

Paper de l'adult en el procés d'adquisició del llenguatge dels infants amb pèrdua auditiva

TREBALL DE FINAL DE GRAU EN EDUCACIÓ INFANTIL

Autora: Noelia San Quirico Muñoz
Tutora: Montserrat González Parera
Manresa, 20 de maig del 2019
Universitat: UManresa
Curs: 2018-2019

Agraïments

Es vol expressar l'agraïment a la coordinació del Centre de Recursos per a Deficients Auditius (CREDA) per tal d'haver participat en la iniciació d'aquesta recerca, proporcionant la mostra de l'estudi.

També a les tres logopedes, les mestres i les cinc escoles que han format part de la investigació per les ajudes rebudes i les facilitats en relació a la realització de l'estudi.

Per últim, als cinc infants amb pèrdua auditiva que han participat i a les seves famílies per haver proporcionat tota la informació necessària.

Resum

La investigació analitza com influeix el paper de l'adult (educadores i logopedes) en el procés d'adquisició del llenguatge de cinc infants amb pèrdua auditiva, dues nenes amb una pèrdua mitjana i tres nens amb una pèrdua pregoana; en l'etapa de l'Educació Infantil. Les dades s'han recollit després de la realització d'observacions a les sessions de logopèdia i dins les aules, així com d'una entrevista a una de les famílies. Per a aconseguir-ho, s'han creat taules d'observació a partir de les aportacions d'autors com Acosta, Silvestre o Carreras. També s'han tingut presents les aportacions de Booth i Ainscow referents a la inclusió.

Posteriorment, s'ha creat un material que s'ha implementat en dues sessions amb una de les nenes de l'estudi, que consisteix en unes làmines que permeten desenvolupar el llenguatge oral, intentant eliminar les barreres d'aprenentatge que es troben els infants a l'aula i lluitar per la inclusió. Els resultats mostren que hi ha barreres de comunicació que cal tenir presents, que no hi ha una adaptació molt específica de les activitats realitzades a l'aula i que el paper de l'adult és clau en tot el procés d'aprenentatge. El material permet desenvolupar el llenguatge oral en totes les dimensions i aporta beneficis per als infants amb pèrdua auditiva.

Paraules clau: adquisició del llenguatge, infants amb pèrdua auditiva, intervenció adult, inclusió

Abstract

This investigation analyses how the adult paper (teachers and speech therapists) affects in the language acquisition process of five children with hearing loss, two girls with a moderate loss and three boys with a profound loss; in the preschool education. The information was registered after making observations in speech therapists' sessions and inside the classrooms, also with an interview with one family. In order to achieve it, the observation tables have been created based on different authors such as Acosta, Silvestre or Carreras. Also, the contributions of Booth and Ainscow about inclusion.

After this, a material has been created and implemented in two sessions with one of the girls, it consists of different prints that allows the development of the oral language, trying to eliminate the obstacles in learning and fight for the inclusion. The results show that there are obstacles in communication that must be considered, that there is not a specific adaptation of the activities done and that the adult intervention is essential in the whole learning process. The material allows the development of the oral language in all the dimensions and provides benefits for children with hearing loss.

Keywords: language acquisition, children with hearing loss, adult intervention, inclusion

ÍNDEX

1. Introducció	1
2. Pregunta i hipòtesis	2
3. Objectius	2
3.1. General	2
3.2. Específics	2
4. Marc teòric	3
4.1. Sordesa i pèrdua auditiva	3
4.1.1. Conceptualització	3
4.1.2. Graus i tipus	3
4.1.3. Pròtesis auditives	4
4.1.4. Ajudes tècniques	5
4.2. Llenguatge	6
4.2.1. Definició	6
4.2.2. Procés d'adquisició	6
4.2.3. Modalitats comunicatives	8
4.3. Escolarització	9
4.3.1. Modalitats d'escolarització	9
4.3.2. Barreres de l'aprenentatge	10
4.4. Intervenció docent	11
4.5. Intervenció d'especialistes	13
5. Metodologia	14
5.1. Disseny de la investigació	14
5.2. Mostra	14
5.3. Procediment	15
5.4. Instruments utilitzats	16
5.5. Anàlisi de dades	17
6. Resultats	18
6.1. Sessions de logopèdia	18
6.2. Aula	20
6.3. Material	22
7. Anàlisi i discussió	23
8. Conclusions	28
9. Referències bibliogràfiques	IV
10. Annex	VII

1. Introducció

Aquesta investigació es basa en el paper de l'adult (educador/a i logopeda) en l'adquisició del llenguatge dels infants amb pèrdua auditiva. D'aquesta manera, s'analitza com actuen dins l'aula quan hi ha infants amb una pèrdua auditiva, quin perfil interactiu fan servir a l'hora de comunicar-se amb tots els infants o les barreres d'aprenentatge que hi ha actualment a les aules, en relació a la inclusió. Aquesta motivació ve donada perquè, durant els estudis d'Educació Infantil, s'ha vist que falten recursos i experiències en aquest àmbit per a la formació com a futura educadora. A més, també cal informació per a les famílies i educadors/es que es troben amb aquesta realitat i aquesta investigació pot ser un punt de partida.

Els infants amb pèrdua auditiva a l'aula és un tema força oblidat i que no es contempla en la formació, igual que moltes altres necessitats de suport educatiu. D'aquesta en concret, cal destacar que hi ha molts factors que influeixen en la seva escolarització i, actualment que es vol apostar per la inclusió, és imprescindible conèixer-los tots i poder veure i detectar les possibles barreres que poden tenir en l'aprenentatge. D'aquesta manera, aquesta investigació pretén fer un avenç en l'anàlisi de la situació i la creació d'un material per als educadors/es i especialistes.

Per tal de realitzar aquesta investigació, cal partir dels diferents tipus de sordesa en funció del moment en què apareix, el grau o els recursos que s'utilitzen per millorar les restes auditives. En aquest sentit, és necessari saber des d'un principi quina és la realitat de cada infant i com influeix el paper de l'adult a partir d'aquesta, analitzant el model educatiu pel que fa a l'estil comunicatiu, la modalitat d'escolarització i comunicació, els recursos dels quals es disposen als centres, la formació i la coordinació entre els agents que hi intervenen; aspectes que s'analitzen a continuació.

Pel que fa a l'estudi, s'observen cinc infants d'Educació Infantil (de 2 a 4 anys) que tenen una pèrdua auditiva. Aquests/es conviuen en una aula ordinària de quatre centres de la Catalunya Central, concretament són dues nenes amb pèrdua auditiva mitjana i tres nens amb pèrdua auditiva pregoana, per tal de poder tenir diferents mostres. Es parteix d'una trobada amb les logopedes per tal de contextualitzar en quin moment es troba cada realitat. Posteriorment, es fa una observació d'una sessió de logopèdia a cada centre i es registra la informació en una taula d'observació. Després, s'observen les pràctiques que realitzen les educadores a les aules durant un matí a cada centre, utilitzant taules d'observació realitzades a partir de les aportacions de diferents autors, amb una adaptació de la taula utilitzada per Carreras (2003).

Després d'aquestes observacions i la seva anàlisi, es triangulen les dades amb la realització d'una entrevista a una de les famílies per veure el paper de l'adult en un altre context i la seva relació amb l'escolar. Posteriorment, es crea un material que té en compte les observacions realitzades i ajuda a fer un avenç en l'adquisició del llenguatge dels infants, tenint presents els paràmetres inclusius proposats per Acosta (2006). Aquest es dissenya amb l'objectiu de proporcionar recursos als especialistes i s'implementa en dues sessions de logopèdia per a analitzar la seva viabilitat. En aquest sentit, "la inclusió té a veure fonamentalment amb la identificació i reducció de les barreres que l'alumnat troba a l'aula per a aprendre i desenvolupar-se" (Duran, Giné i Marchesi, 2010, p. 4).

2. Pregunta i hipòtesis

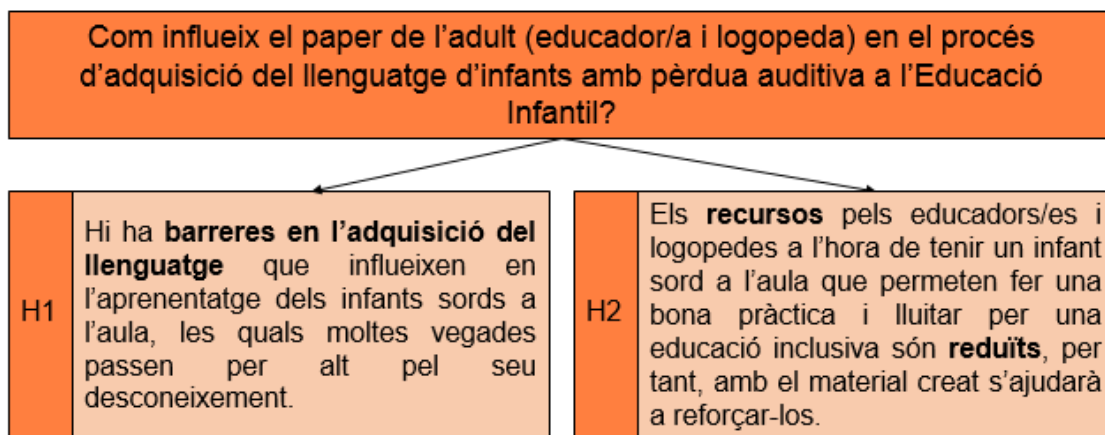


Figura 1. Pregunta i hipòtesis de la investigació.

3. Objectius

3.1. General

- 3.1.1.** Analitzar el paper de l'adult (logopedes i educadores) dins l'aula amb un infant amb pèrdua auditiva en l'etapa de l'adquisició del llenguatge oral a l'Educació Infantil.

3.2. Específics

- 3.2.1.** Detectar quines són les barreres d'aprenentatge (comunicatives, socials, de l'entorn...) que es troben els infants amb pèrdua auditiva a l'aula (relació amb H1).
- 3.2.2.** Contribuir en els recursos que tenen els educadors/es i logopedes a l'hora de tenir un infant sord a l'aula amb la creació d'un material que ajudi a eliminar les barreres d'aprenentatge detectades (relació amb H2).

4. Marc teòric

A continuació, s'exposen quatre apartats, en el primer (a) es fa una conceptualització dels termes d'audició, sordesa, pèrdua auditiva, sordesa amb audició funcional i hipoacúsia; s'exposen els graus i tipus de sordesa, les pròtesis auditives i les ajudes tècniques que es poden utilitzar en aquests casos. El segon apartat (b) fa referència al llenguatge centrant l'atenció en la seva definició, el procés d'adquisició i les modalitats comunicatives que es poden utilitzar. El tercer apartat (c) se centra en les modalitats d'escolarització i les barreres d'aprenentatge que es poden trobar als infants amb pèrdua auditiva a l'aula. En l'últim apartat (d) es fa èmfasi a la intervenció docent i la dels especialistes.

4.1. Sordesa i pèrdua auditiva

4.1.1. Conceptualització

Primerament, cal saber què s'entén per **audició**, aquesta és "la capacitat de reconèixer per la via auditiva missatges verbals" (Brandon i Sobrino, 2003, p. 94). D'aquesta manera, "la **sordesa** quant a deficiència, es refereix a la pèrdua o anormalitat d'una funció anatòmica i/o fisiològica del sistema auditiu, i té la seva conseqüència immediata en una discapacitat per a sentir, el que implica un dèficit d'accés al llenguatge oral" (FIAPAS, 2005). A més, "el trastorn també afecta l'aprenentatge en el seu conjunt i al desenvolupament d'aptituds i actituds socials, inclosa l'autoestima" (OMS, 2016, p. 2).

D'altra banda, la **pèrdua auditiva** s'entén com "la disminució o incapacitat de percebre els sons de la parla i del medi ambient" (Brandon i Sobrino, 2003, p. 97). Aquesta "es calcula en funció de la intensitat en la qual cal amplificar un so per tal que sigui percebut per la persona sorda" (Martín, 2010, p. 90). A més, també cal destacar la **sordesa amb audició funcional** que, seguint la mateixa autora, té a veure amb l'ús de l'audició que fan els infants després d'haver estat implantats (implant coclear) i haver fet una intervenció logopèdica. Per últim, cal definir la **hipoacúsia**, és a dir, la capacitat de sentir però no comprendre del tot el missatge, en funció del grau de pèrdua auditiva.

4.1.2. Graus i tipus

Segons Acosta (2006) hi ha diferents tipus de sordesa en funció del lloc on hi ha la lesió, el grau d'intensitat de la pèrdua i el moment de l'adquisició del llenguatge. A més, Llombart (2006-2007) afegeix el moment d'aparició, segons el qual es troben les genètiques (infants que provenen de progenitors sords o portadors d'un gen relacionat amb la pèrdua auditiva), les prenatales (adquirides durant l'embaràs), les neonatals (prematuritat o traumatismes) i les adquirides durant la infància (per infeccions, traumatismes, tumors o alguns medicaments).

Concretant més en els tipus, en funció de la seva localització, hi ha la **sordesa** de transmissió o conductiva, que afecta a l'orella externa, encarregada de recollir el so i transferir-lo a l'orella mitjana, encarregada d'amplificar-lo. Aquesta és deguda a causes congènites per alguna anormalitat, traumatismes, inflamacions, tumors o quists. Les persones que tenen aquesta sordesa senten les freqüències però amb menys volum. També hi ha la neurosensorial o de percepció que afecta l'orella interna, encarregada de transformar el so en impulsos nerviosos per a enviar-los al cervell i interpretar-los; aquesta pot ser genètica o adquirida en el moment neonatal o prenatal per alguna infecció, la ingesta d'un medicament, malformacions o un traumatisme; però també pot ser adquirida posteriorment degut als mateixos factors i algunes malalties. És molt habitual que, les persones que la pateixen, hi sentin però no acabin de comprendre o no reconeguin el so. A més, també hi ha la mixta que combina problemes a l'externa i a la mitjana amb una lesió a la interna (Llombart, 2006-2007; González i Torre, 2006).

En funció del grau d'intensitat, es diferencien la **pèrdua** auditiva lleu (DAL, 20-40 dB) que no afecta gaire al procés d'adquisició del llenguatge ja que poden percebre gairebé tota la globalitat de la parla; la mitjana (DAM, 40-70 dB) que afecta l'adquisició perquè no poden sentir la veu parlada, per tant, influeix en la comprensió, la pronúncia i la incorporació de lèxic. D'altra banda, hi ha la severa (DAS, 70-90 dB), en la qual no senten la veu i requereixen suport logopèdic i d'instruments d'audició ja que poden tenir problemes en totes les dimensions del llenguatge: morfosintàctica, lèxica, fonètica i fonològica i pragmàtica. Per últim, hi ha la profunda o pregona (DAP, pèrdua superior a 90 dB) que tenen moltes dificultats per adquirir el llenguatge oral, necessiten instruments de suport, altres modalitats comunicatives i estratègies visuals, tot això fa que també tinguin problemes en la comprensió (González i Torre, 2006; Llombart 2006-2007).

Finalment, pel que fa al moment de l'adquisició relacionat amb el llenguatge adquirit, es troba la **hipoacúsia** prelocutiva, que es produeix abans del desenvolupament del llenguatge (abans dels dos anys); la perilocutiva, que es produeix en l'inici d'aquest període (entre dos i cinc anys); i la postlocutiva, produïda quan ja han assolit el llenguatge oral, és a dir, a partir dels sis anys aproximadament (Llombart, 2006-2007).

4.1.3. Pròtesis auditives

A partir d'una audiometria i una valoració psicopedagògica, es defineix el tipus i grau de sordesa de cada infant tenint en compte les restes auditives, el desenvolupament lingüístic i comunicatiu; i el nivell cognitiu (Silvestre, 2000). D'aquesta manera, en funció d'aquestes valoracions i, gràcies a l'avenç de la tecnologia, es pot recórrer a l'ús d'una pròtesi auditiva que amplifica el so per tal que l'infant amb pèrdua auditiva millori la seva

capacitat d'audició i comunicació (Acosta, 2006). Les pròtesis que es poden utilitzar són els audiòfons (en el cas de la hipoacúsia neurosensorial en tots els graus excepte la profunda) i els implants coclears (en casos de severa i profunda, sobretot en la primera infància) (Acosta, 2006; González i Torre, 2006).

D'una banda, pel que fa als audiòfons, són aparells que amplifiquen els sons i permeten portar una vida amb "normalitat" ja que, amb una detecció primerenca, el desenvolupament comunicatiu, cognitiu i social de l'infant augmenten (Silvestre, 2000). Aquests aparells són específics per a cada individu i es combinen amb un entrenament auditiu per tal d'aprofitar al màxim les restes auditives que tenen. N'hi ha de diferents tipus però sobretot s'utilitzen els retroauriculars perquè són versàtils en l'adaptació i perquè costen més de desajustar-se en les diferents activitats de la quotidianitat. És important que s'utilitzin des de la seva detecció per tal de reduir al màxim les possibles afectacions relacionades amb l'adquisició del llenguatge (González i Torre, 2006).

D'altra banda, pel que fa als implants coclears, són uns aparells col·locats amb una intervenció quirúrgica que envien uns senyals elèctrics al nervi que s'encarrega de l'audició a través de la vibració (Silvestre, 2000). Normalment, es col·loca en infants que no poden arribar a sentir bé amb els audiòfons, aconseguint amb aquests una audició similar a la d'un oient. En aquest cas també és necessari fer un entrenament auditiu i, com més aviat es col·loqui, millors resultats s'obtidran en el període crític per a l'adquisició del llenguatge (González i Torre, 2006). Tot i això, Brandon i Sobrino (2003) afirmen que l'implant no suposa que l'audició torni a ser normal i que els infants responen diferent als estímuls orals, per tant, cal conèixer el nivell de llenguatge que tenen.

4.1.4. Ajudes tècniques

També cal tenir present que a vegades, els infants que porten pròtesis auditives no poden percebre el so perquè es troben amb diferents barreres com, per exemple, ambients on hi ha molt soroll o en els quals la persona que els parla està allunyada, com és el cas de les aules (Llombart, 2006-2007). Per això es poden utilitzar ajudes tècniques que amplifiquin encara més el so i fan que els arribi més nítidament: els sistemes de freqüència modulada (FM) i el bucle magnètic (Jáudenes, Patiño i Revilla, 2007).

Pel que fa als sistemes de freqüència modulada, són aparells que estan formats per un emissor i un receptor. L'emissor, moltes vegades l'educador/a, porta un micròfon que transmet el so amb ones de ràdio a l'infant, el qual té un receptor a l'audiòfon o a l'implant coclear. D'altra banda, el bucle magnètic és un cable que té el mateix funcionament però pot ser utilitzat de manera individual o col·lectiva fent una instal·lació a l'espai on es fa servir (Jáudenes et al., 2007; Llombart, 2006-2007).

4.2. Llenguatge

4.2.1. Definició

El llenguatge és definit com un “codi compartit socialment o sistema convencional per la representació de conceptes mitjançant l'ús de símbols arbitraris i regles que governen la combinació d'aquests símbols” (Owens, 1992, citat per Acosta i Moreno, 2001, p. 2). També és “la facultat humana no instintiva per a comunicar idees, emocions i desitjos per mitjà d'un sistema de símbols produïts de manera deliberada, els quals són, sobretot, símbols auditius produïts pels òrgans de la parla” (Brandon i Sobrino, 2003, p. 94). Els mateixos autors afirmen que “és la principal eina d'accés a la vida social i a l'aprenentatge” (p. 95). A més, el llenguatge també permet “organitzar la claredat dels pensaments (...) el que ens permet una major comprensió i expressió de conceptes amb diferents nivells d'abstracció” (Pabón, 2009, p. 6).

A banda d'això, cal tenir en compte quins són els components del llenguatge ja que és en aquests que poden aparèixer dificultats a l'hora de comunicar-se en diferents contextos, relacionar-se amb els altres i aprendre, és el cas dels infants amb pèrdua auditiva. En aquest sentit, els components del llenguatge són la fonologia, encarregada d'estudiar com s'organitzen els sons de la llengua; la fonètica que és com s'articulen els sons (la producció d'aquests); la morfosintaxi, encarregada d'estructurar les paraules i combinar sintagmes; la semàntica que estudia el significat de les paraules i, per tant, és relacionada amb la seva comprensió; i la pragmàtica, que se centra en l'ús del llenguatge en diferents contextos (Acosta i Moreno, 2001; Brandon i Sobrino, 2003).

Per últim, cal tenir en compte les diferents dimensions del llenguatge que, segons Belinchón, Riviere i Igoa (1992) són l'estructural (com és el sistema lingüístic), és a dir, un sistema de signes ben organitzat que permet representar la realitat; la funcional (per què serveix), per tant, comunicar-se o expressar sentiments; i la comportamental (com s'utilitza), tenint present que és bidireccional, en el sentit que hi ha un emissor i un receptor que cal que s'autoregulin per produir i comprendre els missatges que es transmeten.

4.2.2. Procés d'adquisició

El procés d'adquisició dels infants amb pèrdua auditiva és diferent del dels oients perquè no poden imitar de manera espontània el llenguatge, per tant, és un procés lent ja que han de passar per una educació especialitzada. Cal destacar que els bebès sords neixen amb les mateixes capacitats per desenvolupar el llenguatge que els oients i, als vuit o nou mesos, deixen de fer balboteig perquè no perceben els estímuls de l'entorn (Silvestre, 2000). Així doncs, són infants que no solen tenir problemes cognitius

associats que els impedeixin adquirir el llenguatge, però sí que tenen necessitats educatives associades perquè es perden moltes experiències de l'entorn. En aquest sentit, volen comunicar-se però el grau d'adquisició del llenguatge que tenen no es correspon cronològicament (Trinidad i Jáudenes, 2011). Així doncs, aquesta adquisició dependrà de les característiques de l'infant, les restes auditives, el grau de sordesa, el moment d'afectació, l'amplificació acústica i les adaptacions als medis educatius ja que molta informació se sol transmetre verbalment (Acosta, 2006; Gotzens, 2001).

A més, el seu desenvolupament comunicatiu depèn del vincle afectiu establert, el qual ha de ser segur; la comunicació que s'estableixi en les relacions; i la manera com es gestioni l'atenció dividida en el temps, la qual dificulta la comprensió perquè requereix processar dues informacions de diferents camps de visió alhora, com per exemple l'adult i la tasca (Silvestre, 2000). Acosta (2006) afegeix que cal tenir en compte la importància del balboteig canònic lingüístic i expressiu, ja que són situacions comunicatives que fan els infants, és a dir, combinar una consonant i una vocal en la producció de sons.

Així doncs, les possibles dificultats que poden presentar els infants amb pèrdua auditiva en relació als components del llenguatge són, d'una banda, a nivell fonètic i fonològic, la dificultat en alguns fonemes, en l'entonació, l'accent i el ritme. En aquest sentit, costa entendre la parla ja que normalment tenen un ritme més accelerat, fan omissions i substitucions de fonemes i tenen dificultats per parlar sobre temes abstractes. Pel que fa a la morfosintaxi, depèn de les seves característiques i el tipus i grau de sordesa però tenen poc coneixement de l'estructura de les frases, els costa fer concordances de gènere i nombre, de temps verbals i utilitzen frases repetitives. Tenint en compte la semàntica, els costa fer extensions, tenen més limitacions lèxiques ja que es perden algunes experiències i tarden més a consolidar el vocabulari. Per últim, pel que fa a la pragmàtica, tenen un ritme accelerat en les discussions i els canvis de torn de paraula, els costa tenir la iniciativa en situacions comunicatives i tenen barreres de l'entorn, sobretot pel soroll ambiental (Silvestre, 2000; Acosta, 2006; Llombart, 2006-2007).

Cal afegir que alguns estudis demostren que els infants amb pèrdua auditiva donen significat a les emissions gràcies a la interacció amb l'adult, el context (inferències), el sorgiment de paraules significatives, la producció d'enunciats i la formació de frases. Normalment, amb una detecció primerenca (abans dels sis mesos), poden tenir un desenvolupament lèxic i emocional dins de la normalitat (Acosta, 2006). A més, un gran nombre d'infants que utilitzen implants coclears també poden desenvolupar-se dins de la normalitat però solen presentar més dificultats en la morfologia, la semàntica i la pragmàtica. Així doncs, una detecció primerenca i una adequada intervenció amb

pròtesis, si és necessari, són essencials per al desenvolupament del llenguatge en el període crític d'adquisició, el rendiment acadèmic i les relacions socials (Brandon i Sobrino, 2003).

4.2.3. Modalitats comunicatives

Les modalitats de comunicació que es produeixen són complementàries, d'una banda, es troba l'oral, que consisteix en l'ús exclusiu de la llengua oral i escrita, sobretot en casos on s'utilitzen pròtesis, per millorar les restes auditives, promoure la lectura labial i l'acompanyament de gestos i complements visuals. Cal tenir present que la lectura labial no permet obtenir tot el contingut que es transmet (només el 50%), per tant, no s'aconsella que s'utilitzi exclusivament aquesta modalitat ja que depèn de la distància i posició de l'emissor, la il·luminació, el mode d'articulació o les característiques de la llengua. Per aquest motiu, en molts casos cal utilitzar la paraula complementada, sobretot amb fonemes que tenen el mateix punt d'articulació per tal que es produeixi una millor comprensió. Aquest sistema consisteix a diferenciar els fonemes amb gestos de la mà posant-la en diferent posició i forma al costat de la boca alhora que es produeixen els sons (Llombart, 2006-2007; Silvestre, 2000; González i Torre, 2006).

La modalitat gestual es caracteritza per l'ús de gestos que faciliten la comprensió, sobretot quan hi ha moltes limitacions del llenguatge i, per tant, de la comunicació. Un dels més comuns és la llengua de signes, la qual té una estructura pròpia i permet entendre el significat del missatge. Aquesta es considera la manera natural de comunicació de les persones sordes perquè està molt relacionada amb la vista i és considerada una llengua ja que permet expressar-se, representar la realitat o mantenir una conversa sent diferent per cada comunitat. Aquesta llengua té una dimensió temporal perquè els signes són correlatius; i una espacial, perquè el significat de cada gest depèn del lloc on es fa, així doncs, són diferents en funció del moviment, el lloc d'articulació, l'orientació i l'expressió facial. A més, també es pot utilitzar la dactilologia que consisteix a representar amb les mans les paraules assignant un signe a cada lletra de l'alfabet. Aquesta moltes vegades s'utilitza per a expressar paraules de la llengua de signes que són noves o noms i permet expressar el missatge pel que fa al contingut i la forma ja que és literal i també és concreta per cada comunitat (Llombart, 2006-2007; González i Torre, 2006; Trinidad i Jáudenes, 2011).

La bimodal es basa a utilitzar simultàniament la llengua oral i la de signes, és a dir, fer signes alhora que es pronuncien, per tant, la base és la llengua oral i va acompanyada dels signes. A vegades també s'utilitza la dactilologia o la paraula complementada en cas de no tenir un signe per alguna paraula (Silvestre, 2000; Trinidad i Jáudenes, 2011;

Gonzalez i Torre, 2006). Finalment, la modalitat bilingüe és l'ús de la llengua de signes i de la llengua oral en diferents contextos. Normalment, la llengua de signes és la principal perquè és la natural de les persones amb dèficit auditiu i els permet comunicar-se i aprendre, en canvi, l'oral pot aparèixer a nivell escrit (Llombart, 2006-2007).

4.3. Escolarització

4.3.1. Modalitats d'escolarització

L'orientació dels infants amb pèrdua auditiva ha de tenir en compte un pla individualitzat relacionat amb la modalitat comunicativa que utilitza i la modalitat d'escolarització, amb la possible adaptació del currículum. Així doncs, Silvestre (2000) contempla el currículum ordinari utilitzant medis específics, com els sistemes de freqüència modulada; el currículum amb algunes adaptacions específiques, com la presència d'especialistes a l'aula i el reforç; algunes adaptacions més significatives a nivell de temporització o actuacions diferenciades; un currículum més diferenciat a l'ordinari utilitzant el reforç dins d'una aula especial on es dona una atenció més individualitzada; o un currículum especial per l'infant amb pèrdua auditiva adaptat a les seves característiques.

D'altra banda, Gotzens (2001) contempla les modalitats educatives tenint present l'organització, així doncs, diferencia l'escola específica per l'alumnat sord on es concentren els infants amb diferents graus i tipus de pèrdua auditiva però no tenen contacte amb infants oients. Una altra modalitat és la integració escolar en centres ordinaris, en els quals els infants comparteixen aula amb infants oients, poden tenir adaptacions o modificacions curriculars específiques i utilitzar la modalitat comunicativa oral o bilingüe. L'última que contempla és la mixta, és a dir, una barreja de les anteriors gràcies a la qual els infants poden estar presents als dos centres educatius en diferents moments i tenir ajudes o adaptacions en cadascun d'ells.

Tot i això, des de l'any 2006, l'Assemblea General de les Nacions Unides en la convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat promou l'educació inclusiva basant-se en la igualtat d'oportunitats. A més, la Llei 12/2009 aposta per una educació que atengui les diversitats i necessitats educatives específiques fent una inclusió de l'alumnat que possibiliti l'aprenentatge i el respecte dels diferents ritmes, amb una organització flexible, la supressió de barreres de l'aprenentatge i les mesures necessàries per aconseguir-ho. També, des de l'Organització de les Nacions Unides per a l'educació, la Ciència i la Cultura (2009) es van fer unes directrius sobre polítiques d'inclusió que contemplaven que un sistema educatiu inclusiu proporciona una millor educació, menys actituds discriminatòries, una educació per a tothom i una millora de la qualitat.

D'aquesta manera, la inclusió fa referència a "la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat" (Duran, Giné i Marchesi, 2010, p. 4) ja que "s'ha de veure com un procés sense fi que cerca maneres més eficaces de respondre a la diversitat. És aprendre com viure amb la diferència i com aprendre de la diferència" (Ainscow, 2005, p. 9). D'aquesta manera, en el mateix document es contempla la diversitat com un aspecte positiu perquè cada persona és única i cal donar respostes adequades a les característiques individuals per tal d'adquirir aprenentatges valuosos. Aquests es regeixen pels principis definits per Stainback i Stainback (1992, citat per Silvestre, 2000, p. 93-94), els quals són una aula preparada per acollir la diversitat, un currículum obert, que es promoguin pràctiques educatives cooperatives, que hi hagi col·laboració i suport als tutors/es; i la implicació familiar.

En alguns estudis com el de Borders, Barnett i Bauer (2010) es va observar la presència d'alumnat amb sordesa moderada i lleu en una aula inclusiva demostrant que la seva participació en aquestes aules és limitada perquè se solen promoure activitats acadèmiques i de competències socials, dos àmbits regits, majoritàriament, per la comunicació oral. Així doncs, moltes vegades no es contempen les dificultats que tenen i això genera que se'ls limitin les oportunitats d'aprenentatge i estiguin desmotivats.

4.3.2. Barreres de l'aprenentatge

Diferents investigacions demostren que, dins les aules, els infants amb pèrdua auditiva moltes vegades es troben amb situacions limitades per barreres d'aprenentatge com, per exemple, centrar-se en les mancances que tenen (audició) i rebre unes expectatives inferiors a les dels infants oients que es tradueixen en limitacions de situacions d'aprenentatge. A més, tenen problemes d'atenció que moltes vegades es relacionen amb l'atenció dividida en el temps ja que necessiten més temps per fer dues tasques alhora que es produeixen en diferents camps de visió o que es repeteixi la informació. També cal tenir en compte que són infants força dependents perquè tenen una falta de comunicació i moltes vegades això els produeix que siguin més agressius a l'hora de relacionar-se amb els altres o que es frustrin perquè no comprenen o no se'ls comprèn (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, 2015; Silvestre, 2000; Pabón, 2009).

D'altra banda, cal tenir present que tenen barreres de comunicació per a accedir al coneixement ja que moltes vegades s'utilitza l'oral per transmetre la informació i això requereix que necessitin diferents suports. A més, normalment les aules són entorns amb bastant soroll ambiental i reverberació que fan que la informació no arribi amb nitidesa als infants, per aquest motiu s'utilitzen les ajudes tècniques que intenten reduir aquesta barrera. Així doncs, la barrera comunicativa està molt relacionada amb la

socialització ja que és el principal medi utilitzat i això produeix que els infants se sentin inferiors i frustrats. També es veuen limitats per la realització de moltes preguntes en poc temps, la intervenció dels altres (respostes ràpides) i el control comunicatiu de l'adult (Pabón, 2009; Silvestre, 2000).

La supressió d'aquestes barreres parteix de la seva detecció, per la qual es pot utilitzar la guia de l'Índex for Inclusion de Booth i Ainscow (2002) que inclou ítems per avaluar la cultura escolar, les polítiques de centre i les pràctiques d'aula. Més concretament, Acosta (2006) proposa una adaptació d'aquesta guia centrada en l'alumnat amb pèrdua auditiva. Una altra guia utilitzada per analitzar la supressió d'aquestes barreres en relació a la inclusió és la proposada per Duran et al. (2010) centrada en els mateixos aspectes que l'Índex però afegint les millores que es produeixen, els suports utilitzats i la sostenibilitat.

4.4. Intervenció docent

La intervenció ha de tenir en compte les cinc dimensions del llenguatge i les característiques de l'infant en concret, però sobretot ha de promoure l'autonomia per tal que en un futur no siguin dependents. Aquesta tasca moltes vegades es fa des de la logopèdia però és necessari que el tutor/a també s'impliqui proporcionant un context social significatiu i que tinguin oportunitats d'aprenentatge reals (Puyuelo, Torres, Santana, Degarra i Vilalta, 2001; Silvestre, 2000; Trinidad i Jáudenes, 2011).

A més, cal tenir present que l'infant és el protagonista de l'aprenentatge, per tant, s'ha d'implicar en totes les activitats d'aula utilitzant estratègies adaptades a la individualitat de cadascú. També, que el coneixement es construeix socialment i que cal crear contextos d'aprenentatge significatius i rics, fent una organització flexible que tingui en compte plans de treball individualitzats, si és necessari. Per tant, cal eliminar totes les barreres perquè els infants participin, utilitzant diferents estratègies metodològiques i suports personals, materials i tecnològics. L'eliminació d'aquestes barreres també ha de tenir en compte les condicions de l'aula, minimitzant el soroll ambiental amb la possible utilització d'ajudes tècniques; i també les barreres comunicatives adaptant-se a les característiques de l'infant (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, 2015; Josef, 2017).

