



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

Estudi sobre la inclusió als centres de Mallorca en la tasca d'Audició i Llenguatge

Maria del Mar Alonso Barceló

Grau d'Educació Primària

Any acadèmic 2014-15

DNI de l'alumne: 43201666F

Treball tutelat per Daniel Adrover
Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

L'autora autoritza l'accés públic a aquest Treball de Fi de Grau.

Paraules clau del treball:
Audició i llenguatge, inclusió, tasca docent.

Índex

Introducció: matèria i tema del treball	pàg. 4
Marc teòric	pàg. 6
Justificació	pàg. 21
Objectius	pàg. 23
Metodologia	pàg. 24
Marc pràctic	pàg. 25
Conclusions	pàg. 32
Decàleg	pàg. 35
Bibliografia	pàg. 37
Recursos electrònics	pàg. 39
Annexos	pàg. 41

Introducció: matèria i tema del treball

L'Atenció a les dificultats del llenguatge en l'escola des d'una perspectiva inclusiva és el tema general presentat en aquest treball. Per tant, la matèria en la qual es desenvoluparà dit contingut és Audició i Llenguatge.

Per entendre millor el que es proposa en aquesta producció, es fa necessari definir el que s'entén per inclusió:

És el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula (Encarta, 1998).

La inclusió educativa es refereix a la **presència**, la **participació** i el **rendiment** de tots els alumnes. La presència fa referència al lloc on són educats els estudiants en el context de la seva localitat, en la mesura que resulta difícil aprendre i reforçar determinades competències socials (incloent-hi, les lingüístiques i les comunicatives) així com algunes actituds i valors cap a la diversitat de l'alumnat. (Giné, Duran, Font, Miquel, 2009)

Aquestes idees aportades parlen d'una visió d'inclusió en tots els àmbits escolars, i per tant, es pot aplicar també a la tasca diària realitzada pels professionals d'Audició i Llenguatge.

L'objectiu d'aquest treball és... dur a terme una observació sobre quin és el camí que segueixen o els mètodes emprats per parts dels professionals d'Audició i Llenguatge a l'hora d'intervenir amb els infants amb dificultats lingüístiques dins l'àmbit escolar.

Amb aquesta proposta, no es pretén avaluar ni puntuar el treball realitzat per part dels docents AL, sinó objectivar de manera quantitativa el grau d'inclusivitat dels centres en relació a la matèria d'Audició i Llenguatge. Per tant, es volen veure les diferents maneres de dur endavant les sessions i les pràctiques. La manera d'enregistrar la informació obtinguda durant el període d'observació es farà a través d'uns ítems elaborats prèviament, que seran els mateixos per a tots els centres.

Una vegada hagi finalitzat el període d'observació, s'iniciarà un procés d'investigació i de recerca d'informació sobre el marc teòric referent al tema d'aquest treball, de manera que es pugui comparar la realitat dels centres escolars amb el que aporten diversos autors especialitzats en la temàtica. A més, també es farà una comparació entre els centres, de manera que es pugui reflexionar sobre quines pràctiques es consideren més adients, i veure les avantatges que presenta cada una.

Abans d'iniciar el període de recerca, investigació i comparació, tindrà lloc una fase de reflexió sobre com s'hauria de comprendre el terme inclusió dins les sessions d'Audició i Llenguatge i, per finalitzar, es proposarà un decàleg per als mestres d'Audició i Llenguatge, que té per finalitat donar pautes de com fer bones pràctiques amb els escolars.

Marc teòric

A continuació, s'ofereixen les idees principals que diversos autors i experts proposen sobre la temàtica presentada en aquest treball. La informació queda dividida en tres blocs diferents.

El primer està centrat a entendre el concepte d'escola inclusiva. Amb el segon, és vol mostrar quin és el treball que els docents d'audició i llenguatge desenvolupen dins els centres escolars. Per acabar, se fa una fusió dels dos blocs, de manera que es pugui entendre quina és i com és la tasca del docent AL dins els centres inclusius (pràctiques inclusives).

a) L'escola inclusiva

Durant els últims anys, està tenint lloc un canvi profund en els centres escolars. A les aules es reflecteixen moltes de les modificacions que està experimentant la nostra societat: la confluència de cultures, la diversitat de capacitats, la diversitat d'interessos i motivacions, etc. Davant aquesta transformació, el professorat es mostra partidari d'un projecte educatiu que és respectuós amb la pluralitat de l'alumnat i té com a finalitat defensar la diferència com un valor i un dret fonamental de les persones i dels col·lectius (Rosselló, 2010). Aquest projecte del qual es parla consisteix en un camí que té com a meta fer de les escoles uns espais inclusius.

Abans de parlar del que és un centre inclusiu, s'han de tenir en compte un conjunt de consideracions.

Es començarà amb un pensament proposat per Orcasitas (2003), qui proposa que se sol pensar que l'educació és especial si és fa fora del centre ordinari. És aquesta pràctica antiga la que ens situa en el lloc equivocat. Aquesta idea desenvolupa experiències com atendre a les necessitats dels alumnes des de vies d'exclusió, com per exemple, treballar fora de l'aula ordinària. Seguint amb l'autor, és indispensable formar especialistes que sàpiguen de debò fer alguna cosa des del comú, que específicament sigui útil. És a dir, és imprescindible formar equips professionals de l'educació que puguin actuar educativament amb tots els alumnes del seu centre i, concretament, dins les aules.

A partir d'aquesta reflexió, es presenten diverses qüestions:

- Quins motius sorgeixen per segregar?
- Com es podria raonar i justificar la separació entre persones pertanyents al S. XXI?
- I ¿fer-ne d'aquesta idea pràctiques educatives?

S'ha de deixar de pensar que és més útil educativament agrupar segons un criteri únic o etiqueta. No sembla que puguin esgrimir raons per separar, diferenciar o etiquetar des de la infància, a cap persona.

La idea de no fer diferenciacions entre els alumnes, és el que permet avançar cap a una escola inclusiva, és a dir, la creació d'un espai social que facilita l'accés i la pertinença de tots els alumnes de la comunitat educativa. En aquest sentit, l'escola es converteix en un servei de tots i per a tots.

Però, què és el que s'ha d'entendre realment per inclusió? Ainscow (2003) proposa que encara hi ha una confusió considerable sobre el significat real del terme *inclusió*. Tal confusió es deu en certa manera a les declaracions de política d'inclusió del Govern Central. Per exemple, l'ús del concepte *inclusió social* ha estat associat fonamentalment amb la millora de l'assistència a l'escola i amb la reducció de l'exclusió. Alhora, la noció d'*educació inclusiva* és entès com dret de tot menor i jove amb necessitats educatives especials a aprendre, sempre que sigui possible, en una escola ordinària. Més recentment, l'agència d'inspecció Ofsted ha introduït l'expressió *inclusió educativa*, afegint que les escoles eficaces són les escoles inclusives. Les diferències subtils entre aquests conceptes i d'altres contribueixen a crear aquesta atmosfera de confusió al voltant dels objectius de la inclusió. El fet de no concebre de manera clara i definitiva el concepte treballat en aquest apartat fa la tasca més complicada. A continuació i seguint amb l'autor, s'ofereixen un conjunt de propostes que intenten facilitar l'enteniment d'aquest concepte en la seva globalitat

- *La inclusió és un procés.* És a dir, no es tracta simplement d'aconseguir uns determinats objectius. És una pràctica, o millor dit, una filosofia que mai finalitza. La inclusió s'ha de considerar com una recerca indefinida e de formes més adequades de respondre a la diversitat. Es tracta d'aprendre a conviure amb la diferència i d'aprendre a aprendre de la diferència. D'aquesta manera la

diferència és un factor més positiu i un estímul per a l'aprenentatge de menors i adults.

