



**Universitat de les
Illes Balears**

Guillem Cifre de Colonya

Memòria del Treball de Fi de Grau

EL MESTRE D'AUDICIÓ I LLENGUATGE: una proposta didàctica de prevenció primària en l'àmbit escolar.

Carme Bibiloni Matas

Grau d'Educació Primària

Any acadèmic 2015-2016

Treball tutelat per Maria Rosa Rossello Ramon
Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball: prevenció, audició i llenguatge, dificultats d'aprenentatge, model inclusiu, educació.

Resum

La implantació del mestre d'audició i llenguatge als centres d'Educació Primària dona lloc al sorgiment de diferents actuacions com són: la prevenció, el diagnòstic, el pronòstic, el tractament i l'evolució dels trastorns que afecten al llenguatge.

Les actuacions del mestre d'audició i llenguatge en el context educatiu, les relacions amb els altres docents i la col·laboració i orientació amb les famílies són aspectes claus que giren entorn d'aquest projecte.

Qualsevol alteració o retràs que és produït durant el període del desenvolupament del llenguatge oral, pot provocar conseqüències negatives que afectaran tan al llenguatge oral com en altres àrees; l'efectiva, l'emocional, la social o l'intel·lectual.

A partir d'aquí s'ha elaborat una proposta didàctica preventiva en l'àmbit d'educació primària, en la qual podem detectar possibles dificultats o signes que provoquen un desenvolupament i adquisició incorrecte del llenguatge oral. La prevenció, una sèrie d'actuacions essencials que gira entorn de tota la proposta.

Paraules clau: prevenció, audició i llenguatge, dificultats d'aprenentatge, model inclusiu, educació

Abstract

The position of the teacher of auditory and language in Primary Schools is to perform many different roles, such as prevention, diagnostic, prognosis treatment and development concerning difficulties which affect language.

The actions of the auditory and language teacher, in the context of education, the relationships with other staff and the collaboration and orientation with families are key aspects of this project

Anyone who has an alteration or delay which is produced during the development of oral language can provoke negative consequences which could affect oral language, for example: emotion, social or intellectual areas.

A part from this she must create a didactic and preventative proposal, at Primary level, in which we can detect possible difficulties or signs that can prevent development and incorrect acquisition of oral language. The prevention should be a series of essential activities that revolve around the whole proposal.

Key words: prevention, auditory and language, language difficulties, education, inclusive model.

Índex

Justificació,	6
Marc teòric,	7
El mestre d'audició i llenguatge,	7
Sorgiment de la figura de l'especialista,	8
Funcions del mestre d'audició i llenguatge,	8
Funcions del mestre d'audició i llenguatge en relació a l'alumnat.	
Funcions del mestre d'audició i llenguatge en relació al centre.	
La intervenció del mestre d'audició i llenguatge,	10
Models d'intervenció,	12
Intervenció individualitzada en comparació amb la intervenció a nivell de grup,	16
Procés d'intervenció del mestre d'audició i llenguatge,	18
Procés d'avaluació,	21
Objectius de l'avaluació	
Procediment de l'avaluació del llenguatge	
Enfocaments de l'avaluació del llenguatge	
Actuacions preventives. Procés d'intervenció a nivell de prevenció primària,	25
La prevenció,	26
Tipus de prevenció,	29
Prevenció en el marc escolar,	33

Marc d'actuació en l'àmbit familiar,	35
Col·laboració amb la família des d'una aproximació interactiva,	36
Actuacions de la família per a la prevenció de dificultats específiques del llenguatge,	38
Orientacions per implicar a les famílies en el treball educatiu de les dificultats del llenguatge,	38
Objectius,	39
Disseny metodològic,	40
Proposta didàctica a nivell d'intervenció primària,	42
Contextualització,	43
Descripció dels alumnes,	44
Metodologia,	48
Objectius,	50
Continguts,	51
Seqüenciació,	52
Activitats proposades,	53
Material didàctic,	70
Avaluació,	72
Com implicar els pares en la participació dels tallers d'audició i llenguatge,	73
Detenció de signes d'alerta, indicadors d'un possible trastorn del llenguatge,	73
Anàlisi de les entrevistes dutes a terme a diferents mestres d'audició i llenguatge,	75
Reflexió i anàlisi de la proposta duta a terme,	77

Conclusions finals, 80

Referències bibliogràfiques, 81

Annexes, 88

Annex 1, 88

Annex 2, 89

Annex 3, 96

Annex 4, 99

Annex 5, 103

Taula 1, 15

Figura 2, 17

Figura 3, 19

Taula 2, 24

Taula 3, 27

Figura 4, 31

Figura 5, 31

Figura 6, 33

Figura 7, 34

Taula 4, 36

Taula 5, 49

1. Justificació

La figura del mestre d'audició i llenguatge (d'ara en endavant, AL) ha estat desconeguda durant molts anys. De fet, quan va sorgir aquest nou perfil docent, no es tenia suficient consideració per la seva tasca, ja que hi havia gran confusió entre el treball i la professionalitat del logopeda i del mestre d'audició i llenguatge. Més tard, ja definida aquesta professió, es pot començar a parlar de mestre d'audició i llenguatge com a tal, professió vinculada a la del logopeda però amb funcions i intervencions distintes.

En aquest sentit, Carrión (2013) afirma que

Han vingut existint en el nostre país perfils professionals dedicats a l'atenció específica de problemàtiques relacionades amb la pronunciació i parla (logopeda). L'aparició d'un nou rol, AL, promou la superació dels plantejaments recuperats i rehabilitadors de caràcter terapèutic que afecten a determinats canals de comunicació (audició/fonació), per avançar cap a una concepció de dit professional com a potenciador del desenvolupament comunicatiu, cognitiu i socio-personal a través del llenguatge en conjunt de l'alumnat (p504).

En els últims anys s'ha donat una gran demanda de professionals de l'àmbit de l'AL com a conseqüència del gran increment de les dificultats en el desenvolupament del llenguatge en un nombre elevat d'individus. Front a aquesta preocupació, el treball de l'especialista ha anat agafant més prestigi i de cada vegada és més demandada, tot i que avui en dia molta gent encara no arribi a tenir una visió global d'aquesta professió.

Existeix la creença general de que la figura del professional d'AL es troba només a l'àmbit escolar per ajudar a aquells infants que presenten alguna dificultat o trastorn associat al llenguatge. No obstant, tot i que en la majoria de centres educatius aquesta és la seva funció principal, les intervencions del mestre d'AL poden anar més enllà, dissenyant i posant en funcionament propostes que es destinin no només a aquells alumnes amb certes dificultats, sinó a la globalitat del grup-classe.

Així, prenent com a punt de partida l'anteriorment exposat, el present treball pretén, per una banda, donar a conèixer la figura del professional d'AL, així com les

seves funcions i intervencions i, per altra banda, dissenyar una proposta emmarcada dins la prevenció primària, aplicable a tot un grup-classe, beneficiant no tan sols a aquells infants que presentin dificultats sinó a la totalitat de l'alumnat.

Personalment, m'agradaria en un futur poder fer de l'audició i llenguatge la meva professió, ja que des del moment en què vaig conèixer la funcionalitat d'aquesta figura professional em va despertar gran curiositat i interès. Amb la realització d'aquest treball se m'ha brindat l'oportunitat de poder investigar i conèixer les funcions i intervencions de l'AL, utilitzant aquesta informació per al disseny de la proposta anteriorment esmentada.

A més, el desenvolupament d'aquest treball i la creació de la proposta es donà paral·lelament al període de realització de les pràctiques de la menció, dutes a terme al CEIP Duran Estrany de Llubi. Aquesta experiència va suposar una gran oportunitat per experimentar de primera mà les funcions i intervencions de l'AL, donant una important empenta al treball, ja que totes aquelles observacions i intervencions realitzades en el període de pràctiques han servit de gran ajuda per dur a terme la proposta didàctica que aquí es presenta.

2.Marc Teòric

2.1 El mestre d'audició i llenguatge.

La figura professional del mestre d'audició i llenguatge es sol confondre amb el logopeda, ja que realitza funcions similars de prevenció, diagnòstic, pronòstic, tractament i avaluació dels trastorns de la comunicació humana. No obstant, la diferència més notòria entre ambdues professions es dona en el lloc on aquests professionals duen a terme les respectives intervencions. Si bé el logopeda treballa més en el marc clínic, el mestre d'audició i llenguatge es mou fonamentalment en contextos educatius (Federació d'Ensenyament de la Comunitat Autònoma d'Andalusia, 2009).

2.1.1 Sorgiment de la figura de l'especialista

Al 1985 es comencen a impartir a la Universitat de Madrid els primers cursos sobre audició i llenguatge, però no és fins al 1990 quan sorgeixen les primeres diplomatures de Logopèdia i Audició i Llenguatge.

Els professionals especialistes en audició i llenguatge comencen a incorporar-se al sistema educatiu ordinari a partir del Reial Decret de 6 de març de 1985, d'Ordenació de l'Educació Especial. Aquest decret sorgeix de la necessitat de donar una resposta educativa d'acord amb les característiques de certs alumnes que presenten diferències psíquiques sensorials i/o motores respecte a altres alumnes, denominats actualment com alumnes amb necessitats educatives especials (NEE).

A partir de la LOGSE (1990) la figura del professional d'AL comença a ser més habitual en els centres educatius. En l'actualitat, la presència d'aquests professionals ha incrementat notablement. L'atenció especialitzada del mestre d'AL en els contextos educatius es dona quan els problemes específics en el llenguatge o en la comunicació d'alguns alumnes amb problemes específics en el llenguatge o en la comunicació no es poden resoldre amb simples adaptacions curriculars dins de l'aula. Malauradament, aquesta situació es fa de cada vegada més evident, el que implica una major demanda d'aquests especialistes.

2.1.2 Funcions del mestre d'audició i llenguatge

La reeducació de logopèdia es basa en una concepció globalitzadora i integradora que pretén aprofitar al màxim les aptituds intrínseques de l'alumne i combinar-les amb els aspectes més estimuladors de l'entorn escolar i familiar per potenciar el llenguatge que es troba afectat

Tal i com afirma Instrucció primària (2015-2016) les principals funcions que constitueixen la professió del mestre d'audició i llenguatge són:

- Participar en la prevenció, detecció, avaluació i seguiment de problemes relacionats amb el llenguatge i la comunicació.
- Col·laborar en l'elaboració d'adaptacions curriculars per a l'alumnat amb NESE en l'àmbit de la seva competència.
- Intervenir directament sobre l'alumnat que presenta trastorns del llenguatge i la comunicació.
- Informar i orientar als pares, mares o tutors legals dels alumnes amb els que s'intervé a fi d'aconseguir una major col·laboració i implicació en els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Coordinar-se amb tots els professionals que intervenen en l'educació de l'alumnat amb NESE.

a. Funcions del mestre d'audició i llenguatge en relació a l'alumnat

El mestre d'audició i llenguatge hauria de dur a terme un procés d'intervenció preventiu per a tot l'alumnat, tot i que normalment la intervenció es centra en els alumnes que presenten alguna dificultat en el llenguatge.

La coordinació entre el mestre d'audició i llenguatge, el tutor de l'alumne i l'equip docent és molt important, ja que es fan adaptacions curriculars de forma conjunta depenent de les necessitats de cada alumne amb dificultats. A partir d'aquí, el mestre d'AL dissenyarà la intervenció més adequada per a l'alumne en concret.

b. Funcions del mestre d'audició i llenguatge en relació al centre

Seguint a Acosta i Moreno (2007), les funcions respecte al centre són:

- Elaborar un pla anual de les propostes on intervindrà i actuarà.
- Coordinació amb l'equip directiu, el qual ha d'estar informat de les planificacions i avaluacions que dur a terme l'AL
- Ha de participar en l'equip de cicle i exposar el desenvolupament de l'organització de les activitats a realitzar.
- Coordinació amb els agents externs per un adequat procés d'intervenció.

- Reunions periòdiques entre el tutor i l'equip docent
- Reunions amb el tutor i les famílies dels subjectes amb dificultats.
- Prevenir les situacions de risc social
- Proporcionar a les famílies recursos socials i educatius.

2.2 La d'intervenció del mestre d'audició i llenguatge

Al llarg de tota l'escolaritat el llenguatge és una de les habilitats que tots els infants han d'adquirir, ja que és la principal eina que tenim les persones per comunicar-nos. Seguint a Arango (2005), "la comunicació es converteix llavors en un mecanisme de selecció: tan sols aquells que contactin podran sobreviure" (p.38)

Des de l'inici de l'escolarització és important observar el desenvolupament del llenguatge de tots els infants en situacions rutinàries i quotidianes que afavoreixin el llenguatge espontani. A partir de l'observació es comença a donar resposta al procés d'intervenció, que ha de ser planificat per cobrir a tots els alumnes de la comunitat educativa. A més, després d'una observació preventiva, aquest procés d'intervenció ofereix una doble vessant que consisteix en donar una resposta específica a aquells infants amb alguna dificultat en el llenguatge).

El procés d'intervenció consisteix en afavorir i estimular el llenguatge, contemplant com a principal objectiu el progrés de l'alumne en cada una de les determinades habilitats lingüístiques. Seguint a Del Río (1993), aquest procés es basa en una reeducació de logopèdia que pretén aprofitar les aptituds intrínseques de l'alumne i combinar-les amb els aspectes més estimuladors de l'entorn escolar i familiar del subjecte. Tal i com afirma el mateix autor, és important tenir en compte l'edat del subjecte, el seu nivell de desenvolupament, així com els seus interessos i necessitats per dur a terme una bona intervenció.

D'igual manera, és fonamental guiar-nos per diversos principis, necessaris per dur a terme una bona intervenció. Així, seguint a García i del Río (1998), podem citar els següents:

- Tota intervenció s'ha de dur a terme en contextos socialment significatius per afavorir una intervenció natural.
- S'ha de fomentar l'activitat conjunta amb la resta dels alumnes i dur a terme un treball cooperatiu juntament amb els infants que no presenten cap tipus de dificultat, sempre i quan l'alumne es senti còmode per iniciar el procés comunicatiu, ja que és primordial respectar la iniciativa de l'alumne per comunicar-se
- És important realitzar la intervenció a l'aula ordinària, ja que afavoreix l'estimulació de l'alumne per a que pugui observar l'ús adequat del llenguatge que empren els seus companys. A més, de manera indirecta, es pot propiciar la interacció verbal amb els seus iguals
- Tota intervenció s'ha d'adaptar al currículum i ha d'avaluar el llenguatge a partir dels continguts que es treballin a classe

Com s'ha esmentat anteriorment, tota intervenció ha de valorar l'entorn escolar i familiar que envolta a l'infant. Per tant, és important incorporar el treball amb les famílies (Acosta, 2008). La participació dels pares en les tasques del nen pot servir de gran ajuda per a la intervenció, ja que es podran realitzar comparacions del llenguatge del nen en diversos contextos. A més, el mestre d'audició i llenguatge ha de donar diferents pautes i recursos a les famílies per a que aquestes puguin ajudar a complementar la intervenció a casa (Acosta, 2008).

Seguint a Del Ríó (2004), es poden esmentar diverses eines bàsiques que s'utilitzen per a la intervenció en el llenguatge:

- La imitació, en la qual el nin imita l'estructura que li indica l'adult.
- El modelatge, en la qual l'adult demana al nin que atengui als diferents models de les estructures a aprendre i que posteriorment els repeteixi, o no, en noves estructures.
- L'estimulació focalitzada, en la qual s'ofereix una estructura amb una alta freqüència i en una situació poc ambigua.

- L'aprenentatge naturalístic, s'utilitzen contextos naturals, com jocs o contes, per aprendre les estructures lingüístiques.
- La conversa, en la qual l'adult respon, en una situació natural, a les iniciatives del nin, de forma que aquestes marcaran els torns conversacionals amb una forma lingüística a aprendre.
- L'expansió, en la qual l'adult contesta al nin amb la seva mateixa producció en una forma lingüísticament més complexa.


Finalment, per tal de clarificar aquest concepte cal tenir presents dos aspectes claus:

- La intervenció necessita col·laboració per part de tota la comunitat educativa, ja que així és dona la formació d'una escola inclusiva.
- La intervenció té com a finalitat la avaluació del llenguatge i respondre a les necessitats de tots els alumnes que ho necessiten.

2.2.1 Models d'intervenció

Gran part de la literatura consta de diverses descripcions de models lingüístics i estratègies d'intervenció en el llenguatge. Tal i com afirmen Cooper, Moodley i Reynell (1982), la major part d'aquests models estan fonamentalment dedicats als processos de comunicació verbal, sense aprofundir gairebé gens en els processos intel·lectuals implicats en el llenguatge. Així doncs, s'orienten concretament al desenvolupament del llenguatge expressiu, l'articulació, la sintaxi i el vocabulari parlat i, tot i que reconeixen la importància de la comprensió verbal, no incideixen en aquest aspecte per a la solució del problema.

Segons els criteris i paràmetres concrets, existeixen diversos models d'intervenció. Seguint a Gallardo-Ruiz i Gallego-Ortega (1993), se'n poden esmentar quatre:

 **Model lingüístic.** Considera que existeix una incapacitat lingüística independent que ha de ser avaluada i tractada des d'una perspectiva lingüística. Seguint aquest model, es poden diferenciar dos tipus d'enfocaments:

- Enfocament formal. Es preocupa d'establir les estructures

sintàctiques, relacions semàntiques i oposicions fonològiques per intervenir sobre aquestes i corregir-les. Utilitza teràpies psicoanalítiques per intervenir sobre els símptomes i l'etiologia de les dificultats. Aquest enfocament es designa també com a model clínic.

- Enfocament funcional. Es basa en una perspectiva més pragmàtica, en ambients naturals. La intervenció es duu a terme en contextos naturals i quotidians en els que intervenen els interlocutors habituals. Aquest enfocament també pot ser anomenat model naturalista.

Parlar d'un enfocament formal és similar a pensar en un procés d'intervenció tradicional, centrat en l'alumne i en la seva dificultat amb la finalitat de solucionar-la, però sense tenir en compte els interessos de l'infant ni de l'entorn que l'envolta. La necessitat de superar les limitacions dels mètodes tradicionals va provocar l'aparició de l'enfocament funcional. La intervenció d'aquest enfocament es duu a terme en el context natural de l'infant i això fa que es senti més còmode i que es pugui comunicar millor amb els interlocutors.

Aquest mètode presta una atenció especial als aspectes pragmàtics i funcionals del llenguatge, sense oblidar els aspectes formals.

Seguint a Acosta i Moreno (2003) l'enfocament funcional o model naturalista s'enriqueix de dos models que li donen suport:

- Model del llenguatge integral o total. Parteix de l'ús general del llenguatge per arribar a les diferents dimensions. Es treballa el llenguatge oral i el llenguatge escrit de manera paral·lela.

- Model col·laboratiu. Es basa en la coordinació i col·laboració de tots els professionals que intervenen en el procés, posant èmfasi en el context i en l'alumne.

El procés d'intervenció està regulat per l'entorn, ja que aquest és un factor clau per incrementar les possibilitats que té l'infant per comunicar-se.

García i del Río (1998) van desenvolupar tècniques per a la intervenció natural tant pels pares com pels educadors.

Tal i com afirma Acosta (2005),


És essencial que els tractaments en audició i llenguatge és coordinin el millor possible amb el treball general de l'aula, ja que aquest és el context on l'alumne passa el major temps i on es troben missatges i interlocutors més significatius per el seu món. És fonamental promoure la participació activa de l'alumne, la naturalitat i espontaneïtat en el procés d'aprenentatge, potenciant així el seu caràcter funcional.


A continuació es presenta una taula amb les principals diferències i consideracions d'ambdós enfocaments.

Taula 1. Visió de les principals actuacions del mestre d'audició i llenguatge des dels enfocaments formals i funcionals.

<i>Enfocament formal/Model clínic</i>	<i>Enfocament funcional/Model naturalista</i>
L'especialista organitza el procés d'intervenció..	L'especialista no organitza tot el procés d'intervenció sinó que programa els objectius i tipus d'activitats que poden facilitar a la intervenció.
L'objectiu principal és solucionar les Dificultats lingüístiques i centrar-se en el Procés comunicatiu	La intervenció té com objectiu principal optimitzar la comunicació del nin al seu entorn.
A partir de les diferents dimensions del Llenguatge que el nin té afectades s'organitza l'activitat	A partir d' un tema de forma global o de diferents interessos del nin s'organitza el treball a realitzar.
La seqüència d'intervenció s'analitza per Fases: Comprensió, imitació, expressió Controlada i generalització	La intervenció és basa amb la interacció.
La intervenció és focalitza de manera individualitzada i és realitza fora de l'aula ordinària	La intervenció és de caire més grupal, és a dir és fomenta que és duguí aquest procés dins l'aula ordinària encara que també és poden dur intervencions de manera individualitzada.
La preparació de la sessió la dur a terme L'especialista amb activitats que creu que Seran motivadores per l'alumne	L'especialista planifica aquells continguts que s'han de dur a terme a la sessió encara que l'adult s'adapta a la motivació del nin, així doncs és una planificació molt flexible.
És fan ús de materials, els quals no formen part de l'entorn del nin	Els materials amb els quals es treballen provenen de l'entorn.

Font: elaboració pròpia a partir de Acosta i Moreno (2003)

 **Model conductual.** S'entén com una conducta a la que aplica els mateixos principis de la psicologia que a altres comportaments.