Més concretament, a nivell del professorat, cal tenir en compte el perfil interactiu utilitzat ja que pot ser expansiu, és a dir, que no es fa cap acomodació ni preguntes a l'infant amb pèrdua auditiva, el control conversacional el tenen ambdós i s'ignoren les possibles situacions que no han acabat de comprendre. També, el restrictiu, caracteritzat per l'excés d'ajustaments comunicatius, fent moltes preguntes tancades sense donar temps

entre elles i el professorat té tot el control conversacional. Per últim, el compensat, que és un terme mitjà en què hi ha moltes preguntes i temps per respondre-les, el control conversacional és majoritàriament de l'infant, es fan comentaris per a acabar d'entendre algunes respostes i és una conversa bidireccional. Així doncs, en funció d'aquest perfil, els infants desenvoluparan les seves capacitats comunicatives d'una manera o una altra (Silvestre, 2000).

Alguns estudis com el de Carreras (2003) han demostrat que un tutor/a amb un perfil interactiu molt restrictiu que es basa sobretot en rutines, l'ús de diferents agrupacions, adaptacions, ensenyament amb diferents estratègies, els recursos humans i materials necessaris i l'organització flexible de les activitats; ajuda a tenir el control de l'aula i que els infants estiguin segurs/es a l'hora d'actuar, però també demostra que aquest control moltes vegades fa que els infants no participin en activitats de gran grup, sobretot si es fan preguntes que tenen una resposta tancada.

D'aquesta manera, el paper del professorat és el de crear contextos naturals de comunicació estimulants l'ús del llenguatge i la participació en totes les activitats. A més, és molt important que es faci un treball multidisciplinari entre tots els especialistes que participen en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'infant. Així doncs, cal ajudar als infants i facilitar-los la comprensió tenint en compte les seves característiques individuals (Trinidad i Jáudenes, 2011; Pastor i Calafí, 2017).

A banda d'això, hi ha diferents consideracions a tenir en compte dins l'aula per tal de facilitar la comunicació i l'aprenentatge dels infants amb pèrdua auditiva. Una d'aquestes és la ubicació, és a dir, l'infant ha d'estar situat en un lloc on pugui veure el professorat i els diferents recursos utilitzats per facilitar la seva comprensió. També cal que hi hagi una bona il·luminació per tal de facilitar la lectura labial i que es parli sempre cara a cara per tal que la informació arribi amb claredat. L'educador/a també ha de vocalitzar però sense exagerar el que està transmetent, projectar la veu, tenir un ritme tranquil, acompanyar-se de gestos i fer repeticions, si és necessari (Trinidad i Jáudenes, 2011).

D'altra banda, es poden utilitzar materials didàctics i tecnològics que permetin tenir vies alternatives a l'oral com, per exemple, utilitzar el subtítulat, alguns programes informàtics específics o promoure la comunicació amb el grup-classe perquè s'ajudin entre ells/es. També es poden utilitzar recursos visuals com representacions o senyalitzacions lluminoses; els punts de referència, les indicacions individuals o les rutines per tal d'aconseguir que l'infant compregui les indicacions i se senti còmode dins de l'aula (Acosta, 2006; Trinidad i Jáudenes, 2011; Borders et al., 2010).

4.5. Intervenció d'especialistes

Els/les especialistes que participen en aquest procés seguint el circuit d'assistència (vegeu figura 2) són els psicopedagogs/es, els/les audioprofetistes i els/les logopedes, la intervenció dels quals permet donar una resposta educativa específica que ajuda als infants a desenvolupar-se a nivell auditiu i lingüístic. Aquesta ajuda moltes vegades es fa a partir del CREDA, que consisteix en "serveis de suport als centres educatius en l'adequació a la resposta educativa davant les necessitats que interfereixen en el desenvolupament personal, social i curricular de l'alumnat amb dèficit auditiu, trastorn específic del llenguatge i/o la comunicació" (Serveis Educatius CREDA Catalunya Central, 2019).

D'aquesta manera es dona un suport als centres perquè es pugui oferir una resposta educativa adequada a les necessitats dels infants que afecten el desenvolupament d'aquests/es dins de l'aula. Gràcies a la inclusió, la intervenció d'alguns d'aquests/es especialistes, com els/les logopedes, es fa a les pròpies escoles aprofitant la riquesa de situacions socials i comunicatives que es produeixen. Així doncs, les sessions de logopèdia han de centrar-se en l'atenció directa a l'alumnat (individual o amb més infants a l'aula perquè es pugui socialitzar i vegi diferents models de comunicació), la cooperació amb l'escola (detecció, programació i coordinació) i l'orientació i consell familiar (entrevistes, participació en les sessions, reunions...). En aquest sentit, no només és necessari fer un treball en xarxa dels educadors/es amb els/les especialistes, sinó que també cal que les famílies s'impliquin en les situacions d'aprenentatge ja que és un altre entorn comunicatiu molt important, per tant, cal cooperar perquè els infants puguin adquirir el llenguatge oral amb total normalitat en els diferents contextos en què es troben (Trinidad i Jáudenes, 2011; Silvestre, 2000).

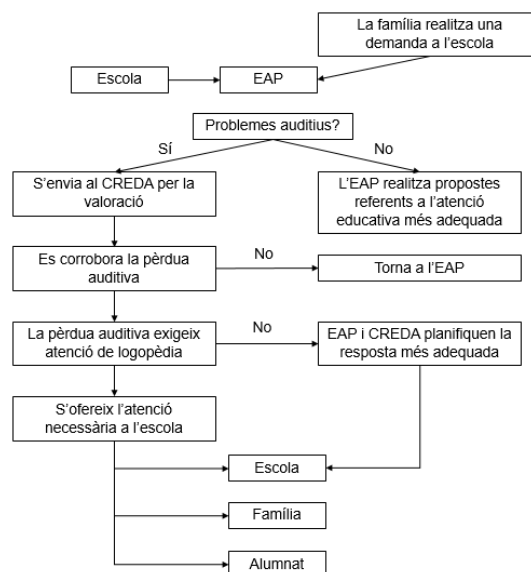


Figura 2. Circuit d'assistència EAP. Extret de Silvestre (2000).

5. Metodologia

5.1. Disseny de la investigació

Aquesta investigació es va realitzar en dues fases, la **fase I** basada en l'**estudi de casos**, és a dir, una combinació de condicions o fets, que són determinants d'una situació, aspecte que fa que sorgeixin diferents línies de desenvolupament que es poden dur a terme (Riba, 2014). Concretament, l'observació de cinc infants amb pèrdua auditiva de diferents centres educatius i el paper de les educadores i logopedes en cadascun d'aquests.

La **fase II** es va basar en la **investigació-acció**, seguint l'estructura "d'espiral autoreflexiva, que s'inicia amb una situació o problema pràctic, s'analitza i revisa el problema amb la finalitat de millorar aquesta situació, s'implementa el pla o intervenció alhora que s'observa, analitza i avalua, per a tornar a replantejar un nou cicle" (Latorre, 2005, p. 39). Tot això tenint en compte les fases que expressa el mateix autor (planificar, actuar, observar i reflexionar), sobretot les del model Elliott (identificar una idea, descriure el problema a investigar, fer hipòtesis d'acció, construir el pla d'acció, i revisar-lo). Així doncs, després d'analitzar la fase I, es va crear un **material** per a contribuir en relació al paper de l'adult, eliminant les possibles barreres que es trobaven els infants amb pèrdua auditiva en l'aprenentatge dins de l'aula d'Educació Infantil.

5.2. Mostra

Aquest estudi es va realitzar amb cinc infants (un nen de 2 anys, dos de 4 anys; i dues nenes de 3 i 4 anys) de quatre centres educatius que tenien diferents graus de pèrdua auditiva, per tant, utilitzant una mostra per conveniència. Concretament, els nens tenien una pèrdua auditiva pregona i portaven dos implants coclears; i les nenes tenien una pèrdua auditiva mitjana portant audiòfons bilaterals (vegeu figura 3). Els centres educatius eren públics i inclusius, tot i que els infants tenien una programació pròpia, i estaven situats a la Catalunya Central, a les comarques del Bages (Manresa, Sant Fruitós i Navarcles) i l'Osona (Prats de Lluçanès).

Escola	Infant	Curs	Tipus sordesa	Logopeda
Prats de Lluçanès	M.	P4	DAP amb dos implants coclear	L1 (M.)
Sant Fruitós de Bages	E.	P4	DAP amb dos implants coclear	L2 (E.)
Navarcles	D.	P2	DAP amb dos implants coclear	L2 (E.)
Manresa	S.	P4	DAM amb audiòfon bilateral	L3 (M.)
Manresa	M.	P3	DAM amb audiòfon bilateral	L3 (M.)

Figura 3. Recull de la mostra de l'estudi.

A més, es va fer l'observació de tres logopedes diferents dins dels centres: L1 a Prats de Lluçanès, L2 A Sant Fruitós de Bages i Navarcles; i L3 a Manresa. D'altra banda, dins l'aula es van observar cinc educadores que eren les tutores de l'aula i d'altres educadores que feien reforç o una altra activitat: E1 a Sant Fruitós de Bages, juntament amb E1a i E1b (diferents activitats); E2 a Navarcles i E2a (reforç); E3 a Prats de Lluçanès i E3a (una altra activitat); i E4 i E5 a Manresa, juntament amb E5a (reforç) i E5b (MALL).

D'altra banda, la implementació del material es va realitzar amb la nena de l'escola de Manresa (S.) que tenia una pèrdua auditiva mitjana, ja que es disposava de més dades de diferents contextos educatius (observació a l'aula, a la sessió de logopèdia i entrevista amb la família). A més, aquesta escola era una SIAL (Suports Intensius a l'Audició i Llenguatge), per tant, era de referència pels infants amb pèrdua auditiva ja que proporcionaven suport a l'escola juntament amb el CREDA, disposant de professionals d'audició i llenguatge dins del mateix centre per tal d'oferir la millor resposta educativa possible als infants amb necessitats de suport educatiu.

5.3. Procediment

En aquest estudi es va seguir el procediment de la figura 4, pel que fa a la **fase I** (marcada en taronja), es van recollir les autoritzacions de les famílies i educadores que van participar, les quals no s'introdueixen per a mantenir l'anonimat. Després, es va realitzar una **observació participant limitada** en la sessió de logopèdia, com a espectadora i interactuant el mínim possible amb l'infant (Riba, 2014). Aquesta va tenir una durada aproximada d'una hora a cada centre, en la qual es va analitzar el paper de tres logopedes en el procés d'adquisició del llenguatge de cinc infants amb pèrdua auditiva amb la taula d'observació 1 (vegeu annex 1). L'observació es va realitzar durant una setmana del mes de febrer i està enregistrada a les taules 4-9 (vegeu annex 2).

D'altra banda, es va fer una **observació participant no limitada** dins l'aula que, seguint el mateix autor, es tracta d'una interacció més freqüent amb l'infant. Aquesta va consistir en una observació d'un matí a cada aula dels cinc infants que formaven part d'aquest estudi, posant l'atenció al paper de l'educadora o educadores que estaven a l'aula durant dues setmanes del mes de febrer utilitzant la taula d'observació 2 (vegeu annex 1), recollides a les taules 10-14 (vegeu annex 3).

Per últim, es va realitzar una entrevista l'última setmana de febrer a una de les famílies per tal de triangular els resultats obtinguts (vegeu annex 4). Es tracta d'una **entrevista semiestructurada**, la qual, seguint a Riba (2014) no té una planificació rígida ni és improvisada, sinó que està preparada amb respostes obertes i tancades.

Pel que fa a la **fase II** (marcada en verd), es va crear el material (vegeu annex 5) durant el mes de març i es va implementar en dues sessions de logopèdia d'una hora de durada durant l'última setmana de març i la primera d'abril per a analitzar la seva viabilitat (vegeu annex 6). Les observacions, realitzades amb observació participant limitada, es recullen a les taules 15 i 16 (vegeu annex 7).

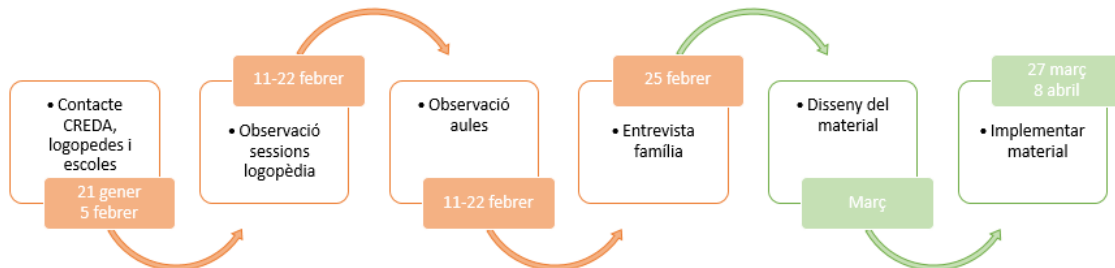


Figura 4. Esquema del procediment de la investigació.

5.4. Instruments utilitzats

Els instruments que es van utilitzar són, d'una banda en la fase I, una adaptació de la taula d'observació proposada per Carreras (2003), també adaptada de la creada per Parrilla (1996). Aquesta analitzava el paper de l'educador/a dins l'aula seguint els ítems de: tasca, continguts, tipus d'agrupament, metodologia emprada, consignes, temps d'introducció i de realització, ajudes o reforços, materials i avaluació.

D'altra banda, una segona taula d'observació de realització pròpia utilitzada en les observacions de la sessió de logopèdia que tenia en compte: l'organització de la sessió, el paper del llenguatge, la metodologia emprada, el temps, les ajudes o reforços i els materials. A més, es va fer un enregistrament visual i de veu d'aquestes sessions per poder analitzar les dades amb profunditat.

També es va realitzar una entrevista a una família d'un dels infants per tal de veure quin era el paper de l'adult en els diferents contextos i com influïa aquest en l'adquisició del llenguatge oral dels infants i així contribuir en la veracitat dels resultats. Aquesta va tenir en compte aspectes com: la contextualització de l'infant, la vivència que han tingut amb la sordesa, les implicacions que va suposar, el contacte amb educadors/es i especialistes, el suport que feien a casa, el procés d'adquisició del llenguatge que van viure i la seva opinió respecte a com creien que havia de ser l'educador/a.

Pel que fa a la fase II, es va tornar a fer una observació a l'hora d'implementar el material i es van recollir les dades amb una taula d'observació creada específicament per la investigació, adaptant les taules ja utilitzades en les observacions anteriors. Així doncs, es tenien en compte els aspectes de: introducció del material, com s'utilitzava, la interacció dels infants, la intervenció de l'adult, el temps i les ajudes i/o reforços.

5.5. Anàlisi de dades

Per tal d'analitzar les dades, després de sistematitzar la informació a les taules i codificar-la, es van tenir presents algunes de les aportacions d'Acosta (2006) basades en l'Index for Inclusion de Booth i Ainskow (2002), referents a les barreres d'aprenentatge dels infants amb pèrdua auditiva des de la inclusió (vegeu taula 1).

DIMENSIÓ A. CREAR CULTURES INCLUSIVES
A-1. Construir comunitat <ul style="list-style-type: none">- És el centre acollidor per a tot l'alumnat, inclosos els estudiants sords, amb discapacitats afegides o els sords immigrants?
A-2. Establir valors inclusius <ul style="list-style-type: none">- Es tracta a tot l'alumnat (sord i oient) com si els seus assoliments no tinguessin cap límit?- Es motiva a l'alumnat sord perquè estigui orgullós dels seus propis assoliments en aquelles àrees en les quals, suposadament, més dificultats podria trobar (per exemple, llengua oral, llengua escrita)?- Es considera que les barreres a l'aprenentatge dels infants sords passen dins l'organització, les polítiques, el currículum i els enfocaments d'ensenyament del centre?- Existeix una preocupació per part del professorat per a trobar recursos materials (visuals i auditius) i els professionals necessaris (professionals sords, logopedes amb formació en ajudes visuals i/o auditives, altres) que l'ajudin a orquestrar l'aprenentatge a l'aula?
DIMENSIÓ B. DESENVOLUPAR UNA ESCOLA PER A TOTHOM
B-2. Organitzar el recolzament per a atendre a la diversitat <ul style="list-style-type: none">- Es revisa l'organització global dels suports i, especialment, el temps que els infants sords dediquen a aquestes activitats, amb la finalitat que aquestes no limitin la participació activa d'aquest alumnat en altres activitats significatives de la vida escolar?- Es disposa d'intèrprets de llengua de signes i altres llengües maternes per a recolzar a tot l'alumnat sord que ho necessiti?
DIMENSIÓ C. DESENVOLUPAR PRÀCTIQUES INCLUSIVES
C-1. Orquestrar el procés d'aprenentatge <ul style="list-style-type: none">- Es garanteix el desenvolupament adequat de la competència en llengua oral de l'alumnat sord a través de la planificació dels suports personals, de l'ús d'ajudes tècniques i auditives i els sistemes de comunicació que precisa cada alumne/a?- S'adapta la metodologia de l'aula de manera que es fomenti la comunicació entre alumnes oients i sords?- Es plantegen estratègies metodològiques que fomentin la participació activa dels alumnes?- Es proporcionen oportunitats a l'aula per a promoure el benestar social, emocional i personal dels alumnsats sords?- Existeixen directrius clares de com ha d'organitzar-se i transcórrer el treball conjunt entre els diferents professionals que comparteixen una aula i entre els tutors i suports?- S'ensenya als alumnes oients i sords a treballar col·laborant?- S'han establert normes de comportament visual per a què els alumnes oients que comparteixen l'aula amb companys sords sàpiguen com iniciar i mantenir la comunicació a l'aula?
C-2. Mobilitzar recursos <ul style="list-style-type: none">- Es motiva a alumnes sords i oients perquè aprenguin els uns dels altres?- Es proporcionen situacions educatives en les quals els alumnes sords siguin vists com a exitosos i competents?- Existeix a l'aula una àmplia gamma de materials especialment accessibles per als alumnes sords?

Taula 1. Adaptació de la taula d'inclusió proposada per Acosta (2006) adaptada de l'Index for Inclusion.

6. Resultats

6.1. Sessions de logopèdia

Totes les sessions de logopèdia es van caracteritzar per una estructura que sempre era igual, o bé, si es produïa algun canvi, se solia acompanyar d'una explicació a l'inici de la sessió per tal de situar als infants, això va permetre que es poguessin anticipar i els va donar seguretat. El joc va ser la vehiculació principal de la sessió, en especial el joc simbòlic, que permetia connectar les situacions creades amb la seva quotidianitat. Es va observar que això és molt important perquè podien enriquir el seu vocabulari amb els diferents models que havien rebut i hi havia una motivació. Un altre aspecte essencial va ser la música, la qual manté una estructura repetitiva i això va permetre que els infants l'apreguessin, per tant, té a veure amb el desenvolupament del llenguatge, concretament la incorporació de nou vocabulari i conèixer les estructures semàntiques.

Centrant més l'atenció en aquest aspecte, el llenguatge, les sessions es van focalitzar en la producció de sons ja que es modelitzaven les paraules i frases per part de la logopeda per tal que l'infant les imités de manera correcta. També es va fer èmfasi en la pronunciació dels fonemes per tal de poder-se expressar amb claredat i la realització de preguntes tancades per tal d'augmentar la participació del nen/a, descriure, incorporar nou vocabulari i realitzar frases cada vegada més llargues. D'altra banda, també es va vetllar per la comprensió, per part de l'adult (assegurant que s'havien entès, repetint, fent les explicacions de diferents maneres i utilitzant ajudes diverses), i de l'infant ja que s'havia d'expressar de manera entenedora. A més, les onomatopeies van ser un recurs que va facilitar aquesta comprensió.

A les sessions, les logopedes procuraven posar-se a la mateixa alçada de l'infant i situades al davant, generalment a terra en un lloc còmode (màrfega) o en una cadira. Això va ser essencial perquè el nen/a pogués fer una lectura labial, si ho necessitava, i per a assegurar-se que hi havia comprensió. D'altra banda, es van realitzar sessions individuals, amb una atenció més directa i tenint presents els aspectes que més calia treballar amb l'infant en concret (alguna producció de sons o l'estructura de les frases). També es va fer alguna sessió amb més nens/es (dos o tres) que escollia el mateix infant amb pèrdua auditiva i així podia veure d'altres models a banda del de la logopeda, fent un aprenentatge entre infants de la mateixa edat. Seguir l'ordre en aquesta ocasió va ser un aspecte essencial perquè tothom pogués participar de la mateixa manera, així com, fer suggeriments per part de la logopeda a l'hora d'escollir qui aniria a la sessió perquè no comportés quelcom negatiu en la dinàmica. A més, es va vetllar perquè els infants fossin actius en la construcció del seu aprenentatge i això s'aconseguia no donant la resposta directament o donant petites pistes per a ajudar-los a trobar-la.

Respecte al temps, era necessària la flexibilitat, tenint en compte els períodes d'atenció (que solien ser curts) i observant en tot moment com reaccionaven els infants per tal de canviar d'activitat, si era necessari. També van dedicar més temps al joc, ja que els motivava més, que no pas a altres tasques que no eren tan engrescadores per a ells/es, tot i que s'intentava presentar les activitats com un joc. Pel que fa a l'estona de participació activa dels infants, cal destacar que es deixava temps perquè poguessin pensar què volien dir, aspecte molt important en aquest procés per tal de no limitar-los.

Pel que fa a les ajudes que van realitzar les logopedes en totes les sessions, destaca la importància de les repeticions (dues o tres vegades) perquè l'infant pogués comprendre allò que se li deia. A més, també s'utilitzaven els gestos acompanyant la comunicació oral. La llengua de signes va ser un recurs útil en algun moment, però no essencial ja que depenia de la pèrdua auditiva i el moment de l'adquisició del llenguatge de l'infant. Només en un cas s'alçava el volum de la veu, però no hi havia necessitat de fer-ho si es tenien en compte les altres ajudes; també en una ocasió es va utilitzar el gest de recolzament per tal de fer èmfasi en la producció de sons i diferenciar-los i va ser molt profitós. Un altre aspecte molt important era vetllar per l'atenció de l'infant, fent-li cops (al braç, l'espatlla o la cama), o bé, dient el seu nom per tal d'assegurar-se que mirava a l'adult i comprenia. A més, les logopedes vocalitzaven en tot moment i parlaven a poc a poc per si l'infant feia ús de la lectura labial. També es va utilitzar el reforç positiu per tal que els infants estiguessin engrescats, reconeixent els avenços que feien.

D'aquesta manera, el perfil interactiu que va utilitzar l'adult en les sessions de logopèdia va ser entre restrictiu i compensat. En aquest sentit, les logopedes tenien el major control conversacional, realitzaven moltes preguntes tancades perquè l'infant participés, donaven el bon model perquè fessin una repetició i feien correccions fonètiques, també amb l'objectiu de millorar. Tot i això, també es deixava temps per respondre a les preguntes i no es realitzaven moltes tasques on apareixia l'atenció dividida en el temps. Aquests aspectes van permetre que l'infant participés a l'aula, ja que les acomodacions realitzades eren les necessàries per tal que no se sentís pressionat/a per la falta de temps, però no l'ajudaven a tenir una iniciativa comunicativa.

En totes les sessions, el material era molt variat (tot i que destacaven els contes, els jocs i activitats relacionades amb la música). També era conegut pels infants i això va permetre anticipar què farien. D'altra banda, era material visual i manipulable, intentant que estigués relacionat amb els seus interessos per tal de garantir la seva participació i que estigués motivat/a en tot moment, ja que això l'ajudava a construir el seu aprenentatge.

6.2. Aula

Per començar, el tipus d'agrupament utilitzat va ser determinant ja que va influir molt en el comportament dels infants amb pèrdua auditiva, així doncs, es mostraven més participatius en petit grup que en gran grup. També cal destacar que les possibilitats d'intervenció eren inferiors amb tots els infants de l'aula i se sentien més insegurs, sobretot si eren tasques relacionades amb l'expressió oral, fet que produïa que no tinguessin iniciativa. A més, un altre aspecte determinant en la seva participació i la comprensió que realitzaven era la situació d'aquests a l'aula: estaven a prop (de l'adult i dels altres infants); en la mesura del possible, a la mateixa alçada i de cara. En aquest sentit, l'organització en rotllana els va permetre veure's entre si quan es comunicaven.

Pel que fa a la metodologia que es va utilitzar, va ser diversa però en totes les ocasions es feia ús dels rituals i les rutines per tal de donar seguretat als infants i poder-se anticipar al que farien (útil per a tots els nens i nenes). També s'intentava que les situacions fossin conegudes per ells i elles (contes, joc, cançons...), aspecte que va permetre augmentar la seva participació, juntament amb la imitació que realitzaven del model adult. En algunes aules es feien activitats més guiades i estructurades (fitxes) i en d'altres menys (com millorar un espai de l'aula) i això també determinava el comportament dels infants, que es mostraven més segurs i participatius en les activitats més estructurades, ja que també eren més individuals. En canvi, en les activitats menys pautades es limitaven a observar o comunicar-se amb els nens i nenes que tenien a prop, però no tenien la iniciativa per a participar davant de tot el grup-classe.

Les consignes que es van realitzar a l'aula durant les observacions van ser determinants en l'acció dels infants ja que els animaven a participar, sobretot perquè eren clares i això va permetre que hi hagués una comprensió per part de tots els nens/es de l'aula. També es van utilitzar com a matisos a l'hora de millorar la pronunciació o augmentar el lèxic, és a dir, fent propostes per a enriquir el seu progrés. Cal destacar que aquestes consignes s'utilitzaven per a tot el grup i eren descriptives (en funció de l'acció) però es feia especial èmfasi en els infants amb pèrdua auditiva.

Respecte al temps, cal destacar que, en general, es van respectar els ritmes de cadascú i, per tant, no calia deixar-los més temps a l'hora de fer les tasques. En canvi, a l'hora d'expressar-se en gran grup, els infants amb pèrdua auditiva disposaven d'una mica més de temps per a pensar i això també els donava més seguretat. En algun cas però, el temps que es deixava no era suficient i això feia que la seva participació quedés limitada perquè els altres intervenien, però el fet de seguir un ordre va permetre anar controlant els torns de paraula per tal de donar l'oportunitat d'expressar-se a tothom.

Pel que fa a les ajudes que van realitzar les educadores a l'aula, van ser iguals que les que van fer les logopedes. En aquest sentit, la vocalització, els gestos i les repeticions van ser essencials per a facilitar la comprensió als infants amb pèrdua auditiva. També es vetllava perquè estiguessin atents/es en tot moment i s'utilitzava el reforç positiu perquè estiguessin motivats/es, més que no pas en els altres infants de l'aula. D'altra banda, es feia més ús de suports visuals que en les sessions de logopèdia i, també, del gest de recolzament en moments puntuals. En aquest cas, l'estil interactiu utilitzat era més restrictiu perquè les tasques d'atenció diferida en el temps eren molt presents, però també es deixava una mica de temps quan es realitzaven preguntes. No obstant això, en algun cas es va observar que aquest no era suficient per a respondre i això limitava les oportunitats d'aprenentatge de l'infant amb pèrdua auditiva. A més, l'educadora en la majoria de casos era qui tenia el control conversacional amb tots els nens i nenes.

Els materials que es van utilitzar estaven molt relacionats amb la metodologia emprada, d'aquesta manera, hi havia material més estructurat, per tant, els infants ja sabien què havien de fer; però també hi havia propostes que no eren tan pautades, en les quals els infants es mostraven menys participatius perquè no tenien iniciativa comunicativa i estaven relacionats amb tasques orals. En tots els casos era el mateix material per a tothom, és a dir, no eren específics per als infants amb pèrdua auditiva, encara que es vetllava perquè fossin visuals. Per últim, l'avaluació no es va poder observar en totes les sessions però es van veure moments en els quals la feia el propi infant (repetint el model o sent conscient del que deia) per tal que pogués adonar-se'n; i l'adult (de la comprensió de l'infant i la producció) per tal de donar el bon model.

Les situacions que es van observar compleixen alguns dels requisits per a una educació inclusiva proposats per Acosta (2006). D'aquesta manera, totes les escoles eren centres acollidors d'infants amb pèrdua auditiva, encara que algunes comptaven amb més casos que d'altres (com la de Manresa). A més, es va observar que tenien presents les possibles barreres que podien tenir en l'aprenentatge i per això es feien modificacions del currículum, una programació específica i un suport de logopèdia i mestre/a d'audició i llenguatge en algun cas; realitzat fora de l'aula (a vegades amb més infants) i també dins en alguna ocasió. L'ús de recursos visuals era molt important a les sessions de logopèdia i a l'aula. Pel que fa a la dimensió B, el temps era molt important i només una escola disposava d'intèrpret de llengua de signes (Manresa), encara que les logopedes en tenien alguna noció. Per últim (dimensió C), les estratègies metodològiques eren les mateixes per tot l'alumnat (no donaven una resposta específica als nens/es amb pèrdua auditiva), es proporcionaven oportunitats de participació i es vetllava pel treball cooperatiu entre infants dins l'aula; i d'especialistes, educadors/es i famílies al centre.

Finalment, tenint en compte l'entrevista realitzada, es va observar la importància del treball conjunt entre escola i família per tal de donar una continuïtat al procés d'aprenentatge de l'infant, aspecte que també van remarcar molt les logopedes. D'aquesta manera, es va destacar el contacte continu amb la logopeda ja que això els donava seguretat i se sentien més participants d'aquest procés, afavorint també que es creés un vincle afectiu infant-especialista que donava confiança a ambdues parts. També el fet d'utilitzar recursos per a facilitar la comunicació, com són les preguntes, els gestos o vetllar per estar dins del seu camp visual. D'altra banda, es va donar molta importància a l'atenció primerenca ja que gràcies a això es va reforçar el procés d'adquisició del llenguatge dins dels períodes crítics i això també va permetre que l'evolució de la nena, en aquest cas, fos molt positiva. Referent a com havia de ser un educador/a dins l'aula: importància del contacte visual i assegurar-se que hi havia comprensió, van ser aspectes observats. Per últim, es va destacar la frustració de la nena (S.) a l'hora de comunicar-se, sobretot quan no hi havia comprensió.

6.3. Material

La implementació del material va permetre que els infants incorporessin nou vocabulari i realitzessin frases sobre accions que transcorrien en un ambient proper a la seva quotidianitat ja que les làmines creades tenien aquest objectiu. A més, anaven connectant les seves idees amb experiències que havien tingut i les podien compartir amb la logopeda, l'altre infant i l'observadora. Això, juntament amb què eren més infants, els va permetre crear una història establint diferents diàlegs entre els personatges que utilitzaven. La història creada anava agafant coherència amb les intervencions de la logopeda, la qual participava amb un altre personatge per tal de no trencar la dinàmica creada entre les dues nenes. Tot i això, es va veure la importància d'escollir un altre infant que ja hagués anat a les sessions perquè conegués el seu rol, és a dir, que respectés a la nena amb pèrdua auditiva per tal que ambdues tinguessin les mateixes oportunitats de participació, aspecte mediat per la logopeda per mitjà dels torns de parla.

D'altra banda, cal tenir en compte que el material es va presentar com un joc i això va permetre que estiguessin motivades durant la sessió. També es van crear expectatives abans de presentar-lo, fent hipòtesis sobre què hi podia haver o fent un ritual abans d'obrir la capsula. Un altre aspecte essencial va ser mostrar-lo de mica en mica (observat sobretot en la segona sessió) per tal de no tenir molts estímuls de cop i poder interaccionar amb el material fent ús de les diferents propostes en el moment oportú. Tot i això, en la primera sessió també va ser interessant que veiessin la totalitat de recursos que podien utilitzar per a conèixer-los, aspecte reforçat en la segona sessió, proposant les làmines quan tenien la necessitat de canviar d'espai a la història.

Durant la interacció, el paper de la logopeda era essencial, basat en la participació per tal d'enriquir les aportacions que feien els infants a partir de la realització de preguntes tancades que permetien augmentar el lèxic utilitzat per les nenes; i allargar de mica en mica les frases. També vetllava perquè s'establís una comunicació contínua, aprofitant totes les situacions comunicatives que es produïen i incentivant l'aparició dels diàlegs. A més, donava el bon model per tal que els infants coneguessin l'estructura de les frases, poguessin lligar la història i milloressin la pronunciació d'alguns fonemes. En la segona sessió es va intentar deixar més iniciativa a les nenes perquè interaccionessin però, amb la necessitat d'establir la comunicació, la logopeda tornava a intervenir.

Tot i això, es va veure la importància d'implementar-lo en més sessions perquè no es van poder utilitzar al màxim tots els recursos ja que es va comprovar que donava moltes oportunitats d'aprenentatge, sent un material ric i extens. També es podria aplicar amb continuïtat ampliant els entorns i donant més opcions de creació lliure ja que els espais que apareixen a les làmines poden ser cada cop més llunyans. Pel que fa al temps que es deixava, cadascú disposava del que necessitava, sobretot en la primera sessió ja que van voler crear un nou entorn i se'ls va donar l'oportunitat de dibuixar-lo, aspecte que es va introduir com a millora en la segona implementació del material. Referent a les ajudes proporcionades, no diferien de les altres sessions de logopèdia però els infants tenien una mica més d'autonomia amb el material.

7. Anàlisi i discussió

Els principals resultats de l'estudi són que existeixen barreres que impedeixen fer una educació inclusiva, especialment relacionades amb la comunicació i la presència d'un perfil interactiu de l'adult restrictiu (objectiu 3.2.1.). També s'ha pogut comprovar que el material creat esdevé un recurs ampli per a utilitzar-lo en les sessions de logopèdia però amb la necessitat d'aplicar-lo en més sessions (objectiu 3.2.2.).

Cal partir de les d'algunes de les limitacions de l'estudi ja que és cert que s'ha realitzat amb una mostra petita d'infants (cinc) i homogènia (pèrdua auditiva moderada i pregona amb infants de 2 a 4 anys), però s'han pogut extreure resultats notoris que permeten tenir una idea de les barreres que es poden trobar a l'aula. També es tracta d'una mostra local (Catalunya Central), que ha estat escollida per conveniència, però cal destacar que no hi ha estudis anteriors en aquesta població. A més, les observacions s'han realitzat en dies acordats i, per tant, la planificació pot ser diferent de la que realitzen normalment; per això caldria fer més observacions. El material creat permet que sorgeixin moltes oportunitats d'aprenentatge i no es coneixen precedents d'un material així; tot i això, la implementació hauria de tenir més durada per a obtenir millors resultats.