- *La inclusió se centra en la identificació i eliminació de barreres.* En conseqüència, suposa la recopilació i avaluació d'informació de fonts molt diverses amb l'objecte de planificar millores en polítiques i pràctiques inclusives. Es tracta d'utilitzar la informació adquirida per estimular la creativitat i la resolució de problemes.
- *Inclusió és assistència, participació i rendiment de tots els alumnes.* "Assistència" es refereix al lloc on els alumnes aprenen, al percentatge de presència. "Participació" fa referència a la qualitat de l'experiència dels alumnes en les pràctiques educatives que tenen lloc en diversos contextos. "Rendiment" es refereix als resultats escolars dels alumnes al llarg de tota l'escolaritat i no només els resultats de tests o exàmens.
- *La inclusió posa una atenció especial en aquells grups d'alumnes en perill de ser marginats, exclosos o amb risc de no aconseguir un rendiment òptim.* Això indica la responsabilitat moral de tota la comunitat educativa de garantir que els alumnes siguin seguits amb atenció i que es prenguin, sempre que sigui necessari, totes les mesures necessàries per garantir la seva assistència, participació i rendiment en el sistema educatiu.

Per tant, es pot definir l'escola inclusiva com aquella que inclou en un grup heterogeni a nens que tenen dificultats a diferents nivells amb l'objectiu d'integrar-lo dins ell, en un esforç de conjunt, del qual ell és un dels beneficiaris, però del que tots els nens de la classe també en major o menor grau són beneficiaris.

Ariznabarreta (2003) aporta una altra definició sobre l'escola inclusiva: una escola que pretén donar una resposta adequada a les persones i comunitats desfavorides on hi ha un projecte compartit per tots els agents, que proporciona als nens i nenes les eines fonamentals per desenvolupar-se en la societat. A més, promou un estil dialògic i enriqueix el medi escolar i social. Per finalitzar té altes expectatives sobre el futur dels alumnes i ensenya aprenentatges útils per a la vida.

S'ha de tenir en compte que el pas d'un model d'escola selectiva i uniforme a una escola inclusiva i de qualitat, capaç de promoure la igualtat d'oportunitats i atendre la diversitat de l'alumnat, reclama noves maneres de pensar i dissenyar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Rosselló (2010) proposa alguns punts que permeten avançar cap a l'escola inclusiva. Alguns d'aquests són:

- Elaborar un pla d'allò que es pretén fer i planificar com es durà a terme.
- Treballar amb companys, compartint les dificultats i els èxits.
- Sol·licitar ajuda, no com a mostra d'incompetència, sinó, com un clar testimoni de la voluntat per aprendre.
- Aprendre dels errors i dels que cometem els altres.
- No desanimar-se si una cosa no surt a la primera.
- Demanar opinió als alumnes.
- Recordar que ensenyar vol dir aprendre.
- I, finalment, gaudir de la feina.

L'autora proposa dos aspectes que hem de tenir en compte per aconseguir l'escola definida en aquest punt són la planificació i l'avaluació:

1. *La planificació.* Aquesta ha de ser entesa com un procés de presa de decisions sobre els diferents elements que componen el currículum escolar, en lloc d'una mera exigència administrativa. Des d'aquest pensament, s'està apostant per un disseny divers, flexible i funcional.

S'ha d'elaborar una planificació que ofereixi l'oportunitat per personalitzar i flexibilitzar el currículum, dissenyant un procés d'aprenentatge amb múltiples activitats i recursos. El procés de l'organització ha de desenvolupar un pla a partir del qual

puguin participar tots els alumnes sense exclusions i que, al seu torn, sigui útil per a tots. Les propostes que tenen presents a tots els alumnes en el moment d'elaborar-la, redueixen considerablement la necessitat d'adaptacions posteriors.

2. *L'avaluació.* Una planificació flexible reclama recollir i disposar de la màxima informació sobre les condicions específiques i singulars d'aprenentatge que presenten els alumnes. La finalitat bàsica de l'avaluació ha d'implicar el professorat i l'alumnat en processos de recollida d'informació i evidències sobre l'aprenentatge i l'ensenyament, amb la finalitat de contribuir al creixement professional i acadèmic en els dos casos.

Per finalitzar, s'ofereixen un conjunt de conclusions a manera de resum que permeten sintetitzar la idea general d'aquest apartat:

1. La inclusió és un procés de millora continua. Una recerca permanent per trobar les millors formes de respondre a la diversitat.
2. L'escola inclusiva és una construcció que es realitza al mateix temps que una escola de qualitat.
3. Una escola per a tothom està orientada a la creació de comunitats escolars segures, acollidores, col·laboradores i estimulants en què cada persona és valorada en si mateixa.
4. Els conceptes de xarxa, interdependència positiva i comunitat, són clau en la majoria dels processos i experiències de canvi escolar.
5. Tot l'alumnat necessita aprendre en un ambient en què les seves capacitats i habilitats siguin valorades positivament.
6. Un projecte educatiu inclusiu ha de tenir una coherència interna, concebut el centre en la seva totalitat i possibilitant el desenvolupament global de l'alumnat.
7. L'aposta inclusiva suposa canvis en la dinàmica social del centre, desenvolupant polítiques, cultures i pràctiques participatives, i col·laboratives, tant pel que fa a l'alumnat, famílies, i professionals com a la comunitat educativa.

8. Des de la pràctica educativa inclusiva es veu necessari descobrir un nou paper del professorat i de la resta dels professionals en els centres.

9. S'entén el suport, no com a servei, sinó com l'activació d'elements que afavoreixin el desenvolupament, un cop descobertes les barreres que el dificulten.

10. Una aportació dels Serveis de Suport pot ser la dinamització de la xarxa educativa, afavorint la interacció, ajuda i cooperació entre els professionals de diferents centres i oferint claus i eines de comprensió i construcció de processos que possibilitin espais inclusius.

b) La tasca del docent d'Audició i llenguatge

Ardanaz, A. i Pastor, L. R. (2013) proposen que l'atenció a la diversitat de necessitats educatives en l'àmbit de la comunicació, parla i llenguatge juntament amb l'objectiu de desenvolupar al màxim les competències bàsiques en l'àrea de la comunicació oral i escrita en tot l'alumnat implica una responsabilitat per part de tots els docents.

La prevenció i educació en l'àrea de la comunicació requereix un treball coordinat i col·laboratiu per part de tots els membres de la comunitat educativa. També s'han de tenir en compte en aquest procés a les famílies dels alumnes.

El fet de parlar de la competència lingüística i comunicativa fa imprescindible anomenar al mestre d'Audició i Llenguatge. Aquest és el professional dedicat a atendre les dificultats específiques del llenguatge i la comunicació, a promoure i desenvolupar programes i activitats de prevenció dels problemes de parla i de llenguatge i d'assessorar sobre estratègies i materials que potenciïn les capacitats comunicatives i lingüístiques en el centre educatiu (Ardanaz, A., Pastor, L. R., 2013). La comunicació, en aquest context, engloba les funcions associades tant a la comprensió i l'expressió del llenguatge oral i escrit, com a qualsevol altra forma de comunicació no verbal.

A continuació, es mostra una taula que conté els càrrecs del mestre AL a partir de la informació proposada per Torres C. (2009):

Funcions mestre audició i llenguatge

1. Fomentar la prevenció de problemes de llenguatge.
2. Avaluar, mitjançant proves individuals o col·lectives, l'existència o no d'un trastorn de la comunicació o el llenguatge.
3. Augmentar les capacitats comunicatives i lingüístiques mitjançant la implantació d'una intervenció.
4. Assessorar a pares i mestres, sobretot, en aquells casos de nens que segueixin una intervenció i seguiment.

Altres idees que poden resultar interessants són:

- Realitzar tasques també d'àmbit comunitari, que encara que fora de l'escola, són de gran interès, com ara xerrades informatives o contactes amb centres de salut.
- Fomentar la seva autoformació amb la realització d'investigacions relacionades amb el llenguatge.

Aquesta professió se sol confondre amb la logopèdia, a causa de les similituds dels dos treballs. La característica diferencial entre tots dos és que el Logopeda és un professional sanitari i clínic. En canvi, l'expert d'audició i llenguatge treballa fonamentalment en contextos educatius. Aquest darrer té una formació didàctica. A més, el docent AL no té com a finalitat diagnosticar, sinó planificar una intervenció per millorar les habilitats lingüístiques i comunicatives dels alumnes dins l'entorn escolar.

Mendoza (2003) exposa algunes de les funcions del mestre d'Audició i Llenguatge. D'una banda, és un professional que exerceix la seva tasca atenent amb tots els alumnes que presentin dificultats (de manera directa), tant en el desenvolupament del llenguatge com en la comunicació. També proporciona el tractament o la reeducació en els possibles trastorns que apareixen en aquesta àrea. D'altra banda, el seu treball també estarà dirigit a servir de suport i orientació a la resta dels professors del centre, a l'hora de realitzar les adaptacions curriculars oportunes, per poder oferir així una resposta educativa ajustada a les necessitats educatives especials de cada un dels alumnes.

