



DIFICULTATS ESPECÍFIQUES EN EL LLENGUATGE I LA COMUNICACIÓ

UNA GUIA
PER A LA COMUNITAT EDUCATIVA



DIFICULTATS ESPECÍFIQUES EN EL LLENGUATGE I LA COMUNICACIÓ

UNA GUIA PER A LA COMUNITAT EDUCATIVA

DIRECTOR DEL PROJECTE

Joan Coba Femenia

COORDINADORS

Vicent Bueno Ripoll

Daniel Torregrosa Sahuquillo

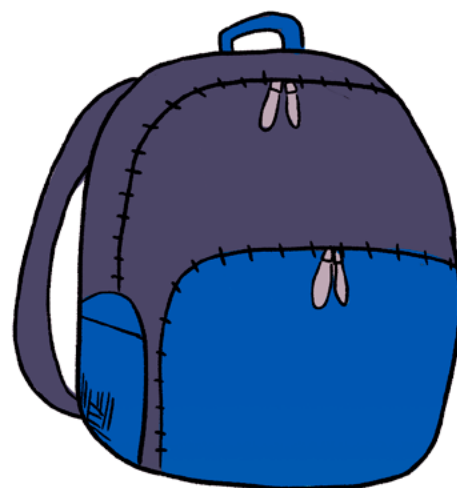
AUTORS

Consuelo Cubel Laserna

Josefina López Puchol

M^a José Navarro Carrillo

Francesc Torregrosa Sánchez



2017, Generalitat Valenciana
Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport
Direcció General de Política Educativa
Subdirecció General d'Ordenació
Avda. Campanar, 32
46015 - València

ISBN: 978-84-482-6122-1

DIPÒSIT LEGAL: V-2958-2016



Disseny i maquetació: Ricard Espí Doñate - Art Gràfica Comunicació

Il·lustracions: Víctor Martínez Folgado



ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	6
1.1. Finalitat i objectius de la guia	6
1.2. On es troben les dificultats amb aquest alumnat	7
1.2.1. Bases neurològiques del llenguatge	7
1.2.1.1. Components corticals	7
1.2.1.2. Components extracorticals	8
1.2.1.3. Components perifèrics	9
1.2.1.4. Asimetria cerebral del llenguatge en la infància	9
1.2.2. Desenvolupament del llenguatge infantil	11
1.2.2.1. Períodes d'adquisició del llenguatge infantil	12
1.2.2.2. Fites en l'adquisició del llenguatge infantil	12
1.2.3. Trastorns del llenguatge infantil	14
1.2.3.1. Trastorns del llenguatge	15
1.2.3.2. Trastorns de la parla	19
1.2.3.3. Discapacitat auditiva	24
1.3. Resposta educativa actual	26
2. LA RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES	31
2.1. Comunicació	31
2.2. Coordinació	32
2.3. Formació	32
3. EL TRACTAMENT DEL TRASTORN	33
3.1. En l'àmbit de la sanitat	33
3.2. En l'àmbit de l'educació	34
3.3. Intercanvi d'informació i coordinació	34
3.4. Prevenció en l'àmbit escolar	36

4. PROTOCOL D'ACTUACIÓ	37
4.1. Detecció	37
4.2. Diagnòstic	41
4.3. Identificació de les necessitats educatives	44
4.4. Avaluació psicopedagògica	47
4.4.1. Avaluació de les necessitats educatives	47
4.4.2. Metodologia de l'avaluació psicopedagògica	49
4.5. Informe psicopedagògic	49
4.5.1. Nivell de desenvolupament, competències cognitives, procés de maduració	49
4.5.2. Àrea de llenguatge	52
4.5.2.1. Aspectes prelingüístics	52
4.5.2.2. Aspectes anatomicofuncionals	53
4.5.2.3. Aspectes foneticofonològics	54
4.5.2.4. Aspectes lexicosemàntic	55
4.5.2.5. Aspectes morfosintàctics	56
4.5.2.6. Aspectes pragmàtics	56
4.5.3. Tests i bateries de llenguatge	56
4.6. Proposta del Pla d'actuació en l'àrea de la comunicació i el llenguatge	63
5. EL PLA D'ACTUACIÓ	65
5.1. Mesures de suport ordinàries	65
5.2. Mesures de suport extraordinàries	65
6. PAUTES D'ACTUACIÓ I ESTRATÈGIES PER AL CENTRE I EL PROFESSORAT	67
6.1. Atenció a la diversitat	67
6.2. Disseny universal per a l'aprenentatge	70
6.2.1. Extensió del disseny universal al context educatiu: disseny universal per a l'aprenentatge	70
6.2.2. Disseny universal per a l'aprenentatge en l'àrea del llenguatge	75
6.2.2.1. Proporcionar múltiples mitjans de representació	75
6.2.2.2. Oferir múltiples mitjans per a l'acció i l'expressió	77
6.2.2.3. Proporcionar múltiples mitjans per a la motivació i implicació en l'aprenentatge	80
6.3. Currículum i document pont	86
6.4. Atenció a l'alumnat que presenta necessitats educatives específiques de suport educatiu	88

7. PAUTES D'ACTUACIÓ I ESTRATÈGIES PER A LES FAMÍLIES	90
7.1. Aplicació d'actuació i estratègies per a les famílies	91
7.1.1. Pautes generals per a l'estimulació del llenguatge	91
7.1.1.1. Adaptar el nostre llenguatge al llenguatge del xiquet/a	91
7.1.1.2. Potenciar i/o afavorir els intercanvis comunicatius amb el xiquet/a	92
7.1.1.3. Estratègies que afavoreixen l'autocorrecció	94
7.1.2. Pautes específiques per a l'estimulació del llenguatge	96
7.1.2.1. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb discapacitat auditiva	96
7.1.2.2. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb disfàsia	102
7.1.2.3. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb retard simple del llenguatge	104
7.1.2.4. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb disfèmia	105
7.1.2.5. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb disglòssia	108
7.1.2.6. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb disfonia	108
7.1.2.7. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb disàrtria	109
7.1.2.8. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb dislàlia	110
8. MODELS I EXEMPLES DE PROGRAMES ESPECÍFICS	112
8.1. Funcions executives	112
8.1.1. Què entenem per funcions executives?	112
8.1.2. Com es desenvolupen les funcions executives?	114
8.1.3. Quins són els indicadors d'alerta de les dificultats en el funcionament executiu?	115
8.1.4. Quins són les principals dificultats del funcionament executiu?	116
8.1.5. Programes per a desenvolupar les funcions executives	117
8.2. Educació Emocional	118
9. LEGISLACIÓ	124
10. BIBLIOGRAFIA	128
11. ENLLAÇOS D'INTERÉS	132

1. INTRODUCCIÓ

El llenguatge és un dels pilars fonamentals sobre els quals s'assenta el desenvolupament cognitiu infantil. El seu estudi és important per la repercussió en altres processos psicològics bàsics (memòria, raonament, pensament) en edats primerenques. Es considera la ferramenta i el motor per al desenvolupament cognitiu en l'etapa d'Educació Infantil. S'han de conèixer prèviament els primers avanços prelingüístics i els precursors del llenguatge, analitzar els elements de l'entorn educatiu dels menors, que faciliten un desenvolupament òptim del llenguatge inicial.

Els cinc components del sistema lingüístic (fonologia, morfologia, semàntica, sintaxi i pragmàtica) es van desenvolupant a través de la infància de manera semblant en totes les llengües, la qual cosa ha sigut denominada per Noam Chomsky com a teoria de l'innatisme. Hi ha una gramàtica universal semblant en totes les llengües existents, i el procés d'adquisició del llenguatge és igualment paregut en totes aquestes (Chomsky 1976).

Les alteracions del llenguatge constitueixen un motiu de preocupació per a educadors/ores, pares i mares i altres professionals implicats.

La intervenció ha de tindre un enfocament global i interdisciplinari i no centrar-se de manera exclusiva en el trastorn, sinó incorporar aspectes relacionals d'origen psicoafectiu.

1.1. Finalitat i objectius de la guia

L'objecte d'aquesta guia és posar a l'abast de docents i famílies un document tècnic i senzill, que informe sobre disposicions legals relacionades amb el contingut, i facilite ferramentes d'informació, valoració i intervenció de les dificultats de la comunicació i el llenguatge, tenint en tot moment com a protagonista l'alumnat que requereix una intervenció específica per a aconseguir comunicar-se i integrar-se en el seu entorn, o mesures de prevenció i estimulació.

Davant de la sospita de dificultats en la comunicació és important no precipitar-se, ja que nombroses vegades aquestes dificultats, en aspectes semàntics, fonològics, morfo-sintàctics o pragmàtics, són causades per factors merament maduratius i/o evolutius, circumstàncies que no han de descartar la intervenció.

1.2. On es troben les dificultats amb aquest alumnat

1.2.1. Bases neurològiques del llenguatge

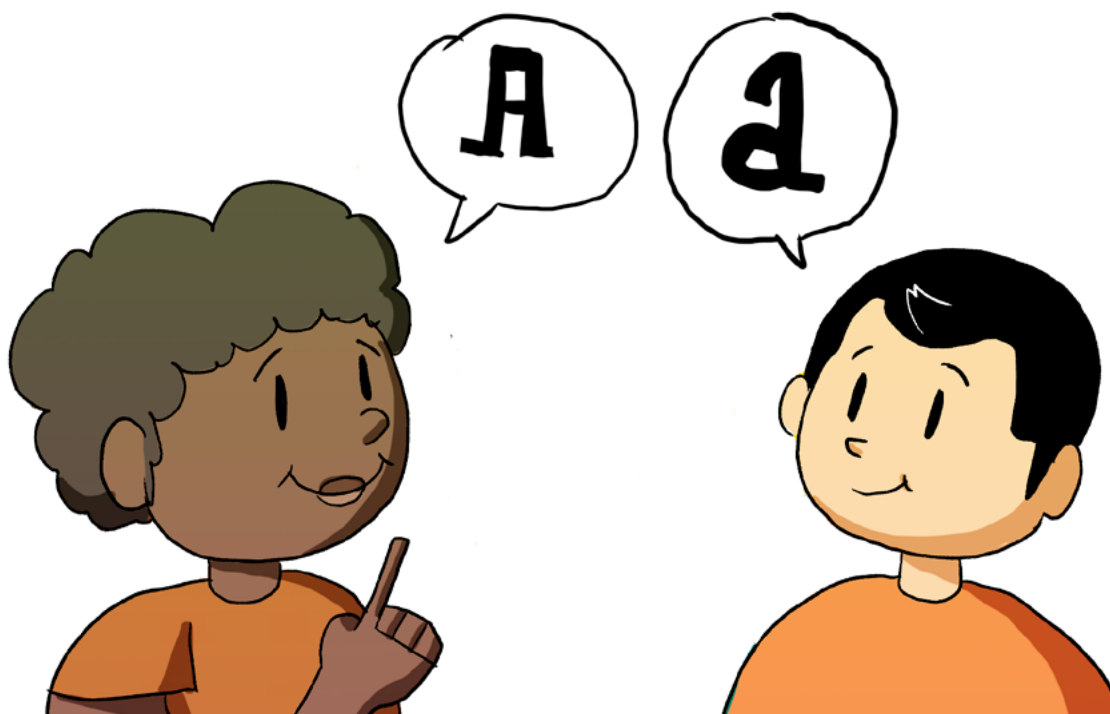
Segons Portellano Pérez, J. A. (2015) en el llibre Neuropsicología del lenguaje infantil, parlar del llenguatge és un procés complex. Diferents teories lingüístiques que han desenvolupat l'adquisició del llenguatge han determinat que aquest té una base marcadament neurobiològica, socioafectiva, cognitiva i motriu, i el seu correcte desenvolupament dependrà de l'equilibri existent entre aquests. Els retards i trastorns del llenguatge difereixen en la seua etiologia, en el pronòstic i en la resposta educativa.

En el processament del llenguatge infantil intervenen nombroses estructures encefàliques, encara que l'escorça cerebral és la que adquireix un major protagonisme. L'hemisferi esquerre en la majoria de les ocasions té la primacia lingüística, encara que ambdós hemisferis es complementen en els seus aspectes fonològics, semàntics i prosòdics per a aconseguir el desenvolupament harmònic del llenguatge infantil.

1.2.1.1. Components corticals

LLENGUATGE EXPRESSIU	
ÀREA (Components corticals)	FUNCIÓ
Àrea prefrontal	Inici de la motivació per al llenguatge.
Àrea de Broca	Programació motora de la parla. Programació motora de l'escriptura.
Escorça motora primària	Inici dels moviments bucofonatoris per a pronunciar paraules. Inici dels moviments manuals per a l'escriptura.

LLENGUATGE RECEPTIU	
ÀREA (Components corticals)	FUNCIÓ
Lòbul temporal: Àrea de Heschl	Registre de les propietats físiques dels sons de la parla. Comprensió fonològica i semàntica del llenguatge oral i escrit.
Àrea de Wernicke	
Lòbul occipital	Identificació visual de les paraules escrites o llegides, i dotar-les de significat.
Lòbul parietal: Circumvolució supramarginal	Integració multimodal de la informació sensorial, que permet la comprensió del llenguatge lectoescriptor. Centre de la lectura. Coordina les diverses informacions sensorials per a produir els models visuals de lletres i paraules.
Circumvolució angular	Converteix els estímuls visuals en formes auditives adequades.



1.2.1.2. Components extracorticals

ÀREA (Components extracorticals)	FUNCIÓ
Fascicle arquejat	Connecta les àrees de Broca i Wenicke entre si. Sincronitza el llenguatge compressiu i expressiu.
Tàlem	Forma part de la xarxa associativa que connecta entre si les àrees del llenguatge receptiu i expressiu. Coordina l'activitat de les zones corticals de la parla, i integra les aferències visuals i acústiques. Els nuclis geniculats són responsables del processament inicial dels sons lingüístics.
Ganglis basals	Regulació de la fluïdesa del llenguatge oral. Coordinació de les seqüències motores del llenguatge oral i escrit.
Cerebel	Coordina la fluïdesa dels moviments d'articulació del llenguatge oral i de l'escriptura. Regula l'execució de moviments precisos que intervenen en l'articulació dels sons del llenguatge.

1.2.1.3. Components perifèrics

L'activitat lingüística requereix inicialment l'entrada d'informació sensorial a través dels sistemes visuals i auditius. Per a culminar l'activitat lingüística expressiva, oral i escrita, cal la plasmació motora, a través del sistema bucofonatori i del control motor de la mà dominant.

Els components perifèrics comprenen els sistemes sensorials (auditiu i visual) i els sistemes motors (bucofonatòria i control motor manual).

1.2.1.4. Asimetria cerebral del llenguatge en la infància

a) Asimetries anatòmiques del cervell

Seguint Portellano Pérez, J. A. (2015), el desenvolupament del llenguatge va en paral·lel al de l'evolució de les asimetries interhemisfèriques, atribut que només es presenta de manera generalitzada en l'espècie humana.

Les asimetries interhemisfèriques per al llenguatge es posen de manifest especialment en les dues grans àrees del llenguatge comprensiu i expressiu: l'àrea de Broca i l'àrea de Wernicke.

L'àrea de Broca se situa en l'hemisferi esquerre en la majoria de les persones i s'encarrega de processar els aspectes fonològics i semàntics del llenguatge expressiu. L'homòleg de Broca, situat en l'hemisferi no dominant (generalment el dret), no té funcions expressives de tanta importància, però regula els aspectes prosòdics del llenguatge parlat. Mentre que una lesió de l'àrea de Broca en l'hemisferi dominant per al llenguatge produeix afàsia, en canvi, la lesió de l'homòleg de Broca en l'hemisferi no dominant produeix pèrdua d'expressivitat lingüística, falta d'entonació i tendència a la parla robotitzada, la qual cosa es coneix com a dispràxia motriu o expressiva.

Els dos lòbuls temporals també tenen dissociades les funcions lingüístiques relacionades amb el llenguatge comprensiu. L'àrea de Wernicke de l'hemisferi esquerre du a terme la codificació fonològica, visoauditiva i semàntica del llenguatge receptiu, i facilita la comprensió de les paraules. Al contrari, l'àrea homòloga de Wernicke de l'hemisferi dret està especialitzada en els aspectes prosòdics de la comprensió lingüística, i permet la identificació dels canvis emocionals en la parla de l'interlocutor/a. La lesió de l'homòleg de Wernicke produeix dificultat per a discriminar aspectes com l'entonació, la melodia, la comprensió dels sons no lingüístics o el doble sentit del llenguatge.

b) Funcions lingüístiques de l'hemisferi dret

Encara que la gestió del llenguatge és una funció en què predomina l'hemisferi esquerre en la majoria dels subjectes, no obstant això, a l'hemisferi dret corresponen diverses funcions complementàries sense les quals la dinàmica del llenguatge estaria afectada.

- Regulació dels aspectes prosòdics

L'hemisferi dret regula els aspectes relatius a l'entonació, la melodia i la fluïdesa del discurs lingüístic. Les seues lesions provoquen dispràxia, amb expressivitat monòtona i sense inflexions, alhora que es veu dificultada la capacitat per a la comprensió dels matisos del llenguatge.

- Concretisme

La capacitat per a interpretar metàfores, refranys o expressions amb doble significat o sentit figuratiu del llenguatge, està controlada per l'hemisferi dret. Les seues lesions poden dificultar la comprensió del significat implícit del llenguatge, sense que el subjecte siga conscient del seu dèficit.

- Fluïdesa verbal

L'hemisferi dret controla el ritme de la parla, per la qual cosa les seues lesions poden provocar pèrdua de fluïdesa verbal, excessiva prolixitat expressiva i de vegades logorrea. La lesió de les àrees motores de l'hemisferi dret pot provocar disàrtria, lentificació de la parla o alteracions de la qualitat de la veu.

- Regulació dels aspectes emocionals

L'hemisferi dret té major importància que l'esquerre en la comprensió i expressió emocional, i facilita l'atribució de significat de les expressions de burla, sarcasme o ironia.

- Trastorns lectoescriptors

L'hemisferi dret, atesa la seua major eficiència en tasques de tipus perceptiu i espacial, facilita el marc adequat visoperceptiu en activitats de lectura i escriptura, per la qual cosa les seues lesions poden alterar la capacitat de reconeixement visoespacial, i resta fluïdesa i eficiència a les activitats lectoescriptores. El trastorn d'aprenentatge no verbal està causat per lesions de l'hemisferi dret, que no afecten essencialment l'estructura fonològica del llenguatge, però que alteren la seua expressivitat emocional.

1.2.2. Desenvolupament del llenguatge infantil

En totes les llengües el desenvolupament del llenguatge, a partir del naixement, es realitza de la mateixa manera, segons la teoria de l'innatisme. No obstant això, el major o menor grau d'estimulació que reba el xiquet/a pot enriquir el desenvolupament del llenguatge, ja que els ambients amb major grau d'estimulació activen més els processos de mielinització i sinaptogènesi. Podem distingir dues etapes en el desenvolupament del llenguatge: el període prelingüístic i el període lingüístic. El primer, que comprén el període de comunicació no verbal i la fase de balbisme, finalitza el primer any de vida. El segon, que comprén la fase holofràstica i la fase locutora, es consolida aproximadament als quinze anys.



1.2.2.1. Períodes d'adquisició del llenguatge infantil

0-3 mesos	Plors i somriure.
3-12 mesos	Etapa prelingüística (balbuceig, laleig, repeticions)
12-18 mesos	Etapa lingüística: holofrase (una paraula = una oració).
18-24 mesos	Etapa lingüística: holofrase (dues paraules = una oració).
2-3 anys	Explosió lingüística: augment del vocabulari.
3 anys	Etapa telegràfica (però intel·ligible).
4-5 anys	Llenguatge establert (presenta algunes desviacions respecte al llenguatge adult, però van desapareixent).
5-7 anys	Etapa de perfeccionament del llenguatge. Inici de la lectoescriptura.
7-15 anys	Etapa de consolidació del llenguatge.

1.2.2.2. Fites en l'adquisició del llenguatge infantil

Edat	Fites aconseguides
0 - 12 mesos	- Al mes presta atenció a sons. - Als dos mesos reacciona a la veu i a la cara. - Murmuris i plor als dos mesos, el significat del qual pot ser interpretat per la mare. - Emet sons vocàlics als tres mesos. - Emet respostes d'orientació davant d'estímuls verbals als quatre mesos. - Balbuceig i ecolàlia a partir de tres mesos. - Emissió de sons consonàntics als 4-6 mesos. - Als 9 mesos comprén algunes paraules dins d'un context específic i mostra intenció comunicativa mitjançant gestos no verbals. - Emissió de les primeres paraules a partir del primer any. - Al final del primer any comprén 5-10 paraules.

.../...

Edat	Fites aconseguides
12 - 24 mesos	- Als 12 mesos utilitza algunes paraules comprensibles fora de context. - Als 15 mesos apareixen els verbs. - Llenguatge holofràstic: frases d'una sola paraula a partir dels 12 mesos. - Progressiu augment del lèxic denominatiu i col·loquial. - Inicia el desenvolupament de la consciència fonològica. - Als 15 mesos utilitza adjectius i pronoms. - Disposa d'un vocabulari d'unes 100 paraules als 20 mesos. - Als 20 mesos empra llenguatge telegràfic i utilitza 2-3 paraules generalment noms. - Comprén paraules que es refereixen a objectes absents. - Als dos anys disposa d'un vocabulari de 250-300 paraules.
2 - 3 anys	- Utilitza frases de 2-3 paraules. - Desenvolupament de sintagma nominal i del sintagma verbal. - Als 30 mesos enuncia frases i utilitza dos o tres adjectius. - Als 30-36 mesos empra adverbis i executa ordres de dues accions. - A partir dels 30 mesos comença a utilitzar articles i pronoms personals. - Entre 2 anys i mig i 3, utilitza el llenguatge per a demanar informació. - Utilitza el singular i el plural als 36 mesos. - Als 3 anys pregunta: què és?, i és capaç d'assenyalar accions en una làmina. - Aprenentatge de jocs verbals i xicotetes cançons als 36 mesos.
3 anys	- Disposa d'un vocabulari de 900-1.000 paraules. - Utilitza la tercera persona. - Experimenta un ampli desenvolupament fonològic: emet sons i síl·labes complexes, utilitza diferents temps verbals, comença a emprar adequadament els conceptes de quantificació. - Utilitza adverbis i preposicions de manera creixent. - Construeix frases de 6-8 elements. - Utilitza frases subordinades. - Utilitza el passat en els temps verbals.

.../...

.../...

Edat	Fites aconseguides
4 anys	- Inici de la utilització de les regles gramaticals en frases simples. - Disposa d'un vocabulari de 1.500-2.000 paraules. - Defineix objectes familiars pel seu ús. - Expressa bé les seues necessitats. - Inicia l'expressió de frases complexes.
5 a 6 anys	- El seu vocabulari oscil·la entre 2.500-3.000 paraules als 5 anys. - Aconsegueix l'articulació sistematitzada de tots els sons del llenguatge. - El llenguatge es fa intel·ligible en la seua totalitat. - Disposa d'un vocabulari de 4.000 paraules als 6 anys.
7 - 12 anys	- Desenvolupament de la consciència metalingüística. - Comprensió de la veu passiva. - Comprensió de frases inusuals. - Enriquiment del lèxic. - Augment de la complexitat sintàctica.

1.2.3. Trastorns del llenguatge infantil

Els trastorns del llenguatge són relativament freqüents en la infància, ja que afecten almenys el 10 % dels xiquets/etes, especialment abans dels sis anys. Parlem de trastorns primaris del llenguatge quan no hi ha altres problemes sensorials, motors, cognitius o emocionals que els justifiquen. Els trastorns secundaris, al contrari, estan causats per factors específics com discapacitat intel·lectual, discapacitat sensorial, discapacitat motriu o trastorn de l'espectre de l'autisme.

A pesar que el llenguatge infantil és una funció bàsica que està sent àmpliament estudiada des de fa més de cent anys, en l'actualitat encara no hi ha prou consens en l'ús de criteris diagnòstics en la taxonomia dels trastorns del llenguatge. Una prova és la dubtosa utilitat que de vegades tenen les classificacions com la DSM IV, que inclou les categories diagnòstiques següents: trastorn específic del llenguatge expressiu, trastorn

específic mixt del llenguatge receptiu i expressiu, trastorn fonològic, tartamudeig i trastorn de la comunicació no especificat amb límits difícils d'establir que dificulten el diagnòstic precís de molts trastorns del llenguatge infantil, que no reuneixen els requisits expressats per l'esmentada classificació. La classificació de recent publicació DSM V inclou els diagnòstics següents: trastorn del llenguatge, trastorn de fluïdesa d'inici en la infància (tartamudeig), trastorn de la comunicació social (pragmàtic), trastorn de la comunicació no especificat.

El CIE 10 és una ferramenta diagnòstica utilitzada pels professionals de sanitat.

1.2.3.1. Trastorns del llenguatge

a) Retard simple del llenguatge

Es tracta d'una tardança en l'aparició o el desenvolupament de tots els nivells del llenguatge, sense que hi haja causes patològiques que ho justifiquen. Les dificultats es refereixen a l'absència del llenguatge, aparició tardana o permanència de patrons lingüístics pertanyents a un estadi evolutiu inferior al que correspondria al xiquet/a per la seua edat.

Les manifestacions més freqüents del retard simple del llenguatge, segons J. R. Gallardo Ruiz i J. L. Gallego Ortega (2003), són:

A nivell de producció

- L'aparició de les primeres paraules es retarda fins als dos anys.
- La unió de dues paraules no apareix fins als tres anys.
- L'ús dels pronoms, fonamentalment el personal "Jo", apareixen aproximadament als quatre anys.
- Absència de l'article i dels marcadors de possessió.
- Tendència a reduir el sistema consonàntic adult.
- Utilització d'un vocabulari reduït.
- Ús de frases simples, paraules juxtaposades sense ocupació de nexes, omplint els espais buits amb sons indesxifrables, fent la sensació de frases llargues.
- Poca utilització dels plurals i ús de frases mal estructurades sintàcticament.
- Molts d'aquests subjectes compensen el seu dèficit d'expressió amb un ús massiu de gestos, que generalment són ben compresos en el seu entorn, i que provoquen un reforçament de l'expressió gestual en detriment del llenguatge oral.



Aquesta manera d'expressió considerada normal a una determinada edat, es converteix en patològic quan roman en xiquets/etes que han superat els quatre anys.

A nivell de comprensió

- La comprensió verbal és millor que l'expressió en aquests subjectes, la qual cosa fa pensar que són normals a aquest nivell. No obstant això, si s'explora amb cura el seu nivell de comprensió, s'observen algunes alteracions: els enunciats referents a conceptes espacials, temporals, cromàtics... són difícilment compresos i no estan integrats en el seu llenguatge normal.

A nivell d'imitació provocada

- S'observen deficients resultats en la repetició de paraules o frases. Pareix que són incapaços de repetir estructures lingüístiques que encara no tinguen integrades.
- La repetició de frases, paraules o síl·labes sense significat resulta molt difícil. En la repetició de frases es limiten a reproduir alguns elements d'aquesta.

Síntomes d'acompanyament

Al retard simple del llenguatge acompanyen altres símptomes no lingüístics entre els quals destaquem:

- Retard motor amb dificultat en la precisió i coordinació de moviments i, ben sovint, un retard en l'aparició de la marxa.
- Dificultat en la realització de dibuixos lliures o copiats i per a respectar els límits en el pintat de dibuixos.
- Generalment, el retard simple del llenguatge evoluciona cap a la constitució d'un llenguatge normal; en això precisament es distingeix de les altres formes de retard.

b) Disfàsia del desenvolupament

Com afirmen Manga i Fournier (1997), presenten disfàsia evolutiva aquells xiquets/etes que tenen intel·ligència conservada però que no posseeixen un desenvolupament adequat del llenguatge, sense que aquesta fallada pugui ser deguda a factors ambientals, sensorials, cognitius o emocionals. Es tracta d'una elaboració tardana i imperfecta del llenguatge.

La disfàsia és un trastorn global de l'expressió, amb locucions automàtiques, vocabulari pobre, paraules simples i frases curtes.

Es manifesta a partir dels 6 anys i es caracteritza per una falta d'organització en el llenguatge.

Els símptomes de la disfàsia de desenvolupament són molt variats, ja que, juntament amb les dificultats de llenguatge comprensiu o expressiu, sol presentar-se un increment dels signes neurològics menors, de major intensitat que en el retard simple del llenguatge.

Les principals alteracions que s'observen en el llenguatge expressiu són les següents:

- Dificultat per a emetre paraules.
- Dificultats ortogràfiques i expressives en l'escriptura, que donen lloc a l'aparició de disortografies i dislèxies.
- Distorsió en la producció de consonants.
- Escassa utilització de possessius.
- Utilització incorrecta de la coordinació i la subordinació.
- Reducció significativa en el vocabulari.
- Desconeixement del nom d'objectes d'ús comú.
- Alteració de l'estructura lògica de la frase.



- L'ús dels plurals està deformat o omés, així com el dels nexes.
- Ús poc freqüent de la coordinació i absència o ocupació incorrecta de la subordinació.

El llenguatge comprensiu, igual que en el retard simple del llenguatge, sol estar millor preservat. Després dels sis anys presenten una escassa comprensió de nocions abstractes i respecte a les propietats i ús de les coses, tenen grans dificultats per a sintetitzar una història i organitzar el discurs, així com dificultats en l'aprenentatge de la lectura.

Junt amb les dificultats de llenguatge, en la disfàsia del desenvolupament són habituals els signes neurològics menors: problemes de ritme, dificultats visoperceptives, trastorns de raonament lògic, abstracció i planificació de conductes complexes, etc. També s'observa un major augment dels trastorns psicoafectius en aquests xiquets, en comparació amb els que tenen un llenguatge normal: baixa autoestima, reaccions depressives, ansietat, trastorns del son, etc.

Moltes d'aquestes dificultats poden ser superades amb una adequada intervenció logopèdica i psicoterapèutica, condicionada per la dificultat de l'avaluació. Aquesta només pot realitzar-se a partir dels sis o set anys; per davall d'aquesta edat els problemes solen passar inadvertits o se'ls consideren part d'un retard simple del llenguatge.

c) Afàsia infantil

L'afàsia és un deteriorament del llenguatge com a conseqüència d'una lesió cerebral adquirida. La principal causa productora de l'afàsia en la infància és el traumatisme cranioencefàlic i en menor grau els trastorns vasculars, que afecten especialment la zona perisilviana. Generalment, predominen els trastorns relatius a l'expressió de la parla, ja que solen implicar les àrees de control motor del cervell. Sovint deixen com a seqüela afàsia anòmica i trastorns en l'adquisició de nous vocables com a conseqüència dels trastorns de memòria. Les lesions subcorticals en la infància poden produir alguns casos d'afàsia infantil, però la seua recuperació és més ràpida que en les lesions corticals, la qual cosa indica que les àrees subcorticals influeixen poc en el llenguatge infantil (Portellano Pérez, J. A. - 2015).