 **Model cognitiu.** Defensa l'existència d'una íntima relació entre pensament i llenguatge.

✚ **Model eclèctic.** Es basa en la combinació de diversos mètodes que afavoreixen la diversitat com a punt de partida, inspirant-se en les teories socio-integratives, amb l'objectiu principal de potenciar i aconseguir el desenvolupament global del llenguatge.

Segons Prelock (2000), el model eclèctic parteix de la concepció del suport curricular, que es preocupa no només per atendre a l'alumne que presenta la dificultat, sinó per altres punts dins de la comunitat educativa. Així, el model eclèctic es basa en la combinació de diversos models, principalment l'integrador i el de suport curricular.

✚ **Model integrador.** Es basa en fer una valoració integral de les aptituds de l'alumne en totes les esferes de desenvolupament, amb l'objectiu de comprovar les seves competències a nivell quantitatiu i qualitatiu. Tal i com afirmen Acosta & Moreno (2003), aquest model situa concep les aptituds com a dificultats situades en un context i no com a dèficits vinculats a l'individu. D'aquesta manera, la intervenció no només es centra en l'infant, sinó que es focalitza també en el seu context, ja que analitzant el context i l'entorn es podran tenir en compte aquells factors que incideixen en l'alumne.

✚ **Model de suport curricular.** Es basa en l'atenció al currículum i té com a base la col·laboració i cooperació entre el mestre d'AL, els docents i els familiars de l'infant.

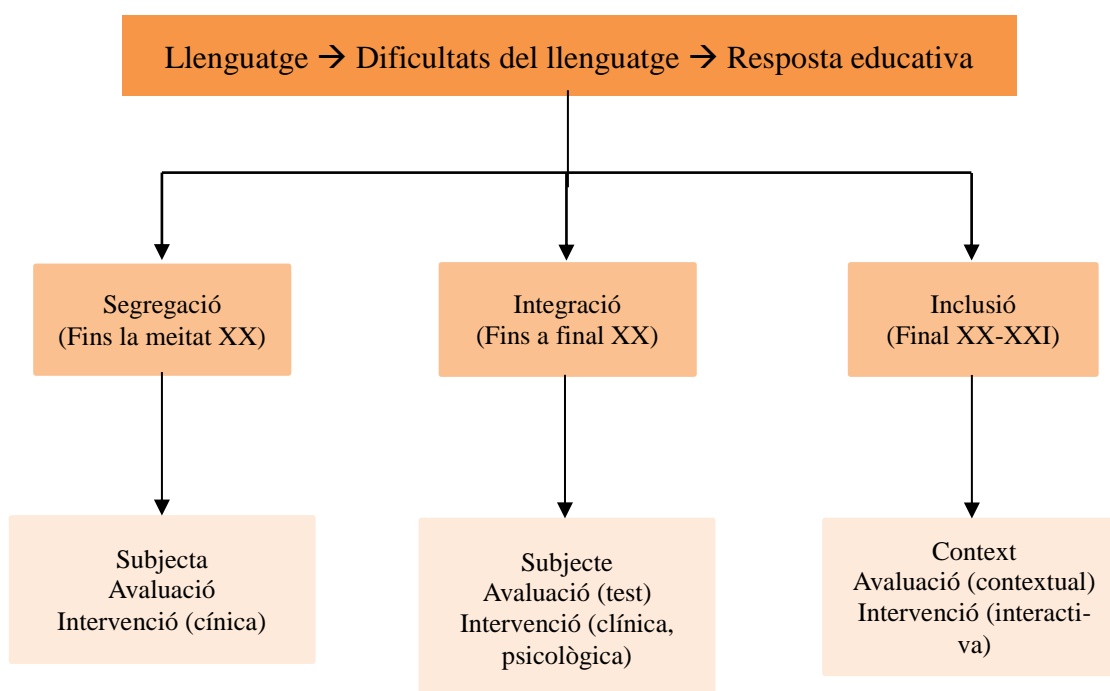
✚ **Model d'intervenció estructural.** Proposat per McCauley i Fey (2006), parteix d'un enfocament d'intervenció integral posant èmfasi en el treball d'aquelles dificultats i habilitats aïllades dins d'activitats significatives (rutines, jocs, etc.), a les quals els alumnes hauran de fer front utilitzant el llenguatge. així, aquest model es basa en un enfocament més global que es centraria en facilitar la comunicació social per mitjà d'un model interactiu, a través de narracions, conversacions, etc.

Diversos autors (Acosta, 2005; Castejón-Fernández, 2004; Linsay & Dockrell, 2002) proposen que el model més idoni per dur a terme el desenvolupament del llenguatge en l'àmbit escolar és el model eclèctic.

2.2.2 Intervenció individualitzada versus intervenció a nivell de grup

Actualment es pot parlar d'una resposta educativa a les necessitats del llenguatge a nivell inclusiu. Això significa que els models d'intervenció tradicionals haurien quedar enrere, veient-se enfortits els models que fomenten la inclusió. Tot i que hauria de ser així, malauradament encara ara es practiquen tècniques i estratègies del model tradicional, tenint en compte només la dificultat i deixant de banda altres aspectes igualment importants.

Figura 2. Models de la resposta educativa a les dificultats del llenguatge.



Font: elaboració pròpia a partir de Aguilar (2013)

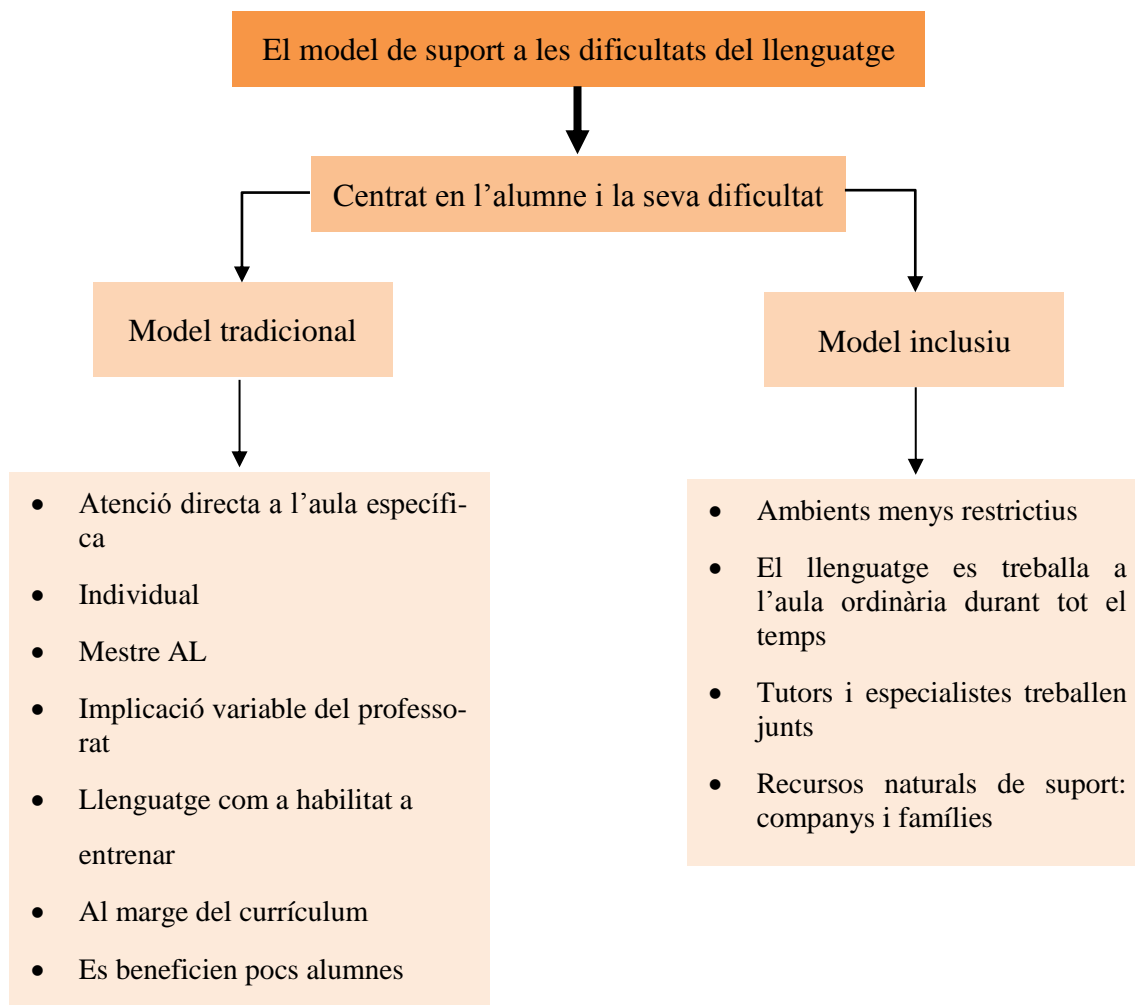
Avui dia hauríem d'estar davant un procés d'intervenció en el que es valorés més el context on es troba l'infant que el test que se li passa per detectar possibles dificultats (PLON-R, PEABODY, IDEA, BLOC, etc.). El context ha anat agafant importància en els últims anys respecte a la intervenció, tot i que se li atorga més importància a les proves que al context on es troba.

Per altra banda, seguint Moya-Maya (2002) s'hauria de fomentar una intervenció col·laborativa on hi participi tot el grup – classe i on els altres membres de la comunitat

educativa també en formin part. Generalment, la majoria d'intervencions es duen a terme de forma individual, fora de l'aula ordinària, entre el subjecte afectat i l'expert (Parilla-Latas, 1996). Actualment sí que es tenen en compte els continguts curriculars que l'infant ha d'adquirir, sense deixar de banda les adaptacions, però, tot i això, es troben a faltar alguns factors que engloben el suport curricular, ja que no tots els docents que intervenen amb l'infant tenen constància de les seves dificultats.

En general, es fomenta més el treball a nivell individual que a nivell col·laboratiu i es duu a terme una tasca més correctiva que preventiva, segons Parilla-Latas (1996) ja que són pocs els alumnes beneficiats de les intervencions que realitza el mestre d'AL, centrant-se aquest, la majoria de vegades, únicament en els alumnes que presenten alguna dificultat, intervenint fora de l'aula ordinària.

Figura 3. Model de suport centrat en l'alumne i la seva dificultat



Font: Elaboració pròpia a partir de Aguilar (2013)

2.2.3 Procés d'intervenció del mestre d'audició i llenguatge

Per conèixer el procés d'intervenció de l'especialista en audició i llenguatge primer cal saber com intervé i en quines actuacions hi és present.

Seguint a Acosta i Moreno (2007), s'han de tenir en compte una sèrie d'aspectes:

- Prevenició de les dificultats relacionades amb la comunicació que puguin aparèixer durant els primers anys.
- Intervenció en l'alumnat de manera directa i indirecta.

- Prevenció i valoració dels processos del llenguatge escrit al centre i a l'alumne.
- Col·laboració, participació i proposició de programes de millora en la comunicació oral i escrita del centre.
- Participació en l'avaluació psicopedagògica.
- Participació en la metodologia,
- Suport al tractament integral de les llengües.

El mestre d'AL ha d'intervenir a nivell de prevenció primària, és a dir, sobre tots els alumnes, tot i que atengui i intervingui en l'alumnat que té afectada l'àrea del llenguatge. alguns dels dèficits més importants a tractar en aquesta àrea, segons Sastre (2015), són:

- ❖ Trastorn d'espectre autista (TEA).
- ❖ Paràlisi cerebral / Disàrtria.
- ❖ Trastorn en la lectura.
- ❖ Trastorn en l'escriptura.
- ❖ Dificultats específiques en l'aprenentatge (DEA).
- ❖ Trastorn específic del llenguatge (TEL).
- ❖ Retard en el llenguatge.
- ❖ Dèficit cognitiu.
- ❖ Deficiència sensorial – auditiva.
- ❖ Dificultats en la fluïdesa de la parla.

El mestre d'audició i llenguatge consensuarà les decisions sobre l'atenció prioritària a les reunions de l'equip de suport.

El procés d'intervenció que duu a terme el mestre d'AL consta, segons Sastre (2004), de deu fases:

-Detecció. Nivell inicial de competència lingüística i comunicativa.

-Observació sistematitzada. Recollir informació rellevant amb l'ajuda dels qüestionaris d'observació per a mestres.

-Procés d'avaluació. Analitzar patrons del llenguatge espontani a diversos contextos i amb diferents interlocutors.

-Analitzar informació. Comprendre el sistema comunicatiu del subjecte.

-Reunions equip docent. Són necessàries per tal de planificar el procés d'intervenció.

-Programació. Es fa una hipòtesi dels aspectes a treballar a partir de l'adequació del currículum.

-Organitzar les sessions. Posar en pràctica les programacions (situació real).

-Adaptar les activitats ordinàries.

-Elaborar i preparar materials i estratègies per a totes les àrees.

-Avaluar periòdicament.

Cal recordar que la intervenció ha de comptar amb el reforç intern i extern per donar fruit a una escola inclusiva. Per tant, és necessari un reforç coordinat amb altres professionals i amb les famílies Sastre (2015).

Al 1990, Norris i Hoffman duen a terme una proposta d'intervenció en el llenguatge, articulada en tres eixos: organitzatiu, comunicatiu i evolutiu. Segons aquests autors, l'organització de l'ambient correspon a l'adult, que ha de dissenyar i materialitzar cada activitat atenent al grau de desenvolupament de l'infant. El format de les activitats adopten, generalment, la forma de jocs que

oscil·len entre jocs sensoriomotrius simples i situacions més complexes i imaginatives. És fonamental que les situacions lúdiques no siguin massa simbòliques, ja que s'ha de poder fer ús del llenguatge. A més, cal mantenir l'atenció del nen durant el desenvolupament d'una activitat.

Respecte a la comunicació, els autors (Norris & Hoffman, 1990) afirmen que és de vital importància que l'infant tingui un paper rellevant durant les activitats, amb la finalitat de que utilitzi la parla per referir-se a fets significatius que provoquin efectes en els altres interlocutors. L'objectiu no seria ensenyar llenguatge sinó, més bé, proporcionar experiències basades en l'acció i l'ús del llenguatge de manera que aquest pugui emergir.

Les idees anteriorment esmentades van ser defensades per Vigotsky (1978), que va posar èmfasi en el paper de l'adult com a base per a l'aprenentatge de l'infant. L'autor considera que la col·laboració i el suport són imprescindibles per a que el nen pugui adquirir coneixements i habilitats lingüístiques de forma eficient.

Taula 2. Eixos del procés d'intervenció segons Norris i Hoffman (1990)

Organització de l'ambient	Observar a l'infant i determinar el nivel apropiat de joc i interacció
	Proporcionar nova informació que sigui rellevant contextualment
	Mantenir el tema de tal manera que les accions noves s'ampliïn de forma lògica a les accions prèvies
	Proporcionar oportunitats per a que el nin interactui

Inici de la comunicació	<p>Observar una conducta comunicativa iniciada pel nin</p> <p>Interpretar la comunicació apropiada a cada context</p> <p>Elaborar produccions ampliades sobre la comunicació del nin</p> <p>Utilitzar estratègies de la comunicació del nin</p>
Avaluació de l'efectivitat de la comunicació	<p>Avaluar l'efectivitat de la comunicació del nin</p> <p>Proporcionar nova informació que sigui rellevant contextualment</p> <p>Mantenir el tema de tal manera que les accions noves s'estenguin de forma lògica a les accions prèvies</p> <p>Proporcionar activitats per a que el nin interectui</p>

2.2.4 Procés d'avaluació

L'avaluació del llenguatge és l'estudi d'una sèrie de conductes o habilitats comunicatives que es produeixen dins un marc interactiu i canviant; ha de tenir en compte la velocitat de desenvolupament, així com els aspectes contextuais, familiars, educatius i socials. (Punyuelo et al., 2000)

El pla d'avaluació conté: objectius (per a què avaluar), continguts (què avaluar), i procediments (com avaluar).

Amb l'avaluació es pretén analitzar el procés d'aprenentatge dels alumnes a nivell de prevenció primària, secundària i terciària. Així, es pot dur a terme una detecció d'aquells alumnes que tenen alguna dificultat i es pot obtenir una línia base del seu funcionament lingüístic (Miller, 1986; Gallego, 1995 y Alonso, 1994).

Seguint a Acosta (1999) els continguts que necessiten ser avaluats són els relacionats amb l'audició i fonació, les dimensions del llenguatge (forma, contingut i ús) i els processos del llenguatge en l'àmbit de comprensió i producció o expressió.

Tal i com afirmen Acosta i Moreno (2007), la finalitat de l'avaluació és proporcionar informació sobre els punts forts i dèbils del llenguatge del nen. S'ha de

realitzar un informe de seguiment anual, que quedarà reflectit en l'informe d'avaluació final.

a. Objectius de l'avaluació

L'objectiu principal de l'avaluació és obtenir informació qualitativament rellevant per a la planificació de la intervenció Acosta (1999) sobre les dimensions del llenguatge, els processos d'adquisició, l'evolució del subjecte i l'estudi de les capacitats maduratives que el nen ha anat desenvolupant al llarg de l'escolaritat. És necessari constatar la seva evolució com a conseqüència de l'aplicació de programes d'intervenció (Myers, 1987, citat a Punyuelo et al., 2000).

Seguint a Martín (2002),

L'interès del professor és centre en descobrir els punts forts i dèbils del sistema lingüístic del nin. Per dur-ho a terme, considera no només els factors biològics i maduratius sinó també aquells altres que afecten a la vida dels nins, en el context social i educatiu al qual es mouen. A més a més s'ha de tenir en compte la particularitat de cada alumne, el que ens dur a plantejar l'avaluació com un procés individual.

Dels objectius que es tenen presents en el procés d'avaluació es poden destacar:

- Establir el nivell de competència lingüística, el nivell de desenvolupament, la capacitat d'articulació i el domini del llenguatge del nen.
- Conèixer el desenvolupament del llenguatge d'una població o grup per establir posteriorment un programa preventiu o un programa d'intervenció general.
- Avaluar el programa d'ensenyança que s'ha aplicat i valorar els canvis que s'han produït.
- Aplicar l'aprenentatge en situacions diverses; escolars, familiars, espontànies, etcètera.

b. Procediment de l'avaluació del llenguatge

Tal i com afirmen Acosta i Moreno (2007), el procés d'avaluació del llenguatge consta de dues fases:

1. Fase del procés de detecció. Abans d'iniciar aquest procés s'ha de tenir constància que la família està informada sobre aquest i tingui certa formació, proporcionada pels equips d'educació infantil, sobre el procés d'adquisició i desenvolupament de la competència comunicativa en els primers anys de vida.

El procés de detecció consta de diferents estats:

-Screening inicial. Es basa en l'avaluació inicial. Consisteix en la realització d'un qüestionari per part de l'alumne, supervisat pel tutor, que serà analitzat per l'equip de suport i l'equip d'orientació psicopedagògica amb l'objectiu de determinar si el l'infant avaluat presenta dificultats o no.

-Fase d'avaluació. Una vegada avaluat el qüestionari i determinades les dificultats, es procedeix a obtenir altra informació complementària, com les dades sociofamiliars, els guions d'observació a l'aula, reunions amb el tutor i la col·laboració amb l'equip d'orientació psicopedagògica.

2. Fase d'avaluació integrada. Es realitza una avaluació quantitativa, qualitativa i dinàmica que proporcionarà informació sobre els punts forts i dèbils del llenguatge del nen. A partir d'aquí, es valora si el nen és conscient dels seus errors lingüístics i la forma que té d'interpretar i viure les seves experiències lingüístiques en els diversos contextos en el que interacciona.

En aquesta fase no només s'analitza el llenguatge de l'infant, sinó que també s'avaluen una sèrie d'aspectes:

- El context sociofamiliar, educatiu i escolar.
- El desenvolupament personal en les habilitats comunicatives i lingüístiques.

- La utilització de diferents instruments per a l'observació i la col·laboració entre la família i l'equip d'orientació psicopedagògica.

- L'avaluació d'àrees colaterals del llenguatge (en funció del cas): audició, motricitat de la parla, qualitat de la veu, aspectes cognitius no verbals i desenvolupament social i emocional.

✚ Com s'avaluarà? Es partirà de les conductes observables dels subjectes i d'aquelles que podran ser avaluables. Per tant, el procés d'intervenció partirà de la detecció a partir de l'observació. El mestre d'AL utilitzarà diferents proves per dur a terme l'avaluació de forma adequada, i comparà amb proves estandarditzades i no estandarditzades.

✚ Qui avaluarà? El procés d'intervenció serà avaluat pels agents implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge del subjecte. Així, hi són presents: el mestre d'audició i llenguatge, els equips d'orientació psicopedagògica, el tutor, els mestres que interactuen i treballen amb l'alumne i la família.

✚ On s'avaluarà? El procés d'avaluació es posarà en pràctica en el context escolar, però és necessari que aquesta avaluació també es dugui a terme en el context familiar.

c. Enfocaments de l'avaluació del llenguatge

En l'actualitat ens trobem dos enfocaments de l'avaluació del llenguatge. El primer, defensat per autors com Miller (1986), Gallego (1995) i Alonso (1994), considera que les característiques i el sentit de l'avaluació estan en funció dels objectius. El segon concep l'avaluació com un procés dinàmic, partint de les característiques del subjecte que és avaluat i del context en el que es troba.

Tradicionalment, les característiques de la persona que avalua no inflüen en el procés de la valoració, sinó que l'avaluador era neutral. Actualment, es proposa una avaluació del llenguatge com un procés dinàmic i interactiu entre el nen i el professional

que l'avalua, fet que es deu a la necessitat d'introduir l'avaluació dins del procés d'intervenció.