Fins al moment, s'ha parlat de les funcions del docent d'audició i llenguatge en relació a l'alumnat. A continuació, s'ofereixen les funcions de l'AL en relació al professorat i al centre, exposades a les *Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres públics de segon cycle d'educació infantil i educació primària per al curs 2014-15*:

Funcions de l'AL en relació al professorat
1. Col·laborar en ACIS d'alumnes amb NEE (Necessitats Educatives Especials).
2. Assessorar en estratègies organitzatives i metodològiques.
3. Orientar i facilitar recerca i el·laboració de materials.
4. Assessorar i orientar en tot allò relacionat amb les famílies.
5. Col·laborar en la detecció i anàlisi de NEE.
6. Participar en avaluació i promoció d'alumnes amb NEE.

Funcions de l'AL en relació al centre
1. Elaborar un pla anual.
2. Coordinar-se amb l'equip directiu pel treball de l'equip de suport i de la resta del professorat.
3. Orientar amb pautes d'actuació família-centre
4. Participar amb el cycle en l'adequació de l'oferta a la diversitat de l'alumnat.
5. Coordinar la intervenció dels serveis externs.

Per una altra banda, es fa necessari exposar també que, com afirma Fernández (2003), el paper del mestre o la mestra d'audició i llenguatge és polivalent. Els arguments que demostren aquesta afirmació són tres.

1) En primer lloc, l'especialista és polivalent pel tipus de discapacitat o problemàtica en les que ha d'intervenir. Ha de desenvolupar la capacitat comunicativa i lingüística, ja sigui mitjançant la capacitat la llengua oral o escrita de la persona amb discapacitat auditiva, com facilitar a l'alumne amb paràlisi cerebral l'ús de sistemes de comunicació augmentatiu o alternatiu (SAAC). S'han citat dos exemples, però es podrien posar molts més. Es tracta de veure que hi ha patologies diverses que tenen repercussió sobre el llenguatge.

2) En segon lloc, quant als destinataris de la intervenció, que no tan sols és l'alumnat amb dificultats del llenguatge, sinó que també ha de treballar amb altres professors, ja que ofereix assessorament i facilita pautes d'intervenció i orientació en l'ús i la creació de material. Per una altra banda, la seva intervenció va dirigida també a les famílies. Exemples d'aquesta intervenció són ajudar-los a què continuïn amb la labor que es desenvolupa a l'escola i pautes d'actuació.

3) En darrer lloc, pel tipus de centre. El docent AL, com la resta d'especialistes, per atendre a l'alumnat integrat en els centres, en qualsevol de les modalitats d'escolarització. També s'ha de tenir en compte que en alguns centres hi ha la possibilitat d'itinerància, de manera que s'atén a diversos centres escolars.

En definitiva, es tracta de professionals orientats a l'avaluació i intervenció d'alumnes amb dificultats de l'audició, parla i llenguatge oral i escrit, així com en problemes de llenguatge derivats de trastorns del desenvolupament o de la discapacitat intel·lectual. La seva formació també està orientada a tasques d'optimització del llenguatge en tots els nivells educatius en col·laboració amb la resta del professorat d'Educació Infantil i Primària, tot i que també poden desenvolupar la seva tasca en Escoles d'Educació Secundària Obligatoria.

c) El paper del mestre AL dins els centres inclusius

En aquesta part del treball, es mostren els pensaments d'alguns autors que són partidaris de les escoles inclusives, i concretament, han dut a terme una tasca d'investigació sobre el lloc dels especialistes en audició i llenguatge dins els centres inclusius.

La finalitat principal és proposar pràctiques on els alumnes no es senten exclosos, a més de permetre el desenvolupament de l'infant en espais ordinaris, sempre amb el grup de referència.

El context educatiu, i més concretament el context d'aula, és un element imprescindible a tenir en compte a l'hora de planificar la intervenció. Els àmbits d'actuació dels professionals que intervenen amb alumnes amb dificultats lingüístiques es circumscriuen cada vegada més a l'entorn de l'aula, seguint les indicacions de les investigacions més recents sobre l'escola inclusiva.

Per tant, es cerca una intervenció directa. Sastre (pendent de publicació), proposa que des d'aquesta perspectiva, l'AL fa el seu treball dins l'aula. Per què dins l'aula? Perquè és un espai entès com un entorn lingüísticament ric. Què millor que enriquir les habilitats lingüístiques i comunicatives dels infants amb dificultats del llenguatge en un entorn on hi ha múltiples interlocutors i intercanvis comunicatius? L'entorn educatiu és un lloc privilegiat per al desenvolupament de les habilitats comunicatives, entenent que aquestes s'adquireixen per la interacció del subjecte amb el medi. Així, l'aula es perfila com un dels primers i més importants contextos comunicatius. Les avantatges que presenta aquesta proposta no es poden trobar dins una aula ocupada únicament pel mestre AL i l'alumne.

D'aquesta manera els alumnes amb dificultats de llenguatge podran gaudir de les oportunitats d'estimulació lingüística que l'aula ofereix.

Seguint amb l'autora, la participació dels alumnes en entorns inclusius facilita la tasca, en el sentit que el subjecte es troba immers en un context lingüísticament estimulador, amb possibilitats de rebre models correctes i amb la necessitat d'utilitzar el llenguatge contínuament. Ara bé, s'han d'organitzar les actuacions educatives de manera que contribueixin prioritàriament al desenvolupament del llenguatge d'aquests alumnes, partint de l'anàlisi del nivell de competència lingüística de cada un i tenint en compte les altres dimensions personals (emocional, cognitiva, d'aprenentatge, etc.). Això suposa concretar com s'adapta el currículum a les necessitats educatives dels alumnes amb dificultats del llenguatge. És a dir, la resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes s'estructura al voltant de les adaptacions curriculars (ac). Alguns autors, com ara Jiménez i Vilà (1999, 298) analitzen aquestes adequacions des d'un punt de vista organitzatiu. Per això, plantegen una sèrie de models organitzatius i metodològics que faciliten l'atenció a la diversitat de l'alumnat: el treball cooperatiu, els agrupaments, l'organització de l'espai i el temps, i el material.

Del Río (1993, 41) proposa potenciar la millora de les habilitats comunicatives i interactives dels ensenyants, de manera que afavoreixin de manera indirecta les dels alumnes. Aquests estarien exposats a models adequats, la qual cosa suposaria una ajuda en el seu desenvolupament lingüístic. En els centres d'Educació Infantil i Primària, els

mestres implicats directament són responsables d'aplicar les adaptacions curriculars pertinents, sempre des d'un plantejament col·laboratiu amb els altres professionals dedicats a les dificultats de comunicació i llenguatge.

Aconseguir un treball inclusiu implica que el professional d'audició i llenguatge ha de col·laborar amb la resta de l'equip docent, participant en un procés de planificació i intervenció conjunta (Acosta, 1999). Se cerca un model de treball basat en la col·laboració. És a dir, tots els educadors estem implicats en aquest procés de suport al desenvolupament del llenguatge. És necessària l'acció coordinada de tots els agents educatius: família, equip docent i de centre, membres dels equips d'orientació psicopedagògica, logopeda externa, d'acord amb altres agents socials i sanitaris, per aconseguir una acció coherent i eficaç.

Per tant, la intervenció a l'aula ordinària per part dels professionals AL exigeix un plantejament didàctic que possibiliti el treball de tots dos docents en el mateix espai. El fet d'assumir unes pràctiques educatives de caràcter col·laboratiu suposa que els processos d'avaluació i intervenció no han de recaure sobre un sol professional. Aquest acostament considera, a més, que l'avaluació i intervenció estan integrades en un mateix procés dinàmic. Això vol dir que cal plantejar una avaluació i intervenció del llenguatge més contextualitzada en la qual hem de contemplar tant als seus usuaris com als contextos reals en els quals les dificultats es produeixen (Fernández, 2009).