D'aquesta manera, les educadores i les logopedes en les observacions van utilitzar un perfil interactiu restrictiu ja que tenien el major control conversacional, realitzaven moltes preguntes i modelitzaven. Tot i això, en algun moment també era compensat perquè es deixava temps als infants amb pèrdua auditiva per a participar i per a pensar, donant-los oportunitats d'aprenentatge. Aquests perfils donaven seguretat als infants perquè ja sabien com actuar (respondre les preguntes), però no els permetien tenir iniciativa comunicativa. Això coincideix amb l'estudi de Carreras (2003), en el qual s'afirmà que el perfil restrictiu, una metodologia basada en rutines, la realització de diferents estratègies, l'ús de materials diversos i una organització flexible (aspectes també observats); permetien tenir el control de l'aula i donar seguretat.

D'altra banda, en una de les observacions a les aules (Prats) es va veure com s'intentava utilitzar un perfil expansiu, on l'educadora no tenia el paper central de l'aprenentatge, però l'infant no es mostrava participatiu. Això podia ser degut al fet que hi havia tot el grup-classe i, per tant, els/les altres s'anticipaven a respondre; o perquè no se sentia prou segur per a contestar. Alguns estudis (Silvestre, 2000; Pabón, 2009; Carreras, 2003) van confirmar que aquesta era una de les barreres comunicatives que trobaven els infants amb pèrdua auditiva a l'aula. Altres estudis com el de Borders, Barnett i Bauer (2010) van concloure que aquesta limitació també es veia en infants amb pèrdua moderada perquè les tasques que es proposaven eren acadèmiques i es regien per la comunicació oral. Les observacions realitzades van coincidir en certa manera amb aquest estudi ja que les tasques més pautades (fitxes) no limitaven la seva participació perquè sabien què havien de fer; en canvi, les tasques que es feien oralment amb tot el grup sí que requerien l'ús de més ajudes i més temps per a aquests infants.

Una altra de les barreres amb les quals es van trobar els infants amb pèrdua auditiva va ser el període d'atenció curt ja que això es tenia present en les sessions de logopèdia perquè eren individuals o en petit grup i podien canviar d'activitat, però no a les aules. D'aquesta manera, algunes de les taques que es realitzaven no tenien una organització flexible ni contemplaven l'atenció dividida en el temps (Pabón, 2009) i això produïa que els nens/es amb pèrdua auditiva es perdessin o es frustrassin. Aquesta frustració també era present a l'hora de comunicar-se amb els/les altres en les sessions de logopèdia, sobretot quan no hi havia comprensió, aspecte també expressat a l'entrevista; però que no es va poder observar a l'aula. Tot això s'intentava minimitzar amb la realització d'activitats en grup per tal de construir el coneixement socialment (Josef, 2017), apostant per la creació de contextos rics i la implicació dels infants en totes les activitats, aspectes relacionats amb la inclusió i contemplats per la Direcció General de l'Educació Infantil i Primària (2015).

La modalitat de comunicació que es va utilitzar va ser, principalment, l'oral, ja que era la vehiculació de les sessions per part de les educadores i logopedes. A més, per tal de facilitar la comprensió dels infants amb pèrdua auditiva, també s'utilitzaven els gestos i, en alguna ocasió, el gest de recolzament (o paraula complementada). En moments puntuals, també s'utilitzava la llegua de signes perquè l'havien aplicat en el procés de desmutització i era útil per als infants, però no era indispensable per a la comunicació. D'altra banda, es va poder corroborar la limitació de la lectura labial expressada per González i Torre (2006) ja que, moltes vegades, la informació l'entenien gràcies al context (amb inferències), aspecte que també es relaciona amb l'estudi d'Acosta (2006), juntament amb la importància de la interacció amb l'adult i l'ús de paraules significatives.

Aquesta modalitat comunicativa estava relacionada amb les ajudes que es van realitzar, les quals concordaven amb les consideracions proposades per Trinidad i Jáudenes (2011), és a dir, es va tenir en compte la importància d'estar cara a cara i a prop per tal de facilitar la lectura labial que es realitzava i afavorir la comprensió. Així doncs, també es donava molta importància a la vocalització, la qual només va ser exagerada en un cas de logopèdia que s'acompanyava amb una alçada del volum de veu; i dels gestos. Concretament, el gest de recolzament va permetre diferenciar alguns fonemes que confonien als infants amb pèrdua auditiva per la seva proximitat en el punt d'articulació. Les repeticions també eren molt utilitzades perquè permetien que els nens i nenes comprenguessin allò que se'ls deia i es feia molt ús del reforç positiu.

Tenint presents els components del llenguatge, els infants presentaven dificultats en alguns fonemes, per això utilitzaven el gest de recolzament per a diferenciar-los. El poc coneixement de l'estructura de les frases (morfosintaxi) també era present, per aquest motiu, s'intentava allargar-les i partir sobretot d'accions per a anar incorporant elements. A més, feien errors de concordança que s'intentaven corregir donant el bon model de l'adult (sobretot a logopèdia). Pel que fa a la semàntica, la falta de vocabulari era present, per això s'intentava donar nom al material que s'utilitzava i anar coneixent cada vegada més lèxic. Respecte a la pragmàtica, en el joc simbòlic es podien observar situacions espontànies que mostraven la seva actuació en diferents contextos. Totes aquestes dimensions van ser recollides en el material creat per tal de donar el màxim d'oportunitats possible. Així doncs, l'estructura de les frases i la concordança es podien aconseguir creant històries per tal de donar-hi una coherència i estaven molt relacionades amb les accions que havien viscut (entorns coneguts). La incorporació de vocabulari era present gràcies als objectes, les làmines i el que podien afegir dibuixant; i la pragmàtica es relacionava amb la diversitat de contextos proposats.

A més, els estudis de Brandon i Sobrino (2003) mostraven que els infants amb implant coclear tenien dificultats en els components morfològic, semàntic i pragmàtic, però en aquesta investigació es va observar que també es presentaven en els infants amb audiòfon. L'atenció primerenca també va ser molt important, ja que els infants havien rebut un entrenament auditiu i de logopèdia des que van estar implantats o portadors/es d'audiòfon. També la família a l'entrevista va remarcar la importància que això tenia en el procés d'adquisició del llenguatge de la seva filla. D'altra banda, no es va poder corroborar el que demostrava el mateix estudi respecte a la resposta diferenciada davant dels estímuls orals dels infants amb l'implant coclear, ja que no hi va haver resultats notoris, per això caldria fer més observacions i augmentar la mostra.

Pel que fa a la modalitat d'escolarització dels infants d'aquest estudi, era entre la integració i la inclusió. Així mateix, els infants amb pèrdua auditiva tenien les mateixes oportunitats que els/les altres (Assemblea General de les Nacions Unides, 2006), també es respectaven els ritmes i hi havia una organització força flexible en alguns centres, seguint la Llei 12/2009. Tot i això, encara existien barreres comunicatives que els impedièren accedir a una educació inclusiva de qualitat (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, 2009). Alguns dels principis inclusius analitzats per Stainback i Stainback (1992, citat per Silvestre, 2000, p. 93-94) també es van observar ja que l'aula estava preparada per a acollir la diversitat (no hi havia adaptacions específiques), es col·laborava entre infants (aula) i professorat (centre); i les famílies eren molt importants.

Tot i això, els infants tenien una programació pròpia i sortien de l'aula per tal de fer les sessions de logopèdia. En algun cas però, s'intentava agafar a més infants per tal de donar altres models i que no fos una exclusió del nen/a en concret. A més, per tal de no limitar les oportunitats d'aprenentatge de l'infant amb pèrdua auditiva, s'intentava escollir quins nens/es anaven i es vetllava pel seguiment d'un ordre, és a dir, es respectaven els torns de paraula. També cal destacar la presència d'una escola SIAL a l'estudi (l'escola escollida per a implementar el material), com s'ha expressat anteriorment, i, per tant, de referència per a les famílies i infants amb pèrdua auditiva. Tenint presents les estratègies metodològiques utilitzades, cal destacar que eren iguals per a tot l'alumnat i que s'utilitzava, sobretot, el joc perquè es creaven situacions espontànies de comunicació i socialització i era motivador per a tots ells i elles. A més, es va veure la necessitat de realitzar activitats estructurades per tal que els infants se sentissin segurs i coneguessin què havien de fer; i en petit grup, ja que s'augmentaven les oportunitats de participació.

D'altra banda, cal destacar que els materials utilitzats no requerien adaptacions específiques ja que els infants seguien amb normalitat les classes. Tot i això, es tenia en compte que fossin visuals i manipulables; i les expectatives que es tenien envers els infants amb pèrdua auditiva tampoc eren inferiors a les dels altres. Així doncs, es va veure que les adaptacions específiques estaven més relacionades amb la necessitat de fer sessions de logopèdia per tal de reforçar l'expressió oral (en les primeres edats). En canvi, a l'aula els nens i nenes seguien les dinàmiques establertes perquè es regien per rutines o activitats pautades. També cal destacar que, en cas que es perdessin, l'adult repetia les tasques i proporcionava una ajuda més individualitzada, en alguns casos.

Pel que fa al material creat, aquest es va centrar en el procés d'adquisició del llenguatge i cal destacar que va ser molt beneficiós per la nena amb pèrdua auditiva amb la qual es va implementar perquè va permetre treballar tots els components i, per tant, es va veure la seva riquesa en les primeres edats. A més, el fet que s'implementés amb més infants i que fos proper als seus interessos va fer que estiguessin motivats/es i que lliguessin la història creada amb vivències que havien tingut anteriorment. Així doncs, es va utilitzar el llenguatge com a eina per a accedir a la vida social i a l'aprenentatge, idea expressada per Brandon i Sobrino (2003), perquè va permetre crear interaccions entre els infants, diàlegs entre els personatges i connectar diferents situacions que havien viscut o que eren imaginàries.

La dinàmica establerta també era molt positiva perquè era un material nou per l'infant i la logopeda, per tant, la interacció que es creava era de descobriment i de voler anar més enllà per a veure totes les possibilitats que donava. Des de la seva creació, el material era molt visual per tal que l'infant no tingués cap limitació a l'hora d'interaccionar-hi. A més, se centrava en la producció oral de les paraules o frases que estaven situades en un context (en funció de la làmina) i això va permetre que poguessin fer totes les aportacions possibles. En aquest sentit, hi havia més iniciativa comunicativa gràcies a les connexions amb les experiències prèvies i les interaccions amb la logopeda i l'altre infant per mitjà dels personatges.

La versatilitat del material també és un aspecte a destacar perquè permetia incorporar els elements que desitjaven (dibuixant-los) però també es podrien incorporar imatges reals o noves làmines en futures ocasions. També cal posar en rellevància que la seva implementació va permetre fer un treball més individualitzat per tal d'anar progressant en aquest procés d'adquisició del llenguatge. Per últim, gràcies al fet de ser més infants a l'aula, van tenir diferents models de comunicació, van establir diàlegs per mitjà dels personatges i van compartir experiències, idea relacionada amb Silvestre (2000).

8. Conclusions

La realització d'aquesta investigació pretenia donar resposta a com influeix el paper de l'adult (educadors/es i logopedes) en el procés d'adquisició del llenguatge oral en infants amb pèrdua auditiva a l'etapa de l'Educació Infantil analitzant les barreres d'aprenentatge que existien. També comprovar si la implementació d'un material ajudava a eliminar-les, contribuint així en els recursos dels quals disposaven educadors/es i logopedes. Després d'haver extret i analitzat els resultats, les principals conclusions a les quals es va arribar són les següents:

En primer lloc, el paper de l'adult és essencial per tal de modelitzar i promoure la comunicació oral. D'aquesta manera, tant a les aules com a les sessions de logopèdia, el paper de l'adult ha sigut fonamental ja que és un referent per a l'infant i és important que doni el bon model i promogui la comunicació, sobretot per tal de progressar en el procés d'adquisició del llenguatge. Així doncs, s'ha observat la importància de realitzar preguntes tancades i intentar allargar les frases.

En segon lloc, el perfil interactiu adult utilitzat és entre restringit i compensat, aspecte que dóna seguretat als infants però no ajuda al fet que tinguin iniciativa comunicativa. En aquest sentit, la participació de l'adult i l'infant en el procés d'adquisició del llenguatge dels infants amb pèrdua auditiva d'aquest estudi no era del tot compensada ja que es va observar la necessitat d'un perfil restringit per tal d'augmentar la seva participació. Tot i això, també es va donar molta importància al temps per a pensar i actuar, aspecte que els/les va ajudar a guanyar seguretat.

En tercer lloc, cal destacar que existeixen barreres en la comunicació, especialment a l'aula amb tot el grup-classe ja que els infants es mostren menys participatius. Així doncs, les activitats en petit grup ajudaven més als infants amb pèrdua auditiva ja que tenien més oportunitats per a participar. En canvi, amb tot el grup-classe, la resta de nens i nenes tenien més iniciativa i s'anticipaven. Aquestes barreres s'han demostrat en estudis diversos i és un aspecte que cal tenir present a les aules per tal que tothom tingui les mateixes oportunitats d'aprenentatge.

En quart lloc, no es fan adaptacions en les activitats realitzades, només es donen ajudes que estan normalitzades dins de l'aula. Les principals ajudes que utilitzaven els adults van ser els gestos acompanyant el llenguatge oral i la vocalització per tal de facilitar la lectura labial, en cas que fos necessària. A més, també feien repeticions i s'asseguraven que els infants amb pèrdua auditiva estaven dins del seu camp visual per tal que compreguessin allò que se'ls expressava, vetllant perquè estiguessin situats a prop de l'adult i la resta d'infants; i de cara, sent l'organització en rotllana una bona manera d'aconseguir-ho.

En cinquè lloc, es va veure que les tasques pautades són molt importants pels infants amb pèrdua auditiva perquè els donen seguretat. Així doncs, a les aules es va observar la necessitat de realitzar tasques estructurades perquè els infants sabien què havien de fer en cada moment. Aquestes també eren individuals i això els permetia, juntament amb l'ajuda de l'adult (educador/a), realitzar les tasques. Tot i això, són necessàries més observacions en altres centres amb una metodologia més oberta per tal de poder veure els beneficis que es poden aconseguir.

En sisè i últim lloc, s'ha vist que el material ha contribuït en el desenvolupament del llenguatge oral dels infants, incidint en els components de manera holística. D'aquesta manera, gràcies al material creat, s'han pogut treballar els diferents components del llenguatge ja que és extens i divers, aspecte que afavoreix l'aparició d'aquests. A més, pot anar evolucionant i adaptant-se a les necessitats de l'infant amb pèrdua auditiva en concret i la resta de nens i nenes gràcies a la seva versatilitat.

Les tres primeres conclusions fan referència al primer objectiu (3.2.1.), ja que es va poder observar la importància del paper de l'adult en aquest procés i que encara existien barreres per a una educació inclusiva, per tant, es comprova la primera hipòtesi (H1). Les conclusions següents es relacionen amb el segon objectiu (3.2.2.) ja que es va contribuir en els recursos que es disposaven en la logopèdia, en aquest cas. Tot i això, es va veure que no hi havia un tracte diferenciat de l'infant amb pèrdua auditiva dins l'aula perquè amb les ajudes utilitzades podien seguir amb normalitat, per tant, la segona hipòtesi (H2) no es pot confirmar amb els casos d'aquest estudi. En aquest sentit, seria necessari que en properes investigacions hi hagués una mostra més àmplia; i que es fessin observacions més longitudinals en el temps per tal de veure en més profunditat el procés d'adquisició del llenguatge que segueixen.

Pel que fa a la implementació del material, es va realitzar a les sessions de logopèdia perquè era on es treballava més el desenvolupament del llenguatge oral, però es podria haver aplicat dins l'aula perquè tots els infants poden participar-hi i aprendre amb ell, és a dir, és divers i ampli per donar resposta a les necessitats de la resta d'alumnat, aconseguint així un treball més inclusiu. Això es va poder comprovar perquè eren més infants a l'aula i les interaccions creades van ser més riques. En aquest cas, caldria canviar la dinàmica, fent petits grups o augmentant les làmines i objectes proposats per tal que tothom hi pogués interaccionar. També seria convenient fer-les amb ordinador per a intentar reduir al màxim les possibles confusions a l'hora d'interpretar els dibuixos.

Per concloure, cal vetllar perquè els infants amb pèrdua auditiva tinguin una educació de qualitat, suprimint les possibles barreres que puguin trobar i vetllant per a aconseguir la inclusió, tenint present que els primers anys són clau per a l'adquisició del llenguatge oral i que el paper de l'adult (educador/a, logopeda i família) és essencial.

9. Referències bibliogràfiques

- Acosta, V.M. (coord.) (2006). *La sordera desde la diversidad cultural i lingüística: Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson.
- Acosta, V.M. i Moreno, A.M. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno del lenguaje* (1ª ed.). Barcelona: Masson.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6 (2), 1-16. Consultat 14 març 2019, des de https://www.researchgate.net/publication/44838506_Developing_inclusive_education_systems_What_are_the_levers_for_change
- Assemblea General de les Nacions Unides, del 13 de desembre, Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat i protocol facultatiu, article 1 (2006).
- Belinchón, M., Riviere, A. i Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Consultat 02 desembre 2018, des de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Borders, C.M., Barnett, D. i Bauer, A.M. (2010). How Are They Really Doing? Observation of Inclusionary Classroom Participation for Children With Mild-to-Moderate Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 348-357. Consultat 28 novembre 2018, des de <https://academic.oup.com/jdsde/article/15/4/348/335137>
- Brandon, M.P. i Sobrino, F. (2003). El lenguaje en niños con pérdida auditiva prelocutiva que utilizan implante coclear y en niños oyentes. *Persona*, 16, 93-107. Consultat 22 novembre 2018, des de <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/4/4>
- Carreras, F. (2003). La gestió de l'aula i la diversitat de l'alumnat: Les relacions comunicatives com a experiències educatives inclusives. *Educar*, 31, 121-145. Consultat 03 desembre 2018, des de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn31/0211819Xn31p121.pdf>
- Direcció General d'Educació Infantil i Primària. (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Materials per a l'atenció a la diversitat*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Duran, D., Giné, C. i Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- FIAPAS (2005). *¿Qué es la sordera?*. Consultat 20 setembre 2018, des de <http://www.fiapas.es/FIAPAS/queeslasordera.html>

- González, I. i Torre, G. (2006). *Guía de Recursos de la Deficiencia Auditiva*. APADA Asturias. Consultat 07 setembre 2018, des de <http://www.apada.es/documentos/guia.pdf>
- Gotzens, A.M. (2001). L'educació del nen sord a Catalunya. Una revisió psicopedagògica. *Pediatría Catalana*, 61, 188-192. Consultat 20 setembre 2018, des de http://webs.academia.cat/revistes_elect/view_document.php?tpd=2&i=1422
- Jáudenes, C. (dir.), Patiño, I. i Revilla, P. (2007). *Dossier divulgativo para familias con hijos/as con discapacidad auditiva*. Información Básica. Madrid: FIAPAS.
- Josef, F. (2017). Supresión de barreras de comunicación en las aulas. Dins C. Jáudenes. (Coord.), *Estudios sobre la situación del alumnado con sordera en España* (p. 42-44). Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó. Consultat 20 març 2019, des de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, Quaderns de legislació núm. 82, article 77 (2009).
- Llombart, C. (2006-2007). *Tinc un/a alumne/a sord/a a l'aula*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona.
- Martín, E.M. (2010). El alumnado con discapacidad auditiva: conceptos clave, clasificación y necesidades. *Pedagogía Magna*, 5, 89-96. Consultat 14 març 2019, des de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391399>
- Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (2009). *Directrius sobre polítiques d'inclusió en l'educació*. França: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Pérdida de audición en la niñez ¡Qué hacer para actuar de inmediato!*. Suïssa: OMS.
- Pabón, S. (2009). La discapacidad auditiva. ¿Cómo es el niño sordo?. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 16, 1-10. Consultat 28 novembre 2018, des de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SABINA_PABON_2.pdf
- Pastor, M. i Calafí, M. (2017). Una experiència de inclusió del alumnado con sordera. Dins C. Jáudenes. (Coord.), *Estudios sobre la situación del alumnado con sordera en España* (p. 22-24). Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.
- Puyuelo, M., Torres, S., Santana, R., Degarra, M. i Vilalta, E. (2001). *Intervención del lenguaje. Metodología y recursos educativos. Aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva*. Barcelona: Masson.

Riba, C. (2014). *Mètodes d'investigació qualitativa*. Oberta UOC Publishing SL. Consultat 27 març 2019, des de http://cv.uoc.edu/annotation/475364da13fc487b002fb9218ade5ca9/487521/PID_00212200/index.html

Serveis Educatius CREDA Catalunya Central (2019). *Què és el CREDA?*. Consultat 05 febrer 2019, des de <https://serveiseducatius.xtec.cat/creda-catcentral/el-creda/que-es/>

Silvestre, N. (coord.). (2000). *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.

Trinidad, G. i Jáudenes, C. (coord.). (2011). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar* (2ª ed.). Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.



ANNEX

ÍNDIX

Annex 1. Taules d'observació (model)	VII
- Taula 1. Observació sessió logopèdia	VII
- Taula 2. Observació aula	VIII
- Taula 3. Observació material sessió de logopèdia	IX
Annex 2. Taules de recollida de dades sessions de logopèdia¹	X
- Taula 4. Observació sessió logopèdia 1	X
- Taula 5. Observació sessió logopèdia 2	XI
- Taula 6. Observació sessió logopèdia 3	XII
- Taula 7. Observació sessió logopèdia 4	XIII
- Taula 8. Observació sessió logopèdia 5	XIV
- Taula 9. Observació sessió logopèdia 6	XV
Annex 3. Taules de recollida de dades a l'aula	XVI
- Taula 10. Observació aula 1	XVI
- Taula 11. Observació aula 2	XVII
- Taula 12. Observació aula 3	XVIII
- Taula 13. Observació aula 4	XIX
- Taula 14. Observació aula 5	XX
Annex 4. Entrevista (25/02/2019)	XXI
Annex 5. Material	XXXII
- Explicació del material	XXXII
- Material en blanc i negre	XXXIII
- Material en color	XLIII
- Objectes en blanc i negre	LIII
- Objectes en color	LVI
Annex 6. Presentació del material	LIX
Annex 7. Taules d'observació material sessió logopèdia	LX
- Taula 15. Observació material 1	LX
- Taula 16. Observació material 2	LXII

¹ Els àudios es poden consultar en el següent enllaç: https://fubman-my.sharepoint.com/:f/g/personal/noeliasm_correu_umanresa_cat/EnYIDW/mp_tRHu40CzFBty0wB96q0nX1Hnmg1lhym5Z0Jjg?e=VDQuaJ

Annex 1. Taules d'observació (model)

- **Taula 1. Observació sessió logopèdia**

Escola: Infant: Logopeda: Temporització: Tasca:		
Ítems	Observacions	Interpretació
Organització de la sessió		
Paper del llenguatge		
Metodologia emprada		
Temps		
Ajudes / reforços		
Materials		

Taula 1. De creació pròpia tenint presents les aportacions de diferents estudis per tal d'analitzar la sessió de logopèdia a les escoles

- Taula 2. Observació aula

Data i hora: Escola: Curs (nombre d'infants): Infant: Professor/a: Tasca:		
Ítems	Observacions	Interpretació
Continguts tasca		
Tipus agrupament		
Metodologia emprada		
Consignes		
Temps introducció		
Temps realització		
Ajudes / reforços		
Materials		
Avaluació		

Taula 2. Adaptació de la pauta d'observació de Carreras (2003), dissenyada per Parrilla (1996)

- Taula 3. Observació material sessió de logopèdia

Escola: Logopeda: Infants: Paper observadora: Temporització:		
Ítems	Observacions	Interpretació
Introducció del material		
Material utilitzat (làmines i format)		
Interacció infant		
Intervenció adult		
Temps		
Ajudes / reforços		

Taula 3. De creació pròpia tenint presents les aportacions de diferents estudis per tal d'analitzar la implementació del material en la sessió de logopèdia a les escoles

Annex 2. Taules de recollida de dades sessions de logopèdia

- Taula 4. Observació sessió logopèdia 1

<p>Escola: Prats de Lluçanès Infant: M. (4 anys, DAP) Logopeda: L1 (M.) Temporització: 11 febrer 2019 (15h-16h) Tasca: en aquesta sessió, primerament, s'han presentat les activitats que es realitzarien per tal que l'infant en sigui conscient en tot moment i es pugui anticipar. La primera ha estat la recerca de cinc instruments (caixa xinesa, xinxines, triangle, tambor i campana), han repassat els noms i el so i, per torns, cadascú de nosaltres ha tancat els ulls i algú s'ha disposat a tocar-los. Després, calia dir de quin instrument es tractava i es comprovava tornant-lo a tocar. En segon lloc, han fet un veig-veig amb l'ordinador de manera que hi havia quatre objectes (tigre, nina, casa i bicicleta), repassaven els noms i després es demanava quin és l'animal, per exemple, això amb diferents làmines. El M. responia i ho comprovava passant de làmina (on es trobava la resposta). En tercer lloc, s'han utilitzat uns vehicles (cotxe, autobús, camió de bombers, avió i tren) de quatre colors diferents (groc, verd, vermell i blau) i calia seguir una ordre, és a dir, una persona donava una consigna com "El cotxe és blau" i la persona següent l'havia de buscar. Finalment, ha fet joc simbòlic utilitzant cotxes i camions de la classe ja que li criden molt l'atenció i ha estat "posant benzina i fent carreres".</p>		
Ítems	Observacions	Interpretació
Organització de la sessió	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminació auditiva amb instruments - Veig-veig - Jugar amb vehicles - Joc simbòlic 	Molta importància de tenir una seqüència repetitiva perquè així pot anticipar-se i ja sap què farà. També de situar-lo a l'inici. El joc és essencial.
Paper del llenguatge	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir ordres i consignes - Comprensió i producció - Millora de la pronunciació - Incorporar nou vocabulari - Fer frases de 2 a 3 elements - Producció de sons o onomatopeies 	Sobretot cal comprensió i producció partint del què ja sap i els interessos. Costa més la producció que la comprensió. Les onomatopeies són essencials perquè l'acompanyen en el seu dia a dia, atracció per les sirenes (agut)
Metodologia emprada	<ul style="list-style-type: none"> - Joc - Material manipulable - Basat en interessos - Seqüència repetitiva per a poder anticipar - Adult situat al seu costat - Individual 	Joc molt important i també partir dels seus interessos per tal que estigui motivat. El material també és essencial i ha de garantir la seva participació. La dinàmica individual permet una atenció més individualitzada per a progressar.
Temps	<ul style="list-style-type: none"> - Poc temps dedicat perquè es cansa amb l'activitat si és molt llarga - Cal adaptar-se a cada situació 	Cal flexibilitat i observar les seves accions per tal de valorar si cal canviar d'activitat o seguir la mateixa que està fent, també depèn dels seus interessos.
Ajudes / reforços	<ul style="list-style-type: none"> - Repeticions (2/3 vegades) - Gestos - Llengua de signes - Expressivitat i èmfasi - Reforç positiu - Alçar volum de veu - Suport visual 	Molta importància dels gestos perquè l'infant també els utilitza a l'hora de comunicar-se. El reforç positiu també l'engresca i l'ajuda a millorar. La llengua de signes no és essencial però en aquest cas l'ha ajudat en el procés de desmutització (començar a parlar).
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Ordinador on hi ha les làmines per fer el veig-veig - Instruments de música - Vehicles de plàstic - Juguines petites pel joc 	Cal varietat, que siguin coneguts i manipulables perquè pugui participar en tot moment. També que estiguin relacionats amb els seus interessos.

Taula 4. Taula d'observació de la sessió de logopèdia a l'escola de Prats de Lluçanès

- Taula 5. Observació sessió logopèdia 2

<p>Escola: Sant Fruitós Infant: E. (4 anys, DAP) Logopeda: L2 (E.) Temporització: 12 febrer 2019 (9h-10h) Tasca: primerament, han partit d'un conte que té animals i han estat buscant els diferents animals, és com un veig-veig perquè havia de seguir les instruccions de cada pàgina. D'aquesta manera, els animals canviaven de lloc, de posició o feien una acció en concret i els havia de trobar. En segon lloc, han fet joc simbòlic muntant una casa i creant la situació que es cremava i els bombers apagaven el foc, seguint els seus interessos.</p>		
Ítems	Observacions	Interpretació
Organització de la sessió	<ul style="list-style-type: none"> - Conte - Joc simbòlic 	Importància del joc i dels contes com a suport visual.
Paper del llenguatge	<ul style="list-style-type: none"> - Consignes (dóna'm...) - Discriminació auditiva - Comprensió i producció - Preguntes per tal que participi i que digui nou vocabulari. Són tancades (què ha passat, què ha canviat, què és...) - Modelitzar (sobretot en l'estructura de les frases) - Pronunciació (ós panda i no "fanda". Canvia [p] per [f]) - Allargar les frases i incorporació de nou lèxic - Falta ús de la 1a persona del singular i de conjugacions de temps - Onomatopeies (les utilitza l'E.) - Imitació i repetició del bon model per part de l'E. 	És molt important no quedar-se amb això i allò, sinó posar nom als objectes que encara no coneix i anar-li repetint perquè ho incorpori. La discriminació auditiva també és molt important. Les preguntes són essencials ja que permeten que participi més, que doni respostes de diferents maneres i que vagi una mica més enllà. També és important donar el bon model i que el repeteixi per tal que vagi millorant la seva producció i vegi l'estructura correcta a l'hora de fer les frases. Les onomatopeies l'ajuden a crear connexions i comprendre millor. La pronunciació és molt important perquè tingui el bon model i perquè el comprenguin després.
Metodologia emprada	<ul style="list-style-type: none"> - Joc - Basar-se en els seus interessos - Conte - Observació (agudesas visual) - Adult situat al seu costat asseguts a la taula - Individual - No donar la resposta, sinó intentar que ho resolgui 	El joc és molt important però el moment d'abans i de després també (muntar la casa) perquè apareix el vocabulari i ho relaciona amb la seva vida quotidiana. No donar la resposta és essencial per a l'aprenentatge ja que així ell és el constructor, per tant, cal explicar-ho de diferents maneres. El joc lliure de després incorpora el lèxic.
Temps	<ul style="list-style-type: none"> - Molt per a poder respondre i sinó també li fa preguntes de diferents maneres per tal que ho pugui comprendre - Quan es cansa, canvien 	El temps és essencial però també cal ser flexible observant la seva conducta. Dedicar més temps al joc perquè és una situació creada per ell i que li agrada molt.
Ajudes / reforços	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos - Vocalització - Llengua de signes - Repeticions - Atenció dient el seu nom - Ajuda visual (conte) - Pistes i dir-ho de diferents maneres 	Ell també utilitza els gestos, per tant, són essencials en la seva comunicació i la comprensió. La vocalització també és important per veure el punt correcte d'articulació. Les repeticions i les pistes el permeten participar i aprendre de manera autònoma.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Conte - Ninos i objectes casa 	Permeten la participació en tot moment.

Taula 5. Taula d'observació de la sessió de logopèdia a l'escola de Sant Fruitós

- Taula 6. Observació sessió logopèdia 3

<p>Escola: Manresa Infant: M. (3 anys, DAM) → només portava 1 audiòfon* Logopeda: L3 (M.) Temporització: 12 febrer 2019 (15h-16h) Tasca: en aquesta sessió, primerament s'han utilitzat unes làmines amb les imatges i els noms dels nens i nenes de la seva classe per tal que els anés dient. Després, s'han utilitzat unes imatges en les quals apareixien diferents accions per tal que les descrigués. En tercer lloc, han mirat un conte on apareixien diferents animals per tal de dir els noms i fer el so (onomatopeies). Després, han fet joc simbòlic a la cuineta de l'aula i ha recreat l'escena d'un berenar. Finalment, han posat cançons a l'ordinador i les han cantat.</p>		
Ítems	Observacions	Interpretació
Organització de la sessió	<ul style="list-style-type: none"> - Imatges dels companys/es - Imatges perquè realitzi frases - Conte d'animals - Joc simbòlic - Cançons 	El suport visual, els contes, les cançons i els jocs són molt importants ja que són contextos i recursos que ajuden a realitzar aprenentatges.
Paper del llenguatge	<ul style="list-style-type: none"> - Té molta comprensió - Costa la producció - Llenguatge poc clar - Importància del context de referència perquè ajuda a la comprensió - Adult modelitza - Oral i discriminació auditiva (dóna'm el nen beu aigua) - Realitzar preguntes tancades (què fa el nen?, com és el gat?, quants peixos hi ha?) - Incorporar nou vocabulari - Allargar frases - Onomatopeies (com "glu glu" per veure aigua) 	És molt important allargar les frases per a incorporar el nou vocabulari i conèixer l'estructura de les frases. Les accions i onomatopeies que acompanyen el llenguatge oral són essencials en l'aprenentatge i la comprensió. La discriminació auditiva ajuda a valorar quin és el grau de comprensió. És important donar el bon model de les estructures semàntiques i la pronunciació. Ella repeteix els models i els va incorporant de mica en mica ja que es van repetint. Les preguntes també l'ajuden a participar.
Metodologia emprada	<ul style="list-style-type: none"> - Adult situat al davant i al terra en un lloc còmode - Joc - Cançons - Temes propers - Dinàmica que sempre fan - Individual 	Les cançons li agraden molt, sobretot si són repetitives perquè l'ajuden a aprendre. El joc ha sigut la part més extensa perquè li agrada però l'adult participava posant-hi el llenguatge. Mantenir la dinàmica i situar-se davant.
Temps	<ul style="list-style-type: none"> - Bastant per a respondre però a vegades es dona la resposta ràpid - Sobretot es dedica més estona a allò que li agrada (joc simbòlic) 	El temps és molt important i cal que n'hi hagi bastant abans de dir la resposta per tal que se senti segura i pugui ser ella qui la construeix! També cal versatilitat.
Ajudes / reforços	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos - Vocalització - Ajudes visuals (imatges) - Vetllar perquè la miri amb cops secs (aplaudir) o tocant-li el braç o amb la melodia (veu) - Repeticions 	És molt important vocalitzar i vetllar perquè et miri per tal que pugui comprendre. Les repeticions també permeten que estigui atenta i que compregui allò que se li demana però cal varietat a l'hora d'explicar-ho.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Targetes amb imatges - Cuineta que hi ha a l'aula - Conte - Ordinador 	Cal material divers i conegut, sobretot que sigui visual i que permeti la participació. També que sigui proper i adequat a l'edat.