Taula 3. Quadre comparatiu entre l'avaluació tradicional i l'avaluació dinàmica del llenguatge.

<i>Aproximació tradicional de l'avaluació del llenguatge</i>	<i>Aproximació dinàmica de l'avaluació del llenguatge</i>
Concep el nin com un alumne passiu amb capacitats estables	Concep el subjecte com un alumne actiu i motivat, el qual és capaç d'adaptar les seves capacitats a la tasca sol·licitada.
Es graduen els coneixements dels nins	
S'interessa per els resultats	Es centre en la pedagogia de l'error i analitza les raons per les quals el nin ha fallat.
Obliga al subjecte a executar tasques amb una execució concreta	S'interessa pels processos.
Utilitza els tests estandarditzats sense ajudes ni suports.	Permet la variació en l'execució de la tasca
Els moments de l'avaluació estan separats de la intervenció i de l'aula	Utilitza procediments d'avaluació centrats en el currículum o en els tests estandarditzats; analitza la competència lingüística dels nins amb suport i sense.
Analitza els resultats en termes quantitativs, rendiments alts, intermedis o baixos.	
Compara el rendiment d'uns subjectes amb altres.	Considera els procediments d'avaluació dins l'aula
Separa l'avaluació de la intervenció	
Es requereixen els nins respostes específiques.	Es realitzen anàlisis qualitativs i quantitativs, la quantitat i el valor de les respostes.
L'avaluador analitza i cerca contestacions exactes.	Permet avaluar les diferències culturals dels alumnes .
	Situa la intervenció dins el procés d'avaluació
	Fomenta formats diferents que permeten els nins diverses formes de respostes.

Font: elaboració pròpia a partir de Martín (2002)

2.3 Actuacions preventives. Procés d'intervenció a nivell de prevenció primària

2.3.1 En què consisteix la prevenció?

Es defineix la prevenció com tot el conjunt d'actuacions que es realitzen amb la finalitat de prevenir, disminuir o suprimir la incidència dins d'una determinada patologia o problema (López, 2005). Tal i com explica Clemente (1996), el llenguatge rarament està lesionat de forma aïllada i, amb freqüència, hi apareixen també relacionats altres aspectes de l'aprenentatge del comportament, de les emocions o de la cognició. Així, reforçant la idea d'aquest autor, s'afirma que el procés de prevenció es pot iniciar a partir d'altres actuacions, com: comportaments anormals, manca de socialització, problemes associats a l'aprenentatge, entre d'altres. D'aquesta manera, partint de l'observació de les actuacions del subjecte es poden determinar possibles alteracions associades a alguna dificultat o trastorn (Lopez, 2005).

En el marc escolar trobem multitud d'alumnes que comencen a manifestar problemes amb el llenguatge des del primer moment de la seva escolarització. Diversos autors (Christie, 1989; Rothery, 1989) exposen que és necessari impulsar el funcionament de programes que redueixin les dificultats lingüístiques dels alumnes, fent possible una disminució del fracàs escolar. Els programes de prevenció estan relacionats amb dos aspectes molt concrets: la detecció precoç de les possibles dificultats i el desenvolupament dels programes de prevenció adequats a edats primerenques.

La detecció precoç es centra en un procés d'avaluació a dos nivells. En primer lloc, es focalitza en nens amb problemes congènits que presenten alteracions lingüístiques significatives. En segon lloc, des d'una perspectiva preventiva, s'orienta als nens en edat escolar amb l'objectiu de dur a terme una detecció dels possibles problemes que puguin sorgir al llarg del seu desenvolupament.

Respecte al desenvolupament dels programes de prevenció, es tracta de realitzar diverses actuacions que es centrin en potenciar la millora d'aquelles àrees en les que l'infant presenta dificultats.

Seguint a Clemente (1996) i Richards (1990), els programes preventius s'han d'iniciar a partir de l'estudi dels grups de risc, partint de la delimitació dels factors que determinaran l'òptim desenvolupament del comportament comunicatiu, en l'expressió i comprensió oral i escrita i, posteriorment, anar perfilant les dimensions que presenten alteracions per així estudiar quins són els factors que es troben en la base d'aquests disfuncions.

- L'avaluació del llenguatge en l'àmbit de la prevenció

La importància de l'avaluació del llenguatge dona lloc a la possibilitat de guiar el procés de reeducació o d'intervenció en les diverses patologies que es poden presentar en la comunicació. A més, permet la planificació i la implementació primerenca de programes de reeducació i intervenció (Miller, 1986).

La prevenció de les diferents dificultats lingüístiques està enllaçada amb el procés d'avaluació. Prevenció i avaluació són dos termes que s'han de considerar de manera conjunta, ja que és imprescindible dur a terme una avaluació exhaustiva per poder prevenir les possibles dificultats (Miller, 1986).

Rondal, Serón i Lambert (1991) identifiquen tres amplis grups de població en risc en els trastorns del llenguatge:

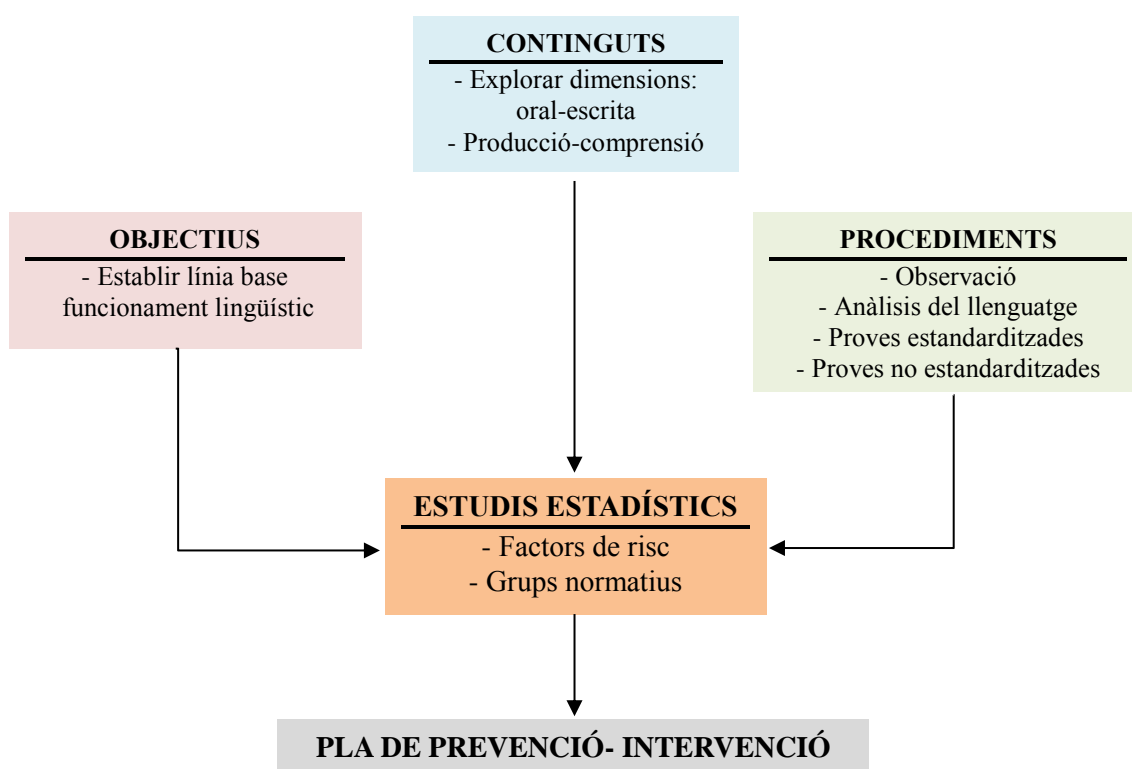
- Nens que presenten afectacions orgàniques, neurològiques o físiques, pel que el retràs del correcte desenvolupament del llenguatge es fa evident.
- Nens que van presentar o presenten problemes de salut que poden desencadenar en problemes de desenvolupament.
- Nens que pertanyen a un entorn familiar, social i econòmic amb certes condicions particulars i de vulnerabilitat, que poden donar com a conseqüència trastorns del llenguatge.

L'avaluació s'ha de definir sota un enfocament funcional i comprensiu. Tal i com defensen Mayor i Rivas (1996), s'ha de reconèixer la importància del context i de la

competència, així com la necessitat d'obtenir mesures qualitatives que permetin avaluar processos.

Front a l'avaluació es delimita el procés de la precocitat de la intervenció, sobretot en els primers anys de vida. Seguint a Rondal, Serón i Lambert (1991), l'avaluació i la precocitat de la intervenció es disposen per solucionar els trastorns del llenguatge a partir del moment en què aquests es fan evidents en l'individu.

Figura 4. El procés d'avaluació – intervenció del llenguatge



Font: elaboració pròpia a partir de López y Garcia (2005)

Segons Miller (1986), l'avaluació haurà de respondre a tres qüestions rellevants que assenyalen els objectius, els continguts i els mètodes. Les condicions que marca el subjecte determinaran el procediment de l'avaluació, les dimensions a tractar i els procediments i instruments a utilitzar.

En quant als instruments a utilitzar, Acosta, Ramos, Quintana i Espono (1996) afirmen que:

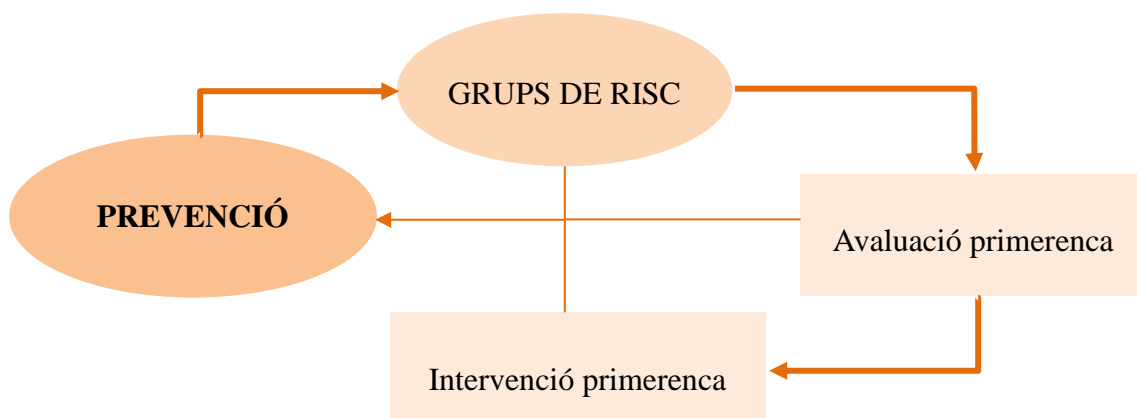
És necessari, abans de dissenyar les estratègies d'avaluació, utilitzar diferents mètodes estandarditzats o informals per a l'avaluació del llenguatge. Hem de comptar amb apreciacions menys tancades i més específiques que demanden l'aplicació complementària de la diversitat d'estratègies existents (observació, anàlisi del llenguatge, proves estandarditzades, procediments no estandarditzats).

La prevenció de dificultats respecte al llenguatge ha de suportar prèviament estudis epidemiològics exhaustius que defineixin les dimensions més implicades. Per això, els procediments d'avaluació estandarditzats són primordials. Els processos estandarditzats permeten posar en contacte a un subjecte determinat amb un grup normatiu de referència: edat, sexe, grau d'escolarització, nivell de desenvolupament cognitiu, etc. per tant, la comparació de dades amb els índexs dels estudis estadístics ens permetran conèixer el nivell de dificultat del subjecte respecte a la població de referència (Ahlbom y Norell, 1995).

2.3.2 Tipus de prevenció

Tot procés preventiu ha de partir d'una avaluació primerenca, sobretot en aquells subjectes que es troben dins els grups de risc, per tal de poder dur a terme una intervenció preventiva adequada a les diverses problemàtiques.

Figura 5. El procés preventiu en les dificultats del llenguatge



Font: elaboració pròpia a partir de López i Garcia (2005)

Seguint a Caplam (1964) es poden distingir tres àmbits de prevenció: primària, secundària i terciària.

❖ Prevenció primària. Es dirigeix a la població en general amb la finalitat d'evitar l'aparició de problemes lingüístics a partir de la reeducació o de l'eliminació dels factors o causes determinants, que s'associen amb la futura aparició del problema. L'objectiu és impedir l'aparició dels trastorns lingüístics a partir de la detecció primerenca.

Els programes de prevenció adequats en aquesta població han de realitzar-se principalment en el marc escolar i s'han d'incloure en el disseny del projecte de centre. Alguns dels programes que afavoreixen l'estimulació lingüística a l'aula són els dissenyats per Brush i Tylon (1988), Galdmés i Medina (1996) o García (1988).

Seguint a diversos autors (Clemente, 1996; Juárez & Monfort, 2002; Mendoza, 2001; Serón i Aguilar, 1992; Valmaseda, 2001) es poden esmentar una sèrie de pautes que ajuden al desenvolupament lingüístic en l'àmbit escolar:

-Donar a l'alumne torn de paraula i temps suficient per a què pugui efectuar les seves intervencions orals.

-Reforçar als èxits lingüístics de l'alumne, tenint en compte les seves motivacions i experiències.

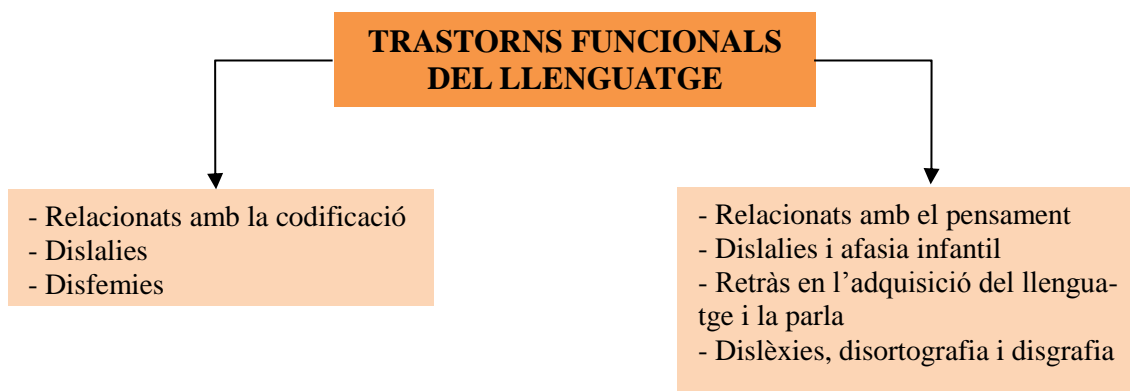
-Donar suport a la comunicació mitjançant recursos visuals, informació no verbal i la utilització de jocs.

-Utilitzar preguntes obertes que facilitin els comentaris del nen, a partir de continguts significatius i evitant la correcció inicial de les seves errades amb la finalitat d'afavorir les seves iniciatives comunicatives.

❖ La prevenció secundària. Es centra en detenir l'avenç del trastorn detectat a partir del diagnòstic precoç realitzat en totes aquelles poblacions que formen part de grups de risc, per estar relacionats amb els diversos factors que defineixen les dificultats en el llenguatge.

Crystal (1993) i Martínez (1992) defensen l'existència d'una doble distinció dins de les dificultats i trastorns del llenguatge des d'un punt de vista clínic – preventiu. Aquests autors diferencien entre trastorns orgànics i trastorns funcionals.

Figura 6. Trastorns funcionals del llenguatge



Font: Elaboració pròpia a partir de Lòpez y Garcia (2005)

Diverses alteracions de la comunicació poden venir associades a les característiques contextuals que envolten el subjecte. Els trastorns funcionals del llenguatge presenten alteracions en la funció sense una base orgànica que justifiqui el seu mal funcionament. Aquests trastorns són els que normalment solen anar associats als grups de risc, englobats dins el nivell de prevenció secundària.

Seguint a Nieto (1980), les mesures preventives que es dissenyin han de guardar una estreta relació amb la causa que s'origina. Per tant, dins de les diverses etapes curriculars es donarà una resposta preventiva partint del trastorn i analitzant les possibles causes per, partint d'aquí, poder començar el procés de prevenció i intervenció.

Tal i com afirmen Serón i Aguilar (1992), són sis els factors de risc que més incideixen en l'aparició de trastorns: genètica, diabetis, drogodependències, prenatales, post-natales i ambientals. Els ambientals fan referència al context i, per tant, a la família i a l'escola, com a nuclis centrals de les diferències lingüístiques.

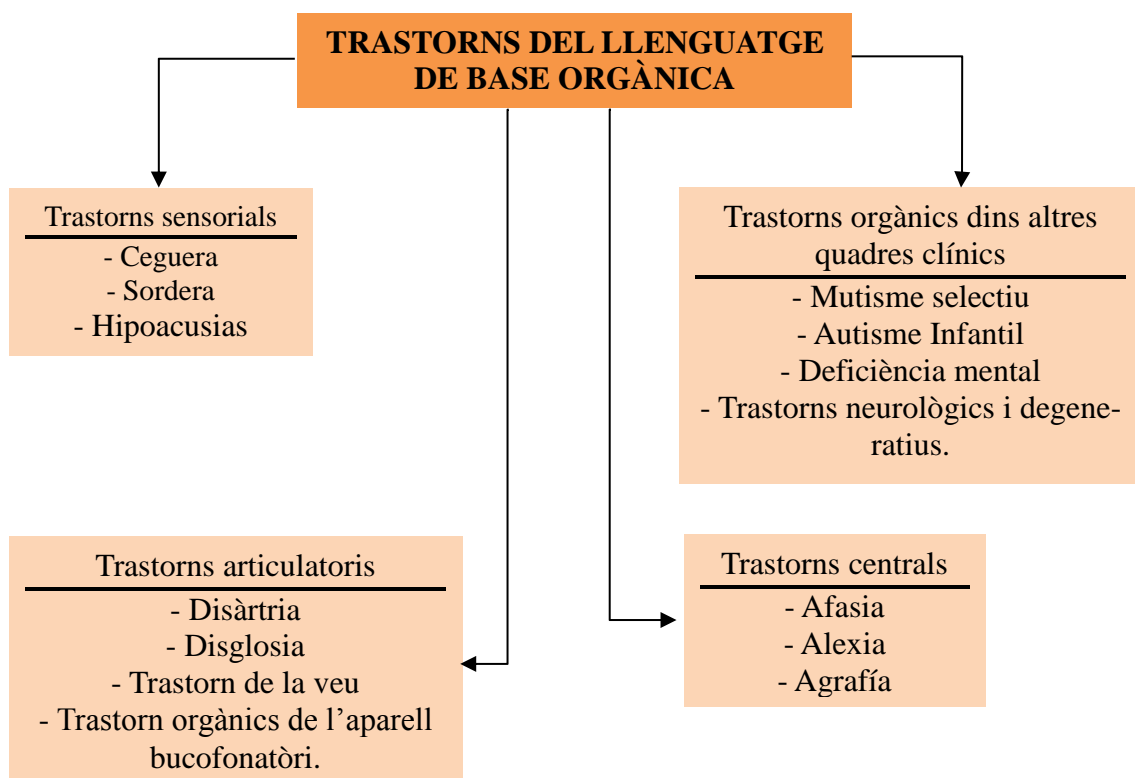
La identificació dels subjectes que formen part d'aquesta població ha de conduir a l'aplicació d'estratègies preventives, començant per la potenciació de les

habilitats lingüístiques que presenten disfuncions per, així, reduir o arribar a eliminar els dèficits a partir del moment de la seva detecció.

A més, és important que la intervenció s'iniciï des d'un punt de vista individual, facilitant així la maduració i el desenvolupament lingüístic, a fi de poder intervenir a nivell integral.

❖ Prevenició terciària. Com a darrer nivell de prevenció, es dirigeix a reduir o impedir la formació de conseqüències del trastorn en persones que ja en mostren signes evidents. L'objectiu principal és reduir i/o minimitzar els possibles efectes, així com prevenir l'aparició de nous problemes. En aquest nivell de prevenció els subjectes ja han sofert alteracions prenatales, perinatales o postnatales. Així, i seguint a Crystal (1993) i Martínez (1992), s'identifiquen com a trastorns del llenguatge de base orgànica. Els subjectes afectats disposen de serveis d'intervenció precoç per a la seva integració.

Figura 7. Trastorns del llenguatge de base orgànica



Font: elaboració pròpia a partir de Crystal (1993)

La prevenció de les alteracions del llenguatge de base orgànica tenen a veure amb la preparació prèvia de l'embaràs, durant i després.

Els subjectes serien indicats pels programes d'educació per a la salut. Per altra banda, en el cas de persones que presenten deficiència mental o una discapacitat que suposi una alteració lingüística abans del naixement, resultarà eficaç la incorporació a programes d'estimulació precoç per potenciar al màxim les capacitats comunicatives i evitar que avencin en un futur.

Tal i com afirmen Rondal, Serón i Lambert (1991), els primers anys de vida tenen una importància crucial per començar amb la intervenció que, sense evitar el quadre de la seva patologia, es pot aconseguir que cada subjecte funcioni dins del seu màxim potencial lingüístic.

L'actuació preventiva ha de venir definida per un marc precedent que ha de situar el subjecte davant una avaluació inicial de les àrees deficitàries i, a partir dels recursos adequats, implementar programes de reeducació o d'eliminació de dèficits de manera precoç.

Clemente (1996) va adaptar un requadre dels nivells de prevenció on s'hi recull la població a la que es dirigeix, els objectius generals i l'avaluació sobre la qual s'iniciaran les intervencions.