La intervenció i la col·laboració van de la mà en una escola inclusiva, de manera que l'atenció a les dificultats del llenguatge ha de guiar-se pels principis següents (Acosta i Moreno):

- Proporcionar en contextos socialment significatius, en els llocs on els nens i nenes puguin interaccionar d'una manera natural amb els seus iguals i adults a través de relacions d'intersubjectivitat i on les necessitats comunicatives i els intents per comunicar siguin reals.
- Plantejar al llarg de tot el currículum.
- Enclavar el llenguatge dins dels continguts que s'imparteixen a l'aula.
- Fomentar l'activitat conjunta i respectar la iniciativa de l'alumnat, donant-li oportunitats per comunicar-se.

- Estimular la interacció verbal amb els seus iguals.
- Encoratjar en l'alumnat amb dificultats del llenguatge l'observació del seu ús adequat que fan alguns dels seus companys i companyes.
- Valorar especialment els intents per comunicar-se, i no només la intel·ligibilitat de les seves produccions, com a base per a la construcció d'una intersubjectivitat que sustenti el posterior desenvolupament lingüístic.

S'ha de tenir en compte que treballar des d'aquesta perspectiva, implica parlar d'una tasca complexa, ja que suposa programar objectius i continguts de llenguatge oral, (a més de treballar el llenguatge escrit), i altres elements comunicatius de manera explícita. Per a això, s'han d'incloure en la programació tant els objectius i continguts, com les activitats degudament seqüenciades i realitzades segons un criteri metodològic, organitzant espai, temps, materials i altres recursos personals i amb quins criteris es va a avaluar. Si es programa llenguatge (oral i escrit) a l'aula, l'adaptació curricular per als alumnes amb dificultats del llenguatge (i en general per a tots els alumnes) resulta més propera i eficaç. (Sastre, 2014).

A més, a l'hora de planificar s'han de tenir en compte els següents factors:

- Atendre i relacionar l'entorn familiar i l'escolar:
 1. Entorn familiar: s'ha d'informar a les famílies sobre l'evolució dels alumnes. També atendre a les seves expectatives, interessar-se per quina és la seva percepció sobre el problema de llenguatge i quina actitud han pres envers aquesta. Un consell és consensuar pautes d'interacció per a l'estimulació del llenguatge i per a la cooperació en els aprenentatges curriculars.
 2. A l'escola: treballar a nivell de centre, d'aula i, en casos necessaris, individual, sempre informant, coordinant i planificant la intervenció amb tots els membres de la comunitat educativa.
- Analitzar i intervenir en diferents llocs: tenir en compte com condiciona la interacció comunicativa segons es tracti del centre educatiu (dins de l'aula, pati) o fora d'ell (sortides escolars, activitats extraescolars).

- Tenir en compte els diferents interlocutors: adults (mestres o professors, membres de la família) o nens (companys de classe, amics), si es coneixen entre ells o no.
- Treballar a partir de diverses formes d'agrupaments: un interlocutor, en parella o petit grup, en gran grup. Sempre s'ha de tenir en compte quina és la manera que millor funciona amb l'alumne amb el qual s'està treballant (veure annex 3).

La idea general plantejada en aquest apartat consisteix en ampliar la funció del mestre d'AL centrada en el dèficit per entendre la intervenció des d'un punt de vista global, ja que el llenguatge és una de les facultats d'un subjecte que està immers en un procés formatiu més ampli.

A mode de resum, seguí aquest camí suposa per part del mestre d'AL:

- Intervenir també dins de l'aula ordinària.
- Partir del currículum comú per treballar qualsevol de les dimensions del llenguatge. En el cas de nens amb necessitats educatives ocasionades o relacionades amb dificultats en el llenguatge, l'adaptació del currículum es fa imprescindible. El dèficit lingüístic compromet el seu desenvolupament i per tant condiciona el seu procés d'aprenentatge.
- Planificar conjuntament les adaptacions curriculars necessàries per als alumnes amb dificultats del llenguatge.

També és bona idea que en algunes ocasions la intervenció dins l'aula ordinària estigui centrada en dinàmiques de grup-aula amb l'objectiu que l'alumne amb dificultats lingüístiques i comunicatives aprengui a participar en activitats com per exemple en la conversa, en l'argumentació o presentació dels projectes de treball, etc.

Un aspecte que no s'ha d'oblidar és que la intervenció educativa en les dificultats de llenguatge, des d'una perspectiva inclusiva, també ha de considerar com a element crucial la col·laboració entre professionals i famílies (Lindsay i Dockrell, 2008).

Fernández (2009), manifesta que en moltes ocasions el contacte entre el professorat d'Audició i Llenguatge i les famílies es produeix a través dels tutors, que són els que proporcionen a les famílies les indicacions que, prèviament els ha facilitat el professorat d'Audició i Llenguatge. És a dir, es transmet la informació a les famílies en cascada i

aquestes assumeixen un paper de receptores. Aquest distanciament entre la família i els professionals, en relació a la resposta educativa a les dificultats de llenguatge, s'allunya de la concepció organitzativa de l'escola com a comunitat. Es veu com, a més, es prescindeix d'una informació molt necessària, que podrien proporcionar les famílies sobre les habilitats comunicatives dels seus fills, els seus interessos i estils d'aprenentatge. Tots aquests aspectes constitueixen elements que ajudarien els professionals a identificar els objectius de la intervenció en el llenguatge que es poden treballar o donar suport a les llars i, en conseqüència, a assolir una major implicació de les famílies.

En definitiva, cal estrènyer les relacions entre el professorat d'Audició i Llenguatge i les famílies. Aquestes necessiten augmentar els contactes amb els professionals i demanar com aprendre directament del que ells fan amb els seus fills. Al seu torn, requereixen més informació sobre les passes a seguir quan es detecten les dificultats de llenguatge a l'escola als tres anys. En aquest sentit, els centres escolars han d'incidir més en la planificació de reunions col·lectives en què les famílies en rebin orientacions i aprenguin a afavorir interaccions comunicatives amb els fills.

Per finalitzar, s'ha d'esmentar que les idees fins ara proposades són molt properes a la coneguda *intervenció naturalista o funcional*. Aquesta és un dels mètodes d'actuació que els mestres d'audició i llenguatge poden seguir.

És una proposta de treball sobre les dificultats de llenguatge que és pròxima als plantejaments de la inclusió educativa (Loventhal, 1995; Hemmeter i Grisham-Brown, 1997, entre altres). Des de l'enfocament naturalista d'intervenció en el llenguatge es considera que són els contextos quotidians els més adients per desenvolupar i millorar el llenguatge en totes les seves variants i dimensions. (Del Río, 1993, citat a Sastre, 2004).

Des d'aquest punt de vista, les situacions reals i diàries són les més adequades per impulsar el desenvolupament lingüístic. Aquest pensament suposa que s'ha de treballar en entorns normalitzats, d'acord amb les indicacions de l'escola inclusiva. És en aquests contextos normalitzats i amb el grup ordinari on sorgeixen oportunitats d'aplicar habilitats comunicatives en situacions reals (Del Río, 1993).

La intervenció naturalista, per tant, es basa en una participació interactiva amb recursos naturals: pares, mestres i companys. Aquest model permet al nen estar en contacte amb processos naturals d'ensenyament i aprenentatge.

Des d'aquesta òptica, es recomana iniciar les intervencions tan aviat com sigui possible. Les dificultats de llenguatge que no s'atenen en edats primerenques deixen empremta en els aprenentatges posteriors i s'arrosseguen al llarg de tota l'escolaritat. En opinió d'Acosta (2006) proporcionar als alumnes el suport necessari des d'edats primerenques garantirà el seu aprenentatge en ambients inclusius.

A Espanya aquesta línia de treball està representada per Del Río (Del Río, 1997, 2006) qui subratlla la necessitat d'introduir canvis en els entorns lingüistics naturals de les persones, que necessiten millorar el seu llenguatge, per tal d'augmentar el valor ecològic de les intervencions i les possibilitats de generalització.

Per concretar una mica més i per acabar, s'ofereix una taula que exposa les característiques de dita intervenció:

Característiques del mètode naturalista
1. El docent programa prèviament objectius i activitats.
2. Es té la finalitat d'optimitzar la comunicació de l'infant en el seu entorn.
3. Es segueix la iniciativa de l'infant.
4. El treball s'organitza a partir d'una activitat o un tema global sense que el llenguatge es quedi dividit en àrees.
5. Els materials emprats provenen de l'entorn de l'alumne.
6. La intervenció es basa en la interacció.
7. La intervenció es sol fer en grup.
8. La intervenció es duu a terme en entorns habituals i quotidians.
9. L'adult s'adapta a la motivació dels nens.