Amb el reconeixement de l'àrea de Broca com a centre motor del llenguatge, i l'àrea de Wernike com a centre receptiu del llenguatge, es fonamenten les classificacions de les afàsies. D'una banda, una dicotòmica i, d'una altra, una basada en la localització de la lesió.

La classificació dicotòmica comprén les afàsies fluents i no fluents i la classificació segons la localització cortical de la lesió, afàsia de Broca, afàsia de Wernike, afàsia global, afàsia de conducció, afàsia motora transcortical, afàsia sensorial transcortical, afàsia transcortical mixta i afàsia anòmica.

Els símptomes característics de l'afàsia infantil són mutisme, absència prolongada d'emissions verbals, hipoespontaneïtat verbal, agramatisme, telegramatisme i trastorns articuladoris.

1.2.3.2. Trastorns de la parla

Els trastorns de la parla són alteracions de la parla normal que afecten el grau, la forma, la intensitat, el temps, la quantitat, la qualitat o el ritme lingüístic, i dificulta les possibilitats d'expressió oral en el xiquet/a, encara que està preservada l'estructura simbòlica del llenguatge. Determinades lesions del sistema nerviós o dels òrgans bucofonatoris poden causar trastorns de la parla en el xiquet/a.

a) Disfèmia o tartamudesa

La disfèmia o tartamudesa infantil consisteix en una alteració del ritme de l'emissió oral que altera la fluïdesa de la parla, que es torna entretallada, repetitiva o vacil·lant. El bloqueig en l'emissió de paraules és degut a un espasme o contractura dels músculs de la cara i del coll que participen en la fonació, la qual cosa impedeix l'expressió fluida del discurs. El quadre s'acompanya de balbisme, embolàlia i logofòbia. El balbisme és el conjunt de moviments paràsits associats a la parla, amb una finalitat compensatòria; pot afectar els músculs de la cara i també implicar les extremitats. L'embolàlia consisteix en la introducció de falques verbals, paraules o frases, que actuen com a farcit en un intent de camuflament del problema. La logofòbia consisteix en la presència de reaccions d'ansietat i angouxa, desencadenades per la necessitat d'haver de parlar, la qual cosa moltes vegades produeix retracció social en el xiquet/a espasmofèmic (Portellano Pérez, 2015).

Es poden distingir tres tipus de tartamudesa, segons els símptomes predominants: tònica, clònica o mixta. La disfèmia tònica es caracteritza per la interrupció total de la parla, i es produeix al final una eixida sobtada de l'emissió. La tartamudesa clònica es caracteritza per la repetició convulsiva d'una síl·laba o grup de síl·labes durant l'emissió de la frase. La tartamudesa mixta (clonicotònica/tonicoclònica) es manifesta amb bloquejos i repeticions, i és de més gravetat que les altres dues modalitats. Perelló (1995) parla de la "lleï de clo-to", segons la qual la tartamudesa s'inicia en una fase clònica i passa a tònica si no rep un tractament adequat.

La tartamudesa és un trastorn del llenguatge típic de la infància, ja que en més del 90 % dels casos el seu inici es produeix abans dels set anys, i és major la seua incidència en el sexe masculí, en proporció de 5 a 1, en comparació amb les xiquetes.

Encara que és un trastorn generalitzat de la parla, es pot manifestar amb una major o menor intensitat, depenent del grau d'ansietat que el subjecte experimente en cada moment.

L'origen de la tartamudesa continua sent una incògnita, encara que és freqüent que hi haja un desequilibri en el control motor de la parla que exerceixen les vies extrapiramidals. La neuroimatge funcional ha posat de manifest que hi ha una hiperactivació difusa en l'hemisferi dret, cerebel, escorça motora suplementària, ínsula i escorça cingular anterior.

La classificació de malalties DSM V inclou el tartamudeig dins dels trastorns de comunicació en la infància, i exigeix per al seu diagnòstic la presència d'un o més dels símptomes següents:

- a) Repeticions de sons o síl·labes.
- b) Prolongacions de sons.
- c) Interjeccions.
- d) Paraules fragmentades.
- e) Circumloquis per a evitar les paraules problemàtiques.
- f) Producció de paraules acompanyada d'una excessiva tensió física.
- g) Repetició de monosíl·labs

b) Dislàlia.

Les dislàlies són alteracions en l'articulació dels fonemes. Són les més freqüents i conegudes de totes les alteracions de la parla.

Si preguntem a qualsevol professor/a pels problemes de llenguatge del seu alumnat, en un gran percentatge ens proposen els errors articuladoris com els primers, i moltes vegades els únics.

És important la intervenció de les dislàlies, ja que "en suprimir els problemes de la parla d'una persona, se li estan donant elements necessaris, encara que no suficients, perquè resulten fructíferes les seues interaccions verbals amb altres membres de la seua comunitat".

Hi ha moltes classificacions de dislàlies. Segons la classificació realitzada per Pascual, P. (1988):

- Dislàlies funcionals

Són la conseqüència d'alteracions funcionals dels òrgans perifèrics. Es denominen amb el nom del fonema defectuosament pronunciat, seguint la terminologia de l'alfabet grec: el rotacisme és la dificultat per a pronunciar el fonema "r"; el lambdacisme es referix al problema de pronunciar el fonema "l" i el sigmatisme consisteix en la incapacitat per a pronunciar el fonema "s". Altres vegades el xiquet/a és incapaç de pronunciar un determinat fonema intersil·làbic, generalment "r" i "l". Així, pronuncia defectuosament determinades paraules: "teball" en compte de "treball" o "fuita", en compte de "fruita".

Les dislàlies funcionals són degudes a una insuficient maduresa del xiquet/a, a la coexistència de llengües en un mateix territori o altres circumstàncies ambientals. Normalment, abans dels cinc anys les dislàlies deuen haver desaparegut espontàniament, però, en el cas que als quatre anys persistisquen, la dada pot ser un senyal d'alarma.

- Dislàlies audiògenes

Els defectes d'articulació dels fonemes en aquest tipus de dislàlies són causats per deficiències auditives com la hipoacúsia o la sordera, que impedeixen la correcta pronunciació dels sons. En altres casos l'origen és la dificultat per a la discriminació de fonemes, fins i tot quan no hi ha constància de dèficit sensorial auditiu.

Les alteracions de l'articulació la causa de les quals és de tipus orgànic es denominen dislàlies orgàniques.

Si es troben afectats els centres neuronals cerebrals (SNC) rep el nom de disàrtria.

c) Disàrtria

És un trastorn que impedeix la correcta articulació de les paraules, com a conseqüència de lesions en el sistema nerviós central, els nervis perifèrics o la musculatura bucofonatòria. Podem distingir diverses modalitats de disàrtria, que són més freqüents en la infància: espàstica, flàccida i atàxica. (Portellano Pérez, J. A. - 2015).

- Disàrtria espàstica

Està causada per lesions de la neurona motora superior, localitzada en l'escorça motora del cervell. Com que hi ha augment en el to de la musculatura laríngia es

produeix increment en la resistència al flux d'aire, la qual cosa provoca lentitud en la parla i emissió de frases curtes, amb veu ronca i to de veu baix i monòton. A vegades el xiquet/a pateix interrupcions respiratòries, la qual cosa provoca una articulació molt imprecisa dels sons consonàntics.

- Disàrtria flàccida

Està provocada per lesions en la neurona motora inferior. La respiració és pantaixant amb so en aspirar. Com que hi ha paràlisi del múscul elevador del paladar, la veu sol ser nasalitzada (rinolàlica), amb volum baix, intensa fatigabilitat en la parla i trastorns en la deglució.

- Disàrtria atàxica

Es produeix per afectació del cerebel en el xiquet i es caracteritza per la parla escandida i la lentitud articulatòria, amb hipotonia, disfunció faríngia i veu aspra i monòtona.



d) Disglòssia

Les causes de les disglòssies poden ser diverses, ubicades en diferents òrgans de la parla, úniques o associades (Perelló i Tresserra, 1995). Podem citar les malformacions congènites craniofacials, els trastorns del creixement, els traumatismes, les paràlisis perifèriques, les anomalies adquirides a causa de lesions en l'estructura orofacial o d'extirpacions quirúrgiques.

- Disglòssies labials

La dificultat articulatòria es produeix com a conseqüència d'una alteració en la forma, mobilitat, força o consistència dels llavis.

Entre les causes més freqüents de la disglòssia labial podem esmentar les següents: llavi leporí, fre labial superior hipertròfic, fissura del llavi inferior, paràlisi facial, macrostomia, ferides labials, neuràlgia del trigemin.

- Disglòssies mandibulars

Es tracta d'un trastorn en l'articulació dels fonemes degut a una alteració en la forma d'un o més maxil·lars. L'origen pot ser congènit, del desenvolupament, quirúrgic o traumàtic.

La dificultat articulatòria es produeix com a conseqüència d'una alteració en la forma, mobilitat, força o consistència dels llavis.

Entre aquestes estan la resecció del maxil·lar superior/inferior, que pot ser ocasionada per accidents, tumors, atrèsia mandibular, disostosi maxil·lofacial, progènie.

- Disglòssies dentals

Alteració en la forma o posició de les peces dentàries. Aquest tipus de disglòssia és produïda com a conseqüència d'una certa alteració en la posició o en la forma de les dents o peces dentàries.

Causas: herència, desequilibris hormonals, alimentació, ortodòncies, pròtesi.

- Disglòssies linguals

La llengua, òrgan actiu de l'articulació dels fonemes, necessita una extraordinària sincronia dels seus moviments durant la parla. Quan l'articulació es veu alterada com a conseqüència d'un trastorn orgànic de la llengua ens trobem amb una disglòssia lingual.



La motilitat lingual es pot veure dificultada per anquiloglòssia o fre curt, glossectomia, macroglòssia, malformacions congènites de la llengua, paràlisi uni-bilateral de l'hipoglòs, etc.

- Disglòssies palatals

Són alteracions en l'articulació dels fonemes degut a malformacions orgàniques del paladar ossi i del vel del paladar. Les causes desencadenants són: fissura palatina, fissura submucosa del paladar, paladar ogival, paladar curt, úvula bífida, vel llarg i perforacions.

1.2.3.3. Discapacitat auditiva

a) Què és la discapacitat auditiva?

La discapacitat auditiva es defineix com la pèrdua o anormalitat de la funció anatòmica i/o fisiològica del sistema auditiu, i té la seua conseqüència immediata en una discapacitat per a sentir, la qual cosa implica un dèficit en l'accés al llenguatge oral. Partint del fet que l'audició és la via principal a través de la qual es desenvolupa el llenguatge i la parla, hem de tindre present que qualsevol trastorn en la percepció auditiva del xiquet/a a edats primerenques, afectarà el seu desenvolupament lingüístic i comunicatiu, els seus processos cognitius i conseqüentment, la posterior integració escolar, social i laboral. Encara que el terme de sordera implica un determinat grau de pèrdua auditiva, aquest s'ha utilitzat i s'utilitza tradicionalment per a fer referència tant a la pèrdua lleu com profunda, i generalitza el seu ús en la designació de qualsevol deficiència auditiva.

Hi ha diversos tipus de classificació:

b) Classificació audiològica

Per a la seua classificació prenem com a referència la pèrdua auditiva o llindar de nivell d'audició (HTL) mesura en decibels (dB). La més utilitzada és la classificació segons el *Bureau Internacional d'Audiologia*:

- Audició normal: llindar d'audició (0-20 dB). El subjecte no té dificultats en la percepció de la paraula.
- Hipoacúsia lleu o lleugera (20-40 dB). La veu dèbil o llunyana no és percebuda. En general, el xiquet o la xiqueta és considerat com poc atent i la seua detecció és importantíssima abans i durant l'edat escolar.
- Hipoacúsia mitjana o moderada (40-70 dB). El llindar d'audició es troba en el nivell conversacional mitjà. El retard en el llenguatge i les alteracions articulatòries són molt freqüents.

- Hipoacúsia severa (70-90 dB). És necessari elevar la intensitat de la veu perquè aquesta pugui ser percebuda. El xiquet/a presentarà un llenguatge molt pobre o no en tindrà.
- Hipoacúsia profunda o sordera (més de 90 dB.) Sense la rehabilitació apropiada, aquests xiquets no parlaran, només percebran els sorolls molt intensos i serà, quasi sempre, més per la via vibrotàctil que per l'auditiva.
- Cofosi o anacusia. Pèrdua total de l'audició. Es pot dir que són pèrdues excepcionals.

c) Classificació otològica

Aquesta classificació es realitza en funció del lloc de la lesió:

- Hipoacúsia de conducció o transmissió: és una sordera produïda per una alteració en l'orella externa o mitjana, per la qual cosa està afectada la part mecànica de l'orella, la qual cosa impedeix que el so arribi a estimular adequadament les cèl·lules de l'òrgan de Corti. Corresponen a patologies de l'orella externa i mitjana. Les més freqüents són otitis seroses, perforació, timpà escleròtic, otosclerosi, colesteotoma.
- Sordera neurosensorial o perceptiva: és quan està danyada la còclea òrgan de Corti. Les seues causes més freqüents poden ser classificades en funció del seu moment de presentació en prenatales (genètiques o adquirides), perinatales (problemes en el moment del part) i postnatales (meningitis, otitis mitjana...).
- Sordera central. És la pèrdua de reconeixement de l'estímul auditiu per lesió en les vies auditives centrals. Alguns autors la denominen agnòsia auditiva.
- Sordera mixta. És aquella que la patologia està tant en la via de conducció del so com en la de percepció.

d) Classificació segons el moment d'aparició:

- Hipoacúsia prelocutiva. La pèrdua auditiva està present en néixer el bebè o apareix amb anterioritat a l'adquisició del llenguatge (2-3 anys de vida); per tant, el xiquet o la xiqueta és incapaç d'aprendre a parlar en el cas de sorderes greus o profundes.
- Hipoacúsia postlocutiva. La pèrdua auditiva apareix després de l'adquisició del llenguatge, i es produeixen de manera progressiva alteracions fonètiques i prosòdiques així com alteracions de la veu.

1.3. Resposta educativa actual

La resposta a les dificultats de la comunicació i del llenguatge de l'alumnat, en l'àmbit educatiu, es troba en l'articulat de diferents disposicions legals.



La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, modificada per la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, que regula l'actual sistema educatiu, inclou entre els seus principis, arreplegats en l'article primer, el d'equitat, que garanteix la igualtat d'oportunitats per al ple desenvolupament de la personalitat a través de l'educació, la inclusió educativa, la igualtat de drets i oportunitats que ajuden a superar qualsevol discriminació i l'accessibilitat universal a l'educació, i que actua com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, amb especial atenció a les que es deriven de qualsevol tipus de discapacitat.

Inclou també el principi de flexibilitat per a adequar l'educació a la diversitat d'aptituds, interessos, expectatives i necessitats de l'alumnat, així com als canvis que experimenten l'alumnat i la societat.

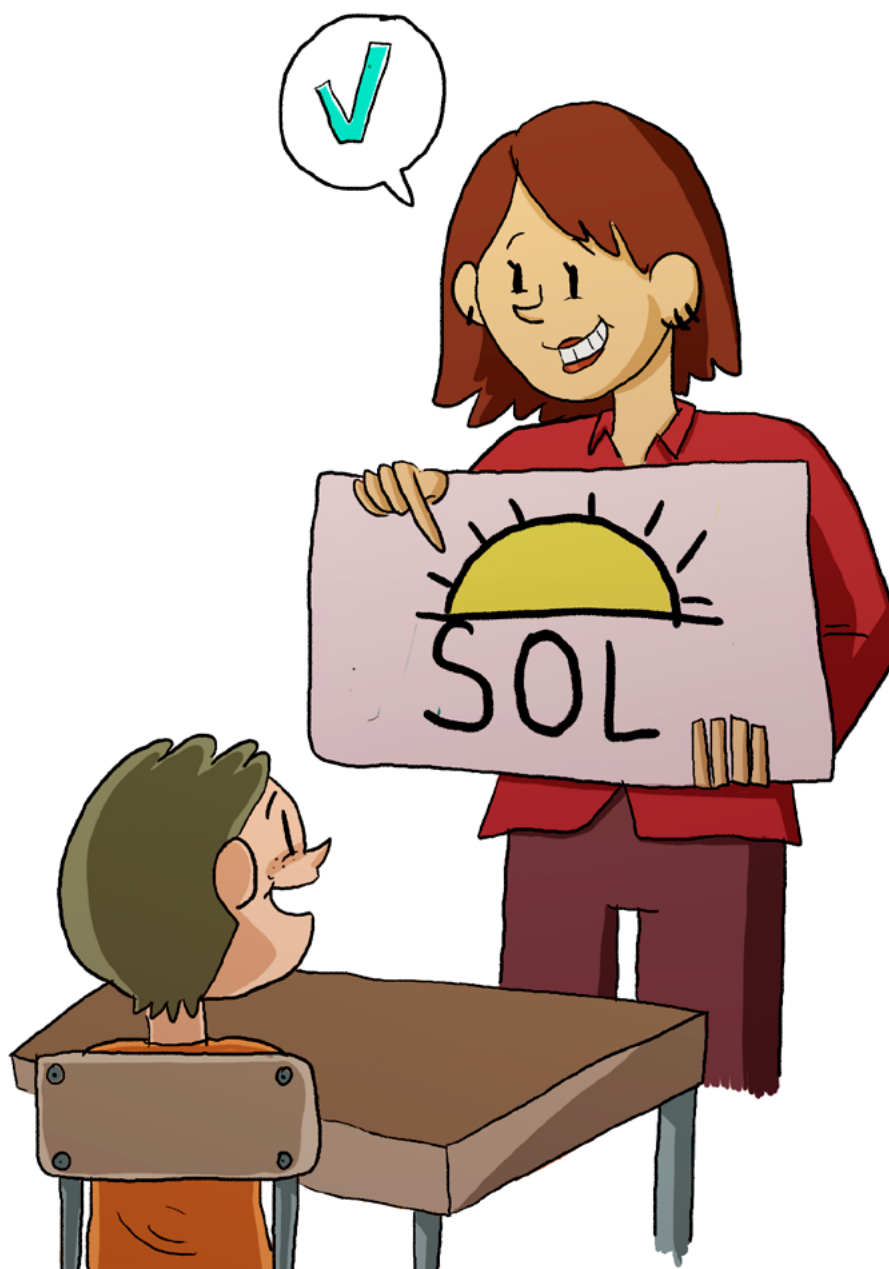
El desplegament dels esmentats principis assegura una de les finalitats del nostre sistema educatiu, el ple desenvolupament de la personalitat i de les capacitats dels alumnes.

El principi d'equitat es desenvolupa específicament en el capítol I. "Alumnat amb necessitat específica de suport educatiu", del títol II. "Equitat en l'educació".

En l'article 71 d'aquest capítol "Principis", s'estableix que correspon a les administracions educatives assegurar els recursos necessaris perquè els alumnes que requereixen una atenció educativa diferent de l'ordinària, per presentar necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, TDAH, per les seues altes capacitats intel·lectuals, per haver-se incorporat tard al sistema educatiu, o per condicions personals o d'història escolar, puguin aconseguir el màxim desenvolupament possible de les seues capacitats personals i, en tot cas, els objectius establits amb caràcter general per a tot l'alumnat.

Les administracions educatives establiran els procediments i els recursos precisos per a identificar prompte les necessitats educatives específiques dels alumnes, a les quals es refereix l'apartat anterior. L'atenció integral a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu s'iniciarà des del mateix moment en què aquesta necessitat siga identificada i es regirà pels principis de normalització i inclusió.

Correspon a les administracions educatives garantir l'escolarització, regular i assegurar la participació dels pares o tutors en les decisions que afecten l'escolarització i els processos educatius d'aquest alumnat. Igualment, els correspon adoptar les mesures oportunes perquè els pares d'aquests alumnes reben l'adequat assessorament individualitzat, així com la informació necessària que els ajude en l'educació dels seus fills.



En l'article 72: "Recursos", s'exposa que per a aconseguir els fins assenyalats en l'article anterior, les administracions educatives disposaran del professorat de les especialitats corresponents i de professionals qualificats, així com dels mitjans i els materials necessaris per a l'adequada atenció a aquest alumnat.

En l'article 73: "Àmbit", es defineix el concepte d'alumnat amb necessitats educatives especials, que s'entén com el que requerisca, per un període de la seua escolarització o al llarg de tota aquesta, determinats suports i atencions educatives específiques derivades de discapacitat o trastorns greus de conducta.



En l'article 74: "Escolarització", es disposa que l'escolarització d'aquest alumnat en unitats o centres d'educació especial, que es podrà estendre fins als vint-i-un anys, només es durà a terme quan les seues necessitats no puguin ser ateses en el marc de les mesures d'atenció a la diversitat dels centres ordinaris.

D'una altra banda, en aquesta disposició legal s'inclouen principis metodològics que s'han de tindre en compte en les diferents etapes per a l'atenció de l'alumnat amb trastorns de la comunicació i del llenguatge. Així, en els articles 19 i 26, referits a les etapes d'Educació Primària i Secundària, respectivament, s'indica que s'establiran mesures de flexibilització i alternatives metodològiques en l'ensenyament i l'avaluació de la llengua estrangera per a l'alumnat amb discapacitat, en especial per al que presenta dificultats en l'expressió oral. En cap cas aquestes adaptacions es tindran en compte per a minorar les qualificacions obtingudes.

Per a complir els apartats anteriors, les administracions educatives disposen de disposicions legals, que regulen l'atenció de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, entre els quals s'inclouen els alumnes amb dificultats en el llenguatge i la comunicació. A la Comunitat Valenciana, aquests referents legals són el Decret 39/1998, de 31 de març, del Govern Valencià, d'ordenació de l'educació per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials; l'Ordre de 16 de juliol de 2001, per la qual es regula l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres d'Educació Infantil (2n cicle) i Educació Primària; l'Ordre de 18 de juny de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es regula l'atenció a la diversitat en l'Educació Secundària Obligatoria, i l'Ordre de 14 de març de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual es regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres que imparteixen Educació Secundària.

Així mateix, en els articles 17 i 20 del Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel que estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària, i en els articles 13 i 28 del Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatoria i del Batxillerat, ambdós d'aplicació a la Comunitat Valenciana, es desenvolupen les mesures de suport i reforç, així com les adaptacions d'accés al currículum i curriculars significatives.

Anualment, es publica la resolució que regula l'organització i el funcionament per a les unitats específiques de comunicació i llenguatge ubicades en centres públics que imparteixen ensenyances d'Educació Infantil i Educació Primària, i Educació Secundària, per a l'atenció de l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista i altres trastorns anàlegs amb afectació greu de la comunicació i la interacció social.

En les precitades normes s'estableix que la resposta educativa als trastorns en el llenguatge i/o comunicació el duren a terme els equips docents, i/o els mestres d'Audició i Llenguatge i especialistes en llengua de signes.

Les unitats específiques de Comunicació i Llenguatge i els centres d'escolarització preferent de sords proporcionen una resposta especialitzada en contextos de normalització i inclusió a l'alumnat.

D'una altra banda, els centres d'Educació Especial podran atendre, en règim ambulatori, l'alumnat escolaritzat en centres docents de règim ordinari i el no escolaritzat en edats corresponents al primer i al segon cicle d'Educació Infantil que necessiten tractaments individualitzats.

El mestre/a d'Educació Especial de l'especialitat Audició i Llenguatge desenvoluparà les funcions següents:

- a) Participar en la prevenció, la detecció, l'avaluació i el seguiment de problemes relacionats amb el llenguatge i la comunicació.
- b) Col·laborar en l'elaboració d'adaptacions curriculars per a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu en l'àmbit de la seua competència.
- c) Intervindre directament sobre l'alumnat que presenta trastorns del llenguatge i la comunicació. Aquesta intervenció ha d'estar planificada i en consonància amb el Pla d'actuació establert en l'informe psicopedagògic, i es realitzarà de la manera més inclusiva i eficient possible, de manera que, sempre que siga viable, es desenvoluparà en el context de l'aula i, en el cas que siga necessària una atenció més específica, en el marc dels agrupaments d'alumnat que es puguin determinar a aquest efecte.
- d) Informar i orientar els pares, les mares o els tutors legals dels alumnes amb els quals intervé a fi d'aconseguir una major col·laboració i implicació en els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- e) Coordinar-se amb tots els professionals que intervenen en l'educació de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu.
- f) Elaborar programes dirigits al professorat, així com orientacions a les famílies perquè puguin participar-hi activament i complementar la intervenció amb l'alumnat que la necessita, així com dur-ne a terme l'assessorament i el seguiment.

Tindran una atenció preferent en Audició i Llenguatge els alumnes que presenten trastorns del llenguatge que afecten greument el seu desenvolupament cognoscitiu

i les seues possibilitats d'accés al currículum, així com l'alumnat amb gran afecció en l'expressió verbal que dificulte seriosament la seua parla.

La intervenció en Audició i Llenguatge es determinarà en funció de la patologia i de l'edat de l'alumne o l'alumna, seguint l'ordre de preferència establert en aquestes ordres.

2. LA RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES

2.1. Comunicació

L'Administració educativa, en l'àmbit de la seua competència, haurà de fomentar la relació amb les famílies per a fer efectiva la coresponsabilitat entre el professorat i aquestes, i s'adoptaran mesures que promoguen i incentiven aquesta col·laboració.

La família és el principal agent que influeix en el desenvolupament personal, social i emocional del xiquet o la xiqueta. En el seu si han de trobar oportunitats que optimitzen el seu desenvolupament.

Un medi familiar sense estímuls pot ser origen de trastorns en el desenvolupament dels xiquets durant la infància.

La família té, entre altres, l'obligació d'inculcar el valor de l'educació en els seus fills i filles i el de l'esforç i l'estudi per a l'obtenció dels millors rendiments acadèmics en el procés d'aprenentatge; assumir la responsabilitat que han de complir amb l'escolarització d'aquests i atendre correctament les necessitats educatives que sorgisquen de l'escolarització, i també col·laborar amb el centre educatiu.

Té l'obligació d'involucrar-se en la seua educació al llarg de tot el procés educatiu, proporcionar al centre la informació que, per la seua naturalesa, calga conèixer, per la qual cosa hauran de comunicar aspectes rellevants sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge dels seus fills i filles i el seu desenvolupament personal, socioeducatiu i emocional, i proporcionar, en la mesura de les seues disponibilitats, els recursos i les condicions necessàries per al progrés escolar. Ha de conèixer l'evolució del procés educatiu dels seus fills o filles, participar-hi i donar-hi suport, en col·laboració amb els professors, les professores i el centre docent.

La família té dret que els seus fills i filles reben una educació amb la màxima garantia de qualitat, a participar en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels seus fills i

filles, així com conèixer els procediments, establits pel centre educatiu per a una col·laboració adequada amb aquest i a estar informats sobre el progrés de l'aprenentatge i la integració socioeducativa dels seus fills i filles.

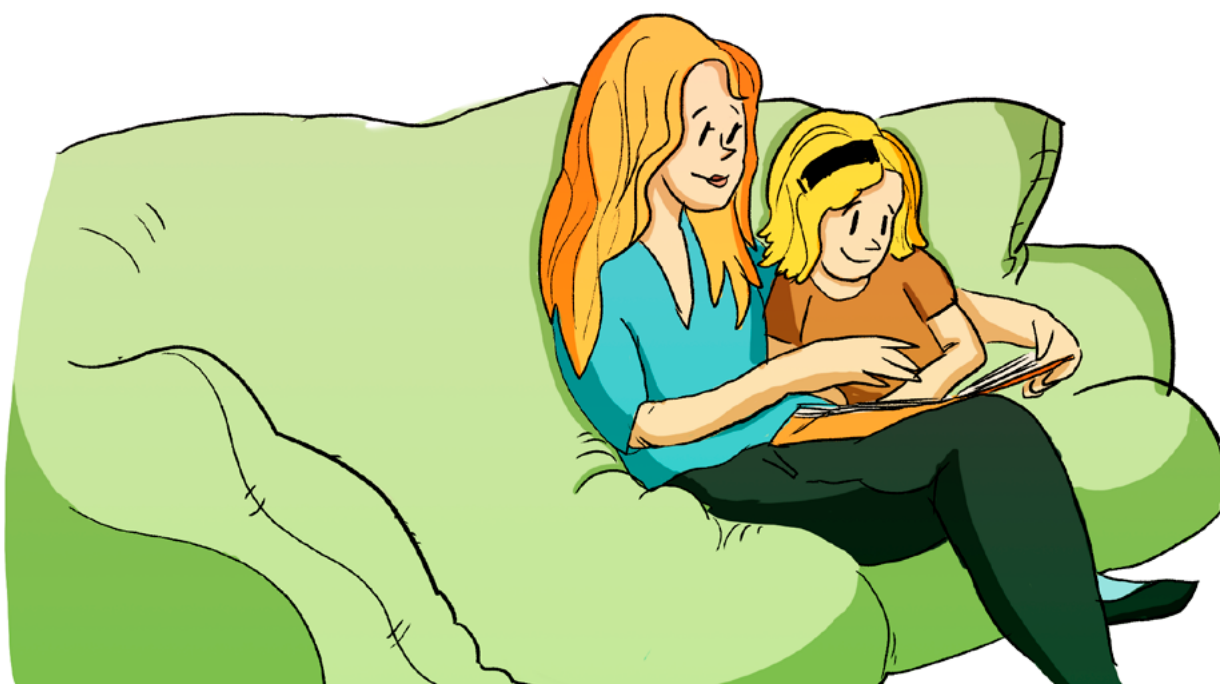
2.2. Coordinació

En la primera etapa del desenvolupament del xiquet, la coordinació entre el centre de salut, el centre d'estimulació precoç, el centre docent, la família i el Servei Psicopedagògic facilitarà el diagnòstic, si és el cas, del retard o el trastorn del llenguatge o de la comunicació.

Aquesta coordinació continuarà durant el temps que l'alumne reba el tractament.

2.3. Formació

Els pares han de rebre informació i formació per a col·laborar en la reeducació i el tractament dels seus fills. Aquestes han de ser proporcionades pels centres de salut o pels centres docents, en aquest cas a través dels equips d'orientació, les reunions de tutoria, escoles de pares, tallers, etc.



3. EL TRACTAMENT DEL TRASTORN

3.1. En l'àmbit de la sanitat

El sistema sanitari, a través dels seus centres, proporciona l'atenció dels trastorns del llenguatge, mitjançant un especialista en logopèdia.

Aquests professionals són diplomats sanitaris, tal com reconeix la Llei d'ordenació de les professions sanitàries LOPS (Llei 44/2003, de 21 de novembre, d'ordenació de les professions sanitàries). Segons l'esmentada llei: "els diplomats universitaris en Logopèdia exerceixen les activitats de prevenció, avaluació i recuperació dels trastorns de l'audició, la fonació i del llenguatge, mitjançant tècniques terapèutiques pròpies de la seua disciplina." Des del curs acadèmic 2010-2011, els estudis de Logopèdia s'estableixen en les universitats espanyoles com a estudis de grau.