Taula 6. Taula d'observació de la sessió de logopèdia a l'escola de Manresa

- Taula 7. Observació sessió logopèdia 4

<p>Escola: Navarcles Infant: D. (2 anys, DAP) Logopeda: L2 (E.) Temporització: 13 febrer 2019 (9h-10h) Tasca: primerament, han utilitzat la caixa de cançons on es troben diferents caixes amb objectes i cadascun d'aquests té una cançó (per exemple l'elefant). Després, han agafat una joguina que fa música, és a dir, un aparell que té botons i pot fer els sons dels animals o cançons sense lletres. En tercer lloc, han utilitzat un altre joc que consisteix en unes cases d'animals de gran a petita i els animals corresponents de plàstic amb el qual han fet discriminació auditiva dient dóna'm la vaca, quin so fa la vaca, i també dient la vaca va a casa del gall, per exemple. Després, han agafat un conte d'il·lustracions que també és interactiu (amb pestanyes) i han posat nom a les imatges. En últim lloc, han posat la música i han intentat fer fort i flux amb una cançó tot picant el tambor en funció de la intensitat; i han ballat una altra cançó seguint més ràpid o més lent.</p>		
Ítems	Observacions	Interpretació
Organització de la sessió	<ul style="list-style-type: none"> - Es treuen les sabates (mateixa estructura) - Caixa de cançons - Joguina de música - Cases i animals - Conte - Picar el tambor seguint una música - Ballar 	Cal una estructura fixa i repetitiva perquè ho pugui anticipar. Per tal d'obrir la caixa de cançons i la de les cases d'animals utilitzen la cançó del "toc-toc". Després de cantar una cançó, acomiaden cada objecte dient adéu, això també el permet saber quan passen d'una caixa a l'altra.
Paper del llenguatge	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensió - Discriminació auditiva (dóna'm la gallina...) - Incorporació de nou vocabulari - Sons (onomatopeies) - Dificultats en "jo" i "tu" - Preguntes (què hi deu haver..., hi ha la lluna?, on és?...) - Fa molt balboteig (intenta parlar però no se l'entén) i canvia la melodia de la veu 	La discriminació auditiva és essencial per a avaluar la comprensió com en els casos anteriors. És més important la incorporació de nou vocabulari gràcies a l'ús de materials diversos, la imitació i donar el bon model. Les preguntes també permeten que participi més. Està en plena adquisició del llenguatge.
Metodologia emprada	<ul style="list-style-type: none"> - Joc, cançons i conte - Aprenentatge per imitació - Estructura fixa i en un context - Seguir interessos - Individual - Adult situat davant al terra - Mirar si fan soroll les caixes de música sacsejant-la i els objectes de dins ja que tenen un botó i emeten so - Bon model i corregir (nom) 	Els jocs i les cançons són essencials perquè està molt motivat. L'estructura fixa és la part essencial ja que permet que sàpiga què ha de fer en cada moment i això li dona seguretat. La sessió individual en aquesta edat funciona molt bé. Les onomatopeies són molt importants perquè també les utilitza ell a l'hora de comunicar-se.
Temps	<ul style="list-style-type: none"> - Bastant però també cal fer repeticions 	Se li deixa temps per a respondre i participar, sense avançar-se.
Ajudes / reforços	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos - Repeticions - Vocalitzar - Reforç positiu 	Molta importància dels gestos i de les repeticions per tal que el D. compregui allò que se li diu. El reforç positiu fa que estigui motivat.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Caixes on hi ha els objectes per fer les cançons - Conte - Instruments - Joguines 	Materials que ja coneix, que pot tocar i que són molt visuals. Molta importància de la música perquè li agrada molt i també del joc ja que és essencial en aquesta edat.

Taula 7. Taula d'observació de la sessió de logopèdia a l'escola de Navarcles

- Taula 8. Observació sessió logopèdia 5

<p>Escola: Manresa Infant: S. (4 anys, DAM) Logopeda: L3 (M.) Temporització: 13 febrer 2019 (15h-16h) Tasca: en aquesta sessió han fet dues activitats diferents, la primera ha consistit en la classificació de diferents imatges que començaven pel so [c] i [g] ja que els confon. D'aquesta manera, primer han repassat el so, ho han associat a la imatge de casa i de gat, i han utilitzat el gest de recolzament per veure on es produïa, després han classificat les imatges. En segon lloc, han fet joc simbòlic utilitzant diferents joguines de mobiliari de la casa i unes famílies i han creat la situació d'una festa d'aniversari establint un diàleg entre els diferents personatges.</p>		
Ítems	Observacions	Interpretació
Organització de la sessió	<ul style="list-style-type: none"> - Treure's les sabates i col·locar-se al lloc de sempre (un matalàs) - Targetes presentades com a joc - Joc simbòlic 	S'observa que el joc que fa està molt relacionat amb la seva quotidianitat ja que al joc simbòlic posa els noms de la seva família als seus personatges i tot ho lliga amb casa seva (ha de ser proper).
Paper del llenguatge	<ul style="list-style-type: none"> - Oral - Discriminació auditiva - Producció i articulació - Allargar frases - Preguntes (com què és això? amb tot el mobiliari i les targetes) - Incorporar nou vocabulari - Comparació d'una paraula començant pels dos fonemes per a diferenciar-ho ("callina" o "gallina") - Modelitzar perquè després ho repeteixi 	La logopeda comença mitjançant la conversa entre els dos infants i intenta que ho facin elles però no ho aconsegueix, les dues es queden callades. És molt important fer preguntes perquè la fan participar i són tancades ja que busca donar nom a cada objecte. Fer comparacions de la paraula i modelitzar és essencial per a l'aprenentatge. Durant el joc simbòlic l'adult participa per tal d'allargar les frases.
Metodologia emprada	<ul style="list-style-type: none"> - Joc amb targetes - Joc simbòlic - 2 infants - Adult situat davant al terra en un lloc còmode - Repeticions perquè ho interioritzi i perquè vegi la diferència 	Importància de descriure accions i allargar frases. Mirar bé qui agafes perquè en aquest cas l'altre infant limitava el llenguatge de la S. i les oportunitats d'expressar-se. Les repeticions són essencials en la producció oral perquè li permeten veure les diferències.
Temps	<ul style="list-style-type: none"> - Molt però l'altre infant s'anticipa - Molt temps per a joc simbòlic perquè li agrada 	El temps és essencial i deixar-li més temps l'ajuda a poder pensar i respondre amb més seguretat. Cal tenir present que depèn de l'altre infant la seva participació.
Ajudes / reforços	<ul style="list-style-type: none"> - Gest de recolzament - Suport visual (dibuix a les targetes) - Vocalitzar - Marcar els fonemes en els que se centren - Reforç positiu 	El gest de recolzament és molt útil perquè li permet veure la diferència. El fet de vocalitzar i marcar els fonemes també l'ajuda molt perquè pot fer una discriminació auditiva i veure com canvia el so. El suport visual també l'ajuda a comprendre.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Targetes amb imatges d'animals i objectes que coneixen - Caseta amb mobiliari i ninos per al joc simbòlic 	Els materials són propers a la seva realitat perquè apareixen imatges conegudes, són de la seva quotidianitat i els han utilitzat en diferents ocasions.

Taula 8. Taula d'observació de la sessió de logopèdia a l'escola de Manresa

- Taula 9. Observació sessió logopèdia 6

<p>Escola: Prats de Lluçanès Infant: M. (4 anys, DAP) Logopeda: L1 (M.) Temporització: 14 febrer 2019 (9h-9.30h) Tasca: en aquesta sessió, primerament la logopeda ha posat una làmina gran a la paret que contenia dibuixos de gent exercint diferents oficis (és una activitat que han fet més vegades). Han decidit que farien una sessió amb dos infants més que ell mateix ha triat. Quan hem arribat, el M. s'ha posat molt content perquè li agrada molt i han començat a descriure per torns alguna cosa que els hi agradava de la làmina. Després, també per torns, han jugat al veig-veig, és a dir, es descriu un dels dibuixos i la persona següent l'havia de trobar. Per últim, han cantat la cançó "El gegant del pi".</p>		
Ítems	Observacions	Interpretació
Organització de la sessió	<ul style="list-style-type: none"> - Agudesa visual i discriminació auditiva - Veig-veig - Cançó 	Hi ha un treball molt important d'agudesa visual que es veu en diferents ocasions del dia a dia i també de discriminació.
Paper del llenguatge	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensió i producció - L'adult allarga frases i modelitza - Millorar la pronunciació d'alguns fonemes - Llenguatge espontani - Intenció de produir - Sons i onomatopeies 	És molt important allargar les frases de tots perquè van aprenent d'allò que fan els altres. Els sons permeten "recrear" les accions que passen a la làmina per tal d'augmentar el vocabulari i allargar les frases. Les situacions espontànies són importants.
Metodologia emprada	<ul style="list-style-type: none"> - Joc amb una làmina gran que té molts dibuixos per a descriure situacions - 3 infants - Adult situada al costat en una cadira - Fer preguntes per augmentar el vocabulari - Ordre a seguir (primer un, després l'altre...) - Aprenentatge per imitació i modelització - Estructura repetitiva - Relació amb la quotidianitat 	Amb tres infants la dinàmica canvia molt, pot veure diferents maneres d'expressar-se i aprenen els uns dels altres. L'ordre és important perquè s'escoltin entre ells. El fet de seguir una mateixa estructura també permet que ells siguin qui autoregulin l'activitat i es puguin anticipar. L'aprenentatge per imitació és clau, per això són tan importants els gestos, ja que ajuden molt per a comprendre-ho i per a expressar-se. És important lligar-ho a temes propers.
Temps	<ul style="list-style-type: none"> - Bastant, tot i que també se'ls dóna el bon model abans que ho facin ells - Més temps pel M. - Període d'atenció curt 	Cal flexibilitat, quan ha vist que es cansaven de l'activitat, han canviat de làmina. És molt important deixar temps per a expressar-se i no limitar-lo, donar oportunitats.
Ajudes / reforços	<ul style="list-style-type: none"> - Llengua de signes, que no és essencial però l'ajuda - Augmentar el volum de veu - Repeticions - Reforç positiu - Parlar més a poc a poc i articular més (vocalitzar) 	La llengua de signes en aquest cas és essencial perquè també l'ajuda a ell a comunicar-se. És important vocalitzar amb tots els infants perquè, encara que la pregunta sigui dirigida, també hi ha d'haver comprensió per part de tots/es.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Plafó o làmina amb imatges d'accions (relacionada amb els oficis) 	Material ja conegut que té imatges que donen per parlar de diferents temes.

Taula 9. Taula d'observació de la segona sessió de logopèdia a l'escola de Prats de Lluçanès

Annex 3. Taules de recollida de dades a l'aula

- Taula 10. Observació aula 1

<p>Data i hora: 12 febrer 2019, 10h-12.30h → 1 hora de pati*</p> <p>Escola: Sant Fruitós</p> <p>Curs (nombre d'infants): EI4 (21 infants)</p> <p>Infant: E. (DAP)</p> <p>Professor/a: E1 (H.) (tutora), E1a (A.) i E1b (Y.)</p> <p>Tasca: en aquesta sessió han fet tres tasques amb tres educadores diferents. Primer, els infants estan en una aula i l'educadora té un dossier amb fotos d'animals salvatges (projecte que fan), aquests han de dir el nom dels animals que surten i picar les síl·labes amb les mans (tigre → ti-gre). En segon lloc, han anat a una altra aula on feien endevinalles en format fitxa, de manera que l'educadora llegeix què hi posa, els infants han de dir la resposta (guants), aprenen l'endevinalla, dibuixen la resposta en un quadre i l'escriuen copiant-ho de la pissarra. En tercer lloc, amb tot el grup classe es reparteixen els dibuixos que van fer a casa sobre situacions que els posen tristos i ho han d'explicar a la resta de companys/es, partint del llibre "El monstre de colors".</p>		
Ítems	Observacions	Interpretació
Continguts tasca	<ul style="list-style-type: none"> - Llengua oral i escrita - Treball emocions - Dibuix com a eina d'expressió 	Cal que els continguts de la tasca siguin clars per tal d'avaluar la comprensió.
Tipus agrupament	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mig grup (11) 2. Mig grup (11) 3. Grup sencer (21) <p>En tots els casos situats en rotllana a les taules</p>	El tipus d'agrupament és molt important perquè canvia la dinàmica de l'aula i les possibilitats d'intervenció. Posar-se en rotllana és positiu.
Metodologia emprada	<ul style="list-style-type: none"> - Llengua oral i escrita - Situar-se a prop perquè vegi i senti millor i mateixa alçada - Preguntes dirigides al D - Atenció personalitzada - Seguir un ordre d'intervenció - Molta estona mantenint l'atenció és difícil però se segueix l'activitat 	És molt important posar-se a prop de l'infant amb dèficit auditiu per tal d'augmentar la comprensió. També que se'l faci participi animant-lo o fent-li preguntes. Cal tenir present l'atenció dividida en el temps a l'hora de fer les sessions. Guiat.
Consignes	<ul style="list-style-type: none"> - Diques... (pronunciació) - Quantes síl·labes té...? - Explica què vas dibuixar 	Les consignes determinen l'acció que es portarà a terme, cal que siguin clares.
Temps introducció	- Igual per a tothom	Important perquè se senti inclòs però tothom ho ha d'entendre
Temps realització	- Se li deixa més temps per a poder-se expressar i pensar però no el suficient per a participar	Cal tenir present que a vegades pot necessitar més temps sense que això el faci sentir diferent.
Ajudes / reforços	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalitzar - Ús de llengua de signes puntual - Gestos per a ajudar a la comprensió - Captar l'atenció dient el seu nom o tocant-li el braç o la cama - Reforç positiu quan ho fa bé 	És molt important vocalitzar per facilitar la lectura labial i acompanyar-se de gestos per tal d'augmentar la comprensió. També és important que estigui atent perquè participi i animar-lo amb reforç positiu.
Materials	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llibret amb imatges d'animals 2. Fitxa 3. Dibuix que va realitzar <p>*No hi ha cap suport visual a l'aula</p>	Els materials també determinen la intervenció. Aquests són més estructurats i l'infant té clar què ha de fer ja que ho han fet més vegades.
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> - Pròpia quan escriu perquè li fan llegir - De la mestra en la pronunciació (fonemes [n] i [l]) i quan pica síl·labes perquè l'anima a imitar 	És important que hi hagi una autoavaluació d'allò que fan, però també cal que l'adult l'ajudi a millorar sent un bon model i fent èmfasi a la pronunciació.

Taula 10. Taula d'observació d'un matí a l'aula de l'escola de Sant Fruitós

- Taula 11. Observació aula 2

<p>Data i hora: 13 febrer 2019, 10h-12.30h → 1 hora de pati*</p> <p>Escola: Navarcles</p> <p>Curs (nombre d'infants): EI2 (12 infants)</p> <p>Infant: D. (DAP)</p> <p>Professor/a: E2 (S.) (tutora) i E2a (G.)</p> <p>Tasca: en aquesta sessió l'educadora ha explicat el conte del Nap Buf, un petit follet que viu diferents aventures. El conte inclou cançons que són conegudes pels infants i, per tant, poden participar. També inclou onomatopeies en algunes de les accions, a vegades s'acompanya d'uns titelles i al final fan una dansa posant-se uns picarols als peus.</p>		
Ítems	Observacions	Interpretació
Continguts tasca	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensió del conte - Vocabulari relacionat amb els animals i també amb gran i petit - Reproduir algunes escenes - Cantar i ballar 	Pocs continguts però cal que els compreguin gràcies a les repeticions i la participació dels infants amb les cançons i la dansa.
Tipus agrupament	- Tot el grup en rotllana, el D.	És important veure's tots i totes.
Metodologia emprada	<ul style="list-style-type: none"> - Oral, aprenentatge per imitació - Molt integrat - Aprenentatge entre iguals - Modelatge - Molt inclusiu, evita barreres - Ús d'onomatopeies - Infants actius tenint en compte període d'atenció (curts) - Posar-se a prop i mateixa alçada 	Essencial l'aprenentatge per imitació i entre iguals ja que l'ajuden molt. També cal donar el bon model per tal d'anar progressant en l'adquisició del llenguatge. L'ús d'onomatopeies és molt útil i la participació també. És una aula molt inclusiva que té en compte les barreres d'aprenentatge i les intenta evitar, l'activitat era coneguda.
Consignes	<ul style="list-style-type: none"> - I tu, a veure com ho fas... - D. libèl-lula, a veure com ho dius - Jo em dic... (bon model) quan crida a l'adult perquè diu "boba" ja que s'acomoda - Com es diu? (objectes conte) 	L'animen a participar i també l'ajuden a progressar donant el bon model. A més, són útils per augmentar el lèxic i fixar-se en la pronunciació (fonètica i fonologia).
Temps introducció	- Igual per a tothom	Ja coneixien l'activitat.
Temps realització	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura molt repetitiva i, si desconnecta, es torna a enganxar - Igual per a tothom però captant la seva atenció 	Importància de la repetició i seguir un ordre per a poder participar en tot moment.
Ajudes / reforços	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos - Vocalitzar - Fer-li preguntes directament - Reforç positiu - Animar-lo a participar - Captar la seva atenció tocant-li al braç o dient el nom - Repeticions 	És molt important vetllar perquè participi i perquè compregui allò que està fent. Les ajudes i reforços que rep són similars a la de l'aula analitzada anteriorment però sense utilitzar llengua de signes, la qual no és imprescindible perquè hi ha comprensió.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Conte i titelles - Música amb un reproductor - Picarols per a ballar 	Els materials són molt visuals.
Avaluació	- Quan li diuen el nom d'algú perquè el repeteixi i l'ajuden a pronunciar bé	Centrada en la pronunciació per tal de fer un avenç en la producció de sons.

Taula 11. Taula d'observació d'un matí a l'aula de l'escola de Navarcles

- **Taula 12. Observació aula 3**

<p>Data i hora: 14 febrer 2019, 9.30h-13h → 1 hora de pati*</p> <p>Escola: Prats de Lluçanès</p> <p>Curs (nombre d'infants): EI4 (13 infants)</p> <p>Infant: M. (DAP)</p> <p>Professor/a: E3 (J.) (tutora substituïda, 10.30h-13h) i E3a (D.) (10h-10.30h)</p> <p>Tasca: en aquesta sessió han fet diferents tasques. Primerament el M. ha sigut l'encarregat de fer el "Bon dia", és a dir, agafar els noms dels seus companys i dir-los bon dia mirant qui faltava a l'aula, també mirar el dia en què estem. Després de la sessió de logopèdia, s'han separat en tres grups per fer consciència fonològica i el que ha fet el seu grup és un joc d'escriure el nom a la pissarra d'unes imatges que tenien, comptar les síl·labes i les lletres; i col·locar-ho en un full on tenien taps amb números (si tenia dues síl·labes amb el número 2). A l'acabar l'activitat han cantat la cançó del "cuc poruc" amb l'ordinador. En tercer lloc, ha anat a l'aula on han mesurat amb un metre un matalàs per fer un racó, l'han marcat i l'educadora l'ha tallat. Finalment, han fet un massatge seguint una cançó d'un cuc que va per tot el cos.</p>		
Ítems	Observacions	Interpretació
Continguts tasca	<ul style="list-style-type: none"> 1. Noms dels companys/es 2. Consciència fonològica 3. Vocabulari d'animals (cançó) 4. Numeració i càlcul (matalàs) 5. Parts del cos (massatge) 	Varietat de continguts en tasques molt diferents que permeten una participació diversa.
Tipus agrupament	<ul style="list-style-type: none"> - Rotllana a la catifa (bon dia) - Grup reduït (9 infants) posats en una taula en rotllana (consciència) - Tot el grup al voltant del matalàs - Tot el grup situat en "U" a les taules (massatge) 	És important que tothom vegi a tothom, per tant, la rotllana és una bona manera d'aconseguir-ho. Participa més en petit grup i en atenció individual que en gran grup.
Metodologia emprada	<ul style="list-style-type: none"> - Atenció individualitzada - Aprenentatge per imitació - Situar-se davant seu, posat de cara a la pissarra i a prop - Infants actius - Període d'atenció curt, sobretot quan no fa l'activitat, és a dir, a l'hora d'escoltar als altres - Ús de contes i cançons 	Imitació molt important i la situació de l'infant dins l'aula també. És important que sigui actiu per tal que l'atenció sigui sostinguda i utilitzar una varietat de recursos. Les cançons i els contes atrauen molt la seva atenció i permeten que participi més perquè són repetitius i coneguts. Rutines, guiat i no guiat.
Consignes	<ul style="list-style-type: none"> - Escriu "M", és com la teva, sona... (a consciència) 	Basades en els seus coneixements i properes.
Temps introducció	<ul style="list-style-type: none"> - El mateix per a tothom 	És important perquè ho compregui.
Temps realització	<ul style="list-style-type: none"> - Bastant per a tothom - Es donen més ajudes al M. per tal que pugui fer l'activitat 	Les ajudes fan que pugui participar més i se senti més segur.
Ajudes / reforços	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos - Gest de recolzament en alguns fonemes - Vocalització i punt d'articulació - Ajudes visuals (fer les lletres) 	Les ajudes són semblants a les anteriors. El gest de recolzament és molt útil perquè el permet diferenciar els fonemes ràpidament i les ajudes visuals també.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Joc pirates - Nom dels infants de l'aula 	Material bastant estructurat però utilitzat varies vegades.
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaluació en la repetició de fonemes - Fer preguntes per avaluar la comprensió 	L'avaluació en aquest cas és bàsicament de la mestra per avaluar la comprensió i si la pronunciació és correcta.

Taula 12. Taula d'observació d'un matí a l'aula de l'escola de Prats de Lluçanès

- Taula 13. Observació aula 4

<p>Data i hora: 19 febrer 2019, 9h-12.30h → 1h de pati*</p> <p>Escola: Manresa</p> <p>Curs (nombre d'infants): EI3 (23 infants)</p> <p>Infant: M. (DAM)</p> <p>Professor/a: E4 (M.) (tutora)</p> <p>Tasca: durant aquest matí, han començat fent les rutines del bon dia a través de cançons i després han explicat un conte. Posteriorment, amb grups de tres infants han acabat de fer l'ampolla de la calma, a la qual s'havia de posar la purpurina. Mentrestant, la resta d'infants jugava lliurement a l'aula amb diferents propostes (cuineta, nines, cotxes i unes fustes). Abans d'esmorzar, han escoltat i vist una dansa popular que té a veure amb el tema de l'aula. Després del pati, han escoltat i ballat cançons del carnestoltes ha que s'acosta la celebració. Cal destacar que tenen molts rituals, un per fer silenci que incorpora sons i gestos; o un per estar atents i tranquils realitzat amb el so d'un bol de metall.</p>		
Ítems	Observacions	Interpretació
Continguts tasca	<ul style="list-style-type: none"> - Rutines - Vocabulari del carnaval - Coordinació (ball) - Motricitat fina (ampolles) 	Són essencials les rutines i sobretot partir de cançons ja que permeten adquirir molts aprenentatges i els infants estan motivats.
Tipus agrupament	<ul style="list-style-type: none"> - Gran grup - Grups reduïts amb atenció individualitzada 	Molt important petit grup perquè la seva participació és més elevada i està més segura.
Metodologia emprada	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de cançons, rutines i rituals que els permeten situar-se - Proposa que la M. es posi a prop i davant perquè la vegi, també situades a la mateixa alçada i en rotllana - Posar-li paraules al que fa i fer-li preguntes - Joc - Imitació - Es comunica amb llenguatge oral i gestos però, si no ho entén, l'acompanya i li ensenya 	Busca a l'adult perquè no es comunica amb la resta d'infants, tot i que té eines per a fer-ho. També fa molt ús de comunicació no verbal que l'adult sap interpretar i hi posa paraules. Els rituals que fa funcionen molt bé amb tot el grup. En el joc simbòlic ella sí que s'expressa però no es relaciona amb els altres. És molt important fer-li preguntes i l'atenció individualitzada permet que es comuniqui ja que és en petit grup i se sent més segura. No guiat.
Consignes	<ul style="list-style-type: none"> - Posa... - Prova-ho de fer així... 	Consignes de proposta i per a ajudar, no d'obligació.
Temps introducció	<ul style="list-style-type: none"> - El mateix per a tothom però potser s'acompanya més de gestos quan ho explica a la M. 	És important que tothom ho compregui però amb l'atenció individual es dedica més temps.
Temps realització	<ul style="list-style-type: none"> - En l'atenció individual se li dedica força temps però tots els infants tenen el seu temps. 	Cadascú ha de tenir el seu temps i s'han de respectar els ritmes de tothom.
Ajudes / reforços	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalitzar molt sempre però sobretot quan es dirigeix a ella - Captar la seva atenció dient el nom o tocant-li el braç - Repeticions i pronunciació - Gestos - Reforç positiu 	És essencial vocalitzar perquè això facilita la comprensió i també ajuda a millorar la pronunciació. Les repeticions i els gestos també són molt importants i el reforç positiu permet animar-la quan s'expressa per tal que ho faci més vegades.
Materials	<ul style="list-style-type: none"> - Música i vídeo - Cap específic de reforç 	Hi ha força comprensió sense suport visual, per tant, no és necessari.
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> - No hi ha una avaluació específica durant l'activitat però sí de comprensió quan es comunica amb ella 	És important l'avaluació en la comprensió quan s'expressen per les dues bandes per tal que s'estableixi la comunicació.

Taula 13. Taula d'observació d'un matí a l'aula de l'escola de Manresa

- Taula 14. Observació aula 5

<p>Data i hora: 20 febrer 2019, 9h-12.30h → 1 hora de pati*</p> <p>Escola: Manresa</p> <p>Curs (nombre d'infants): EI4 (25 infants)</p> <p>Infant: S. (DAM)</p> <p>Professor/a: E5. (A.) (tutora substituïda), E5a (L.) (reforç des de fa poc) i E5b (M.J.) (MALL)</p> <p>Tasca: durant aquest matí han fet diferents tasques, per començar, han fet les rutines a partir de la cançó del bon dia i repassar els infants que hi havia a l'aula. Després, ha arribat la mestra de suport i han fet una fitxa d'escriptura no guiada on havien de posar el nom de les imatges (gos, casa i nina). Per tal de fer-ho, primer han repassat el nom i han picat les síl·labes i després han intentat escriure-ho amb el recolzament de les educadores. Quan han acabat, han fet joc lliure a l'aula i podien fer joc simbòlic amb nines, perruqueria, construccions o cotxes (per racons). Durant l'esmorzar, la MALL ha entrat dins l'aula a fer el suport, però no sempre ho fan així, de vegades agafen més infants i van fora. Després d'anar al pati, s'han assegut en rotllana i s'han fet massatges amb estris. En aquesta sessió he participat quan feien la fitxa com a suport, també hi havia una altra noia de l'EAP observant i hem acabat sent quatre adults a l'aula, dels quals tres érem nous, això ha fet canviar una mica la dinàmica*.</p>		
Ítems	Observacions	Interpretació
Continguts tasca	<ul style="list-style-type: none"> - Rutines - Escriitura - Relaxació amb massatge 	Les rutines a partir de cançons i acompanyades amb gestos funcionen molt bé.
Tipus agrupament	<ul style="list-style-type: none"> - Gran grup. Li costa participar, sobretot si és comunicació oral - Atenció individualitzada (fitxes) - Petit grup (joc), molta participació 	És essencial el petit grup perquè se sent molt més segura a l'hora de participar, sinó només es limita a aixecar el braç o a dir "jo també" però no té la iniciativa.
Metodologia emprada	<ul style="list-style-type: none"> - Cançons, joc lliure i massatge - Ús de rituals per fer silenci i escoltar - Asseguts en rotllana (a les taules i a terra) i assegurar-se que et veu - Busca la resposta de l'educador/a i el suport - Poden seure on vulguin però ella se sol posar a prop - Pronunciació, es fixa molt en l'articulació del so. Caldria el gest de recolzament de suport - En el joc simbòlic es comunica molt perquè era un grup petit - Imitació 	Els rituals tornen a ser molt importants per a tot el grup classe. La imitació és essencial ja que la S. es fixa en l'educadora i també en els altres infants a l'hora de fer les rutines i les tasques d'aula. Cal tenir present la importància que et vegi, per això és important la situació dins l'aula i és una bona manera fer-ho en rotllana. També s'ha vist la importància del gest de recolzament durant el suport perquè a la sessió de logopèdia li va anar molt bé i potser es podria introduir a l'aula. La MALL a l'aula també ha permès fer un treball més inclusiu. Guiat.
Consignes	<ul style="list-style-type: none"> - Escriuiu les lletres que sentiu, tot estarà bé, no hi ha res malament - Realitzeu el massatge 	Les consignes estan relacionades amb l'acció que han de fer i són descriptives i iguals per a tothom ja que són tasques en gran grup.
Temps introducció	El temps és el mateix perquè s'explica a tot el grup-classe	S'explica en gran grup perquè està molt normalitzat i ho comprèn.
Temps realització	Igual per a tothom però amb suport	El suport és important perquè el busca a l'hora de fer les tasques
Ajudes / reforços	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos i vocalitzar però naturals, per tot el grup-classe - Reforç positiu per a tothom 	No són necessaris molts suports però els gestos i vocalitzar sí que són importants.
Materials	- Cap específic ja que comprèn el que se li explica i segueix amb normalitat	Els materials utilitzats no són específics per al suport ja que hi ha una audició mitjana i entrenada.
Avaluació	- Res en concret, només el reforç positiu que se li dona al final.	L'avaluació en aquesta sessió no es fa però sí el reforç positiu al final.

Taula 14. Taula d'observació d'un matí a l'aula de l'escola de Manresa

Annex 4. Entrevista (25/02/2019)

1. Com us va adonar de la sordesa? És detectada des del naixement?

A. (pare): sí, del primer dia.

M. (mare): no, el segon dia a l'hospital és quan li fan les proves de potencials i en el seu cas una de les orelles va passar el test però l'altra no, es va quedar per molt poquet. Després ens van demanar per tornar a anar una setmana o quinze dies després perquè a vegades passa, que no passen el test per culpa de que hi ha restes de placenta o el que sigui. Llavors, esperes uns dies, tornes a anar i tornes a fer les proves i quan les van tornar a fer ja va donar pitjor i el que havia passat ja no passava per poc i l'altre anava pitjor i llavors ens van derivar a Sant Joan de Déu, a Barcelona.

2. Quan li van posar els audiòfons?

A. (pare): el 2016

M. (mare): cap al juny del 2016, sí.

A. (pare): amb un any i mig o un any i 8 mesos.

Què va significar aquest fet? Hi va haver algun canvi?

M. (mare): no, perquè a veure la S. té una pèrdua auditiva moderada en les dues orelles. A més, com només són els aguts en el seu cas, ella els greus els sent perfectament tots. Llavors no, no vam notar cap diferència perquè clar, primer al ser tan petita encara no té parla i no notes un abans i un després.

A. (pare): jo suposo que ella sí que deu notar la diferència quan els porta o no. Però nosaltres no hem notat cap diferència de quan no els portava a quan els porta. Sempre ens ha respost bé. No hi ha hagut cap moment en què diguis ostres no ens escolta o li hagi dit alguna cosa i no hagi respost, des de petita. Però ella suposem que sí que deu notar-ho però està bastant adaptada.

3. Què implica tenir una filla amb deficiència auditiva? (en el sentit de l'aprenentatge o de suports)

M. (mare): home sí clar, evidentment. El fet de saber que té una pèrdua auditiva, per exemple, quan era més petita procurava, bueno tots dos però jo passava més temps amb ella. Doncs quan volia parlar amb ella sempre em posava al davant de la seva cara, baixava i sempre intentava que em prestés molta atenció. Potser si no tingués això no hagués fet tant però allò d'intentar sempre centrar-la quan volies parlar-li. Jo li feia molt el gest de fer-li així (se senyala l'orella) i dir-li escolta'm, escolta'm. Em posava al davant

de la seva cara i li deia que em sents? Perquè em prestés atenció, per tenir la seguretat que l'entenia i que arribava el missatge, sent més petita tampoc tens molt clar què t'està sentint, què no t'està sentint; què està entenent, què no; si no t'està sentint o no t'està prestant atenció, és perquè realment no t'escolta o és perquè no vull sentir el que m'estàs dient.

A. (pare): t'hi fixes més, estàs més a davant d'ella, en el seu camp visual.

M. (mare): I després bueno, com que ella ha estat a la guarderia des dels 9 mesos, doncs clar ja van introduir la logopeda. I llavors amb la logopeda sempre anàvem parlant de què fer, què no fer, fèiem servir un conte que teníem que era d'imatges de colors. I bueno sí, una mica intentar treballar les paraules o no sé, quan ja va començar a parlar, doncs el fet de (encara ho fem ara): si hi ha paraules que no les diu bé, se les recalquem, a veure escolta'm un moment.

A. (pare): això la logopeda d'aquest any va fer una llista de paraules que no diu bé i llavors l'any que ve farem especial incidència paraula per paraula per a anar-les corregint.

M. (mare): però diguéssim que la situació tampoc és tan complexa com perquè nosaltres haguem hagut de fer un esforç molt gran de documentació...

A. (pare): sí perquè ella s'ha comunicat sempre molt bé, ha parlat molt a casa i això.

M. (mare): sí, això una mica també ens ho han dit els logopedes, que per sort és una nena que sempre ha tingut molt interès de comunicar-se. De fet, tu quan li vols corregir una paraula, ella es para molt, t'escolta molt, no s'ho agafa malament, al contrari. Vull dir que per sort ella es para i no li molesta. El que sí, ara ja no tant, però quan no l'entens s'enfada molt perquè té molt interès comunicatiu i llavors quan tu no entens una paraula li sap greu. I això sí que ens ha costat una mica de dir tranquil·la, no cridis, et faig preguntes... Clar jo no sé si un pare normal això ho fa si no entén, però nosaltres sí, en plan, a veure no t'estic entenent, aquesta paraula no sé què vol dir i llavors et faig preguntes i tu m'intentes respondre. Però sí que és veritat que potser són tècniques que hem anat aprenent amb els logopedes perquè nosaltres també coses així les hem comentat. Jo quan va començar a fer això de que s'enfadava moltíssim quan no l'entenia, vaig parlar amb la logopeda d'aquell moment i li vaig dir: mira, em passa això. Llavors jo quan em trobava en alguna situació una mica així de dir osti o que "tatejava" o que, per exemple, jo ja sabia el que volia dir però no acabava de dir, per saber què fer. Com ho faig? I ella em deia que estigués tranquil·la, que és normal, que li digués que no l'entenc, fes-li preguntes perquè acabis entenent què està dient, però bueno li costa, es posa molt nerviosa quan no l'entens.