Justificació

Durant la formació com a docents a la universitat, hem estudiat que és l'educació inclusiva i en què consisteix.

Ara que l'aprenentatge universitari arriba al seu final, sorgeix la pregunta de com poder dur a terme les funcions del docent AL des d'aquest model d'escola integradora. És a dir, com aplicar a la realitat escolar aquella teoria que sembla ideal, però alhora tan difícil de desenvolupar, especialment per les condicions educatives actuals del nostre país (ràtios elevades, escàs professional de suport, etc.). No tan sols es tracta de qüestionar-se com fer-ho, sinó que primer s'ha de reflexionar sobre quin és el grau d'inclusió que s'ha de donar a les pràctiques dutes a terme pels mestres d'Audició i Llenguatge, sense perdre l'essència de la nostra tasca i podent satisfer les necessitats dels infants amb els quals treballem.

A partir d'aquí sorgeixen preguntes com: si el mestre AL es manté dins l'aula ordinària (idea essencial de l'educació inclusiva), *pot complaure les necessitats lingüístiques i comunicatives dels infants que les presenten?*, *Quins tipus d'activitats són les més adients?*, *Quins materials són més adequats?*, Es fa necessari estar a soles amb l'infant dins l'aula de l'AL? En cas afirmatiu, *els escolars es senten exclosos?*, etc.

Amb aquesta proposta, es desitja donar resposta a aquestes i altres preguntes relacionades amb aquest objecte d'estudi.

Per tant, la justificació d'aquest treball es troba en saber, a partir d'aquesta mostra d'observació i petita investigació, quina és la manera més idònia d'obrar per part dels docents AL, des d'una visió que l'infant estigui inclòs concretament dins la seva aula ordinària i, des d'un punt de vista general, dins el centre.

En definitiva, es pretén aportar, com ja s'ha dit anteriorment, un conjunt d'idees o pautes que es poden seguir per dur a terme la pràctica docent dels especialistes en audició i llenguatge.

No es té la intenció de fer un decàleg definitiu, ni d'un model tancat a seguir, sinó d'un conjunt de propostes elaborades a partir de l'observació d'una petita mostra i reflexió,

que pot ser, serveixin a algú, com per exemple, a mi mateixa, i que aportin alguna idea o proposta de millora en l'acció docent dels mestres AL. És clar que, no hi ha res millor que els anys d'experiència que una persona va adquirint al llarg de la seva vida professional. Pot ser, es pot prendre com un punt de partida per aquells, que com jo, encara no han pogut iniciar la seva experiència laboral.

Objectius

L'objectiu general que es vol aconseguir amb aquesta proposta és el següent:

- Elaborar un decàleg format per un conjunt d'actuacions o recomanacions a tenir en compte pel mestre AL per desenvolupar pràctiques idònies dins els centres escolars.

Els objectius específics són:

- Aprendre de diverses metodologies emprades pels docents AL.

- Meditar sobre el tipus d'inclusió que pot oferir el professional AL.

- Analitzar els resultats de l'enquesta.

- Comparar i contrastar la informació obtinguda.

- Generar la imatge del mestre AL capaç, competents i apte a partir de les aportacions dels professors participants en aquesta enquesta.

Metodologia

Per desenvolupar aquesta investigació, es farà una visita a un total de 10 centres escolars de Mallorca on es cursa Educació Infantil i Educació Primària. Se seguirà una metodologia d'enquesta.

Aquesta és una metodologia descriptiva que busca descriure característiques d'un conjunt. (Frau, 2008). En aquest cas, es vol descriure com és la tasca que realitzen els docents AL (característica) de diversos centres escolars (conjunt).

Els elements que formen part d'aquesta investigació són la població i la mostra. Una mostra és un subconjunt dels individus d'una població. Els resultats obtinguts d'aquesta mostra es generalitzen a tota la població. En aquest cas, la població són els centres de Mallorca i la mostra són els 10 centres escollits per a l'estudi.

S'ha volgut que els centres participis siguin diferents entre ells, de manera que els resultats siguin el més representatiu possible. En primer lloc, hi ha escoles públiques i també concertades. A més, no tan sols són escoles de palma, sinó que també n'hi ha que pertanyen a pobles de l'illa. Per finalitzar, les zones a les quals pertanyen són heterogènies.

Per poder desenvolupar l'estudi és necessari l'elaboració d'un qüestionari. Aquest és el conjunt de preguntes a partir del qual s'obté la informació necessària per assolir l'objectiu de l'anàlisi. Per a l'elaboració d'aquest s'ha tingut en compte les següents idees:

- Que sigui el més atractiu possible.
- Que sigui curt.
- Que tengui una redacció clara.
- Que eviti les preguntes negatives.

A l'annex 1 es pot observar el qüestionari realitzar per aquest estudi.

A més, s'ha elaborat un consentiment informat, amb la finalitat de poder usar els resultats obtinguts en aquest anàlisi (veure annex 2).

Marc pràctic

Presentació de dades

L'organització d'aquest apartat és el següent:

- Presentació de dades a partir d'una taula.
- Estadístics descriptius.
- Comparació entre ítems.

Per facilitar la comprensió de les dades i visualitzar-les d'una manera més simple, les preguntes que formen part de l'enquesta (veure Annex 1) han estat dividides en blocs. Es recorda que la identificació dels centres és anònima i han sigut codificats amb un nombre. A cada ítem li segueixen les respostes donades per cada professional.

El màxim de puntuació que cada pregunta pot obtenir és de 5 (més inclusiu) i el mínim és 1 (menys inclusiu).

A continuació s'ofereix una taula on les preguntes (veure Annex 1) de l'enquesta queden dividides en tres blocs:

- Bloc 1: *Ítems centrats en les sessions i activitats.*
- Bloc 2: *Ítems centrats en els alumnes i família.*
- Bloc 3: *Ítems centrats en els professors.*

Les qüestions queden identificades amb un nombre (1, 2 o 3), depenent del bloc al qual pertanyin. També amb una lletra que les diferencia les unes de les altres.

Blocs

1) Ítems centrats en les sessions i activitats	2) Ítems centrats en els alumnes i família	3) Ítems centrats en els professors
a) Les sessions es realitzen dinso fora l'aula ordinària?	a) Els interessos dels alumnes, formen part de les activitats planificades pel docent? (currículum)	a) Hi ha coordinació entre els membres de l'equip psicopedagog?
b) Es té en compte la dificultat de l'infant a l'hora d'establir si la intervenció es farà dins o fora de l'aula?	b) Es fomenta la col·laboració i el treball cooperatiu entre els alumnes amb i sense dificultats lingüístiques?	b) Hi ha coordinació entre el tutor i el docent AL?
c) S'aprofiten les activitats realitzades dins l'aula ?	c) Es fa partícip a les famílies dels infants en el seu aprenentatge?	
d) Es fan activitats en grup (gran, mitjà o petit)?	d) Es tenen en compte els diferents entorns de l'infant?	

Llegenda Índex

1 = menys inclúsiu

5 = més inclúsiu

Presentació de dades a partir de la taula

CENTRE											
BLOC	Ítems	CENTRE 1	CENTRE 2	CENTRE 3	CENTRE 4	CENTRE 5	CENTRE 6	CENTRE 7	CENTRE 8	CENTRE 9	CENTRE 10
Bloc 1	1a	1	2	2	2	2	1	2	4	1	1
	1b	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
	1c	5	3	1	4	5	5	4	5	4	4
	1d	3	3	5	2	4	5	5	5	5	4
Bloc 2	2a	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5
	2b	5	4	5	4	3	5	4	5	5	4
	2c	5	3	5	4	5	5	4	5	4	3
	2d	5	3	5	5	5	5	3	4	3	3
Bloc 3	3a	5	4	5	5	5	5	4	3	3	4
	3b	5	3	3	4	5	5	4	3	3	3

Taula representativa de les respostes donades pels docents en l'enquesta Índex d'inclusió.

S'ofereixen tres taules diferents on cada fa referència a un bloc, amb les preguntes corresponents i els resultats de cada una. (Veure annex 4).