Taula 4. Els nivells de prevenció adaptats per Clemente (1996)

Nivell de prevenció	<i>Població/Objectius/Avaluació</i>
Primari	<p>Afecta a la població en general</p> <p>L'objectiu és evitar i detectar l'aparició de problemes</p> <p>L'avaluació és basa en anticipar i identificar els factprs de risc.</p>
Secundari	<p>Grup de risc</p> <p>L'objectiu és frenar l'avanç del problema, dunt a terme una intervenció precoç</p> <p>L'avaluació és basa amb proves estandaritzades, com per exemple: screening.</p>
Terciari	<p>Abarca subjectes amb problemes</p> <p>L'objectiu principal és dur a terme una intervenció.</p> <p>L'avaluació és individualitzada i s'utilitzen procediments estandaritzats i no estandaritzats.</p>

2.3.3 Prevenció en el marc escolar

El context escolar és un dels més pròxims al nen, per això té l'obligació de preparar a l'infant per a un desenvolupament òptim del llenguatge, utilitzant tots els recursos necessaris per prevenir possibles alteracions.

Una avaluació que precedeixi a una intervenció precoç serà el millor recurs que l'escola podrà oferir a nivell de prevenció en les dificultats lingüístiques. A més, el context escolar ha de crear ambients acollidors que afavoreixin una correcta adquisició del llenguatge, potenciant-lo i prevenint les possibles dificultats (Lopez i García, 2005).

López i García (2005) estableix algunes estratègies que es poden desenvolupar en el context escolar per prevenir problemes del llenguatge:

- Potenciar els programes d'expressió oral a partir d'educació infantil.
- La necessitat de coordinació entre tot l'equip docent des de l'inici de l'escolaritat.
- Mirar a la cara dels nens, vocalitzant correctament i xerrant amb claredat.
- Organitzar els alumnes de manera estratègica per afavorir la comunicació entre ells.
- Potenciar el diàleg entre ells, així com el saber escolar.
- Ser un bon observador i detectar precoçment l'existència dels possibles problemes o descartar-los amb l'ajuda de professionals.
- Implicar la família en el procés educatiu dels nens.

Valmaseda (2001) afirma que per dur a terme un programa d'intervenció i prevenció en el context escolar, aquest ha d'estar contemplat en els tres instruments essencials en tota comunitat educativa: el projecte educatiu de centre, el projecte curricular i la programació d'aula. A més de la col·laboració de tot el professorat, és necessària la col·laboració de la família i d'altres professionals, ja que només així serà possible una prevenció que respongui a les necessitats reals dels alumnes.

Els especialistes juguen un paper molt important en el procés de prevenció i intervenció. Mestres d'audició i llenguatge, psicòlegs i pedagogs han de col·laborar amb la resta de professors en el disseny, seguiment i avaluació de programes encaminats a la prevenció de les diverses dificultats que poden presentar els alumnes en el camp de l'audició i el llenguatge.

A més, han d'intervenir en la presa de decisions per facilitar una actuació conjunta (professorat i família) perquè l'alumne pugui rebre la resposta educativa, és ajustada a les seves necessitats i característiques (López i Garcia, 2005).

2.4 Marc d'actuació en l'àmbit familiar

La col·laboració dels professors amb les famílies és un dels pilars bàsics per l'estimulació i prevenció de la comunicació i el llenguatge de tots els alumnes.

Seguint a Fernández (2007) i Lindsay i Dockrell (2008), es pot afirmar que la intervenció educativa en les dificultats del llenguatge des d'una perspectiva inclusiva ha de considerar com a element fonamental la col·laboració entre els professionals i les famílies.

La família i l'escola són els dos sistemes que major impacte tenen en el desenvolupament del nen, però encara ara no estan del tot avingudes, fet que afecta a la planificació educativa i a la presa de decisions, que s'haurien de dur a terme conjuntament amb l'objectiu de millorar el desenvolupament dels infants.

En els últims anys s'ha anat incrementant la participació dels pares en els centres i també es té una major consideració vers les famílies. Tal i com afirma Acosta (2003),

El gran repte que se persegueix és contar amb la participació dels agents educatius naturals- pares, mestres, psicopedagogs, logopedes, companys-. Aquesta col·laboració beneficia a tots els participants, ja que, en el cas del mestre tutor pot millorar les seves habilitats en l'observació en l'aula, els mestres especialistes adquireixen majors coneixements sobre les exigències curriculars; les famílies aprenen a estar més atentes davant els intents comunicatius dels seus fills i per últim els companys del alumne que presenta dificultats de llenguatge, seran més receptius i tolerants davant dels estils comunicatius dels altres (p.47)

Tenint en compte les aportacions de Del Río (2006), és important dur a terme una intervenció naturalista els protagonistes de la qual siguin els pares, els mestres i els companys de l'infant.

Treballar a partir d'aquesta proposta d'intervenció suposa un increment de la socialització, ja que augmenta el temps que el nen està en contacte amb processos naturals d'ensenyament i aprenentatge.

Es recomana partir d'aquesta proposta d'intervenció i iniciar-la tan prest com sigui possible, per tal de proporcionar als alumnes el suport necessari ja des d'edats primerenques, de manera que es garanteixi l'aprenentatge en ambients inclusius (Acosta, 2006).

La implicació de les famílies és un pilar fonamental de la col·laboració. Les seves aportacions són de gran ajuda als professionals que interactuen amb el subjecte, ja que els recursos naturals de suport que aporta la pròpia família configuren un dels elements claus en la prevenció i generalització dels aprenentatges (Acosta, 2006)

La col·laboració del centre amb les famílies i viceversa és un contacte que s'ha de treballar. Per una banda, els professionals han de guanyar-se la confiança de les famílies i crear un vincle per poder comptar amb la seva participació. Per altra, les famílies han d'aprendre a participar activament en les entrevistes i reunions, i realitzar alguns registres d'observació que seran de gran utilitat a l'hora d'intervenir. Les reunions també poden adquirir un caràcter informal ja que, com afirmen Hemmeter i Grisham-Brown (1997)

Les trobades informals entre pares i professionals permeten investigar, en major naturalitat, els estils comunicatius que desenvolupen els pares amb els fills; les rutines, els tipus de jocs, etc. Aquesta informació també ajuda a l'orientació de la col·laboració que pot arribar a oferir la família.

2.4.1 Col·laboració amb la família des d'una aproximació interactiva

Els enfocaments naturalistes es caracteritzen per l'atenció prioritària que dona lloc al procés d'intervenció entre pares i fills. Aquest procés es basa en les situacions que es creen al dia a dia, en la quotidianitat, com en els jocs o en les rutines.

Seguint a Tannock i Cirolametto (1998), la interacció sol ser iniciada o controlada pel nen. A partir d'aquí, els pares han de seguir la iniciativa de l'infant i oferir conseqüències naturals que estiguin relacionades amb la comunicació del nen i els seus interessos.

Partint de la proposta de col·laboració amb les famílies realitzada per Manolson (1995), es duu a terme un programa per a pares on s'ofereixen recursos i indicacions per

ajudar al nin a establir comparacions no lingüístiques i lingüístiques i induir les relacions entre el contingut, la forma i l'ús del llenguatge.

El treball amb els pares des de un pla més tècnic consisteix en ensenyar l'ús dels recursos, els principals, seguint a Manolson (1995) són:

- Estar centrats amb el subjecte (deixar-li iniciativa, adaptar-se a ell)
- Ser afavoridors i promotors de la interacció (aprendre a utilitzar els rols del emissor i receptor, crear situacions motivadores)
- Utilitzar el modeltat, oferint un input en el moment que pertoca, adaptat a les habilitats del nin per a que pugui processar-lo i assimilar-lo.

L'objectiu de la creació de programes per a pares seguint a Acosta (2006) és divideix en tres fases.

Després de la detenció i la verificació de la dificultat del llenguatge, el logopeda ha d'entrar de nou en contacte amb els pares per informar-los sobre la dificultat que presenta el subjecte, oferint explicacions i expectatives. Aquestes primeres interaccions del professional amb els pares són les primeres aproximacions que s'han de tenir en compte que afavoreixen una relació positiva i col·laborativa.

En la segona fase, s'intenten cercar solucions des de un plantejament positiu. Seguint a Briggs (1998) senyala que en aquesta fase el logopeda i la família han de cercar solucions de manera interactiva i compartida.

En la tercera fase, es cerquen estratègies i recursos que faciliten el canvi amb el llenguatge del nin. És important que els pares coneguin tan les debilitats del nin com les seves fortaleses. Manolson (1985) i Sergeant (1995) proporcionen diferents estratègies i recursos per ensenyar els pares a dur a terme l'observació del llenguatge del nin.

- Deixar que el nin prengui la iniciativa, donar temps perquè el nin s'expressi. És molt important que els pares sàpiguen escoltar.
- Adoptar una postura corporal, la qual fomenti el contacte ocular.
- Afavorir la conversació.

- Utilitzar el moldetjat
- Descriure situacions o activitats de forma lúdica i divertida.

2.4.2 Actuacions de la família per a la prevenció de dificultats específiques del llenguatge

López (1998) i García (1999) aporten algunes estratègies des de l'àmbit familiar per prevenir futurs problemes del llenguatge:

- Afavorir, a través de la conducta, que el nen es desenvolupi en un ambient pròxim però potenciant la seva autonomia i independència.
- Delimitar contextos en els quals el nen es comuniqui a través del llenguatge.
- Motivar freqüentment al nen per a que expressi idees i conceptes en climes relaxants.
- Ser bons models a imitar pels nens.
- Parlar amb claredat i utilitzant les paraules correctes.
- Emetre missatges estimuladors i reforçadors quan el nen comenci a dir les primeres paraules.
- Deixar parlar al nen, utilitzant estratègies com contar-li i que ens conti contes, llegir, etc.
- Crear la necessitat d'utilitzar el llenguatge mitjançant una motivació progressiva.

2.4.3 Orientacions per implicar a les famílies en el treball educatiu de les dificultats del llenguatge

Són diversos els autors que aporten suggeriments i orientacions per implicar a les famílies en la tasca educativa per a la millora de les dificultats del llenguatge.

Juárez i Monfort (2001) aporten dos tipus d'orientacions. Per una banda, les referides a com dirigir el suport de la intervenció i, per altra, orientacions destinades a millorar les interaccions familiars.

Les famílies són grans aliades en el procés d'intervenció, mediadores entre el context escolar i el context familiar. Així, ens poden donar suport en el procés d'intervenció, contribuint a generalitzar algun coneixement que el nen ha après a classe i seguir amb la pràctica d'aquest a casa, per mitjà de la utilització d'alguna estratègia proporcionada per l'especialista. Clemente (1996) i Juárez i Monfort (2001) proposen que els educadors proporcionin orientacions específiques i aconsellin sobre els materials que es poden utilitzar a casa, però no convertint als pares en educadors especialistes.

La segona orientació es basa en situar a les famílies en l'estimulació de forma natural del llenguatge durant les activitats diàries. Per això es posen en pràctica diverses estratègies defensades per Lowental (1995) i Juárez i Monfort (2001): la parla paral·lela (es descriu el que fa o veu el nen), l'auto-conversació (els adults parlen en veu alta del que estan fent o veuen mentre el nen ho escolta), les extensions (l'adult segueix la paraula o l'oració del nen i la repeteix d'una forma més completa) i les expansions (l'adult torna a dir l'oració verbalitzada pel nen però agrega més informació).

Manolson (1995) va crear el programa *Hablando... nos entendemos los dos*, en el que es presenta una guia per ajudar als pares a superar les barreres i limitacions per poder establir una comunicació eficaç amb els seus fills. L'objectiu principal d'aquest mètode consisteix en propiciar la comunicació i deixar que l'infant prengui la pròpia iniciativa, afavorint la intenció del nen a comunicar-se.

3.Objectius

L'objectiu general del present treball és elaborar una proposta didàctica a nivell de prevenció primària en l'àmbit de l'audició i el llenguatge, partint de diverses intervencions i actuacions ja implementades en l'àmbit educatiu i, per tant, amb certa validesa.

En aquest sentit, els objectius específics són:

-
- Analitzar les diverses intervencions i actuacions dutes a terme pel mestre d'audició i llenguatge.
 - Identificar el repertori de tasques i activitats a nivell d'especialista però també a nivell d'un model més inclusiu.
 - Dissenyar una proposta educativa que afavoreixi l'audició i el llenguatge no només d'aquells nens/es que presenten algun dèficit o dificultat en aquest àmbit, sinó també de tot el col·lectiu d'alumnes.
 - Proposar algunes orientacions i pautes respecte a la família per fer front a les dificultats o trastorns associats al dèficit d'audició i/o llenguatge.

4. Disseny metodològic

Per tal de donar resposta als objectius plantejats, es va realitzar una recerca i anàlisi bibliogràfic d'investigacions i estudis duts a terme en l'àmbit educatiu, específicament en el d'audició i llenguatge.

Per dur a terme la proposta didàctica es van revisar les investigacions i articles trobats sobre intervenció i actuació dels mestres d'audició i llenguatge en el si de l'aula.

Fonts d'informació

Les bases de dades utilitzades per dur a terme la recerca bibliogràfica van ser les següents: Dialnet, Redinet, Eric i FAD.

A més, s'han utilitzat els apunts de l'assignatura *Intervenció educativa en els problemes d'audició i llenguatge* com a font documental.

Les paraules clau utilitzades per a la recerca d'articles i intervencions van ser: educació, audició i llenguatge, dificultats, prevenció i inclusió.

La recerca es va limitar al període comprès entre el 15 de març i el 20 de maig.

Criteris de selecció

D'entre tots els articles i intervencions trobades a les bases de dades, la recerca es va dur a terme segons els següents criteris:

Criteris d'inclusió:

- Articles relacionats amb l'adquisició del llenguatge.
- Articles que facin referència a l'àmbit educatiu.
- Articles on els subjectes que s'analitzen compreguin l'etapa d'educació primària.
- Articles que parlin específicament de la figura professional d'AL.
- Programes per la intervenció precoç en els problemes del llenguatge.

Criteris d'exclusió:

- Articles el resum dels quals no respongui als objectius del present treball.
- Articles als quals no es tingui accés a text complet a través de les bases de dades de la biblioteca de la UIB.

Es van establir els límits següents:

- Articles que estiguin en castellà, català o anglès.
- Articles i intervencions realitzades en els últims deu anys.

Realització de la proposta didàctica

Una vegada seleccionats els articles a utilitzar a partir dels diversos criteris de selecció, es va dur a terme una lectura crítica de cada un d'ells amb la finalitat d'extreure aquells aspectes que podien ser útils per a la creació d'aquesta proposta.

-Proposta preventiva si n'hi ha hagut

-Si no n'hi ha hagut, s'han adaptat les intervencions existents per poder ser dirigides a una població universal (sense dèficit).

5. Disseny metodològic

La proposta didàctica que es presenta a continuació té per objectiu la prevenció de possibles problemes que es puguin donar en l'àmbit del llenguatge, principalment el llenguatge oral.

La parla i el llenguatge escrit son dues habilitats que, tal i com afirma Loningan (2005), s'adquireixen de forma paral·lela, tot i que per treballar el llenguatge escrit és precís que abans els alumnes aprenguin les regles de codificació i descodificació, així com a expressar allò que senten, veuen o fan, i arribar a adonar-se'n de que poden plasmar per escrit tot allò que expressen a través de la parla.

L'adquisició del llenguatge de l'infant va passant per diferents etapes, tot i que es dona de forma relativament regular en tots els nens. Per tant, es pot afirmar que l'adquisició del llenguatge és un fet universal. El lingüista nord-americà Noam Chomsky va denominar mecanisme d'adquisició del llenguatge (LAD) a l'estructura o capacitat innata que tenim les persones per adquirir el llenguatge i tenir-hi certa competència. Aquesta estructura, segons Chomsky (1928), conté una sèrie d'universals lingüístics, comuns a totes les llengües del món, que permeten que cada persona desenvolupi la seva pròpia llengua. D'aquesta manera, tot ésser humà regit està regit per una sèrie de processos que condicionen l'adquisició del llenguatge. Tot i així, poden aparèixer dificultats o trastorns que influeixen en aquest procés.

En tota relació comunicativa és molt important l'entorn en el què es produeix. Seguint a Cohen (1986), l'entorn ha de ser estimulant i acollidor, i ha d'enriquir i

proporcionar instruments per exterioritzar els sentiments, de forma que com més ric i estimulants sigui, més s'afavoreixi la comunicació.

Com ja s'ha esmentat anteriorment, en el procés d'adquisició del llenguatge poden aparèixer certes dificultats que condicionin l'evolució, diversos trastorns o retards que s'han de diagnosticar abans de posar en pràctica la necessària intervenció.

Detectar un trastorn des de l'inici té nombroses conseqüències positives. Per una banda, es prevenen les reaccions inadequades del medi (per exemple, excés d'ansietat) i, per altra, es permet al nen iniciar la reeducació abans que es desenvolupi una llarga història de fracassos escolars. Tal i com afirmen Mendoza i Lara (1984),

No iniciar la detecció a temps pot generar un sentiment d'inferioritat envers dels altres, agafar molta por als aprenentatges pedagògics del llenguatge oral i escrit, consolidar uns comportaments inadequats i, en darrer terme, que les estructures cerebrals perdin la plasticitat relativa al llenguatge

El procés d'intervenció precoç no planteja vacil·lacions si es tracta de trastorns procedents d'afeccions orgàniques, neurològiques o físiques evidents, que impedeixen o retarden el desenvolupament del llenguatge, com la sordesa congènita, la paràlisi cerebral o el retard mental, entre d'altres. En altres casos, com les dislàlies, la disfèmia o les disfàsies, és important observar el progrés que l'infant va realitzant en el desenvolupament evolutiu, parar-hi atenció i mostrar-hi sensibilitat sense provocar alarma ni ansietat.

Les teràpies preventives poden aconseguir èxits importants, tot i que és difícil saber quins són els trastorns que han permès recuperar i quins s'haurien reabsorbit per si mateixos sense necessitat d'intervencions terapèutiques.

Partint de la importància de la prevenció ha sorgit la present proposta didàctica, enfocada en l'àmbit de la prevenció primària i, per tant, dirigida a tots els alumnes i no només en el grup on ja s'evidencien retards, regressions o trastorns. La proposta s'enfoca en alumnes d'entre 6 i 7 anys, per tant, cursant de primer de primària. En aquesta edat els trastorns o dificultats ja es comencen a fer evidents, tot i que encara no hi ha un diagnòstic precís. Per tant, el paper d'observador del mestre d'audició i llenguatge és molt important per identificar possibles dificultats i per anar reeducant aquelles que ja existeixen.

5.1 Contextualització

Com s'ha esmentat anteriorment, aquesta proposta didàctica va adreçada a tots els alumnes de primer de primària, englobant alumnes amb un bon nivell de comunicació i un ús adequat del llenguatge, i alumnes que gairebé no es poden comunicar amb els demés per la presència d'algunes dificultats o trastorns. Cap la possibilitat que amb una proposta didàctica preventiva es trobin algunes dificultats que no havien estat identificades anteriorment i, per mitjà dels tallers d'ús del llenguatge, puguin ser detectades, reeducades o diagnosticades.

En aquesta proposta es presenten activitats dirigides a alumnes de sis i set anys, ja que en aquesta etapa vital experimenten grans canvis que poden influir en el seu llenguatge. Els alumnes comencen una nova etapa, es troben en la transició d'infantil a primària, i això pot condicionar el seu procés d'aprenentatge.

En aquesta línia, Galan (2008) afirma que

El començament de l'educació primària s'inicia el procés d'aprenentatge com una activitat sèrie i responsable. A més a més s'especifiquen les bases per a futurs aprenentatges i s'adquireixen hàbits i procediments de treball que seran bàsics per tota la seva feina posterior al llarg de la seva escolaritat.

Quan l'alumnat s'incorpora al primer curs de primer d'educació primària experimenta una reestructuració psicològica essencial, es a dir comença el primer curs de primària manteniment les característiques psicològiques pròpies de l'alumnat d'educació infantil.

Així, la present proposta parteix de la flexibilitat i l'adaptabilitat a diverses característiques i necessitats concretes de l'alumnat i del centre educatiu, i està pensada per a que qualsevol mestre d'audició i llenguatge la pugui implementar.

Amb la finalitat de que no sigui una proposta tan abstracta, es centra en dues escoles: el CEIP Duran Estrany de Llubí i el CEIP Els Molins de Búger, ambdós situats

a la zona del Pla de Mallorca.

Respecte al CEIP Duran Estrany, l'aula de primer de primària està formada per 30 alumnes, un dels quals presenta dislàlies. Per fer-ho una mica més heterogeni, s'han "introduït" a l'aula tres alumnes amb trastorns del CEIP Els Molins de Búger, amb els quals he pogut interactuar i intervenir personalment gràcies a les pràctiques en la menció d'audició i llenguatge.

Així, concretament, la proposta didàctica es centra en una classe de primer de primària, formada per 30 alumnes, quatre dels quals tenen trastorns específics del llenguatge:

- ❖ Subjecte amb trets dislèxics.
- ❖ Subjecte amb dislàlies.
- ❖ Subjecte amb trets autistes.
- ❖ Subjecte amb disfàsia.

5.1.1 Els alumnes

En aquest apartat s'expliquen algunes consignes que és important tenir en compte per determinar la intervenció. Abans d'intervenir, és necessari conèixer els alumnes, tant aquells que presenten dificultats com els que no. Per exemple, amb un nen que té una sensibilitat extrema s'haurà d'anar més en compte a l'hora de corregir-lo, ja que depenent de les formes o les maneres que s'utilitzin podria sentir-se atacat. Per tant, s'ha de conèixer el caràcter de cada infant, les seves mancances i les seves actituds per poder intervenir-hi i ajudar-lo de forma adequada. De la mateixa manera, en els nens que presenten alguna dificultat o trastorn en la comunicació és important conèixer les principals característiques del trastorn i tenir-les en compte a l'hora de la prevenció i la intervenció.

Taula 5. Els nivells de prevenció adaptats per Clemente (1996)

Trastorn	Diagnosi	Estratègies d'intervenció
<p>La disfàsia és un trastorn generalitzat de la llengua a causa d'una adquisició inadequada dels seus mecanismes.</p> <p>La seqüela més general de la disfàsia és la dislèxia</p>	<p>Aparició de les primeres paraules després dels 3 anys</p> <p>Aparició de les primeres combinacions després dels 4 anys</p> <p>Persistència d'un llenguatge esquemàtic més enllà dels 6 anys</p>	<p>L'objectiu principal és l'èxit d'adquirir el màxim llenguatge</p> <p>Iniciar-lo tan aviat com sigui possible en l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura.</p>
<p>La dislàlia és un trastorn d'articulació dels fonemes, ja sigui per l'absència o alteració d'alguns sons concrets, o per la substitució dels altres.</p>	<p>Les articulacions incorrectes a partir dels 4 anys.</p> <p>Els fonemes que pronuncia malament o no pronuncia</p> <p>Si el subjecte alterat en substitueix un altre, l'omet o el distorsiona.</p> <p>Si l'articulació incorrecte depèn de la posició en la paraula (inicial, intermèdia o final)</p> <p>Alteracions més freqüents: Substitucions, Omissions, Distorsió i Inserció.</p>	<p>L'edat més favorable per iniciar aquesta recuperació és cap als 5 anys.</p> <p>La reeducació convé que és dugui a terme abans que l'infant s'iniciï en l'aprenentatge de la lectura i escriptura</p> <p>Parlar-li clarament, repetint de manera correcta les paraules que ell pronuncii malament i evitant sempre parlar-li en el seu llenguatge infantil</p>

<p>La disàrtria és el resultat d'una lesió cerebral d'un cervell en desenvolupament. Els casos més evidents es detecten en el moment del naixement i altres els primers mesos de vida.</p>	<p>.Problemes de la veu a causa dels trastorns respiratoris i fonatoris</p>	<p>El tractament s'ha d'enfocar com un trastorn de moviment.</p>
<p>És el trastorn de l'expressió verbal causat per una alteració en el control muscular dels mecanismes de la parla</p>	<p>Trastorns de ritme i d'accentuació</p>	<p>Segons K.bobath, la trajectòria proposada s'ha de dividir en dos nivells</p>
	<p>Alteracions en l'articulació</p>	<p>a)S'ha d'aconseguir moure les parts del cos associades amb la fonació.</p>
		<p>Domini de les activitats vegetatives</p>
		<p>La rialla, el plor i la tos.</p>
		<p>La succió, la deglució, la mossegada i la masticació.</p>
		<p>La capacitat respiratòria</p>
		<p>La capacitat de vocalitzar i parlar.</p>

L'autisme és un concepte complex que té una multiplicitat de variant. L'aparició dels trets autistes abans dels 30 mesos és un criteri important per al diagnòstic de l'autisme. No és coneix quina és la patologia, però sembla que té a veure amb una disfunció orgànica cerebral.	El trastorn fonamental resideix en l'absència de resposta emocional cap a altres persones. Una profunda falta d'afecta cap a altres persones Un desig obsessiu que tot es mantingui igual Una atracció freqüent per certs objectes susceptibles de ser manipulats amb moviments motors. Mutisme	És difícil aconseguir que el nin aprengui habilitats lingüístiques necessaris per generar un llenguatge amb significat. És pot aconseguir, però, que sigui funcional i s'ha d'intentar que arribi a tenir una certa cognició
--	---	--

Font: taula d'elaboració pròpia seguint l'autor Rondal, J. (1988)

5.2 Metodologia

En relació a la metodologia emprada per dur a terme aquesta proposta, s'han emprat diverses tècniques. Per una banda, l'observació directa i sistemàtica de dos grups d'alumnes de primer de primària del CEIP Duran Estrany de Llubí i del CEIP Els Molins de Búger. Durant aquesta observació, s'han pres diverses anotacions i registres que han servit per a la realització d'aquesta proposta.

Igualment, també s'han pogut analitzar casos reals, com els que s'han esmentat anteriorment i que formen part de la proposta.

Per altra banda, la metodologia es regeix per una sèrie de principis transversals proposats per Damount, Istance i Benavides (2010), que haurien d'orientar la creació dels entorns d'aprenentatge del segle XXI.

- L'alumnat és el centre de l'aprenentatge. Els alumnes són els protagonistes de l'entorn d'aprenentatge i, per tant, les activitat es

centraran en la seva cognició i el seu creixement. L'entorn d'aprenentatge reconeix que els alumnes en són els protagonistes, n'estimula el compromís actiu i els ajuda a comprendre la seva pròpia activitat com a alumnes.

- L'aprenentatge és de naturalesa social. El treball cooperatiu en grup, organitzat i estructurat, ha demostrat beneficis molt clars per aconseguir resultats i també a nivell conductual i afectiu. Per tant, és important que els alumnes aprenguin per mitjà de la interacció social.

- Les emocions són part integral de l'aprenentatge. L'aprenentatge resulta de la interacció dinàmica de l'emoció, la motivació i la cognició, tres elements extremadament lligats, fet important perquè un aprenentatge doni el seu fruit. En l'entorn d'aprenentatge, és fonamental que els docents estiguin en sintonia amb les motivacions dels alumnes i amb el paper clau que tenen les emocions en l'assoliment dels resultats.

- L'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals. Els coneixements previs, les capacitats de cada alumne, l'interès, la motivació, l'entorn, entre d'altres, són factors que condicionen l'aprenentatge de cada alumne. Per tant, s'han de tenir en compte les diferències individuals entre l'alumnat, incloent els coneixements previs de cada alumne, factor que incideix molt en el procés d'aprenentatge.

- L'esforç de tot l'alumnat és clau per a l'aprenentatge. Tenir en compte les diferències i necessitats individuals també vol dir estimular l'alumne perquè superi el seu nivell i capacitat. Els estudiants amb un rendiment alt poden ajudar els estudiants amb rendiments més baixos, fet que contribueix a la superació de tots. S'han de dissenyar programes que exigeixin, a tots, esforç i afany de superació, però sense una sobrecàrrega excessiva.

- L'avaluació continuada afavoreix l'aprenentatge. És necessari que l'aprenentatge sigui molt clar pel que fa a allò que s'espera dels alumnes.

Les expectatives han de ser clares i les estratègies d'avaluació han de ser coherents. És important proporcionar un feedback entre el tutor i el subjecte.

- Aprendre és construir connexions horitzontals. Un aspecte clau de l'aprenentatge és que les estructures de coneixement complex es construeixin organitzant les parts de coneixement més bàsiques d'una manera jeràrquica. Les estructures creades proporcionaran un coneixement que es podrà traslladar a situacions noves, una competència essencial per al segle XXI.

També és important la capacitat dels alumnes de veure connexions i “connectivitat horitzontal” entre l'entorn d'aprenentatge formal, l'entorn més ampli i la societat en general.

Tenint en compte els principis citats anteriorment, el mestre d'AL parteix dels coneixements previs de cada alumne per començar a construir la intervenció. Es tenen en compte les característiques individuals de cada un d'ells, oferint ajudes i suports adients, ja que els ritmes d'aprenentatge no sempre són els mateixos. D'aquesta manera, s'estimulen al màxim les capacitats individuals per arribar a un òptim desenvolupament.

Per altra banda, també es té en compte l'aprenentatge significatiu, que està present a cada una de les activitats proposades en aquesta proposta didàctica. Aquestes activitats parteixen de la pròpia experiència i coneixement dels nens.

A més, els continguts que s'hi treballen estan relacionats amb el seu entorn i experiència.

La manipulació i experimentació són dos principis que han estat molt presents a l'hora de la realització d'aquesta proposta. Una de les finalitats és que els nens manipulin els objectes i experimentin amb ells, arribant a adquirir un aprenentatge més significatiu. Els objectes que s'utilitzen són pròxims als alumnes, comuns en el seu entorn i en la seva quotidianitat.

El recurs metodològic que ha guiat tota aquesta proposta didàctica és el joc. Totes les activitats i tallers es presenten de forma lúdica i atractiva, amb la finalitat que els alumnes estiguin motivats i tinguin ganes d'aprendre.

Respecte a l'organització i la distribució de les activitats, es duran a terme en petit grup. Es dividirà la classe en dos subgrups i cada dia que es tingui taller de llenguatge vindrà un grup diferent. La realització dels tallers en petit grup és important, ja que així es contempla la participació de tots els alumnes. Les activitats són molt lúdiques i molt dinàmiques, potenciant alhora la comunicació i l'intercanvi d'opinions i idees entre alumnes. Aquestes activitats ajuden a que els nens estructurin el seu pensament i siguin capaços d'expressar-se de forma adequada per a que els demés els entenguin i tinguin un sentit i un significat dins la pròpia activitat.

Finalment, en quant a l'avaluació, es seguirà el principi d'avaluació continuada i progressiva. L'avaluació és un procés de contínues elaboracions i revisions. El mestre d'audició i llenguatge ha d'atendre a l'heterogeneïtat de forma igualitària, tenint en compte les diferències individuals de cada alumne.

5.3 Objectius

En la planificació i el disseny de les activitats proposades s'han tingut en compte els objectius generals de primer de primària en l'àrea de llengua catalana, principalment els que fonamenten la llengua oral. Aquests objectius generals estan adaptats en relació a la proposta didàctica que és duu a terme. Els que es pretenen fomentar són:

- Utilitzar la llengua com instrument de comunicació, representació, aprenentatge i relació social. Valorar la llengua oral com un mitja per relacionar-se amb els altres i de regulació de la convivència i de la igualtat entre els homes i dones.
- Expressar-se oralment de manera adequada en els diversos contextos, amb un lèxic precís i adequat amb una pronunciació clara i entonació correcte.
- Participar en diverses situacions de comunicació i utilitzar la llengua de manera adequada, aplicant les regles bàsiques de la comunicació.
- Adoptar una actitud respectuosa i de cooperació, prendre consciència dels propis sentiments i idees.

- Comprendre les informacions i missatges que reben dels altres.
- Expressar les emocions i els sentiments d'un mateix i cap els altres.

Els objectius esmentats anteriorment són més generals, estan relacionats amb la finalitat d'aquesta proposta. Tot i així d'una manera més concreta, els objectius específics són:

- Prevenir, les possibles alteracions de la comunicació i/o del llenguatge. Per posar en pràctica aquest objectiu, s'estimularan els mecanismes del llenguatge: la veu, l'articulació i l'audició. A més a més es potenciarà l'adquisició de les dimensions del llenguatge. La forma, l'ús i el contingut.
- Estimular i ser conscient de la importància de la llengua oral, com a eina necessària per l'intercanvi comunicatiu, les relacions amb els altres i el desenvolupament en general.
- Per complir aquest objectiu, és necessari afavorir el desenvolupament de l'expressió i la comprensió oral i lingüística.
- Identificar els signes d'alarma, indicadors de possibles alteracions, per poder dur a terme una ràpida intervenció i tractament.

5.4 Continguts

Els continguts que és tenen en compte en aquesta proposta, a nivell general, són els continguts propis de primer cicle de primària, remarcant els de l'àrea de llengua catalana, concretament el llenguatge oral.

De manera més concreta, els continguts principals que es treballen en aquesta proposta són:

- Bases funcionals:
 - *Audició:* Discriminació auditiva de renous i sorolls, de les qualitats dels sons i dels fonemes. Associació auditiva d'estímuls auditius i visuals.

- *Aparell fonador*
 - Respiració i buf.
 - Habilitat motora de la llengua i dels llavis.
 - Veu: aspectes prosòdics i qualitats.
 - Higiene vocal: utilització i consciència dels diversos tipus de veu.

- Dimensió del llenguatge (expressiu i comprensiu)
 - Fonètica i fonologia.
 - Semàntica.
 - Morfosintaxis.
 - Pragmàtica.
 - Consciència fonològica.

- Processos cognitius i lingüístics
 - Sensació i percepció tàctil, auditiva i kinestèsica.
 - Percepció corporal, espacial i temporal.
 - Memòria auditiva i visual.
 - Associació visual i clarificació.
 - Imaginació i creativitat.
 - Enumeració, descripció i interpretació.
 - Simbolització i conceptualització.

5.5 Seqüenciació

La proposta didàctica es durà a terme durant el primer trimestre del curs escolar de forma setmanal. El grup de primer de primària es dividirà en dos subgrups i cada setmana un d'ells assistirà a les activitats, de forma que es vagin alternant.

Aquests tallers es duran a terme durant el primer trimestre degut a que és el moment clau per identificar possibles dificultats.

Es podria dir que el primer trimestre de primer de primària és una continuació del tercer curs d'infantil i serveix d'adaptació per a la nova etapa educativa.

5.6 Activitats proposades

El següent conjunt d'activitats representen una petita part de la gran varietat que es podria dur a terme als tallers d'audició i llenguatge en l'àmbit de la prevenció.

Les activitats plantejades no giren entorn a un tema específic, sinó que es tracta d'un conjunt d'activitats amb les que es treballen diversos factors que incideixen en l'ús correcte del llenguatge. Són activitats flexibles, que poden dur-se a terme en qualsevol moment del curs escolar.

Per al disseny de les activitats s'ha partit de la teoria *Interacció Contingent* de Van Lier (2003) que, seguint el seu enfocament pedagògic, divideix en tres blocs l'aula com a ecosistema.

- Els principis del professor. Fa referència no només als principis epistemològics d'instrucció i a la metodologia pedagògica, sinó també als valors morals com la conscienciació, l'autonomia i l'autenticitat que cada mestre ha de desenvolupar com a requisit bàsic de la pròpia activitat pedagògica.
- Les estratègies. Tradueixen els principis de la nostra metodologia en una acció pedagògica efectiva i responsable. Les estratègies emprades han de promoure una interacció contingent. El disseny de les activitats han de

promoure una reflexió crítica i activitats co-constructives que assegurin i promoguin les ganes d'aprendre dels alumnes.

- Accions. Fa referència a tot tipus de tasques pedagògiques, conversacionals i activitats dutes a terme a l'aula, creades a partir de les estratègies anteriorment esmentades.

Van Lier (2003) afirma que l'èxit de l'ensenyament i aprenentatge ve determinat en gran mesura per la qualitat de la interacció social en l'aula, essent el mestre el creador d'oportunitats d'aprenentatge per animar i motivar els alumnes. Per tant, es parlaria d'un microsystema on es dona la consecució dels objectius prèviament formulats i establerts al mesosistema, i de la realització correcta de les activitats, materials i recursos utilitzats per dur-ho a terme.

Una altra teoria que s'ha tingut molt en compte per al disseny de les activitats és la d'Antón (1999), que estudia la interacció entre el professor i els alumnes des d'una perspectiva co-constructiva de coneixement. Antón (1999) agafa les influències de les principals funcions *scaffoldianes* com a estratègies instructives per fomentar la construcció de coneixements de l'alumne. Les funcions que s'han introduït per al disseny de la present proposta són:

- Despertar l'interès de l'alumne
- Mantenir l'alumne motivat i atent a l'objectiu
- Controlar la frustració dels alumnes reduint l'ansietat
- Emmotllar els procediments més adequats per aconseguir els objectius

Així, a continuació es presenten i detallen les activitats que conformen la proposta didàctica. Dites activitats influeixen en el desenvolupament i en l'adquisició del llenguatge (memòria, atenció, respiració, discriminació de sons, etc). A més, s'inclou una activitat per treballar les emocions, aspecte molt important que incideix de forma indirecta en l'adquisició i expressió del llenguatge. A l'annex 3 s'inclouen diverses activitats més generals per treballar les diferents dimensions que formen el

llenguatge oral.

Cal remarcar que a cada sessió es dedicaran els cinc primers minuts a realitzar algunes activitats amb l'objectiu de moure els òrgans buco-fonatoris (veure annex 4).

Activitat 1. La capsa viatgera

- **Introducció.** Es tracta de crear una rutina entre l'alumne i les persones habituals del seu entorn, en aquest cas, entre els alumnes, el mestre d'AL i l'aula on es realitzen els tallers.

- *Descripció i desenvolupament.* L'activitat consta d'un fil conductor, que serà la presentació d'una mascota, per ajudar a centrar l'atenció dels nens. Aquesta mascota serà una Serp, la serp Sissina. El fet de que sigui una serp, i que s'anomeni Sissina té la seva explicació. Als individus amb dislàlia els costa pronunciar els sons /s/ /ss/ /z/. La creació de la serp ajudarà i motivarà al subjecte en la pràctica d'aquest so.

És durà a terme la creació d'una capsa viatgera, que viatjarà a la casa dels alumnes per conèixer alguna cosa del seu entorn o una experiència que identifiqui l'alumne. Per poder viatjar, l'alumne ha de treure el passatge de la capsa i per poder-la retornar la condició és dur la capsa amb algun objecte, algun record per tenir constància del viatge i per explicar als companys que és el que hem dut del viatge. El passatge de la capsa són possibles temes per estimular la parla de l'alumne. Hi ha una gran varietat de temes però els que aquí es proposen són els següents:

- Objectes que hi ha dins la meva habitació
- Record d'un viatge
- Un regal que m'ha agradat
- Alguna coda de la meva mare
- Jugueta de quan era més petit

Cada setmana la capsa viatjarà a la casa d'un alumne diferent, per tant l'alumne agafarà un passatge, el tema del qual haurà de parlar, anirà a casa seva i parlarà amb la seva mare i el seu pare sobre l'objecte que ha d'agafat. A la pròxima sessió haurà de retornar la capsa, el passatge i l'objecte que ha dut del viatge.

La titella ens farà unes preguntes sobre el viatge que ha realitzat la capsa, i l'alumne ha de contar a la serp Sissina i als seus companys de que es tracta l'objecte que ha dut.

<i>Objectius</i>	<i>Estratègies emprades</i>
Posar en marxa els prerequisits bàsics que afavoreixin la interacció comunicativa; atenció, actitud d'escolta, contacte ocular i manteniment de la mirada, respectar el torn de paraula, no interrompre i poder estar assegut un temps mínim	<p>Repetir la mateixa situació cada vegada que comenci la classe.</p> <p>Creació d'una mascota. Material atractiu que incrementa l'atenció dels alumnes.</p> <p>Crear unes consignes per respectar el torn de paraula.</p>

Per estimular la parla:

- Creació d'una nota feta pels alumnes explicant els pares el joc de la capsa viatgera, d'aquesta manera s'implicarà a les famílies a participar i a tenir constància d'allò que s'està fent.
- Fer un petit guió en les possibles preguntes que la serp Sissina pot preguntar, preguntes que prèviament hauran creades ells. Després de les preguntes s'obri el torn de preguntes dels companys per afavorir la interacció entre ells.

Activitat 2. Taller de consciència fonològica

- *Introducció.* La consciència fonològica ha estat caracteritzada com un requisit clau per l'adquisició de la lectura a les fases inicials, ja que els

nins han de descodificar les paraules i per poder fer-ho han de prendre consciència de la formació de les paraules.

- *Descripció i desenvolupament.* És important que en un taller de prevenció de dificultats en el llenguatge es treballi la consciència fonològica, per tant per treballar-la és duran a terme dues activitats.

- BINGO FONOLÒGIC. Cada alumne tindrà una cartró on hi haurà representats diferents fonemes /PA/PE/MA/ME/TU/SI (veure imatge annex 5)

La nostra mascota triarà un nin perquè cridi ben fort el fonema. La serp li dirà a l'orella del nin el nom del fonema i ell ho haurà de cridar ben fort. Els companys que tinguin el fonema l'hauran de marcar i una vegada les tinguin tots marcats hauran de cridar RINGO-RANGO, aquest serà el crit de la victòria que voldrà dir que aquell company ha tingut tots els fonemes que la serp Sissina ha cuat a l'orella dels nins.

<i>Objectius principals</i>	<i>Estratègies emprades</i>
- Pronunciar el fonema de manera correcta i clara.	La pronunciació de la mestra ha de ser clara.
- Relacionar el so del fonema amb la seva representació gràfica corresponent.	Les repeticions han de ser constants. La mestra ha de repetir la pronunciació del fonema perquè l'alumne pugui arribar a adquirir la pronunciació correcta. Utilitzar gestos per representar les diferents grafies. Gestos Guberina. Molt important que el nin et miri els gests facials i sobretot els llavis.

- LA FRASE AMAGADA. Aquesta activitat l'enllaçarem en l'activitat anterior encara que és pot fer com activitat única.

La mestra lliurarà a cada alumne una targeta on apareixeran diferents imatges. L'alumne haurà d'esbrinar el nom de la imatge i haurà d'agafar el primer fonema que forma la paraula. Una vegada tingui tots els fonemes els unirà i haurà trobat la frase que s'amagava darrera aquell conjunt d'imatges.

La mascota repartirà una sèrie de taps de plàstics, a cada tap hi haurà escrit una lletra. Hi haurà taps, en els quals hi haurà escrites consonants de color negre i d'altres en els quals hi haurà escrites vocals de color vermell. Aquesta tècnica ajudarà al subjecte en dislèxia a la identificació visual de les lletres.

Com he dit abans, me regit per diferents principis alhora de la creació de les activitats, uns dels quals és crear activitats creatives, atractives i motiva'ns pels nins. La idea dels taps és una idea molt bàsica i simple però atractiva per ells, ja que el simple fet de construir paraules de manera diferent, en llapis i paper, resulta molt motivant per ells.

<i>Objectius principals</i>	<i>Estratègies emprades</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el fonema inicial de cada paraula - Construcció dels fonemes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una vegada trobada la paraula, fer la separació de síl·labes perquè descobreixin quin és el fonema inicial de la paraula. - Per la separació de síl·labes podem utilitzar els "legos" per cada síl·laba un lego, unir-los i comprovar de quantes síl·labes està formada la paraula. - Cada fonema està compost d'una consonant i una vocal. Les consonants són negres i les vocals són vermelles. - Explicar els alumnes que cada fonema ha d'estar format per una tap negre i un tap vermell. - Suport visual, la idea dels dos colors ajudarà a l'alumne a identificar les lletres.

Activitat 3. Discriminació auditiva.

- *Descripció i desenvolupament.* És narrarà una història on apareixeran diversos animals que es troben en diferents medis. Cada un dels animals es sent d'una manera diferent (trist, alegre). Mitjançant la discriminació auditiva de sons, els alumnes hauran d'identificar de quins animals parla'm, com és senten i en quin medi o clima és troben. (fa fred, fa calor, plou..)

Els alumnes hauran de discriminar sons d'animals coneguts, discriminar sons de la naturalesa i discriminar sons inarticulats, amb els quals podran esbrinar com es senten els animals.

La mestra anirà narrant una història i envers de dir el nom dels animals posarà els sons que produeixen, per tant els alumnes a través dels sons hauran d'identificar els animals que apareixen a la història. Seguidament s'associarà un sentiment en cada animal que l'alumne haurà d'intentar deduir i finalment a través dels sons de la naturalesa es determinarà a quin tipus de medi es troben.

Per tant estem parlant d'un taller de discriminació auditiva.

<i>Objectius principals</i>	<i>Estratègies emprades</i>
Discriminar els sons i identificar-los amb l'ésser , fenomen, sentiment o objecte el qual correspon.	<p>Treball previ de les onomatopeies d'alguns animals.</p> <p>Repetició dels sons perquè li sigui més fàcil identificar-ho</p> <p>Reproduir tot junts els sons que s'han escoltat.</p> <p>Utilitzar el casset per treballar la discriminació auditiva dels sorolls i veus dels animals, alhora afavorim l'actitud d'escolta i millorem l'atenció.</p>

- *Altres consideracions.* Amb aquesta activitat de discriminació auditiva és treballa molt l'atenció de l'alumne, ja que ha d'estar molt concentrat per poder associar els sons, per tant també és important dur a terme algunes estratègies de concentració com:

- Crear un ambient que faciliti el manteniment de l'atenció del nin, com: tenir preparat aquell material que es necessita, evitar distraccions, l'entorn ha de ser silenciós, etc.

- Donar les explicacions pautades, una darrera l'altre, no donar molta informació de cop perquè això provocarà que l'alumne desconnecti.
- Jocs per augmentar la concentració com: el memory o joc de parelles, sopa de lletres, laberints, jocs de cercar les diferències, etc.
-

Activitat 4. El fonema coix

- *Descripció i desenvolupament.* Tots els alumnes es seuran en rotllana ja que, per la realització d'aquesta activitat és important que tinguin contacte ocular entre ells. Enmig de la rotllana hi haurà un caramull de targetes amb diferents sons. La nostra mascota serà l'encarregada de girar una targeta i iniciar el joc. Na Sissina girarà una targeta la qual hi haurà representat un so, per exemple el so /m/. La serp Sissina haurà de dir una paraula que comenci amb aquest so, seguidament l'alumne de devora haurà de dir la paraula que ha dit na Sissina més la seva i així successivament. Una vegada l'alumne s'equivoqui, rompi la cadena, es tornarà agafar una altra carta d'enmig i és començarà el joc un altre vegada amb un so diferent.

Amb aquesta activitat és treballarà la memòria auditiva de l'alumne, ja que haurà de prestar atenció per recordar-se de les paraules que han dit els seus companys. El fet que totes les paraules comencin amb el mateix so fa que l'alumne hagi de prestar més atenció ja que les paraules seran més semblants i es poden confondre. Per altra banda, també és treballarà la pronunciació de les paraules i la vocalització dels diferents sons.

<i>Objectius principals</i>	<i>Estratègies emprades</i>
<ul style="list-style-type: none"> . - Treballar la memòria auditiva - Pronunciar i vocalitzar correctament les paraules 	<p>Cridar l'atenció dels alumnes perquè escoltin atentament les paraules. Una estratègia seria que la mascota repetís la paraula en un to de veu diferent, ja que així ajudaríem a captar l'atenció de l'alumne i això provocaria l'augment de la memòria auditiva.</p> <p>Cercar el suport dels companys quan al nin li costa fer-ho sol.</p> <p>Repetir l'inici de la paraula produïda per l'alumne amb una entonació adequada que el convidi a continuar.</p> <p>Actuar com a model. Pronunciar i vocalitzar la paraula d'una manera exagerada perquè ell pugui imitar-te</p>

Activitat 5. Memòria visual

- **ORDENAR SEQÜÈNCIES:** El dia del tigre Tristris. L'activitat consisteix en ordenar seqüències per treballar la memòria visual. La mestra anirà aferrant targetes a la pissarra, en les quals hi haurà representada una acció. El protagonista serà el tigre Tristris, que és molt actiu i fa moltes coses cada dia. La mestra penjarà una seqüència a la pissarra del dia del tigre Tristris, la qual els alumnes hauran d'observar i després hauran d'intentar recordar. Seguidament els alumnes hauran de construir la seqüència que la mestra havia fet a la pissarra.

Cada alumne, sortirà a la pissarra a programar "El dia del tigre Tristris", es tapparà i els altres alumnes hauran d'ordenar el dia del tigre Tristris així com l'ha programat el seu company.

La dificultat d'aquesta activitat és pot anar augmentant de forma progressiva introduint de cada vegada més diferents accions o personatges (amics del tigre Tristris).

L'activitat també pot fonamentar la comunicació oral de l'alumne, ja que cada seqüència conta "un dia diferents del tigre Tristris" que ells poden narrar els

seus companys. La mestra podria fer preguntes com: que creus que passarà després? On anirà el tigre?. D'aquesta manera el nin haurà de tenir un pensament actiu durant la conversa i fomentarem la comunicació oral.

Sempre hem d'intentar crear una mascota o un personatge amb el qual puguem treballar diferents fonemes i sons que siguin difícils per els alumnes. En aquest cas treballem les travades, concretament el fonema [tr] [gr].

<i>Objectius principals</i>	<i>Estratègies emprades</i>
Treballar la memòria visual a partir de l'ordenació de seqüències	Posar accions que ells coneguin i que realitzin el seu dia a dia.
Fomentar l'ús del llenguatge oral	<p>Ajudar-los amb els gestos i la mímica. Per facilitar la memòria visual, en el cas que no és recordi de l'acció.</p> <p>Crear oportunitats que facilitin que sigui l'alumne qui prengui la iniciativa de la conversa, esperant el temps necessari entre pregunta i resposta. (espera estructurada)</p> <p>Repetir les darreres paraules pronunciades per l'alumne amb una entonació adequada que el convidi a continuar.</p> <p>Reprendre el llenguatge del nin i completar-lo (expansió)</p> <p>Utilitzar el suport visual</p> <p>Demandar preguntes sobre el tema del que parlem.</p>

- LES TARGETES AMAGADES. La mestra reparteix a cada alumne una targeta on hi ha una imatge. Seguidament la serp Sissina assigna un número a cada un dels alumnes, el qual ells han de recordar. Totes les targetes han d'estar amagades, excepte quan la ser Sissina digui quines targetes vol veure. Ella dirà tres números, els alumnes que tinguin assignat aquest número hauran de treure la targeta damunt la taula. Es triarà un alumne per començar, el qual haurà d'observar les targetes durant cinc segons i després sense mirar-les ha de dir quins objectes apareixien en les targetes.

La dificultat d'aquesta activitat és gradual, ja que la pots augmentar o reduir segons el número de targetes que hi hagi damunt la taula.

Els tipus de dificultats de la targeta també pot anar augmentant.

Primerament, targetes on els objectes que hi hagi siguin més fàcils de recordar, per exemple objectes que s'agrupin en diferents camp semàntics. Per fer-ho un poc més complicat podríem crear targetes on els dibuixos que apareguin contenguin el mateix so. D'aquesta manera també és treballaria la vocalització i la pronunciació.

Finalment els dibuixos podrien ser objectes que contenguin les travades, aquestes són els fonemes més dificultosos per els nins de primària.

<i>Objectius principals</i>	<i>Estratègies emprades</i>
Treballar la memòria visual	Objectes atractius i coneguts per als alumnes.
Fomentar la pronunciació adequada de les paraules.	Donar algun premi(un gomet) motivant per fomentar l'atenció i la concentració. És important que alhora de corregir algun fonema el nin et miri els llavis i observi com el produeixes. Posició dels llavis, de la llengua, de les dents, etcètera.(punts d'articulació)

Activitat 6. Creació de contes

- **CONTRUCCIÓ DE FRASES.** Es creen tres capsas , una de cada color. A la capsa vermella hi haurà els inicis del conte, a la capsa blava el desenvolupament del conte i a la capsa groga el final del conte. Darrera les imatges de les targetes vermelles i les targetes grogues hi haurà una frase d'iniciació i de finalització del conte.

- Això era i no era...
- Fa molts i molts anys...
- Conte contat, conte acabat.
- I varen ser feliços per sempre més.
- Si el conte no és mentida serà veritat.

L'activitat consisteix en crear contes, contes molt senzills adaptats al primer cicle de primària, encara que és una activitat que es podria dificultar més, fent més capses (accions, conseqüències, protagonistes, antagonistes) i dur-ho a terme els altres cicles de primària.

Els alumnes s'agruparan en grup de tres membres. Cada un dels grups agafarà una targeta vermella (principi) , una blava (desenvolupament) i una groga(desenllaç) i a partir del personatge i accions que apareguin hauran de crear la història. (veure tipus de targetes a l'annex)

Cada història serà diferent, per tant sortiran enmig de la classe i l'hauran de contar els seus companys.

Amb la realització de l'activitat es treballarà la capacitat de creació i imaginació per construir la història. Per altra banda, l'ús del llenguatge, tenint en compte la pronunciació, l'entonació, la veu, els punts d'articulació, per tant es tindrà en compte la prosòdia.

Objectius principals

Estratègies emprades

<p>Analitzar l'expressió i la prosòdia de l'alumne.</p> <p>Observar la capacitat creativa i imaginativa alhora de crear el conte.</p>	<p>Valorar la seva participació i tenir cura dels intents de repetició que faci el nin amb dificultats.</p> <p>Fer més sobreinterpretacions</p> <p>Tenir en compte que el mestre adequi l'extensió i complexitat del seu llenguatge al nin, per ajudar-lo a participar.</p> <p>Utilització del suport visual</p> <p>Emprar una frase feta per posar en evidència que s'acaba el conte</p>
---	---

Activitat 7. Aprenentatge de rodolins

- *Descripció i desenvolupament.* “Les rimes construeixen una garantia pel desenvolupament de la consciència fonològica” (Pearson, 2009, p.12). Els alumnes presten atenció a les diferències i similituds dels propis sons i paraules.

En aquesta activitat els alumnes analitzaran els rodolins que la mestra, amb l'ajuda dels alumnes, crearà i els hauran de memoritzar.

Els rodolins proposats faran referència als sons del triangle alveolar /l/, /r/, /d/ ja que són els sons que més costen produir.

Exemple d'un rodolí amb el so /r/ : *La rata Rita roncava damunt l'ermita.*

La memorització dels rodolins és durà a terme de manera entretinguda.

Primer, s'analitzarà el que diu el rodolí. En aquest cas ens imaginarem una rata que dorm i ronca damunt l'ermita, una església.

Una vegada hem parlat del que diu el rodolí, els alumnes ho dibuixaran, així alhora de memoritzar els hi serà més fàcil perquè hauran prestat atenció en allò que hauran dibuixat.

Practicarem conjuntament les articulacions dels sons que formen aquestes paraules, sobretot el punt de l'articulació del so de la /r/. (uns dels més difícils de reeducar)

Aquesta serà la dinàmica que seguirem per la creació i memorització dels

rodolins.

Per la creació podem començar demanant els nins quins noms coneixen que comencen per la lletra /r/ seguidament podem demanar i que pot fer aquesta persona o animal? La mestra ha de ser la que guia la creació del rodolí i ha de marcar les pautes.

<i>Objectius principals</i>	<i>Estratègies emprades</i>
Articular els sons i pronunciar els fonemes adequadament.	Utilització material comestible per l'aprenentatge del punt d'articulació dels sons: neules, lacasitos, caramels..
Correcta producció dels sons de la parla	Repeticions davant un mirall perquè el alumnes puguin observar com han de posar la llengua, els llavis...
-Memorització del rodolí	Cercar les paraules que comencen igual. Cercar les paraules que acaben igual Dibuixar els personatges o objectes que apareixen al rodolí. Repetició dels fragments.

Activitat 8. Joc de l'oca

- *Descripció i desenvolupament.* Aquest és el típic joc de la oca adaptat al llenguatge, amb el qual treballarem aspectes bàsics de la consciència fonològica. La finalitat del qual és l'adquisició correcta de la producció dels sons i l'ús del llenguatge.

Es crearà un taulell on hi haurà diferents caselles. Cada casella serà d'un

color diferent, cada color serà un tipus d'activitat.

- Caselles vermelles: Activitat de denominació

L'alumne agafarà una targeta de color vermell on hi haurà dibuixats quatre objectes, els quals haurà de dir el seu nom.

Els objectes que denominarà contindran :

- o síl·labes travades [pl] [bl] [fl]
[cl][gl] [dr] [fr] [cr] [gr] ...
- o Oposicions fonològiques p/b, t/d,
c/g

- Caselles liles: Picar paraules

L'alumne agafarà una targeta on hi haurà escrites tres paraules, les quals haurà de separar "picant" amb síl·labes

(*) Per ajudar al nin a contar síl·labes podem emprar material didàctic, com per exemple els policubs. Per tantes síl·labes tant de policups i així els nins ho visualitzen.

- Caselles grogues: Els rodolins

L'alumne haurà de recitar uns dels rodolins que ha après. Rodolins de l'activitat anterior.

- Caselles verdes: Trobar sons dins les paraules.

- o Vocals (neutres, obertes, tancades)
- o Treball de parells homòfons
(sords/tancats) diferenciació dels sons p/b, t/d, k/g,
s/z, f/v, x/g
- o La síl·laba tònica de la paraula i la síl·laba neutra.

Les regles del joc es poden adaptar. L'objectiu és que tots els nins juguin per tant com que són molts, els grups seran de tres persones. Un del grup tirarà el dau i agafaran les targetes del color de la casella. Si per exemple els toca la casella del rodolí, cada membre del grup haurà de recitar el rodolí, es a dir cada un dels membres realitzarà l'activitat de manera individual, però de la mateixa casella (de la mateixa temàtica)

<i>Objectius principals</i>	<i>Estratègies emprades</i>
Reconèixer els cops de veu de cada paraula.	Per cada cop de veu fer una mamballeta.
Trobar diferents sons dins les paraules.	L'escriptura de la paraula ajuda a veure quans cops de veu té.
Localitzar les síl·labes tòniques i àtones	Repeticions lentes i vocalització eggerada.
Correcta pronunciació dels sons de la parla.	Picar les síl·labes. Cridar quan diem la sil·laba que té el cop més fort. Tenir un mirall aprop perquè el nin és pugui veure el mateix temps que la mestra li ensenya els punts d'articulació per produir bé el so. Utilització de material comestible.

Activitat 9. Enllaça la pregunta i la resposta

- *Descripció i desenvolupament.* Per la realització d'aquesta activitat dividim la classe en parelles heterogènies.

Cada parella tindrà dos caramulls de targetes. En un caramull hi haurà preguntes (Quin temps fa? Que faràs avui horabaixa? Que t'agrada menjar? Quin és el teu esport preferit?...) i en l'altre hi haurà les respostes d'aquestes preguntes.

L'objectiu és que l'alumne han d'associar la pregunta amb la resposta correcta.

Un alumne fa la pregunta, és molt important l'entonació, l'èmfasi que utilitza quan la produeix, tenir cura dels elements paralingüístics. El company ha de trobar la resposta que s'associa en la pregunta que li ha fet.

Una vegada hagin associat totes les preguntes amb les respostes, els alumnes uniran ordenadament amb un cordo les preguntes i les respostes, a fi d'obtenir un collar.(cada targeta té un forat per on passarà el cordo).

(*) El collar serà una seqüència de pregunta-resposta, pregunta-resposta, pregunta-resposta.

Amb la unió d'aquestes treballarem la motricitat fina, en aquesta edat quasi tots els alumnes la tenen adquirida, tot i així ens podem trobar algun alumne amb dificultats.

Una vegada completada l'activitat ens seurem en rotllana i comentarem l'activitat entre tots. Cada parella tindrà el seu propi collar de preguntes i respostes. Cada parella demanarà una pregunta que aparegui el seu collar, els altres grups hauran de cercar una resposta que es correspongui amb la pregunta. Els alumnes podran observar que una pregunta pot tenir multitud de respostes.

Finalment deixarem els collars, i la mestra demanarà a cada parella una pregunta la qual hauran de contestar de manera espontània.

Objectius principals

Estratègies emprades

Treballar l'associació de pregunta –resposta.	Preguntes quotidianes, que no siguin difícils d'entendre.
Treballar la concordança de gènere, nombre i temps.	Preguntes atractives perquè prestin atenció.
Atenció-escolta	Proporcionar algun reforç positiu.
Expressar pensaments i opinions de manera espontània.	Fer preguntes emprant diferents temps verbals
Tenir un pensament actiu durant la conversa	Donar seguretat, transmetre-li il·lusió amb el contacte físic, perquè pugui expressar-se.
	Fer-li preguntes obertes
	Procurar que el nin amb dificultats vagi escoltant, donar-li temps per pensar, (espera estructurada)
	Respondre el llenguatge del nin i completar-lo(expansió)
	Repetir les darreres paraules pronunciades per l'alumne amb una entonació adequada que el convidi a continuar.

Activitat 10. Treballem les emocions

- *Introducció.* Pot ser que reconeguem l'emoció que estem sentint i que siguem capaços d'expressar-la amb paraules, i també pot ser que siguem conscients de les reaccions fisiològiques i de la conducta que aquesta emoció ens ha provocat, però és bastant menys probable que tinguem accés conscient als esquemes emocionals interns que l'han activat. [...] arribar a conèixer i explicar què m'està dient de mi mateix i de la meua relació amb els altres aquella emoció que experimento, i com la puc aprofitar per adaptar-me millor al meu entorn, no és fàcil. (Bach i Darder, 2002).

Seguint a Eva Bach i a Pere Darder, és molt important saber expressar en paraules com ens sentim, per tant és molt important conèixer les emocions, per això he pensat crear una sèrie d'activitats per treballar-les, ja que aquestes tenen una forta relació amb el llenguatge.

L'expressió de les emocions és un contingut de llenguatge, tant de la narració en la consideració de la dimensió psicològica de les intencions dels

personatges, com del vocabulari en riquesa de l'adjectivació i de l'antonímia.
(Bruner, 1998)

Les activitats proposades en aquest taller seran molt senzilles però serviran perquè cada alumne pugui experimentar una mica com ens podem sentir en diferents situacions.

❖ **RECORDEM LES VIVÈNCIES DEL PASSAT.** Per començar, els alumnes es seuran en rotllana, així tots mantindran el contacte visual. Enmig de la rotllana hi haurà un caramull de targetes on apareixeran escrits sentiments diferents. Com; felicitat, ràbia, por, llàstima, vergonya, etcètera. Individualment, cada alumne agafarà una targeta, llegirà el sentiment que li ha tocat i haurà de recordar una situació o experiència en la qual ell es sentís així. Cada alumne haurà de compartir l'experiència amb els seus companys.

❖ **CONSTRUIM EMOCIONS.** Sonarà la música i els alumnes s'aniran passant les targetes que hem utilitzat a l'activitat anterior (targetes on hi ha escrit un sentiment) quan s'aturi la música, miraran la targeta que els hi ha tocat. Cada alumne, tindrà un tros de plastilina amb el qual haurà de representar el sentiment que li ha tocat.

La mestra donarà el rostre d'una cara en paper i l'alumne haurà de construir-hi l'expressió de la cara segons el sentiment.

❖ **EXPRESSEM EL QUE SENTIM.** La serp Sissina, dirà a l'orella de cada alumne un estat emocional. L'alumne haurà d'expressar els altres aquell estat que na Sissina li ha dit i els altres alumnes ho hauran d'endevinar.

A partir del sentiment que ens ha tocat, crear una frase que l'entonació d'aquesta correspongui amb el sentiment que ens ha tocat. Utilització dels elements paralingüístics. (to de la veu, entonació, intensitat de la veu).

Aquesta activitat és pot dur en parelles, ja que seria convenient que els alumnes és miressin els ulls. El contacte ocular és molt important, i a totes les activitats proposades hem d'intentar que estigui present.

Associar un estat d'ànim amb una experiència o situació viscuda.	Ajudar al nin a recordar com és sentia mitjançant preguntes i exemple de altres fets que s'associïn amb el sentiment.
Acompanyar el llenguatge verbal amb els gestos facials.	Jocs de mímica.
Tenir cura dels elements paralinguístics.	Treballar l'expressió corporal
	Dur a terme tècniques que afavorissin el seu us.

5.7 Materials didàctics

El procés d'ensenyança- aprenentatge requereix l'ús de materials que s'adaptin totalment a l'activitat i a l'edat dels alumnes. És important que el material sigui atractiu i estimuli l'atenció de l'alumne durant la realització i comprensió de les activitats.

Monfort y Juárez, (1993) creen un mètode en el qual classifiquen tres tipus de materials per la realització d'activitats.

- Activitats i material d'estimulació global. La principal finalitat és descobrir els coneixements previs del nin i despertar en ell l'interès sobre els aspectes que treballarem.
- Activitats i materials funcionals. A traves d'aquests materials introduïrem els nous aspectes i coneixements de la llengua oral a partir dels continguts que ja coneixen i d'aquells que vol que coneguin.
- Activitats i materials de caràcter sistemàtic. Aquests materials van dirigits a treballar els aspectes més profunds i concrets de la matèria

El treball del mestre d'audició i llenguatge requereix la construcció de molt de material didàctic per ajudar al procés de l'ensenyament i aprenentatge de l'alumne. El material és un factor clau per l'aprenentatge del llenguatge.

A cada activitat d'aquesta proposta s'utilitza material didàctic per reforçar l'activitat. Tot el material que apareix en aquesta proposta didàctica haurà de ser creat per la pròpia mestra d'audició i llenguatge. Un punt positiu es que una vegada tens el material creant sempre el pots reutilitzar i construir noves activitats i variàncies amb el material que ja tens creat.

El material que hem d'utilitzar/ crear per la realització d'aquesta proposta didàctica és el següent

- Joc de la oca: tauler amb vinyetes de colors, targetes.....
- Treballar el buf: canyetes, pilotes de pin-pon, plomes...
- Titelles per la producció dels sons i fonemes:
 - titella de la serp /s/ /z/
 - Titella del pop /p/
 - Titella de la rata /r/ /rr/
 - Titella de la gallina /c//k/
 - Titella del Lleó /gr/ /ll/
 - Titella de la granota /gr/
- Targetes amb els imatges i dibuixos corresponents a les activitats.
- Capsa viatgera

(veure, Annex 1)

5.8 Avaluació

Per dur a terme l'avaluació de les activitats proposades en aquesta proposta didàctica en l'àmbit de la prevenció, el mestre d'AL utilitzarà diverses tècniques.

La primera d'elles consisteix en l'observació directa i sistemàtica dels alumnes, així com del procés d'aprenentatge, especialment durant la realització de les activitats. De la mateixa manera, el mestre d'AL valorarà la participació de tots els alumnes i l'intent de comunicar-se i expressar-se, principalment en aquells alumnes que els costi més comunicar-se (expressió, vergonya, poc parladors, manca de fluïdesa, dificultats en la parla, trastorns, etc.). Per altra banda, també s'observarà el resultat final de les activitats per comprovar la correcta realització i comprensió.

Finalment, el mestre d'AL farà un seguiment del procés d'aprenentatge dels alumnes per mitjà de la realització de preguntes. A més, en la introducció de les activitats, es durà a terme un recordatori dels continguts treballats a través de preguntes directes a l'alumnat.

5.9 Implicació dels pares en els tallers d'audició i llenguatge

El llenguatge ha de formar part de l'entorn i l'experiència directe del nin. Tant a casa com a l'aula el llenguatge espontani dels nins ha de ser estimulat i potenciat.

La família és un dels primers contextos socialitzadors, per això és necessària la col·laboració i la interrelació entre l'escola i la família, per tant tot allò que és treballa a l'aula ha de ser reforçat a casa.

Per fomentar i potenciar la participació dels pares he dissenyat una activitat en la qual estaran implicats.

1. És crearan capsas temàtiques, per exemple " La capsa dels Viatges", "La capsa dels conta contes".

En la capsa dels Viatges, els pares haurien de ficar fotografies, objectes, records d'algun viatge que han dut a terme. L'objectiu és que el nin pugui mirar, tocar i demanar tot allò que pensi i que vulgui sobre els objectes que hi ha dins de la capsa. És crearà un vincle entre pares i fill que serà molt gratificant el qual servirà de gran ajuda per el desenvolupament del llenguatge del nin.

Dins la capsa és important que hi hagi un quadern on els pares realitzaran alguna anotació de com ha anat, o explicant qualque fet que ha passat durant la conversa. En una sessió el nin pot explicar el seus companys de que han xerrat, quins objectes hi havia dins la capsa, quin era el viatge, que li ha contat la mare, etcètera. L'objectiu és fomentar l'expressió del llenguatge oral.

La capsa dels conte contes, podria ser una capsa on hi hagués contes perquè els pares contessin al nin, on contessin amb el suport de titelles o làmines les qual els nin pogués manipular. La capsa també contaria amb un quadern on els pares haurien d'anotar l'experiència viscuda.

Moltes vegades els pares no col·laboren perquè tampoc el mestre els incita a donar aquest pas, per tant he creat algunes idees amb les quals crearem els pares l'acció de col·laborar en els tallers llenguatge que participa el seu fill.

- Aportar imatges o retalls de revista que creguin convenients treballar a classe per fomentar l'expressió oral.
- Dur fotografies del seu fill perquè pugui xerrar sobre elles a la classe.
- Elaborar un memori en fotografies o imatges per treballar la memòria visual.

- Fer una perruca amb fils de llana per treballar la direccionalitat del buf i el control dels llavis
- Aportació de material per fer exercicis de praxis, com pilotes de ping – pong, paperines, bombolles, etc.

6. Detenció de signes d’alerta, indicadors d’un possible trastorn del llenguatge

A continuació s’exposen diversos criteris que poden ajudar a detectar i a localitzar els alumnes que presenten algun trastorn del llenguatge oral.

A partir dels diversos criteris que es presenten el mestre d’AL podrà identificar aquells alumnes que necessiten una major estimulació, relacionada amb el llenguatge oral. L’observació sistemàtica dels alumnes serà un aspecte clau que ajudarà a detectar els possibles signes d’alarma.

Per al disseny dels següents criteris s’han tingut en compte les activitats proposades en la proposta didàctica aquí presentada. A partir dels continguts treballats, es podrà identificar la presència en els alumnes dels següents signes d’alerta:

❖ Nivell fonètic-fonològic

- Col·loca correctament els llavis, la llengua, el paladar i la mandíbula per la pronunciació dels diferents fonemes.
- Reprodueix i discrimina auditivament els diferents fonemes.
- És capaç de reconèixer i discriminar auditivament i visualment els fonemes, associant-los a la seva grafia
- Repeteix els rodolins i es capaç de memoritzar-los
- Denomina i classifica les paraules en els diferents camps semàntics
- És capaç d’expressar les diferents emocions i sentiments a través dels gestos, expressions facials i la mímica.

❖ Nivell morfo-sintàctic

- Expressa les sensacions i els sentiments que reb a través de les emocions.
- Explica adequadament experiències pròpies o situacions del seu entorn.
- Formula oracions correctes en quan a la relació de gènere, nombre i la concordança entre ells.
- Acompanya i aplica les variacions de la veu segons el context de l'oració.
- Té interioritzats els elements paralingüístics
- Discrimina i realitza oracions correctes en els diferents temps verbals.
- Ordena i explica una seqüència d'accions.
- És capaç de construir una història a partir del suport visual.
- Realitza la separació sil·làbica correctament
- Coneixement de les síl·labes tòniques i àtones

❖ Nivell pragmàtic

- Té intenció comunicativa
- Utilitza i coneix les diferents funcions del llenguatge.
- Manté el contacte ocular durant els intercanvis comunicatius
- Respecte el torn de la parla
- Mostra interès per les explicacions
- Pensament actiu en la conversa
- Coneix el llenguatge no verbal que acompanya el llenguatge verbal
- Utilitza gestos, expressions facials
- Verbalitza durant un joc simbòlic.
- És capaç de regular i controlar la veu, realitzant variacions d'intensitat i duració

❖ Llenguatge comprensiu

- Discrimina i coneix auditivament sons, fonemes i paraules
- És capaç de prestar atenció a les explicacions
- Imita gestos
- Compren i associa auditivament i visualment
- Reconeix i localitza sons

- Discrimina, associa i identifica tant auditivament i visualment, fonemes, paraules i oracions.

❖ Processos implicats en el llenguatge

- Capaç de memoritzar rodolins i seqüències visuals
- Presta atenció i escolta les explicacions i les instruccions
- Controla i executa el buf
- Realitza, continua i ordena seqüències
- Diferencia entre el passat, present i futur
- El seu ritme de la parla és adequat i fluït

7. Anàlisi de les entrevistes dutes a terme a diferents mestres d'audició i llenguatge.

A partir de les entrevistes realitzades a diferents mestres d'audició i llenguatge, he pogut analitzar diferents punts de vista sobre la realització de tallers de prevenció, per detectar o prevenir possibles dificultats de llenguatge.

La intervenció precoç té una vital importància dins al món de l'audició i llenguatge. Les tres mestres estan d'acord en realitzar tallers, els quals els són de gran ajuda per la identificació i/o detecció d'algunes dificultats del llenguatge. Aquest taller s'inicien a l'edat dels tres anys, i com comenta una de les mestres, alguns alumnes des de primerenca ja venen en possibles problemes de llenguatge, per tant és important actuar i començar a realitzar un procés d'intervenció.

Aquesta intervenció precoç ha de ser un procés continu per poder anar observant l'evolució, per tant aquests tallers es realitzen fins al primer cicle de primària. En aquest cas, en la mestra del centre de Llubí he tingut el plaer de fer les pràctiques amb ella i en diferència de les altres mestres, ella només realitza tallers de prevenció a educació infantil, a partir d'educació primària ja dur a terme un procés d'intervenció més individualitzat i més específic .

Per les tres mestres, els tallers resulten molt profitosos, ja que s'observen moltes millores. A més aquests es realitzen en gran grup això fa que la intervenció no sigui agressiva i els alumnes es sentin còmodes. Els tallers de prevenció precoç, les tres coincideixen, que ajuden sobretot en les dificultats de la parla, sobretot en la producció i estructuració. En alguns casos han pogut reeducar algunes dislàlies pròpies d'aquesta edat, encara que si hi ha algun cas més específic és realitzarà una intervenció

individualitzada i més específica.

Com podem observar, en les tres entrevistes, les mestres ens proposen activitats molt paregudes, les dinàmiques de les quals és el joc. Els objectius dels tallers són; tenir consciència i control dels propis òrgans buco-fonatoris, el treball dels prerequisits del llenguatge i la comunicació, el control de la respiració, la discriminació auditiva, la discriminació visual i la consciència fonològica. Les diferents activitats i estratègies que utilitzen són molt semblants la majoria d'aquestes és basen en; pràxies, discriminació de renous, activitats per treballar la consciència fonològica, el control dels òrgans buco-fonators, etcètera.

Finalment, la majoria de centres compten amb una aula d'audició i llenguatge, amb material específic però la major part del qual és elaborat per elles mateixes, ja que el que tenen al centre és molt bàsic. El centre valora la realització d'aquests tallers i si que és tenen presents dins l'horari lectiu, es a dir hi ha una hora setmanal la qual és específica per la realització d'aquests.

8. Reflexió i anàlisi de la proposta duta a terme

En primer lloc, cal remarcar que la present proposta ha estat creada amb l'objectiu de dur a terme diferents activitats, estratègies i tècniques per desenvolupar tallers de llenguatge oral amb la finalitat de prevenir possibles dificultats del llenguatge.

És molt important tenir un adequat desenvolupament del llenguatge oral, ja que aquest és el canal per mitjà del qual el nen pren consciència dels aprenentatges. Tal i com afirma Vigotsky (1978), el llenguatge és l'instrument per reflexionar, organitzar i codificar el pensament.

El nen adquireix i aprèn a través del seu ús en determinades situacions reals i quotidianes. L'entorn proporciona estímuls lingüístics que afavoreixen la seva adquisició. Els familiars i els mestres són els models del subjecte i, per tant, han de tenir cura del llenguatge i han de fer un bon ús d'aquest per proporcionar al nen models adequats per al correcte desenvolupament. Per això, és important que el mestre d'AL tingui una bona base teòrica que li permeti conèixer els principals factors que influeixen en el desenvolupament del llenguatge, donant una resposta òptima a les necessitats individuals dels alumnes.

Per un altra banda, els nins quan inicien l'etapa d'escolarització tenen un nivell

lingüístic bastant heterogeni. L'objectiu del mestre no és homogeneïtzar el llenguatge del nin, sinó potenciar-lo tenint en compte les diferències i les característiques individuals de cada un d'ells.

Fent referència al desenvolupament fonològic del nin, és bastant freqüent alguns fenòmens lingüístics inadequats com poden ser substitucions, o les omissions. En la majoria de casos són fenòmens passatgers que van desapareixent i disminuint segons va evolucionant i desenvolupant el llenguatge del nin. La reeducació durant l'educació primària pretén millorar la capacitat de l'infant per a un determinat aprenentatge incidint en les funcions cerebrals deficitàries. El pronòstic a mitjà-llarg termini depèn de la detecció i el tractament precoç (Boix et al., 2010)

L'actuació de la mestra en aquests casos és la clau per evitar que el problema evolucioni negativament, però és necessari que vagi acompanyat de reforç familiar. Una de les actuacions correctes i apropiades per part del docent és oferir un feed-back correctiu, repetint les produccions del nin de manera correcta, però sense destacar l'error com a tal.

La majoria dels nins són conscients dels seus errors lingüístics, a més a més els seus iguals també ho són, fet que provoca que els companys del subjecta remarquin constantment el fenomen, provocant al nin problemes d'autoestima

. A partir d'aquí poden sorgir canvis de conducta, en les quals el nin li fa vergonya parlar i perd l'interès per comunicar-se, especialment en les activitats grupals on el problema es fa més evident (Moreno, 2004).

Seguint diferents referències bibliogràfiques, he pogut comprovar que la personalitat del nin pot influir en l'aparició de trastorns del llenguatge. No és sap amb exactitud, si aquests factors estan relacionats amb la causa del trastorn o són símptomes del problema. La mestra ha de treballar dins l'aula els aspectes negatius de la personalitat per evitar que influeixin en el correcte desenvolupament tant del llenguatge com el desenvolupament general del nin. Per tant la mestra ha de tenir en compte les característiques de la personalitat del nin, ajudant-lo a superar la por i proporcionar un clima d'aula on és fomentat el respecte i el companyarisme.

Continuant amb el desenvolupament fonològic, els nins d'aquesta edat, la majoria, ja solen haver superat els problemes d'omissió i substitució de fonemes, tot i així a vegades emeten confusions. Els fonemes que provoquen majors dificultats en

L'articulació són els fonemes del triangle alveolar. /r/ /l/ /d/ així com els fonemes travats. També apareixen problemes amb les oposicions fonològiques dels fonemes: /p/-/b/ /t/-/d/ /c/-/g/.

Per prevenir i evitar els problemes articularis i de pronunciació és necessari que els nins coneguin els punts d'articulació. Es de gran importància ensenyar-li, preferentment davant d'un mirall, com col·locar la llengua, els llavis, les dents, el control del buf, etcètera. Ens podem ajudar de diferents aliments que ajudaran a trobar el punt d'articulació i faran més atractiva la reeducació del fonema, com per exemple: caramels, lacasitos, nocilla per untar els llavis, neules, etcètera.

Es necessari ressaltar, que molts dels errors, en qualsevol dimensió del llenguatge, en nins de cero a sis/set anys solen ser passatgers i evolucionen positivament. Aproximadament, l'adquisició completa del llenguatge oral es dona en torn els cinc anys. De totes formes, la mestra ha de prevenir i potenciar el llenguatge oral per superar o disminuir els problemes que puguin aparèixer.

Un factor que influeix en el desenvolupament del llenguatge oral és la selecció dels materials i recursos. És molt important que cada activitat o taller que es proposi tingui el suport d'un material didàctic, d'aquesta manera incrementem la motivació del nin i les seves ganes d'aprendre. És important que els materials que emprem siguin d'un entorn pròxim i familiar al nin i que aquests siguin fàcils d'utilitzar, no materials complexos, sinó senzills i bons d'entendre.

Per altra banda, també un factor a tenir en conte és la distribució i l'organització de l'espai. La mestra ha de col·locar-se a un lloc on tots els alumnes tinguin bona visibilitat i existeixi un contacte visual. Les condicions sonores també han de ser adequades, evitant renous innecessaris. És important crear un ambient estimulants, que propiciï l'intercanvi comunicatiu. Aquest és un aspecte que haurien de tenir totes les aules, no només l'aula d'audició i llenguatge.

L'objectiu que pretenc aconseguir amb aquesta proposta, és prevenir els possibles trastorns del llenguatge o problemes del llenguatge, parla o comunicació. A més de prevenir problemes del llenguatge oral, s'evita l'aparició d'altres trastorns secundaris a ells, per exemple: dificultats en el llenguatge escrit, problemes d'aprenentatge, alteracions de comportament, etcètera. Seguint a Llamas (2009), una de les metes que la mestra ha de proposar-se, és potenciar al màxim la comunicació oral de i entre els nins, a través del llenguatge i en múltiples situacions de la vida.

En quan a les activitats que s'han dissenyat en aquesta proposta són activitats en

les que treballem la majoria de dimensions del llenguatge. Les activitats són molt variades, amb les que he intentat treballar tots els objectius que és duen a terme en un taller per la prevenció precoç. Totes les activitats tenen el suport d'un material didàctic el qual haurà de ser creat per la tutora. Cal remarcar, que les activitats són elaborades i dissenyades per jo, no són estretes d'altres autors o propostes.

Aquestes activitats es poden adaptar a l'edat concreta dels nins, també es podrien dur a terme a Educació Infantil, i al moment del procés d'ensenyança-aprenentatge en el que és troben. Durant la seva planificació, he tingut en compte que totes elles siguin significatives i que tinguin sentit.

Un altre aspecte que està relacionat amb el llenguatge oral, és la utilització de gests, mímica i senyes amb els quals acompanyem la nostra expressió oral. És important que el nin combini l'ús del llenguatge amb els elements paralingüístics.

Durant el procés d'adquisició del llenguatge oral, el recent nat es comunica principalment a través dels seus gests, mirades, vocalitzacions, etc., que és el que forma l'etapa prelingüística del desenvolupament del llenguatge (Castro, 2010).

Un factor, el qual don molta importància i que he creat una sèrie d'activitat és el tema de les emocions. Les emocions és un tema que considero molt important, ja que molts de nins no saben expressar-les. He creat una sèrie d'activitats per treballar-les d'una manera general, sense aprofundir-hi gaire, ja que aquest no és uns dels objectius principals en que és basa un taller de prevenció però penso que no ve malament dedicar-hi una sessió.

Finalment, en quan a la mestra d'audició i llenguatge hauria de contar amb el suport de la tutora del grup-classe, ja que ella és la que passa més temps amb els alumnes i pot aportar informació que serveixi de gran ajuda a l'especialista. La tutora, juntament amb l'especialista, pot crear, dissenyar i dur a terme activitats que detectin signes d'alerta, sense que es converteixin en sessions rutinàries, monòtones i poc atractives per els nins.

9. Conclusions finals

L'elaboració d'aquesta proposta preventiva és el tema principal del projecte de fi de grau. Aquesta ha estat realitzada a través de l'estudi, observació i anàlisi de casos reals i una bibliografia específica. Durant aquest any he realitzat les meves pràctiques d'audició i llenguatge, fet que m'ha ajudat molt en la realització d'aquesta proposta i gràcies a elles he pogut tenir l'oportunitat de observar casos reals amb els que he pogut

intervenir i posar en pràctica algunes activitats.

Les activitats que he proposat potencien i estimulen la correcta adquisició i desenvolupament del llenguatge oral, evitant possibles desviacions, retards o alteracions. Cada activitat consta d'un requadre on hi podem trobar els objectius principals que treballem i algunes estratègies per facilitar aquest objectiu. A més a més estan dissenyades perquè serveixin com indicadores d'aquells signes que senyalen l'existència d'alguna anomalia. És a dir, aquestes criteris faciliten i afavoreixen la detecció de possibles signes d'alarma.

Com he dit anteriorment, gràcies a les pràctiques he pogut conèixer diferents alumnes en dificultats. La proposta preventiva, està basada amb una classe de trenta alumnes, quatre dels quals tenen algun trastorn. Els subjectes que presenten un trastorn són casos reals amb els quals he tingut l'oportunitat d'interactuar.

Per tenir constància del que es feien els tallers de prevenció, he realitzat una entrevista a diferents mestres d'audició i llenguatge de tres escoles del pla de Mallorca; Petra, Montuïri i Llubí/Búger. Gràcies en aquestes he pogut informar-me més sobre els tallers i tenir constància del que és fa a cada un d'ells, també he pogut comparar les estratègies, tècniques i materials que tenen cada un d'ells. (veure annex 2)

Per altra banda, me interessant sobre la figura de la mestra d'audició i llenguatge; com va sorgir, quines són les seves principals funcions, els tipus d'intervencions que dur a terme, les relacions amb els altres docents i el contacte que presta amb les famílies. Mitjançant la recerca bibliogràfica i a partir d'autors com Acosta(2005), Clemente (1996) o Moreno (2004) entre molts d'altres, he pogut investigar i recopilar certes característiques, funcions, models d'intervencions i relacions d'aquest especialista.

La família és un factor molt important que té un gran pes en el desenvolupament de l'aprenentatge de l'alumne. A partir d'aquí també he realitzat una petita investigació sobre les actuacions de la família, sobre la col·laboració d'aquesta, per a la prevenció de dificultats específiques del llenguatge.

Finalment he creat un apartat on és pot trobar informació del que és la prevenció i els tipus de prevenció que hi ha, informació que és necessari conèixer abans de crear una proposta en caràcter preventiu.

En conclusió, aquest projecte parteix de la figura del mestre d'audició i llenguatge, el seu paper dins el context educatiu. A partir d'aquí, és coneix quines són les seves funcions, les estratègies i tècniques que utilitza per la detecció de dificultats

del llenguatge. Sorgeix la idea de com pot fer-ho per ajudar a prevenir o a detectar aquestes dificultats. De partir d'aquí sorgeix la meua proposta preventiva, en la qual és durà a terme una intervenció precoç. Per tant, la idea general que gira entorn d'aquest treball és la prevenció com eina de detenció i/o reeducació.

10. Referències bibliogràfiques

Acosta-Rodríguez, V.M. (1999). La evaluación del lenguaje espontáneo: ventajas y dificultades para la práctica logopédica. En Monfort, M.(1999), *Logopedia: Ciencia y Técnica* (pp. 95-120). Madrid: CEPE.

Acosta-Rodríguez, V.M. (2003). Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(30), 501-525. doi: 10.14204/ejrep.30.13004

Acosta-Rodríguez, V.M. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(1), 36-53. Recuperat de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-evaluacion-intervencion-e-investigacion-las-13153246>

Acosta-Rodríguez, V.M. (2008). La intervención en niños con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, foniatría y audiolología*, 24(4), 203-206. Recuperat de <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S021446030870127X?via=sd&cc=y>

Acosta-Rodríguez, V.M. & Moreno Santana, A.M. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Conselleria d'Educació, Universitats, Cultura i Esports. Govern de Canàries. Recuperat de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/WebCEP/docsUp/35707201/Docs/Atenci%F3n%20a%20la%20Diversidad/AudicionyLenguaje/guia_de_actuacion_es_en_audicion_y_lenguaje.pdf

Acosta-Rodríguez, V.M.; Moreno Santana, A.M.; Quintana, A.; & Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje*. Archidona: Aljibe.

- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfàsia*. Málaga: Aljibe.
- Aguilar Mediavilla, E. (2013). Introducció a l'estudi del llenguatge. *Intervenció Socioeducativa en les Dificultats del Llenguatge en el Context Escolar* [apunts d'assignatura]. Universitat de les Illes Balears.
- Ahlnom, A., & Norrell, S. (1995). *Fundamentos de epidemiologia*. Madrid: Siglo XXI.
- Alonso, J.; De la Cruz, M.A., & Carriedo, N. (1994). Evaluación del desarrollo del lenguaje. En Fernández Ballesteros, R. (1994), *Introducción a la evaluación psicològica II*. Madrid: Pirámide.
- Arango-Andrés, C. (2005). Las Competencias Comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en esencia. *Monografias*. Recuperat el 21 de març de 2016 de <http://www.monografias.com/trabajos33/competencias-comunicativas/competencias-comunicativas.shtml>
- Briggs, M.H. (1998). Families talk: Building partners-hips for communicative change. *Topics in language disorders*, 18(3), 71-84. Recuperat de <http://eric.ed.gov/?id=EJ565170>
- Bush, W., & Taylor, M. (1988). *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*. Barcelona: Martínez Roca.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Carrión-Martínez, J.J. (2013). Metodología y recursos del maestro itinerante de audición y lenguaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(30), 501-525. doi: 10.14204/ejrep.30.13004
- Christie, F. (1989). Language Development in Education. En Halliday, M. (Ed.), *Language Development: Learning Language, Learning Culture* (pp. 152-198). New Jersey: Ablex.

- Clemente, A.R., (1996). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Chomsky, N. (1928) Citat per: Aguilar, Mediavilla E. (2013) Introducció a l'estudi del llenguatge. *Intervenció Socioeducativa en les Dificultats del Llenguatge en el Context Escolar* [apunts d'assignatura]. Universitat de les Illes Balears.
- Cooper J.; Moodley, J.; & Reynell, J. (1982) Método para favorecer el desarrollo del lenguaje. Barcelona: Médica y Técnica, S.A.
- Crystal, D. (1993). *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Del Río, M.J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Del Río, M.J. (2006). Consideraciones sobre el uso de los procedimientos naturalistas para la intervención en logopedia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3(26), 139-145.
- Federación de Enseñanza de la Comunidad Autónoma de Andalucía (2008). Las funciones del maestro/a de audición y lenguaje. *Tomas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5. Recuperat de <https://www.feandalucia.ccoo.es/indicei.aspx?p=62&d=178>
- Gallego, J.L. (1995). La evaluación del lenguaje oral infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 15(4), 241-250. Recuperat de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?f=10&pident_articulo=13152952&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=309&ty=145&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=309v15n04a13152952pdf001.pdf
- Govern de les Illes Balears (2015). *Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres públics en segon cicle d'educació infantil i educació primària per al curs 2015-2015*. Conselleria d'Educació i Universitats.
- Juárez, A.; & Monfort, M. (2002). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana.

Lindsay, G.; & Dockrell, J.(2002). Meeting the needs of children with speech language and communication needs: a critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 91-101. Recuperat de <http://clt.sagepub.com/content/18/2/91.extract>

Llei Orgànica 1/190, de 3 d'octubre de 1990, d'ordenament General del Sistema Educatiu (LOGSE). Butlletí Oficial de l'Estat núm. 238, 28927-28942. Recuperat de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Lonigan, C. (2005). *Development and promotion of early literacy skills*. Using data to help children succeed. Forum on Early Literacy Screening to Promote School Success The National Centre for Learning Disabilities. Recuperat de <http://www.nclld.org/index.php?option=content&task=view&id=485>.

Lopez Gómez, S., & García Álvarez, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: evaluación e intervención temprana. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 73-83. Recuperat de <http://redalyc.uaemex.mx>

Maestre Castro, A.B. (2010). Desarrollo del lenguaje verbal. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 26. Recuperat de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANA_BELEN_MAESTRE_CASTRO_02.pdf

Manolson, A.(1995). *You make the difference*. Toronto: Hanen Early Language Centre.

Martín, J.D. (2002). *Logopedia escolar y clínica: últimos avances en evaluación e intervención*. Madrid: CEPE.

Martinez, M.C. (1992). *Problemas del lenguaje: origen y manifestaciones*. Madrid: Sanz y Torres.

Mayor, M.A., & Rivas, R.M. (1996). Evaluación de los trastornos del lenguaje. En Buela-Casal, G., Caballo, V.E., & Sierra, C. (Eds.), *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud* (pp. 511-335). Madrid: Siglo XXI.

McCauley, R., & Fey, M. (2006). *Treatment of language disorders in children*. Baltimore: Paul. H. Brookes P.

Mendoza Lara, E. (1984). *Hablar: estudio de las alteraciones del lenguaje en la edad*

preescolar. Granada: Escuela Popular.

Mendoza, E. (2004). El tratamiento del TEL. En Mendoza, E. (Ed.), *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (pp. 299-335). Madrid: Pirámide.

Miller, J. (1986). Evaluación del lenguaje oral. En Verdugo, M.A. (Dir.), *Evaluación curricular* (pp. 327-422). Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Moreno Manso, J.M. (2004). Características de la personalidad y alteraciones del lenguaje en educación infantil y primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1). Recuperat de http://rieoei.org/psi_edu18.htm

Moya-Maya, A. (2002). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En Miñambres-Abad, A., & Jové-Monclús, G. (Eds.), *La atención a las necesidades educativas especiales: De la educación infantil a la universidad* (pp. 77-93). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Nieto, M.E. (1980). *Anomalías en el lenguaje y su corrección*. México D.F.: Méndez Oteo.

Norris, J. & Hoffman, P. (1990). Language intervention within naturalistic environments. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 21, 72-84. Recuperat de <http://lshss.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1777905>

Prelock, P. (2000). An intervention focus for inclusionary practice. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 31, 296-298. Recuperat de <http://lshss.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1779852>

Puyuelo, R. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Reial Decret 334/1985, de 6 de març, d'ordenament de l'Educació Especial. Butlletí Oficial de l'Estat núm. 65, 6917-6920. Recuperat de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1985-4305

Richards, B.L. (1990). *Language development and individual differences*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rondal, J.A., & Serón, X. (1988). *Trastornos de lenguaje (I, II, III)*. Barcelona: Paidós.
- Rondal, J.A., Serón, X., & Lambert, L. (1991). Problemas del trastorno, evaluación del lenguaje y aportaciones de la psicolingüística. En Rondal, J.A., & Serón, X. (Eds.), *Trastornos del lenguaje, I* (pp. 245-268). Barcelona: Paidós.
- Rothery, J. (1989). Learning About Language. En Hasan, R., & Martín, J.R. (Eds.), *Language Development: Learning Language, Learning Culture* (pp. 199-256). Norwood, N.J.: Ablex.
- Sastre Vidal, M. (2004). La conversación en el aula inclusiva. Análisis de las estrategias comunicativas. Madrid: *Actas del XXIV Congreso Internacional de la AELFA*.
- Sastre Vidal, M. (2014). Mòdul I. *Intervenció Educativa en Problemes de Llenguatge i d'audició* [apunts d'assignatura]. Universitat de les Illes Balears.
- Sastre Vidal, M. (2015). Infants amb dificultats de comunicació i llenguatge oral a l'entorn educatiu: intervenció dins l'aula, una proposta inclusiva i curricular. En Bassa, R. (Coord.).
- Teberosky, A. (1991). La escritura desde el punto de vista del niño. *In-fan-cia*. Març-Abril.
- Valmaseda, M. (2001). Los problemas del lenguaje en la escuela. En Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar* (pp. 101-125). Madrid: Alianza.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum Awareness, Autonomy & Authenticity*. Londres: Longman.
- Vygotski, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.

11. Annexes

Annex 1

Titelles per fomentar l'estimulació de la parla i per treballar els sons i fonemes.



Annex 2

**Entrevista en el mestre d'audició i llenguatge a nivell de prevenció
de les dificultat de llenguatge.**

1. Trobes que una intervenció precoç ajuda a la identificació i/o detenció d'algunes dificultats del llenguatge? A quina edat penses que és eficaç dur a terme aquest procés?

Totalment d'acord. Ha de ser un procés continu per anar observant l'evolució. En el nostre cas s'inicia els tres anys.(Inici d'educació infantil)

2. Dus a terme algun procés de prevenció de dificultats del llenguatge o de la parla per poder detectar-les o prevenir-les?

Es fan tallers de prevenció des dels tres anys, on allò més important és detectar dificultats de parla i/o llenguatge, oferir un model correcte i intervenir de forma natural en el tractament.

3. En el cas de dur-lo a terme, en què consisteix el procés de prevenció de les dificultats del llenguatge?

Els objectius dels tallers són: consciència dels propis òrgans buco fonatoris, de la respiració, discriminació auditiva, consciència fonològica i expressió oral.

4. Podries concretar algunes activitats, estratègies o tècniques que utilitzes en les sessions? Segueixes algunes directrius perquè aquestes siguin eficaç?

- Pràxies
- Discriminació de renous d'animals, de l'entorn i del nostre cos, coses, cançons.
- Rodolins
- Picar paraules
- Trobar sons dins les paraules
- etcètera

5. A partir dels teus tallers de prevenció, has pogut prevenir o reeducar algun tipus de dificultat del llenguatge? I en alumnes que presenten dificultats concretes o algun trastorn específic li són d'ajuda aquestes sessions de prevenció?

S'observa un progrés important en dificultats de parla, ja que la intervenció no és agressiva, es fa en grup. També em serveixen per quan he de fer una intervenció més específica perquè l'alumne ja em coneix i la intervenció també és molt natural.

6. A nivell del centre en el qual treballes, trobes que són profitosos aquests tallers per dur a terme una proposta preventiva?

Molt profitosos, ja que després dels 3 anys d'educació infantil s'observen moltes millores i el que en principi haurien d'haver estat intervencions específiques són ordinàries.

7. Marca amb una creu si comptes amb aquests ítems. En l'apartat d' observacions pots aportar algunes millores que realitzaries o alguna informació que vulguis compartir.

	SI	NO	OBSERVACIONS
Horari disponible per dur a terme els tallers.	X		
Comptes amb una aula específica d'audició i llenguatge.		X	
Són valorats els tallers a nivell de centre.	X		

Material disponible i suficient per la realització dels tallers .	X		Material d'elaboració pròpia
---	---	--	------------------------------

Entrevista realitzada a la mestre d'audició i llenguatge del CEIP Joan Mas i Verd, Montuïri.

Entrevista en el mestre d'audició i llenguatge a nivell de prevenció de les dificultats de llenguatge.

1. Trobes que una intervenció precoç ajuda a la identificació i/o detenció d'algunes dificultats del llenguatge? A quina edat penses que és eficaç dur a terme aquest procés?

Clar que és molt important una identificació de les possibles dificultats del llenguatge en edats primerenques. Des de primerenca ja ens arriben nins amb possibles problemes de llenguatge i nosaltres des d'escola el que feim estar pendent d'ells per veure com evolucionen mitjançant els tallers que realitzam a 3 anys.

2. Dus a terme algun procés de prevenció de dificultats del llenguatge o de la parla per poder detectar-les o prevenir-les?

Des de la meua escola ja des d'infantil es comencen amb els tallers de llenguatge a 1r i 2n d'EI. Ja a 3r d'EI es comença amb la consciència fonològica i es segueix a 1r d'EP.

3. En el cas de dur-lo a terme, en què consisteix el procés de prevenció de les dificultats del llenguatge?

El procés consisteix un poc amb el que anomenat abans. El que és prioritari es que agafin agilitat amb el moviment dels seus òrgans bucofonatoris per així poder articular bé tots els fonemes en edats posteriors.

4. Podries concretar algunes activitats, estratègies o tècniques que utilitzes en les sessions? Segueixes algunes directrius perquè aquestes siguin eficaç?

Activitats com les pràxies, jocs d'audició, adquisició de vocabulari...

5. A partir dels teus tallers de prevenció, has pogut prevenir o reeducar algun tipus de dificultat del llenguatge? I en alumnes que presenten dificultats concretes o algun trastorn específic li són d'ajuda aquestes sessions de prevenció?

Sempre es prevenen o reeduquen els nins amb dificultats de llenguatge mitjançant els tallers. En el cas dels alumnes que presenten dificultats concretes hi dedicam unes altres sessions a treballar amb ells i es treballen tècniques més específiques.

6. A nivell del centre en el qual treballes, trobes que són profitosos aquests tallers per dur a terme una proposta preventiva?

Si que són profitosos perquè d'aquesta manera et dones compta del que és el que manca amb alguns nins. Podent passar després a treballar més específicament amb ells.

7. Marca amb una creu si comptes amb aquests ítems. En l'apartat d' observacions pots aportar algunes millores que realitzaries o alguna informació que vulguis compartir.

	SI	NO	OBSERVACIONS
Horari disponible per dur a terme els tallers.	X		

Comptes amb una aula específica d'audició i llenguatge.	X		
Són valorats els tallers a nivell de centre.	X		
Material disponible i suficient per la realització dels tallers .	X		Material d'elaboració pròpia

- Entrevista realitzada a la mestra d'audició i llenguatge del CEIP Júpiter Serra de Petra

Entrevista en el mestre d'audició i llenguatge a nivell de prevenció de les dificultats del llenguatge

1. Trobes que una intervenció precoç ajuda a la identificació i/o detenció d'algunes dificultats del llenguatge? A quina edat penses que és eficaç dur a terme aquest procés?

Sí, la intervenció precoç ajuda a prevenir problemes de parla i comunicació. Des que apareixen les primeres paraules és positiu estimular la parla dels nins.

2. Dus a terme algun procés de prevenció de dificultats del llenguatge o de la parla per poder detectar-les o prevenir-les?

Sí. A l'etapa d'infantil faig taller d'estimulació del llenguatge. A partir de diferents jocs puc detectar algunes dificultats i començar a intervenir per aprofitar la plasticitat cerebral del nin i per tant l'oportunitat de superar aquestes dificultats en un context comunicatiu natural, es a dir, dins l'escola.

3. En el cas de dur-lo a terme, en què consisteix el procés de prevenció de les dificultats del llenguatge?

Consisteix en tallers d'activitats per estimular la parla dels nins fins als cinc anys, on ja es fa un treball més relacionat amb l'adquisició de la consciència fonològica ja que es pressuposa que la gran majoria té superats els problemes de parla.

4. Podries concretar algunes activitats, estratègies o tècniques que utilitzes en les sessions? Segueixes algunes directrius perquè aquestes siguin eficaç?

A través de pràxies, emissió d'onomatopeies, autopercepció i control de l'aparell bucofonatori, treball dels prerequisits del llenguatge i la comunicació (actitud d'escolta, mirar als ull, to postural...).

5. A partir dels teus tallers de prevenció, has pogut prevenir o reeducar algun tipus de dificultat del llenguatge? I en alumnes que presenten dificultats concretes o algun trastorn específic li són d'ajuda aquestes sessions de prevenció?

He pogut prevenir possibles dificultats sobretot de producció i estructuració. També he pogut reeducar algunes dislàlies pròpies d'aquestes edats. Amb alguns trastorns com TEA o mutismes selectius també he pogut fer intervencions que han estat molt positives pels nins.

6. A nivell del centre en el qual treballes, trobes que són profitosos aquests tallers per dur a terme una proposta preventiva?

Sí, encara que s'ha de fer en petit grup i s'ha de poder comptar amb els mitjans mínims, com pot ser un mirall i un espai adient per dur-lo a terme.

7. Marca amb una creu si comptes amb aquests ítems. En l'apartat d'observacions pots aportar algunes millores que realitzaries o alguna informació que vulguis compartir.

	SI	NO	OBSERVACIONS
Horari disponible per dur a terme els tallers.	X		
Comptes amb una aula específica d'audició i llenguatge.	X		
Són valorats els tallers a nivell de centre.	X		
Material disponible i suficient per la realització dels tallers .	X		El material mínim

OBSERVACIONS

Trob molt important el fet de poder tenir llibertat per fer al taller les activitats que la mestra d'AL, sempre amb el consens de la tutora, trobi adients pel perfil de grup i la quantitat de nins que hi tenguí.

Entrevista realitzada a la mestra d'audició i llenguatge del CEIP Duran Estrany de Llubí i del CEIP Els Molins de Búger.

Annex 3

Recull d'activitats a nivell general per treballar les diferents dimensions del llenguatge.

a) Nivell fonètic-fonològic

- Activitats de moviment i exercitació dels òrgans i musculatura buco-fonatòria.
- Activitats de pronunciació, repetició i evocació de determinats fonemes.
- Activitats de denominació per associació i per classificació.
- Activitats de reconeixement i denominació d'objectes a través dels sentits
- Activitats d'introducció al llenguatge escrit.

b) Nivell morfosintàctic

- Activitats d'identificació d'errors morfosintàctics i correcció.
- Activitats de comprensió auditiva, donant resposta a les preguntes sobre el què, com, qui, on, a on i perquè.
- Activitats de construcció d'oracions, expressades oralment i iniciació a l'expressió escrita.
- Activitats d'expressió espontània així com la narració de fets o vivències.
- Activitats de descripció
- Activitats de seqüenciació.

c) Nivell semàntic.

- Activitats d'evocació i denominació
- Activitats de descripció de les qualitats i característiques d'un objecte o lloc.
- Activitats d'associació i reconeixement de paraules sinònimes i antònimes.

d) Nivell pragmàtic

- Activitats de representació teatral
- Activitats d'adoptar diferents rols.
- Activitats del respecte del torn de paraula.

e) Respecte a la comprensió del llenguatge oral, algunes activitats poden ser:

- Activitats de denominació i discriminació auditiva dels sons.
- Activitats de discriminació, associació i identificació auditiva i visual de les paraules.
- Activitats de comprensió i associació auditiva i imitació gestual
- Activitats de comprensió auditiva i execució d'ordres.

Annex 4

Activitats amb l'objectiu de moure els òrgans bucofonatoris

Pràxies

- Llengua: treballar molt la punta de la llengua
- Llavis
- Treball de pràxies per imitació
- Produccions (fort, fluix, ràpid, lent).

Activitats amb l'objectiu de millorar la capacitat respiratòria i permetre una correcta respiració nassal

Respiració

- Exercicis de respiració: buf
- Exercicis de relaxació
- Neteja del nas
- Pots olorosos

Buf

- Buf paperins
- Buf pilotes
- Buf amb canyetes
- Buf amb espelmes
- Buf amb plomes
- Durant la relaxació treballar la inspiració/expiració

Annex 5

PA	PE	PI	PO	PU
DA	DE	DI	DO	DU
VA	VE	VI	VO	VU
BA	BE	BI	BO	BU
FA	FE	FI	FO	FU
SA	SE	SI	SO	SU
LA	LE	LI	LO	LU
TA	TE	TI	TO	TU
MA	ME	MI	MO	MU
NA	NE	NI	NO	NU
RA	RE	RI	RO	RU

PA	PE	PI	PO	PU
DA	DE	DI	DO	DU
VA	VE	VI	VO	VU
BA	BE	BI	BO	BU
FA	FE	FI	FO	FU
SA	SE	SI	SO	SU
LA	LE	LI	LO	LU
TA	TE	TI	TO	TU
MA	ME	MI	MO	MU
NA	NE	NI	NO	NU
RA	RE	RI	RO	RU