Les competències d'aquests professionals són avaluar, diagnosticar, pronosticar, rehabilitar i previndre els trastorns de la comunicació humana; realitzar interconsultes i derivacions a altres professionals de la salut, si la situació de l'usuari així ho requereix; exercir la direcció dels estudis de logopèdia; participar en l'elaboració, l'execució i l'avaluació de programes de salut i d'educació, tant en l'àrea de la prevenció com de l'assistència i de la investigació, en temes relacionats amb la logopèdia; organitzar, supervisar, dirigir i integrar activitats relacionades amb l'exercici professional, en les àrees de Salut, Educació i Benestar Social, corresponents a l'Administració pública i privada; assessorar en l'elaboració, l'execució i l'avaluació de polítiques d'atenció i educació sobre temes relacionats amb la logopèdia; desenvolupar activitats d'investigació científica en el camp de la logopèdia; certificar les constatacions que realitze en l'exercici de la seua professió, respecte al diagnòstic, el pronòstic i el tractament logopèdic; fer auditories logopèdiques mitjançant controls i supervisions de casos en les patologies de la seua incumbència; actuar com a pèrit en la seua matèria a requeriment judicial; organitzar, supervisar, dirigir i integrar equips multidisciplinaris en les escoles, els instituts, els centres d'atenció primerenca, els centres d'atenció sociosanitària, etc.

La Conselleria de Sanitat té concertat, amb entitats privades, el tractament logopèdic. Per a accedir a aquest servei, el xiquet ha de ser derivat pel pediatre i/o l'especialista mèdic (foniatre, otorino, neuropediatre...).

3.2. En l'àmbit de l'educació

L'atenció educativa als xiquets i les xiquetes amb necessitats educatives especials començarà quan aquestes es detecten.

En el sistema educatiu es proporciona tractament a l'alumnat, diagnosticat amb un trastorn en el llenguatge o la comunicació, durant la seua escolaritat, si aquest el necessita.

El Ministeri d'Educació publica anualment una convocatòria d'ajudes per a alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, que inclou un apartat per a reeducació del llenguatge, si les necessitats de l'alumne deriven d'una discapacitat, i el centre no li proporciona aquest recurs.

Els treballadors/es socials de les corporacions locals i dels serveis psicopedagògics escolars col·laboraran amb les famílies per a orientar-les en el procediment de tràmit del Certificat de Discapacitat per les persones amb deficiències previsiblement permanents que limiten o impedisquen la seua participació plena i efectiva en la societat, en igualtat de condicions amb les altres, segons el Reial decret legislatiu 1/2013, de 29 de novembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat i de la seua inclusió social.

3.3. Intercanvi d'informació i coordinació

L'intercanvi d'informació i coordinació entre les conselleries amb competències en sanitat i educació, es recull en distints apartats de la Llei 10/2014, de 29 de desembre, de la Generalitat, de salut de la Comunitat Valenciana:

- Article 56. "Dret a la promoció de la salut i a la prevenció de malalties i situacions de risc en els menors"

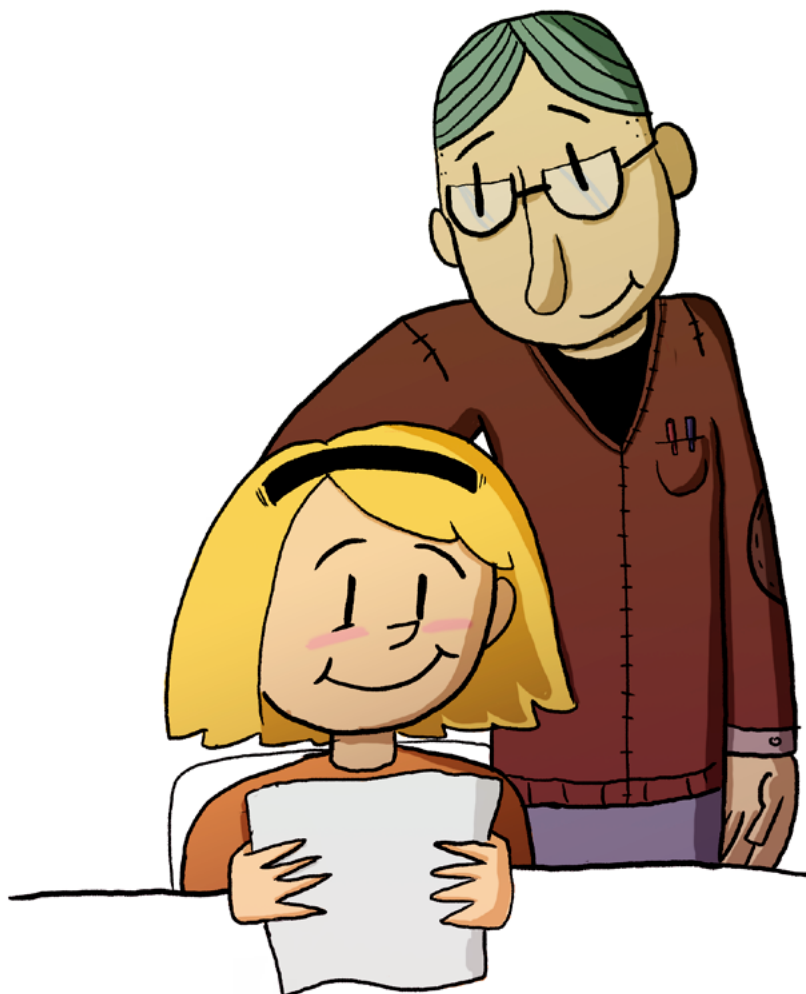
1. La conselleria competent en matèria de sanitat, en col·laboració amb les conselleries competents en matèria d'educació i atenció als menors, desenvoluparà programes educatius i formatius dirigits a les famílies, als menors, al personal docent i al personal sanitari, entre altres, per a promoure l'adquisició d'hàbits saludables i la prevenció de malalties.

- Article 59. "Salut escolar"

1. Als efectes d'aquesta llei, s'entén per salut escolar el conjunt de programes i activitats dirigits a l'educació per a la salut i la conservació i el foment de la salut física, psíquica i social de l'escolar en els centres docents no universitaris de la Comunitat Valenciana.

2. Les accions en matèria de salut escolar exigeixen l'actuació coordinada dels departaments competents en matèria de sanitat i educació. A aquest efecte, es podran crear òrgans de cooperació per a l'aplicació, el desenvolupament i el seguiment de les previsions contingudes en aquest article, així com òrgans de caràcter consultiu que prestin assessorament tècnic sobre matèries relacionades amb l'educació per a la salut.

El procediment per a sol·licitar atenció sanitària en els centres docents es realitza per la direcció d'aquests, segons el procediment establert en la Resolució d'1 de setembre de 2016, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, i de la Conselleria de



Sanitat Universal i Salut Pública, per la qual es dicten instruccions i orientacions d'atenció sanitària específica en centres educatius per a regular l'atenció sanitària a l'alumnat amb problemes de salut crònica en horari escolar, l'atenció a la urgència previsible i no previsible, així com l'administració de medicaments i l'existència de farmàcies en centres escolars.

3.4. Prevenció en l'àmbit escolar

Previndre és realitzar diferents intervencions per a evitar que apareguen determinats trastorns del llenguatge i la comunicació.

Des de l'àmbit escolar, s'assessora les famílies sobre diferents recursos per a estimular el desenvolupament del llenguatge psicoafectiu i/o per a millorar les dificultats que presenten els xiquets i les xiquetes.

Els docents d'Educació Infantil exerciran activitats d'estimulació del llenguatge oral; per a això comptaran amb la col·laboració de l'especialista en Audició i Llenguatge del centre, així com l'assessorament de l'orientador d'aquest.

Els equips directius dels centres fomentaran, en els diferents nivells educatius, programes de prevenció del llenguatge oral i escrit (retards del llenguatge, dislàlies, disfèmies...) que afavorisquen un discurs, tant dirigit com espontani, estructurat i adequat a la seua edat cronològica, que faciliten l'accés al currículum i la inclusió educativa.

4. PROTOCOL D'ACTUACIÓ

4.1. Detecció

L'article 18, del Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, "Identificació, valoració i intervenció de necessitats específiques de suport educatiu", en l'apartat 3, indica que "des de la incorporació de l'alumnat a un centre docent, serà responsabilitat de l'equip docent, coordinat pel tutor o la tutora, informar al personal docent d'orientació educativa que atenga el centre, o a qui tinga atribuïdes les funcions d'aquest, les possibles necessitats específiques de suport educatiu, des del mateix moment que aquestes es detecten, per a procedir a realitzar la corresponent avaluació psicopedagògica prèvia a l'adopció de mesures de suport i reforç corresponents. Aquestes mesures podran adoptar-se en qualsevol moment de l'etapa, i seran objecte de seguiment i revisió a fi d'introduir les modificacions que foren necessàries".

L'article 25 d'aquest decret disposa que, dins dels procediments per a la detecció primerenca de necessitats específiques de suport educatiu, la conselleria competent en matèria d'educació, prestarà atenció especial a la detecció primerenca de dificultats específiques d'aprenentatge derivades de pertorbacions en processos cognitius bàsics referents a l'ús del llenguatge parlat o escrit, o del càlcul aritmètic.

L'article 15.3 del mateix decret, "Aspectes generals d'atenció a la diversitat", estableix que "s'assegurarà la informació, la participació i l'assessorament individualitzat a l'alumnat i als representants legals d'aquest en el procés de detecció de les necessitats educatives, així com en els processos d'avaluació i intervenció".

Qui ho detecta?

Els pares solen ser els primers que detecten que hi ha una alteració en el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge a edats primerenques i trobem habitual que la família

acudisca a la consulta del pediatre que, atenent les fites evolutives de desenvolupament i factors que poden predir un possible retard o trastorn del llenguatge (antecedents familiars, otitis recurrents, baix to d'òrgans fonoarticularis, retards psicomotors, etc.), realitza les primeres orientacions de com actuar enfront d'aquests signes d'alerta detectats en el si familiar.

Aquests professionals han de valorar si el desenvolupament del xiquet o la xiqueta es troba entre les fites del desenvolupament evolutiu propis de la seua edat i facilitar les orientacions necessàries a la família, que afavorisquen el desenvolupament del llenguatge.

Si els senyals d'alerta persisteixen, els equips de pediatria dels centres hospitalaris o d'atenció primària de la Conselleria de Sanitat, després de determinar que el xiquet o la xiqueta presenta problemes específics del llenguatge i la comunicació, poden realitzar la remissió a altres especialistes: l'otorino, el foniatre, el neuropediatre, etc. per a establir l'etiologia i el diagnòstic del possible retard o trastorn, que pot determinar, així mateix, la seua derivació a:

- Centres d'estimulació primerenca, destinats al tractament assistencial i/o preventiu de xiquets i xiquetes amb problemes de desenvolupament o risc de patir-los per causes d'origen prenatal, perinatal o postnatal, amb discapacitat o risc de patir-la, en edats compreses entre 0 i 6 anys. Han d'haver sigut valorats de risc pels equips corresponents dels serveis de pediatria dels centres hospitalaris i d'atenció primària de la Conselleria de Sanitat i per l'equip de valoració del Centre de Valoració i Orientació de Discapacitats provincial.

Aquests centres prestaran una assistència integral que consistirà en el diagnòstic, contrastat amb els equips corresponents de les unitats maternoinfantils del sistema de salut pública, el tractament, l'orientació i el seguiment; la coordinació amb els recursos comunitaris i l'atenció individual i familiar. En aquesta última, es donarà als pares pautes que cal aplicar a fi d'aconseguir conductes estimuladores i educatives sobre els seus fills i filles.

A més, prestaran tractament fisioterapèutic especialitzat en cas d'alteracions neurològiques que puguin fer preveure una discapacitat motòrica.

En els supòsits d'atenció a xiquets hipoacúsics, s'hi prestarà tractament logopèdic especialitzat.

L'atenció directa, que es realitzarà en règim ambulatori, es desenvoluparà de forma general en horari comprés entre les 9 i les 18 hores.



- SAAPE. Servei d'Atenció Ambulatoria Prèvia a l'Escolarització. Aquests serveis es troben ubicats als centres d'Educació Especial o d'Atenció Preferent, segons el que estableix l'article 30 del Decret 39/1998, de 31 de març, d'ordenació de l'educació, per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials. Aquest servei, en funció de la disponibilitat de recursos i sempre que quedi garantida l'atenció de l'alumnat del propi centre, podrà atendre, en règim ambulatori, alumnes escolaritzats en altres centres educatius i els no escolaritzats, en edats corresponents al primer i al segon cicle d'Educació Infantil, que necessiten tractaments individualitzats.

Inclourà l'atenció dels especialistes d'audició i llenguatge i de fisioteràpia.

L'atenció prèvia a l'escolarització tindrà com a destinataris els xiquets i les xiquetes que, per prescripció de l'especialista mèdic, requereixen estimulació i atenció

primerenca per presentar algun dèficit o tinguen risc de patir-lo, a fi de facilitar una maduració adequada i previndre o mitigar possibles seqüeles.

Amb caràcter general, els centres d'Educació Especial prestaran l'atenció prèvia a l'escolarització de caràcter ambulatori, en el tram de 0 a 3 anys, per part dels professionals de fisioteràpia i d'audició i llenguatge.

- IVAF (Institut Valencià d'Audiofonologia). Servei d'Atenció Integral a les Persones amb Problemes d'Audició, ja siguen bebés, xiquets o adults sense límit d'edat. La Unitat Tècnica de l'institut està formada per les àrees següents: Gabinet Psicopedagògic, Seguiment a la Integració Escolar, Estimulació Primerenca o Atenció Primerenca, Atenció a Persones Adultes i Audiologia.
- La derivació a aquest servei es realitza a través dels serveis mèdics, en aquest cas per a rebre atenció primerenca especialitzada per a sords i d'especialistes en llenguatge de signes, o a través de professionals de l'educació que detecten problemes auditius.
- No obstant això, la Unitat Tècnica de l'IVAF compta amb un gabinet psicopedagògic homologat, en el qual es realitzen orientacions, avaluacions i intervenció, i amb un equip de logopedes que realitzen atenció primerenca i atenció a persones adultes.

Escoles infantils, de 0 a 3 anys, segons s'estableix en l'article 10 de l'Ordre de 24 de juny de 2008 que regula l'avaluació en l'etapa d'Educació Infantil, el personal del primer cicle d'aquesta etapa col·laborarà amb les institucions sanitàries que, previ diagnòstic clínic, estiguen encarregades de fer el seguiment als xiquets i les xiquetes amb necessitats educatives especials, i adaptarà l'acció educativa a les necessitats individuals d'aquests.

A l'inici de l'escolarització, en segon cicle d'Educació Infantil, quan els pares o els tutors legals sol·liciten plaça escolar i manifesten les característiques dels seus fills, podrà realitzar-se un dictamen d'escolarització, segons l'Ordre de l'11 de novembre de 1994, de la Conselleria d'Educació i Ciència, per la qual s'estableix el procediment d'elaboració del dictamen per a l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials, que indique la modalitat educativa i els recursos que l'alumne/a necessite. La Direcció Territorial d'Educació, Investigació, Cultura i Esport resoldrà la modalitat educativa i vetlarà perquè el centre educatiu, en el qual s'escolaritze el xiquet o la xiqueta, dispose dels recursos adequats.

En altres casos, la família informarà al centre educatiu les dificultats que presenta l'alumne o l'alumna en l'àrea del llenguatge, per a garantir l'atenció del recurs de l'especialista d'Audició i Llenguatge.

A partir de l'escolarització, si el trastorn no ha sigut detectat prèviament, el tutor o la tutora, junt amb l'orientador o l'orientadora i el professional de l'especialitat d'Audició i Llenguatge, identificaran, avaluaran i informaran sobre les dificultats que l'alumne/a presenta.

Si després d'una primera intervenció per part del personal docent, de l'especialista en orientació educativa o del professional de l'especialitat d'Audició i Llenguatge, donades les orientacions necessàries a la família, persisteix simptomatologia que no es correspon amb un retard maduratiu en el llenguatge, el docent ha de derivar l'alumne/a al Servei Psicopedagògic o al Gabinet Psicopedagògic, perquè aquest realitzi l'avaluació psicopedagògica, i s'emeta l'informe corresponent, que inclourà el Pla d'actuació, segons s'estableix en l'Ordre de 15 de maig de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual estableix el model d'informe psicopedagògic i el procediment de formalització. Aquest informe inclourà necessàriament la valoració de l'especialista en AL. En aquest pla d'actuació es contemplarà la necessitat, si n'hi ha, que l'alumnat siga atès pels especialistes en pedagogia terapèutica, audició i llenguatge, especialistes en llengua de signes o qualsevol altre recurs personal, o material que el xiquet o la xiqueta necessite, tenint sempre com a referent el currículum ordinari que afavorisca el major grau d'inclusió educativa possible.

És important que els pares i els mestres coneguen les pautes de desenvolupament evolutives que detecten, de forma preventiva, qualsevol retard o trastorn en la comunicació, que s'indiquen en l'apartat 1 d'aquesta guia.

4.2. Diagnòstic

Segons Álvarez Rojo (1984), el diagnòstic és una forma d'organització, de recollir informació sobre un fet educatiu relatiu a un subjecte o un conjunt de subjectes amb la intenció d'utilitzar-lo cap a la millora dels passos següents d'un procés educatiu.

Hi ha diversos elements que intervenen en el diagnòstic. Ens trobem elements propis de l'individu com ara causes físiques i sensorials, intel·lectuals i neurològiques (intel·ligència, aptituds, desenvolupament psicomotor), personalitat, interessos, etc.; elements de relació social, adaptació personal (acceptació d'un mateix) i adaptació social (família, escola, entorn) i elements socioambientals, com ara la família o l'escola, i socials.

El diagnòstic, atendrà els criteris que s'estableixen en els manuals de diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals o en la Classificació Internacional de les Malalties (DSM IV; CIE 10). Actualment, l'edició vigent del DSM és la cinquena.

A la Comunitat Valenciana, l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials està regulada per l'Ordre de 16 de juliol de 2001 per a l'atenció a l'alumnat escolaritzat en centres d'Educació Infantil (2n cicle) i d'Educació Primària, i per l'Ordre de 14 de març de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per a alumnat escolaritzat en centres que imparteixen Educació Secundària.

A continuació, es presenta una taula que reflecteix la relació entre els esmentats manuals de diagnòstic DSM IV-DSM V i els trastorns susceptibles d'atenció pel recurs de mestre d'Audició i Llenguatge, segons el qual s'estableix en les ordres mencionades:

TAULA COMPARATIVA DE TRASTORNS DE LA COMUNICACIÓ I DEL LLENGUATGE

MUTISMO SELECTIVO:

DSM V: TRASTORNO DE ANSIEDAD 313.23

DSM IV: TRASTORNO DE INICIO EN LA INFANCIA Y EN LA ADOLESCENCIA (F94.0)

CIE-10: TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL DE COMIENZO HABITUAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA (F94.0)

DSM-V	DSM-IV	(O. 2001/2005)	CIE-10
315.32 TRASTORN DEL LLENGUATGE	(F.80.1) TRASTORN ESPECÍFIC DEL LLENGUATGE EXPRESSIU (F.80.2) TRASTORN ESPECÍFIC DEL LLENGUATGE MIXT RECEPTIVOEXPRESSIU	RETARD SIMPLE DEL LLENGUATGE DISFÀSIA	(F.80.1) TRASTORN DE L'EXPRESSIÓ DEL LLENGUATGE (F.80.2) TRASTORN DE LA COMPENSIÓ DEL LLENGUATGE
315.39 TRASTORN FONOLÒGIC	(F.80) TRASTORN FONOLÒGIC	DISLÀLIA	(F.80.0) TRASTORN ESPECÍFIC DE LA PRONUNCIACIÓ
315.35 TRASTORN DE FLUÏDESA D'INICI EN LA INFÀNCIA (TARTAMUDEIG) 307.0 ADULTS	(F.98.5) TARTAMUDEIG	DISFÈMIA	(F.98.5) TARTAMUDEIG (ESPASMOFÈMIA)
315.39 TRASTORN DE LA COMUNICACIÓ SOCIAL (PRAGMÀTIC)		DISFÀSIA	(F.80.8) ALTRES TRASTORNS DEL DESENVOLUPAMENT DE LA PARLA I DEL LLENGUATGE
307.9 TRASTORN DE LA COMUNICACIÓ NO ESPECIFICAT	(F.80.9) TRASTORN DE LA COMUNICACIÓ NO ESPECIFICAT		
		DISFONIA	(R49.1) DISFONIA
		DISGLÒSSIA DISÀRTRIA	DISGLÒSSIA: (Q35) FISSURA PALATINA (Q36) FISSURA LABIAL (Q37) FISSURA LABIOPALATINA (R47.1) DISÀRTRIA
		DEFICIÈNCIA AUDITIVA, MITJANA, SEVERA, PROFUNDA	(H90-H91.9) HIPOACÚSIES. SORDMUDESA



4.3. Identificació de les necessitats educatives

La LO 2/2006 de 3 de maig, modificada per la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, en l'article 73 entén per alumnat que presenta necessitats educatives especials el que requereix, per un període de la seua escolarització o al llarg de tota aquesta, determinats suports i atencions educatives específiques derivades de discapacitat o trastorns greus de conducta.

Correspon a les administracions educatives assegurar els recursos necessaris perquè l'alumnat que requereix una atenció educativa diferent de l'ordinària, per presentar necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, per les seues altes capacitats intel·lectuals, per haver-se incorporat tard al sistema educatiu o per condicions personals o d'història escolar, pugui aconseguir el màxim desenvolupament possible de les seues capacitats personals i, en tot cas, els objectius **establits** amb caràcter general per a tot l'alumnat.

Què entenem per discapacitat?

Discapacitat, segons l'OMS, és un terme general que comprén les deficiències, les limitacions de l'activitat i les restriccions de la participació. Les deficiències són problemes que afecten una estructura o funció corporal; les limitacions de l'activitat són dificultats per a executar accions o tasques, i les restriccions de la participació són problemes per a participar en situacions vitals.

Per consegüent, la discapacitat és un fenomen complex que reflecteix una interacció entre les característiques de l'organisme humà i les característiques de la societat en què viu.

Per això, s'entén que determinades patologies podran o no determinar necessitats educatives especials depenent si impliquen una discapacitat, una limitació que impedisca que el xiquet o la xiqueta pugui participar en la dinàmica del centre escolar, del seu grup classe i establir les relacions socials i interaccions pròpies de la seua edat. Com a exemple, les dislàlies que tenen la seua causa en hipoacúsies, els retards del llenguatge associats a discapacitat intel·lectual o els trastorns de comunicació dels xiquets i les xiquetes amb trastorn de l'espectre de l'autisme (TEA), entre altres.

L'atenció integral a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu s'iniciarà des del mateix moment en què aquesta necessitat siga identificada i es registrarà pels principis de normalització i inclusió.

La identificació i la valoració de l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu es realitzarà al més prompte possible per part dels serveis especialitzats d'orientació educativa, psicopedagògica, professional o, si és el cas, pels gabinets psicopedagògics escolars autoritzats, o per qui tinga atribuïdes aquestes funcions, tot això, segons el que disposa la normativa vigent. La conselleria competent en matèria d'educació podrà establir plans per a la detecció primerenca de necessitats específiques de suport determinades.

El professional de l'orientació educativa dependent dels diferents serveis especialitzats en orientació educativa, segons les diferents disposicions normatives de la Comunitat Valenciana, identificarà aquestes necessitats educatives especials, amb un procés previ d'avaluació i valoració. Quan aquest finalitze, es redactarà l'informe psicopedagògic corresponent (annex II de l'Ordre de 15 de maig de 2006, anteriorment citada).

En les conclusions, l'orientador educatiu determinarà si és procedent o no que l'alumnat amb diagnòstics de retard o trastorns de la comunicació i del llenguatge necessite l'atenció de l'especialista en AL. Així mateix, s'establiran els criteris tant legals com diagnòstics que fonamenten la decisió.

En el cas que un alumne o alumna necessite l'atenció del mestre o la mestra especialista en AL per a donar resposta a les seues necessitats educatives especials, s'haurà de realitzar una proposta del Pla d'actuació, emplenant l'apartat corresponent en el model d'informe mencionat, determinant la necessitat d'aquesta atenció segons el que estableix les disposicions legals corresponents de la Comunitat Valenciana. En l'ordre que regula l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres d'Educació Infantil (2n cicle) i Educació Primària, es contempla en l'article 19 que tindran una atenció preferent en Audició i Llenguatge l'alumnat que presente trastorns del llenguatge que afecten greument el seu desenvolupament cognoscitiu i les seues possibilitats d'accés al currículum, així com l'alumnat amb una gran afecció en l'expressió verbal que dificulte seriosament la seua parla. La intervenció en Audició i Llenguatge es determinarà en funció de la patologia i de l'edat de l'alumne o l'alumna, i tenen atenció prioritària els xiquets o les xiquetes de menor edat.

Seguint el principi d'inclusió educativa i a fi d'aconseguir la màxima normalització del procés d'ensenyament-aprenentatge, la intervenció del professional especialista en Audició i Llenguatge s'haurà de realitzar dins del **grup ordinari** de l'alumne o l'alumna, no obstant això, per a poder desenvolupar programes específics, caldrà **ajustar-se a nivell individual o de xicotet grup**, en l'aula d'Audició i Llenguatge, a criteri del



professional, amb un màxim de 3 xiquets o xiquetes per sessió. En aquest últim cas, les sessions tindran una duració recomanada compresa entre un mínim de 30 i un màxim de 45 minuts.

En els quadres següents figuren les patologies i el nombre de sessions previstes:

**Sessions en ordre de prioritat d'atenció a l'alumnat
d'etapes d'Educació Infantil i Educació Primària**

Patologia	Nombre de sessions setmanals
Afàsia i disfàsia i alumnat amb deficiència auditiva severa i profunda	5 sessions setmanals
Deficiència auditiva mitjana	3 sessions setmanals
Retard simple del llenguatge	3 sessions setmanals
Disàrtries	2 sessions setmanals
Disglòssia	2 sessions setmanals
Disfèmia que dificulti greument la comunicació	2 sessions setmanals
Altres dificultats relacionades amb el llenguatge: dislàlies, retard del llenguatge associat a discapacitat intel·lectual, desorganització del llenguatge com a conseqüència de trastorns de la personalitat, etc.	1 sessió setmanal

El nombre de les sessions és orientatiu. Les sessions recomanades seran establides pels professionals de l'avaluació i s'arreglaran en el pla d'actuació corresponent. El centre educatiu establirà els canals d'organització per a donar resposta a aquesta proposta.

**Sessions en ordre de prioritat d'atenció a l'alumnat
d'etapes d'Educació Secundària Obligatoria**

En els centres que imparteixen Educació Secundària, la distribució dels mestres de l'especialitat d'Audició i Llenguatge, es farà d'acord amb els criteris següents:

Trastorn	Nombre de sessions setmanals
Sordera profunda i severa	5
Disfàsia-TEL/afàsia	3-4
Hipoacúsia mitjana	3-4
Disàrtria	2-4
Disfèmia	2
Disfonia	2

En el cas que es mantinguen en l'ESO altres trastorns no assenyalats, podran ser atesos. Les sessions no podran tindre una duració menor de 30 minuts.

Quina atenció pot rebre un alumne si les seues necessitats educatives no són especials?

Els professionals de l'Orientació Educativa i Audició i Llenguatge podran establir pautes i orientacions a mestres i famílies, així com el seguiment de l'evolució del desenvolupament del xiquet o la xiqueta.

S'establiran les mesures oportunes segons el Pla d'atenció a la diversitat i inclusió educativa del centre (PADIE).

4. 4. Avaluació psicopedagògica

4.4.1. Avaluació de les necessitats educatives

L'avaluació psicopedagògica és el procés d'arreglaga, d'anàlisi i de valoració d'informació rellevant sobre els distints elements que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge per a identificar les necessitats educatives especials de determinats alumnes que presenten o poden presentar desajustos en el desenvolupament personal i/o acadèmic, i per a fonamentar i concretar les decisions respecte a la proposta curricular i els tipus d'ajudes que aquells poden necessitar per a progressar en el desenvolupament de les distintes capacitats.

L'orientador educatiu demanarà informació relativa a aspectes mèdics, escolars o acadèmics, sociofamiliars i, si és el cas, altres informes psicopedagògics, de rellevància per al procés de detecció d'un possible retard o trastorn del llenguatge. Aquesta informació pot ser aportada per la família i pels professionals del centre escolar. De vegades, la família aporta, d'altres serveis educatius o sanitaris, com hem vist anteriorment, diagnòstics clínics d'especialistes que ajuden en aquest procés d'avaluació.

Els professionals de l'especialitat d'orientació educativa, aplicaran, quan procedisca, proves d'avaluació, qüestionaris, registres... per a valorar les competències cognitives, l'estil d'aprenentatge, el nivell de competència curricular i altres aspectes psicopedagògics i socioafectius que es consideren d'interés en el dit procés.

Durant el procés d'avaluació psicopedagògica s'estableix una coordinació amb els mestres i les mestres especialistes d'audició i llenguatge que pot predir la necessitat

d'aplicar proves estandarditzades, registres, proves normatives o de criteris específiques del llenguatge per al diagnòstic de retard o trastorns del llenguatge i la comunicació.

Aquesta informació quedarà arreplegada en els distints apartats de l'annex II de l'Ordre de 15 de maig de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual s'estableix el model d'informe psicopedagògic i el procediment de formalització.



En conseqüència, l'avaluació psicopedagògica actualitzada serà necessària per a determinar si un alumne té necessitats específiques de suport educatiu; per a la presa de decisions relatives a la seua escolarització; per a l'elaboració d'adaptacions curriculars significatives i adaptacions d'accés al currículum, per a la proposta de diversificacions del currículum i per a l'orientació escolar i professional una vegada acabat l'ensenyament obligatori (caràcter prescriptiu), segons la normativa vigent.

L'avaluació psicopedagògica serveix de base per a la presa de decisions sobre diferents situacions de l'alumnat amb necessitats educatives especials, així com sobre l'organització del seu entorn educatiu i els recursos necessaris, per la qual cosa contribueix a la millora de la qualitat de la institució escolar.

L'Ordre de 15 de maig de 2006, estableix el model d'informe psicopedagògic i el procediment d'avaluació. En l'annex I d'aquesta disposició, està el model de sol·licitud per a demandar a l'especialista en orientació educativa la valoració i l'avaluació psicopedagògica. Entre els possibles motius de demanda està l'apartat "atenció educativa de la mestra o mestre d'EE: audició i llenguatge".

4.4.2. Metodologia de l'avaluació psicopedagògica

Ha de basar-se en la interacció de l'alumne, amb els continguts i materials d'aprenentatge, amb el professor, amb els companys i amb el context de l'aula, del centre escolar i de la família.

Ha de reunir informació de l'alumne i del context sociofamiliar i escolar que resulte rellevant per a ajustar la resposta educativa a les seues necessitats:

- De l'alumne: condicions personals de discapacitat o sobredotació, història educativa i escolar, competència curricular i estil d'aprenentatge.
- Del context socioescolar: anàlisi de les característiques de la intervenció educativa, de les característiques i relacions que estableix en el grup-classe, així com l'organització de la resposta educativa.
- Del context sociofamiliar: característiques de la família i el seu entorn, expectatives dels pares i possibilitats de col·laboració en el desenvolupament del programa d'atenció educativa en el si familiar.