Estadístics descriptius

En aquest apartat es pot observar la mitjana i la desviació de cada pregunta. També els màxims i els mínims.

		ÍTEM									
		1a	1b	1c	1d	2a	2b	2c	2d	3a	3b
Mitjana (\bar{x})		1.8	4.9	4	4.1	4.7	4.4	4.1	4.3	4.3	3.8
Desviació (s)		0.92	0.32	1.25	1.1	0.48	0.7	0.99	0.82	0.82	0.92

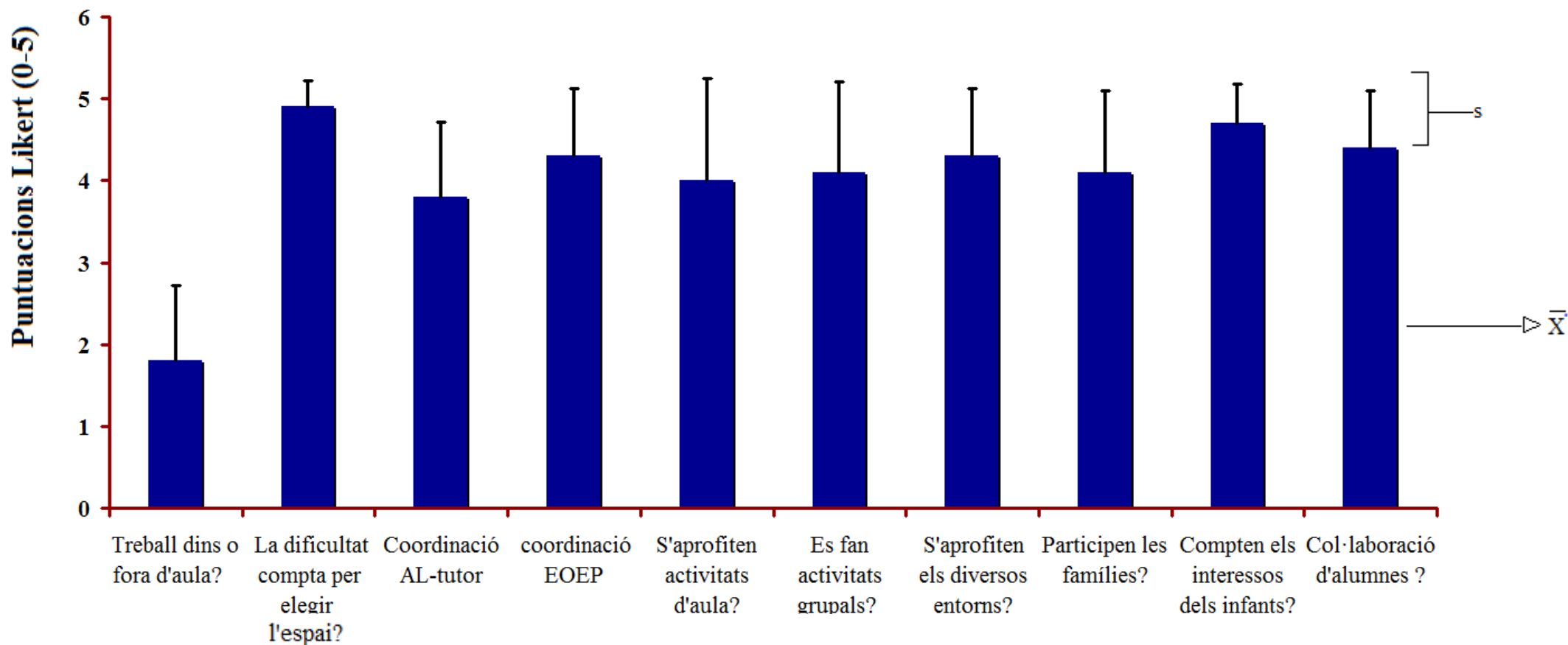
Taula de la mitjana i desviació de cada ítem

		ÍTEM									
		1a	1b	1c	1d	2a	2b	2c	2d	3a	3b
Màxim		4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Mínim		1	4	1	2	4	3	3	3	3	3

Taula de màxim i mínims de cada ítem

A continuació, es mostra un gràfic de barres dels estadístics descriptius amb la finalitat de donar suport visual exposada en aquest apartat.

Representació gràfica de la mitjana i desviació de les preguntes de l'Índex d'Inclusió



Puntuacions per a cada ítem

Comparacions entre ítems

Per dur a terme les comparacions estadístiques es va realitzar una anàlisi de la Variància (ANOVA) amb un sol factor inter-subjecte (centre: tots els centres colapsats) i el factor intra-subjecte 'ítem' (amb 10 nivells). El valor llindar de significació es va fixar en $p \leq 0.05$.

El contrast va ser significatiu [$F(1,9) = 10,53$; $p \leq 0.001$], i per tant, hi va haver diferències significatives quant a les puntuacions obtingudes en els diferents ítems. En concret, els contrastos aparellats revelaren que hi hagué diferències significatives entre l'ítem número 1 els ítems 3, 6, 7, 8, 9 i 10, observant-se tendències cap a la significació entre l'ítem 1 i els ítems 2, 4 i 5 (veure Taula de significació). Concretament, les puntuacions en l'ítem 1 foren més baixes que a la resta d'ítems. No obstant això, no hi va haver diferències significatives entre la resta d'ítems aparellats (totes les $p > .5$).

El contrast va esser significatiu [$F(1,9) = 10,53$; $p \leq 0.001$], i per tant, hi va haver diferències significatives quant a les puntuacions obtingudes en els diferents ítems. En concret, els contrastos aparellats revelaren que hi hagué diferències significatives entre l'ítem número 1 els ítems 3, 6, 7, 8, 9 i 10, observant-se tendències cap a la significació entre l'ítem 1 i els ítems 2, 4 i 5 (veure Taula de significació). Concretament, les puntuacions en l'ítem 1 foren més baixes que a la resta d'ítems. No obstant això, no hi va haver diferències significatives entre la resta d'ítems aparellats (totes les $p > .5$).

Taula de significació

Ítem 1 vs ítem 2	.001***
Ítem 1 vs ítem 3	0.97
Ítem 1 vs ítem 4	.017*
Ítem 1 vs ítem 5	.068
Ítem 1 vs ítem 6	.019*
Ítem 1 vs ítem 7	.002**
Ítem 1 vs ítem 8	.019*
Ítem 1 vs ítem 9	.002**
Ítem 1 vs ítem 10	.003**

Clau: * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

(Els ítems de la taula anterior segueix l'ordre establert a l'índex d'inclusió) (Veure Annex 1).

No obstant això, es va apreciar una tendència entre l'ítem 1 i els ítems 2, 4 i 5. No hi hagué diferències entre els altres ítems ($p=1$ en tots els casos).

Per tant, hi ha una notable diferència pel que fa a la informació referent a la pregunta 1a amb la resta de qüestions. Si s'analitzen els resultats, es pot prendre consciència que aquest ítem és estadísticament diferent de la resta d'ítems. Amb aquest interrogant es volia saber fins a quin grau el mestre d'audició i llenguatge fa feina dins les aules amb tot el grup de referència, sense portar-se als infants a una altra aula.

Per tant, les respostes mostren que els docents enquestats no solen fer feina dins l'aula ordinària amb tot el grup de referència, amb l'excepció d'un cas en el qual es treballa dins la classe en la majoria dels casos.

Per una altra banda, les preguntes amb una major puntuació (resultats més pròxims a 5) són:

- *Es té en compte la dificultat de l'infant a l'hora d'establir si la intervenció es farà dins o fora de l'aula?*

Amb aquesta qüestió es volia esbrinar si els docents AL es replantegen l'espai en el qual encaminar la intervenció depenen de les necessitats lingüístiques dels nins i nines.

- *Els interessos dels alumnes, formen part de les activitats planificades pel docent?*

Aquest interrogant ha servit per saber si els mestres tenen en compte els gustos i motivacions dels alumnes a l'hora de fer planificar les activitats per millorar las habilitats lingüístiques dels infants.

Conclusió

Amb aquest treball, s'ha cercat recollir la realitat autoinformada envers les pràctiques dels professionals avaluats en AL. És una realitat reduïda, ja que l'estudi s'ha realitzat a 10 centres. Tot i així, es pot extreure una reflexió.