4. Llavors el contacte amb la logopeda és constant?

M. (mare): sí, nosaltres hem tingut des del primer moment. Vull dir el mòbil des del primer dia de dir aquesta serà la seva logopeda, aquest és el seu mòbil i home a veure hem tingut ja quatre logopedes. Va començar la guarderia amb una logopeda que va agafar la baixa maternal, llavors en va tenir una altra, va començar l'any passat al cole amb la Mariona que ha canviat aquest any per la Montse. N'hi ha que et donen més confiança però més o menys sempre hem tingut un canal bastant de feedback. I sempre que hem tingut algun dubte, algun comentari o alguna cosa, nosaltres sempre ens hem recolzat molt en elles, no sé si altres pares ho fan o no.

5. A casa feu servir materials específics? N'heu fet servir alguna vegada? (de suport visual, per exemple)

M. (mare): nosaltres no, el que fem és això, intentar tenir molta conversa amb ella sempre, una mica trucs menys de manual però més de sentit comú, de dir doncs si el que necessita és enfortir la parla, doncs intentar comunicar, parlar molt amb ella... Jo sempre és veritat i, de fet potser ara hem de començar a educar-la d'una altra manera, nosaltres sempre li hem donat molta importància quan ella ens parla. Nosaltres sempre en el moment que parla callem i a veure què diu, i clar potser ens hem passat una mica i a ella ara li costa entendre que a vegades estem parlant entre nosaltres i que no li fem cas a la primera. Li costa entendre que a vegades ella vol parlar i tu li dius no, espera ara un moment perquè estic parlant. Perquè clar com que teníem una mica aquesta necessitat que tingués interès per parlar, llavors fèiem això prestar-li molta atenció quan parlava, sempre intentar no dir-li mai "vale vale" encara que no haguéssim entès res.

A. (pare): sí i va agafant confiança, ara a la classe els dilluns quan comenten això de la rotllana, ara últimament ella parla bastant davant de tots.

M. (mare): però nosaltres no hem fet servir ben bé cap material específic o, bueno, sí que a l'estiu sempre ens han donat les logopedes alguna caixa amb material, alguna fitxa per tenir una mica algun recurs més. Per exemple, la Mariona ens havia donat una llibreteta que l'havia fet durant el curs que era de fotos d'ella amb nosaltres, de la casa, de la nostra vida que ens havia demanat perquè a ella li donava joc per a parlar. I fotos dels nens de classe una mica per jugar amb ella, a veure si te'n recordes dels noms... però sempre ha sigut una cosa molt amateur perquè per sort les seves circumstàncies no són molt greus.

6. Com va ser el moment de l'adquisició del llenguatge? (pel que fa al procés i el paper que vas tenir)

A. (pare): bueno no va ser complicat tampoc

M. (mare): clar, tu com tots els pares, quan comencen a parlar entens coses que una altra persona no entén ni de broma. Això ens passa a tots els pares, que comencen a dir paraules i tu al final entre la mímica, el gest i això acabes entenent que allò significa alguna cosa. Però sempre intentant que no es quedés tampoc amb això.

A. (pare): però a la guarderia parlava més o menys com els altres, no semblava que estigués enrederida.

M. (mare): sí que semblava que parles una mica més indi, més de dos o tres paraules sense lligar. Però ara ja no, ara fa unes frases molt ben posades, fa servir potser massa "l'a..." davant de tot, en comptes de "de" o les altres preposicions.

A. (pare): sí, diuen que això és normal amb els que tenen una mica així de pèrdua auditiva.

M. (mare): clar i la veritat és que no tenim tampoc un altre fill de referència, no podem comparar.

A. (pare): sí és veritat, per exemple a la guarderia potser els altres feien alguna frase lligada i ella feia més retallat, deia paraules soltes però es comunicava.

M. (mare): sí, ella sempre s'ha buscat la vida per comunicar-se i el que passa que també sempre ha tingut tanta feina al darrere de logopèdia que és veritat que jo comparat amb els nens veia, que també va una mica per èpoques, perquè ella va fer com salts. De sobte dius quin lèxic, com ha avançat en un mes, després sembla que s'estanca i després torna a fer uns canvis. Jo no sé altres nens com ho fan. Però jo sí que per exemple li trobava, gràcies al tema de la logopèdia, que potser ella parlava menys, tenia un vocabulari més reduït, però tenia molta millor pronunciació en les paraules. Sembla com que ella, abans de dir una paraula, no la deia fins que la tenia molt clara de com dir-la i llavors les poques paraules que deia les feia amb bastanta claredat. Després, quan va començar a agafar més lèxic i es va començar a deixar anar una mica més, és quan deia paraules que no l'entenes i llavors va ser com un procés de no t'entenc, a veure com trobem la paraula que estàs dient. Me'n recordo d'un dia que volia dir que feia calor al cotxe i aquell dia no vaig poder-la entendre.

A. (pare): sí, però d'això fa temps. Ara barrejant el català i el castellà i entén perfectament el significat en els dos i també enllaça, no li costa.

M. (mare): sí perquè no tenim tampoc un altre per comparar ben bé com seria el seu llenguatge o la seva evolució si no tingués aquest problema.

A. (pare): sí però les logopedes també ens diuen que va bé i evoluciona molt bé.

7. Com és el vincle amb l'escola? (es disposa d'informació o suport per resoldre dubtes...) A banda de les logopedes.

M. (mare): bueno, ha tingut també mala sort perquè va començar a P3 amb una professora que va agafar la baixa al cap de 3-4 mesos, va venir un altre professor a fer la substitució dues setmanes, va tornar la seva professora, va tornar a agafar la baixa i els últims mesos de l'any passat va ser una altra professora. I aquest any tampoc és la seva professora l'Alba perquè l'altra encara està de baixa, llavors té a l'Alba als matins i un noi per les tardes perquè fa una reducció. Per sort aquest any ha sigut més regular, encara que sigui una al matí i un altre a la tarda, però això és un handicap per tots els nens. I aquest any, a més, ha canviat la logopeda, és a dir, que ella aquest any només ha mantingut la professora d'Audició i Llenguatge. Per sort ella s'adapta bé a aquests canvis, ella dins de la classe no té greus problemes per a aquests canvis, ella s'adapta força bé als professors, no té tant "apego" (vincle d'aferrament) però accepta molt bé els canvis. Ella està molt còmode amb els professors, si li canvien, doncs un altre. I clar, nosaltres ben bé amb el professor no tenim el mòbil o això. Fem les nostres reunions i, si hi ha alguna cosa puntual ho comentem, sigui de la dinàmica de l'escola...

A. (pare): amb les logopedes sí que parles més.

M. (mare): sí clar, amb les logopedes sempre he tingut el mòbil.

8. I les reunions les feu tots plegats educadors/es i els especialistes per tal de coordinar-vos?

M. (mare): sí tots. En el cas d'aquesta escola, la logopeda, la d'audició i llenguatge i l'Alba que és la professora que està els matins. I sí, fem la reunió amb tots, sempre intentem fer-la tots junts.

A. (pare): sí tots junts, de fet fa poc que la vam fer.

9. Com es fa la comunicació amb l'escola i especialistes, per exemple, les activitats que es fan us arriben d'alguna manera?

M. (mare): de la logopèdia sí, de la classe no.

A. (pare): de la classe quan fan l'informe final.

M. (mare): sí però del dia a dia no, bueno si hi ha alguna cosa que surt una mica de lloc

A. (pare): sí, per exemple hi havia un nen que la picava i hi vam posar final. Sí, això sí, amb els professors vam parlar.

M. (mare): sí, es veritat, amb això sí que hem tingut una mica més de problema perquè ella no t'explicava res de l'escola i aquest octubre o així va venir amb uns cops a la cara i ens va costar molt i al final ens va explicar que hi havia un nen de P3 que la picava, després vam descobrir que no era la primera vegada, que ja feia temps que li passava. Era com que per ella el que li passava al cole, quedava al cole. De fet des d'aquell cop, com que jo sóc la que va a buscar-la cada dia, allò que vas buscant coses que puguin anar-li bé també per tot. Llavors, vaig començar a què cada dia quan arribàvem a casa ella triava on volia seure, tombar-se o el que fos i parlàvem de què havia fet cada dia a l'escola. I li anava fent preguntes, llavors ella es va acostumar i hi havia dies que veníem en cotxe i li començava a preguntar i em deia "mama, quan arribem a casa t'ho explico". Però ara ja no ho fem tant perquè ara ja veig que quan ella puja al cotxe ja comença a explicar-me i també perquè a la nit ara també porta un temps que li agrada molt un conte amb una titella que és un ninot de neu i llavors faig la veu i li explica el seu dia al ninot de neu. I ja no faig això perquè quan arriba la nit ho voldrà fer igualment i llavors ja li explica al ninot. I bueno, ara ja tenim la sensació que ella ja ha après a explicar-nos el seu dia i a no treure-li importància a algunes coses o que veia algo que es quedava a l'escola i ara ja és conscient que hi ha coses que cal que les expliqui a casa. Però sí que llavors el que es el dia a dia a l'escola, els professors, a no ser que ha passat alguna cosa, no ens diuen res. A logopèdia sí.

I com us ho fan arribar?

M. (mare): per WhatsApp, la Montse sempre m'envia una foto dient ha fet això, ha fet allò... sí, home s'agraeix molt. Perquè clar sí que ens passava que anys enrere ella volia explicar-nos què havia fet a logopèdia i era molt difícil per a nosaltres entendre-la. Eren paraules i conceptes... per exemple, un dia van jugar a què es posaven gomets aquí (se senyala al voltant de la boca) i amb la llengua els havien de treure. Clar ella per explicar-me això i que la pogués entendre no és fàcil perquè també és una cosa que a mi no em vindria al cap, llavors el fer aquest informe la logopeda va molt bé.

A. (pare): és molt important que la logopeda ho tingui clar, que hi hagi un contacte i que et tingui una mica al dia. Llavors també que tinguis confiança amb ella i es crea tot un cercle. Clar, si la logopeda no et diu res i va a la seva i només estàs pendent del que ella aprèn, no ho saps. Això molt al principi també ens havíem trobat amb algun cas no tan positiu però les últimes. Des de que està aquí a aquesta escola ha anat tot perfecte perquè és de referència. La Mariona també és molt d'aquest estil, molt atenta...

M. (mare): però sí que és important... per exemple, a nosaltres ens va passar que quan va començar la primera logopeda que va tenir doncs no teníem aquesta relació amb ella i no ens explicava res. I clar, precisament era l'inici, quan nosaltres més ho

necessitàvem, era molt important per a nosaltres perquè encara no sabíem una mica com fer, què podíem aportar.

A. (pare): i ella tampoc estava còmode (la nena), tenien una relació de desconfiança amb la logopeda.

M. (mare): sí, i clar és veritat que també aquesta experiència de no sentir-te còmode o no tenir una bona confiança amb la logopeda, com a pare et fa sentir una preocupació una mica dramàtica. I llavors et sents una mica com relegat del que està passant i això ens va... clar perquè penses jo també puc aportar alguna cosa perquè som els seus pares i ens estem quedant com molt al marge i això no ens va agradar, ens va fer patir una mica. Però per sort les coses van anar canviant, va venir una altra persona i la cosa va ser molt més fluïda i clar és important, si no tens una bona relació logopeda-pares, és més difícil.

A. (pare): clar perquè és per les dues bandes i ella està al mig per anar-li aportant coses.

M. (mare): sí perquè igual que seria molt dur que un logopeda, per exemple, digués de fer una feina i a casa els pares la intentessin desfer, també com a pares si vols aportar i ajudar i sents que també és la teva responsabilitat però no deixen fer-ho també fa mal. La segona logopeda que va tenir va fer la feina bona de fer que ella s'adaptés a una persona que no coneixia. Ja va aprendre aquest xip de "a vegades ve algú a la meua escola a buscar-me a mi, per treballar amb mi".

A. (pare): sí clar perquè sinó veuria un estrany que fa coses, que és diferent amb els altres, que ella és la diferent. Però en canvi ella no, va contenta i no ho troba una cosa estranya.

M. (mare): sí i aquesta part és molt important, no és lingüística però el fet que el nen confia quan està amb una persona que no és una persona del dia a dia perquè a més és de les més petits. Clar adaptar-se a una persona que ve, que et treu de l'aula, se t'emporta sola o amb una altra nena... Però aquesta feina que se senti segura i confiï no és una feina petita, és molt important i no té res a veure amb el llenguatge però és primordial perquè si la nena va amb tu però no se sent còmode o se sent insegura... o no connecta amb tu, quan són tan petits, llavors no et serveix per res. De fet, li va passar amb la primera que estava desconnectada. I clar, la feina que va fer la segona logopeda és important perquè va aconseguir això i té els fruits ara perquè d'un any per l'altre li canvien la logopeda i en poc temps ella s'adapta a la persona nova i no té problema i tot està bé per ella.

10. Com creieu que ha de ser l'educador/a dins l'aula amb un infant amb sordesa? Què ha de tenir en compte?

A. (pare): bueno el que hem fet nosaltres, dirigir-se molt a ella, que la vegi cara a cara.

M. (mare): sí, molt contacte visual quan li parles... que en el cas de la S. ja ho fan. Intentar sempre tenir més o menys clar que el nen o nena que té sordesa està prestant atenció, que li arriba el missatge... per exemple, ara ella ja no ho fa però quan estava a la guarderia (ha de marxar perquè la crida la S.).

A. (pare): sí, el que deia ella, que no quedi al marge, a la guarderia, això que deia ella, tenia tendència a quedar-se enrere i hi va haver problemes perquè no agafava tot el missatge i ara allà a l'escola sempre tenen bastant present que quedi cara a cara amb ella i que li arribi el missatge. Ara, pel que ens va explicar l'altre dia, agafa les coses ràpid, no necessita moltes repeticions, ràpidament s'enganxa... Ella també té molt amor propi i no vol quedar enrere i això també l'ajuda a estar atenta i a deixar-se anar.

11. Quin vincle teniu amb el CREDA? (a nivell de dubtes, sessions de logopèdia...)

A. (pare): sí, de tant en tant anem a fer audiometries...

M. (mare): sí, bueno, el vincle amb el CREDA és la pedra filosofal. A veure és molt important perquè al principi sempre estàs amb aquestes coses perdut i el CREDA és una font d'informació perfecte. De fet, nosaltres vam tenir molts problemes per poder definir quin era el grau de sordesa que tenia, li van fer moltíssimes proves. Clar, nosaltres sí que sabíem perquè l'otorrino ens va explicar: farem proves, mirarem quin grau de sordesa té i llavors si necessita ortopèdia o el que sigui i ens va dir que ens derivaria al CREDA que és la part d'educació que porta tot això. I s'anava endarrerint... i vam decidir anar al CREDA abans de saber què tenia i quin era el grau perquè no podíem esperar més perquè pensàvem que estàvem perdent molt temps i estàvem preocupats. I va anar molt bé perquè vam tenir una reunió i vam sortir molt tranquils i tenint la sensació que algú et recolza.

A. (pare): sí perquè també la burocràcia que va una mica lenta i malament, vam haver de tenir nosaltres la iniciativa perquè sinó passava el temps i com on anàvem també és molt gran i hi ha molta gent...

M. (mare): sí i a més li feien una prova i sortia malament, i després un altre cop...

A. (pare): sí, i el CREDA va anar bé perquè ens va orientar.

M. (mare): clar i tu també comences a estar més tranquil perquè ja veus que hi ha algú que sap què s'ha de fer i ja no sents allò d'haver de controlar-ho tot. I allà ens van explicar que si anava a una guarderia li posarien un logopeda, als coles també... I al final acaba sent el teu guia espiritual, és la referència que tens per tot. Llavors et fan també les audiometries, de fet nosaltres fèiem dues a Barcelona i dues aquí al CREDA i l'última vegada li vam dir a l'otorrino de Barcelona de fer-ne una a l'any allà perquè també tens més confiança amb el CREDA. De fet, les seves audiometries són millors aquí perquè ja coneix qui li fa, la metodologia... Perquè jo per exemple la penúltima que vam fer allà a Barcelona li va tocar, això és molt interessant, vam anar a fer-li una audiometria a l'hospital de referència i la noia que li està fent l'audiometria. Bueno no sé si n'has vist però és la pilota que agafa amb la mà i, si escolta el soroll, llança la pilota. Doncs la persona que li va fer l'audiometria que ha de donar poques consignes (escolta, agafa la pilota, presta atenció, ara silenci, mira'm a mi...), que no són moltes paraules les que ha de dir, són quatre o cinc accions i li va dir totes en castellà. I a veure jo pensava, jo no sóc catalana però m'he esforçat a parlar bé el català per centrar-li a la meva filla un idioma i clar vaig al·lucinar. Perquè clar, si estàs avaluant la capacitat auditiva d'una nena que la seva llengua mare és òbvia que és el català perquè m'estàs sentint a mi que parlo amb ella, i vols tenir les dades més fiables possible, com pot ser... que només són quatre frases en català. No pots estar dificultant la prova a una nena perquè li estàs parlant en un altre idioma, jo vaig sortir d'allò pensant és que no m'ho crec, com li pots donar tan poca importància a la comunicació i l'idioma quan estàs tractant amb nens amb sordesa? Em va faltar una falta de respecte impressionant. Llavors això t'ho estalvies, tens el Ramon (audioprotetista) que té molt feeling amb els nens i jo ja no necessito entrar a fer l'audiometria amb la meva filla, entra amb la logopeda i ell i jo no cal ni que hi sigui perquè ja té confiança. I clar, quan anem a Barcelona sempre ens toca gent diferent, n'hi ha de més agradables i menys i li vam demanar això. És que els resultats són diferents. El CREDA al final és la teva bíblia i qualsevol dubte pots trucar, pots demanar. També fan moltes coses, nosaltres potser no tenim tant temps però fan trobades, a vegades hi hem anat...

A. (pare): de fet a la FUB fan com uns tallers per nens...

M. (mare): sí, el LAB perquè van organitzar una trobada per nens sords, hi havia també les logopedes... I fan moltes més coses però tampoc tenim tant temps per a participar-hi, però en el dia a dia, sobretot al principi és molt important perquè et dona molta estabilitat.

12. Com és la seva relació amb altres infants?

M. (mare): ella a l'escola ha millorat molt. El que et volia explicar abans és que quan estava a la guarderia, sobretot fins que no va tenir els audiòfons, es posava sempre a les cantonades, mai es quedava en algun lloc en el qual podia passar alguna cosa al seu darrere per a tenir-ho tot controlat. I ella és molt observadora i clar ara no té aquesta necessitat de tenir-ho tot controlat visualment però abans fins que no tenia aquest control, ni es movia. Llavors era com més reservada i prudent però ara a l'escola ja són dos anys amb els mateixos nens, s'ha anat obrint una mica més...

A. (pare): bueno té dues o tres que són les seves íntimes.

M. (mare): sí però l'any passat només era una que era la que venia de la guarderia però ara ja va augmentant, a vegades també m'explica que juga amb altres i es va obrint a poc a poc. I també el que sé és que els nens es porten molt bé amb ella a l'escola, no té problema amb ningú i tothom la cuida molt.

A. (pare): sí, inclús amb nenes més grans també juga i sempre té ganes d'anar a l'escola, hi va molt contenta.

M. (mare): sí, potser al principi era més... el que passa és que en aquestes edats cadascú té lo seu, el caràcter, el context social... i això fa que siguin més distants que ella perquè cada nen és un món i porta una motxilla a l'escola que no pots arribar a saber si el fet que no fos sorda faria que fos més sociable, més oberta o més tancada perquè també veus altres nens que encara parlen menys que ella sense ser sords. Ella a l'escola sempre ha estat molt bé, molt contenta, tret d'aquest problema amb el nen de P3 però mai li ha passat que li hagin tibat dels audiòfons o que li espatllessin. Bueno també cal dir que els vam comprar clarets perquè tampoc fos un color molt llampant, que són molt xulos i, si cauen, els trobes més fàcilment. Però clar també vam pensar que anar a la guarderia amb dos anys amb dues coses fluorescentes a les orelles sembla que atrau molt i ella també està molt pendent. Sí però hi ha una cosa que no sé ben bé i és el grau de consciència que té ella de que té problemes d'audició i té una característica diferent als altres. No sé si no n'és conscient o no li dóna importància.

A. (pare): forma part d'ella, no ho veu com un problema.

M. (mare): sí, ella ho porta amb una naturalitat total i absoluta però no sé perquè, per exemple l'altre dia es va trobar amb una professora que té nanisme i va dir és molt petita i vaig aprofitar per dir-li clar igual que tu que tens problemes per escoltar, cadascú és com és. I em va donar la sensació que ella no ho té per alguna cosa diferent. De moment, no ho nota com una cosa diferent suposo que també és perquè ningú li ha fet sentir així.

A. (pare): sí i potser quan acabi l'aprenentatge ja no ho necessitarà perquè pot ser que li vagi arribant tot bé. De fet quan no ho porta tampoc hi ha una gran diferència però és millor assegurar-se que ho rep perfectament.

M. (mare): sí i així tampoc ha de fer un sobreesforç a l'escola cada vegada que algú li està parlant. A casa no cal que en faci tant perquè repetirem les vegades que calgui i no hi ha tant soroll, però a l'escola el pots fer una estona però estar 5 o 6 hores fent-lo, acaba sent un handicap. I pel que fa la relació molt bé, sí que quan va començar el cole alguna vegada ens han preguntat per la seva actitud personal i ens van donar a entendre que els nens sords tenen certes peculiaritats en el seu caràcter pel fet de ser sord (seriosos, fan poques bromes, no tenen sentit de l'humor...), però jo no sé si és que ella no arriba a aquests graus però ella a casa no para. Fins i tot ens van preguntar a veure si picava molt perquè també deia que és una característica però el seu grau no li dona. A veure sí que va tenir alguna cosa, però també se li va tallar molt bé, no hi ha excuses.

Annex 5. Material

- Explicació del material

El material consisteix en unes làmines que tenen l'ambientació de deu espais diferents propers a la realitat dels infants de les primeres edats. Aquestes són: les parts de la casa (menjador, cuina, habitació i lavabo), l'escola, el supermercat, el bosc, la piscina, el carrer i el parc. També hi ha uns objectes diferents per cada làmina separats en sobres que es poden col·locar a sobre per tal de crear històries, com per exemple, personatges, estris de cuina, mobiliari, joguines, entre altres.

D'altra banda, cal destacar que el material té dues possibilitats: blanc i negre; o color, en funció de la utilitat que se li vol donar. D'aquesta manera, es pot incidir en el treball dels colors utilitzant les làmines en blanc i negre i donant consignes per tal de pintar-ho; i també es pot deixar que l'infant ho pinti com vulgui, connectant-ho o no amb la seva realitat, i després ho expliqui. En les làmines en color es pot treballar el vocabulari dels colors que apareixen a la làmina, es pot tornar a pintar, es poden dibuixar els diferents objectes o es poden posar a sobre. Ambdues possibilitats es poden utilitzar alhora segons els objectius que es marqui el/la logopeda per a la sessió.

A més, permet incidir en aspectes com l'expressió oral, la incorporació de nou vocabulari, la realització de frases curtes o llargues per a descriure accions, la creació d'històries o la presa de decisions. Així doncs, està molt relacionat amb tots els components del llenguatge (fonètica, fonologia, morfosintaxi, pragmàtica i semàntica) i permet fer un treball holístic de tots ells.