4.5. Informe psicopedagògic

Després de l'avaluació psicopedagògica, els serveis especialitzats d'orientació educativa han d'emetre un informe psicopedagògic amb caràcter previ a l'adopció de les mesures educatives que corresponguen. El model d'informe psicopedagògic està en l'annex II de l'Ordre 15 de maig de 2006, i té una estructura predeterminada.

Seguint l'estructura del model d'informe psicopedagògic, es preveurà en el seu contingut, per a justificar les necessitats educatives de l'alumne o l'alumna i les mesures que s'establisquen en aquest, una valoració funcional que arreplega totes les dades de l'avaluació psicopedagògica. Preveurà tota la informació recopilada de l'alumne, la seua història escolar, les competències cognitives, el curs de referència, els estils d'aprenentatge i els altres aspectes psicopedagògics i socioafectius que es consideren d'interés.

Què s'ha d'avaluar?

4.5.1. Nivell de desenvolupament, competències cognitives, procés de maduració: intervenen factors fisiològics (visió, audició, motricitat), intel·lectuals (intel·ligència, vocabulari), factors ambientals i factors emocionals.

Proves de valoració i avaluació:

Nom	Autor / editorial / any	Què avalua?	Edats
WISC-IV	David Weschler / TEA Edicions (2005)	Intel·ligència	6-16 anys
WAIS-III	David Weschler / TEA Edicions (1999)	Intel·ligència	16-94 anys
K ABC	Kaufman / TEA Edicions (1997)	Intel·ligència	2,5-12,5 anys
K BIT	Alan S. Kaufman, Nadeen L., Kaufman / TEA Edicions (2000)	Intel·ligència	4-90 anys
McCarthy (MSCA), versió revisada	Dorothea McCarthy / TEA Edicions (2006)	Intel·ligència, nivell de desenvolupament	2,5-8,5 anys
STROOP, test de colors i paraules	Golden / TEA Edicions (2001)	Funcions executives	7-80 anys
MFF-20	E. D. Cairns y J. Cammock / TEA Edicions (2002)	Estil cognitiu reflexiu-impulsiu	6-12 anys
CARES (Percepció de diferències)	Thurstone i Yela. Narbona (3 i 6 minuts) / TEA Edicions (1985)	Atenció, percepció de diferències	>6 anys
FCR (Figura Complexa de Rei)	Rey / TEA Edicions (2003)	Habilitats visuoespacials, visuoconstructives, memòria visual, funcions executives	4-adults
D2 (Test d'Atenció)	Brickenkamp i Zillmer / TEA Edicions (2004)	Atenció	8-18 anys
CSAT (Children Sustained Attention Task)	Servera i Llabres / TEA Edicions (2004)	Atenció	6-11 anys
CPT II (Conners' Continuous Performance Test II)	Conners i Staff / MHS (2004)	Atenció	>6 anys
TP (Toulouse-Pieron)	Tolosa i Pieron / TEA Edicions (2007)	Atenció	>10 anys

- Escales de desenvolupament

ESCALA DE DESENVOLUPAMENT DEL LLENGUATGE DE REYNELL: ofereix una mitjana fiable de la comprensió verbal i del llenguatge expressiu en els xiquets. Permet avaluar qualsevol xiquet que se sospite que pugui tindre algun problema de llenguatge i oferir guies bàsiques de teràpia i estimulació (18 mesos a 7 anys).

Està composta per dues escales: Escala de Comprensió i Escala d'Expressió.

GUIA PORTAGE: escala de desenvolupament, valora capacitats lingüístiques (0-6 anys).

ESCALA DE DESENVOLUPAMENT McCARTHY (MSCA): Escala Verbal (6 escales). De 2 anys i mig a 8 anys i mig.

ESCALA MACARTHUR DE DESENVOLUPAMENT COMUNICATIU (CDI). Grau de desenvolupament de distints components del llenguatge comparant-los amb el nivell esperat de la seua edat. De 8 a 30 mesos. L'omplen els pares.

INVENTARI DESENVOLUPAMENT BATELLE: escala de desenvolupament de 0 a 95 mesos (7 anys i 11 mesos). Avalua cinc àrees diferents del desenvolupament. Dóna una edat de comunicació a nivell receptiu, expressiu i total.

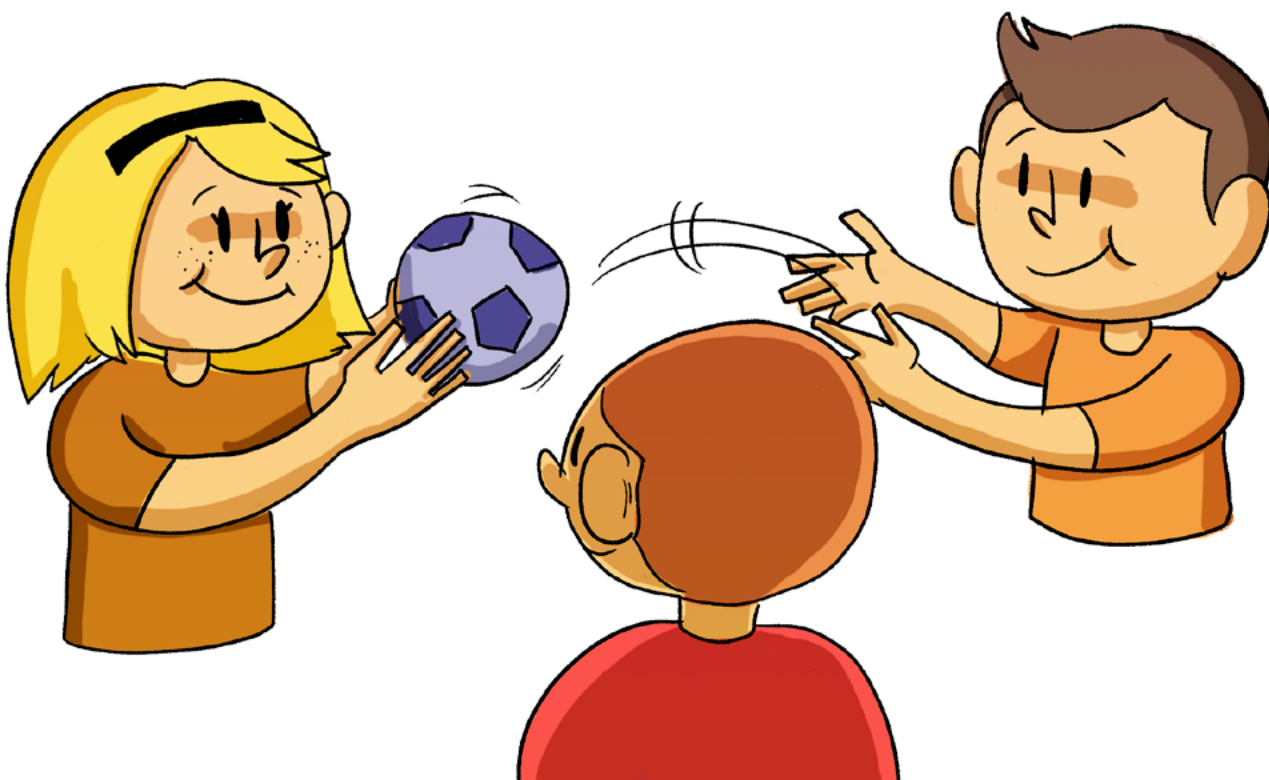
MERRILL-PALMER-R.: avalua el llenguatge receptiu i expressiu d'1 a 78 mesos (6 anys i mig). Proporciona una edat de desenvolupament lingüístic.

CURRÍCULUM CAROLINA: avaluació i exercicis per a bebés i xiquets molt xicotets amb necessitats educatives especials. Edat de 0 a 24 mesos.

BRUNET-LEZINE: escala de desenvolupament psicomotor de la primera infància. Aplicació d'1 a 30 mesos.

4.5.2. Àrea de llenguatge

Valoració en l'àrea del llenguatge i la comunicació:



4.5.2.1. Aspectes prelingüístics. Es tracta d'avaluar les habilitats cognitives bàsiques per a un correcte desenvolupament del llenguatge:

Atenció: focalitzada, sostinguda i/o dividida.

Imitació: capacitat per a realitzar accions d'altres persones en la nostra ment, i crear patrons de comportament i aprenentatge.

Memòria: visual, auditiva, somàtica, cinestèsica, així com a curt termini o a llarg termini.

Funcions executives: són necessàries per a les tasques acadèmiques i són responsables de la planificació, la inhibició de conductes, la noció temporal i la resolució de problemes.

4.5.2.2. Aspectes anatomicofuncionals: L'acció de succionar, deglutir, mastegar i el bufit proporcionen una exercitació motriu prèvia a l'articulació. En el mateix pla està l'**audició**, base del desenvolupament de la parla, el llenguatge i la comunicació ja que els éssers humans aprenem per imitació; la **visió**, enfoca l'aprenentatge des del canal visual; el **somriure social**: és l'única manera de respondre a les atencions de l'interlocutor i establir un *feedback* que permet desenvolupar el llenguatge social o pragmàtic. La rialla té el seu origen social i és precursora de la parla perquè quan ens riem no respirem igual que quan parlem.

Òrgans bucofonadors: exploració de llengua, llavis, mandíbula, paladar, úvula, fre lingual, dents...

Pràxies orofacials: eexecució d'exercicis pràctics de llengua, llavis, paladar, mandíbula, maxil·lars, vel del paladar, galtes...

Respiració i fonació:

Respiració: costal, diafragmàtica, clavicular...

Bufit: intensitat, duració i direccionalitat.

Higiene nasal: expulsió de mucositats.

Relaxació: global, segmentària.



Veu: normal, baixa, forta, disfònica, nasal...

Entonació: normal, monòtona, robòtica...

Ritme: normal, ràpid, entretallat...

4.5.2.3. Aspectes foneticofonològics. De manera orientativa mostrem una taula fonèmica d'edats cronològiques i la seua relació amb l'adquisició dels sons. En reeducació logopèdica es recomana treballar individualment cada fonema alterat i per ordre de dificultat adquisitiva, és a dir, respectant l'edat cronològica aproximada d'integració en el registre foneticofonològic propi de cada individu.

SONS		PERCENTATGE DE CONSECUCIÓ PER EDAT				
		3 anys	4 anys	5 anys	6 anys	7 anys
Nasals	/m/	90	-	-	-	-
	/n/	90	-	-	-	-
	/ɲ/	90	-	-	-	-
Oclusives	/p/	90	-	-	-	-
	/t/	90	-	-	-	-
	/k/	90	-	-	-	-
	/b/	90	-	-	-	-
	/d/	70	90	-	-	-
	/g/	80	90	-	-	-
	/ch/	80	90	-	-	-
Fricatives	/f/	80	90	-	-	-
	/s/	80	80	90	-	-
	/l/	50 o <	70	80	90	-
	/x/	90	-	-	-	-
Líquides	/l/	90	-	-	-	-
	/ll/	60	80	80	80	80
	/r/	70	80	80	80	90
	/rr/	50 o <	70	70	80	90
Diftongs	creixent	90	-	-	-	-
	decreixent	50 o <	70	70	80	90
Grups	nas+c	90	-	-	-	-
	s+cc	50 o <	70	80	90	-
	c+l	50 o <	60	70	90	-
	c+r	60	80	80	80	-
	líq+c	50 o <	70	70	80	90

(BOSCH, L. – 1983)

Codis:

Creixent= diftongs creixents: "ia", "ie", "io", "iu", "ua", "ue", "ui" i "uo".

Decreixent= diftongs decreixents: "ai", "ei", "sentí", "au", "eu" i "ou".

nas+c= nasal seguida de consonant.

s+cc= /s/ seguida de dues consonants.

c+l= consonant seguida de la líquida /l/.

c+r= consonant seguida de la líquida /r/.

líq+c= líquida seguida d'una consonant.

En l'exploració fonètica s'exploraran els fonemes que té adquirits o generalitzats i aquells en què presenta algun error de substitució, omissió, distorsió...

Igualment, es valorarà la capacitat d'analitzar les paraules: segmentació sil·làbica d'aquestes, així com oposicions fonològiques.

Finalment, es comprovarà si imita onomatopeies adequades a la seua edat.

4.5.2.4. Aspectes lexicosemàntics. Resulta complex conèixer l'ordre de registre de les paraules de l'individu. No hi ha una regla general establida, sinó que depén de l'experiència de cada persona i de les paraules funcionals per al seu entorn. Hem d'ensenyar al xiquet un vocabulari funcional. És a dir, aquell que puga utilitzar en distints contextos i que, a més, li ajuda a comprendre de manera global textos i missatges orals:

Avaluar si l'alumne coneix el vocabulari mínim adequat a la seua edat de desenvolupament: joguets, aliments, animals, accions, conceptes bàsics...

Comprovar si comprén accions simples, complexes i/o seqüències d'ordres relacionades.

Registrar mitjançant el visionat d'una làmina en què ocorren diverses accions, si anomena els objectes i les persones que apareixen en aquesta, si relata les accions, si les relaciona entre si...

Assegurar-se que el xiquet és capaç de contestar preguntes del tipus què?, on?, com?, quan?, per què? sobre una història o un conte.

Classificar objectes i imatges per camps semàntics, diferències i semblances, paraules oposades, categories...



4.5.2.5. Aspectes morfosintàctics. El desenvolupament més significatiu es produeix entre els 4 i 5 anys, edat en què el xiquet combina diverses paraules per a construir una oració. Els nexes adverbials de temps i mode i l'estil indirecte apareixen per primera vegada.

Tindrem en compte l'estructura de la frase: el tipus d'oració, de frases i la longitud mitjana de l'enunciat (LME).

Avaluarem el nivell morfològic: ús de determinants, adjectius, verbs, pronoms, preposicions, adverbis, conjuncions, així com les concordances entre gènere i número i l'ús de temps verbals.

Consignarem la seqüència temporal d'històries i la seua narració.

4.5.2.6. Aspectes pragmàtics. En aquest aspecte observarem i registrarem l'evolució social del llenguatge del xiquet i el joc. En aquest apartat també podrem avaluar l'adquisició de la coherència general i la teoria de la ment (empatia i pensament alternatiu).

És necessari registrar si l'alumne/a manifesta intenció comunicativa, quina manera de comunicació utilitza habitualment i si realitza usos del llenguatge (salutacions, despedides, desitjos, demanda d'atenció, seguiment d'ordres, expressió de plaer o rebuig, participació en una conversa, relat d'experiències...).

4.5.3. Test i bateries de llenguatge

Test Illinois d'Aptituds Psicolingüístiques (ITPA) – 2004, 2001, 1994, 1984	
Autor/a	S. A. Kira, J. J. McCarthy i W. D. Kirk
Aplicació	De 3 anys a 10 anys.
Significació	El principal objectiu d'aquesta prova és detectar possibles fallades o dificultats en el procés de comunicació (deficiències en la percepció, interpretació o transmissió) que són causa de la majoria dels problemes de l'aprenentatge escolar. Al mateix temps, de forma complementària, intenta posar de manifest les habilitats o condicions positives que puguin servir de suport a un programa de recuperació. La puntuació es converteix en una edat, un perfil i un coeficient psicolingüístic.

Escala de llenguatge infantil (ELI)	
Autor/a	Cristóbal Saborit Mallol; Juan Pedro Julián Marzá
Aplicació	Xiquets de 3 a 6 anys.
Significació	Avaluació dels components del llenguatge. L'ELI és una prova per a avaluar el llenguatge en les primeres etapes (0-6 anys). Aporta una edat lingüística i un CI verbal.

Prova de Llenguatge oral Navarra (PLON-R), 2004

Autor/a	Aguinaga Ayerra, Armentia Lopez de Suso M ^a Luisa (et. al)
Aplicació	Xiquets de 3, 4, 5 i 6 anys d'edat.
Significació	El PLON valora la forma, el contingut i l'ús del llenguatge. La seua finalitat principal és la detecció fàcil i ràpida dels alumnes de risc quant al desenvolupament del llenguatge. Dóna un percentil i l'equivalència: retard, necessita millorar i normal.

Bateria de Llenguatge Objectiva i Criterial (BLOC), 1998 Bloc Screening, 2002 (versió reduïda)

Autor/a	M. Puyuelo Sanclemente, E. h. Wiig, J. Renom Pinsach; A. Solanas Pérez
Aplicació	De 5 a 14 anys.
Significació	És una bateria d'avaluació del llenguatge per a escolars que explora morfologia, sintaxi, semàntica i pragmàtica, tant a nivell comprensiu com expressiu. Dóna una puntuació entre 0-100 (centils).

Exploració del Llenguatge Comprensiu i Expressiu (ELCE-R) 2007

Autor/a	M ^a José López Ginés, A. Redón Díaz, M ^a Dolores Zurita Salillas, (et. al).
Aplicació	Entre 4 i 7 anys.
Significació	El llenguatge s'estudia basant-se en tres nivells diferents: lingüístic, neurofisiològic i psicològic. El registre de la parla-llenguatge persegueix dos objectius, d'una banda, fer una valoració de la comprensió del llenguatge des del punt de vista semàntic, analític i sintàctic i de pensament i, en segon lloc, realitzar una avaluació qualitativa de l'elocució del llenguatge.

CELF-4 avaluació (Clínica de Fonaments del Llenguatge)

Autor/a	Eleanor Semel / E. H. Wiig / W. A. Secord . Editorial Pearson.
Aplicació	Entre 5 i 21 anys.
Significació	Aquesta prova avalua i diagnostica desordres del llenguatge. Identifica de manera ràpida i precisa, trastorns del llenguatge. Proporciona una avaluació comprensiva de les habilitats del llenguatge del xiquet/a, i crea un camí per a la intervenció. Ajuda a determinar la naturalesa del trastorn del llenguatge, els punts forts i dèbils del llenguatge del xiquet/a en semàntica, morfologia, sintaxi, pragmàtica, i habilitats del llenguatge en classe.

Morfosintaxi

El Desenvolupament de la Morfosintaxi en el Xiquet (TSA)- 2000, 1997	
Autor/a	Gerardo Aguado Alonso.
Aplicació	A partir de 3 anys fins a 7 anys.
Significació	Avalua els elements sintàctics que determinen funcions semàntiques secundàries nominals i verbals, així com alguns elements de superfície que uneixen proposicions. També es pretén explorar l'estructura formal de les frases en els dos vessants de comprensió i expressió. La puntuació directa dóna un percentil.

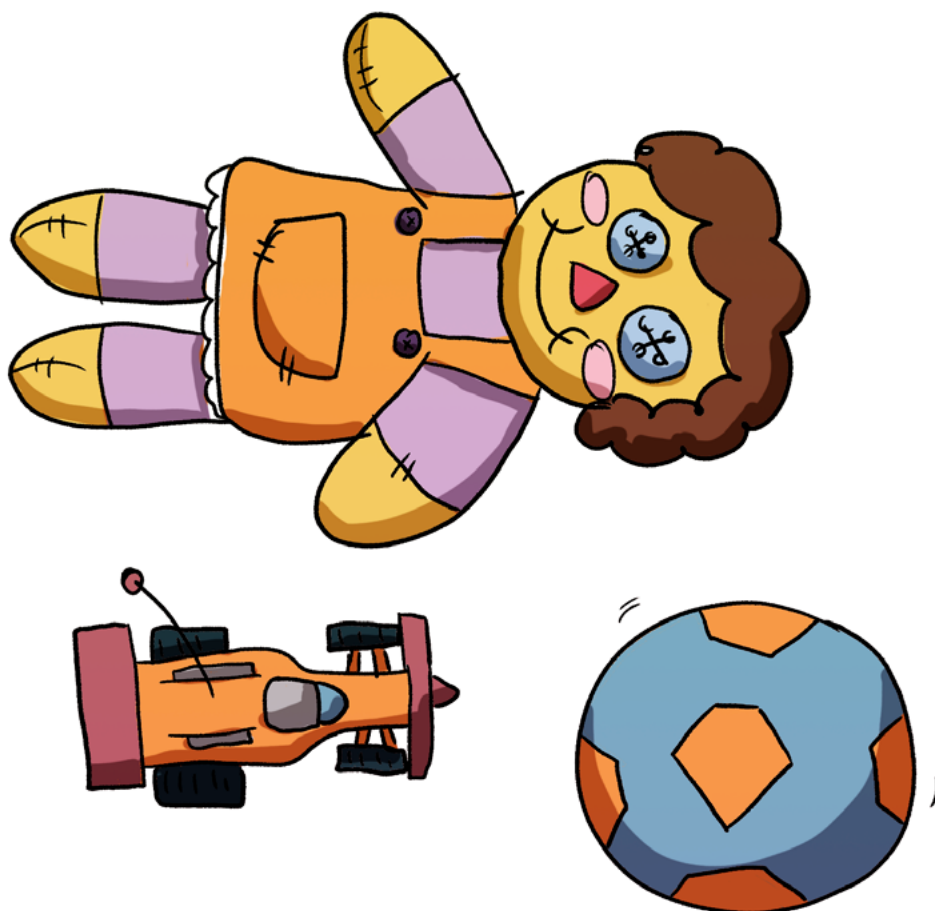
CEG, Test de comprensió d'estructures gramaticals, 2005	
Autor/a	E. Mendoza, G. Carballo, J. Muñoz y M ^a D. Fresneda.
Aplicació	Xiquets/es de 4 a 11 anys i xiquets/es o adults que presenten trastorns de comprensió del llenguatge, afàsia o traumatismes cranioencefàlics.
Significació	El Test de Comprensió d'Estructures Gramaticals, CEG, és un instrument dissenyat per a avaluar la comprensió gramatical. El subjecte ha de triar entre quatre dibuixos el que correspon a l'oració llegida per l'examinador, la qual cosa suposa que determine i compregui la seua estructura sintàctica. No requereix cap tipus de resposta verbal, per la qual cosa és aplicable en els casos en què el desenvolupament del llenguatge expressiu estiga afectat de forma important. De ràpida i senzilla aplicació i correcció, el CEG permet tant una interpretació quantitativa com una valoració qualitativa. Constitueix un marc de referència per a psicòlegs, logopedes i investigadors del llenguatge infantil interessats tant en l'avaluació del desenvolupament normal del llenguatge com en la comprensió dels trastorns que afecten aquest desenvolupament, incloent-hi afàsia, TEL (trastorn específic del llenguatge), trastorns d'aprenentatge, deficiències auditives, etc. La puntuació directa ens dóna un percentil.

Vocabulario.

PPVT-III. (PEABODY, Test de Vocabulari en Imatges), 2006	
Autor/a	Ll. M. Dunn, L. M. Dunn i D. Arribas.
Aplicació	Entre 2 anys i mig i 90 anys.
Significació	La tercera versió del PEABODY és una de les proves més prestigioses per al mesurament del vocabulari comprensiu. Conté 192 làmines amb quatre dibuixos cada una en què el subjecte ha d'indicar quina il·lustració representa millor el significat d'una paraula donada per l'examinador/a. Hi ha diferents criteris de començament i terminació en funció de l'edat i el nombre d'errors comesos, la qual cosa fa que generalment no supere els 15 minuts de sessió. El procés de construcció de la prova, basat en la Teoria de Resposta a l'Ítem, assegura que únicament s'apliquen els elements adequats al nivell aptitudinal de l'examinand.

VAVEL: Prova de Valoració del Vocabulari

Autor/a	Mario Brancal i altres.
Aplicació	De 3 a 16 anys (dividits en tres volums, Infantil, Mitjà i Superior).
Significació	De senzilla i ràpida passació (30 minuts) pot ser aplicada en xiquets/es i adolescents que no puguin expressar-se verbalment, atès que basta amb què assenyalen l'ítem, ja siga amb el dit, un moviment ocular, etc. Ofereix una edat lingüística.



TEST BOEHM DE CONCEPTES BÀSICS

Autor/a	Ann E. Boehm.
Aplicació	De 4 a 7 anys.
Significació	Comprensió semàntica i sintàctica de conceptes bàsics.

Valoració trastorn fonològic

Articulació

Registre fonològic induït, 1994	
Autor/a	Marc Monfort; Adoración Juárez Sánchez.
Aplicació	Xiquets de 3 i 6 anys d'edat.
Significació	Registrar les peculiaritats de la parla del xiquet, en producció induïda de paraules i en repetició, si és necessari. Comparar la seua producció a la producció mitjana d'un grup de xiquets de la seua edat que viu en un entorn social semblant.

ELA-R. Examen Logopèdic d'Articulació, 1999	
Autor/a	Grupo Albor-Cohs.
Administració	De 2 anys en avant.
Significació	L'examen Logopèdic d'Articulació és una prova d'execució verbal que pretén avaluar el grau de domini dels diversos fonemes del castellà. Per a això es proposa explorar el llenguatge espontani amb converses amb el subjecte sobre temes del seu interès; el llenguatge reproductiu a través del registre proposat i el llenguatge induït a través de les imatges proposades en aquest examen. Amb aquesta exploració és possible detectar possibles problemes o retards tant en el domini de la correcta pronunciació del xiquet com en el seu grau de desenvolupament fonològic.

Avaluació de l'audició

Podem dividir les tècniques disponibles en tres grans grups:

- **Tècniques de cribratge (*screening*):** permeten fer una avaluació molt ràpida per a determinar si hi ha problemes auditius o no (però sense tindre detalls sobre quin tipus de problema ni les seues característiques). Les més freqüents són:
 - Otoemissions acústiques.
 - Audiometria instrumental.
- **Tècniques subjectives:** basades en les valoracions que les persones fan de la seua audició. Les més freqüents són:
 - Audiometria tonal..
 - Audiometria instrumental.
 - Logoaudiometria.
 - Audiometria lúdica.

- **Tècniques objectives:** davant de les anteriors, es basen en mesures objectives de tipus psicofisiològic. Les més freqüents són:

- Potencials evocats de tronc.
- Potencials evocats d'estat.

PROVA FONOLÒGICA D'ACOSTA: prova adequada per a xiquets/es a partir de tres anys, composta per una llista de paraules que cobreix l'espectre fonològic, i presenta els distints fonemes en diverses posicions.

PROVA FONOLÒGICA DE BOSCH: permet observar com es desenvolupa la producció dels fonemes. Destinada a xiquets/es entre 3 i 7 anys. Realitza una anàlisi fonològica a partir de 32 paraules que inclouen tots els fonemes de la llengua.

LLISTA FONOLÒGICA DE QUILIS: consisteix en una llista de paraules que valora tant la comprensió com la producció (repetició) d'oposicions fonològiques, i resulta útil per a mesurar la discriminació auditiva de fonemes.

TEST INTEL·LIGIBILITAT: prova de registre i mesurament de la intel·ligibilitat de la parla en xiquets o adults amb alteracions greus del llenguatge. Marc Monfort i Adoración Juárez.

PAF: prova d'articulació de fonemes. Antonio Vallés Arándiga. És una prova per a avaluar l'existència de la Dislàlia Funcional en la població infantil compresa entre els 5 i els 8 anys d'edat i, fins i tot, és vàlida per a edats superiors en què apareguen defectes d'articulació.

Està constituïda per 11 subproves que descriuen els aspectes intervinents en el procés articulari.

Discriminació fonètica

EDAF: Avaluació de la discriminació auditiva i fonològica	
Autor/a	Mario Brancal.
Aplicació	De 2 a 8 anys d'edat.
Significació	Avaluació de la Discriminació Auditiva i Fonològica.

TEST DE WEPMAN

Autor/a	J. Wepman.
Aplicació	De 5 a 7 anys d'edat.
Significació	Discriminació de parells de paraules fonèticament semblants.

PROVA DE LOGÀTOMS

Autor/a	G. Aguado.
Aplicació	De 5 a 7 anys d'edat.
Significació	Segons el nombre d'encerts, dona un percentil corresponent a 5, 6 i 7 anys.

PROVA DE LOGÀTOMS DEL PROLEC (processos lectors)

Valoració del trastorn de la comunicació social (pragmàtic)

BLOC: Bateria de llenguatge oral i criterial (PART PRAGMÀTICA): de 5-14 anys. Puntuació de 0-100 (centils).

ELI: avaluació del llenguatge infantil (PART PRAGMÀTICA)

PLON: Prova de llenguatge oral de Navarra (ÚS DEL LLENGUATGE): 3-6 anys. Sobre un percentil fa l'avaluació: normal, necessita millorar, retard.

LLISTA DE TATTERSHALL

Autor/a	Tattershall
Aplicació	0 a 90 anys d'edat.
Significació	Llista control d'habilitats pragmàtiques

ENFEN (AVALUACIÓ DE LES FUNCIONS EXECUTIVES)

Autor/a	J. A. Portellano i altres
Aplicació	6-12 anys d'edat.
Significació	Avalua el desenvolupament maduratiu global dels xiquets i incideix especialment en l'avaluació de les funcions executives (FE) del cervell: fluïdesa verbal. Construcció de sendes. Construcció amb anelles. Resistència a la interferència. Dona un perfil numèric i identifica punts forts i dèbils.

ECO (Avaluació Comunicació Oral)	
Autor/a	Adaptat per J. M. Hernández, 1995
Aplicació	
Significació	Qüestionari, avaluació de les funcions comunicatives i resposta a la comunicació. El seu objectiu és extraure informació qualitativa sobre el tipus i l'ús d'habilitats comunicatives espontànies.

Valoració del tartamudeig

ESCALA DE WINGATE: gravetat objectiva de la tartamudesia. Arreplega de mostra de la parla (espontània i/o llegida).

Classifica segons siga molt lleugera, lleugera, moderada, greu i molt greu, atenent la freqüència de paraules tartamudejades sobre 100. S'observa el nivell d'esforç i els trets secundaris (balbisme, sincinèsies, etc.).

4.6. Propostes del Pla d'actuació en l'àrea de comunicació i llenguatge

En funció del diagnòstic i de les necessitats identificades es realitzarà un pla d'actuació en l'àrea de comunicació i llenguatge, que desenvolupe les capacitats de l'alumne/a, a partir del nivell competencial que tinga ja adquirit. El dit pla s'intentarà dur a terme, sempre que siga possible, dins de l'aula ordinària, la qual cosa generaria un benefici per a tot el grup. Només s'intervindrà de manera individual quan la naturalesa de la problemàtica així ho exigisca.

La comunicació és fonamental per a captar qualsevol tipus d'informació verbal, siga visual o auditiva, i per consegüent, per a aprendre-la. Però en l'espècie humana, la comunicació en qualsevol de les seues formes ha adquirit tal grau de protagonisme que s'ha convertit en element que influeix de manera decisiu sobre els altres processos de l'aprenentatge. Per això, la comunicació necessita d'àmplies zones del cervell i de complicats mecanismes de funcionament que assegurin la comprensió i l'expressió d'allò que s'ha comunicat, siga a través de l'expressió corporal i gestual, o del llenguatge en les seues variades formes, de les quals l'oral és molt important però no l'única.