Des de la universitat, ens han transmès la perspectiva de la inclusió, que com ja s'ha esmentat en aquestes fulles, té com a finalitat donar resposta a les necessitats dels infants dins una aula ordinària i de manera conjunta, sense centrar-se en l'infant amb dificultats específicament i treballant amb tots alhora. Per aquest motiu, es va elaborar l'índex d'inclusió. Es volia esbrinar si la tasca docent dels diferents centres estava encaminada cap a vies inclusives i quina percepció de la feina tenien els mestres de les seves sessions AL.

A partir dels resultats obtinguts de l'*índex d'inclusió* elaborat per dur endavant aquesta tasca, s'obtenen diverses conclusions. Primerament, que la pregunta que ha obtingut menor puntuació és la que més i millor defineix el treball inclusiu (*Per norma general, les sessions d'Audició i Llenguatge es realitzen dins l'aula ordinària?*).

Per tant, segons la teoria exposada en aquest treball, si els docents no fan feina dins l'aula ordinària, no són inclusius. En comparació amb altres ítems és l'ítem que dona més baixa puntuació o negativa.

A partir d'aquí, sorgeixen diverses qüestions: Implica que els docents enquestats no fomenten la inclusivitat en la seva pràctica diària? Fan malament la seva tasca?

Les dades mostren que, tot i que els alumnes no treballen amb el grup ordinari pel que fa a les sessions d'audició i llenguatge, els mestres tenen la sensació que desenvolupament correctament la seva funció i de manera inclusiva, ja que la resta de preguntes han obtingut puntuacions més altes i per tant, positives.

Per exemple, es tenen en compte els diferents entorns i els seus interessos i motivacions a l'hora de treballar. En la majoria dels casos, es tenen en compte les activitats treballades amb el grup ordinari per encaminar després les sessions i la intervenció. A més, per norma general, es treballa en grup, de manera que els infants no estan

únicament amb un interlocutor adult, sinó que es produeixen intercanvis comunicatius entre iguals.

Hawthorne (s.d.), explica que les aules actuals, caracteritzades per ràtios elevades, impliquen que els estudiants reben menys atenció. La diversitat i els nivells acadèmics dins una mateixa classe pot ser massa per al professor, i par tant, no es poden satisfer amb èxit les carències dels alumnes que sí que presenten dificultats, entre elles, les lingüístiques i comunicatives.

No tots els nens tenen les mateixes capacitats (incloent-hi les lingüístiques) a una edat determinada ni aprenen igual, ni acaben les tasques al mateix temps com pretén l'educació inclusiva, sinó que cada un té les seves capacitats. Per tant, es veu dificultada la tasca d'arribar a tots els infants i poder satisfer les seves necessitats. (Ferriz, Lozano, Navarro, Rubio i Oller, s.d.).

Per la informació que els docents em varen fer arribar quan eren enquestats, aquesta és la idea principal per la qual els mestres AL treballen, per norma general, fora del grup ordinari (ítem 1a). Hi ha alumnes que tenen més dificultats relacionades amb la llengua que la resta de companys, i per tant, proposar activitats de les quals tots rebin un benefici, és una tasca molt de difícil, ja que els nivells dins d'una mateixa aula són molt diferents, i per tant no es poden suplir les necessitats de tots els infants.

Cortés (2010), proposa que no tan sols s'ha de seguir una estructura tancada i no oberta a cap tipus de canvi o modificació. Pot ser, el camí més idoni es resideixi en diversos pensaments. Diversos autors, alguns dels nomenats fins al moment, aconsellen el reciclatge del professorat i la seva formació per a la bona adaptació a les diferents situacions educatives.

Els resultats de l'enquesta mostren que els docents consideren que és més adient treballar fora de l'aula ordinària de manera que es puguin satisfer les necessitats lingüístiques i comunicatives dels infants des d'un punt de vista més individualitzat. Aquesta darrera idea no implica treballar de manera individual, ja que es pot treballar en grup. El treball individualitzat suposa proposar tasques pensant en un grup d'alumnes que tenen certes carències comunes i que es volen satisfer.

També s'ha de tenir en compte que les respostes dels docents mostren que quasi sempre es treballa en grup. Per tant, encara que es treballi fora del grup de referència, els alumnes estan amb altres nins i nines, i no sols amb l'adult. Així es poden produir els intercanvis comunicatius entre iguals i els infants no es senten exclosos perquè treballen amb altres companys.

La resta de qüestions han obtingut puntuacions altes, especialment en comparació amb el primer ítem. Són idees que també responen a les teories inclusives. Per tant, els mestres desenvolupen alguns dels principis d'aquest pensament, però la informació indica que totes aquestes idees les desenvolupen fora de l'aula de referència.

Per finalitzar, una de les funcions dels mestres AL és atiar el llenguatge i la comunicació de tots els alumnes del centre escolar. Com fer-ho i poder satisfer les necessitats dels alumnes amb majors dificultats? Per una banda, els resultats mostren que s'ha d'atendre de manera més específica als alumnes amb complicacions comunicatives i de llenguatge. Per una altra, programar tasques, tenint en compte als tutors, per a treballar amb tots els alumnes. Els professionals AL han esmentat que es pot arribar a tots els alumnes a partir de:

- Tallers d'estimulació de llenguatge.
- Creació de material que pugui ser usat i estigui a l'abast dels infants de l'escola.
- Donar eines i proporcionar informació als tutors perquè treballin la llengua i la comunicació amb els seus estudiants.

Decàleg

Com a proposta final d'aquest treball de fi grau, s'ha elaborat un decàleg que pot servir com a punt de partida per encaminar la feina del docent d'audició i llenguatge. També per replantejar la tasca docent, com a manera de millorar.

Aquest està compost per un conjunt de regles o preceptes bàsics d'una professió o d'una activitat.

Les idees que formen part d'aquest, han estat extretes de les opinions que els professionals AL m'han fet arribar durant les entrevistes, a més de la informació recopilada dels diversos autors pels quals s'ha elaborat el marc teòric.

Es recorda que no són unes pautes decisives ni concloents. Es proposen unes indicacions que els professors d'audició i llenguatge poden seguir. Amb això no es vol fer pensar que són l'únic i millor model. Cadascú pot, si vol, adoptar els advertiments que consideri més adients.

Decàleg

- 1-** Treballar, sempre que es pugui, en grups petits. Des d'aquesta perspectiva, els alumnes poden produir intercanvis comunicatius entre iguals.

- 2-** Els grups s'han de conformar tenint en compte les necessitats dels infants i assegurar-se que poden aprendre els uns dels altres.

- 3-** Participació activa i constant de l'infant.

- 4-** Tenir sempre en compte els estats d'ànims dels infants per encaminar la intervenció.

- 5-** Deixar que s'expressin sobre el que vulguin i quan vulguin. A partir de la conversa espontània es poden treballar tots els aspectes lingüístics i comunicatius. Encara millor si aquesta conversa ha estat iniciada per l'alumne i parla d'ell o del seu entorn, ja que ens permet conèixer-lo millor.

6- Tenir present quines són les activitats que es treballen a l'aula i al centre per treure-li profit i millorar les habilitats lingüístiques i comunicatives dels infants. Per exemple, si al centre se celebra el dia de *Sant Jordi*, encaminar la sessió cap a aquesta temàtica, sense oblidar els objectius de la intervenció.

7- Emprar material divers, especialment el de manipulació.

8- Tenir contacte amb el tutor per saber la màxima informació de l'infant. Els dos han de conèixer, quines habilitats i dificultats lingüístiques dels nins, quina és la seva evolució, com es mostra a l'aula ordinària, al temps de l'esbarjo, etc.

9- Donar pautes i oferir materials als tutors i mestres perquè els emprin dins l'aula ordinària. També fer tallers d'estimulació de llenguatge a grups grans.

10- Convidar a participar en la intervenció, en la mesura del possible, als pares dels alumnes.