- Material en blanc i negre

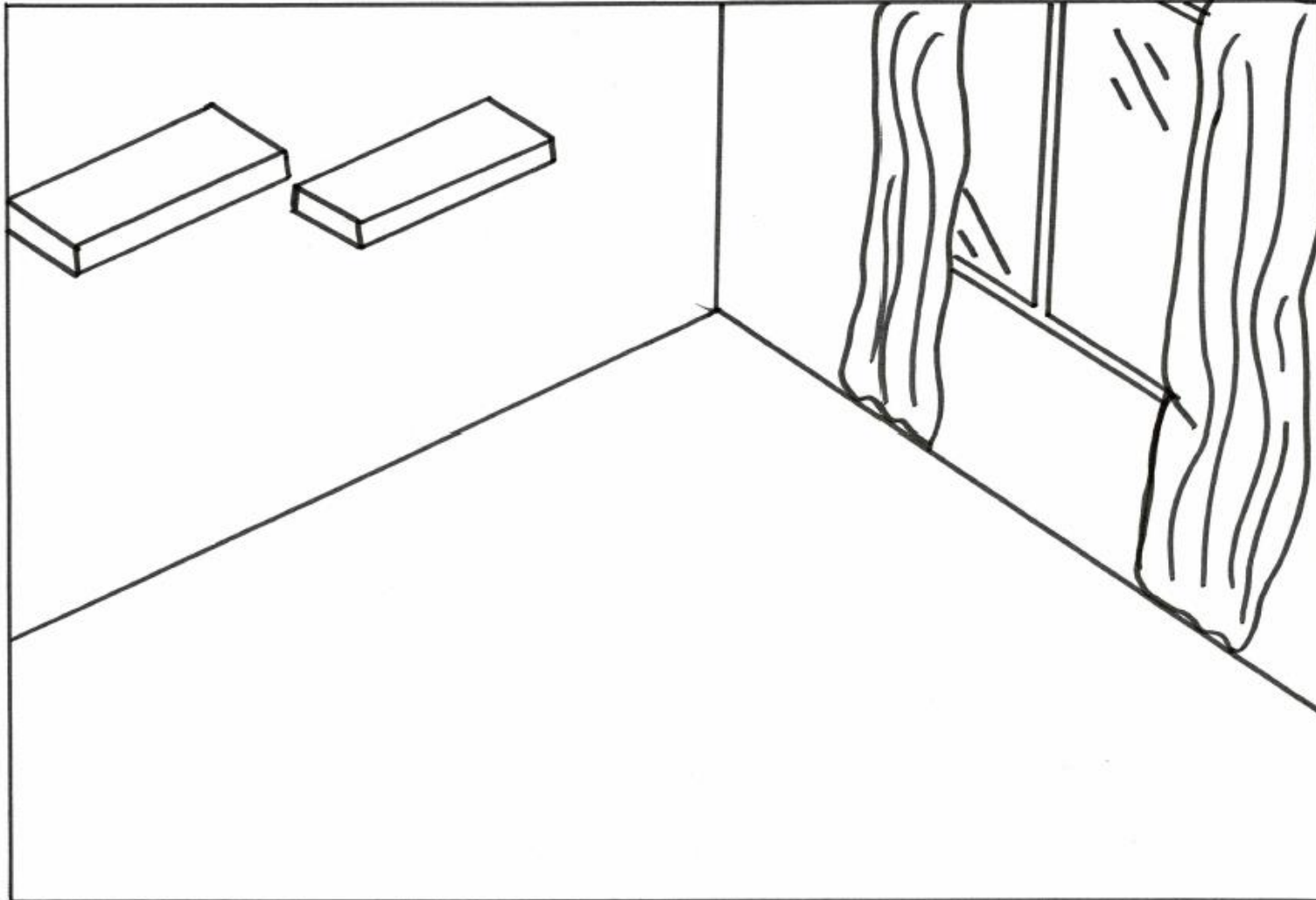


Figura 1. Làmina menjador en blanc i negre. Mida original A4. Elaboració pròpia

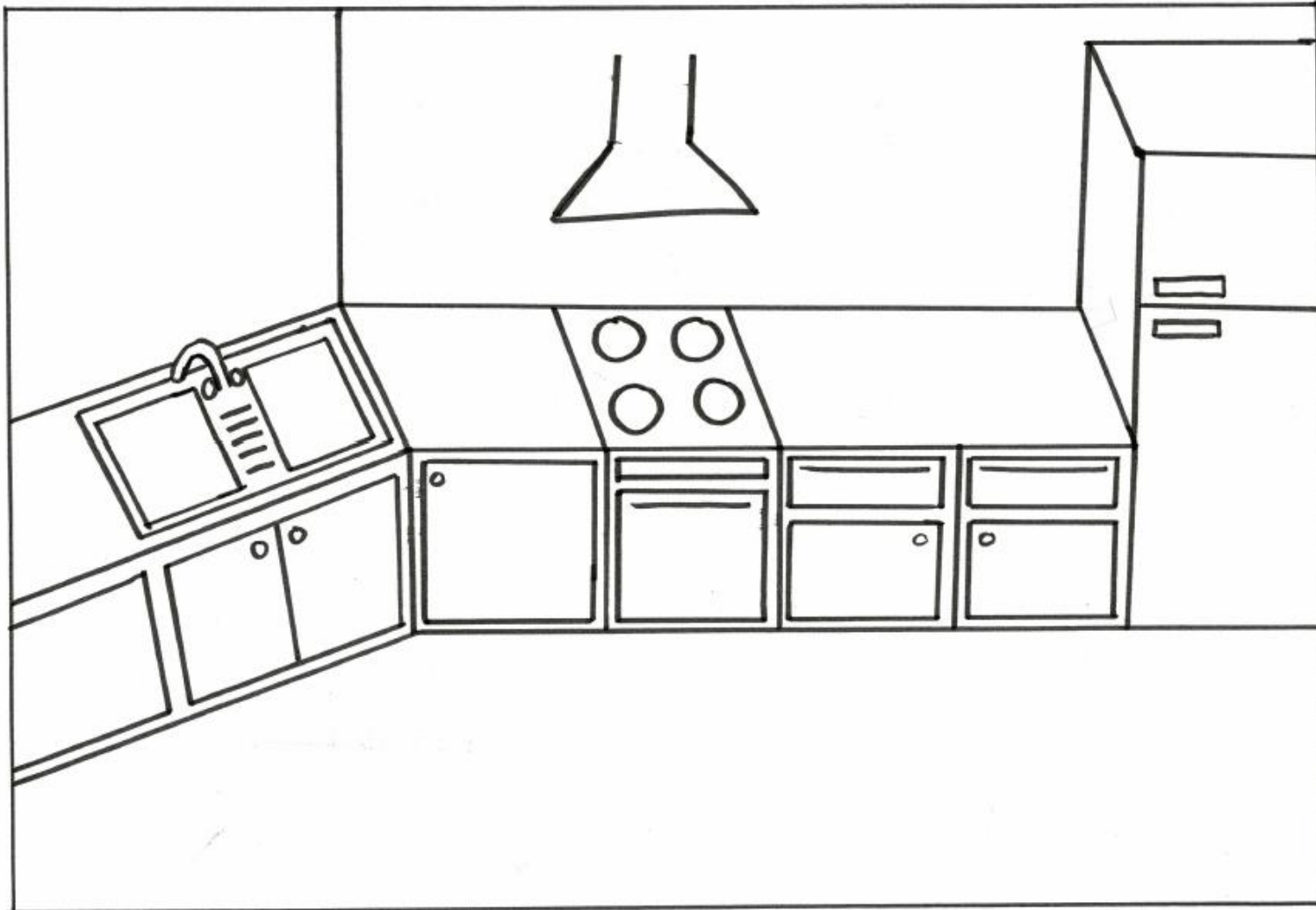


Figura 2. Làmina cuina en blanc i negre. Mida original A4. Elaboració pròpia

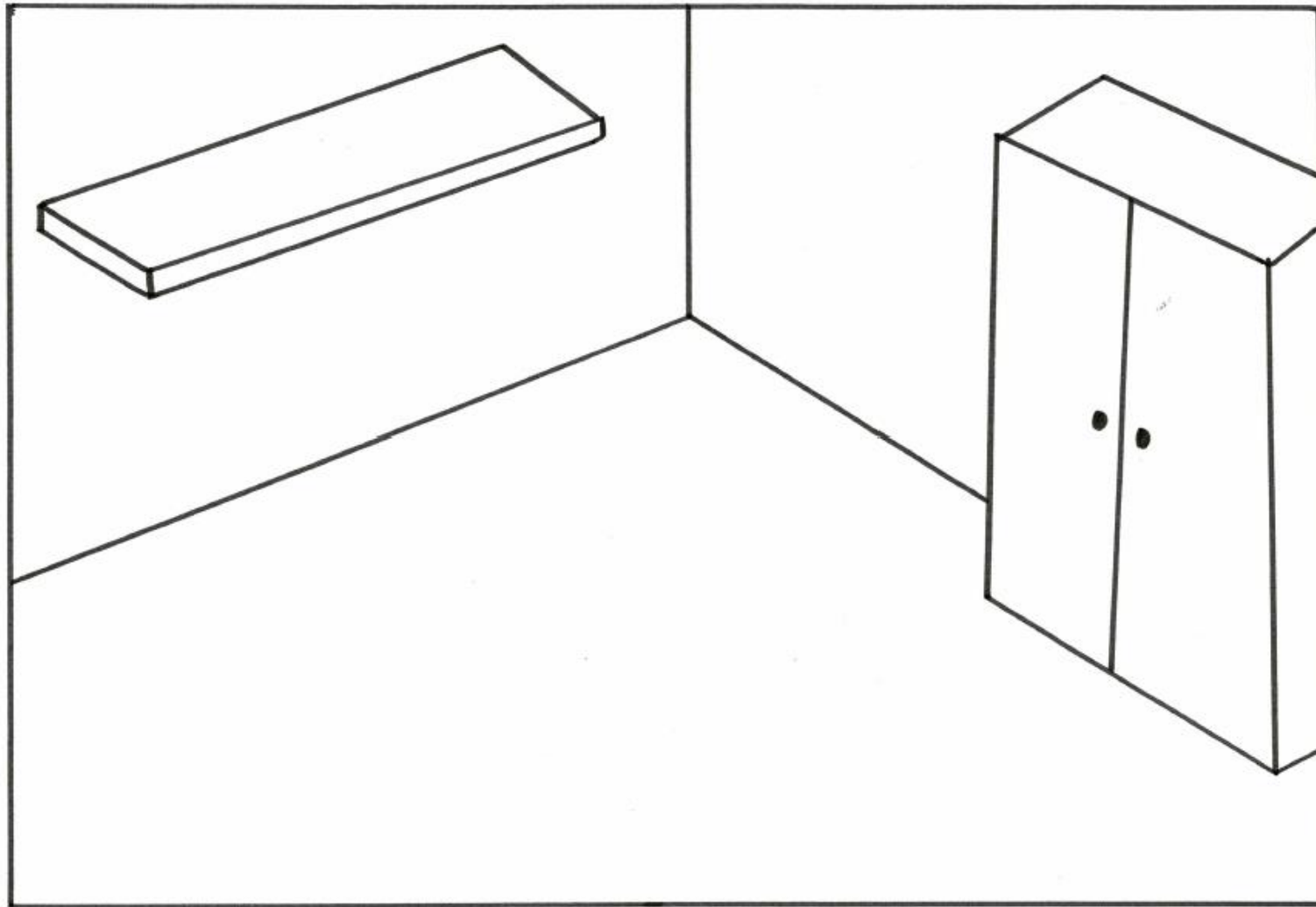


Figura 3. Làmina habitació en blanc i negre. Mida original A4. Elaboració pròpia

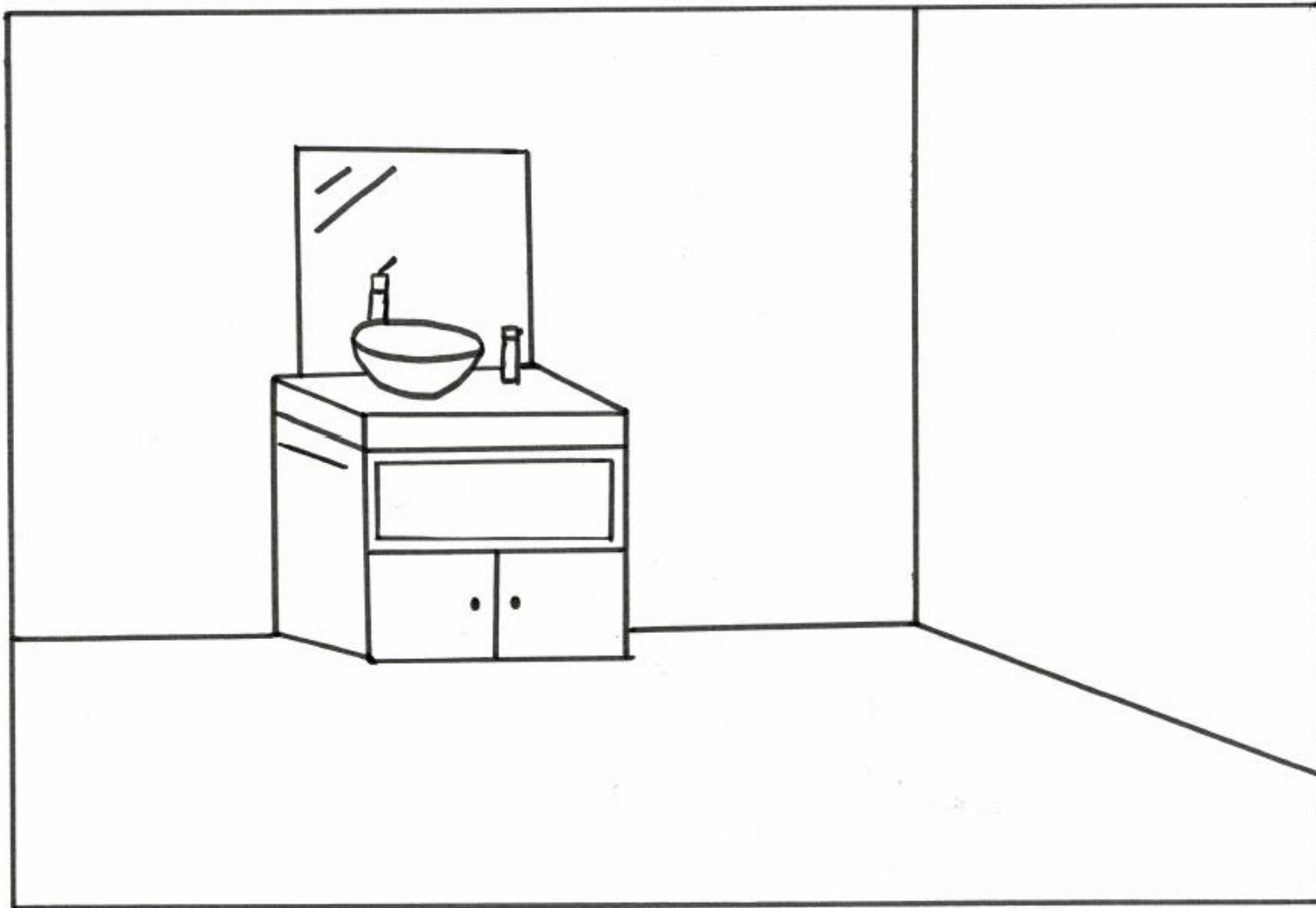


Figura 4. Làmina lavabo en blanc i negre. Mida original A4. Elaboració pròpia

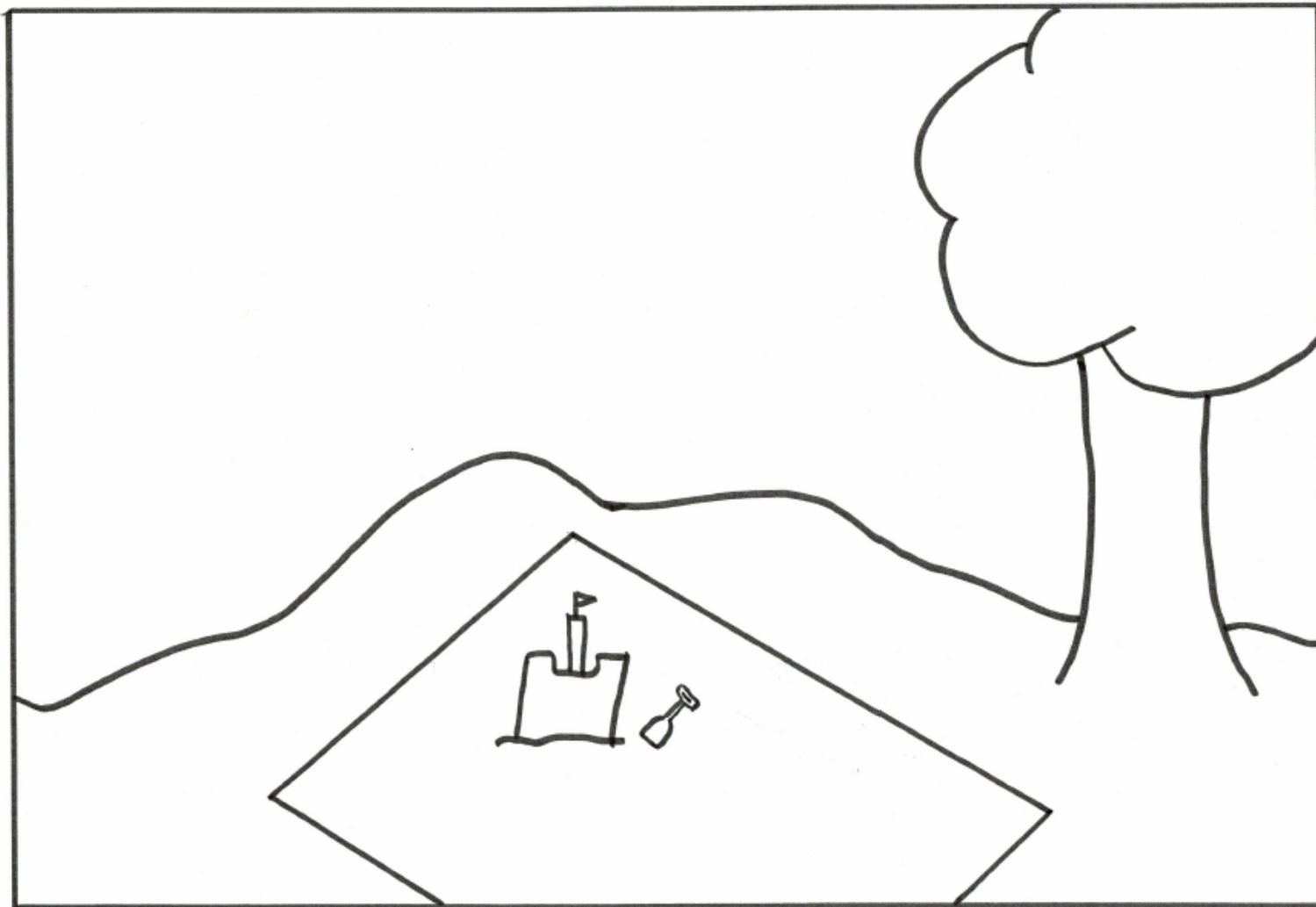


Figura 5. Làmina parc en blanc i negre. Mida original A4. Elaboració pròpia

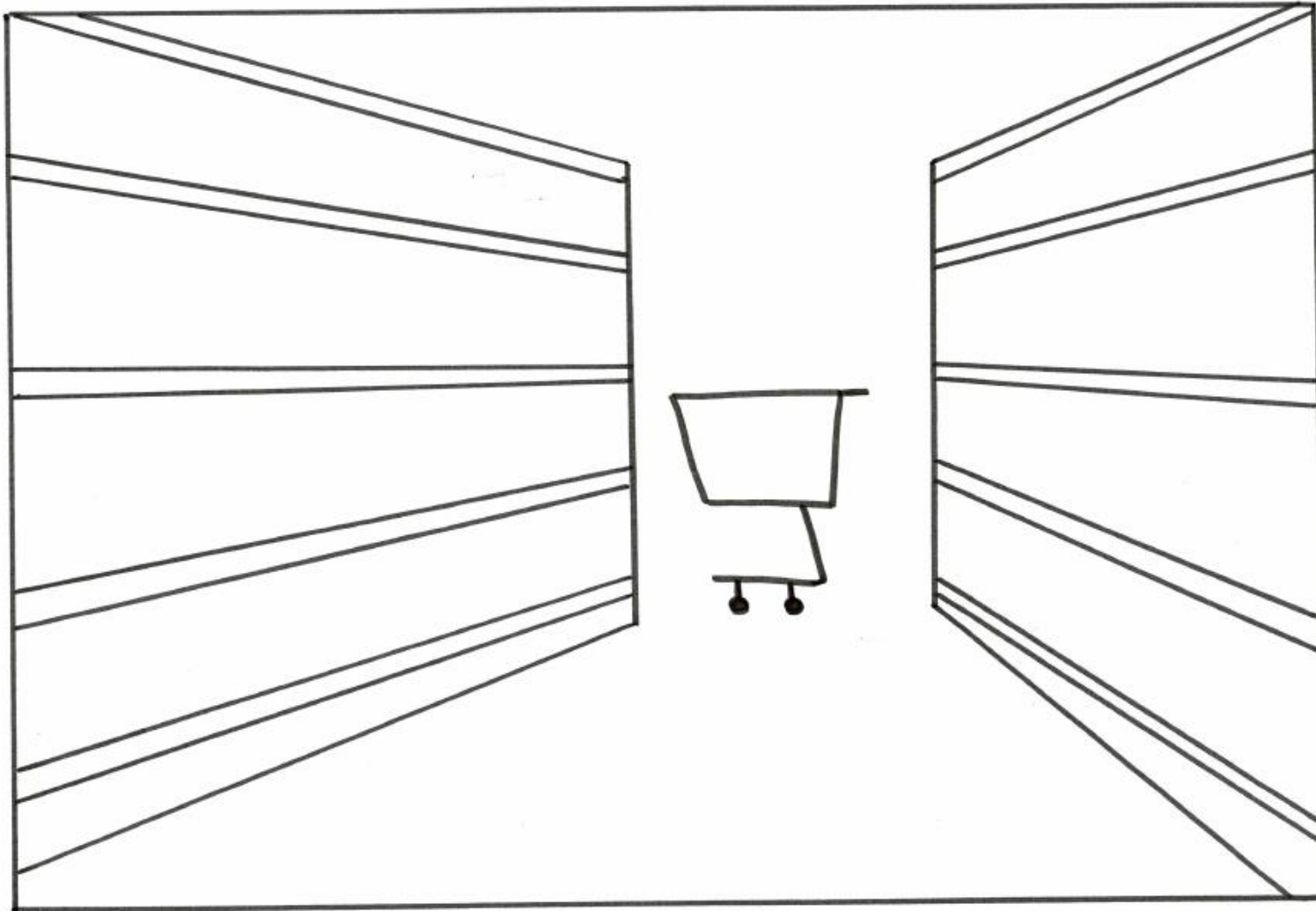


Figura 6. Làmina supermercat en blanc i negre. Mida original A4. Elaboració pròpia