Comunicació és intercanvi que exigeix atenció, record i motivació. Però, al seu torn, si la comunicació s'estableix sobre bases fermes, afavoreix l'atenció, el record i la motivació. És l'element lubricant i facilitador.

Per a l'elaboració del Pla d'actuació que s'inclou en l'esmentat informe psicopedagògic, caldrà ajustar-se al que estableixen les disposicions legals que desenvolupen el currículum en les diferents etapes educatives, seleccionar elements relacionats específicament amb les necessitats educatives de l'alumne/a i continguts concrets de competències lingüístiques.

5. EL PLA D'ACTUACIÓ

Per a donar resposta a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, els centres disposaran d'un pla d'atenció a la diversitat i inclusió educativa (PADIE) que formarà part del seu projecte educatiu i inclourà:

5.1. Mesures de suport ordinàries.

Tindran la consideració de mesures de suport ordinàries aquelles que suposen una adaptació metodològica, de les estratègies organitzatives, o de la distribució temporal del currículum, sense que això supose transformació o eliminació d'elements prescriptius del currículum, açò és, continguts, criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge avaluable. Seran mesures de suport ordinàries els reforços pedagògics, les adaptacions curriculars no significatives, les adaptacions d'accés al currículum que no impliquen l'adopció de mesures de caràcter extraordinari, l'orientació educativa, la tutoria, i aquelles altres que, en el marc de la normativa vigent, proposen els centres com a part del seu projecte educatiu.

5.2. Mesures de suport extraordinàries

Seràn mesures de suport extraordinàries aquelles mesures o programes que suposen la transformació significativa d'un o més dels elements prescriptius del currículum, així com aquelles mesures d'accés al currículum que requereixen recursos personals, organitzatius i/o materials de caràcter extraordinari. Aquestes mesures es determinaran com una resposta individualitzada a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu, amb l'avaluació psicopedagògica prèvia, quan s'hagueren mostrat insuficients altres mesures de suport ordinàries.

Les mesures de suport específiques en l'etapa d'Educació Primària seran les adaptacions d'accés al currículum que impliquen l'adopció de mesures de caràcter extraordinari, sig-

nificativament diferents de les que els centres educatius de manera general poden oferir, les adaptacions curriculars individuals significatives; així com aquells programes específics que requereixen adaptacions significatives del currículum i/o d'accés a aquest.

També es consideraran mesures específiques la repetició de curs i les conseqüents mesures de reforç complementàries que s'adopten (pla de reforç), així com la prolongació de l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

6. PAUTES D'ACTUACIÓ I ESTRATÈGIES PER AL CENTRE I EL PROFESSORAT

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig (LOE), d'educació, arreplega en el seu preàmbul com a principis fonamentals, entre altres: la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, l'equitat com a garantia de la igualtat d'oportunitats, la inclusió educativa i la no-discriminació. En aquest sentit, el sistema educatiu es configura com a element compensador de desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, amb especial atenció a les que deriven de discapacitat.

Un dels grans reptes de l'educació actual és garantir la qualitat de l'educació de tots els alumnes. Per a això és necessari establir plantejaments didàctics que reconeguen la diversitat dels discent i promoguen estratègies en el procés d'ensenyament-aprenentatge que donen cabuda a la diferència i propicien respostes flexibles en contextos educatius diversos.

En aquest sentit, cal indicar que les mesures ordinàries per a l'atenció a la diversitat milloren el procés d'ensenyament-aprenentatge de tots els alumnes d'una aula, i requereix actuacions per a la seua posada en pràctica que doten les escoles de mitjans materials i humans, així com de nous recursos didàctics i propostes noves que facen possible que les escoles siguen per a tots.

Alguns exemples de mesures ordinàries d'atenció a la diversitat:

- Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu.
- L'aprenentatge per tasques.
- L'aprenentatge per projectes.

- L'autoaprenentatge o aprenentatge autònom.
- L'aprenentatge per descobriment: basat en problemes, projectes d'investigació, etc.
- El contracte didàctic o pedagògic.
- L'ensenyament multinivell.
- Els tallers d'aprenentatge.
- L'organització de continguts per centres d'interés.
- El treball per racons.
- Els grups interactius.



- La graduació de les activitats.
- L'elecció de materials i activitats.
- El reforç i suport curricular de continguts treballats en classe, especialment en les matèries de caràcter instrumental.
- El suport en el grup ordinari.
- La tutoria entre iguals.
- L'ensenyament compartit o coensenyament de dos professors en l'aula ordinària.
- Els agrupaments flexibles de grup.
- Els desdoblaments del grup.
- La utilització flexible d'espais i temps en la labor docent.
- La inclusió de les tecnologies de la informació i la comunicació en el treball diari d'aula.
- Les xarxes de col·laboració i coordinació del professorat per al disseny de projectes, programacions i per al seguiment i l'avaluació de l'alumnat.
- L'orientació per a l'elecció de matèries optatives més coincidents amb els interessos, les capacitats i les expectatives dels alumnes.
- Les estratègies metodològiques que fomenten l'autodeterminació i la participació dels alumnes amb necessitats educatives especials que necessiten un suport intens i generalitzat en totes les àrees: l'estimulació multisensorial, la programació per entorns, l'estructuració espacioambiental, la planificació centrada, la comunicació augmentativa i alternativa.
- Totes les altres estratègies organitzatives i curriculars que afavorisquen l'atenció individualitzada de l'alumnat i l'adequació del currículum amb l'objecte d'adquirir les competències bàsiques i els objectius del curs, cicle i/o l'etapa.

Les mesures exposades han de ser previstes en les programacions docents, i facilitar l'adequació dels elements prescriptius del currículum a les característiques i necessitats de l'alumnat.

En aquest sentit, el Disseny universal d'aprenentatge és una estratègia que proporciona atenció a tot l'alumnat.

6.2. Disseny universal per a l'aprenentatge

Segons Carmen Alba de la Universitat Complutense de Madrid, en el seu treball “Aportacions del Disseny universal d'aprenentatge i dels materials digitals en l'èxit d'un ensenyament accessible”, el moviment del Disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) sorgeix als Estats Units per a defensar un disseny sense barreres arquitectòniques, accessible per a totes les persones, amb discapacitat i sense.

Com a conseqüència del reconeixement dels drets de les persones amb discapacitat i per a complir les normes sobre accessibilitat en els edificis va ser necessari fer modificacions en el seu disseny, amb afegits que en la majoria dels casos resultaven poc estètics i a més molt costosos. El moviment del DUA proposà fer dissenys que consideraren des del moment inicial la diversitat de la població en el seu conjunt i no sols les necessitats de les persones amb discapacitat, de manera que les característiques d'accessibilitat quedaren integrades en el projecte global, la qual cosa en la majoria dels casos resultava més estètic i menys costós. Però a més, també es demostrà que molts dels canvis que s'introduïren per a respondre a les necessitats de les persones amb discapacitat beneficiaven a tots.

El terme Disseny universal va ser encunyat per Ronald L. Mace a final dels anys 80, per a referir-se al disseny de productes, entorns, i la comunicació, que puguin utilitzar totes les persones, en la major mesura possible, sense adaptació ni disseny especialitzat, independentment de la seua edat, capacitat o condició en la vida. El concepte també es coneix com a disseny inclusiu, disseny per a tots o disseny centrat en l'ésser humà. Com explica l'Institute for Human Centered Design, el missatge que traslladaren a la societat va ser clar: si funciona bé per a les persones de tot l'espectre de la capacitat funcional, funciona millor per a tots.

6.2.1. Extensió del disseny universal al context educatiu: Disseny universal per a l'aprenentatge

Des d'un plantejament respectuós amb la diversitat, el verdader desafiament per als educadors és proporcionar oportunitats d'aprenentatge en el currículum d'educació general que siguin inclusives i eficaces per a tots els estudiants.

Es tracta, per tant, de reduir les barreres en els contextos educatius perquè els processos d'aprenentatge siguin accessibles a tots els estudiants. Que en el disseny del currículum es tinga en compte, des del moment inicial, la diversitat que existeix en l'aula per a fer propostes que oferisquen l'oportunitat a tots els estudiants d'accedir, participar i

avançar dins del currículum general, la qual cosa connecta amb els plantejaments del disseny universal.

En 1984 es crea el Center for Applied Special Technology amb l'objectiu d'utilitzar les tecnologies per a millorar la qualitat de l'educació dels estudiants amb discapacitat i després d'anys d'investigació identificaren una estratègia basada en la utilització flexible de mètodes i materials que denominaren Disseny Universal per a l'Aprenentatge.

El Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) és un conjunt de principis per a desenvolupar el currículum que proporcionen a tots els estudiants igualtat d'oportunitats per a aprendre. És a dir, un enfocament que facilite un disseny curricular en què tinguin cabuda tots els estudiants, els objectius, els mètodes, els materials i les avaluacions formulats partint de la diversitat, que permeten aprendre i participar a tots, no des de la simplificació o l'homogeneïtzació a través d'un model únic per a tots, "talla única", sinó per la utilització d'un enfocament flexible que permeti la participació, la implicació i l'aprenentatge des de les necessitats i capacitats individuals.

Els plantejaments del DUA es basen en els resultats de les investigacions sobre el cervell. Pren com a referència conceptes que provenen de la neurociència i la psicologia cognitiva, amb influències d'autors com Bruner, Piaget i, molt especialment, la Zona de Desenvolupament Pròxim i la bastimentada proposades per Vigotsky.

D'altra banda, un altre dels elements que apareixen en l'origen del DUA són els avanços tecnològics que han permès donar alternatives a les barreres derivades de la utilització majoritària del text escrit, que estan basades en el text digitalitzat. A més dels avanços en les ajudes tècniques i els materials específics, la presència d'ordinadors en les aules ha permès identificar el potencial d'aquests recursos per a dotar de flexibilitat els contextos i processos d'ensenyament, com es detalla més avant, en permetre ajustos, canvis o usos diferenciats d'aquests recursos que responen a les diferents necessitats dels estudiants.

Un altre element en què es basa el DUA són les investigacions sobre el cervell i sobre les xarxes d'aprenentatge i les aportacions de la tecnologia de la imatge que permeten visualitzar o arreplegar imatges de l'activitat cerebral que es produeix quan una persona realitza qualsevol tasca d'aprenentatge, com pot ser llegir o escriure. Aquesta tecnologia permeté identificar tres xarxes diferenciades que intervenen en els processos d'aprenentatge: xarxa de reconeixement (el "què" de l'aprenentatge), xarxa estratègica (el "com" de l'aprenentatge), i la xarxa afectiva (la implicació en l'aprenentatge).



En relació amb aquestes xarxes sorgeixen els principis fonamentals del Disseny Universal per a l'Aprenentatge:

- Proporcionar múltiples mitjans de representació.
- Proporcionar múltiples mitjans d'acció i expressió.
- Proporcionar múltiples formes d'implicació.

· *Principi I: proporcionar múltiples mitjans de representació*

Aquest principi fa referència al què de l'aprenentatge i es basa en les diferències que mostren els estudiants en la forma de percebre i comprendre la informació que se'ls presenta. Aquests autors posen com a exemple per a il·lustrar aquest principi el cas dels alumnes que tenen discapacitats sensorials, com són la ceguera o la sordera, els estudiants amb problemes d'aprenentatge com és la dislèxia o aquells/es que tenen un domini limitat del llenguatge per haver-se incorporat tardanament al sistema educatiu com ocorre en el cas de molts estudiants procedents d'altres països. Aquests estudiants necessiten formes diferents de presentar-los la informació per a tindre accés als continguts, com poden ser els subtítols, la llengua de signes, el lector de pantalla o el traductor automàtic. En altres casos les opcions poden tindre a veure amb les preferències o fortaleeses de cada estudiant, per la qual cosa poden beneficiar-se si la informació es presenta en format imprés, a través d'imatges, so o audiovisual etc.

Principi II: proporcionar múltiples mitjans d'acció i expressió

També hi ha diferències en la forma en què els estudiants interaccionen amb la informació i els seus coneixements i en la manera d'expressar el resultat de l'aprenentatge. Per això la importància d'aquest segon principi, que fa referència al Com ocorre. Per a il·lustrar aquest principi els/les alumnes amb problemes motòrics o problemes de parla necessiten tindre opcions que els permeten fer les seues tasques i mostrar els seus resultats a través de mitjans alternatius. Uns podran utilitzar millor el text escrit i altres la parla, fer-ho directament o utilitzar ajudes tècniques. L'important és que existisquen aquestes opcions perquè cada un pugui tindre l'oportunitat d'aprendre i expressar-ho.

Principi III: proporcionar múltiples formes d'implicació.

Aquesta tercera pauta es basa en l'existència d'una xarxa cerebral que s'activa amb els aspectes afectius que intervenen en l'aprenentatge i fa referència al perquè d'aquest.

Hi ha un component afectiu que és crucial per a l'aprenentatge, i que sovint rep molt poca atenció.

Els estudiants poden trobar motivacions diferents per a implicar-se en l'aprenentatge, però el que és imprescindible per a aprendre és que estiguen motivats. Aqueixes motivacions individuals poden variar en funció del funcionament neurològic de cada persona, de la cultura, l'interés personal, les experiències personals, el coneixement i molts altres factors que interactuen determinant el que motiva una persona a aprendre.

Ben sovint veiem com hi ha alumnes als quals els motiva treballar individualment mentre que a altres només els motiva treballar en grup, als que els motiva ser els líders i als que prefereixen que hi haja algú que els diga el que han de fer o treballar.



Pautes de Disseny Universal per a l'Aprenentatge



6.2.2. Disseny Universal per a l'Aprenentatge en l'àrea del llenguatge

Seguint Rose, D. H. i Whatsson, J. (2008) *Guia para el Diseño universal de aprendizaje*, en l'àrea del llenguatge, igual que en les altres àrees del currículum, la diversitat és la norma, no l'excepció, per la qual cosa plantegen els passos següents per a abordar l'aprenentatge de la dita àrea:

6.2.2.1. Proporcionar múltiples mitjans de representació

Els estudiants difereixen en la manera de percebre i comprendre la informació que se'ls presenta. Per exemple, aquells amb desavantatges sensorials (ceguera o sordera); desavantatges d'aprenentatge (dislèxia); diferent idioma o cultura, i així successivament, requereixen distintes formes d'abordar un contingut. Altres simplement poden comprendre el significat de la informació millor de forma visual o auditiva que en un text imprés. En realitat, no hi ha cap representació d'un significat que siga òptim per a tots els estudiants; proporcionar distintes opcions en la representació és essencial.

a) Proporcionar opcions de percepció.

Per a ser eficaç en classes amb diversitat, el currículum ha de presentar la informació de manera que siga perceptible per tots els estudiants. És impossible aprendre la informació que l'estudiant no pot percebre, i difícil quan aqueixa informació es presenta en formats que requereixen un esforç extraordinari. Per a reduir les barreres de l'aprenentatge, per tant, és important assegurar-se que tots els/les alumnes perceben la informació de la mateixa manera i procurar: 1) transmetre la informació a través de distintes modes sensorials (vista, oïda, tacte, etc.); 2) facilitar la informació en un format que permeti ser ajustat per l'alumne/a (text que pugui ser engrandit, sons que puguin ser amplificats). Aquestes representacions no sols assegurin que la informació és accessible als estudiants amb desavantatges particulars, ja siguin aquestes sensorials o perceptives, sinó que és més accessible a tots/es els altres. Quan la mateixa informació, per exemple, és presentada de forma parlada i escrita, la representació complementària millora la comprensibilitat per a la majoria dels estudiants.

- Opcions per a personalitzar la informació mostrada.

Exemples:

La informació ha de ser mostrada en un format flexible de manera que les següents característiques perceptives puguin ser variades:

- La grandària del text o de les imatges.
- El volum de la veu o del so.

- El contrast entre el fons i el text o la imatge.
 - El color usat per a informar o emfatitzar.
 - La velocitat o el temps d'un vídeo, animació, sons, simulacions, etc.
 - La disposició d'elements visuals o altres.
- Opcions que faciliten alternatives per a la informació oral.

Exemples:

- Textos equivalents en forma de gravació o reconeixement de veu automàtica a text escrit del llenguatge parlat.
 - Analogies visuals per a emfatitzar la prosa (emoticones i símbols).
 - Equivalents visuals per a efectes de so i alertes..
- Opcions per a facilitar alternatives a la informació visual.

Exemples

- Descripcions (escrita o parlada) per a tots els gràfics, els vídeos o les animacions.
- Equivalents tàctils (gràfics tàctils) per a les claus visuals.
- Objectes físics i models espacials per a transmetre la perspectiva o interacció.

El text és un cas especial d'informació visual. El text és la representació visual del llenguatge parlat, la transformació de text a veu és, d'entre tots, el mètode efectuat més fàcil per a incrementar l'accessibilitat. L'avantatge del text sobre la veu és la seua permanència, però facilitant el text que és fàcilment transformable en veu, es completa aqueixa permanència sense sacrificar els avantatges de la veu. El sistema digital sintètic de text de veu és realment efectiu però encara falla en l'habilitat de transmetre el valor de la informació en prosa.

Exemples

- Textos en format digital apropiat (NIMAS, DAISY). El dit text pot ser automàticament transformat en altres modalitats (en veu, usant la veu en un programa de text, en tàctil, usant un programa de Braille) i dirigits eficientment per "Lectors de Pantalla".
- Ajudants competents, companys, o mediadors que puguin llegir un text en veu alta quan siga necessari.

b) Proporcionar opcions per al llenguatge i els símbols.

Els estudiants varien en la seua destresa amb diferents formes de representació – verbal i no verbal. El vocabulari que pot aguditzar i aclarir a un estudiant pot confondre i estranyar a un altre. Un dibuix o imatge que posseeix un significat per a uns estudiants pot comportar un significat molt diferent per a altres de distinta cultura o ambient familiar. El resultat és que les desigualtats apareixen quan la informació és presentada per a tots els estudiants a través d'un sol mode de representació. Una important estratègia d'introducció és assegurar que es faciliten formes de representació alternatives, no sols per accessibilitat, sinó fer-la més comprensible a tots els estudiants.

- Opcions que expliquen el vocabulari i els símbols.

Exemples

- Mostrar vocabulari i símbols; especialment de maneres que promoguen les relacions entre les experiències viscudes pels estudiants i els coneixements previs.
- Destacar com les expressions complexes estan compostes per paraules més simples o símbols ("ineficiència = in + eficient").
- Col·locar suports per a referències poc familiars (significats específics d'un camp, parla, llenguatge figuratiu, argot, llenguatge antiquat, col·loquialisme, localisme i/o dialecte) dins del text.

6.2.2.2. Oferir múltiples mitjans per a l'acció i l'expressió

Els estudiants difereixen en la forma en què poden navegar per un entorn d'aprenentatge i d'expressar el que saben. Per exemple, les persones amb importants discapacitats motrius (com ara paràlisi cerebral), els qui lluiten amb les estratègies i capacitats organitzatives (trastorns de la funció executiva), els qui s'enfronten a barreres de l'idioma, i així successivament, aborden les tasques de l'aprenentatge de distinta manera. Alguns poden ser capaços d'expressar-se bé amb l'escriptura, però no en el discurs oral i viceversa. En realitat, no hi ha un mitjà d'expressió que siga òptim per a tots els estudiants i és essencial oferir opcions d'expressió.

a) Proporcionar opcions d'habilitats expressives i de fluïdesa

No hi ha cap mitjà d'expressió que siga igualment adequat per a tots els estudiants o per a qualsevol tipus de comunicació. Al contrari, hi ha mitjans de comunicació que



pareixen poc adequats per a alguns tipus d'expressió, i per a algunes classes d'estudiants. Si bé un estudiant amb dislèxia pot sobreixir en la narració d'una conversació, pot fallar dràsticament quan parla de la mateixa història a través del llenguatge escrit.

- Opcions en els mitjans per a la comunicació.

Exemples:

· Compondre en diversos mitjans o formats:

- text, discurs, dibuix, il·lustració, disseny, manipulació física (per exemple, blocs, models 3D), cine o vídeo, multimèdia (dissenys de web, guions gràfics, còmic), música, arts visuals, escultura.

- opcions en les ferramentes per a la composició i per a la solució de problemes.

Exemples:

· Correctors ortogràfics, correctors gramaticals, programes de predicció de paraules.

· Programes per a lletrejar textos (reconeixement de veu), dictats humans, la gravació.

· Les calculadores (calculadores gràfiques o geomètriques), apunts, esbossos.

· Frases introductòries i frases curtes.

· Ferramentes de mapes conceptuals.

· Disseny assistit per l'ordinador (CAD), programes informàtics d'anotació musical (escriptura).

- Opcions per a la fonamentació de la pràctica i el funcionament.

Exemples:

· Proporcionar diferents models per a emular (és a dir, models que mostren els mateixos resultats, però usen diferents enfocaments, estratègies, habilitats, etc.).

· Proporcionar diferents tutors/ores (és a dir, els professors/ores-tutors/ores que utilitzen diferents mètodes per a motivar, orientar, informar o comentar).

· Proporcionar suports ("estructura") que puguin ser alliberats gradualment amb un augment de la independència i les competències (per exemple, programari de la lectura digital i de l'escriptura).

- Proporcionar retroalimentació diferenciada (per exemple, informació que siga accessible i que pot adaptar-se als alumnes o es pot personalitzar).

b) Proporcionar opcions per a les funcions executives.

Les funcions executives tenen una capacitat molt limitada i són especialment vulnerables davant de determinats dèficits.

La perspectiva del disseny universal d'aprenentatge intenta incidir i concentrar els seus esforços a ampliar la capacitat executiva de dues maneres: 1) recolzant (estructurant) les habilitats de nivell inferior a fi que requerisquen menys competències executives i estructurant les habilitats i estratègies executives d'alt nivell de manera que puguin desenvolupar-se de forma més efectiva.

- Opcions que recolzen la planificació i les estratègies de desenvolupament.

Exemples:

- Integrar les instruccions per a "parar i pensar" abans d'actuar.
- Llistes de control, llistes de passos i planificació de plantilles de projecte per a l'establiment de prioritats.
- Integrar entrenadors/ores o tutors/ores que modelen el procés de pensar en veu alta.
- Guies per a trencar metes a llarg termini formulant objectius a curt termini.

- Opcions que faciliten la gestió de la informació i els recursos.

Exemples:

- Gràfics i plantilles per a l'arreglada de dades i l'organització de la informació.
- Inserir instruccions per a classificar i sistematitzar.
- Llistes de referència i guies per a la presa de notes.

- Opcions que milloren la capacitat de seguiment dels progressos.

Exemples:

- Preguntes guiades per a l'autosupervisió.
- Representacions dels progressos (per exemple, fotos de l'abans i el després, gràfics i taules que mostren el progrés en el temps).

- Plantilles que guien l'autoreflexió amb qualitat i exhaustivitat.
- Models diferencials d'estratègia d'autoavaluació.

6.2.2.3. Proporcionar múltiples mitjans per a la motivació i implicació en l'aprenentatge

Els estudiants difereixen notablement en les formes en què se senten amb compromís o amb motivació per a aprendre. Hi ha qui té molt d'interés per l'espontaneïtat i la novetat i hi ha qui no; fins i tot, hi ha qui té por a la novetat o a l'espontaneïtat i prefereix l'estricta rutina. En realitat, no hi ha un únic mitjà d'implicació òptim per a tots/es els/les estudiants; per això, oferir múltiples opcions per al compromís i la motivació és essencial.

a) Oferir opcions per a despertar l'interés

L'alumnat difereix significativament en allò que atrau la seua atenció i al que dedica el seu interès. Inclús el mateix estudiant variarà al llarg del temps i les circumstàncies els seus "interessos" que canvien segons es va desenvolupant i adquireix nous coneixements i habilitats.

Per tant, és important comptar amb formes alternatives per a aconseguir el seu interès. Amb formes, d'altra banda, que reflectisquen les diferències intraindividuals i interindividuais.

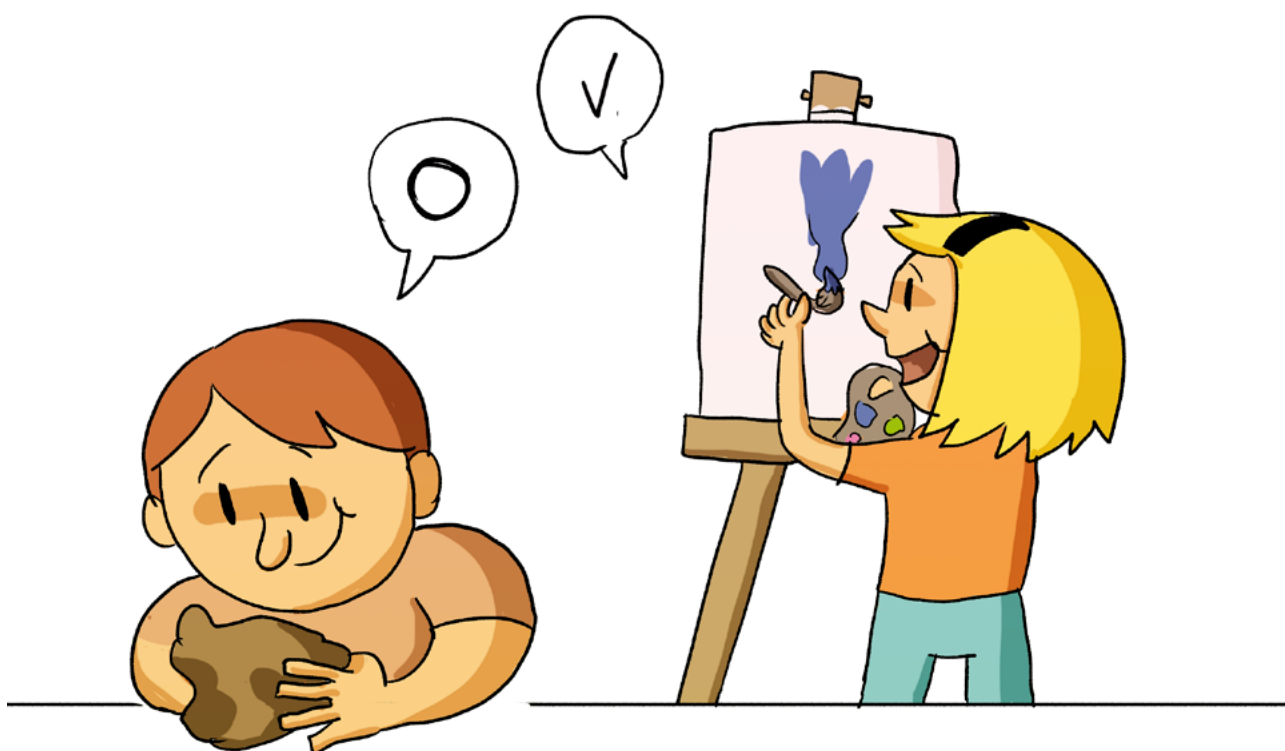
- Opcions que augmenten l'elecció individual i l'autonomia.

Exemples:

- Proporcionar a l'estudiant la major discreció i autonomia que siga possible, oferint opcions en coses com ara:
 - El nivell de desafiament percebut.
 - El tipus de recompensa o reconeixement disponibles.
 - El context o el contingut utilitzat per a la pràctica d'habilitats.
 - Els instruments utilitzats per a la recollida d'informació o de producció.
 - El color o els dissenys gràfics necessaris per a la presentació de resultats.
 - La seqüència o el calendari per a la realització de tasques en subcomponents.

- Permetre l'estudiant participar en el disseny de les activitats de l'aula i les tasques acadèmiques.
 - Involucrar l'estudiant, sempre que siga possible, en l'establiment dels seus propis objectius personals acadèmics i de comportament.
- Opcions que ressalten la pertinència, el valor i l'autenticitat.

Exemples:



- Variar les activitats i les fonts d'informació a fi que puguin ser:
 - Personalitzades i contextualitzades a la vida de l'estudiant.
 - Socialment pertinents.
 - Adequades a l'edat i les capacitats.
 - Apropiadades per als diferents grups racials, culturals, ètnics i de gènere.
- Dissenyar activitats a fi que els resultats siguin autèntics, així com la seua comunicació en audiències reals.

- Proporcionar tasques que permeten la participació activa, l'exploració i l'experimentació.
 - Sol·licitar respostes personals, avaluació i autoreflexió sobre els continguts i les activitats.
- Opcions que redueixen les amenaces i les distraccions.

Exemples:

- Variar el nivell de novetat o de risc.
 - Gràfics, calendaris, programes, temporitzadors visibles, senyals, etc., que poden augmentar la previsibilitat de les activitats diàries i les transicions.
 - Alertes i preestrenes, que poden ajudar els estudiants a preveure els canvis en les activitats, els horaris i els nous esdeveniments, i poder preparar-s'hi.
 - Opcions que poden, en contrast amb l'anterior, maximitzar l'inesperat, sorprenent o original quan hi ha activitats molt rutinàries.
- Variar el nivell d'estimulació sensorial.
 - Variació de la presència de soroll de fons o de l'estimulació visual, el soroll amortidor, els auriculars opcionals, el nombre de característiques o els elements presentats al mateix temps.
 - Variació en el ritme de treball, en la duració de les sessions de treball i en el calendari o en la seqüència de les activitats.
- Variar les demandes socials necessàries per a l'aprenentatge i el rendiment, la percepció de nivell de suport i protecció, els requisits per a l'exposició pública i l'avaluació.

b) Proporcionar opcions per a mantindre l'esforç i la persistència

Molts tipus d'aprenentatge, en particular l'aprenentatge d'habilitats i estratègies, requereixen mantindre l'atenció i l'esforç. Quan estan motivats per a fer-ho, molts estudiants poden regular l'atenció a fi de mantindre l'esforç i la concentració que exigirà el dit aprenentatge. No obstant això, els estudiants difereixen considerablement en la seua capacitat per a autoregular-se d'aquesta manera. Les seues diferències reflecteixen les disparitats en la seua motivació inicial, la seua capacitat i les seues habilitats per a l'autoregulació, la seua susceptibilitat a la interferència contextual, i així successivament.

Una de les claus per a la millora de la instrucció és construir les habilitats individuals en l'autoregulació i l'autodeterminació que iguala aquestes oportunitats d'aprenentatge. Mentrestant, l'entorn extern ha de proporcionar opcions que puguin igualar l'accessibilitat mitjançant el suport als estudiants que difereixen en la motivació inicial, en les habilitats de l'autoregulació, etc.

- Opcions que augmenten la importància de les metes i els objectius.

Exemples:

- Ajudes, apunts o requeriments per a formular explícitament o restablir la meta perseguida.
- Escrits, cartells (concrets o simbòlics), que recorden la meta o l'objectiu a aconseguir.
- Divisió d'objectius a llarg termini en objectius a curt termini.
- Ús de ferramentes informàtiques que ajuden a establir esquemes temporals, agendes de treball o recordatoris d'accions a realitzar en una data o moment determinat.
- Ajudes per a visualitzar resultats desitjats.

- Opcions que varien els nivells de desafiament i de suport.