Bibliografía

- Acosta, V. (1999). Familia, escuela y lenguaje. A A. Sánchez; J. Carrión; D. Padua i R. Pulido [Coords.], *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Actas de las XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. (pp. 685-693). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Acosta, V. (2006). El papel del lenguaje en la escolarización de todo el alumnado: revisión, desafíos y propuestas. 25 Congreso Internacional de AELFA, 53-65. Granada. Universidad de Granada.
- Acosta, V. i Moreno, A.M. (2007). Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Gobierno de Canarias.
- Ainscow, M. (2003, octubre). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Artículo presentado en el congreso de La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, San Sebastián.
- Ardanaz, A (coord. CREENA). & Pastor de Luis, R. (sección NEE i AD) (2013). *Instrucciones para la actuación del maestro en Audición y Lenguaje* (elaboración propia).
- Ariznabarreta, A. (2003, octubre). Caminando hacia una Escuela Vasca Inclusiva: Apuestas y estrategias de calidad del Dpto. de Educación del Gobierno Vasco. Article presentat en el congrés de La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, San Sebastián.
- Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats de les Illes Balears(2014-2015). *Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres públics de segon cycle d'educació infantil i educació primària per al curs 2014-2015*. Govern de les Illes Balears.
- Del Río, M. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Encarta (1998-en premsa). *Educational Inclusion*. Microsoft Encarta Encyclopedia. Redmond, WA: Microsoft Corporation.
- Ferriz I., Lozano I., Navarro P., Rubio A., i Oller, S. (s.d.). *Escuela Inclusiva*. (elaboración propia)
- Frau, L. (2008). Metodologies científiques. Universitat de Catalunya.
- Fernández, M.E. (2003, octubre). El profesor de audición y lenguaje ante el nuevo milenio. Artículo presentado en el XVI congreso nacional FEPAL, Sevilla.
- Giné, C., Duran D., Font J., Miquel E. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp. 31-33). España
- Jiménez, P i Vilà, M. *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe, 1999.

- Lindsay, G. y Dockrell, J. (2008). Language intervention in the school years: a systemic approach. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*, 28, 4, pp.207-217.
- Orcasitas, J. R., (2003, octubre). 20 años de integración escolar en el País Vasco: Haciendo historia... Construyendo un sistema educativo de calidad para todos. Artículo presentado en el congreso de La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, San Sebastián.
- Rosselló, M. R. (2010), El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación Universidad de las Islas Baleares, España.
- Sastre, M. (2004, junio). La conversación en el aula inclusiva: Análisis de las estrategias comunicativas. Article presentat en el XXIV congreso internacional de AELFA. Diplomatura de logopedia UCM, Madrid.
- Sastre, M. (2014). *Intervención en el contexto escolar*. Especialización en el trastorno específico del lenguaje. Colegio Oficial Logopedas Andalucía.
- Sastre, M. (pendent de publicació). Infants amb dificultats de comunicació i llenguatge oral a l'entorn educatiu: intervenció dins l'aula, una proposta inclusiva i curricular.

Recursos electrònics

- Cortés, M. C. (2010, febrero). La inclusión educativa del alumnado: ventajas e inconvenientes. *Innovación y experiencias educativas* 27(163). Recuperat de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/MARIA_CRISTINA_CORTES_ARIZ_A_02.pdf
- Hawthorne, K. (s.d.), Pros y contras de la educación inclusiva. Recuperat el 12/06/2015 de http://www.ehowenespanol.com/pros-contras-educacion-inclusiva-info_312194/
- Medoza, E. (2007, noviembre, 25). Logopeda vs. mgaestro de audición y lenguaje [Mensaje en Blog]. Recuperat de: <http://medina-psicologia.ugr.es/moodle/mod/forum/discuss.php?d=34>
- Torres, C. (2009, noviembre). Las funciones del maestro/a de audición y lenguaje. *Temas para la Educación*, 160(5), 24-28. doi: 1989-4023/GR.2786-2008
- Fernández, C. (2009, noviembre, 25). Necesidades educativas especiles. Calidad de vida y sociedad actual: Implicación de las familias en la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. *Revista INFAD de psicología "International journal of development an educational psychology"*, 12 (3), 109-118. doi: 0214-9877
- Sastre, M. (2014). *Intervención en el contexto escolar*. [fotografía].

Annexos

Annex 1

Índex d'inclusió

CENTRE _____

1: mai 2: poques vegades 3: algunes vegades 4: quasi sempre 5: sempre

Aspectes a observar	Resultats
1. Per normal general, les sessions d'Audició i Llenguatge es realitzen dins l'aula ordinària?	1 2 3 4 5
2. Es té en compte la dificultat de l'infant a l'hora d'establir si la intervenció es farà dins o fora de l'aula?	1 2 3 4 5
3. Hi ha coordinació entre el tutor i el docent AL? (planificar activitats, avaluar el procés de millora dels infants, etc.).	1 2 3 4 5
4. Hi ha coordinació entre els membres de l'equip psicopedagog?	1 2 3 4 5
5. S'aprofiten les activitats realitzades dins l'aula per millorar les dificultats del llenguatge?	1 2 3 4 5
6. Es fan activitats en grup (gran, mitjà o petit)?	1 2 3 4 5
7. Es tenen en compte els diferents entorns de l'infant per a seguir la intervenció?	1 2 3 4 5
8. Es fan partíceps les famílies dels infants en el seu aprenentatge? (col·laboració entre docent-famílies)	1 2 3 4 5
9. Els interessos dels alumnes, formen part de les activitats planificades pel docent? (currículum)	1 2 3 4 5
10. Es fomenta la col·laboració i el treball cooperatiu entre els alumnes amb i sense dificultats lingüístiques?	1 2 3 4 5

Altres observacions

--

Annex 2

Consentiment informat

Sr./Sra.....
..... amb DNI n°....., faig constar que aquest centre participa en un estudi (en el marc d'un Treball de Final de Grau) sobre el grau d'inclusió dels centres educatius dins la tasca d'Audició i Llenguatge i que les dades que s'obtinguin són exclusivament per aquest estudi. He conegut la investigadora (estudiant) Maria del Mar Alonso Barceló, qui m'ha informat dels objectius i continguts del projecte que es du a terme i he tingut l'oportunitat de formular les preguntes que he considerat oportunes. Als efectes d'aquesta recerca, la investigadora em demana que es contesti un qüestionari que consta de 10 preguntes.

La investigadora (alumna) es compromet a guardar les dades amb caràcter confidencial i a preservar l'anonimat del centre. Atès que la informació m'ha estat donada de forma comprensible, que he pogut formular preguntes i m'han estat aclarits els dubtes presentats en llegir o escoltar la informació específica, dono lliure i voluntàriament la meva conformitat perquè el centre participi en aquesta investigació i és per això que ho autoritzo explícitament signant aquest full.

Data:

Signatura de l'informant

Signatura del professional docent

Annex 3

Imatge-resum sobre els elements que s'han de tenir en compte per dur a terme la planificació de la intervenció.



Imatge obtinguda de Sastre, M. (2014)

Annex 4

Ítems centrats en les sessions i activitats

Centre	Es treballa dins o fora de l'aula ordinària?	La dificultat de l'infant compeper elegir l'espai?	S'aprofiten les activitats realitzades dins l'aula?	Es fan activitats en grup?
Centre 1	1	5	5	3
Centre 2	2	5	3	3
Centre 3	2	5	1	5
Centre 4	2	5	4	2
Centre 5	2	5	5	4
Centre 6	1	5	5	5
Centre 7	2	5	4	5
Centre 8	4	4	5	5
Centre 9	1	5	4	5
Centre 10	1	5	4	4

Ítems centrats en els alumnes i família

Centre	Es tenen en compte els interessos de l'alumne?	Hi ha col·laboració dels alumnes amb i sense dificultats L. ?	Es tenen en compte els diferents entorns de l'infant per a seguir la intervenció?	Es fa partícip a les famílies dels infants?
Centre 1	5	5	5	5
Centre 2	4	4	3	3
Centre 3	5	5	5	5
Centre 4	5	4	4	5
Centre 5	5	3	5	5
Centre 6	5	5	5	5
Centre 7	4	4	4	3
Centre 8	4	5	5	4
Centre 9	5	5	4	3
Centre 10	5	4	3	3

Ítems centrats en els professors

Centre	Hi ha coordinació de l'EOEP?	Hi ha coordinació entre el tutor i el docent AL?
Centre 1	5	5
Centre 2	4	3
Centre 3	5	3
Centre 4	5	4
Centre 5	5	5
Centre 6	5	5
Centre 7	4	4
Centre 8	3	3
Centre 9	3	3
Centre 10	4	3