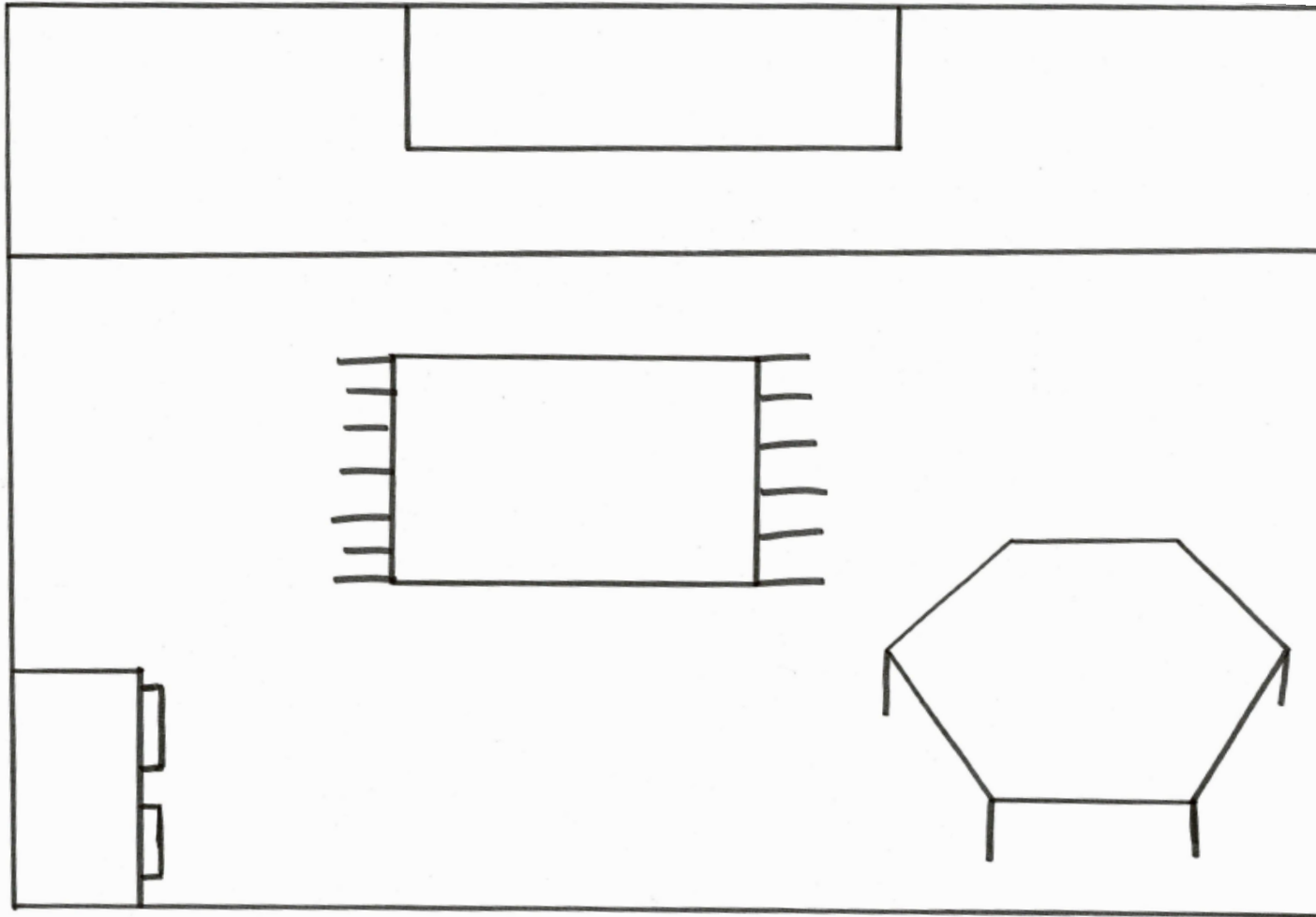


Figura 7. Làmina escola en blanc i negre. Mida original A4. Elaboració pròpia

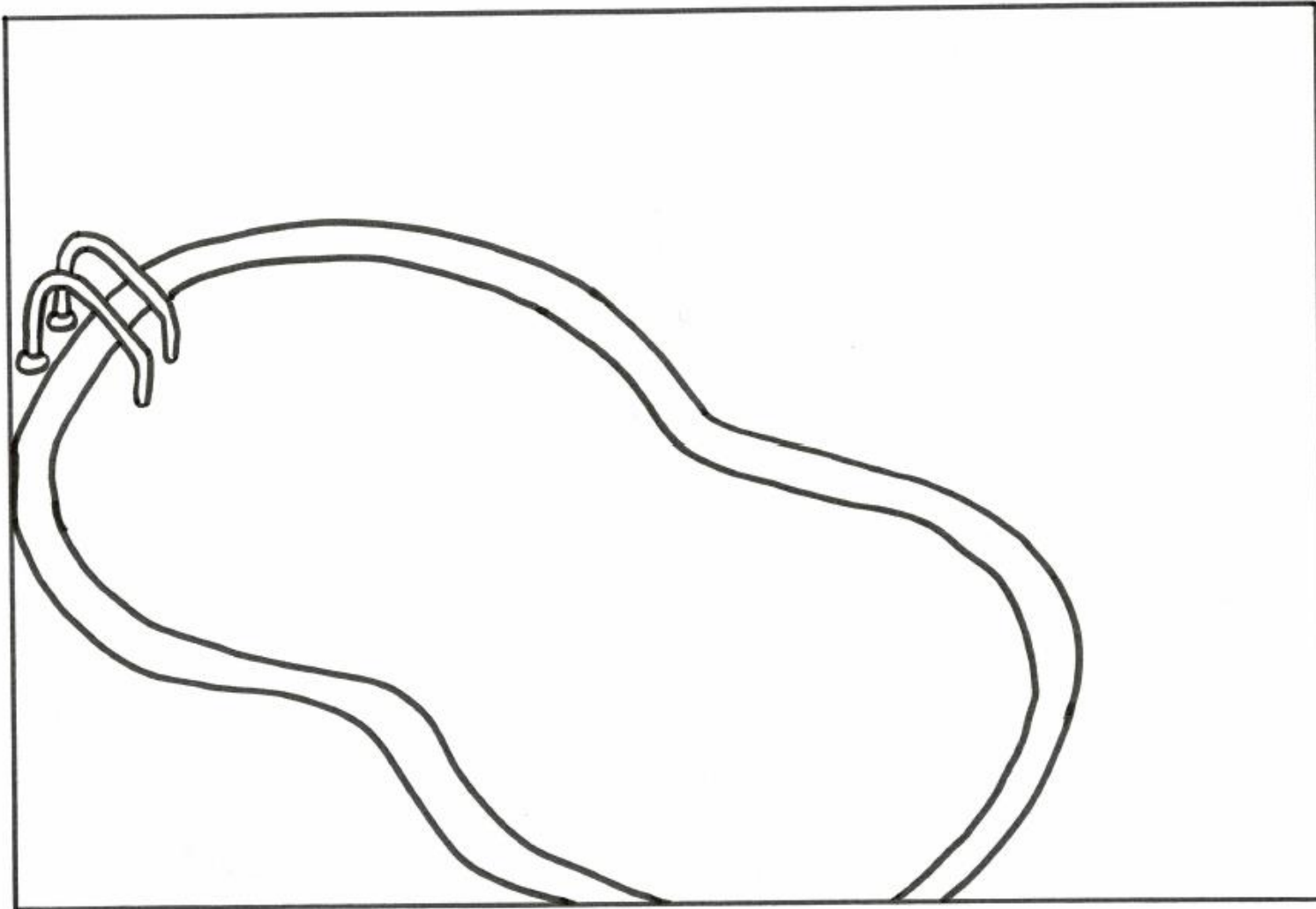


Figura 8. Làmina psicina en blanc i negre. Mida original A4. Elaboració pròpia

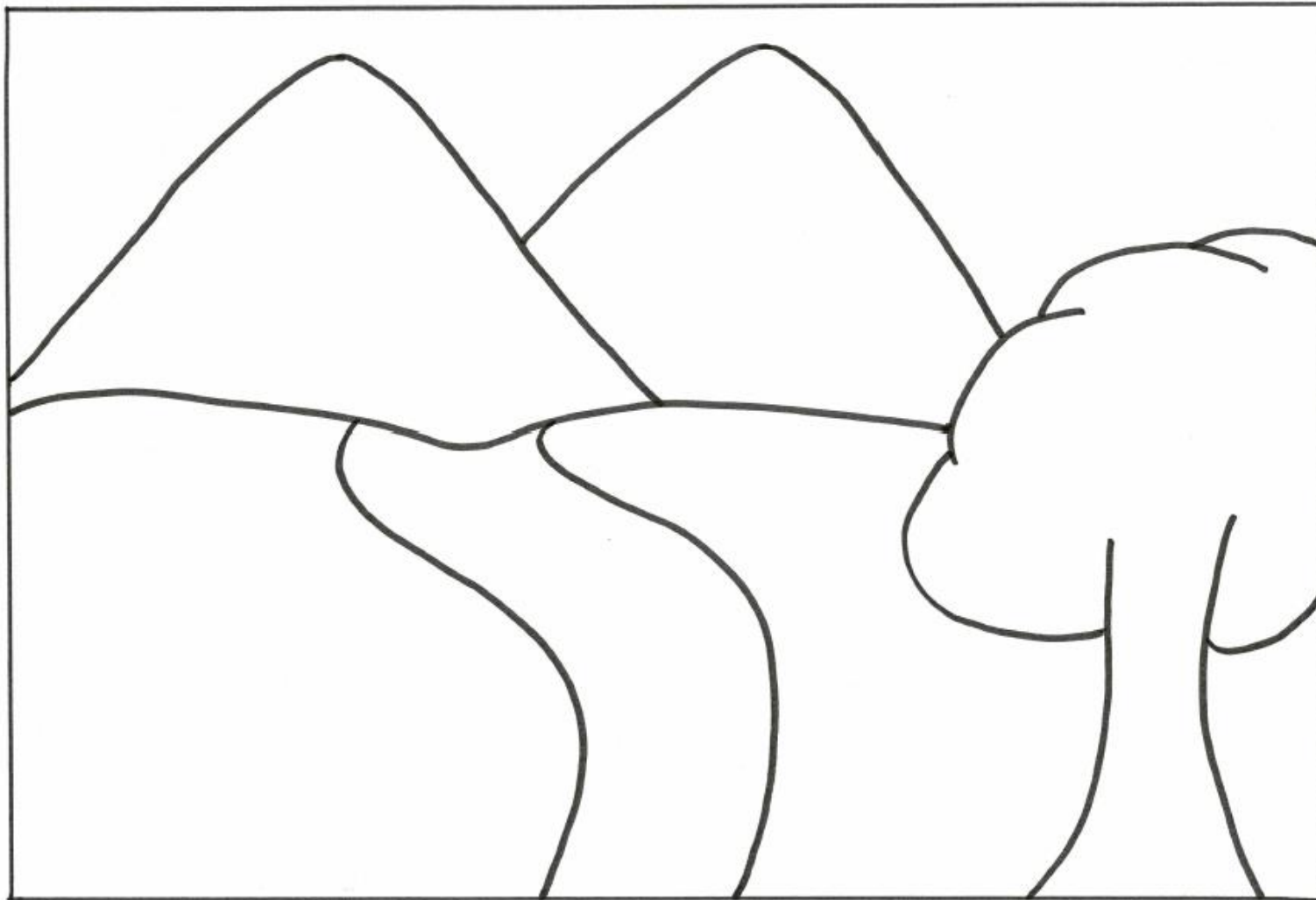


Figura 9. Làmina bosc en blanc i negre. Mida original A4. Elaboració pròpia

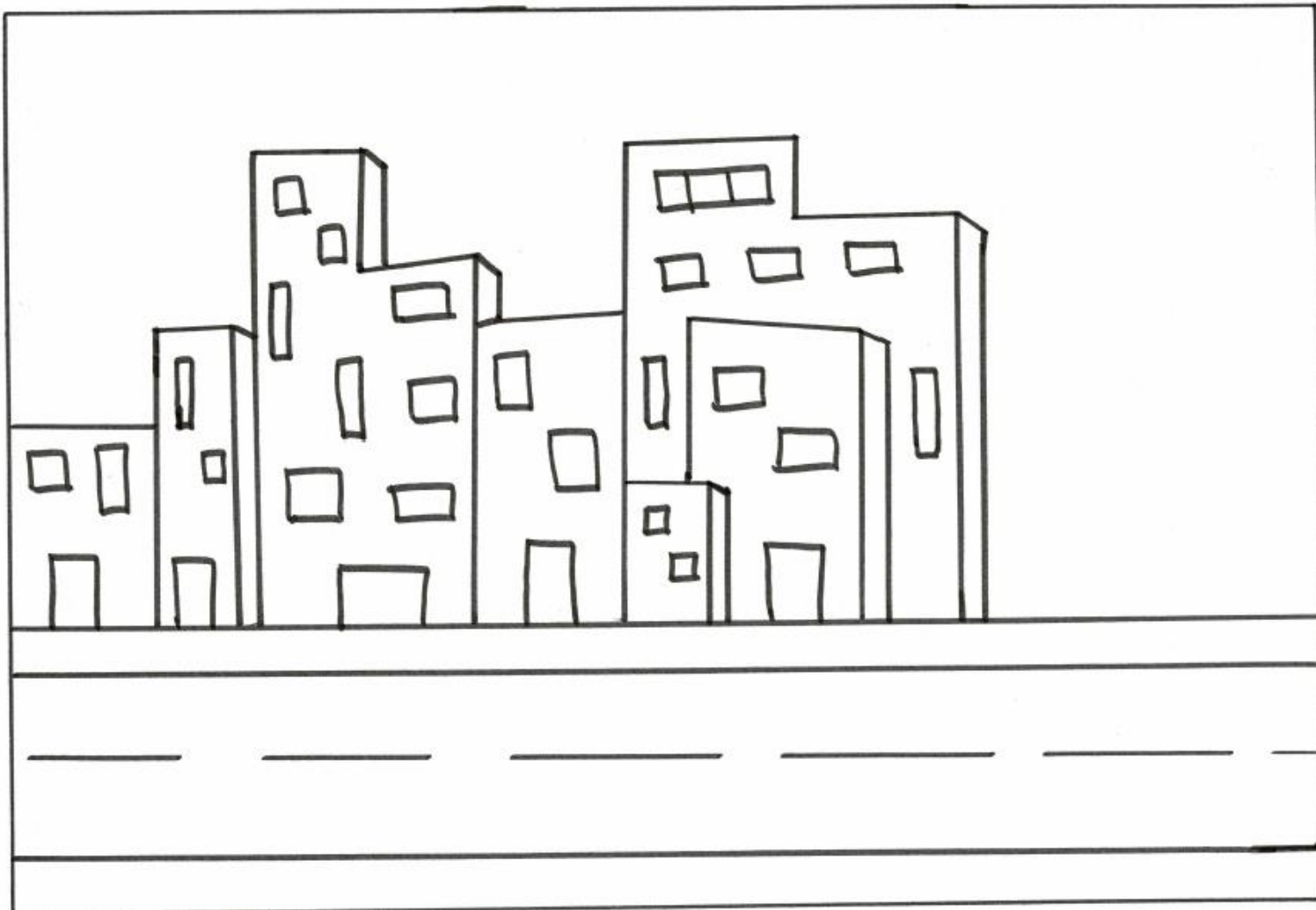


Figura 10. Làmina carrer en blanc i negre. Mida original A4. Elaboració pròpia

- Material en color

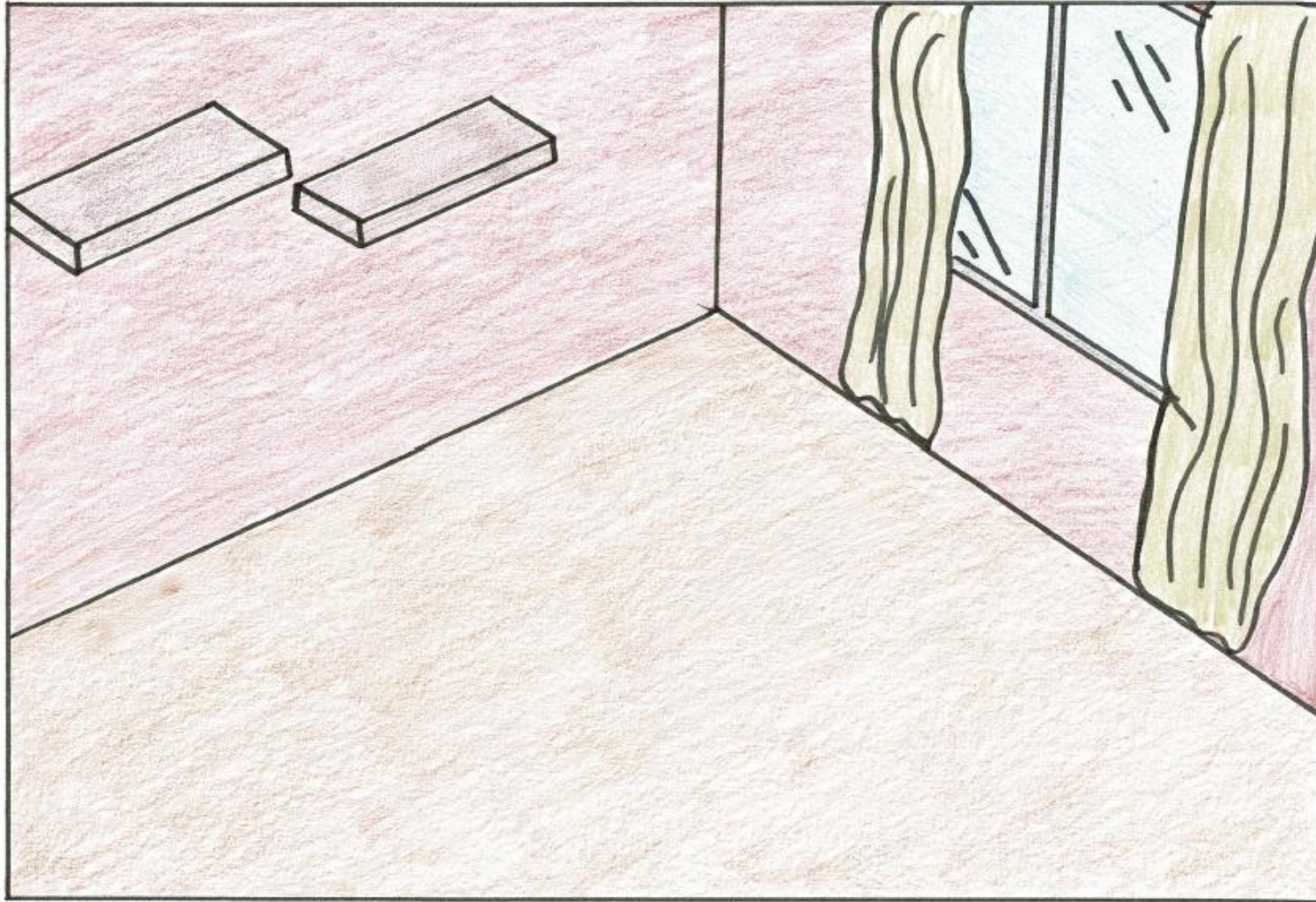


Figura 11. Làmina menjador en color. Mida original A4. Elaboració pròpia

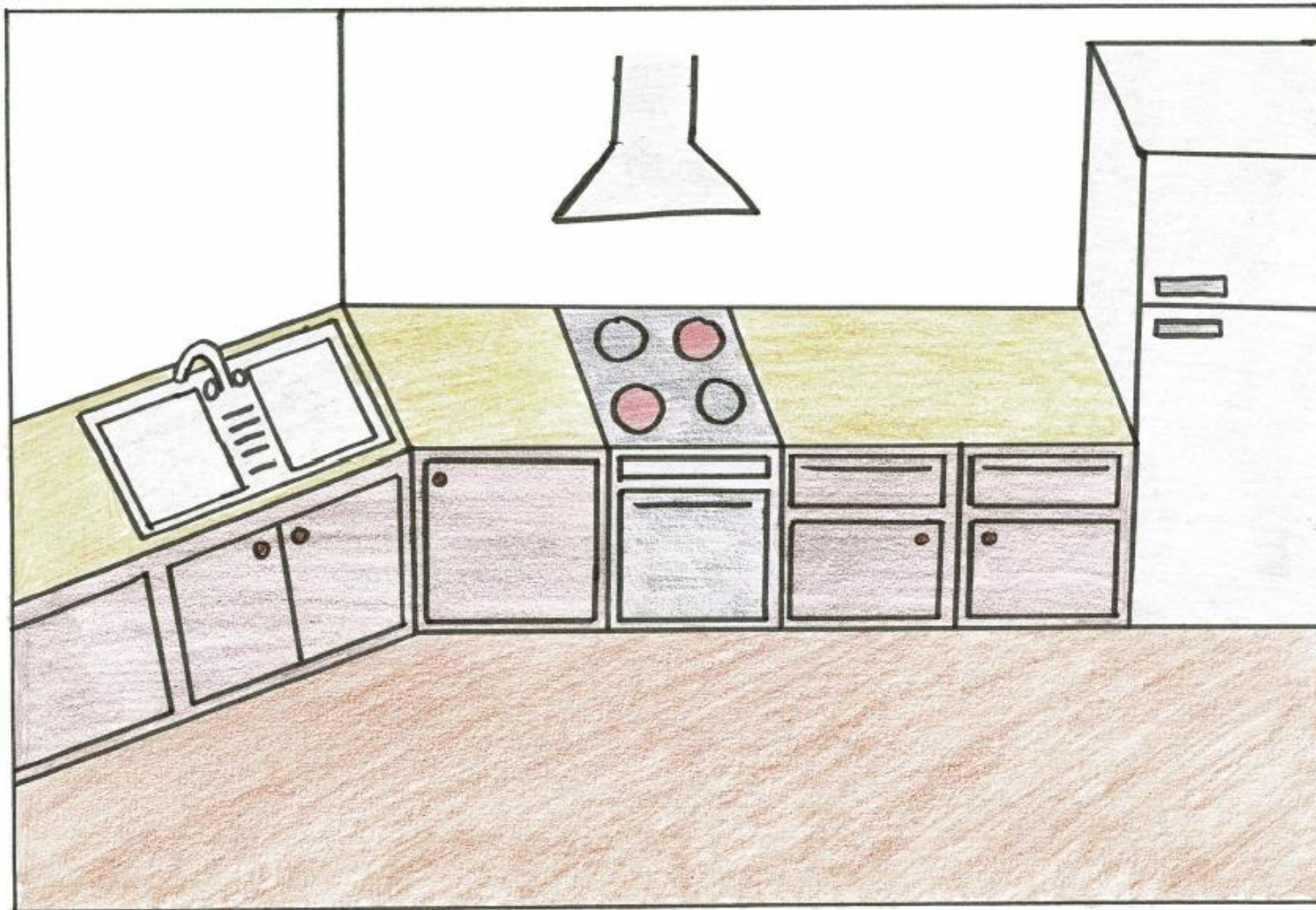


Figura 12. Làmina cuina en color. Mida original A4. Elaboració pròpia

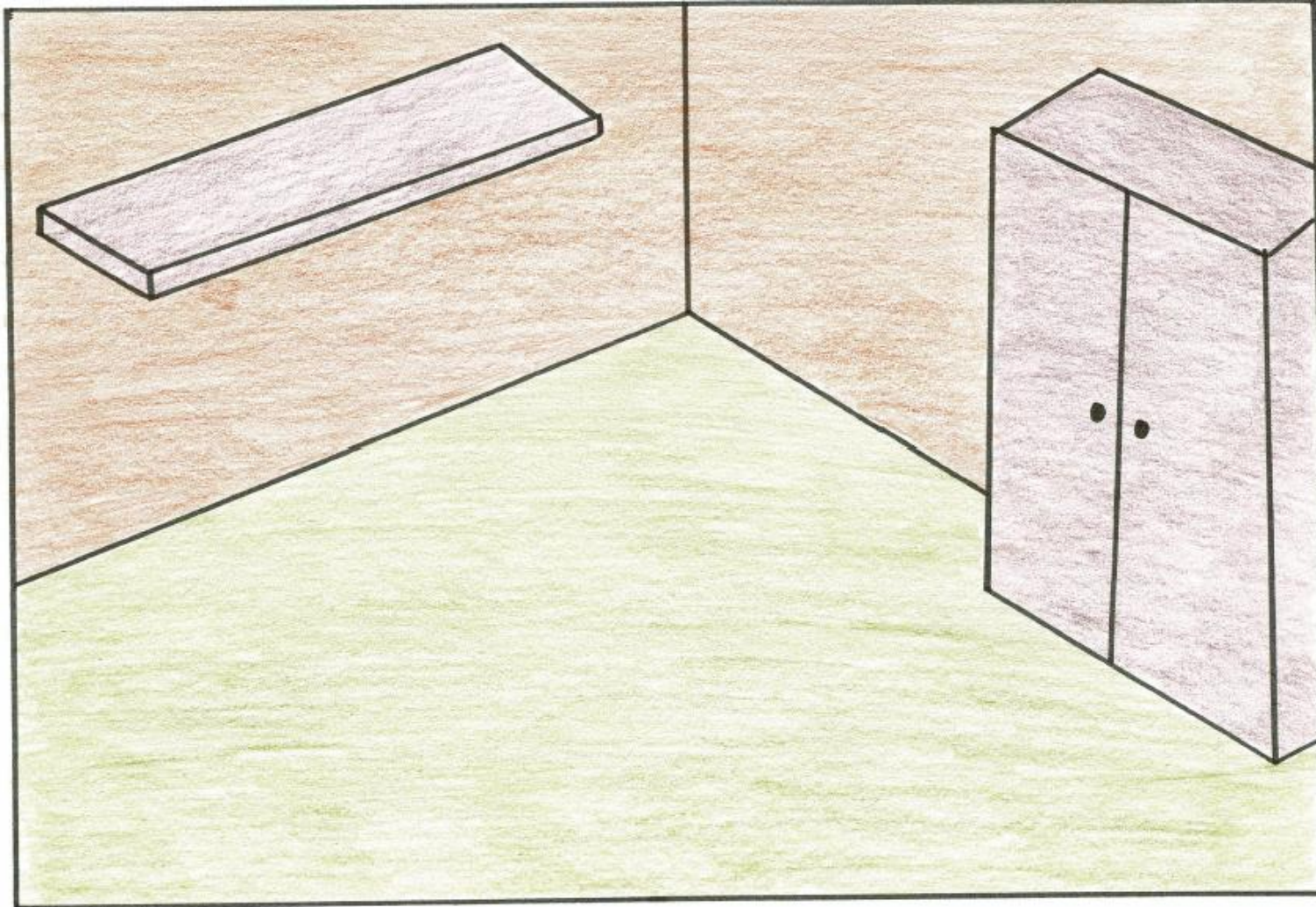


Figura 13. Làmina habitació en color. Mida original A4. Elaboració pròpia

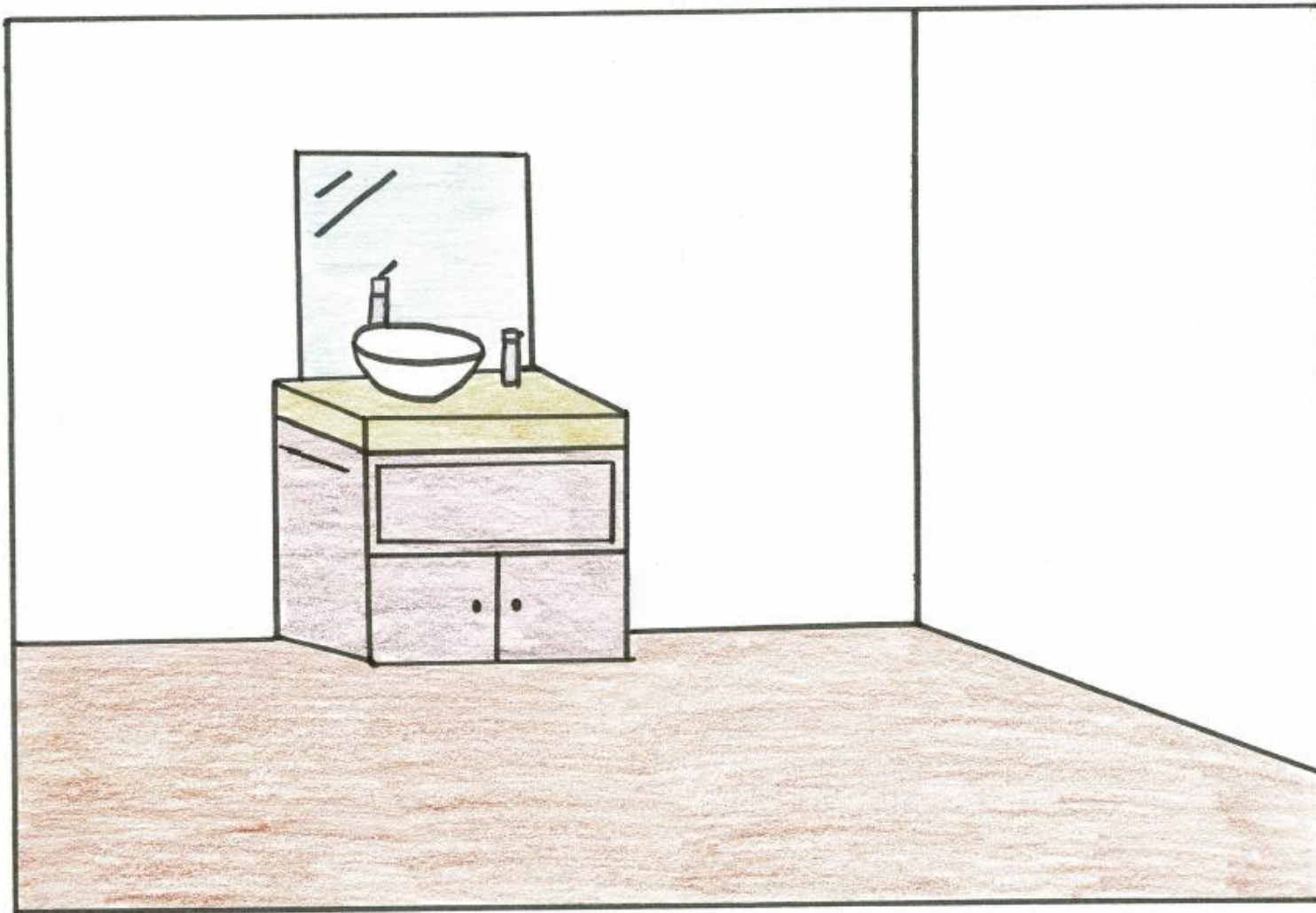


Figura 14. Làmina lavabo en color. Mida original A4. Elaboració pròpia

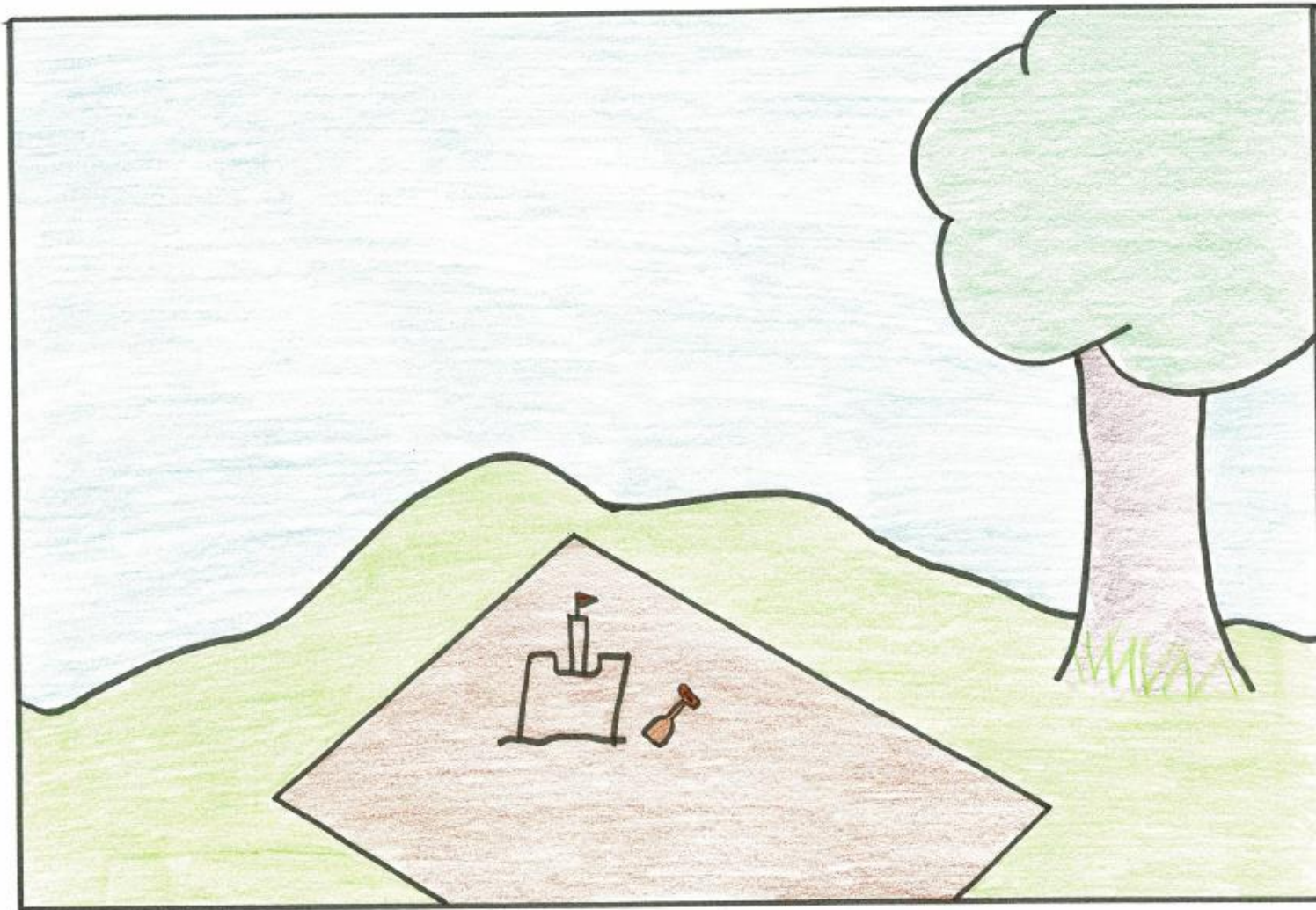


Figura 15. Làmina parc en color. Mida original A4. Elaboració pròpia

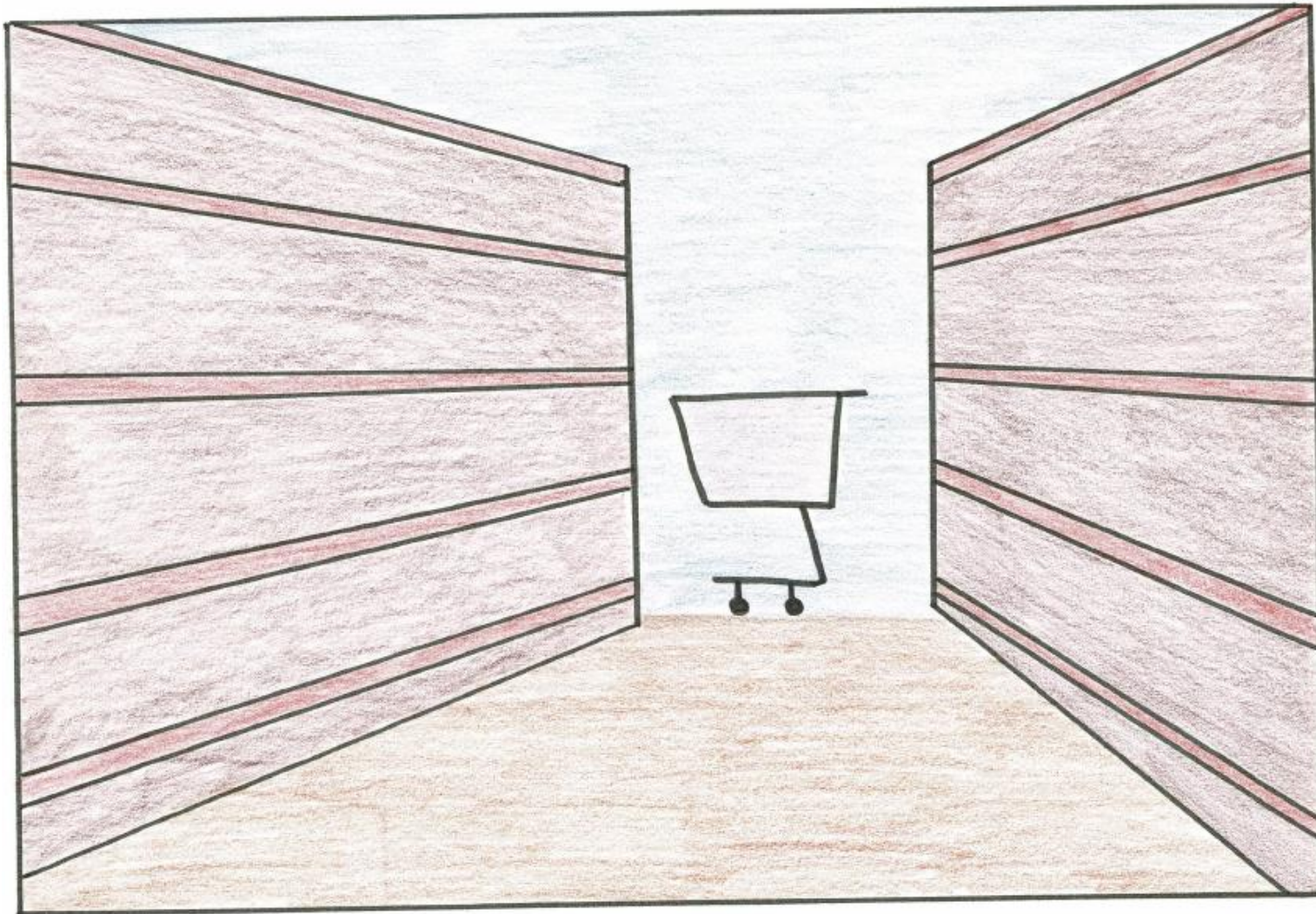


Figura 16. Làmina supermercat en color. Mida original A4. Elaboració pròpia

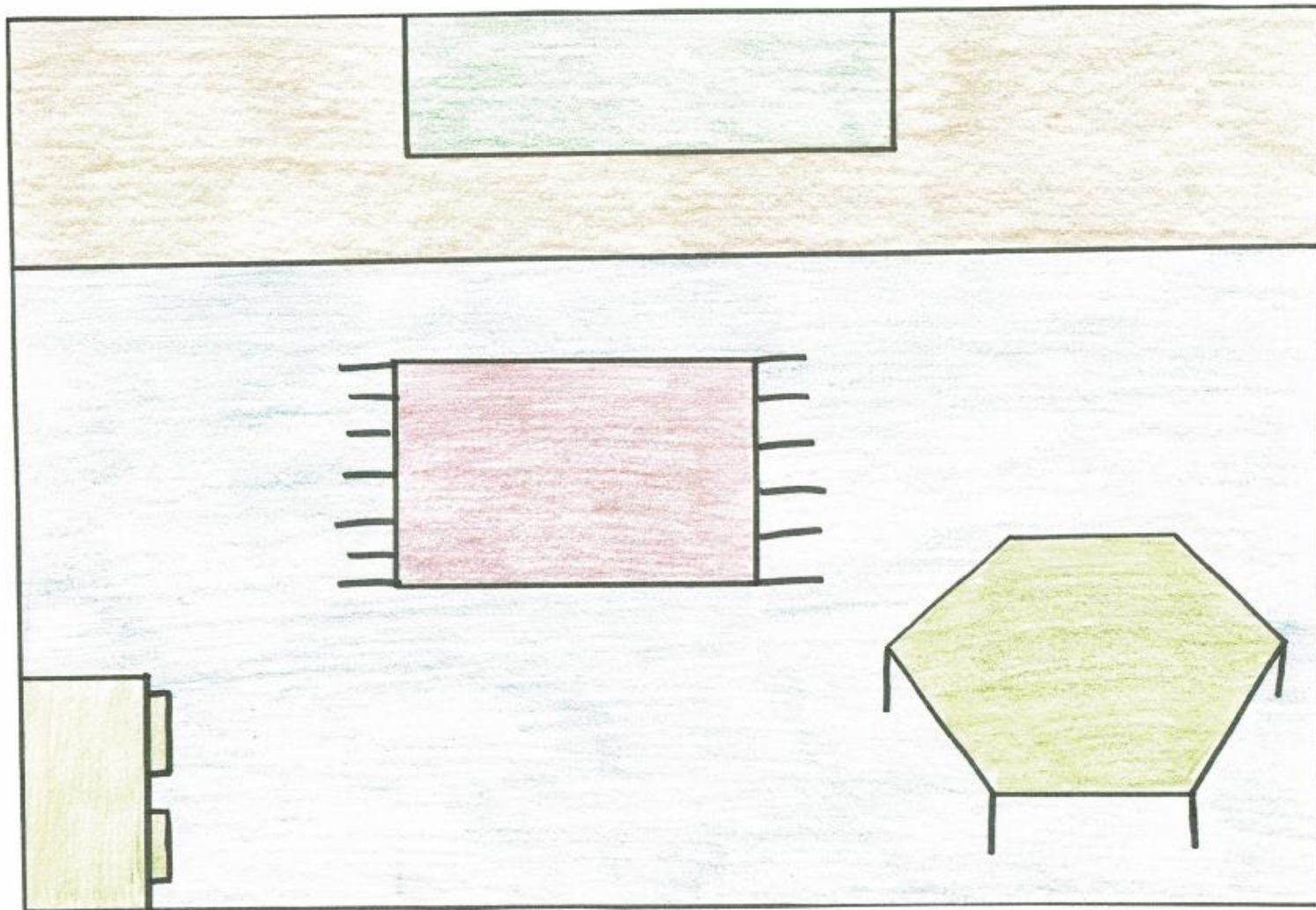


Figura 17. Làmina escola en color. Mida original A4. Elaboració propia

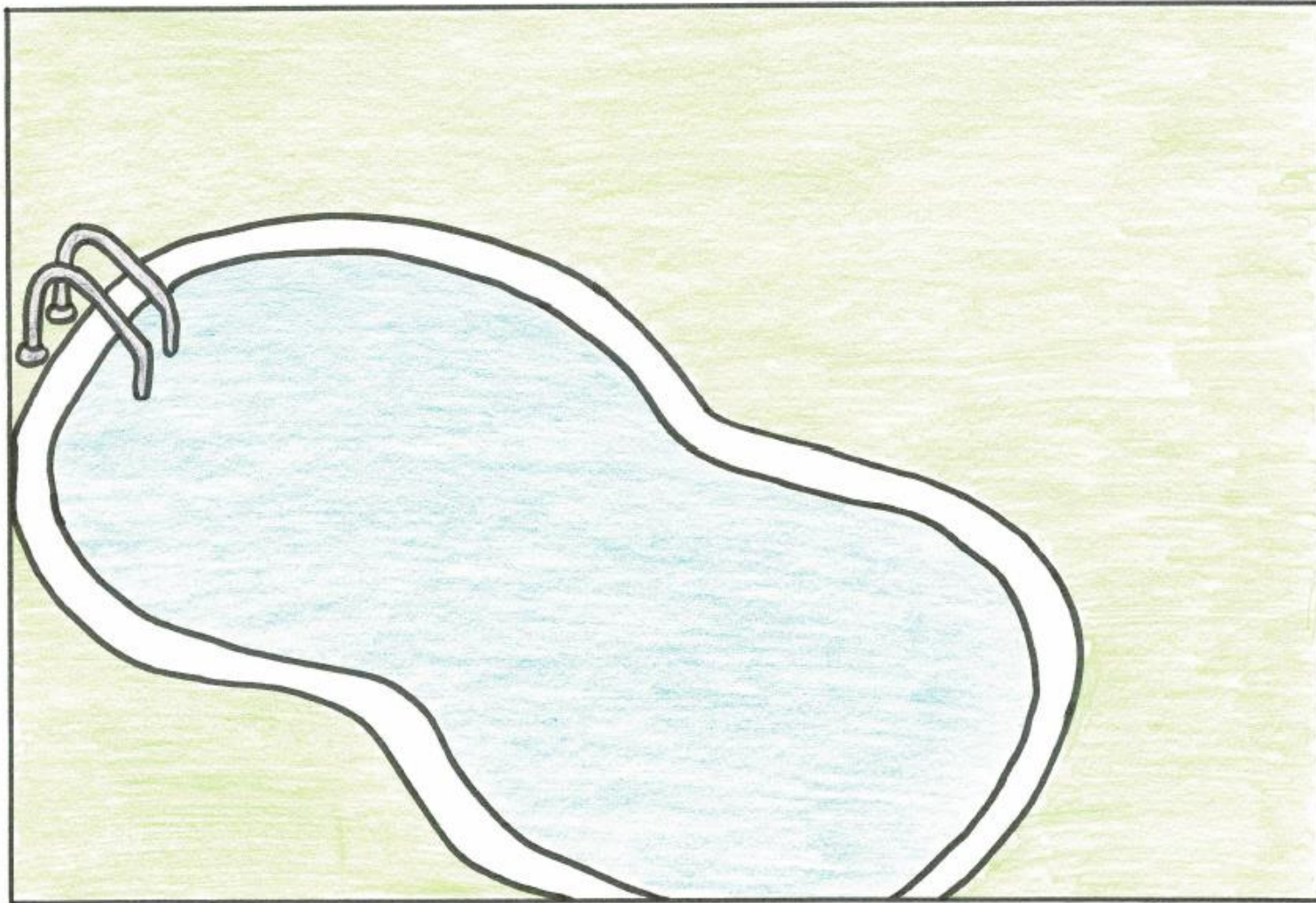


Figura 18. Làmina piscina en color. Mida original A4. Elaboració pròpia

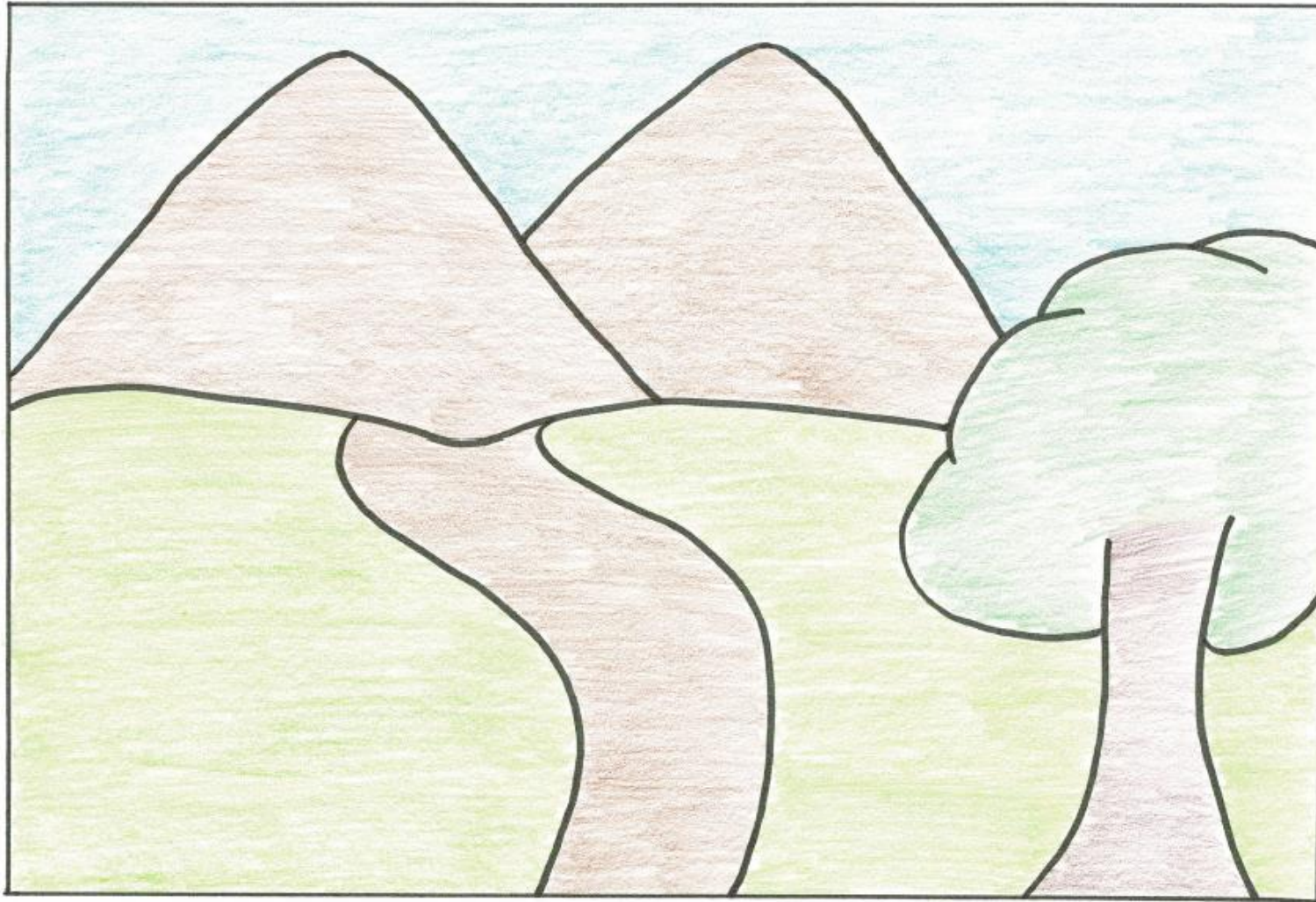


Figura 19. Làmina bosc en color. Mida original A4. Elaboració pròpia



Figura 20. Làmina carrer en color. Mida original A4. Elaboració pròpia

- Objectes en blanc i negre

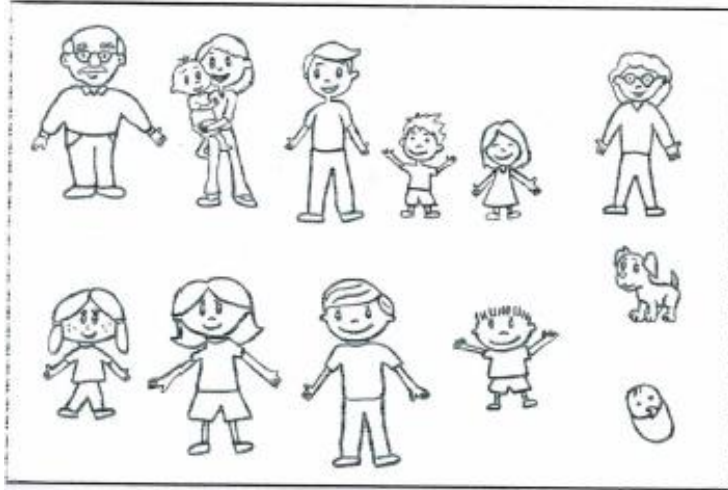


Figura 21. Objectes família B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

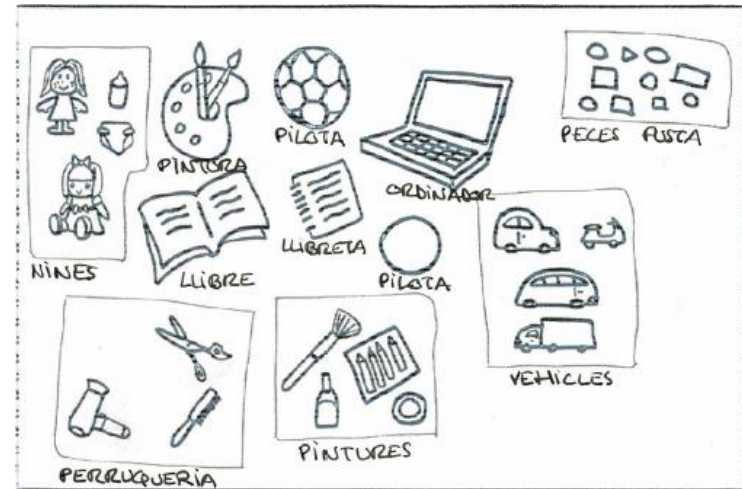


Figura 23. Objectes escola o habitació B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

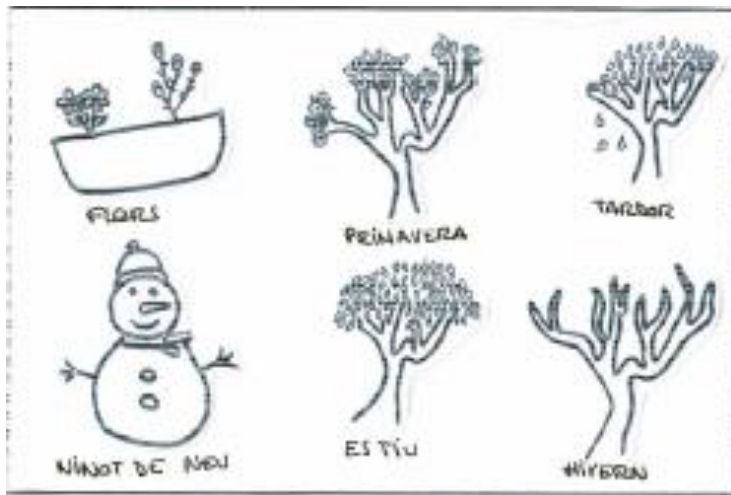


Figura 22. Objectes estacions B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

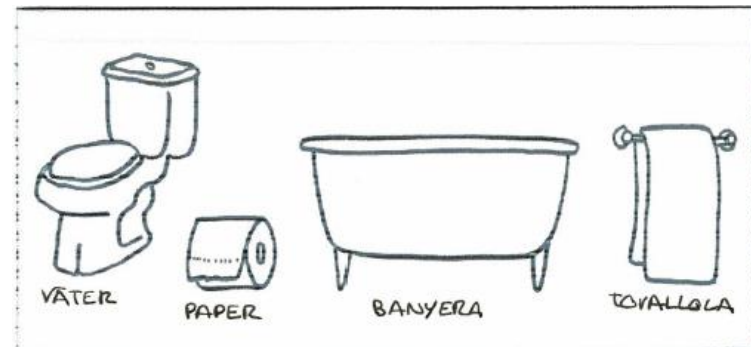


Figura 24. Objectes lavabo B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

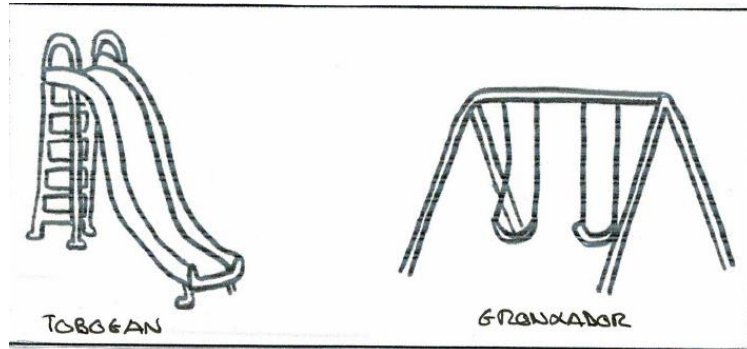


Figura 25. Objectes parc B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

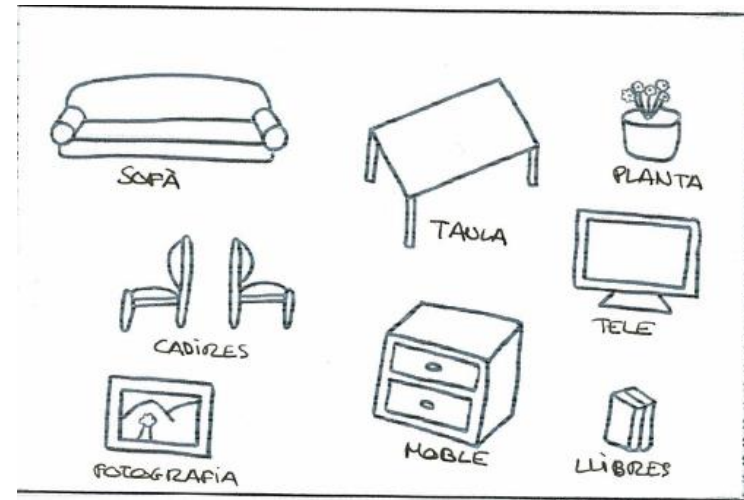


Figura 27. Objectes menjador B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

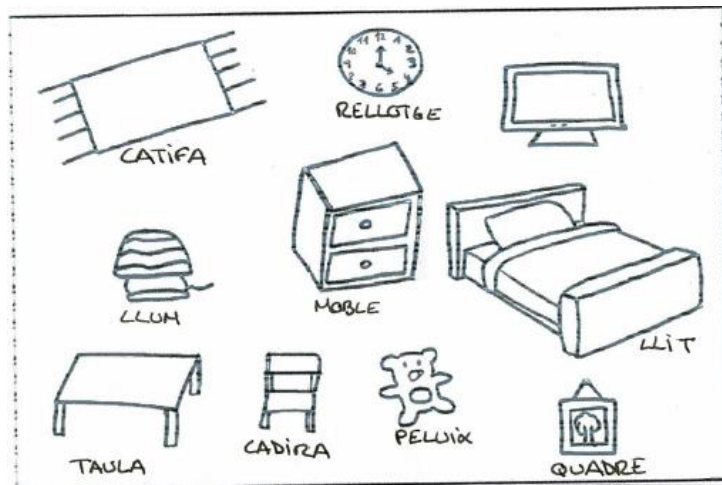


Figura 26. Objectes habitació B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

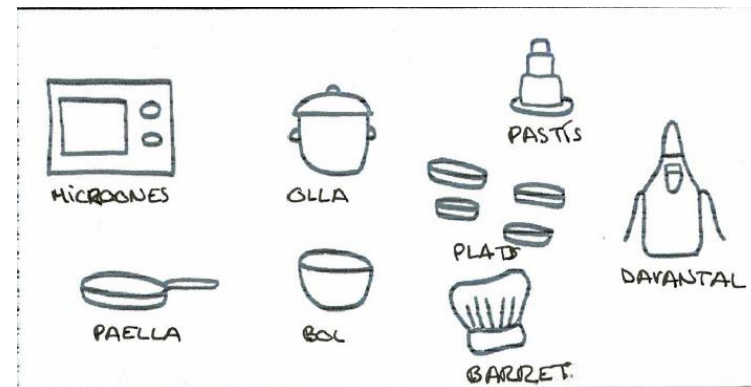


Figura 28. Objectes cuina B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

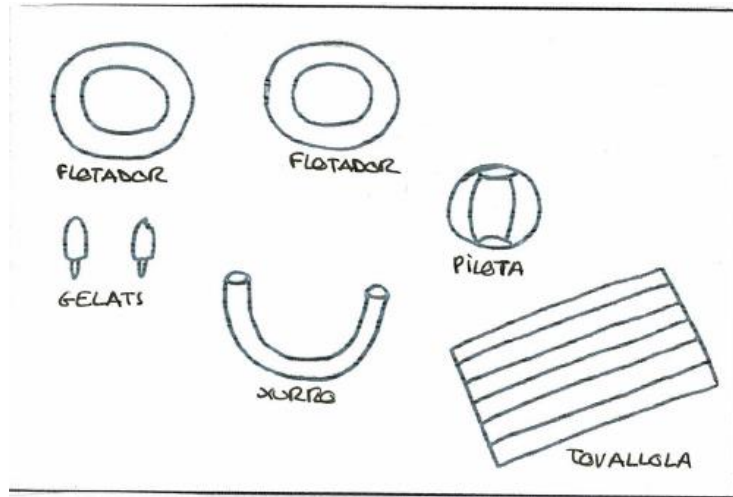


Figura 29. Objectes piscina B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

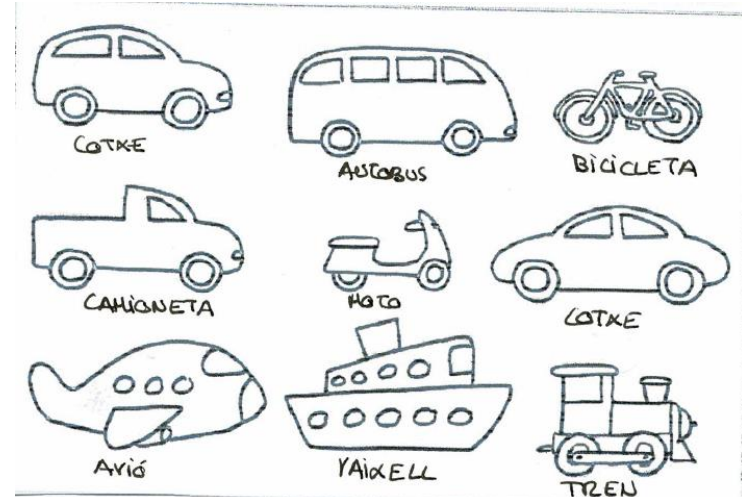


Figura 31. Objectes vehicles B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

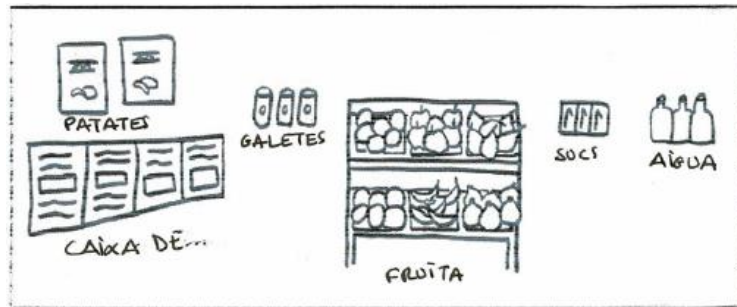


Figura 30. Objectes supermercat B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

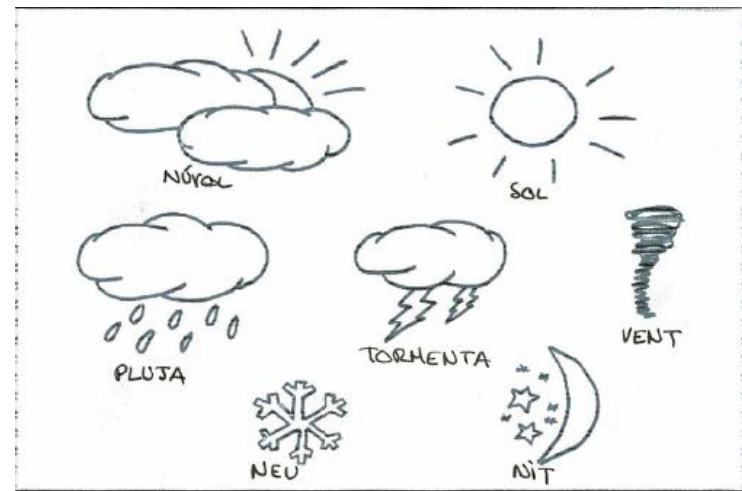


Figura 32. Objectes meteorologia B-N. Mida original A4. Elaboració pròpia

- Objectes en color

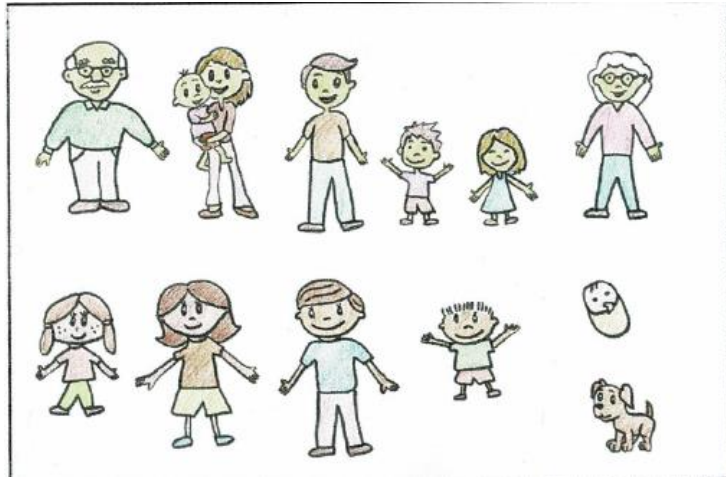


Figura 33. Objectes família color. Mida original A4. Elaboració pròpia

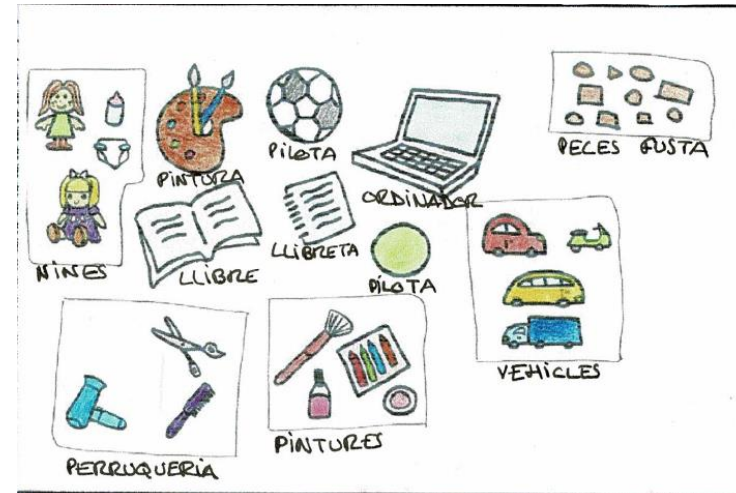


Figura 35. Objectes escola o habitació color. Mida original A4. Elaboració pròpia

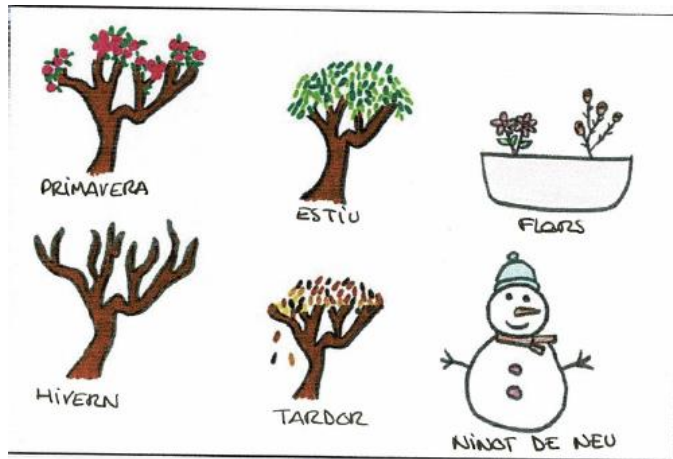


Figura 34. Objectes estacions color. Mida original A4. Elaboració pròpia

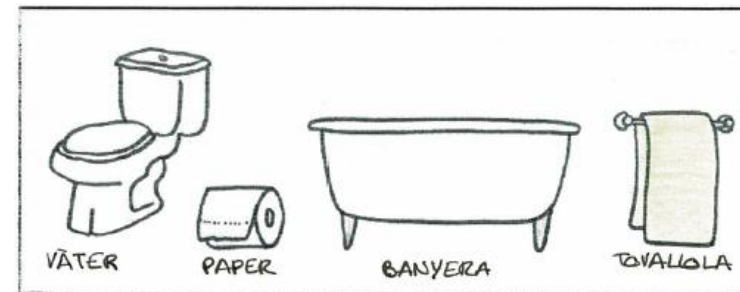


Figura 36. Objectes lavabo color. Mida original A4. Elaboració pròpia

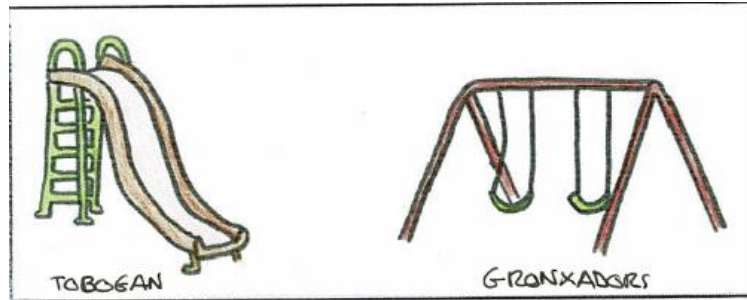


Figura 37. Objectes parc color. Mida original A4. Elaboració pròpia

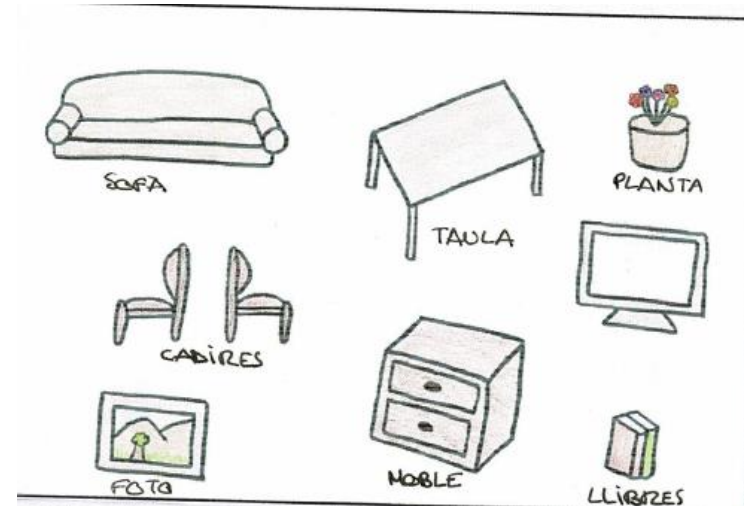


Figura 39. Objectes menjador color. Mida original A4. Elaboració pròpia

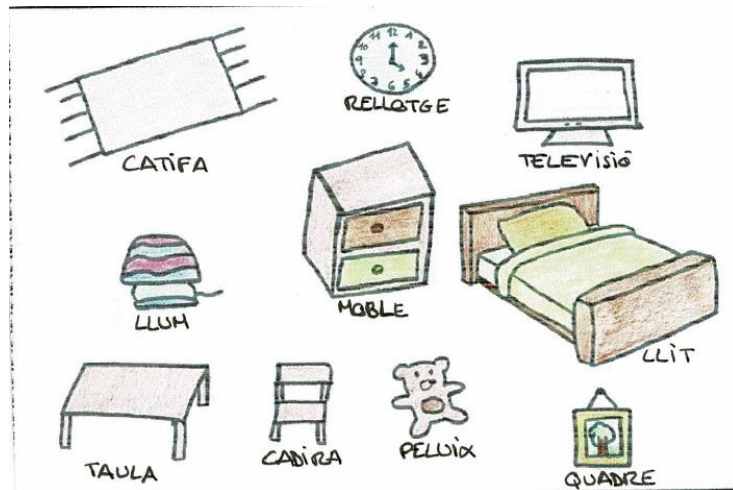


Figura 38. Objectes habitació color. Mida original A4. Elaboració pròpia

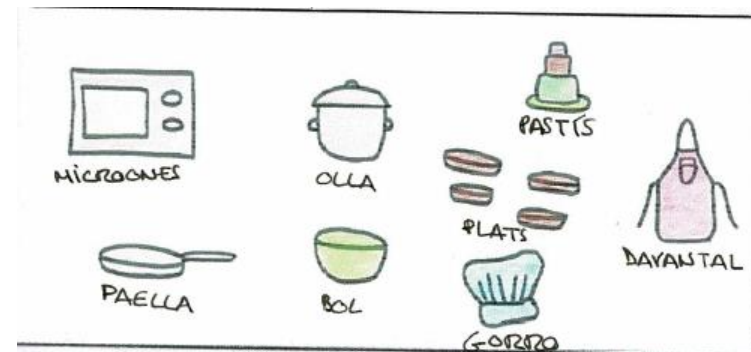


Figura 40. Objectes cuina color. Mida original A4. Elaboració pròpia

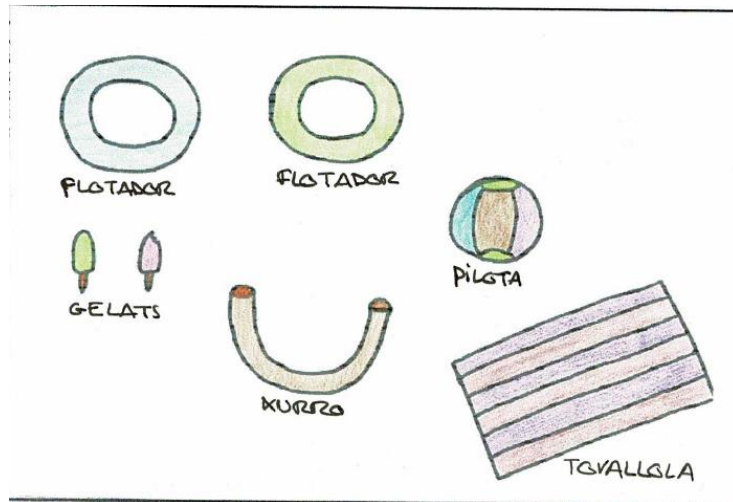


Figura 41. Objectes piscina color. Mida original A4. Elaboració pròpia

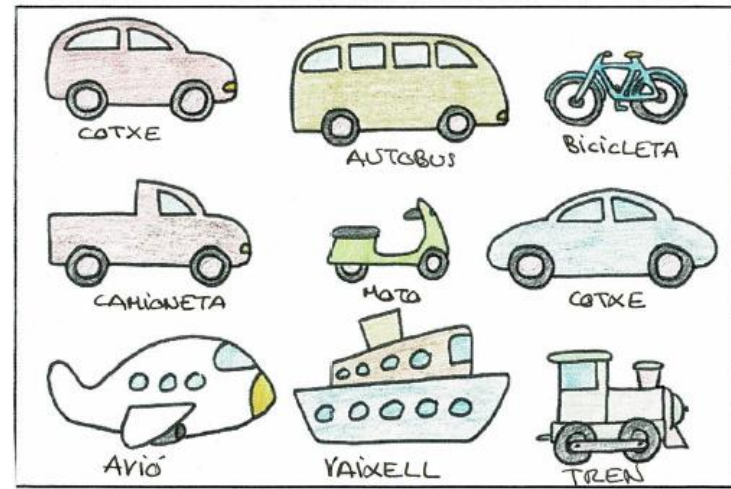


Figura 43. Objectes vehicles color. Mida original A4. Elaboració pròpia

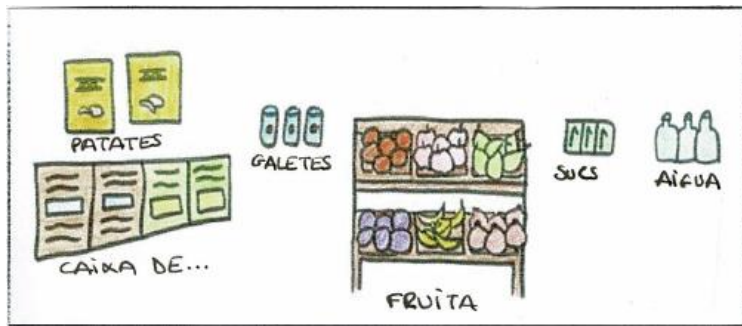


Figura 42. Objectes supermercat color. Mida original A4. Elaboració pròpia

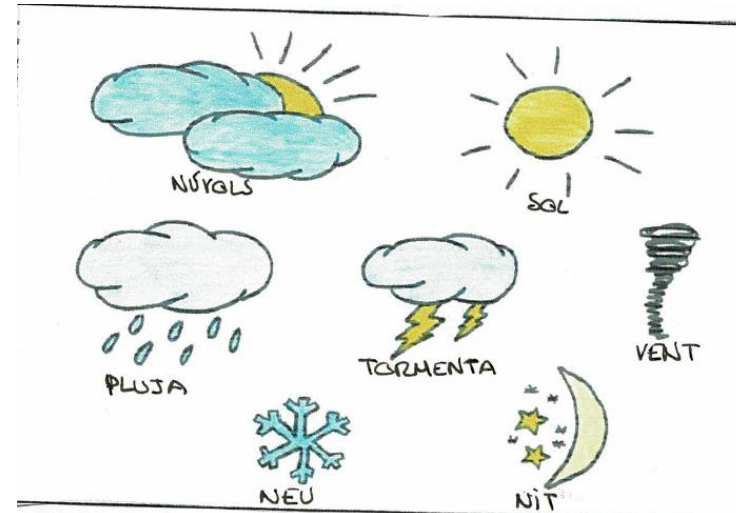


Figura 44. Objectes meteorologia color. Mida original A4. Elaboració pròpia

Annex 6. Presentació del material

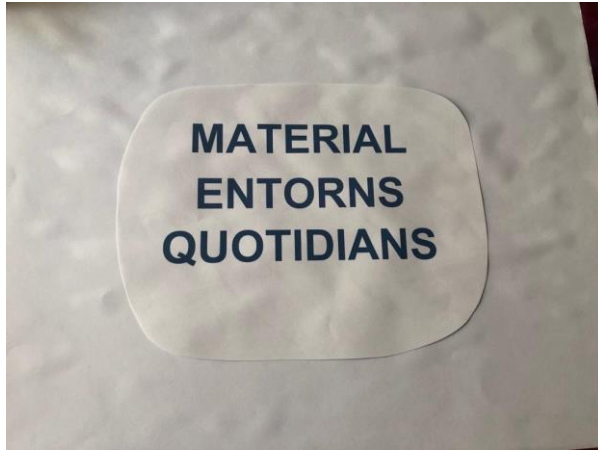


Figura 45. Caixa tancada amb el material.

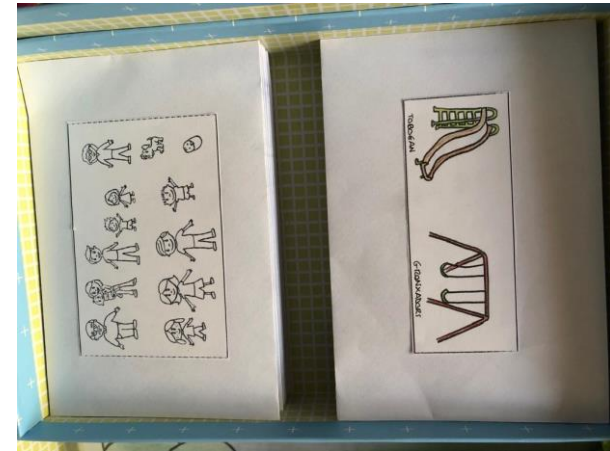


Figura 47. Caixa dels objectes oberta.

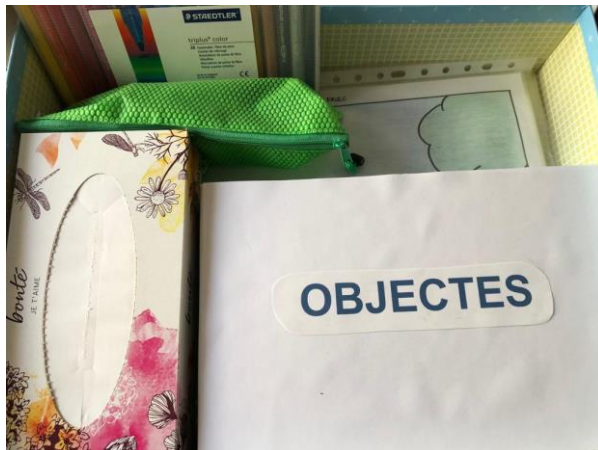


Figura 46. Caixa amb el material oberta.

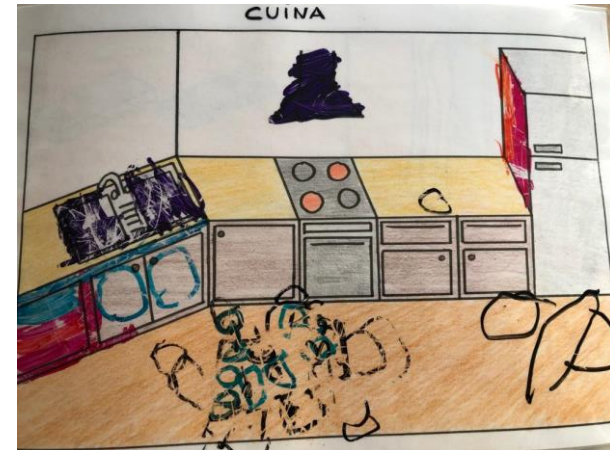


Figura 48. Material en funcionament.

Annex 7. Taules d'observació material sessió logopèdia

- Taula 15. Observació material 1

Escola: Manresa Logopeda: L3 (M.) Infants: 2 nenes → S. (DAM) i A. Paper observadora: participant limitada però en alguna ocasió no limitada (fent aportacions per petició de la logopeda) Temporització: 27 abril 2019 (15h-16h)		
Ítems	Observacions	Interpretació
Introducció del material	<ul style="list-style-type: none"> - "Farem un joc molt xulo que ens ha preparat la Noelia" - Captar l'atenció amb la capsa tancada (expectatives) - Presentar tot el material que hi ha - Treure'l làmina a làmina (a poc a poc) - Objectes traient-los dels sobres un per un - Incorporar nous personatges per captar l'atenció 	<p>Importància de presentar-ho com a joc. Vigilar amb els retoladors perquè en tenen molts i només volen pintar sense objectiu, potser són molts estímuls pel principi i això ha fet que tinguin la necessitat de fer el dibuix. És important treure els objectes a mida que van sortint en la conversa i també les làmines. Participar amb els personatges és molt ric. Crear expectatives també és molt important.</p>
Material utilitzat (làmines i format)	<ul style="list-style-type: none"> - Làmines de la cuina, el carrer, l'habitació en color - Objectes en color de la cuina, personatges, mitjans de transport - Cuina en blanc i negre - Retoladors 	<p>Canviar els retoladors perquè no van del tot bé (s'embruten les mans quan passen per sobre). Incorporar paper blanc perquè pintin sense embrutar-se, que facin dibuixos també és molt ric per a poder-ho augmentar però millor seguir amb el marc del material.</p>
Interacció infant	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulari dels objectes i llocs - Connexió amb la quotidianitat (no malgastar aigua, tinc un a casa, posen els seus noms als personatges i també de la seva família) i el que fan a l'escola (excursió) - L' A. té molt lideratge - Diàlegs entre les dues - Fer dibuixos i pintar la làmina - Dir els noms dels objectes que hi ha i que dibuixa cadascuna - Decideixen com succeeix la història - Posen veus (melodia) 	<p>Quan estava la S. sola ha funcionat molt bé perquè està acostumada a treballar amb aquest tipus de material. Que hi hagi més d'un infant també dona molt joc perquè poden establir diàlegs però cal regular bé com participen cadascuna. Incorporar els seus dibuixos els ha agradat molt però cal canviar la manera de realitzar-ho. Ho han lligat molt a la seva quotidianitat (era l'objectiu) i han pogut crear una història molt propera que, de mica en mica, es pot anar allunyant del seu entorn de confiança. Els diàlegs que han establert eren curts però incorporaven un joc amb la veu (canviaven la melodia segons el que deien).</p>

<p>Intervenció adult</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntes tancades per a incorporar vocabulari i descriure - Modelitzar - Allargar frases - Mediadora entre les dues - Participa amb un altre personatge per seguir el joc - Preguntes per a lligar-ho amb coses de casa (què t'agrada a tu per menjar?) - Sons i onomatopeies (tancar la porta, tocar timbre) - Intenta lligar la història (i ara què faran...) - Incorporar nou espai (circ) i intentar crear com seria oralment 	<p>Importància de participar al joc amb un altre personatge perquè així es dona continuïtat i es pot aprofitar per fer preguntes també. Modelitzar és essencial i allargar les frases també. Les preguntes tancades ajuden a incorporar nou vocabulari i descriure, també a lligar-ho amb la seva realitat i això és essencial. Els sons i onomatopeies també permeten endinsar-se més en la història i permeten fer el joc més ric. Lligar la història permet donar-hi la coherència que necessita i fer el model perquè després ho puguin fer elles. Incorporar un nou espai que no apareix a les làmines també és molt ric però potser s'hauria de participar més per a fer-lo "realitat" (dibuixar-lo o proposar-los-hi) i així poder continuar la història.</p>
<p>Temps</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es dona el mateix temps a les dues però una participa més que l'altra. - És important deixar temps quan dibuixin i no tallar-les perquè puguin acabar. 	<p>El temps és essencial però no cal donar més temps del compte perquè la història va succeint, sí que es deixa temps per a pensar i expressar. Cadascú disposa del temps que necessita.</p>
<p>Ajudes / reforços</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dir principi de la paraula - Gestos amb els objectes - Donar pistes - Dir les coses de diferents maneres - Repeticions 	<p>Les ajudes permeten seguir incorporant lèxic o trobar la paraula adequada quan no els hi surt. Donar pistes permet que siguin elles qui troben la paraula, sense donar la resposta. Les repeticions, els gestos i les diferents maneres de d'expressar-se ajuden a comprendre.</p>

Taula 15. Taula d'observació de la implementació del material en la primera sessió

- Taula 16. Observació material 2

Escola: Manresa Logopeda: L3 (M.) Infants: 2 nenes → S. (DAM) i K. Paper observadora: participant limitada però en alguna ocasió no limitada (fent aportacions per petició de la logopeda) Temporització: 08 abril 2019 (9h-10h)		
Ítems	Observacions	Interpretació
Introducció del material	<ul style="list-style-type: none"> - Crear expectatives (què penses que hi pot haver?, potser hi ha un joc, o retoladors...) - Fer un ritual: "toc-toc" abans d'obrir - Donar més iniciativa als infants, traient cada sobre i presentant què hi havia dins - De mica en mica, vetllant que no el traguessin tot alhora - Els retoladors es proposen quan ja han interaccionat una estona amb el material 	Molt millor haver posat els noms a sota de cada objecte als sobres perquè això ha donat més autonomia a la logopeda i es veia més clar, també ha ajudat a treballar el vocabulari abans de començar a interaccionar amb el material. Crear les expectatives ha sigut essencial i anar-ho introduint de mica en mica també, aquesta sessió ha funcionat millor perquè s'ha seguit un ordre i s'ha proposat el material (retoladors) en el moment oportú.
Material utilitzat (làmines i format)	<ul style="list-style-type: none"> - Parc i cuina en color - Han pintat i dibuixat sobre la cuina en color la història que anaven narrant (els objectes que necessitaven) 	La classe no s'acaba de veure clara, potser caldria modificar-la. Els retoladors han permès dibuixar els objectes que volien i que es poguessin esborrar ha sigut molt positiu perquè donava més joc.
Interacció infant	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulari, sobretot dels objectes - Connexió amb la quotidianitat (jocs que es poden fer al parc: fet i amagar, fer castells de sorra i pica paret i els recreen; quan han vist la làmina de piscina han explicat la seva experiència i també de la cuina dient com ajuden a les famílies a casa) - Ús d'onomatopeies per a fer els sons quan baixen pel tobogan o es gronxen i cançons (aniversari) - Diàlegs quan estan jugant - Dibuixen els objectes que necessiten a la cuina - Tornen a crear la situació d'una festa d'aniversari - La història creada només succeeix en un entorn 	No recorda el material sense veure'l, però després ja sap com utilitzar-lo i agafa els mateixos personatges que va utilitzar en la primera sessió. En comptes d'agafar la làmina del lavabo, en una ocasió el dibuixen a la mateixa de la cuina, aspecte que no s'havia contemplat però és molt interessant perquè fan la porta i el lavabo. Han connectat amb moltes experiències de la quotidianitat i les han pogut compartir, això els hi ha agradat molt. La dinàmica ha sigut molt diferent i han pogut interaccionar amb el material. Només han utilitzat un entorn però hi havia molta riquesa d'idees. És un material extens que s'ha d'aplicar en més sessions.

<p>Intervenció adult</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regula els torns, donant la importància a cadascuna perquè puguin participar. "Un cop una i un cop l'altra, ens hem de respectar els torns" - Ha intentat que vingués la K. perquè sabia que la dinàmica funcionava millor. - Deixava que dibuixin per tal de narrar la història i participava amb els personatges quan ho creia oportú (si només pintaven o no hi havia comunicació) - Donar el bon model, sobretot en la pronunciació - Augmenta el vocabulari (posant nom als personatges, dient si són els pares, mares...; i dient que tots/es junts/es formen la família) - Crear frases amb una bona estructura i intentant lligar les accions - Realitzar preguntes per a descriure les accions o dir el nom dels objectes - Fer propostes per a enriquir la interacció - Vetlla perquè hi hagi comunicació en tot moment, aprofitant totes les ocasions. També intenta que facin diàlegs, preguntant "i ara que dirà la nena?" - Presentar les làmines per a col·locar els objectes, mirant-les totes per a buscar la més adequada 	<p>El paper de la logopeda ha sigut essencial a l'hora de regular els torns de participació per tal que les dues poguessin comunicar-se i es respectessin. El fet de triar una de les nenes amb qui ja havia treballat, ha permès que la dinàmica fos més tranquil·la. Participar amb els personatges permet formar part de la història i que puguin anar creant el seu joc, sense trencar la dinàmica que estan seguint. Hi havia molta preocupació perquè s'establís la comunicació i per aquest motiu la participació era major, sobretot amb la realització de preguntes i hipòtesis. Donar el bon model també ha sigut molt important perquè els infants podien modificar la producció d'alguns fonemes o l'estructura utilitzada a les frases. El fet d'aprofitar totes les situacions de comunicació també és molt ric, especialment les que s'han creat gràcies al material, ja que hi ha hagut molta connexió amb experiències que havien tingut fora de l'àmbit escolar. La participació de l'observadora també ha permès enriquir la dinàmica, partint que era coneguda pels infants i, per tant, no ha suposat un trencament de la rutina.</p>
<p>Temps</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es dona el mateix temps a les dues, vetllant perquè participin de la mateixa manera - Ha deixat més estones perquè interaccionessin lliurement, sense tallar-les 	<p>El material ha permès fer un treball de les diferents parts que tenien les sessions observades perquè contenien els diferents elements que s'havien treballat (discriminació auditiva, observació...). El temps que han tingut per interaccionar lliurement ha estat molt ric.</p>
<p>Ajudes / reforços</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dir principi de la paraula - Donar pistes - Expressar-se de diferents maneres - Fer repeticions 	<p>Les ajudes se centraven en augmentar el vocabulari que tenien i donar el bon model. També es realitzaven per a enriquir les situacions comunicatives i per intentar que es produïssin.</p>

Taula 16. Taula d'observació de la implementació del material en la segona sessió