Exemples:

- Diferenciació en el grau de dificultat o complexitat en les activitats bàsiques que poden ser realitzades.
- Permissivitat en l'ús de ferramentes i suports necessaris.
- Oportunitats de col·laboració.
- Variació dels graus de llibertat per a un exercici acceptable.
- Incidir en el procés, en l'esforç i en la millora en el compliment dels objectius com a alternatives a l'avaluació externa, als objectius de rendiment o la mera competència.

- Opcions que fomenten la col·laboració i la comunicació.

Exemples:

- Aprenentatge cooperatiu en grups amb rols de suport i responsabilitats individuals.



- Programes de centre per a la millora del comportament, amb objectius diferencials i suports.
 - Preguntes que guien els estudiants respecte a la tasca de quan i com demanar ajuda als seus companys i/o professors.
 - Tutoria entre companys/es i suports.
 - La construcció de comunitats virtuals d'aprenentatge entre alumnes que participen en interessos o activitats comunes.
- Opcions que augmenten el domini orientat a l'avaluació formativa (retroalimentació formativa. *Feedback*).

Exemples:

- Avaluacions que encoratgen la perseverança, centrades en el desenvolupament de l'eficàcia i l'autoconsciència, i que porten a la utilització de determinats suports i estratègies en enfrontar-se als reptes escolars i d'aprenentatge.
- Avaluacions que es fixen en l'esforç, la millora i l'èxit d'uns criteris, en compte d'assenyalar simplement la consecució d'un rendiment específic.
- Avaluacions contínues i realitzades en diversos formats.
- Avaluacions que són substantives i informatives en compte de comparatives o competitives.
- Avaluacions que modelen la incorporació d'errors i les respostes errònies en estratègies positives per al futur èxit.

c) Proporcionar opcions per a l'autoregulació

Si bé és important dissenyar l'entorn extrínsec a fi que aquest pugui recolzar la motivació i el compromís, també és important desenvolupar les habilitats intrínseques de l'estudiant per a regular les seues pròpies emocions i motivacions..

La capacitat d'autoregular-se per a modular estratègicament les reaccions emocionals o els estats personals, a fi d'augmentar l'afectivitat i fer front a les demandes de l'entorn, és un aspecte crític del desenvolupament humà. Si bé moltes persones desenvolu-

pen aquestes capacitats per si mateixes, ja siga per assaig i error o mitjançant l'observació d'adults amb èxit, molts altres tenen importants dificultats en el desenvolupament d'aquestes habilitats. Lamentablement, en la majoria de les aules no s'afronta explícitament l'ensenyança d'aquestes capacitats, i això suposa que es queden formant part del currículum "ocult", que sovint és inaccessible o invisible per a molts. A més, quan es treballa l'autoregulació en general, se sol assumir explícitament un únic model o mètode per a fer-ho. Igual que en altres tipus d'aprenentatge, les diferències individuals sovintegen més que la uniformitat. La perspectiva que emfatitzem per a tractar de millorar l'èxit escolar per a tots requereix proporcionar suficients alternatives de suport als alumnes amb aptituds i experiències prèvies molt diferents respecte d'això, de manera que puguin aprendre com autoregular-se per a millorar les seues emocions, el seu compromís i la seua motivació amb les tasques d'aprenentatge proposades.

- Opcions personals que orienten l'establiment d'objectius personals i expectatives.

Exemples:

- Preguntes, recordatoris, guies, llistes de controls que se centren en:
 - L'autoregulació com a objectiu de reducció de la freqüència de les rabinades o brots agressius en resposta a la frustració.
 - L'augment de la duració del "temps en la tasca" enfront de les distraccions.
 - Elevar la freqüència de l'autoreflexió i els autoreforçaments.
- Persones que entrenen, tutoritzen, o agents que modelen el procés d'establiment d'objectius personals adequats que tenen en compte tant els punts forts com els punts dèbils de cada u.

- Opcions que recolzen la tasca de fer front a les estratègies d'afrontament.

Exemples:

Models diferenciats d'ajudes i informació per a:

- La gestió de la frustració.
- La busca de suport emocional extern.
- El desenvolupament dels controls interns i habilitats d'afrontament.

- Opcions que desenvolupen l'autoavaluació i la reflexió.

Exemples:

- Hi ha disponibles aparells de gravació, ajudes o gràfics per a ajudar les persones a aprendre a arreplegar gràficament i a visualitzar les dades del seu propi comportament (incloent-hi respostes emocionals, afectives, etc.) a fi de seguir i avaluar els canvis en els dits comportaments.
- Aquests dispositius haurien de proporcionar una gamma d'opcions que variarà en el seu nivell d'intrusió i suport –amb l'objectiu de proporcionar un aprenentatge graduat de la capacitat per a monitoritzar el propi comportament així com l'adquisició d'aptituds en la capacitat d'autoreflexió i de presa de consciència emocional.
- Les activitats han d'incloure mitjans pels quals els estudiants obtenen informació i accés alternatiu a les ajudes disponibles (gràfics, plantilles, pantalles d'informació) que els recolzen en la comprensió del seu progrés d'una forma que els resulte comprensible i oportuna.

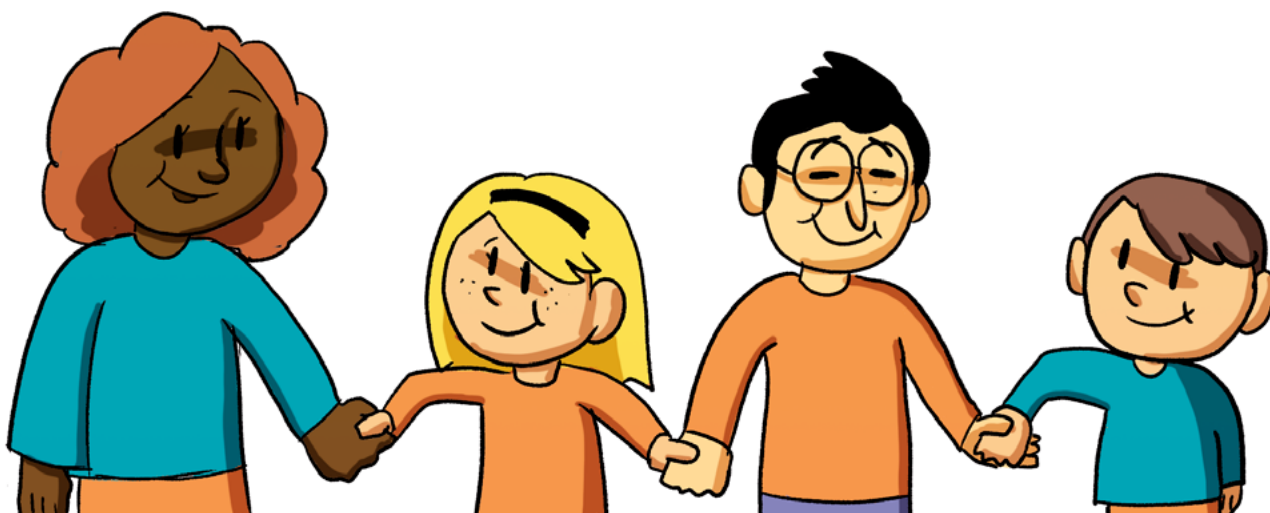
6.3. Currículum i document pont

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, en la seua modificació per la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa estableix: "Només un sistema educatiu de qualitat, inclusiu, integrador i exigent garanteix la igualtat d'oportunitats i fa efectiva la possibilitat que cada alumne o alumna desenvolupe el màxim de les seues potencialitats. Només des de la qualitat es podrà fer efectiu el mandat de l'article 27.2 de la Constitució espanyola: «L'educació tindrà com a objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals»

En l'article 6, "Currículum", es disposa:

1. Als efectes del que disposa aquesta llei orgànica, s'entén per currículum la regulació dels elements que determinen els processos d'ensenyança i aprenentatge per a cada una de les ensenyances.
2. El currículum estarà integrat pels elements següents:
 - a) Els objectius de cada ensenyança i etapa educatives.
 - b) Les competències o capacitats.

- c) Els continguts, o conjunts de coneixements, habilitats, destreses i actituds.
- e) La metodologia didàctica.
- f) Els criteris d'avaluació del grau de consecució de les competències i de l'èxit dels objectius de cada ensenyança i etapa educativa.



El document pont desplega el currículum d'Educació Primària a fi de facilitar l'elaboració de les programacions didàctiques, determinar el nivell de competència curricular de l'alumnat i dissenyar les adaptacions curriculars.

Es tracta d'un document no prescriptiu, però d'una gran utilitat pels aspectes precisats anteriorment. Desenvolupa, mitjançant indicadors d'èxit, els criteris d'avaluació de cada una de les àrees per nivells. Des d'aquests indicadors d'èxit, els docents poden fàcilment elaborar activitats que s'inclouen en les unitats didàctiques.

Al seu torn, s'assenyalen les competències claus i els estàndards d'aprenentatge per apartats.

En les programacions de l'alumnat amb dificultats en l'àmbit lingüístic s'inclouen les competències claus per al seu desenvolupament integral.



6.4. Atenció a l'alumnat que presenta necessitats educatives específiques de suport educatiu.

La LOE declara que l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials en unitats o centres d'educació especial només es durà a terme quan les seues necessitats no puguen ser ateses en el marc de les mesures d'atenció a la diversitat en els centres ordinaris. A nivell general les administracions educatives garantiran l'escolarització de l'alumnat que presenta necessitats educatives específiques de suport educatiu, la promouran en l'Educació Infantil, desenvoluparan programes perquè siga adequada en els centres d'Educació Primària i Secundària i afavoriran que puga continuar-se de manera adequada en les ensenyances postobligatòries (LOE, article 74.1,4,5).

El Decret 39/1998, de 31 de març, que regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials a la Comunitat Valenciana, estableix en l'article 14 que l'alumnat amb necessitats educatives especials serà escolaritzat en els centres amb règim ordinari. Només quan les necessitats d'aquests alumnes no puguen ser adequadament satisfetes en els dits centres, amb el dictamen previ corresponent, l'escolarització es durà a terme en centres docents d'educació especial o en unitats específiques d'educació especial.

Per tant, l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials es durà a terme en els centres ordinaris, i només de forma excepcional en els específics, tenint en compte els principis següents:

- **Sectorització:** Es prestaran els recursos necessaris en el context habitual de l'alumnat.
- **Integració:** Suposa una participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en la societat i també una integració de la societat en el món de la discapacitat i de les diferències individuals.
- **Normalització:** Pretén que l'estudiant amb alguna discapacitat porte una vida tan normal com siga possible, és a dir, que tinga els mateixos drets i obligacions, en la mesura que siga viable, que la resta dels ciutadans. La seua educació, treball, relacions socials..., han de desenvolupar-se, com a norma, en els mitjans que són habituals en el seu entorn sociocultural.
- **Individualització:** Cada alumne rebrà la resposta educativa adequada a les seues necessitats, comptant amb les seues limitacions i amb les seues possibilitats educatives i procurant un desenvolupament ple de les seues competències. No entendre la individualització didàctica dins del procés de normalització pot comportar que prioritzem el que especialitza i individualitza sobre el que és grupal i normalitzat o que treballem en l'aula ordinària amb dues ensenyances paral·leles.

El principi d'individualització ens ha de conduir a una aula ordinària amb una única ensenyança, però amb l'amplitud suficient d'activitats-situacions, recursos, etc., que permeten que cada alumne/a esposicione en la seua zona de desenvolupament pròxim i dins de les seues possibilitats.

- **Atenció a la diversitat:** Es planteja com a principi per a atendre una necessitat que comprén totes les etapes educatives i tot l'alumnat, i no com una mesura que correspon a les necessitats d'uns pocs ["Arriba el temps de comprendre que ja no sols l'alumnat amb NEE (necessitats educatives especials) és el que necessita una educació especial, sinó tots aquells alumnes que al llarg del procés educatiu requereixen una major atenció que el conjunt dels seus companys perquè presenten de forma temporal o permanent problemes d'aprenentatge"].

"Els ensenyaments... s'adaptaran a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu. La dita adaptació garantirà l'accés, la permanència i la progressió d'aquest alumnat en el sistema educatiu" (LOE, article 3.8). Es tracta d'aconseguir que tots els ciutadans aconseguisquen el màxim desenvolupament possible de totes les seues capacitats individuals i socials, intel·lectuals, culturals i emocionals, per a la qual cosa necessiten rebre una educació adaptada a les seues necessitats.

- **Inclusió:** L'adequada resposta educativa a tots els alumnes es concep a partir de la inclusió, principi rector que suposa adaptar els centres educatius a la diversitat de l'alumnat, diversitat inherent a tot grup humà. Entenent que únicament d'aquesta manera es garanteix el desenvolupament de tots, s'afavoreix l'equitat i es contribueix a una major cohesió social.

Tots aquests principis suposen un currículum únic, com a instruments per al desenvolupament de les competències bàsiques que han d'aconseguir tots els alumnes, en la mesura de les seues possibilitats. Per a això cal que els centres tinguen autonomia pedagògica, pròpia d'un currículum obert i flexible com l'existent.

Per consegüent, partint de la idea de la no-localització forçosa de l'alumnat amb necessitats educatives especials en un centre específic i que el sistema educatiu ha de ser únic, arribem a la conclusió que:

En el centre ordinari, aquests principis generals d'atenció a l'escolarització de l'alumnat amb NEE s'han de concretar en els seus documents organitzatius previstos en el projecte del centre.



7. PAUTES D'ACTUACIÓ I ESTRATÈGIES PER A LES FAMÍLIES

Les famílies amb filles o fills amb necessitats educatives especials necessiten orientació i assessorament del mestre/a d'audició i llenguatge per a millorar la comunicació i el llenguatge amb aquests.

És necessari coordinar-se amb les mares i pares des de les escoles: amb reunions prescriptives, amb formació, amb tallers, amb activitats i jocs, amb llibretes viatgeres, amb xicotetes pautes, etc., sempre des de l'empatia, la comprensió i l'afecte i, al mateix temps, amb la professionalitat que el/la mestre/a d'audició i llenguatge ha de transmetre, promovent la seua preocupació i implicació en el desenvolupament comunicatiu dels seus fills/es.

L'objectiu és aconseguir un treball col·laboratiu i cooperatiu entre mestre/a i mares i pares, que pugui millorar, per un costat, la intervenció directa amb els xiquets/es i, d'altra banda, que permeta treballar amb els pares i mares donant-los pautes i estratègies que enriqueixen el seu dia a dia en la llar. Es tracta, en definitiva, de buscar la cooperació i el treball conjunt.

En l'horari escolar es disposa d'una hora d'atenció a famílies que és aprofitada per a reunir-se amb les mares i els pares. En aquestes reunions s'abordaran els aspectes que més interessin del seu fill/a: informes mèdics, història evolutiva, conducta del xiquet/a a casa, rutines, models d'actuació dels pares i qualsevol aspecte que es considere rellevant.

A continuació es mencionen pautes generals per a afavorir l'estimulació del llenguatge del xiquet/a en l'àmbit de la família.

7.1. Aplicació d'actuació i estratègies per a les famílies

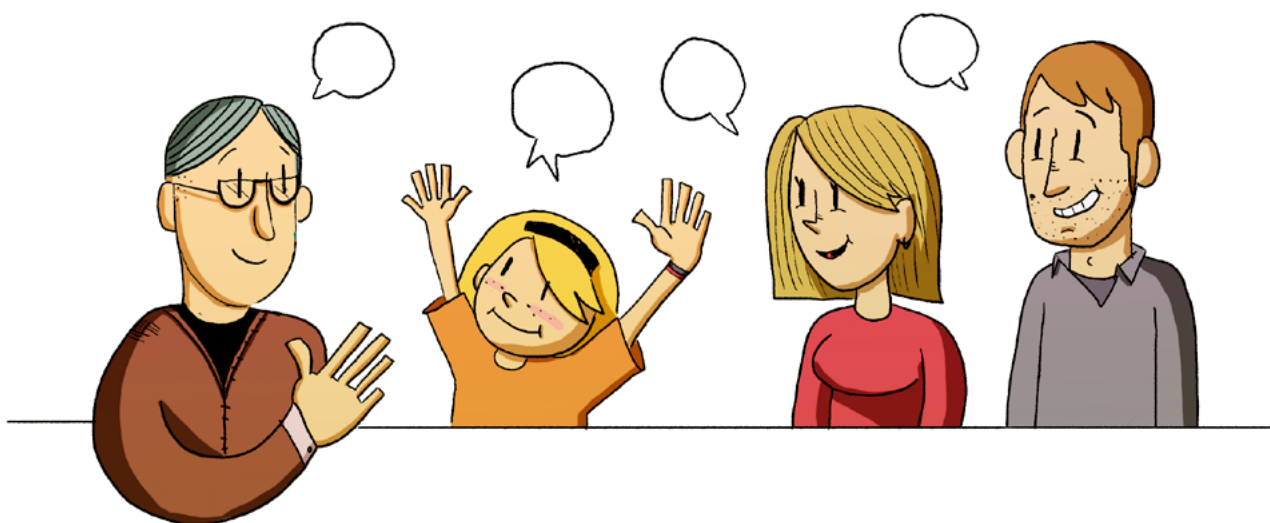
7.1.1. Pautes generals per a l'estimulació del llenguatge

7.1.1.1. Adaptar el nostre llenguatge al llenguatge del xiquet/a

- Parlar lentament però sense trencar l'entonació i prosòdia natural. Usar un llenguatge melòdic.
- Pronunciar clarament les paraules. Marcar lleugerament la pronunciació dels sons, sobretot aquells que el xiquet/a sol dir malament o ometre, però sense arribar a l'exageració ni a la sobreinterpretació.
- Utilitzar frases senzilles, adaptades al nivell de producció i de comprensió del xiquet/a. Per a ajustar la grandària i la complexitat de les nostres frases al nivell del xiquet/a, hem d'observar com es comunica i valorar l'etapa del llenguatge en què es troba. Usar frases senzilles mai suposarà utilitzar un llenguatge "infantil" o distorsionat, hem de parlar correctament evitant diminutius.
- Recalcar les paraules o els tipus de frases que volem que el xiquet/a aprengui a dir millor, repetint-les sovint. Es tracta de repetir-les d'una manera natural, fent reformulacions d'un mateix missatge, sense exagerar.
- Partir dels objectes o les situacions a què el xiquet/a presta més atenció, el seu centre d'interès en aqueix moment, i utilitzar les rutines de la vida diària (el bany, l'alimentació, el vestit, etc.) com a base del seu llenguatge.
- Evitar enunciats interromputs o desorganitzats i desordenats.
- Parlar-li sovint. No es tracta de parlar massa, sinó de parlar-li del que li interessa i del que compartim amb ell/ella, comentant allò sobre el que mostra interès, sobre el que fa o sobre el que ens ensenya. Sempre amb un llenguatge clar i simple. En les primeres etapes del llenguatge, li parlarem amb frases curtes, procurant referir-nos a esdeveniments presents, referits a "l'ací i ara".
- És interessant usar "autoinstruccions" en veu alta: l'adult parla del que fa o farà donant-se instruccions a si mateix, de manera que ofereix al xiquet/a models simples de llenguatge acompanyats d'acció i parla paral·lela (l'adult parla sobre el que el xiquet/a fa a manera d'acompanyament de les seues accions) usant un llenguatge simple i reduït.

7.1.1.2. Potenciar i/o afavorir els intercanvis comunicatius amb el xiquet/a

- Atendre i escoltar tots els intents comunicatius del xiquet/a, tots els seus enunciat, prestant atenció efectiva, interactuant amb la mirada, el somriure.
- Adoptar una actitud positiva enfront del xiquet/a perquè veja que ens interessa el que ens diu i mostrar-li entusiasme pels seus intents de parlar millor i de contar-nos coses.



- Tindre tots els dies un temps destinat a jugar i/o parlar directament i exclusivament amb el xiquet/a. Ha de ser un període o diversos períodes curts (10, 15 o 30 minuts) on estiguem amb ell/ella a soles, sense sorolls ambientals pròxims (tele apagada, habitació no compartida amb altres persones, etc.). Segons l'edat del xiquet/a dedicarem aquests períodes a un tipus o un altre d'activitats compartides (fer pompes; jugar a cotxes, jugar a l'amagatall, jugar a la perruqueria, llegir un conte, visionar un vídeo de dibuixos junts, muntar un mecano o fer treballs d'expressió plàstica, fer una recepta de cuina junts/es). En aquests períodes evitarem el bombardeig de preguntes directes contínues i el monòleg. Es tracta de passar-ho bé compartint una activitat que a més ens brinde l'oportunitat de donar-li models de llenguatge i d'expandir o reforçar els seus actes comunicatius. Tractarem de seguir les iniciatives del xiquet/a en el joc, encara que a poc a poc podem anar enriquint el joc amb algunes propostes que introduïrem en xicotets passos, sense trencar l'atenció compartida i sense imposicions.
- A l'inici jugarem com ell/ella, fent el mateix que fa, mostrant entusiasme i imitant les seues accions. Només després d'uns dies jugant al mateix podrem in-

troduir les nostres propostes. En els moments de joc o d'activitat compartida, és important assegurar i/o augmentar les mirades "còmplices", les expressions emocionals d'alegria o sorpresa compartida, les rialles i les exclamacions.

- Organitzar l'ambient de manera que es multipliquen els moments o situacions en què el xiquet/a necessita o se sent motivat per comunicar-se. Per a això podem usar com a estratègies bàsiques les següents:
 - Identificar les activitats i/o els objectes que atrauen el xiquet/a per a enriquir l'entorn familiar.
 - Dificultar l'accés a objectes o activitats preferides perquè necessite la nostra ajuda (ficar joguets o aliments en caixes transparents o en embolcalls molt ben tancats de manera que haja de demanar ajuda per a aconseguir-los; col·locar objectes preferits a la vista però fora del seu abast perquè haja de demanar-los, donar-li un joguet que no està ben acoblat o que no tinga piles...).
 - Donar-li el que vol "a poc a poc" perquè es trobe en la necessitat de demanar-ne més i provocar la comunicació.
 - Compartir joguets que ell/ella sol/a no sàpia posar en marxa, de manera que necessite la nostra ajuda per a fer-los funcionar; poden ser joguets de corda, trompes, artefactes mecànics...
 - Usar jocs i joguets que siguin "per a dos".
 - Causar-li sorpresa amb coses noves, bé siguin objectes o activitats.
 - Estar pendent del que el xiquet/a diu mostrant interès, fer-li comentaris del que mira i fa. Gradualment, callar en les situacions on prèviament hem mostrat el nostre interès o entusiasme esperant que faça algun comentari.
 - Cometre equivocacions en alguns jocs o rutines de la vida quotidiana per a tractar de cridar la seua atenció. De vegades, és interessant ritualitzar les activitats diàries (bany, vestir-se, preparar el berenar...).
 - Usar contes i jocs que el xiquet/a conega ("se'ls sàpia de memòria") i puga predir cada una de les activitats i els seus passos, i inclús, les paraules que usarem (utilitzar frases fetes que el xiquet/a conega i puga finalitzar).
 - Augmentar en tot el possible les oportunitats de triar el que vol (per exemple, en el menjar podem donar-li a triar entre dues o tres postres, que trie entre di-

verses peces de roba possibles a l'hora de vestir-se per a anar al col·legi, el que berenarà o el pla d'activitats d'una vesprada de diumenge).

- Totes les nits un conte o fragment. Augmenta i potencia la imaginació.
- Usar la tècnica d'expansió i d'extensió: davant d'una emissió del xiquet/a, l'adult fa un comentari i "repeteix" exactament el mateix enunciat millorant-lo o ampliant-lo de manera natural. L'adult reformula el que el xiquet/a ha dit ampliant la seua frase amb alguna paraula o terme lèxic nou (extensió) o formulant-la en termes més "adults" o més complexos des del punt de vista gramatical.
- Evitar, sobretot en les primeres fases del desenvolupament del llenguatge, la correcció directa ("així no es diu", "ho dius malament", etc.) utilitzant estratègies que afavorisquen l'autocorrecció per part del xiquet/a. Es tracta que corregisca sol/a els seus enunciats o paraules mal dites donant-li pistes naturals i que s'adone de la necessitat de dir-ho millor perquè se li entenga. Al principi, sobretot, no tractar de corregir més d'una cosa al mateix temps dins d'un mateix enunciat.

7.1.1.3. Estratègies que afavoreixen l'autocorrecció

- Correcció indirecta: l'adult respon a una emissió del xiquet/a amb un comentari natural que corregeix el seu enunciat. L'adult "torna" al xiquet/a la seua emissió però corregida, d'aquesta manera li dóna un model adequat. No se li demana res al xiquet/a, però, si s'autocorregeix o repeteix el que l'adult ha dit, se li lloa positivament ("què bé ho has dit", "què bé dius pilota", etc.).
- Peticions d'aclariment o aclariment del missatge: Es tracta de fer una pregunta o un comentari que indiquen al xiquet/a que la seua emissió no ha sigut ben entesa i/o que ha de completar-la o millorar-la. Aquestes peticions només han d'usar-se si sabem amb certesa que pot millorar o corregir el que ha dit malament. El xiquet/a només podrà autocorregir el que potencialment pot dir bé (ho diu bé a vegades, ho ha estat treballant i en classe ho deia bé, o ho diu bé per imitació...). Les peticions d'aclariment poden prendre diverses formes "què?", "com?", "no t'he sentit, digues-m'ho una altra vegada".
- Preguntes d'alternativa forçada: Es tracta de preguntes que ofereixen al xiquet/a dues possibilitats de resposta, una de les quals és la correcta. No hem d'usar aquesta ajuda si el xiquet/a té problemes seriosos de comprensió; si veiem que ens respon imitant la paraula final de la pregunta, això vol dir que la pregunta excedeix els seus nivells de processament/comprensió.
- Encara que la majoria dels punts assenyalats anteriorment estan pensats per a estimular el llenguatge d'una forma global i natural, és convenient que ens pro-

posem periòdicament objectius concrets en els quals treballar d'una forma més sistemàtica en situacions de joc o en tasques d'aprenentatge. Aquests objectius han de ser triats d'acord amb l'edat i el nivell del llenguatge del xiquet/a.

- A través de jocs i “tasques” de llenguatge, podem ser més directius i utilitzar tècniques correctores més directes o estructurades del tipus:
 - Imitació o modelatge: Es tracta de donar al xiquet/a un model a imitar. Normalment s'usa inserit en una situació d'interés. Per exemple: es juga a amagar objectes el nom dels quals comença pel fonema o so que treballem; una vegada amagats, es crida els objectes mentre es busquen, de manera que el xiquet/a ens imite.
 - Es juga per torns a agafar objectes d'ús diari d'una safata. Comença l'adult dient: “Agafe la pinta, per a pentinar, ara tu, per a...”.
 - Exagerar l'articulació del so o emissió que volem aconseguir a través de la imitació.
 - Associar un so a un gest manual que el recolze; per exemple, associar el so “pa” (que el xiquet/a omet) a un gest amb la mà en forma de pic. Les activitats triades per a usar la imitació han de permetre que el xiquet/a realitzi diversos assajos recurrents d'aqueix aprenentatge.
 - Realitzar preguntes directes (“què és això?”, “què has fet en el col·legi?”, etc.).
 - Recomanem no abusar de les preguntes; hem d'usar-les amb moderació, mai a manera d'interrogatori “policial”, sobretot del que el xiquet/a fa en l'entorn escolar, ja que moltes vegades provoquem un efecte contrari al desitjat i el xiquet/a viu el moment d'eixir del col·legi com un interrogatori per part de la família. Hem de ser imaginatius i preguntar de manera diferent, “què és el més bonic que t'ha passat hui en l'escola?”, “què és el que més t'ha fet riure?, per què?”, “t'has enfadat?, amb qui?”, etc.

Finalment, també orientativament proporcionem algunes estratègies d'actuació per a les diferents dificultats en la parla i llenguatge.

La metodologia subjacent està basada en els principis de globalització i rellevància. Es tracta, per tant, d'una metodologia activa, quotidiana, lúdica i afectiva.

7.1.2. Pautes específiques per a l'estimulació del llenguatge

7.1.2.1. Estratègies d'intervenció per a alumnat amb discapacitat auditiva

Segons s'arrecplega en la Llei 27/2007, de 23 d'octubre, per la qual es reconeixen les llengües de signes espanyoles i es regulen els mitjans de suport a la comunicació oral de les persones sordes, amb discapacitat auditiva i sordcegues, les persones sordes o amb discapacitat auditiva són aquelles persones que tenen reconegut un grau de minusvalidesa igual o superior al 33 %, que troben en la seua vida quotidiana barreres de comunicació o que, en el cas d'haver-les superat, requereixen mitjans i suports per a la seua realització.



Algunes d'aquestes persones requereixen l'ús d'una llengua de signes: llengües o sistemes lingüístics de caràcter visual, espacial, gestual i manual. A més, algunes d'aquestes persones requereixen intèrprets de llengua de signes per a superar les barreres comunicatives. Aquests professionals tradueixen la informació de la llengua de signes a la llengua oral i escrita, i viceversa, a fi d'assegurar la comunicació entre les persones sordes, amb discapacitat auditiva i sordcegues, que siguen usuàries d'aquesta llengua.

a) Necessitats educatives especials de l'alumnat amb deficiència auditiva

Les implicacions i repercussions que la discapacitat auditiva tindrà en el desenvolupament del nostre alumnat seran heterogènies i no poden ser generalitzables. Com a

conseqüència d'aquestes alteracions, en el desenvolupament es produiran una sèrie de necessitats educatives que podem resumir i concretar en les següents:

- A nivell de centre:

Per a fer possible l'accés a la informació, comunicació i coneixement en igualtat que la resta dels seus companys:

- Necessitat d'informació, sensibilització i compromís actiu de la comunitat educativa.
- Necessitat d'espais amb recursos addicionals per a reduir les barreres comunicatives: avisos lluminosos, equip d'FM, bucles magnètics, senyalitzacions, megafònies de qualitat, telèfons de textos, videoporters, etc.
- Necessitat de formació del professorat per a realitzar les adaptacions necessàries i col·laborar amb professionals especialistes.
- Necessitat de professionals especialistes que col·laboren amb el professorat tant en aspectes didàctics com de tipus formatius específics: seminaris, tallers, cursos, etc.
- Necessitat de col·laboració amb les famílies i les associacions de persones amb discapacitat auditiva o sordesa.
- Necessitat de projectes educatius i curriculars que incloguen les necessitats educatives especials de l'alumnat amb discapacitat auditiva o sordesa..

- A nivell d'aula:

Per a facilitar l'accés a la informació i comunicació oral:

- Necessitat de sistemes augmentatius i alternatius de comunicació i d'estratègies comunicatives de suport al llenguatge oral.
- Necessitat d'ajudes tècniques per a estimular i desenvolupar la seua capacitat auditiva (equip de freqüència modulada, bucle magnètic). Els audiòfons i els implants coclears no són suficients per a satisfer les necessitats auditives de tot l'alumnat amb sordesa, per existir la dificultat afegida del soroll de fons.
- Necessitat d'ajudes visuals: avisos lluminosos, claus visuals, etiquetatges, etc.

- Necessitat de materials didàctics adequats per a potenciar el treball del llenguatge oral i d'aplicacions informàtiques.
- D'altra banda, cal tindre en compte totes les interferències que poden dificultar en l'aula l'accés a la informació auditiva: el soroll general, la reverberància i la distància a la font del so dificulten la comprensió de la veu. Així, caldria cuidar la ubicació en l'aula de l'alumne o alumna amb discapacitat auditiva (amb una ubicació pròxima al professor/a, amb contacte visual amb els companys i companyes, les taules en forma de U...), la il·luminació i la sonoritat (tancar les portes, folrar potes de cadires i taules, recursos tècnics silenciosos...). A més, el professor o professora ha d'estar ben il·luminat sempre i no situar-se d'esquena a la font de llum o les finestres, no explicar mentre escriu en la pissarra, així com no obstaculitzar la visió de la seua boca quan parla.

- A nivell individual:

Per a facilitar i desenvolupar els objectius de currículum:

- Necessitat d'adquirir prompte un codi de comunicació (oral o signat) que li permeti desenvolupar la seua capacitat comunicativa i cognitiva així com la seua socialització familiar i escolar.
- Necessitat d'accedir a la comprensió i expressió escrita, com a mitjà d'informació i aprenentatge autònom.
- Necessitat d'estimular i desenvolupar la seua capacitat auditiva, aprofitant la seua audició residual, mitjançant la utilització de pròtesis o ajudes tècniques.
- Necessitat d'adaptació individualitzada del seu procés d'ensenyança-aprenentatge mitjançant els suports logopèdics necessaris, la utilització d'ajudes tècniques, l'adaptació del currículum, si s'escau, i la utilització, si és necessari, de sistemes de comunicació alternatius o complementaris.
- Necessitat d'obtenir informació contínua i completa dels esdeveniments del seu entorn, així com de les normes i valors, de manera que l'ajuden a planificar els seus actes, anticipar-ne les conseqüències i acceptar-les.
- Necessitat d'interacció amb els seus companys/es i de compartir significats amb sords i oients.

- Necessitat de participar en activitats organitzades fora de l'aula i del centre.
- Necessitat d'un desenvolupament emocional equilibrat que li permeti desenvolupar un autoconcepte positiu.

b) Mesures d'atenció a la diversitat

L'atenció a la diversitat de l'alumnat amb discapacitat auditiva exigeix un esforç conjunt en el disseny i l'adaptació del currículum, la flexibilització de l'estructura organitzativa del centre, els agrupaments dels alumnes i la distribució i la rendibilitat dels recursos.

c) Àrees d'intervenció prioritàries

La intervenció educativa en alumnes amb discapacitat auditiva estarà determinada per l'ús d'un codi comunicatiu comú en l'àmbit educatiu i per les implicacions que la falta d'audició tindrà de manera directa en les àrees curriculars. La intervenció educativa es realitzarà en dos àmbits complementaris, però diferenciats: el treball curricular en l'aula i el treball per al desenvolupament d'habilitats i estratègies comunicatives. En abordar el desenvolupament d'habilitats comunicatives, hem de tindre present que les estratègies d'intervenció seran clarament diferenciades en funció del canal comunicatiu que prioritze l'alumne/a. Mentre que l'alumnat amb hipoacúsia i implantat en edats primerenques prioritzen el canal auditiu, l'alumnat amb sordesa profunda prioritzarà el canal visual.

d) Alumnat amb canal auditiu habilitat

Quan s'organitza un programa de treball per a alumnat, el seu canal auditiu està habilitat per a l'aprenentatge de la llengua oral (alumnat amb hipoacúsia o amb implant coclear). Per tant, haurem de determinar:

- Quines habilitats auditives es treballaran.
- Quins són els estímuls que utilitzarem.
- Quines estratègies utilitzarem per a facilitar o dificultar les activitats que es proposen a l'alumne/a.

e) Alumnat amb canal auditiu no habilitat

L'aprenentatge del llenguatge oral és molt difícil per als xiquets/es que pateixen una pèrdua auditiva severa o profunda, per la qual cosa no podem esperar que siguin competents per a començar la comunicació amb modalitat oral. Això no significa que deixem de costat l'aprenentatge del llenguatge oral, ja que l'alumnat amb sordesa pot arribar a assolir una veu i una articulació adequada si és estimulat precoçment, però sí que hem d'encaminar el nostre treball a aconseguir, com més prompte millor, un sistema de comunicació eficaç per al xiquet/a amb sordesa profunda. Serà, per tant, necessari un programa de desenvolupament comunicatiu i lingüístic que constarà dels apartats següents:

- Educació auditiva
- Lectura dels llavis
- Desemmudiment
- Desenvolupament del llenguatge oral
- La lectura i escriptura
- La llengua de signes

f) Intervenció curricular

En l'àmbit de la intervenció curricular, serà necessari en alguns casos realitzar adaptacions en les diferents àrees i aquestes estaran determinades pel domini de la llengua oral i escrita i per les conseqüències pròpies de la sordesa. L'exempció de qualificació en determinades assignatures del currículum serà una mesura extraordinària destinada a l'alumnat amb discapacitat auditiva, visual o motriu per al qual no siga possible realitzar una adaptació d'accés al currículum sense afectar els elements prescriptius del currículum (Decret 87/2015).

- Àrea de Matemàtiques: La principal dificultat en aquesta àrea no rau en l'aprenentatge de les operacions matemàtiques de càlcul, els procediments del qual són assimilats i automatitzats per l'alumnat amb una certa facilitat. Les dificultats apareixen quan a l'alumnat se li planteja la resolució de problemes matemàtics que impliquen la comprensió d'un text i el raonament posterior.
- Àrea de Llengües: En aquestes àrees hem de distingir entre els continguts curriculars metalingüístics (gramàtica) o culturals (literatura) i les habilitats lingüístiques

(lectura comprensiva, expressió escrita, habilitats orals) on les dificultats dels alumnes amb sordesa són importants i permanents.

- Àrees de Ciències de la Naturalesa i Ciències Socials: Les dificultats que aquest alumnat troba en aquestes àrees i en altres d'un alt contingut verbal i informatiu solen tindre les arrels en la complexitat de les estructures verbals i escrites que se li presenten, la comprensió de les quals és limitada pel seu baix nivell de vocabulari i la seua pobresa d'estructures gramaticals.
- Àrea de Llengua Estrangera: Ací hem de realitzar novament una diferenciació entre l'alumnat amb canal auditiu habilitat i no habilitat. Mentre l'alumnat amb canal auditiu habilitat pot cursar l'assignatura amb adaptacions no significatives, qui presenta sordesa profunda té molta dificultat en aquesta àrea. El seu baix domini de les llengües cooficials dificulta l'assimilació d'una llengua estrangera, ja que les seues estructures poden crear confusió i conflicte en diferir l'estructuració morfològica i sintàctica d'ambdós llengües.
- Àrea de Música: Les limitacions en aquesta àrea són evidents i dependran del nivell d'audició residual que mantinga l'alumnat. No obstant això, inclús en el cas de sordeses profundes podem aprofitar la sensibilitat del cos a les freqüències baixes per a treballar seqüències rítmiques que ens permetran, a través de jocs corporals, el desenvolupament de l'entonació i la melodia.

g) Orientacions metodològiques

Mitjançant l'aplicació de determinades orientacions metodològiques podem millorar significativament l'accés a la informació de l'alumnat amb discapacitat auditiva en l'àmbit escolar. Servisquen a manera d'exemple les que a continuació es ressenyen:

- Procurar sempre tindre una sonoritat i il·luminació tan adequada com siga possible, tenint en compte que la llum natural ha de donar d'esquena a l'alumne/a, i de cara a la persona que li parla.
- Intentar reduir el soroll ambiental o aplicar dispositius tècnics que el reduïsquen (emissores FM).
- Buscar la posició idònia de l'alumnat amb sordesa respecte al professor o professora i companys o companyes, i parlar cara a cara amb normalitat, el més prop possible, estant a la seua altura i sense girar-se d'esquena mentre s'explica.

- Assegurar-se del funcionament correcte de les pròtesis auditives.
- Utilitzar la llengua de signes com a codi de transmissió de coneixements en el desenvolupament curricular.
- Adaptar els textos de les diferents assignatures utilitzant un llenguatge senzill i, si és el cas, sinònims per a fer-los més fàcil la seua comprensió.
- Introduir anticipadament el vocabulari corresponent a un tema i les seues idees bàsiques per a facilitar-los la comprensió i assimilació dels continguts curriculars.
- Proporcionar altres vies de comprensió, a més de l'auditiva (lectura dels llavis, gestos, pictogrames, esquemes, mapes conceptuals, paraules clau).
- Assegurar-se que l'alumnat comprén les consignes que se li donen i que no actua per imitació dels seus companys i companyes.
- Oferir la informació de forma lineal i ordenada procurant evitar incisos que desvien l'atenció i impedisquen captar el contingut essencial d'aquesta.
- Els pares, mares i educadors han de tindre present que els xiquets/es adquireixen els fonemes d'acord amb la seua edat. Per exemple, un xiquet/a que diu "caisa" quan es refereix a "caixa" o "calo" en compte de "carro", probablement no ha desenvolupat habilitats articulatòries que li permeten pronunciar adequadament els fonemes "ix" i "r". Per un altre costat, no es descarta que existisquen altres factors com a problemes orgànics o la sobreprotecció familiar, i inadequats models de pronunciació, factors que influeixen en els problemes de llenguatge.

7.1.2.2. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb disfàsia

"Un xiquet/a amb disfàsia" és abans que res un xiquet/a, i com a tal aprén a través del joc, amb els seus propis temps i diferències individuals, i ha d'estar envoltat d'una atmosfera de comprensió i acceptació.

Hem de procurar oferir-li eines bàsiques per a la comunicació (sense centrar-nos ni preocupar-nos per una pronunciació perfecta, que arribarà amb el temps). Per a aconseguir-ho utilitzarem diversos tipus d'estratègies:

a) Estratègies indirectes:

- Exercicis de discriminació auditiva. Exemple: a partir d'una gravació de distints sons quotidians que poden resultar-li familiars (timbre, sirena, clàxon, so del te-

lèfon, d'un vidre quan es trenca...), jugar a encertar a què correspon cada un i identificar en quines situacions podem sentir-los.

- Exercicis de discriminació auditiva amb coordinació gestual. Exemple: mentre el xiquet/a camina sense rumb fix pel saló de casa, sent les palmades de papà/ mamà, que anirà donant ordres per a realitzar un moviment corporal o un gest determinat.
- Exercicis bucofacials. Exemple: se li pot presentar com a "gimnàstica amb la boca", indicant moviments i pautes com ara obrir i tancar la boca, unflar un globus, moure la llengua en distintes direccions i posicions (dalt, dreta, fora, tocant les dents superiors, el paladar...).

b) Estratègies directes:

- Exercicis per a organitzar la funció sintàctica i el camp semàntic a través de làmines, imatges i vinyetes. Exemple: a partir d'il·lustracions o dibuixos, jugar a emparellar uns conceptes amb uns altres que hi tinguen relació (a partir de la il·lustració d'un arbre, relacionar-lo amb un bosc).
- Exercicis facilitadors de la comunicació, mitjançant dibuixos i la utilització de gestos. Exemple: observant una làmina que continga una imatge o un paisatge, demanar-li que conte una història que tinga relació amb el que es veu en la il·lustració. Pot ser algun fet o vivència pròpia.
- Exercicis per a facilitar l'aspecte expressiu del llenguatge oral. Exemple: proposar-li contar un conte oralment i entre tots els membres de la família aportar un poc de la història cada u.
- Exercicis morfosintàctics, des de paraules i frases senzilles fins a d'altres de més complexes. Exemple: presentar-li dues paraules i demanar que forme una frase en què apareguen les dues. Progressivament, augmentar el nombre de paraules perquè la frase adquireixca, a poc a poc, una certa complexitat.
- A més de totes les estratègies d'intervenció, és important tindre en compte una sèrie d'orientacions o pautes quotidianes:
 - Vocalitzar bé quan es parla amb el xiquet/a.
 - Utilitzar paraules que el xiquet/a comprenga.
 - Donar ordres-li de manera clara i breu. Exemple: "tanca la porta".

- Repetir les paraules o frases que el xiquet/a diu malament de manera correcta i clara, sempre sense renyir-lo.
- Reforçar el seu vocabulari amb jocs com ara el veig-veig, endevinalles, jocs de paraules que comencen per una determinada síl·laba, fonema, etc.
- Fer exercicis de discriminació auditiva (diferenciació entre dos sons) visual, tàctil, olfactiva i gustativa.
- Imitar els moviments de la boca (traure la llengua, fer cares rares, unflar les galtes, etc.).
- Fer preguntes i comentaris sobre situacions quotidianes, com nomenar les peces de roba quan es vist, el seu color, les seues característiques...
- Llegir contes senzills.
- Entrenar la utilització de normes de cortesia ("hola", "adéu", "per favor"...).
- En eixir del cole, fer que conte allò que hi ha fet.
- I com a punt final, però no menys important, proporcionar-li oportunitats per a utilitzar el llenguatge amb èxit.

7.1.2.3. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb retard simple del llenguatge

Algunes orientacions metodològiques importants a tindre en compte són:

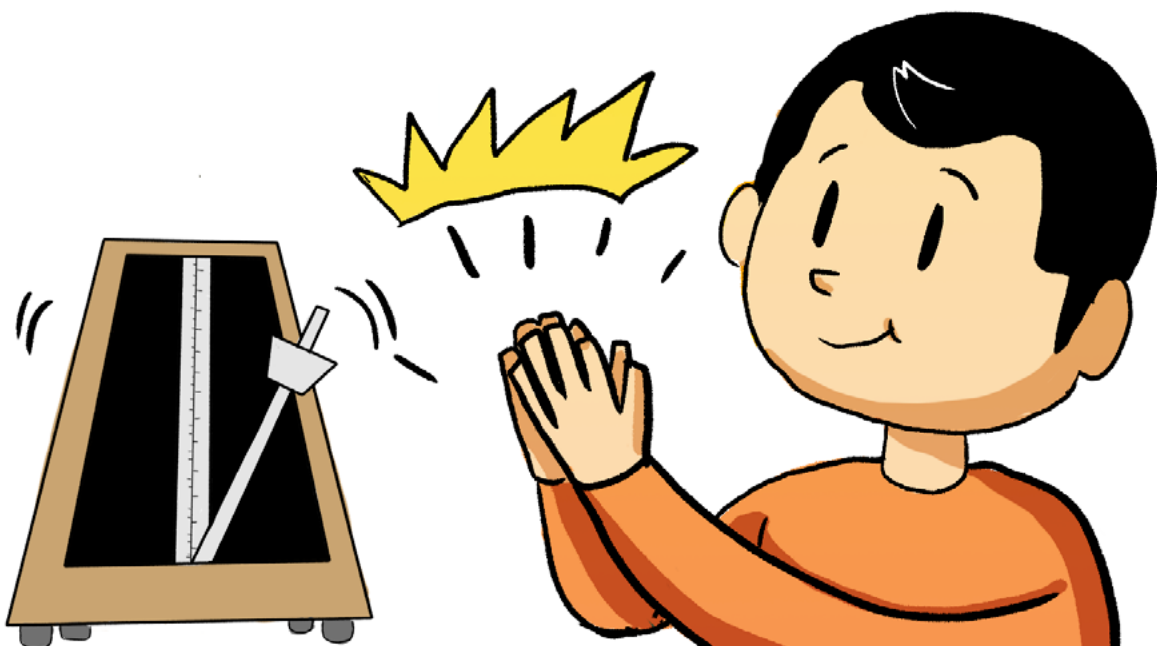
- Ensenyament multisensorial: utilitzar tot tipus de materials visuals, objectes manipulatius, ordinador, etc.
- Oferir tasques variades que requerisquen esforç, però que poden realitzar per si mateix.
- Augmentar la dificultat de les tasques molt gradualment, seqüenciant les activitats a fi que supere la resistència a la fatiga.
- Utilitzar reforçament social.
- Utilitzar la tècnica del modelatge: exposar el xiquet/a a models que realitzen les conductes que volem implantar o incrementar.
- Generalitzar els aprenentatges exposant el xiquet/a a models que realitzen les conductes que volem implantar o incrementar.
- Realitzar sistemàticament activitats de repàs, a fi d'evitar l'oblit.

7.1.2.4. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb disfèmia

La disfèmia (o tartamudesa) és un trastorn del qual hi ha referències des de sempre en la història de la humanitat i que es dona en totes les llengües i cultures. La seua evolució és variable, igual que les seues manifestacions, com variats són també els procediments i tècniques de tractament.

El professorat d'Audició i Llenguatge ha de replantejar algunes coses sobre la seua intervenció per a poder ajudar realment l'alumnat amb eficàcia:

- Ha d'assumir que algunes persones superen el tartamudeig i altres no.
- La intervenció ha de comprendre aspectes de fluïdesa, psicològics i socials.
- La intervenció ha d'incloure la família, els tutors i els companys de classe, a més del mateix xiquet/a.
- La disfèmia pot produir un sofriment intens en els xiquets/etes que en pateixen. Fins i tot, en les seues formes moderades o lleugeres els xiquets/etes disfèmics necessiten suport i ajuda en els tres aspectes del problema: parla, emocional i social.



- L'objectiu dels tractaments és disminuir en la mesura que siga possible el tartamudeig i evitar les conseqüències negatives en la parla i en la comunicació i en els aspectes emocionals i socials.
- El tractament ha de plantejar-se què fer en els casos en què el xiquet/a no supera la tartamudesa.
- No podem generalitzar les metes a què cada xiquet/a disfèmic ha d'arribar en els tractaments basats en la fluència (tractaments logopèdics). L'eradicació total del tartamudeig és possible en alguns casos. En d'altres, la meta ha d'anar encaminada a disminuir les disfluències per a aconseguir que el xiquet/a accepte el seu tartamudeig i aconseguisca una comunicació eficaç.

Algunes orientacions senzilles són:

- Que el xiquet/a intente parlar de manera lenta modificant el seu propi ritme per a no accelerar-se.
- No interrompre'l ni permetre que un altre ho faça. Tampoc que ens talle a nosaltres.
- No mostrar una actitud ansiosa o d'impaciència en l'espera del que el xiquet/a diga.
- No fer-li repetir una paraula o frase.
- No completar el que diu, ni acabar la frase.
- Respectar els torns de paraula.
- Donar-li molt de temps per a parlar.
- Parlar-li amb frases curtes i amb un llenguatge fàcil, nomenant cada cosa pel seu nom correcte.
- Formular-li preguntes d'una en una, una sola vegada i només les necessàries.
- No fer-li observacions sobre la seua forma de parlar, suprimir les ajudes comprensives, sempre que siga possible, del tipus: "parla més lentament", "relaxa't", "tranquil·litza't", "respira", "torna a començar".
- Evitar tot tipus de situacions de tensió. Evitar baralles, reprotxes i comparacions.
- Donar-li conversació, evitant fer-li excessives preguntes, animant a parlar en situacions de no-tensió.

- Parlar de coses que li interessin, fent-ho lentament, amb pronunciació clara i frases senzilles.
- L'ús d'un patró facilitarà la parla fluida (entonar marcadament, lentificar, etc.).
- Xiuxiuejar paraules i frases curtes, ja que disminueixen les disfluències.
- Valorar què diu el xiquet/a i no com ho diu, fent-li notar tot el que fa bé, reforçant positivament la seua intervenció.
- Premiar el xiquet/a fent-lo sentir bé (premis no verbals: somriures, assentir amb el cap, mantindre una postura corporal positiva. Premis verbals: comentaris positius com: "M'encanta parlar amb tu", "Has parlat molt bé", "Bravo! Ho has aconseguit").

Com podem ajudar el xiquet/a disfèmic?

- Promovent un estil de vida favorable.
- Potenciant, estimulant i millorant la comunicació: regla de les tres tecés:
 - Temps per a Compartir.
 - Tranquil·litat per a Comprendre.
 - Torns per a Conversar.
- Desplegant un estil de comunicació favorable.
- Aprenent a reaccionar davant d'un moment de tartamudesia.

És important destacar les possibilitats d'intervenció en el medi escolar a través dels professors tutors, i en general de qualsevol professor. L'actitud del professorat cap al xiquet/a disfèmic pot ser important durant els cursos de primària, en què l'alumne/a pot acumular molta frustració i angonya.

És necessari formular estratègies d'intervenció en aspectes cognitius, emocionals i socials.

El més important és que, encara que el xiquet/a no aconsegueixca superar completament els seus problemes de disfluències, això no impedisca el seu desenvolupament integral.

7.1.2.5. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb disglòssia

Els factors que afavoreixen l'èxit en el tractament d'aquesta dificultat són: l'edat primera de l'actuació, els bons resultats de la cirurgia, ortodòncia o pròtesi, l'habilitat per a la parla i col·laboració del xiquet/a.

L'execució dels exercicis és molt important. S'han de realitzar en breus espais de temps i moltes vegades al dia per a una bona instauració i automatització.

Es tracta de realitzar amb el xiquet/a exercicis com ara: massatges labials, linguals, mandibulars i velopalatals.

També podem exercitar jocs facilitadors del bufit, de la respiració, la succió i la deglució així com les pràxies i els jocs de veu i articulació.

Igualment importants són els jocs de discriminació auditiva: escoltar i identificar sorolls familiars, objectes musicals, melodies conegudes, etc.

L'ajuda de la família resulta indispensable, sobretot en els casos de xiquets/etes de poca edat, en els quals no es pot confiar en la responsabilitat o l'interés per a l'execució dels exercicis.

7.1.2.6. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb disfonia

Algunes pautes metodològiques que afavoreixen la millora i la recuperació de l'alumnat amb disfonia són:

- Aconseguir un ambient relaxat, evitant situacions de sorolls i crits.
- Moderar l'ús de la veu des de l'aparició de la ronquera (repòs vocal).
- Evitar els canvis bruscos de temperatura i els corrents d'aire fresc.
- Evitar les conductes associades a l'esforç vocal.
- Evitar l'hàbit de aclarir-se la gola i tossir bruscament.
- No parlar amb veu "murmurada" o "àfona".
- Hidratar-se degudament bevent molta aigua al llarg del dia (mínim un litre i mig al dia).
- Evitar els ambients polsegosos.

- Cuidar el grau d'humitat ambiental (calefacció / aire condicionat).
- Evitar parlar mentre es fa exercici físic.
- Evitar parlar en llocs amb soroll "excessiu" on s'haja de competir amb la música, sarau, etc.
- No cridar; per a cridar l'atenció, utilitzar palmades, xiulits, clets dels dits, alçar la mà, etc.
- No parlar des de lluny, ja que s'incita a la utilització del crit.
- Usar tècniques de relaxació quan s'està forçant la veu.
- Millorar, en la mesura que siga possible, la ventilació del lloc on habitualment estiga el xiquet/a.

7.1.2.7. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb disàrtria

La rehabilitació de xiquet/a amb disàrtria requereix l'aplicació una diversitat de tècniques.

És molt important tindre en compte les possibilitats del xiquet/a i els seus interessos, ja que l'objectiu final és que puga tindre experiències i relacions socials normalitzades.

Tant des de la família com des de l'escola es persegueix com a objectiu fonamental que la comunicació del xiquet/a siga tan funcional i efectiva com siga possible.

En relació amb els aspectes metodològics d'intervenció, és necessari tindre en compte el següent:

- Facilitar el desenvolupament neuromuscular.
- Seguir les indicacions del professional (foniatra, fisioterapeuta, mestre/a d'AiL...).
- Inhibir els patrons anormals de moviment (si n'hi ha).
- Facilitar moviments bucolinguofacials.
- Valorar la capacitat comunicativa per a afavorir la interacció social.
- Tindre presents altres dificultats o problemes associats (control del baveig, sialorrea, masticació, deglució...).
- Utilitzar el sistema augmentatiu i/o alternatiu de comunicació que més s'acomode a les seues necessitats.

7.1.2.8. Estratègies d'intervenció per a l'alumnat amb dislàlia

La dislàlia és una de les dificultats transitòries del llenguatge més freqüent en xiquet/etes.

En les alteracions del llenguatge es troba dins de les que tenen un pronòstic més favorable.

El paper de la família és bàsic per a la detecció i posterior solució del problema. És convenient, per tant, tindre en compte les pautes d'actuació següents:

- Parlar al xiquet/a amb normalitat, fent ús d'una entonació i una pronunciació clares i concretes.
- No repetir ni marcar amb insistència aquelles síl·labes o paraules que el xiquet/a emeta erròniament. No imitar-lo, és el xiquet/a qui ha d'imitar-nos a nosaltres.
- Utilitzar "la correcció indirecta", tornar al xiquet/a el que ha dit malament però de manera adequada.
- Procurar no mostrar-nos excessivament correctors: quan el xiquet/a pronuncie malament, ens limitarem a pronunciar la paraula correctament sense obligar-lo a repetir-la més d'un parell de vegades (sempre a manera de joc).
- Oferir temps i oportunitats perquè el xiquet/a faci l'esforç de pronunciar i comunicar-se sense avançar-nos ni concloure les paraules ni les oracions que li costa pronunciar.
- No mostrar-nos impacients per la seua forma de parlar.
- Oferir confiança i seguretat al xiquet/a, que senta que allò que diu és important i que està sent escoltat.
- Fer preguntes obertes a les quals no tinga l'opció de contestar "sí" o "no", sinó que haja d'utilitzar una paraula o frase.
- No castigar ni cridar l'atenció al xiquet/a per la seua forma de parlar.
- Utilitzar gestos naturals com a suport de l'articulació dels fonemes en què presenta dificultats.
- Potenciar les seues consecucions i recompensar-lo verbalment per això. Felicitar-lo pels seus progressos.

- Parlar per telèfon amb familiars i amics per a activar la comunicació.
- Llegir contes amb il·lustracions comentant els successos i les accions representats que continguen el fonema o els fonemes afectats.
- Realitzar activitats de discriminació auditiva:
 - Fer-lo conscient del món sonor que l’envolta.
 - Realitzar jocs de paraules com el veig-veig.
 - Entonar cançons: els resulta més senzill recordar paraules lligades a un ritme musical.
- Realitzar jocs encaminats a treballar la respiració i el bufit:
 - Jocs de bufar: unflar globus, xuplar amb palletes, tocar xiulets, flautes, espanta-sogres, desplaçar pilotes a través del bufit, fer bombolles de sabó, apagar ciris...
- Mastegar amb la boca tancada. Així l’obliguem a respirar pel nas.
- Mantindre una bona higiene (aprendre a sonar-se), per a no tindre les vies respiratòries obstruïdes.
- Realitzar tot tipus d’activitats encaminades a enfortir i mobilitzar l’aparell bucoartulatori:
 - Practicar moviments de llengua, llavis, galtes, mandíbula (pràxies) davant d’un espill.
- Realitzar activitats per a generalitzar els fonemes corregits:
 - Contar contes que continguen els fonemes en què es presenten dificultats.
 - Enumerar paraules amb els fonemes afectats amb el suport d’imatges.
 - Resoldre endevinalles, aprendre retafiles, treballengües, poesies, cançons... amb els fonemes afectats.
- Estimular l’interés perquè conte les seues vivències i experiències.
- Fer ús de programes informàtics per a reforçar visualment el xiquet/a.

8. MODELS I EXEMPLES DE PROGRAMES ESPECÍFICS

S'ha posat de manifest la importància de l'equilibri emocional i d'un bon funcionament executiu de l'alumnat en el procés de superació de les dificultats del llenguatge i la comunicació. A continuació aprofundirem més en la comprensió de les funcions executives i l'educació emocional.

8.1. Funcions executives

8.1.1. Què entenem per funcions executives?

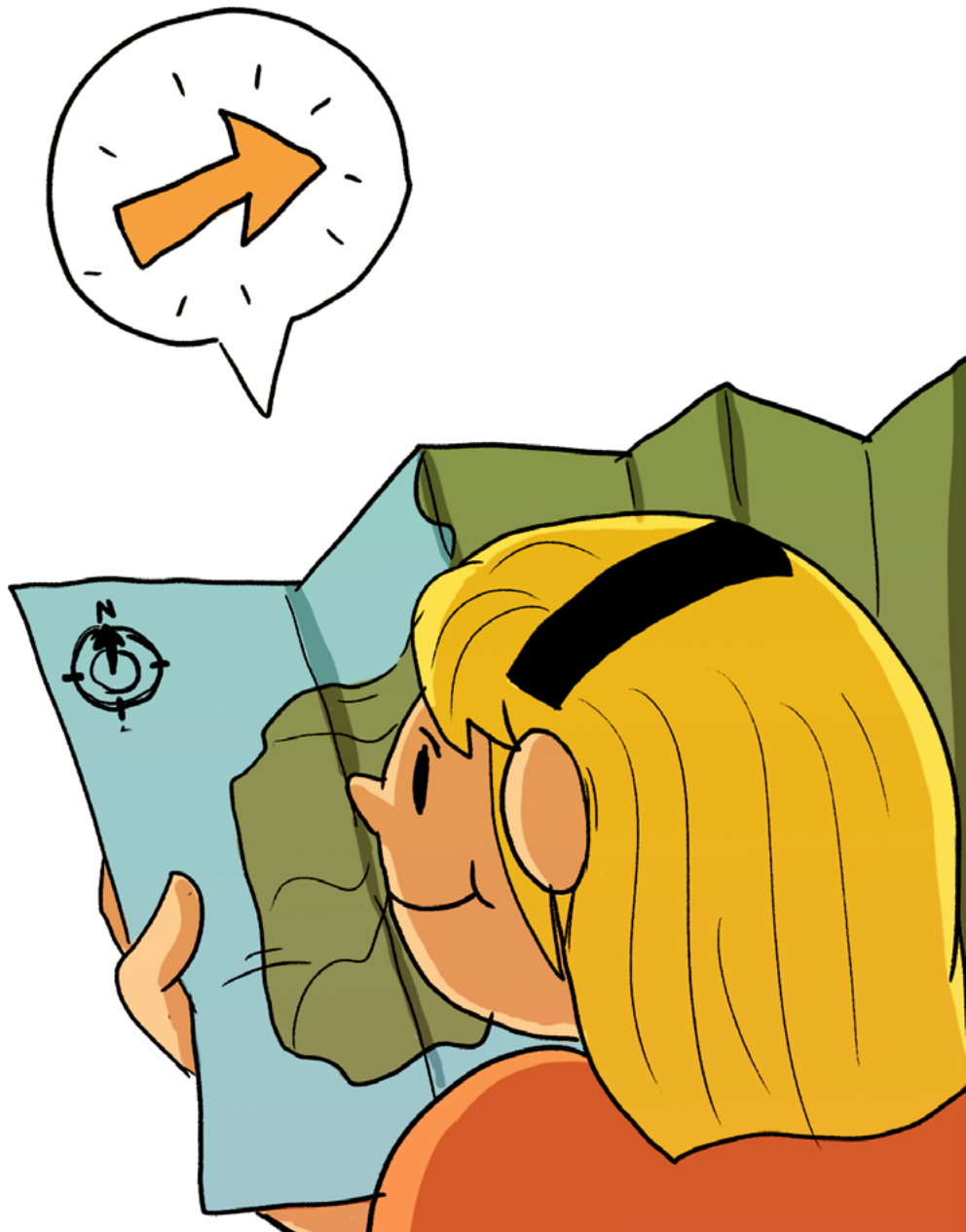
En el nivell més alt de la capacitat humana per a actuar hàbilment estan les “funcions executives”.

És un nivell de funcionament cognitiu d'ordre superior que implica les capacitats mentals necessàries per a la formulació d'objectius i la planificació d'estratègies adequades per a aconseguir-los, optimitzant el rendiment.

Associades amb l'escorça prefrontal del cervell, aquestes capacitats permeten als éssers humans superar els impulsos i les reaccions a curt termini en el seu medi ambient i, en canvi, establir els objectius a llarg termini, el pla estratègic eficaç per a aconseguir aquests objectius, supervisar-ne el progrés i, arribat el cas, modificar les estratègies quan siga necessari.

- Les funcions executives ens ajuden a:
- Establir l'objectiu d'allò que volem.
- Planificar i triar les estratègies convenients per a aconseguir l'objectiu.
- Organitzar i administrar les tasques.
- Seleccionar les conductes adequades.

- Ser capaços d'iniciar, desenvolupar i finalitzar les actuacions necessàries.
- Resistir la interferència del medi evitant els estímuls distractors.
- Inhibir les conductes automàtiques.
- Supervisar el que estem fent i prendre consciència dels errors.
- Preveure les conseqüències.
- Canviar els plans per a rectificar els errors.
- Controlar el temps i arribar la meta en el temps establert.



8.1.2. Com es desenvolupen les funcions executives?

De manera progressiva, a mesura que el lòbul prefrontal del cervell es desenvolupa. S'inicia en els primers anys i sobre els deu anys els xiquets/etes adquireixen la capacitat per a canviar d'una estratègia a una altra. Es consolida en l'adolescència.

Cronologia del desenvolupament de les funcions executives:

EDAT	DESENVOLUPAMENT DE LES FUNCIONS EXECUTIVES
6 mesos	Comencen a ser capaços de recordar representacions senzilles.
8 mesos	Busquen els objectes que volen.
12 mesos	Inici de l'adquisició de les funcions executives.
3 anys	Inhibeixen conductes instintives, amb errors de perseveració. Comencen a anticipar i preveure dificultats.
4 anys	Entra en joc la memòria operativa, mantenen informació i inhibeixen respostes. Augmenta la capacitat de prendre decisions amb un component afectiu.
6 anys	Millora la capacitat d'inhibició de conductes. Són capaços de planificar tasques senzilles i desenvolupar estratègies. El pensament comença a guiar-se per la lògica i no per la percepció. Augment en el desenvolupament de la capacitat de prendre decisions i del control emocional.
5-8 anys	Augment de la memòria de reconeixement, formació de conceptes i atenció selectiva. Habilitats de planificació i organització.
7-9 anys	Desenvolupament de la flexibilitat cognitiva, dirigir activitats cap a una meta concreta. Habilitats de planificació i organització.
9 anys	Capacitat de monitoritzar i regular accions. Increment de la memòria de treball espacial.
10-12 anys	Maduració de la capacitat d'inhibició, flexibilitat cognitiva i memòria de treball.
11 anys	Adquisició del nivell d'inhibició com a adult.
11-13 anys	Període de consolidació i maduració del control executiu.
18 anys	Punt important en el desenvolupament.

8.1.3. Quins són els indicadors d'alerta de les dificultats en el funcionament executiu?

El desenvolupament de les funcions executives es pot observar des dels primers mesos de vida dels xiquets/etes: en la manera de jugar, en les habilitats de la vida diària, en el seguiment de les regles del joc, en la capacitat de resolució de problemes senzills a partir d'informació prèvia... Això ens permet proposar alguns indicadors observables que ens poden servir de guia en la detecció de possibles disfuncions en el funcionament executiu:

- Dificultat a l'hora de saber com iniciar les tasques.
- Poden enfocar els detalls o la situació general però no les dues coses al mateix temps.
- No són capaços de calcular el temps que els pot exigir una tasca.
- Fan les coses molt ràpidament però de manera descuidada. Si les fan lentament, no acaben les tasques.
- Segueixen amb una mateixa planificació encara que no funcione.
- Tenen problemes a l'hora prestar atenció i es distrauen amb facilitat.
- S'obliden de què parlaven si els interrompen.
- Necessiten que els repetisquen les instruccions diverses vegades.
- Tenen dificultats en la presa de decisions.
- Els costa canviar d'una activitat a una altra.
- A vegades no troben la paraula adequada per a explicar les coses amb detall.
- No són capaços de pensar en més d'una cosa al mateix temps.
- Manifesten dificultats per realitzar les activitats de la vida quotidiana esperades per a la seua edat.
- Realitzen les activitats de forma impulsiva i desorganitzada.
- A vegades presenten conductes compulsives.
- Manifesten una afectivitat pobre o restrictiva.
- De vegades reaccionen emocionalment de forma inapropiada o sobtada.
- Poca capacitat d'organització.
- Pobra planificació del temps.
- Dificultat en el seguiment d'instruccions.
- Inflexibilitat de pensament.

- Dificultats en la focalització o l'atenció.
- Manifestació de frustració constant quan no realitzen amb èxit les activitats pròpies.
- Dificultat en la convivència amb altres persones.
- A vegades poden manifestar comportaments agressius en situacions problemàtiques.
- Sovint tenen dificultat per a inhibir comportaments o comentaris.

8.1.4. Quines són les principals dificultats del funcionament executiu?

a) Inhibició.

Impulsivitat: dificultat per a detindre's i pensar abans d'actuar. No permet l'actuació de la resta de les funcions executives.

Dificultat per a inhibir la distracció. Qualsevol cosa els desvia del seu pla d'acció.

Dèficit en l'**autocontrol**, que es manifesta en conductes i respostes inadequades.

b) Inatenció.

Atenció selectiva: dificultat per a seleccionar i captar la informació rellevant. Tendència a captar els estímuls irrellevants que impliquen gratificació immediata.

Atenció sostinguda: dificultat per a mantindre l'atenció en tasques que requereixen un esforç mental sostingut.

Atenció dividida: dificultat per a passar d'un estímulo a un altre o atendre els dos al mateix temps.

Arousal (alerta): dificultat per a prestar atenció als estímuls rellevants i activar-se per a realitzar les tasques voluntàriament.

c) Memòria de treball.

- Dificultat per a retindre la informació, tractar-la i evocar-la.
- Dificultat en la memòria retrospectiva i prospectiva: pobresa en la gestió del temps.
- Dificultat per a preveure les conseqüències, continuar i establir les pròpies regles.

d) Control emocional i motivació.

- Dificultat en la gestió de la demora i la gratificació a llarg termini. Necessita la recompensa immediata.

- Absència de motivació intrínseca, dependència de l'ambient, depenen de la presència d'agents externs com ara adults, reforços, organització, estructura..., que els ajuda a iniciar, persistir i finalitzar les tasques.
- Variabilitat en el rendiment acadèmic al llarg del temps.
- Rendiment escolar per davall de les seues capacitats.
- Té dificultats per a mantindre l'esforç sense recompenses immediates.

e) Llenguatge interior.

- Dificultat per a autoregular la conducta pel llenguatge intrínsec.
- Dificultat per a seguir regles i instruccions i modificar-les, per a combinar-les i crear-les novament.

f) Planificació, organització i restitució.

- Falta d'autonomia.
- Incapacitat per a establir un objectiu, planificar-ne l'execució i seguir models d'acció.
- Necessiten supervisió i que els proporcionen pautes per a guiar la seua activitat, ensenyar-los a seqüenciar les tasques i confeccionar plans.

8.1.5. Programes per a desenvolupar les funcions executives

Diversos i diferents són els programes dissenyats per a exercitar el cervell en tasques que inclouen el funcionament executiu, com Cognifit, Lumucity, Fijo Brain o Brain Health, que fins i tot ofereixen aplicacions per a equips mòbils com ara tauletes i telèfons intel·ligents. Aquests programes es basen en jocs que busquen desplegar estratègies mitjançant activitats específiques i funcions com la memòria de treball, l'atenció, la coordinació ull-mà o la inhibició, i augmentar el temps de reacció, entre d'altres. Aquestes tasques i jocs ajuden a desenvolupar les funcions executives per a les que foren dissenyats, però requereixen exercitació constant i perseverança per a obtenir bons resultats.

D'entre els programes o activitats que es poden realitzar, destaquem el Taller per al Desenvolupament de les Funcions Executives: MECO TDAH Canàries. Aquest programa té com a finalitats:

- Afavorir el desenvolupament i l'adaptació personal i acadèmica.
- Millorar la capacitat d'inhibició del comportament, frenant les conductes

inadequades en favor d'altres més reflexives, elaborades i adequades d'acord amb la situació.

- Millorar la capacitat d'autoregulació: planificació i implementació de conductes.
- Millorar la capacitat d'inhibició d'informació interferent.
- Millorar la flexibilitat cognitiva.
- Millorar l'eficiència de la memòria de treball.
- Millorar el control atencional.

8.2. Educació emocional

El desenvolupament equilibrat dels vessants cognitius, socials i emocionals-afectius de l'alumnat és fonamental per aconseguir l'èxit acadèmic.

A pesar que durant molt de temps en la societat en general i en el món acadèmic en particular el vessant cognitiu ha sigut el més valorat, les investigacions psicoeducatives evidencien que un dèficit en la maduresa emocional i un estat emocional negatiu estan relacionats amb el fracàs escolar, les dificultats de l'aprenentatge, les dificultats en les relacions amb els companys i, fins i tot, amb l'abandó escolar.

El desenvolupament de les competències emocionals i de la intel·ligència emocional millora el benestar de l'alumnat, la convivència, les relacions interpersonals, la motivació i l'èxit escolar. Passa a ser una eina preventiva de gran impacte en el medi escolar i social.

Delors (1996) en l'informe de la UNESCO "L'educació conté un tresor" assenyala com a pilars bàsics per a l'educació del segle XXI: *aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a conviure*. Aquests dos últims formen part del que es denomina educació emocional.

Gadner, en la formulació de la seua teoria d'intel·ligències múltiples (1998), reconeix que el desenvolupament de les competències emocionals pot suposar fins a un 80 % en l'èxit de les persones i que la brillantor acadèmica no ho és tot. Posa com a exemples la gent molt brillant en l'escola però que al mateix temps no és capaç de triar bé els amics, o les persones menys brillants acadèmicament que triomfen en el món dels negocis o en la seua vida personal.

Distingeix entre **intel·ligència interpersonal**, aquella que es construeix a partir de la capacitat per a establir bones relacions amb altres persones, i **intel·ligència intrapersonal**, que fa referència al coneixement dels aspectes interns d'un mateix.

L'educació emocional (Bisquerra 2006) és un procés educatiu continu i permanent que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a element essencial del desenvolupament integral de la persona, amb l'objectiu de capacitar-la per a la vida i amb la finalitat d'augmentar el benestar personal i social.

L'educació emocional és una forma de prevenció primària inespecífica en el sentit que l'adquisició i el desenvolupament de les competències emocionals permeten a l'alumne/a aprendre a emprar les diverses estratègies emocionals amb la finalitat de poder fer front a les situacions emocionals que se li puguin presentar en els contextos escolar, familiar i social.





Les competències emocionals es desenvolupen mitjançant l'aprenentatge d'una sèrie d'habilitats pràctiques i específiques. Són l'element clau que conforma l'eficàcia professional i el benestar personal.

L'objectiu de l'educació emocional és el desenvolupament de les competències emocionals: consciència emocional o autoconsciència, regulació emocional, autogestió o autonomia emocional, intel·ligència interpersonal o consciència social i empatia, i habilitats de la vida i benestar.

Són competències **intrapersonals** aquelles que van dirigides a la pròpia persona:

– *Autoconsciència o consciència emocional*

Presa de consciència de les pròpies emocions i sentiments. Prendre consciència de les pròpies emocions i sentiments és la clau que ens permet desenvolupar la resta de les competències socioemocionals. És el requisit per a gestionar emocions i sentiments propis i dels altres, ser capaç de sentir empatia, de motivar-nos, de millorar l'assertivitat i d'elaborar-la amb els altres.

– *Autogestió o regulació emocional*

És l'habilitat per a modular la nostra pròpia reacció emocional i sentiments en situacions intenses, positives o negatives. Està relacionada amb la capacitat per a tolerar la frustració i posposar la gratificació immediata a la cerca d'objectius a llarg o mitjà termini.

– *Autonomia emocional*

Ens permet tindre confiança amb nosaltres mateixos, autoestima, pensament proactiu, automotivació, actitud responsable i ajustada.

Són competències **interpersonals** aquelles que van dirigides als altres:

– *Consciència social i empatia o habilitats emocionals*

Capacitat per a gestionar diverses situacions socials, amb el conjunt de les emocions positives i negatives que comporten.

Implica una varietat d'estratègies com l'escolta activa, l'assertivitat i el treball en equip; mantindre bones relacions interpersonals amb les persones amb què convivim.

– *Habilitats de vida i benestar*

La finalitat última a què aspirem totes les persones. Es necessita un conjunt de recursos i estratègies personals per a poder organitzar una vida sana i equilibrada.

Les estratègies emocionals es poden ensenyar i aprendre.

La pràctica de l'educació emocional implica:

1. El disseny de programes fonamentats teòricament.
2. La col·laboració del professorat per a portar-los a la pràctica.
3. La formació, el suport i l'acompanyament del professorat.
4. Materials curriculars.
5. Avaluació del programa mitjançant instruments.

Implantar un programa no és una tasca fàcil; a vegades s'haurà de començar a poc a poc fins a arribar a l'objectiu final que suposa la implantació del programa.

Podem considerar diverses opcions per a posar en pràctica l'educació emocional:

- Orientació ocasional: quan el personal docent aprofita el moment per a impartir coneixements relatius a l'educació emocional.
- Assignatures optatives sobre l'educació emocional.
- Acció tutorial desenvolupada mitjançant el pla d'acció tutorial. Aquesta actuació la comparteix tot el centre.
- Integració curricular: el professorat de qualsevol matèria pot incloure en la seua assignatura continguts de caràcter emocional.

El procés d'ensenyament i aprenentatge és un procés en què l'alumnat i els professorat que interactuen, a més de posar en joc les seues capacitats i recursos cognitius, experimenten sentiments, desitjos, interessos que denoten les seues corresponents capacitats afectives i d'equilibri personal. Per tant, el professorat exerceix en la classe un paper prioritari no sols com a font de coneixements, sinó també –i fonamentalment– com a “mentor”, “protector” i font d'autoestima positiva.

El professor/a és una font d'informació emocional, relativa al jo, i gran part d'aquesta informació la transmet a través dels seus gestos, les seues expressions facials, la seua postura i el seu discurs. La base d'aquesta forma de comunicació són els seus pensaments

i les seues creences, no sols sobre el que són l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó també sobre l'alumnat. Aquests pensaments o creences inclouen una mescla de coneixement demostrat, intuïcions, estereotips... en què es basa el seu comportament en l'aula, és a dir, constitueixen un principi d'acció.

El xiquet/a amb dificultats en la comunicació i el llenguatge pot presentar-se com una persona insegura, introvertida, acomplexada, nerviosa, tímida, emotiva, agitada i solitària. El professor ha de reforçar-li l'autoestima i donar-li confiança i seguretat en els seus aprenentatges.

En aquest sentit, com més competent es perceba el xiquet/a en les seues interaccions amb el professorat (perquè li ho indique amb la conducta), més probable serà que el considere com una font de suport, acceptació i reconeixement. I viceversa, com més desgrat perceba per part del professor respecte a la seua competència, la seua forma de ser, la seua personalitat..., una sensació més gran de falta de suport, d'incapacitat personal i de malestar experimentarà (Marchesi, 2004).

Considerant tot això, caldria proposar:

- La inclusió en els programes de formació del professorat de qüestions explícites relatives al pes de la dimensió afectivoemocional en l'aprenentatge, ja que el professorat no sols ha de ser eficaç des del punt de vista acadèmic, sinó que també ha de ser sensible a les necessitats socioemocionals de l'alumnat.
- La formació pràctica del professorat en qüestions que li permeten proporcionar a l'alumnat no sols una estructura cognitiva i motivacional, sinó també emocional i social, com ara:
 1. El reconeixement del valor de les emocions i els sentiments del professorat i l'alumnat, així com la seua importància per a l'ajust personal i per a l'aprenentatge.
 2. La presa de consciència del seu sistema de creences, així com de la congruència que hi ha entre el que pense-sent-faig/dic.
 3. El control de la comunicació verbal i gestual.
 4. L'orientació cap a la correcció i el suport enfront de la correcció i el rebuig (és a dir, orientació cap a l'emocionalitat, no cap a la dificultat).

En definitiva, seria important emfasitzar que el professorat ha de ser conscient que en les relacions que s'estableixen en la seua aula s'està creant un món de relacions i d'afectes. I que són un punt de referència afectiu important per a cada un dels seus alumnes. La seua manera de comunicar-se, d'organitzar el treball en classe, d'atendre'ls i avaluar-los tindrà una indubtable repercussió sobre ells (Marchesi, 2004).

És per això que es fa prioritari aplicar programes d'educació emocional.

En estaquem alguns:

Programa de inteligencia emocional para primero, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, d'Altuna M. i Arretxe I. Diputació Foral Guipúscoa (2008).

Educació socioemocional a primària. Carpena, A. (2001) Vic. Eumo.

Educació emocional. Programa d'activitats per a l'ESO. Pascual, V. i Quadrado, M. (coord.) 2001. Barcelona. Ciss-Praxis.

Educació emocional. Programa per a l'Educació Secundària postobligatòria. Güel, M. i Muñoz J. (2003). Barcelona. Praxis.

Educació programa per a l'Educació Primària. Renom, A. (2003). Barcelona. Praxis.

Programa de competencia social. Segura, M., Arcas M. i Mesa J. (1998). Govern de Canàries. Tenerife.

9.- LEGISLACIÓ

Constitució espanyola, 1978.

Ordre d'11 de novembre de 1994, de la Conselleria d'Educació i Ciència, per la qual s'estableix el procediment d'elaboració del dictamen per a l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Reial decret 696/1995, de 28 d'abril, d'ordenació de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials.

Decret 233/1997, de 2 de setembre, del Govern Valencià, pel qual s'aprova el Reglament Orgànic i Funcional de les Escoles d'Educació Infantil i dels Col·legis d'Educació Primària. (DOGV 08/09/1997).

Decret 234/1997, de 2 de setembre, del Govern Valencià, pel qual s'aprova el Reglament orgànic i funcional dels instituts d'Educació Secundària (DOGV 08/09/1997).

Decret 39/1998, de 31 de març, del Govern Valencià, d'ordenació de l'educació per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Ordre de 14 de juliol de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es regulen les condicions i el procediment per a flexibilitzar la duració del període d'escolarització obligatòria de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de condicions personals de sobredotació intel·lectual.

Resolució de 31 de juliol de 2000, de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística, per la qual es dicten instruccions per al curs 2000-2001 en matèria d'ordenació acadèmica i organització de l'activitat docent dels centres específics d'educació especial de titularitat de la Generalitat Valenciana.

Ordre de 16 de juliol de 2001 per la qual es regula l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres d'Educació Infantil (2n cicle) i Educació Primària.

Llei 11/2003, de 10 d'abril, de la Generalitat, sobre l'estatut de les persones amb discapacitat. Publicada en el DOCV núm. 4479, d'11 d'abril de 2003, i en el BOE núm. 122, de 22 de maig de 2003.

Decret 227/2003, de 14 de novembre, del Consell de la Generalitat, pel qual es modifica el Decret 39/1998, de 31 de març, d'ordenació de l'educació per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Ordre de 14 de març de 2005. de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual es regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres que imparteixen Educació Secundària.

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE 04/05/2006).

Ordre de 15 de maig de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la que estableix el model d'informe psicopedagògic i el procediment de formalització.

Llei 7/2007, de 23 d'octubre, per la qual es reconeixen les llengües de signes espanyoles i es regulen els mitjans de suport a les persones sordes, amb discapacitat auditiva i sordcegues.

Decret 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'estableix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana (DOCV 03/04/2008).

Decret 39/2008, de 4 d'abril, del Consell, sobre la convivència en els centres docents no universitaris mantinguts amb fons públics i sobre els drets i deures de l'alumnat, pares, mares, tutors o tutores, professorat i personal d'administració i serveis (DOCV 09/04/2008).

Ordre de 24 de juny 2008, de la Conselleria d'Educació, sobre l'avaluació en l'etapa d'Educació Infantil (DOCV 25/07/2008).

Llei 12/2008, de 3 de juliol, de la Generalitat, de protecció integral de la infància i l'adolescència de la Comunitat Valenciana.

Reial decret legislatiu 1/2013, de 29 de novembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat i de la seua inclusió social.

Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE).

Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.

Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat.

Llei 10/2014, de 29 de desembre, de la Generalitat, de salut de la Comunitat Valenciana [2014/11888].

Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel que s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i el Batxillerat a la Comunitat Valenciana.

Resolució de 10 de juny de 2015, de les direccions generals d'Innovació, Ordenació i Política Lingüística i de Centres i Personal Docent, per la qual s'aproven instruccions per al curs 2015-2016 en matèria d'organització i funcionament dels centres d'educació especial de titularitat de la Generalitat de la Comunitat Valenciana.

Resolució de 23 de juny de 2015, del director general d'Innovació, Ordenació i Política Lingüística, per la qual es modifica l'annex I, Expedient acadèmic, de l'Ordre 89/2014, de 9 de desembre, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual s'estableixen els documents oficials d'avaluació i es concreten aspectes de l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.

Instruccions de 25 de febrer de 2016, de la Direcció General de Política Educativa, per les que s'estableixen els criteris i els procediments per a la provisió i la gestió de productes de suport individuals per a l'alumnat amb necessitats educatives especials per a l'any 2016.

Resolució d'11 de març de 2016, de la Direcció General de Política Educativa, per la qual es dicten instruccions per a la sol·licitud de recursos personals complementaris d'educació especial per als centres públics que impartisquen Educació Infantil de segon cicle, Educació Primària i Educació Secundària Obligatoria, i per als centres d'educació especial per al curs 2016-2017.

Resolució de 27 de juliol de 2016, de la Direcció General de Política Educativa, per la qual es dicten instruccions per a l'organització i el funcionament de les unitats específiques de comunicació i llenguatge ubicades en centres públics que imparteixen ensenyaments d'Educació Infantil (2n cicle), Educació Primària i Educació Secundària per al curs 2016-17.

10. BIBLIOGRAFIA

ADD: *Taller para el desarrollo de las funciones ejecutivas*. (MECOTDAH Canarias). Govern de Canàries.

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. M.: *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Barcelona. Grupo Ars XXI de Comunicación. 2003.

ACOSTA, V.: *La evaluación del lenguaje*. Màlaga: Ediciones Aljibe; 1996.

ALBA, C.: *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Universitat Complutense Madrid, 2012.

ALBA, C. i ZUBILLAGA, A.: *De la accesibilidad de las tecnologías a la educación accesible: Aportaciones del Diseño Universal para el aprendizaje*. Actas de las VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad Salamanca: INICO. Salamanca, 2012.

ALBA PASTOR, C.; SÁNCHEZ SERRANO J. M.; ZUBILLAGA DEL RIO, A.: *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículum*.

ALTUNA M. i ARRETXE I. *Programa de inteligencia emocional para primero, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria*. Diputació Foral Guipúscoa (2008).

ÁLVAREZ ROJO, V.: *Diagnóstico pedagógico*. Editorial ALFAR Universidad, serie manuales 1984.

- ASSOCIACIÓ NORD-AMERICANA DE PSIQUIATRIA: *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-IV i DSM-5). APA. 2013.
- AZORÍN, C. M^a i ARNAIZ, P. (2013): *Una experiencia de innovación en Educación Primaria: Medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje*. Universitat de Múrcia. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 9-30.
- BISQUERRA, R.: *Orientación psicopedagógica y educación emocional. Estudios sobre educación*, 2006, 11, 9-25. Servei de Publicacions de la Universitat de Navarra.
- BUISÁN, C. i MARÍN, M. A.: *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*, Ed.Oikos TAU SA.1987.
- BUSTO BARCOS, M^a DEL CARMEN: *Manual de logopedia escolar: niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Educación Primaria*. Editorial CEPE. 2007.
- CARPENA, A. *Educació socioemocional a primària*. Vic. Eumo. 2001.
- CASTEJÓN, L. A.: *La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje*, en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* (vol. 24). 2004.
- CHOMSKY, N.: *Aspectos de la teoría de la Sintaxis* (1976). Ediciones-Grupo Santillana.
- DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.1996.
- GALLARDO RUIZ, J. R. i GALLEGU ORTEGA, J. L.: *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico*. Editorial Aljibe. 2003.
- GALLEGU PAÚLS, BEATRIZ: *Pragmática para logopedas*. Editorial Universidad de Cádiz. 2007.
- GALLEGU ORTEGA, J. L.: *Calidad en la intervención logopédica*. Estudio de casos. Màlaga. Aljibe. 1999.
- GARCÍA, E. i LIARTE, J. L.: *El documento puente y la concreción curricular*. Generalitat Valenciana. Cefire de Castelló. 2015.
- GARCÍA LÓPEZ, C.; MARÍN SUELVE, D.; LIZCANO PORCA, L.: *Desarrollo y evaluación del lenguaje en la escuela*. Tirant lo Blanc. 2015.
- GARCÍA LÓPEZ, C.; MARÍN SUELVE, D.; LIZCANO PORCA, L.: *Intervención en trastornos del lenguaje, la comunicación y el habla*. Tirant Lo Blanc. 2015.
- GARDNER, H.: *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Editorial Paidós Ibérica, 1998.

- GIL FERRERA, ANTONIO: *Manual de logopedia y foniatría*. Editorial CEPE. 2011.
- GÜEL, M. i MUÑOZ J. *Educació emocional. Programa per a l'Educació Secundària postobligatòria*. Barcelona. Praxis. 2003.
- JUÁREZ SÁNCHEZ, ADORACIÓN i MONFORT, MARC: *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales*. Entha Ediciones, 2001.
- JUNTA D'ANDALUSIA. CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, DIRECCIÓ GENERAL DE PARTICIPACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA: *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*.
- MANGA, D. i FOURNIER, C. (1997): *Neuropsicología clínica infantil. Estudio de casos en edad escolar*. Madrid, Universitas.
- MARTOS PÉREZ, J.; LLORENTE COMÍ, M.; GONZÁLEZ NAVARRO, A.; AYUDA PASCUAL R., FREIRE, S. EQUIPO DELETREA: *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. (2a ed.). Madrid. CEPE. 2009.
- NARBONA J. i CHEVRIE-MULLER C.: *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona. Masson. 2003.
- NAVARRO, J.; FERNÁNDEZ, M.^a T^a; SOTO, F. J.; TORTOSA F. (coords.) (2012): *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Múrcia: Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- ORGANITZACIÓ MUNDIAL DE LA SALUD: CIE-10. OMS, 1992.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C.: *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza Editorial, 2004.
- PASCUAL. P.: *La dislalia*. Editorial CEPE, Madrid 1988.
- PASCUAL, V. i QUADRADO, M. (COORD.). *Educació emocional. Programa d'activitats per a l'ESO*. Barcelona. Ciss-Praxis. 2001.
- PEÑA-CASANOVA, JORDI: *Manual de logopedia*. Editorial Masson. 2013.
- PERELLÓ, JORGE: *Diccionario de Logopedia, foniatría y audiolología*. Editorial Lebón. 1995.
- PERELLÓ, J. i TRESSERA, L.: *Trastornos del habla*. Editorial Masson 1995.
- PERPIÑAN GUERRAS, SONSOLES: *Atención temprana familia: como intervenir creando entornos competentes*. Editorial Narcea. 2009.
- PORTELLANO PÉREZ, J. A. (2015): *Neuropsicología del lenguaje infantil en Neuropsicología infantil*. Vallermoso, 34, 28015 Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

- RENOMBRE, A. *Educació programa per a l'Educació Primària*. Barcelona. Praxis. 2003.
- RIGO, E. EN V. ACOSTA I A. MORENO: *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona. Masson.1999.
- ROSE, D. H. I WHATSSON, J. (2008): *GUÍA PARA EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE*. El Diseño Universal para el Aprendizaje APA Citation: CAST (2008).
- SEGURA, M., ARCAS M. I MESA J. *Programa de competencia social*. Govern de Canàries. Tenerife. 1998.
- SERRA, M.; SERRAT, E.; SOLÉ, R.; BEL, A.; APARICI, M.: *La adquisición del lenguaje*. Ariel *Psicología*. 2000.
- VERDUGO ALONSO, M. A.: *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid. Siglo Veintiuno de España. 1995.

11. ENLLAÇOS D'INTERÉS

<http://orientacionandujar.wordpress.com/>

<http://www.educa.madrid.org/portal/web/educamadrid>

<http://www.blogdelosmaestrosdeaudicionylenguaje.blogspot.com/>

<http://www.cnice.mec.es>

<http://www.fiapas.es>

<http://fundacionapanda.es>

<http://www.implantecoclear.org/>

<http://www.aelfa.org/>

<http://www.aplicaciones.info/index.html>

<http://www.aeped.es/protocolos/neurologia/24-lenguaje.pdf>.

<http://www.espaciologopedico.com>

<http://www.educagua.com/>

<http://www.espaciologopedico.com/>. Iniciativa

<http://recursosparaaudicionylenguaje.blogspot.com.es/>

<https://ptyalcantabria.wordpress.com/recursos-online/materiales-de-audicion-y-lenguaje-2/>

<https://ptyalcantabria.wordpress.com/juegos/jueduland-juegos-educativos/>

<http://www.aulapt.org/>

<http://sid.usal.es/internet/discapacidad/1947/9-1/el-logopeda-sin-recursos.aspx>

http://logomedia.blogspot.com.es/2008/12/el-logopeda-sin-recursos_22.html

<http://ww38.recursosedu.eu/search/label/logopedia>

<http://creena.educacion.navarra.es/>

<http://conteni2.educarex.es>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes>

<http://ares.cnice.mec.es/informes/18/contenidos/indice.htm>

<http://recursosauladeapoyo.blogspot.com.es/2009/03/juedulandjuegos-educativos-interactivos.html>

<http://www.aelfa.org/logopedia.asp>

<http://logopediadinamicaydivertida.blogspot.com.es/>

<http://www.apanda.org/>

<http://desvandpalabras.blogspot.com.es/>

<http://tuaulapt.blogspot.com.es/>

<http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.es/>

[illegible]

DIFICULTATS ESPECÍFIQUES EN EL LLENGUATGE I LA COMUNICACIÓ

UNA GUIA PER A LA COMUNITAT EDUCATIVA



GENERALITAT VALENCIANA

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT