

L'ÚS DEL LLENGUATGE A L'ESCOLA

Propostes d'intervenció per a l'alumnat
amb dificultats de comunicació i llenguatge



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

L'ÚS DEL LLENGUATGE A L'ESCOLA

Propostes d'intervenció per a l'alumnat
amb dificultats de comunicació i llenguatge



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP

L'Ús del llenguatge a l'escola : propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge. _ 2a ed.

Glossari. Bibliografia

ISBN 84-393-6554-3

I. Catalunya. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa II.

Catalunya. Departament d'Educació

1. Llenguatge i llengües _ Adquisició 2. Català _ Ensenyament correctiu 3.

Logopèdia per a infants

800.85:37

Nota. Cada vegada que s'esmenta nens, pares, alumnes, professors, etc., s'entén que es fa referència a ambdós sexes.

© **Generalitat de Catalunya**
Departament d'Educació

Edició: Servei de Difusió i Publicacions

Elaboració: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa

2a edició: juliol de 2004

Tiratge: 5.000 exemplars

ISBN: 84-393-6554-3

Dipòsit legal: B-34.063-2004

Impressió: Printing, SL

Índex general

Presentació	5
Guia de lectura	7
Glossari	9
Bibliografia	13
L'adquisició del llenguatge en el context escolar	15
1. Com entenem l'adquisició del llenguatge	17
2. Estratègies afavoridores de la interacció verbal	21
3. L'atenció a les necessitats de comunicació, llenguatge i parla	37
4. Aspectes lingüístics i funcions del llenguatge	48
La jornada escolar i el llenguatge	51
1. Situacions educatives especialment adequades per a interaccions comunicatives	53
2. Descripció de les situacions	57
3. Orientació a les famílies	77
Propostes didàctiques per als programes d'intervenció en el llenguatge	79
Quadre resum de les situacions educatives en els programes d'intervenció als centres	81
Programa específic de comunicació	83
1. Alumnes a qui va adreçat	85
2. Característiques comunicatives i lingüístiques	85
3. Proposta didàctica	85
Programa d'estimulació global	101
1. Alumnes a qui va adreçat	103
2. Característiques comunicatives i lingüístiques	103
3. Proposta didàctica	105
Programa d'estimulació global del llenguatge dins l'aula i/o en petit grup	127
1. Alumnes a qui va adreçat	129
2. Característiques comunicatives i lingüístiques	129
3. Proposta didàctica	131
Programa d'estimulació per al desenvolupament fonològic dins l'aula i/o en petit grup	151
1. Alumnes a qui va adreçat	153
2. Característiques comunicatives i lingüístiques	153
3. Proposta didàctica	155

Presentació

L'escola, com a espai de socialització dels infants, ens permet observar l'ús del llenguatge i les seves diferents funcions. A l'escola, mestres i alumnes parlem per ensenyar i per aprendre, per explicar-nos sentiments i vivències, per traduir experiències, per trobar-nos com a persones i per conèixer. L'escola esdevé fonamental, doncs, en el procés d'adquisició del llenguatge.

Alguns alumnes poden presentar dificultats específiques en l'àmbit lingüístic i comunicatiu i necessiten la intervenció especialitzada de professionals dels centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA), serveis educatius que desenvolupen les seves actuacions, en particular, i les seves funcions, en general, a partir de les directrius descrites al document de caràcter tècnic *Marc d'actuació dels CREDA: criteris i objectius de referència*.

A altres alumnes, sense necessitar suports específics, sí que els cal un disseny acurat d'estratègies metodològiques i organitzatives, a partir dels recursos propis dels centres educatius, per garantir un procés de desenvolupament del llenguatge adequat. El document que teniu a les mans té com a objectiu oferir estratègies didàctiques concretes als mestres d'aquests alumnes. Els autors, tots ells professionals dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i dels centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA) donen resposta a aquesta finalitat però, més enllà de la proposta inicial, han realitzat una anàlisi àmplia i rigorosa de la presència del llenguatge a les nostres escoles.

L'ús del llenguatge a l'escola ofereix als lectors materials independents i, alhora, complementaris entre ells.

En primer lloc, el document presenta el marc teòric escollit pels autors per explicar la naturalesa del llenguatge, el seu procés d'adquisició i el paper que té el context escolar en aquest procés.

En segon lloc, ens convida a "redescobrir" les activitats diàries d'una escola, les més freqüents i quotidianes, des del punt de vista de la comunicació i el llenguatge, fent-nos avinent la seva presència fonamental i decisiva en el desenvolupament de la jornada escolar.

Finalment, ens presenta tot un seguit d'estratègies metodològiques i organitzatives acompanyades d'exemples pràctics que permetran al lector dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge útils per al conjunt d'infants i, molt especialment, per a l'alumnat amb dificultats en l'àmbit lingüístic i comunicatiu.

Les pàgines següents ens conviden a analitzar l'ús i la importància del llenguatge oral a les nostres escoles i a convertir aquesta anàlisi en eina de reflexió, gaudi i millora de la pràctica educativa.

Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa

Guia de lectura

El material que es presenta està dividit en tres parts ben diferenciades, cadascuna de les quals té sentit en si mateixa i, alhora, té relació amb les altres dues. La seva descripció va precedida d'un glossari de consulta en el qual es defineixen aquells conceptes més bàsics i d'ús reiterat en la lectura. També hi hem inclòs una bibliografia amb les referències d'aquells articles i llibres que poden ser més útils per aprofundir en el tema del llenguatge.

El **primer capítol**, “L'adquisició del llenguatge en el context escolar”, és una introducció teòrica a una determinada manera d'entendre l'adquisició del llenguatge que impregna la presa de decisions per a les propostes concretes que es fan en els altres dos capítols. S'hi presenten els fonaments teòrics que els autors fan servir i que són útils per ajudar l'alumnat amb dificultats en l'adquisició del llenguatge.

En aquest capítol s'expliquen i es descriuen les estratègies que es poden utilitzar entre els alumnes i els docents, l'atenció a les necessitats de comunicació, de llenguatge i de parla i els aspectes lingüístics i funcions del llenguatge. Aquesta part, com a document de consulta, és de lectura recomanada per a tothom qui vulgui reflexionar amb relació als elements que s'han de tenir presents en l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge.

El **segon capítol**, “La jornada escolar i el llenguatge”, té com a objectiu descriure, des del punt de vista de la comunicació i dels aspectes del llenguatge, diverses situacions educatives comunes i freqüents en molts centres educatius. Aquesta descripció presenta orientacions i estratègies generals que hem de tenir presents per ajudar els alumnes amb més dificultats.

El **tercer capítol**, “Propostes didàctiques per als programes d'intervenció en el llenguatge”, dóna orientacions un cop hem identificat les dificultats d'un alumne i les hem assimilat a un bloc de propostes didàctiques d'intervenció.

En la proposta didàctica de cada programa d'intervenció s'hi inclou l'índex, per tal de facilitar-ne la lectura.

Tots tres capítols tenen entitat pròpia, la qual cosa permet fer-ne un ús independent. Així, es pot usar el primer capítol com a base teòrica en un centre que tingui interès a fer una reflexió sobre com aprenen a parlar els infants; el segon capítol pot resultar útil en un parvulari que es plantegi com identificar els moments en què treballen el llenguatge amb els seus alumnes, i, finalment, el tercer capítol dóna orientacions als docents per treballar amb els alumnes que tenen necessitats educatives relacionades amb dificultats en la comunicació, el llenguatge o la parla.

Globalment, és un material de consulta i, per tant, la lectura es pot iniciar per qualsevol de les tres parts. La seva estructura comporta que alguns aspectes bàsics i fonamentals apareguin repetits en més d'una part. Els autors consideren que aquesta reiteració és necessària per tal de mantenir la coherència de cadascun dels tres capítols si són utilitzats de manera independent.

Glossari

ASPECTES SUPRASEGMENTALS: entonació, melodia, ritme, èmfasi, pauses.

BLOC: conjunt de necessitats comunicatives i lingüístiques que aconsellen un determinat tipus de recurs, emplaçament i activitats per prestar-hi atenció.

COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC: ús que fa l'alumne del codi lingüístic per expressar-se i/o comunicar les seves intencions. A partir d'aquest ús, es descriu una gamma de 8 comportaments lingüístics.

CONTINGUT: component de l'anàlisi lingüística que fa referència al significat del lèxic i dels enunciats, així com a la capacitat per establir relacions, semblances i diferències.

CORRECCIÓ: procediment educatiu d'ajuda a l'adquisició de llenguatge que té com a finalitat proporcionar *feedback* informatiu i/o correctiu a les produccions orals de l'infant. Es parla de **correcció implícita** quan la resposta del mestre incorpora els elements erronis de l'alumne en els seus enunciats sense fer esment dels elements que cal modificar. La **correcció explícita** fa esment exprés dels elements erronis en l'enunciat de l'alumne.

DIFÍCULTAT DE LLENGUATGE: necessitat d'ajuda específica al desenvolupament lingüístic que té en compte, simultàniament, el dèficit de la persona i la resposta educativa en els entorns habituals d'adquisició: família i escola.

ECOLÀLIA: paraules o frases repetides independentment del context comunicatiu.

ENCADENAMENT: estratègia educativa d'interacció verbal que té com a finalitat enllaçar determinats enunciats verbals entre docent i alumne. Es tracta d'un encadenament iniciat pel mestre quan aquest comença l'enunciat per tal que l'alumne el segueixi i d'un encadenament iniciat per l'alumne quan és aquest qui comença l'enunciat i el mestre el completa.

ESTRATÈGIA: procediment intencional que utilitza l'adult com a ajuda en l'adquisició del llenguatge per part dels infants de manera explícita i/o implícita. L'ús de les estratègies en el context educatiu implica una presa de decisions sobre l'adequació de l'estratègia a les circumstàncies de l'entorn.

EXPANSIÓ: estratègia educativa d'interacció verbal que consisteix a afegir els elements gramaticals o sintàctics que l'alumne omet en els seus enunciats.

FONÈTICA: component del llenguatge que s'interessa per les característiques del sistema articulatori i auditiu de l'ésser humà.

FONOLOGIA: component del llenguatge que tracta de l'organització dels sons en un sistema a partir dels seus caràcters articuladoris.

FORMA: component de l'anàlisi del llenguatge integrat per la fonètica, la fonologia i la sintaxi.

FUNCIÓ: allò que s'exerceix quan es fa servir el llenguatge: regular l'acció, expressar emocions, demanar, informar, dialogar, saludar, acomiadar-se, etc.

IMITACIÓ IDÈNTICA: estratègia educativa d'interacció verbal que consisteix a repetir l'enunciat, part de l'enunciat o l'expressió oral de l'alumne.

LÈXIC: component lingüístic que tracta del significat de les paraules i unitats lèxiques.

METALINGÜÍSTICA: funció lingüística que es refereix a la capacitat d'analitzar el propi llenguatge.

MORFOSINTAXI: component del llenguatge que s'ocupa de la descripció de l'estructura interna de les paraules i de les regles de combinació dels sintagmes en les oracions.

PAUSA/ESPERA ESTRUCTURADA: demora intencionada per part de l'adult en les intervencions amb l'infant per donar temps a la seva resposta, estimular que prengui el seu torn o que reclami l'atenció. La pausa o espera estructurada pot anar acompanyada d'algun indicador gestual o verbal per fer-lo conscient del seu torn.

PRAGMÀTICA: component del llenguatge que fa referència al funcionament del llenguatge en contextos socials, situacionals i comunicatius, així com a les regles que expliquen o regulen l'ús intencional del llenguatge.

RETARD DE LLENGUATGE: desfasament respecte a la cronologia habitual d'adquisició del llenguatge. Algunes de les seves característiques principals, segons Acosta, V., i Moreno, A. (1999), són:

- El nucli del problema està centrat, fonamentalment, en l'aspecte expressiu.
- L'accés al llenguatge oral, com a forma de comunicació, es va iniciar un any o un any i mig més tard, com a mitjana, d'allò que sol ser habitual.
- El retard en el desenvolupament lingüístic és homogeni en tots els components del sistema.
- La comparació entre subjectes amb el mateix diagnòstic ofereix poca variabilitat en els seus perfils lingüístics.
- Malgrat el retard temporal, s'observa una evolució paral·lela a l'estàndard en els trets característics de cadascuna de les etapes.
- Molts nens poden compensar per si mateixos aquests desajustos temporals si compten amb un entorn estimulador i bones capacitats intel·lectuals.
- Aquests nens solen respondre força bé a la intervenció i milloren en poc temps la competència lingüística.

RUTINA: estructura de comportament estable que tendeix a repetir-se seguint una mateixa seqüència de conductes.

RUTINA INTERACTIVA: seqüència de conductes amb un format repetitiu i estable entre l'adult i l'infant en què tots dos fan coses entre si i respecte a l'altre.

SEMÀNTICA: component del llenguatge que fa referència al significat de les paraules i les combinacions de paraules.

SITUACIÓ EDUCATIVA: situació comuna i freqüent de la jornada escolar que té un funcionament propi que la diferencia d'altres (racons, entrades i sortides, etc.) i que, simultàniament al contingut de l'activitat, és apropiada per incidir en els diferents aspectes de la comunicació i del llenguatge.

SOBREINTERPRETACIÓ: estratègia educativa d'interacció verbal que té com a finalitat l'atribució de significat i d'intencionalitat comunicativa a les vocalitzacions, paraules o gests de l'alumne.

Aquesta estratègia és de gran importància a l'hora d'establir comunicació amb l'alumne i empenyer-lo cap al desenvolupament, ja que l'adult atribueix a l'alumne més competències de les que en realitat té i respon "com si" hagués dit o comunicat un missatge complet.

SUBSTITUCIÓ INSTRUCTIVA: estratègia educativa d'interacció verbal que consisteix a substituir alguns termes o expressions dels enunciats de l'alumne per pronoms, relatius o termes més adequats a la situació.

TORN DE PARAULA, D'INTERVENCIÓ, DE CONVERSA: element que estructura l'intercanvi comunicatiu i lingüístic entre dues o més persones i que pot ser verbal o no verbal.

TRASTORN DE LLENGUATGE: el desajust inicial, descrit en el Retard de llenguatge, que s'ha consolidat fins a arribar a les característiques següents, segons Acosta, V., i Moreno, A. (1999):

- Problemes a nivell expressiu i comprensiu.
- Asincronies en el desenvolupament dels diferents components, coexistent habilitats lingüístiques pròpies de l'edat amb l'absència o bé formulació errònia d'altres competències més simples i primitives.
- Presència de patrons d'errades que no es corresponen amb els usuals en els processos d'adquisició.
- La comparació entre subjectes ofereix perfils lingüístics poc uniformes.
- El component morfosintàctic sol ser un dels més alterats, sobretot quan s'analitza l'ús de les regles en situacions d'interacció espontània, com la conversa sobre un tema, la narració d'una història o fets ocorreguts, explicació d'un esdeveniment viscut, etc.

Ús: component de l'anàlisi lingüística que fa referència al domini dels aspectes pragmàtics.

Nota. Les estratègies educatives citades en aquest glossari són extretes dels capítols 4, 5 i 6 del llibre *Aprenent i ensenyant a parlar*, de M. Sánchez-Cano. Ed. Pagès. Lleida.

Bibliografia

Bibliografia relativa a l'adquisició del llenguatge. Marc general

- BLOOM, L.; LAHEY, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nova York. John Wiley.
- BOSCH, L. (1987). *Avaluació del desenvolupament fonològic en nens catalanoparlants de 3 a 7 anys*. Barcelona. ICE.
- BRUNER, J. S. (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona. Paidós. Cognición y desarrollo humano/3.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994). *Ensenyar Llengua*. Barcelona. Graó.
- KAYE, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona. Paidós.
- LUND, N. J.; DUCHAM, J. F. (1988). *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts*. Nova Jersey. Prentice-Hall.
- MOERK, E. L. (1991). "Un programa de investigación de psicolingüística del desarrollo". *Revista mexicana de análisis de la conducta*, núm. 14.
- PÉREZ, E.; SERRA, M. (1998). *Análisis del retraso del lenguaje*. Barcelona. Ariel Prácticum.
- RÍO, M. J. DEL (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona. Martínez Roca.
- RONDAL, J. A. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. Mèxic. Trillas.
- SECALL, M. V.; CRESPI, F. (1987). *La parla de l'infant*. Ciutat de Mallorca. Universitat de les Illes Balears.
- SERRA, M. (2001). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- SERVEI D'ORDENACIÓ CURRICULAR (1992). *Currículum d'Educació Infantil*. Barcelona. Servei de Difusió i Edicions. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- SERVEI D'ORDENACIÓ CURRICULAR (1992). *Currículum d'Educació Primària*. Barcelona. Servei de Difusió i Edicions. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- SÁNCHEZ-CANO, M. (1999). *Aprenent i ensenyant a parlar. Ajuda a la comunicació i el llenguatge a l'escola*. Lleida. Pagès editors. Versió en castellà: *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Lleida. Ed. Milenio (2001).
- SHAFFER, H. R. (1989). *Intervención y socialización*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- SUPORTS (1999). Tema monogràfic: *El desenvolupament del llenguatge i l'enfocament de la intervenció naturalista*. Vol. 3, núm. 1. EUMO. Vic.
- VIGOTSKI, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pleyade.

VIGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

VILA, I. (1989). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona. Graó.

Bibliografia relativa a propostes per a la intervenció del llenguatge: metodologia, recursos, estratègies

ACOSTA, V.; MORENO, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona. Masson.

AMADES, J. (1982). *Folklore de Catalunya. Cançoners*. Barcelona. Selecta.

BASSA, R.; CABOT, M. (1993). *Una cosa que no és cosa... Les endevinalles a l'escola*. Mallorca. Moll.

BASSA, R.; CABOT, M. (1995). *Llengua de pedaça. Onomatopeies i embarbussaments*. Mallorca. Moll.

BOJLL, F.; PUIG, A.; SERRAT, F.; SEGARRA, I. (1975). *Juguem cantant 1*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

BOJLL, F.; PUIG, A.; SERRAT, F.; SEGARRA, I. (1976). *Juguem cantant 1*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

CORREIG, M. (1987). *Fonologia aplicada*. Barcelona. Edicions 62.

DD.AA. (SEDEC). *Oposicions fonològiques*. Barcelona. Servei de Difusió i Edicions. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

DD.AA. (SEDEC). *Recursos per a exercitar els sons. Educació Infantil i Primària*. Barcelona. Servei de Difusió i Edicions. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

GISPERT, D.; RIBAS, L. (1997). *Racó de sons i sorolls. Racons de treball oral al parvulari*. Vic. L'Àlber.

GISPERT, D.; RIBAS, L. (1997). *Racó del buf. Racons de treball oral al parvulari*. Vic. L'Àlber.

GISPERT, D.; RIBAS, L. (1999). *Racó de la llengua. Racons de treball oral al parvulari*. Vic. L'Àlber.

GISPERT, D.; RIBAS, L. (1999). *Racó dels llavis. Racons de treball oral al parvulari*. Vic. L'Àlber.

GISPERT, D.; RIBAS, L. (1999). *Jocs fonològics. Racons de treball oral al parvulari*. Vic. L'Àlber.

MONFORT, M.; JUÁREZ, A. (1989). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para alumnos con dificultades*. Madrid. Santillana. Aula XXI.

MONFORT, M.; JUÁREZ, A. (1989). *El niño que habla*. Madrid. Santillana. Aula XXI.

RAMSEY, C. (1990). *Juegos adaptados para los niños con necesidades educativas especiales*. Madrid. INSERSO. Ministerio de Asuntos Sociales.

RIUS, D. (1998). *Llenguatge oral. Projecte de metodologia científica per al desenvolupament de la comunicació a l'escola*. Barcelona. La Guaira.

VALERI, M. E.; LISON, A. (1979). *Olles, olles de vi blanc*. Barcelona. Milà.

L'adquisició del llenguatge en el context escolar

v

?

1. Com entenem l'adquisició del llenguatge	17
1.1. El desenvolupament comunicatiu i lingüístic en el context escolar	19
1.2. Implicacions de la intervenció naturalista	20
2. Estratègies afavoridores de la interacció verbal	21
2.1. Estratègies per potenciar l'ajust i la comunicació	21
2.2. Estratègies de gestió de la comunicació i la conversa	25
2.3. Estratègies d'ajuda perquè es participi en la conversa	27
2.4. Estratègies educatives d'interacció verbal	28
3. L'atenció a les necessitats de comunicació, llenguatge i parla	37
3.1. Conceptualització dels blocs d'intervenció en el llenguatge	37
3.2. El paper dels CREDA i dels centres educatius en la intervenció en el llenguatge	37
3.3. Adequació de les estratègies als diferents blocs	46
4. Aspectes lingüístics i funcions del llenguatge	48

1. COM ENTENEM L'ADQUISICIÓ DEL LLINGUATGE

Sembla necessari, abans de començar a descriure les diferents propostes educatives, un breu esbós¹ del marc teòric que fonamenta la manera en què els autors entenen el llenguatge i com aquest s'ensenya i s'aprèn, ja que això dóna sentit a les estratègies, activitats, suggeriments i, en definitiva, a l'estil d'intervenció que es proposa.

Entendre el llenguatge com a activitat no exclou altres anàlisis de la seva natura. La condició d'activitat, és a dir, allò que les persones fan per parlar i comunicar-se, implica que són activitats que cal aprendre i que es pot incidir en el seu aprenentatge.

D'altra banda, permet identificar els elements que influeixen en les situacions comunicatives i intervenir en el procés educatiu.

Quant a la natura del llenguatge i la seva adquisició, es parteix de la teoria sociohistòrica que defensa la gènesi social de les funcions psicològiques superiors, entre les quals, el llenguatge. Això implica entendre el llenguatge com una activitat humana, és a dir, com a quelcom que les persones fan per parlar i comunicar-se i que, òbviament, cal aprendre. Així, doncs, el llenguatge forma part de les funcions humanes que es desenvolupen gràcies a un procés d'ensenyament-aprenentatge. D'altra banda, entendre el llenguatge com a activitat permet identificar els principals elements que intervenen en les situacions comunicatives i dóna opció a intervenir-hi quan es detecta la possibilitat de facilitar, ajudar, intercedir, negociar, construir significats conjuntament, etc.

L'adquisició del llenguatge es dóna en un espai social i compartit entre els qui dominen el llenguatge i els qui l'han d'aprendre.

L'infant ha de prendre part activa en el seu aprenentatge i l'adult ha d'utilitzar estratègies per facilitar-li'n l'adquisició.

L'adquisició del llenguatge es dóna en un espai social i compartit per adults i infants en què té lloc un procés interactiu entre els que dominen el llenguatge i els que l'han d'aprendre, un espai on entren en joc la participació de l'infant i la intervenció adaptada de l'adult. Es tracta, doncs, d'un espai social de natura interactiva i que demana l'acció conjunta de tots dos. L'infant ha de prendre part activa per adquirir el llenguatge i l'adult ha d'adaptar la seva intervenció, precisament, per facilitar-li'n l'adquisició. Aquestes ajudes que dóna l'adult en qualitat d'expert, sovint de naturalesa implícita, tenen un valor altament educatiu.

La funcionalitat del llenguatge fa al·lusió a la capacitat d'actuar sobre la realitat, especialment la realitat social, que també s'entén com la capacitat de fer coses amb les paraules.

La contínua interacció entre l'infant i l'entorn social permet fer referència al concepte de funcionalitat del llenguatge, és a dir, la capacitat del llenguatge per transformar el medi social en què

.....

1. El lector podrà trobar una descripció més detallada d'aquests conceptes a: RÍO, M. JOSÉ DEL (1997), *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. SÁNCHEZ-CANO, M. (1999), *Aprenent i ensenyant a parlar*, i en el monogràfic de la revista *Suports*, vol. 3, núm. 1, primavera del 1999.

es produeix. Això és, quines funcions exerceix, sobre qui actua, quins efectes té el llenguatge sobre els interlocutors i sobre si mateix. En altres paraules, la funcionalitat del llenguatge implica, sobretot, estudiar la capacitat del llenguatge de transformar o actuar sobre la realitat, especialment la realitat social (Hickman, 1987). Aquest concepte porta també a analitzar per a què s'utilitza el llenguatge. És a dir, si s'utilitza per informar o demanar informació, regular el nostre comportament o el dels altres, donar seguretat, protestar per un incident, expressar alegria, mostrar malestar, desitjar bon dia, planificar les nostres activitats, etc. Així, es consideren diferents classificacions de les anomenades funcions comunicatives i lingüístiques.

Centrar-se en el llenguatge com a activitat humana, funcional, social i de comunicació no vol dir excloure els aspectes formals i estructurals de la seva anàlisi, d'altra banda imprescindibles. De la mateixa manera, ressaltar el paper de la interacció social, la funció mediadora de l'adult i l'exercici de les funcions del llenguatge en el context natural, tampoc no pressuposa afirmar que aquestes siguin les úniques causes responsables del desenvolupament del llenguatge. Així, doncs, el plantejament que es proposa indica que els factors personals i d'interacció social i, especialment, lingüística, són condicions necessàries i imprescindibles per al desenvolupament, la qual cosa no implica que siguin condicions suficients.

El procés que defineix la relació entre els qui dominen el llenguatge i els qui l'han d'aprendre és, bàsicament, de mediació. Per mitjà d'aquest procés, l'adult fa d'intermediari entre el món de significats lingüístics i l'infant, amb la finalitat que aquest hi accedeixi gradualment. Per explicar el procés de mediació, Vigotski (1979) detalla com l'adult atribueix significat a determinats gests i accions que, en un primer moment, no tenen cap significació per a l'infant, ja que li atorga més competència de la que en realitat té, ajudant-lo a establir vincles estables entre el gest i el seu significat. En aquest mateix sentit, formula la hipòtesi de la zona de desenvolupament proper, com a espai interactiu, social i interpersonal en què tenen lloc les ajudes organitzades entre els qui tenen un coneixement i els qui l'han d'aprendre.

Kaye (1986) explica la relació entre expert i no expert a través de la metàfora de l'aprenent d'ofici a qui, en un principi, se li encarreguen tasques d'escassa responsabilitat i, a mesura que va assolint noves competències, se li confien feines més complexes. Per a Kaye, les ajudes al desenvolupament es troben organitzades com a marcs d'interacció que constitueixen part de l'herència social que troba l'infant en el seu entorn social. Els marcs que proposa Kaye s'entenen com a unitats recurrents d'activitat organitzada que guien el desenvolupament del nen. Sembla com si l'adult tingués ben definit el seu paper i les ajudes que ha de prestar a l'infant per tal que aquest vagi adquirint el llenguatge. Aquestes ajudes socialment estructurades s'organitzen en diferents marcs: de protecció, de criança, de modelatge, de discurs, de memòria i amb caràcter instrumental.

Bruner (1979) proposa la metàfora de la bastida per explicar com les ajudes que ofereixen els adults són com una estructura afegida i temporal per construir l'edifici del llenguatge i, en general, la construcció de coneixements. Per això, seguint la metàfora, la bastida es retira quan la construcció és sòlida. Per explicar la interacció entre adult i infant, parla dels formats que constitueixen les interaccions rutinàries i repetides en les quals expert i aprenent fan coses entre si i respecte a l'altre. Aquests formats permeten a l'infant descobrir regularitats estables en la seva interacció amb l'adult.

LES TRES METÀFORES MÉS IMPORTANTS EN L'EXPLICACIÓ DELS SISTEMES D'AJUDES A L'ADQUISICIÓ DEL LLenguatge I A L'APRENENTATGE EN GENERAL SÓN:

- La zona de desenvolupament proper (Vigotski, 1979): espai compartit d'ajudes lleugerament per sobre del nivell d'aprenentatge de l'infant.
- La bastida (Bruner, 1979): estructura temporal d'ajudes que es retiren quan la construcció és sòlida.
- L'aprenent (Kaye, 1986): a qui l'expert confia tasques de més responsabilitat, a mesura que augmenten les seves competències.

1.1. El desenvolupament comunicatiu i lingüístic en el context escolar

Quan la majoria dels nens inicien l'escolaritat, es troben en un període clau de l'adquisició del llenguatge. A partir d'aquest moment, l'entorn escolar s'afegeix a la tasca de desenvolupament iniciada a l'entorn familiar i hi fa unes aportacions específiques.

L'ENTORN ESCOLAR:

- Ofereix un microcosmos de relació social.
- Presenta ocasions per a l'exercici de registres formals i informals del llenguatge.
- Facilita l'alternança continuada entre la interacció simètrica amb els companys i asimètrica amb els docents.
- La majoria d'activitats educatives impliquen funcions de planificació, regulació i avaluació del llenguatge.
- És un entorn idoni per a la negociació de significats.
- És un entorn on la llengua oral és el principal vehicle de transmissió de coneixements.

L'entorn escolar ofereix un microcosmos de relació social i proporciona una gamma completa de situacions de caràcter formal i informal per exercitar el llenguatge. L'alumne troba ocasions per utilitzar els registres formals i informals de la llengua en activitats controlades i sistemàtiques, o bé en activitats realitzades a partir de la iniciativa de l'alumne. Aquestes activitats requereixen l'ús del llenguatge en grups petits, en grup, en situació diàdica, en situacions de classe, de pati, de menjador, etc. Resumint, l'escola es constitueix en un entorn susceptible d'incidència educativa sobre els diferents usos del llenguatge.

D'altra banda, també és un entorn idoni per a la negociació de significats que té lloc quan alumne i docent confronten els seus coneixements respecte d'un mateix objecte o activitat.

Un bon nombre d'activitats realitzades a l'entorn escolar constitueix un exercici pràctic de les funcions de regulació i planificació, en tant que funcions psicològiques i lingüístiques. En efecte, un bon nombre d'activitats requereix la regulació del propi comportament, de la planificació i del desplegament d'estratègies cognitives.

Igualment, l'entorn escolar permet la interacció entre iguals i el treball en petits grups, que són excel·lents oportunitats per expressar i argumentar la pròpia opinió davant d'un grup, mantenir una postura, cedir, col·laborar, construir, arribar a acords, exercitar el paper de moderador, de portaveu, de secretari, etc.

En resum, l'entorn escolar ofereix aportacions específiques a l'adquisició del llenguatge que l'alumne necessita per integrar-se a l'entorn social.

1.2. Implicacions de la intervenció naturalista

La concepció del llenguatge i la seva adquisició que s'ha descrit anteriorment, permet proposar la intervenció naturalista com a model per a millorar les competències lingüístiques i comunicatives dels infants.

LA INTERVENCIÓ NATURALISTA INTENTA REPRODUIR LES CONDICIONS DELS PROCESSOS NATURALS D'ADQUISICIÓ DE LLENGUATGE I, PER TANT:

- Es duu a terme en el context en què es produeixen les interaccions habituals.
- Potencia el valor dels interlocutors habituals de l'infant: famílies i docents.
- Revalora les interaccions quotidianes com a principal font d'aprenentatge.
- Introdueix modificacions en l'entorn lingüístic per potenciar el valor ecològic de la comunicació.
- L'assessorament del professional, sovint, va adreçat a l'adult amb la finalitat de millorar la seva interacció amb l'infant.

La intervenció naturalista es duu a terme en el context en què es produeixen les interaccions naturals dels infants amb les persones habituals del seu entorn i fa que els adults estiguin moltes hores en contacte amb l'infant. Això diferencia aquestes interaccions dels procediments d'intervenció d'instrucció directa i augmenta les seves possibilitats de generalització.

Adoptar un enfocament interactiu i naturalista implica, en primer lloc, comptar amb les famílies i amb els mestres com a agents educatius naturals. En determinades circumstàncies, les interaccions dels adults amb els infants són millorables en riquesa comunicativa i lingüística i, per tant, l'assessorament de l'especialista va adreçat, més que a una intervenció directa, a proporcionar assessorament a famílies i mestres en la seva qualitat d'agents educatius.

Una altra implicació d'aquest enfocament és revalorar les interaccions quotidianes com a element educatiu de màxima importància. En aquest sentit, no hi ha dubte que les situacions que presenta el dia a dia proporcionen un escenari apropiat per exercitar l'aplicació de tota mena d'estratègies educatives. Per això, molts treballs d'intervenció naturalista destaquen la importància d'introduir canvis en els entorns lingüístics naturals amb la finalitat d'augmentar el valor ecològic de les intervencions i les possibilitats de generalització i manteniment. Es tracta d'augmentar el valor educatiu de les interaccions que es produeixen en l'entorn habitual i amb les persones que es relacionen usualment amb l'infant.

La revaloració de les interaccions quotidianes i del paper de les famílies i dels mestres com a agents educatius de primer ordre no vol dir que s'exclouin les actuacions dels especialistes ni que aquestes es redueixin a l'assessorament. L'actuació de l'especialista, en programes específics, continua complint les seves funcions, que durà a terme reproduint les condicions dels entorns quotidians, estructurant les sessions de manera que es respectin les característiques bàsiques d'una situació interactiva real.

2. ESTRATÈGIES AFAVORIDORES DE LA INTERACCIÓ VERBAL²

Introducció

D'acord amb el que s'ha exposat anteriorment, en la relació entre els qui dominen el llenguatge i els qui l'han d'adquirir, es posen en marxa tota una sèrie de mecanismes, sovint de natura implícita, que possibiliten la comunicació i activen l'aprenentatge de la llengua. Aquests mecanismes es converteixen en estratègies en la mesura que els educadors es fan conscients de la seva inferència i dels moments més apropiats per utilitzar-les.

En un enfocament interactiu, els ajuts no es proporcionen de manera uniforme a qualsevol alumne, sinó atenent el seu propi nivell de desenvolupament i les seves particulars necessitats comunicatives. És a dir, el professional avalua la situació comunicativa de l'alumne i busca la millor estratègia per comunicar-se amb ell i ajudar-lo en l'aprenentatge.

Per fer un ús adequat de les estratègies, més que aprendre-les i fer-ne una aplicació directa, cal incorporar-les a l'estil docent i utilitzar-les quotidianament en la relació amb l'alumne. Això és el que pretenen aquestes pàgines, on es descriuen els moments educatius més habituals de la relació entre docents i alumnes i com es poden aprofitar per a l'adquisició del llenguatge.

Una proposta de classificació de les estratègies

La classificació d'estratègies que es proposa a continuació s'ha utilitzat en diversos treballs d'investigació que tenen com a denominador comú el marc sociohistòric, el paper de la interacció social, la funció mediadora de l'adult i la intervenció naturalista en el procés de desenvolupament del llenguatge. El que ara es proposa és la seva adaptació al context escolar.

El resultat és la classificació següent:

1. Estratègies per potenciar l'ajust i la comunicació.
2. Estratègies de gestió de la comunicació i la conversa.
3. Estratègies d'ajuda perquè es participi en la conversa.
4. Estratègies educatives d'interacció verbal.

2.1. Estratègies per potenciar l'ajust i la comunicació

Aquest primer grup d'estratègies fa referència al paper asimètric entre l'adult —amb funcions d'educador— i l'alumne. Correspon al primer l'organització del context, amb el benentès que aquest comprèn aspectes físics i materials i també socials. Així, les estratègies d'aquest primer grup es poden subdividir en tres apartats de la manera següent:

ESTRATÈGIES PER POTENCIAR L'AJUST I LA COMUNICACIÓ

- Estratègies relatives a les característiques físiques de l'entorn.
 - Adequar l'entorn cercant els horaris i els espais adients.
 - Seleccionar els materials curriculars seguint la iniciativa de l'alumne.
 - Adoptar una proximitat física que permeti copsar els senyals comunicatius i agiliti la intervenció.



2. Resum, a partir dels capítols 4t, 5è i 6è, del llibre *Aprenent i ensenyant a parlar*, de M. SÁNCHEZ-CANO. Ed. Pagès. Lleida.

- Estratègies relatives als aspectes socials del context.
 - *Mantenir una actitud acollidora.*
 - *Integrar l'alumne amb dificultats de llenguatge amb els seus companys.*
 - *Mantenir unes expectatives realistes i valorar els avenços que es produeixen.*
 - *Crear rutines interactives.*
- Estratègies d'ajustament del llenguatge dirigit als alumnes.
 - *Ajustar el lèxic a les possibilitats de l'alumne.*
 - *Utilitzar enunciats breus i d'estructura senzilla.*
 - *Parlar clar i a poc a poc.*
 - *Introduir pauses i esperes estructurades.*
 - *Emprar una entonació càlida i acollidora.*
 - *Utilitzar recursos paralingüístics.*

Estratègies relatives a les característiques físiques de l'entorn

a) **Adequar l'entorn cercant els horaris i els espais adients.** La primera estratègia consistiria a garantir les condicions ambientals que permetin un entorn adient i un horari adequat. Sense caure en el tòpic de demanar unes condicions ideals, és necessari coordinar-se amb l'equip docent amb la finalitat de distribuir horaris i espais de manera coherent. Entre altres coses, cal tenir en compte si l'ajuda es dona en el grup-classe o en un emplaçament específic, el plantejament de la sessió de treball, l'activitat que s'hi fa, les activitats que es perden quan deixa l'aula per anar a un emplaçament específic, els sorolls ambientals que arriben, etc.

b) **Seleccionar els materials curriculars seguint la iniciativa de l'alumne.** L'observació prèvia de quines coses fa cada dia de la mateixa manera, amb quines joguines s'entreté, els objectes darrera dels quals se li'n van els ulls, etc., donen bones pistes sobre allò que l'interessa. D'aquesta manera, l'alumne s'integra millor en l'activitat i hi participa amb més motivació. En principi, els objectius d'interacció i comunicació no són privatis d'unes activitats o materials específics. Al contrari, el docent pot treballar en la direcció d'aquests objectius a partir dels materials i activitats més diversos. D'aquí ve la necessitat de seguir la iniciativa de l'alumne, sobretot quan el treball es planteja en una situació diàdica, que permet un major ajustament a les necessitats comunicatives de l'alumne.

c) Pel que fa a la ubicació de l'alumne en relació amb el docent, **cal adoptar una proximitat física que permeti copsar els senyals comunicatius i agiliti la intervenció.** De vegades, això voldrà dir estar situats cara a cara, d'altres vegades, l'alumne pot sentir-se inhibit si considera que la proximitat amb l'adult és excessiva. En altres casos, pot ser més adequat que mestre i alumne ocupin els costats de la taula formant angle recte, etc. De vegades, s'ha pogut observar el mestre assegut en rotllana amb els alumnes, a la gatzoneta per posar-se a la mateixa alçada dels nens, recolzant el genoll sobre la moqueta i, en definitiva, buscant la postura que millor faciliti la comunicació. És a dir, cada díade interactiva ha de trobar la postura que li permeti relacionar-se més bé.

Estratègies relatives als aspectes socials del context

a) **Mantenir una actitud acollidora.** És difícil identificar de manera objectiva els elements relacionals que fan que l'alumne se senti acollit. Sense entrar en detall en l'anàlisi d'aquests elements, no hi ha dubte que els aspectes emocionals influeixen en la manera com es viu a terme l'acollida i com es viu la seva realització. L'actitud d'acceptació amb què l'alumne viu l'ingrés i l'estada a l'escola és determinant en la construcció d'un clima relacional positiu.

b) Integrar l'alumne amb dificultats de llenguatge amb els seus companys. Cal afavorir que l'alumne amb dificultats se senti respectat i considerat entre els companys. Sovint s'ha d'explicar a la resta de la classe que un determinat company té dificultats per veure-hi, per sentir-hi, per desplaçar-se o per aprendre a parlar i en quines coses se'l pot ajudar i com.

La Mariona, la mestra de l'Àlex, explicava als seus companys de 4 anys que la senyoreta Marta, la logopeda, ensenyava l'Àlex a parlar millor i que si deia *toxe, tasa i tavall* és perquè no podia dir-ho més bé i que ningú havia de riure per aquest motiu. Ells, en canvi, havien de parlar com sabien. D'aquesta manera, instava la classe a fer correccions implícites al seu company. En aquest mateix sentit, continuava explicant a la classe que si, de vegades, triga una mica més de temps a contestar és perquè li cal més temps per pensar-s'ho, i que si contesten ells dificulten que l'Àlex pugui demostrar totes les coses que sap. Aquestes orientacions, potser convé que siguin recordades sovint i, possiblement, caldrà regular més d'una vegada el costum d'anticipar-se que tenen els companys quan es fa una pregunta, coneixen la resposta i aquesta no es produeix. Aquest treball contribueix a ensenyar als alumnes que respectin el torn dels altres i a esperar la seva oportunitat de respondre.

c) Mantenir unes expectatives realistes i valorar els avenços que es produeixen. El coneixement del procés d'adquisició del llenguatge dels alumnes amb retard és necessari per centrar les expectatives i per valorar el paper de les ajudes de manera realista. Això contribueix a interpretar com a avenços els passos fets en la direcció dels objectius que s'han d'aconseguir i valorar-los positivament. Tot això és necessari perquè l'alumne construeixi un concepte adequat de si mateix i, així, activar el motor de l'aprenentatge.

d) Crear rutines interactives, amb la finalitat de mantenir pautes d'interacció estables amb els alumnes per facilitar la percepció de regularitats i potenciar la seva implicació. En la vida de l'aula hi ha molts moments per crear rutines interactives: els moments de salutació, de benvinguda, d'inici de sessió, de començament i d'acabament de tasques, de comiat, d'agraïment i, en general, tots els intercanvis comunicatius que tenen estructures regulars i engloben actuacions de participació conjunta.

L'Albert és un alumne que presenta un retard important en la comunicació i llenguatge i manté una actitud molt passiva en la relació amb els educadors. Accepta que li tinguin atencions, que li facin carícies, etc., i les demandes que fa són molt subtils. Per exemple, de vegades mira un tobogan que hi ha a la classe. Rosa M., la logopeda que ve a donar suport, pensa que potser li agradaria baixar pel tobogan i l'asseu a la part més alta, agafant l'Albert de la mà. Un cop a dalt, el deixa anar pel pendent i es mostra content. Després de l'estudi d'aquesta situació decidim introduir un petit canvi. Quan està assegut a dalt del tobogan i agafat de les mans, la Rosa M. li comença a dir: *vinga, Albert, ara baixarem: una, dues i..., tres*. Aquesta seqüència es continua treballant diverses vegades, i en ocasions posteriors, quan la Rosa M. diu: *una, dues i...,* l'Albert continua: *tes*. De seguida, a la veu de: *una, dues i...,* incorpora el moviment de donar-se impuls per baixar la rampa. Amb aquest exemple, veiem com l'Albert s'implica més en una rutina d'interacció amb la mestra i això l'ajuda a descobrir regularitats i anticipar actuacions.

Estratègies d'ajustament del llenguatge dirigit als alumnes

a) Ajustar el lèxic a les possibilitats de l'alumne, utilitzant un vocabulari senzill i contextualitzat a l'entorn més immediat i diversificant-lo a mesura que l'alumne enriqueix el seu llenguatge. La funció descontextualitzadora del llenguatge, per la qual s'evoca la realitat no present o es creen

contextos imaginaris, no és ni de bon tros un punt de partida, sinó una fita que s'assoleix amb el desenvolupament. Per això, la utilització del llenguatge referit al context present aquí i ara es descriu com una estratègia d'ajuda en les primeres etapes d'adquisició.

b) Utilitzar enunciats breus i d'estructura senzilla. Un bon indicador d'ajust al nivell de parla de l'infant és la utilització d'enunciats que vagin lleugerament per sobre dels enunciats de l'infant, quant a longitud i complexitat. Aquesta estratègia porta a parlar de la longitud mitjana de l'enunciat (LME) i als treballs de Rondal,³ que demostren que existeix una distància òptima entre l'LME de l'adult i la de l'infant, on la primera és lleugerament superior a la segona.

c) Parlar clar i a poc a poc, utilitzant una pronúncia clara i entenedora. Les explicacions excessives i supèrflues, lluny de facilitar la comprensió, atabalen l'infant, que les percep com a soroll inintel·ligible. D'altra banda, el final de les paraules aporta informació sobre el gènere, nombre, temps i mode verbal, la qual cosa proporciona un nou argument per valorar la importància que la pronúncia sigui clara i entenedora.

d) Introduir pauses i esperes estructurades per donar temps a la resposta de l'alumne. Els alumnes amb dificultats solen necessitar més estona per tornar resposta, potser perquè triguen més a elaborar-la o, potser, perquè tenen un ritme diferent. En aquests casos, la insistència perquè responguin redueix el seu espai d'interacció i contribueix a la inhibició. Cal separar, doncs, les intervencions del docent amb pauses que generin l'espai necessari perquè l'infant pugui respondre.

Sovint, quan es parla d'aquesta estratègia tots els docents es mostren convençuts que cal fer-ho perquè és important. No obstant això, quan s'enregistra una sessió amb l'alumne i s'auto-observen, es produeix una sensació d'estranyesa: jo pensava que parlava menys, que deixava parlar més l'alumne, però si no paro de parlar, etc.

Per aprendre a utilitzar aquesta estratègia i incorporar-la a les pròpies intervencions, és convenient proposar-s'ho i observar els beneficis que ofereix per a la interacció amb l'alumne.

e) Emprar una entonació càlida i acollidora que resulti agradable a l'alumne. L'entonació és un element d'allò més important perquè l'alumne se senti acollit en la relació amb l'adult i transmet aspectes emocionals que van més enllà del que diuen les paraules. Una entonació agradable ajuda l'alumne a implicar-se en una interacció, a participar activament en una activitat i a fer-ho content. Determinats aspectes de l'entonació ajuden l'alumne a adonar-se de quina és la part més important de la frase, a matisar el significat d'allò que s'està dient, a distingir els fragments més importants de simples anècdotes, etc.

f) Utilitzar recursos paralingüístics, com ara acompanyar el missatge oral amb la informació gestual pertinent. Es tracta dels senyals que acompanyen el missatge i en faciliten la comprensió. Aquests senyals potencien el significat d'allò que es transmet de manera oral i impliquen l'alumne en la participació en el relat, com poden ser, per exemple, els recursos gestuals i onomatopeies que utilitzen els docents per activar l'atenció i comprensió dels alumnes: rodó com una pilota, petit-petit com un cigró, tots aplaudien, pom-pom, ring-ring, etc.

.....
3. J. A. RONDAL (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. Trillas.

2.2. Estratègies de gestió de la comunicació i la conversa

Els intercanvis orals entre les persones s'organitzen a partir de torns, que vénen a ser l'estructura interna de l'activitat: la seva arquitectura. Pel que fa al flux comunicatiu, es distingeixen tres elements fonamentals:

- a) **El contingut:** el que es diuen o comuniquen els interlocutors.
- b) **La gestió:** com s'organitzen per comunicar-se.
- c) **El context:** on, amb qui i quan es parla.

Aquests elements són interdependents, de manera que cadascun necessita els altres dos per definir la natura de l'activitat. Així, per exemple, parlar de determinats temes demana un entorn específic, atès que l'entorn físic determina el grau de formalitat amb què es gestiona un tema. La gestió depèn del contingut de la conversa i de l'entorn en què es produeix.

Amb freqüència, les dificultats dels alumnes amb NEE per participar en converses i diàlegs en les activitats educatives s'atribueixen a un dèficit en el contingut del missatge: no saben què dir, no tenen vocabulari, etc. Sense restar importància a aquests aspectes, sovint tenen dèficits pragmàtics. És a dir, tampoc no saben com gestionar allò que han de dir. Per exemple, no saben quan i com entrar en la conversa, quan i com prendre la paraula.

Les estratègies d'aquest apartat intenten ajudar l'alumne en els diferents aspectes de gestió de la conversa que atenen l'estructura formal amb què els interlocutors desenvolupen la conversa i la fluïdesa d'aquesta activitat. És a dir, qui i com inicia, manté i tanca els torns i com es regula el flux comunicatiu. Quant a la gestió de la conversa, es proposen les variables següents respecte a l'anàlisi i intervenció.

VARIABLES QUE CAL CONSIDERAR EN LA GESTIÓ DE LA CONVERSA

1. Quant a l'estructura formal:

- *Equilibri de torns.*
- *Densitat de torns.*

2. Quant a la fluïdesa:

- *Iniciativa de torns.*
- *Manteniment de tema.*
- *Tancament de tema.*
- *Regulació.*
- *Aspectes formals.*
- *Conflictes (duplicitats, malentesos, etc.).*

A tall de resum,⁴ una conversa equilibrada, pel que fa als torns, vol dir una conversa en què els participants prenen la paraula un nombre equivalent de vegades, sense que hi hagi monopolització per part d'un interlocutor o inhibició per part de l'altre. La densitat indica que els torns de conversa són proporcionats quant a la durada, de manera que no hi ha uns torns excessivament densos al costat d'uns altres que criden l'atenció per la seva brevetat. Aquest és el cas quan un interlocutor utilitza un gran nombre d'enunciats en el seu torn i l'altre hi intervé amb: sí, no, potser, etc.

.....

4. Vegeu el capítol 5è d'*Aprenent i ensenyant a parlar*, de M. SÁNCHEZ-CANO. Ed. Pagès. Lleida.

Els temes de conversa s'inicien, es mantenen al llarg de diversos torns i es tanquen per passar a un altre tema o per donar la conversa per acabada. Les estratègies que es proposen a continuació tenen la finalitat que l'alumne augmenti la seva competència en la conversa i prengui part activa en els diferents elements de l'estructura de la conversa. D'altra banda, sovint cal regular determinats aspectes del flux de la conversa i solucionar els conflictes que es puguin originar.

A continuació s'exposen diferents estratègies per gestionar la conversa.

ESTRATÈGIES PER A LA GESTIÓ DE LA CONVERSA EN GRUP	
INICI DE TORN	Inici de l'activitat Avui parlarem de..., el tema d'avui era..., ahir vam quedar que parlaríem de... Recordeu com ho havíem de fer per parlar? Inici de torn Ara tu, Miquel; comença tu, Esmeralda; a veure, què ens vol dir en Josep? ...què ens vols dir dels cavalls, dels cotxes, de...? Qui té alguna cosa més a dir? En Jaume no ha dit res encara; què et sembla...?
MANTENIMENT DE TORN	Expressions d'ànim i instruccions genèriques Ah, sí?, de veritat?, ui, que bé!; em deixes parat!; això no m'ho esperava, etc. Va, va, digues alguna cosa més. Què més?; més coses, et recordes d'alguna cosa més?; vols afegir-hi res més? Demanda de completar el relat Encara falten dues coses. Iniciació d'enunciat Es va aturar i... Aprofundiment en el tema Per què no volia entrar? Per què necessitava la moneda? Què et sembla que li va dir...? Comprovació De segur que eren tres? Com és que es va mirar les butxaques? Raonament/causalitat Com sabia que l'enganyava? Per què havia de superar les proves?
TANCAMENT	Tancament de torn Bé, ja hem parlat prou d'aquest tema, això ja ha s'ha dit molt. També hauríem de parlar de..., encara no hem dit res de... Tancament de l'activitat Hauríem d'anar acabant. Parlaran els dos que tenen les mans aixecades i, per avui, prou. De tot això cal recordar que..., el tema del pròxim dia..., com a resum...
REGULACIÓ	Aspectes formals Ara li toca (és el torn) al Marc. Ara la Marta, que té la mà aixecada. Ep, tu et dius Marc? (<i>toc d'atenció</i>). Joan, tu ja has parlat. Ara li toca a l'Esperança. Molt bé, però té la paraula en Robert. Aspectes d'actituds, valors i normes Si no escolteu, tornareu a dir les mateixes coses. Ens hem d'escoltar tots. Totes les opinions serveixen. Mireu quina cosa més interessant diu l'Almudena. Això no fa riure, en Josep està aprenent a parlar. Resolució de conflictes El primer d'aixecar la mà ha estat en Santi i després en Sergi. No hem d'insultar ningú, només hem de dir si ens agrada o no. No cal cridar, explicant-ho n'hi ha prou.

2.3. Estratègies d'ajuda perquè es participi en la conversa

Aquestes estratègies han de tenir en compte, com és obvi, les circumstàncies en què té lloc l'intercanvi oral comunicatiu. Tot seguit es descriuen dues situacions diferents en què cal idear unes estratègies específiques. La primera és la que es dona a l'aula de suport, i la segona és la que té lloc al grup-classe, que té unes característiques diferents.

Per descriure les estratègies que es poden aplicar a l'aula de suport, s'estableixen uns objectius adequats a cadascuna de les variables que es descriuen en el desenvolupament de la conversa.

Situació d'aula de suport

OBJECTIU: participar en el seu torn de conversa i incrementar la seva participació oral.

- Oferir indicadors verbals i gestuals per començar el torn de l'alumne.
 - Indicadors verbals: Va, Rafa, ara tu. I a tu, quin t'agrada més?
 - Indicadors gestuals: assenyalar l'alumne amb la mà o amb la mirada.
- Esperar la seva resposta amb un somriure, etc.
- Fer les pauses necessàries perquè l'alumne tingui temps per respondre. Com a criteri general, abans de fer un segon requeriment verbal, se suggereix al docent comptar mentalment fins a cinc.
- Fer preguntes obertes, en detriment de les que només esperen un sí o un no.
- Deixar la frase inacabada perquè l'acabi l'alumne.
- Iniciar el que podria ser la resposta de l'alumne.
- Repetir les darreres paraules pronunciades per l'alumne amb una entonació que convidi a continuar.
- Evitar preguntes rutinàries o sense sentit per a l'alumne.

OBJECTIU: tendir a una densitat de torn similar entre docent i alumne.

- Reduir la densitat de les intervencions docents, evitant explicacions excessives, repetitives o supèrflues.
- Ajustar, tant com sigui possible, la longitud de les pròpies intervencions a les de l'alumne, utilitzant torns lleugerament més llargs que els seus.
- Triar intervencions que seleccionin la informació pertinent per a cada cas. Les explicacions excessives per part del docent, en lloc d'animar a la participació, inhibeixen l'alumne.

OBJECTIU: afavorir la iniciativa de torn de l'alumne.

- Donar oportunitats perquè sigui l'alumne qui trïi el tema de conversa o el tipus d'activitat en què vol participar. Això implica oferir alternatives en lloc de propostes tancades.
- Crear oportunitats que facilitin que sigui l'alumne qui prengui la iniciativa en la conversa mitjançant l'ús adequat de l'espera i el silenci. En aquest sentit, el retard a donar una peça, el retard a continuar una activitat fins que l'alumne faci la demanda, etc., són estratègies que poden contribuir a l'objectiu que l'alumne prengui la iniciativa amb més freqüència.

OBJECTIU: mantenir diversos torns de conversa sobre un mateix tema.

- “Estirar” un tema mitjançant preguntes o expressions genèriques de l'estil: explica'm alguna cosa més, què deu haver passat?, explica'm això que m'agradava tant, etc. (Vegeu les estratègies suggerides pel que fa al manteniment de torn en la conversa organitzada.)

Situació d'aula ordinària

En general, aquestes estratègies van adreçades a l'ajuda que cal donar a l'alumne que té més dificultats i a obrir els espais necessaris dins el grup perquè l'alumne hi pugui participar. Aleshores, sovint caldrà regular el comportament del grup de companys perquè donin temps, escoltin i no envaeixin la resposta del seu company.

Amb aquesta finalitat es proposen les estratègies següents:

- Ajudar a intervenir a tots els alumnes en la conversa, donant cobertura i suport als alumnes que presenten més dificultats per participar en aquestes activitats, com poden ser els que presenten retard en l'adquisició de llenguatge.
- Donar ajuts per regular i mantenir el tema de la conversa i, si cal, evitar interferències dels altres companys.
- Facilitar la participació dels alumnes amb diferents estratègies, segons les seves característiques: obtenint informació per part de la família sobre l'experiència d'aquest alumne en el tema de conversa, anticipant a l'alumne el tema de què es parlarà perquè prepari un contingut mínim de la seva intervenció, etc.
- Coordinar amb el professor de suport la preparació i/o anticipació dels temes que s'exposaran a la classe, sobre els quals després se li podrà demanar que intervingui.
- No oblidar el treball d'actituds, valors i normes, ja que aquesta pot ser una bona ocasió per contextualitzar allò que vol dir respecte a les persones que presenten diferències.

2.4. Estratègies educatives d'interacció verbal

Són estratègies d'intervenció lingüística pròpiament dites i fan referència a la informació de retorn (*feedback*) que els docents utilitzen en les interaccions verbals amb els alumnes.

ESTRATÈGIES EDUCATIVES D'INTERACCIÓ VERBAL
– Sobreinterpretació. – Expressions valoratives. • Elogi i confirmació. • Valoracions negatives. – Imitacions idèntiques. – Expansions. – Reformulació. – Correccions. • Implícites. • Explícites. – Substitucions instructives. – Encadenaments. • Iniciats pel mestre. • Iniciats per l'alumne.

Sobreinterpretació

És de les estratègies més generals i consisteix a atribuir significat a les actuacions verbals i no verbals de l'infant. Això passa perquè l'adult interpreta els gestos, mirades, moviments, sons guturals i balbuceigs com a actuacions, paraules, frases i xerrameques amb una intencionalitat comunicativa que, potser, encara no tenen. És a dir, l'adult actua "com si"..., l'infant hagués dit, fet o expressat quelcom més del que en realitat té capacitat de fer o expressar. La importàn-

cia d'aquesta estratègia es troba en el fet que mobilitza els mecanismes d'interacció entre l'un i l'altre. L'adult indica a l'infant que ha connectat amb ell i es crea una situació en la qual ambdós actuen d'acord amb la significació que se li ha atribuït.

Amb els alumnes que presenten retard en la comunicació i el llenguatge s'actua d'una manera semblant. El docent respon les expressions, de vegades, inintel·ligibles de l'alumne interpretant no tant el que ha dit, sinó el que ha volgut dir.

L'atribució de significat no sempre és fàcil i, sovint, cal ajudar-se d'elements del context: amb l'activitat que s'està realitzant, el material que manipula o que li cal per a l'activitat, la cara de satisfacció, la demanda d'informació, l'objecte que assenyalava mentre parla, la gesticulació que fa per fer-se entendre, les interpretacions reeixides en altres ocasions, etc., l'alumne ja s'encarrega de fer-nos saber si s'ha tingut èxit en l'atribució de significat o si s'ha de fer més intents interpretatius del que vol comunicar, ja que manifesta la seva alegria o la seva contrarietat, segons s'hagi encertat o no.

Tot això converteix aquesta estratègia en una autèntica “negociació de significats” amb reelaboració d'enunciat, expansions, actuació per torns i cessió de control. Això no obstant, la seqüència d'assajos d'atribució de significat pot tenir tres o quatre intents i, en el cas de no assolir l'objectiu, cal canviar de tema o proposar algun element nou.

La majoria de vegades, l'atribució de significat és prèvia a l'aplicació de la resta d'estratègies educatives, ja que per expandir, reformular, corregir o imitar un enunciat de l'infant, primer cal interpretar-lo. Així, per exemple, quan en la conversa de la classe sobre els aspectes que més han agradat de la festa, l'alumne diu: *a tetotes* i el mestre replica: *el carnestoltes*, aquesta estratègia educativa és possible gràcies al fet que el mestre interpreta allò que l'alumne ha volgut dir. Amb vista a comunicar-se amb l'infant i incidir educativament en el seu desenvolupament, hi ha una gran diferència entre veure el comportament de l'infant com una cadena de conductes inconnexes i veure que aquestes responen a una lògica i tenen una significació determinada.

Marisol, la mestra de la classe de 3 anys, explica tota ufanosa com el Cristian, un alumne amb importants problemes de comunicació i llenguatge, en el moment de donar-li el remei per al refredat tanca la boca, fa expressions inequívokes de contrarietat, li agafa la cullera i la dirigeix cap a ella. Mira si té cops amagats!, exclama la mestra. Sempre es mostra indiferent a tot el que li dius i en el moment de donar-li el xarop em diu que m'ho prengui jo.

EXEMPLE

- Alumne: *A teta.*
- Mestre: *A una festa?*
- Alumne: *No, a te-ta* (vocalitzant més clar i fent gestos de pedalar amb la mà).
- Mestre: *Ah!, vas anar en bicicleta.*
- Alumne: (ho confirma amb el cap).

Expressions valoratives

Tenen l'objectiu de donar *feedback* a l'alumne, és a dir, informació de retorn respecte a l'acceptació de les seves expressions lingüístiques i comunicatives. Les valoracions del docent també poden reconèixer l'esforç que fa i, si escau, les aproximacions i millores en l'expressió verbal. Contribueixen a l'objectiu que l'alumne se senti acceptat i es trobi bé amb ell mateix i amb el seu interlocutor, factors que són imprescindibles per activar els mecanismes d'ensenyament-aprenentatge. De vegades, l'adult desaprova l'expressió verbal de l'infant, amb la intenció que s'ado-

ni d'allò que no diu bé. Les expressions valoratives dels docents poden ser d'elogi i confirmació o, al contrari, valoracions negatives.

Elogi i confirmació

Dintre d'aquesta categoria s'inclouen les respostes que elogien o confirmen l'expressió verbal de l'alumne: *Molt bé, això mateix, és clar que sí, m'agrada molt, estic molt content*, etc. Aquestes expressions contribueixen a l'objectiu que l'alumne se senti acollit, valoren el seu intent comunicatiu, deixant de banda la qualitat d'execució i, per tant, reforcen que l'infant continuï adreçant-se a l'adult com a destinatari dels seus missatges.

a) EXPRESSIONS D'ELOGI.

- Alumne: *Menjava sopa.*
- Mestre: *Hm, que bona!*

b) EXPRESSIONS DE CONFIRMACIÓ.

- Alumne: *I era de fusta?*
- Mestre: *És clar que sí, de fusta.*

L'expressió genèrica *bé, molt bé*, etc., aplicada a qualsevol expressió verbal, amb independència del contingut, té un escàs valor educatiu. En canvi, l'expressió del docent que recull la producció verbal de l'alumne, alhora que l'elogia pel fet de parlar, té un alt valor d'ajuda a l'adquisició del llenguatge.

Valoracions negatives

Moltes altres expressions tenen la finalitat de reprovar o censurar algun aspecte del seu comportament: *Molt malament, això no m'agrada, així/això no es diu, no es fa*, etc. De vegades, aquest tipus d'actuació intenta controlar el comportament, expressió o terminologia de l'alumne i del grup-classe. No obstant això, cal tenir present la repercussió que aquestes expressions poden tenir sobre l'autoestima de l'alumne i la necessària entesa que ha d'haver-hi entre ambdós en la relació educativa. Aquest tipus d'expressions, en general, són desaconsellables pel poc valor educatiu que tenen. Sempre és més positiu assenyalar el camí que cal seguir que no pas tancar les portes per les quals no es pot passar.

Imitacions idèntiques

La imitació, per part de l'adult, dels intents comunicatius del nen és un dels senyals primaris per mitjà del qual l'adult demostra desig de comunicar-se amb el nen, estableix atenció conjunta i, alhora, serveix de base per iniciar una actuació per torns.

La imitació, més que una estratègia és, gairebé, una categoria. Moltes de les interaccions verbals de l'adult tenen com a base la repetició: repetició idèntica, imitació amb substitució, repetició del contingut, perseverança en les paraules i formes gramaticals de nova adquisició, etc. Tots aquests tipus de *feedback* tenen en comú que aporten abundància de presentacions de les formes que es troben en període d'adquisició. Això facilita l'anàlisi del corrent d'estímuls acústics en els seus elements més simples: les paraules.

En sentit estricte, la imitació perfecta no existeix. Quan un adult imita l'enunciat d'un nen, presenta diferències en la qualitat de la veu i en l'entonació i posa l'èmfasi a síl·labes diferents. A més, sovint, l'adult que imita ha d'interpretar i, per tant, atribuir significat a les intencions del nen. Així, doncs, la imitació idèntica mai no ho és tant, ja que gairebé sempre és millorada fo-

nèticament. No obstant això, les repeticions —amb tot el subgrup de variants que es poden considerar— donen lloc a una bona acumulació d'*input* en un curt interval de temps. A la vegada, en ser un *input* contingent, tota la seqüència de repeticions converteix l'intercanvi verbal en un episodi instructiu dins la *zona de desenvolupament proper*.

En el context escolar, la repetició de les darreres paraules o enunciats de l'alumne assoleix diverses funcions:

a) **DONAR SUPORT A L'ALUMNE PERQUÈ FACI UNA EXPRESSIÓ MÉS ÀMPLIA.**

Quan l'alumne ha aturat el seu discurs i fa una pausa molt llarga, la repetició de les darreres paraules del nen l'estimulen perquè continuï parlant.

- Alumne: *A casa de l'àvia.*
- Mestre: *A casa de l'àvia...*
- Alumne: *A casa de l'àvia a passar el diumenge.*

b) **DESTACAR ELS ELEMENTS RELLEVANTS DE LA COMUNICACIÓ DE L'ALUMNE.**

La repetició de determinades paraules ajuden a destacar aspectes que podrien passar desapercebuts.

- Alumne: *Sorra de dos colors.*
- Mestre: *Sorra de dos colors. Sí, senyor, la mullada i la seca!*

c) **FER D'ENLLAÇ ENTRE FRASE I FRASE DEL DISCURS.**

La repetició d'algunes paraules del nen pot enllaçar els diferents aspectes del seu discurs.

- Mestre: *Quantes potes té aquest animal?*
- Alumne: *Quatre.* (Pausa)
- Mestre: *Quatre. I què menja?*
- Alumne: *Palla.* (Pausa)
- Mestre: *Palla. I què més?*
- Alumne: *Garrofes.* (Pausa)
- Mestre: *Molt bé, menja palla i garrofes.*

d) **REGULAR L'ATENCIÓ DEL GRUP-CLASSE.**

El docent recull i repeteix l'expressió d'un determinat alumne i ignora les dels companys. Amb això intenta regular el comportament i l'atenció del grup-classe.

- Mestre: *I així, Josep, quines flors vam collir?*
- Josep: *Hm...* (Pausa)
- Diversos alumnes: *Margarides, margarides.* (Hi ha un cert xivarri de fons)
- Mestre: *Quines flors vam collir, Josep?*
- Josep: *Margarides.*
- Mestre: *Margarides. Vam anar a collir margarides.*

Expansions

Consisteixen en la reelaboració de l'enunciat del nen, afegint-hi els elements estructurals o semàntics que hi falten i que són necessaris. El nen, sovint omet elements que sempre són obligatoris en el discurs de l'adult. Aleshores, aquest els hi dóna ensenyant-li de manera implícita com hauria d'haver-ho fet. Per això, sovint, les expansions involucren correccions implícites.

Les expansions representen una eina d'allò més important per aprendre. En efecte, l'expansió té lloc dins el lapsus de memòria durant el qual el nen pot comparar el seu intent amb el model que li facilita l'adult. El factor de la immediatesa de temps contribueix a fer que l'expressió del

nen i l'expansió de l'adult quedin situades dins *el nivell òptim de discrepància* que pot ser utilitzat pels sistemes de processament d'informació del nen. Les expansions d'enunciats o reformulacions poden presentar les formes següents:

a) **LES REELABORACIONS, PER PART DELS MESTRES, QUE HI AFEGEIXIN ALGUN ELEMENT NOU, ESTRUCTURAL O SEMÀNTIC (NOM, ARTICLE, VERB, ETC.).**

- Alumne: *Pere pa.*
- Mestre: *El Pere menja pa.*
- Alumne: *Jo no vist.*
- Mestre: *Tu no l'has vist.*

b) **LES REELABORACIONS, PER PART DELS MESTRES, QUE HI AFEGEIXIN CONTINGUT INFORMATIU.**

- Alumne: *La roda aquesta.*
- Mestre: *Aquesta roda, que és la de recanvi.*

c) **EXPANSIÓ AMB CORRECCIÓ IMPLÍCITA.**

- Alumne: *Cucà mare.*
- Mestre: *Per trucar a la mare.*

Reformulació

La reformulació té com a finalitat construir amb correcció sintacticogramatical els enunciats que fa l'infant de manera incompleta o incorrecta. La reformulació dels enunciats del docent ha d'anar oferint els elements morfosintàctics que l'alumne omet en els seus enunciats. Amb el criteri que els enunciats del docent vagin lleugerament per sobre dels de l'alumne, aquests han d'esmenar les omissions més significatives. Dintre d'aquest grup d'estratègies, també caldria comptar-hi la proposta de model (d'enunciat, de demanda, de salutació, etc.) amb la finalitat d'enriquir l'estructura de les seves expressions.

Correccions

Entenem la correcció com la gestió conjunta d'un procés; és a dir, co-recció. En aquest sentit, és una eina educativa d'allò més potent. La correcció és, doncs, una eina d'ajustament psicopedagògic, una part de la "bastida" de suport a l'aprenentatge, la incidència de la qual varia en la mesura que les competències de l'alumne també ho fan.

A l'hora d'utilitzar la correcció cal comptar amb un criteri selectiu i tenir en compte: **què, com i quan corregir**. Així, doncs, cal tenir present:

- El nivell evolutiu de l'alumne.
- El procés d'aprenentatge que està fent.
- El context afectiu i comunicatiu en què es realitza.
- La capacitat de millorar a partir de la correcció ("corregeix només allò que l'alumne pugui aprendre". Cassany, 1997).

La **correcció explícita** assenyalava els elements incorrectes de l'enunciat de l'alumne i, sovint, s'entren explicacions aclaridores sobre l'aspecte corregit o s'indiquen alternatives de millora.

La **correcció implícita** incorpora els elements corregits de l'enunciat infantil en la resposta de l'adult, sense cap indicador explícit sobre la incorrecció d'aquell.

En general, les correccions implícites són particularment indicades per incidir sobre els aspectes

formals. En canvi, les correccions explícites que s'hi afegeixen o matisen aspectes de contingut informatiu, semblen ser més indicades per corregir aspectes semàntics.

La correcció en el context escolar

a) LA CORRECCIÓ D'ASPECTES FORMALS.

En aquest concepte s'hi compten tota la sèrie de millores o d'expansions fonològiques degudes a omissions, inversions, fragmentacions de paraules, canvi d'ordre de determinats elements, etc.

EXEMPLE 1

- Alumne: *Caira*.
- Mestre: *Cadira*.

EXEMPLE 2

- Alumne: *Nena juga no*.
- Mestre: *La nena no juga*.

b) LA CORRECCIÓ D'ASPECTES SEMÀNTICS.

Aprofita l'ocasió per remarcar les dades contradictòries, o bé per afegir-hi informació.

- Alumne: *Una girafa*.
- Mestre: *Em sembla que les girafes tenen el coll més llarg*.
- Alumne: *Una girafa*.
- Mestre: *Això, amb el coll tan petit, una girafa?*

La descoberta per part de l'alumne de la denominació correcta, permet al mestre aportar informació i remarcar els trets definitoris del concepte en qüestió:

- Alumne: *Una zebra*.
- Mestre: *Una zebra, és clar que sí. Amb la pell amb ratlles blanques i negres*.

En altres casos, cal mostrar obertament els elements erronis, explicar les raons de l'errada i proposar les alternatives adequades:

- Alumne: *Anaven a ensenar el foc*.
- Mestre: *L'anaven a encendre*.
- Alumne: *No, que no tenien encenedor, ho feien amb una metxa*.
- Mestre: *Ah, bé! De tota manera, no es diu ensenar. Quan s'ha de fer foc es diu encendre*.

Un excel·lent indicatiu del resultat d'aquesta intervenció és comprovar que l'alumne incorpora el terme corregit al seu discurs habitual. En la classe de llengua de 2n de primària, l'alumne explica una part del conte:

- Alumne: *...I l'ós es va amagar al seu forat, on vivia a la muntanya*.
- Mestre: *Al seu cau. El lloc on viuen els ossos s'anomena cau*.
- Alumne: *I al seu cau, ja no tenia por*.

c) PROPOSTA DE MODEL.

També es pot suggerir a l'alumne un enunciat que serveixi de model per expressar una demanda, un sentiment i/o resoldre una situació comunicativa. En aquest cas, cal tenir presents, com és obvi, els criteris abans assenyalats d'ajust al nivell de desenvolupament de l'alumne. Són aquests criteris els que orienten l'enunciat model que s'ha de donar a l'alumne. El nivell

de l'alumne orientarà si se li proposa com a model: *Maria Teresa, que em deixes la goma?, si us plau*, o simplement: *vull la goma*, com una alternativa a l'enunciat de l'alumne: *oma!*

Com a darrer punt, convé assenyalar que són més efectives les instruccions tipus: *digues-li que et deixi la goma*, que inciten l'alumne a la construcció de l'enunciat que no pas les instruccions tipus: *digues: "deixa'm la goma"*, que només demanen una imitació.

Substitucions instructives

Per mitjà d'aquesta estratègia, l'adult ofereix a l'infant uns usos del llenguatge més apropiats que els que aquest feia servir fins en aquell moment. Aquesta estratègia té dues finalitats:

a) **OFERIR DEMOSTRACIONS PRÀCTIQUES DE LA UTILITZACIÓ DE LES FORMES GRAMATICALS QUE TENEN COM A MISSIÓ SUBSTITUIR TERMES CONCRETS: EL PRONOM AL NOM, EL RELATIU A L'OBJECTE DE REFERÈNCIA, ETC.**

b) **AMPLIAR LA DIVERSITAT LEXICAL DE L'ALUMNE.**

EXEMPLES

1) La substitució d'elements nominals per pronoms, possessius o relatius.

- Alumne: *On és la pilota?*
- Mestre: *Aquí **la** tens.*
- Alumne: *El jersei del Pep.*
- Mestre: *Sí, el **teu** jersei.*

En la utilització d'aquesta estratègia, el mestre proporciona a l'alumne demostracions pràctiques de l'ús de regles gramaticals complexes, com és la utilització d'allò que la pròpia gramàtica defineix amb la funció de "substituir el nom".

2) La substitució d'un nom per un sinònim, o d'un terme excessivament genèric per un de més apropiat.

- Alumne: *No és aquí.*
- Mestre: *No **va** aquí.*
- Alumne: *Anava molt **rient**.*
- Mestre: *Anava molt **content**.*
- Alumne: *Vam jugar amb "**aixòs**".*
- Mestre: *Vam jugar amb **la galleda**.*
- Alumne: *Per "**lla**".*
- Mestre: *Per **la porta del pati**.*

Aquest tipus de substitució es considera altament instructiu i enriquidor perquè dona alternatives a uns alumnes que, sovint, ho expliquen tot amb "això, aquí, allà", etc.

3) La substitució del nom d'un element pel del conjunt al qual pertany. I a l'inrevés, la substitució de la denominació d'espècie per la denominació concreta de l'element.

- Alumne: *La taula **aquí**.*
- Mestre: *La taula **amb els mobles**.*
- Alumne: *Al costat de l'**arbre**.*
- Mestre: *Al costat del **xiprer**.*

Així mateix, s'ha de fer esment, dins les substitucions instructives, de l'ús dels pronoms febles.

- Alumne: *No tinc colors.*
- Mestre: *No en tens?, ara te'n dono.*

Traducció de castellanismes.

- Alumne: *Es menja un bocadillo.*
- Mestre: *Es menja un entrepà.*

Encadenaments

L'enunciat resultant és fruit de les aportacions dels dos interlocutors. De vegades, el mestre continua l'enunciat que ha començat l'alumne i, d'altres, el deixa mig construït perquè l'acabi l'alumne. Aquesta estratègia s'utilitza perquè l'adult té la visió global de la frase acabada i pres- ta a l'alumne l'ajut necessari perquè la pugui construir.

La construcció conjunta de frases es produeix en una doble modalitat: iniciades pel mestre i iniciades per l'alumne.

Encadenaments iniciats pel mestre

Quan el mestre deixa una frase inacabada perquè l'alumne la conclogui està aplicant una es- tratègia d'encadenament. L'entonació típica de frase inacabada denota la intencionalitat amb què el mestre deixa d'elaborar l'enunciat complet.

Aquesta estratègia persegueix diversos objectius:

a) AUGMENT DE LA PARTICIPACIÓ I L'ATENCIÓ DE L'ALUMNE I/O DEL GRUP-CLASSE.

- Mestre: *Aleshores es va treure el barret, que era de color...*
- Alumnes: *Groc.*

D'altres vegades, la insinuació és encara més forta i el mestre va afegint-hi elements fins que hi intervé l'alumne.

- Mestre: *I la vaca ens va donar llet i... (Pausa) for... (Pausa).*
- Alumne: *matge.*
- Mestre: *Això, la vaca ens va donar llet i formatge.*

En aquest darrer cas, l'estratègia d'encadenament brinda l'ocasió al mestre per proporci- nar també d'altres estratègies, com la repetició completa de la frase o l'expansió de l'enun- ciat, després que l'alumne hi hagi intervingut. És a dir, la utilització d'aquesta estratègia dóna peu a una interacció en tres moviments: iniciació per part del mestre, compleció de l'alumne i *feedback* del mestre.

b) TREBALL DE RUTINES I APRENENTATGES MEMORÍSTICS.

- Mestre: *Avui dia 22 de...*
- Alumnes: *maig.*
- Mestre: *Pel maig, cada dia...*
- Alumnes: *un raig.*

En els casos d'iniciació de frase per part del mestre, també se solen utilitzar tècniques d'atenuació, amb disminució progressiva del grau d'ajut. Així, els primers dies, quan comen- cen a aprendre la dita, la iniciació del mestre és: *Pel maig, cada dia...*, i la compleció per part

dels alumnes: *un raig*. Després d'uns quants dies de pràctica, la iniciació del mestre és: *Pel maig...*, i els alumnes l'han de completar una mica més: *cada dia un raig*. Els darrers dies del mes, el mestre només cal que digui: recordeu que *Pel...*, perquè els alumnes hi afegeixin: *maig, cada dia un raig*.

c) **INICIACIÓ A LES ESTRATÈGIES DE TREBALL.**

- Mestre: *Per fer aquest cotxe començarem buscant les...*
- Alumne: *Rodes.*
- Mestre: *Per acabar l'elefant ens falta la...*
- Alumne: *Cua.*

En aquest context, moltes de les iniciacions per part del mestre es podrien formular com a preguntes: *Per on hem de començar a fer aquest cotxe? Què ens fa falta per acabar l'elefant?*, etcètera.

Encadenaments iniciats per l'alumne

Quan és l'alumne qui inicia un enunciat i el mestre l'acaba, la unió entre les dues parts del mateix enunciat es fa a través d'un nexa: **que, i, quan, perquè, a més, però, i també**, etc., que demostra que el mestre completa la frase iniciada per l'alumne, aportant-hi algun element informatiu que mancava a la part de l'alumne.

- Alumne: *Vam fer castells.*
- Mestre: *I **també** muntanyes.*
- Alumne: *Això no va aquí.*
- Mestre: ***Perquè** és massa gran.*
- Alumne: *Agafa la bici.*
- Mestre: *I se'n va a fer un volt.*

Una altra funció que s'ha observat en aquesta estratègia educativa és la de facilitar la paraula que l'alumne no troba i que atura el seu discurs.

- Alumne: *I per sortir de l'avió hi enganxaven una..., un..., hm.*
- Mestre: *Un dit. Se'n diu un dit, perquè semblen dits que surten de l'edifici de l'aeroport.*
- Alumne: *Això, enganxaven un dit a la porta de l'avió.*

3. L'ATENCIÓ A LES NECESSITATS DE COMUNICACIÓ, LLenguatge I PARLA

3.1. Conceptualització dels blocs d'intervenció en el llenguatge

Tal com ja s'ha explicat en la presentació, aquest capítol neix a partir de l'aplicació sistemàtica dels *Criteris per a la intervenció en el llenguatge*, descrits en el marc d'actuació dels CREDA (juny 1999).

El capítol *Criteris per a la intervenció en el llenguatge* vol ser una guia a l'hora de prendre decisions respecte a les necessitats de llenguatge dels nens i nenes de les escoles. Perquè això sigui així, es parteix del seu nivell de competència lingüística reflectida en com fa servir el llenguatge, el seu comportament. Però un comportament lingüístic correcte en una edat, pot ser problemàtic en una altra; per tant, convé tenir en compte a quina edat ho fa. I encara, per últim, també cal valorar la causa que ha determinat que aquell nen en concret tingui aquell coneixement del llenguatge. De les diverses causes, n'hi ha que tenen un pes important a l'hora d'incidir en l'aprenentatge del llenguatge, com és el cas de les pèrdues auditives profundes o severes; d'altres, cal tenir-les en compte perquè expliquen l'alentiment en aquest aprenentatge, com és el cas dels nens afectats de la síndrome de Down, per exemple. Així, doncs, la valoració d'aquestes tres variables (comportament lingüístic, edat i causa) ens ha de permetre decidir el tipus de resposta que caldrà donar pel que fa a l'atenció a les seves necessitats comunicatives i/o lingüístiques.

La diversitat de necessitats comunicativolingüístiques possibles en els infants, s'han agrupat segons allò que és més important o prioritari, és el que hem anomenat blocs. Així, trobem el bloc 1 en què la *comunicació* és prioritària enfront d'altres necessitats de llenguatge. En el bloc 2, l'important és el *coneixement i la comunicació* com a pas per aprendre el llenguatge. En els blocs 3 i 4, el problema és el *codi lingüístic*, els nens saben què dir i ho volen dir, però no saben com dir-ho. El que diferencia l'un (el 3) de l'altre (el 4) és el nivell de coneixement del codi, si està o no gaire allunyat del que, per la seva edat, hauria de saber. L'últim grup és el format pels blocs 5, 6 i 7. En tots, el problema es concreta en un aspecte del llenguatge, la *fonologia* (la parla), però hi ha una diferència entre ells. El bloc 5 va adreçat a aquells alumnes que encara no han acabat d'adquirir els diferents contrastos fonològics, però que segueixen el procés adequat, tot i que retardat, si es té en compte la seva edat. El bloc 6 seria per a aquells alumnes les dificultats fonològiques dels quals ja demanen un treball més específic, ja sigui perquè presenten dificultats greus o bé perquè són molt retardades respecte a la seva edat. L'últim bloc, el 7, va dirigit a aquells alumnes que tenen dificultats amb la fonologia perquè hi ha una causa clara (neurològica o orgànica) que ho provoca (vegeu el quadre de la pàg. 45 d'aquest capítol 1).

Cadascun d'aquests blocs comporta un programa específic d'intervenció, la resposta educativa del qual es donarà des del CREDA (blocs 3, 6 i 7) o des del centre docent (blocs 1, 2, 4 i 5).

3.2. El paper dels CREDA i dels centres educatius en la intervenció en el llenguatge

La planificació de la resposta educativa als alumnes amb dificultats en l'adquisició del llenguatge comporta determinar el tipus d'abordatge que es farà a partir de les seves necessitats reals.

Així, quan el grau d'adquisició del llenguatge és molt allunyat del que correspon per l'edat cronològica, la resposta educativa implica una intervenció específica en el llenguatge, la qual no so-

lament demana un entorn escolar que faciliti la comunicació i que sigui ric en llenguatge, sinó també la definició d'uns objectius i d'unes activitats molt específiques. Per a la realització d'aquest programa calen professionals especialitzats en problemes en l'adquisició del llenguatge, com són els logopedes dels CREDA. Aquest és el cas dels nens que, per exemple, tot i tenir moltes ganes de comunicar-se, un nivell de desenvolupament global normal i sense que hi hagi cap impediment que pugui justificar problemes en el llenguatge, al final del seu primer curs escolar a segon cicle d'educació infantil encara utilitzen un llenguatge poc estructurat. Aquests nens necessiten, doncs, un *programa específic d'estimulació lingüística*, que implica la intervenció d'un logopeda.

També és possible trobar altres nens que tenen greus dificultats de llenguatge a l'hora d'articular correctament la tira fònica, cosa que incideix en la seva imatge mental i que demana també una intervenció específica que ajudi a organitzar-los, com és un *programa individual per al desenvolupament fonològic*.

Un últim grup d'alumnes que requereixen una intervenció especialitzada són aquells que tenen dificultats articulatòries a causa de problemes neurològics o orgànics. Aquests alumnes necessiten unes tècniques específiques que es desenvolupen en el programa individual d'estimulació articulatòria amb la intervenció, inicialment, d'un especialista.

Els dos primers programes comparteixen una característica comuna: són específics i demanen una intervenció especialitzada perquè les dificultats són molt importants, mostren un greu retard amb referència al que per edat cronològica correspondria i no hi ha una explicació que justifiqui aquest greu retard en l'adquisició del llenguatge. En el cas dels alumnes que tenen dificultats articulatòries a causa de problemes neurològics o orgànics, el que és específic és el tipus d'intervenció, tota vegada que demana un coneixement especialitzat d'un tipus d'etiologia.

Així, doncs, els alumnes que requereixen les intervencions esmentades rebrien atenció en el llenguatge de manera específica des del CREDA corresponent.

No obstant això, a les escoles és possible trobar-hi altres alumnes que, tot i no presentar unes necessitats de llenguatge tan específiques, sí que el seu llenguatge no és l'adequat pel que fa a l'edat cronològica. A les aules s'hi pot trobar una varietat de comportaments amb nivells diferents de coneixement del llenguatge, és a dir, de competència lingüística. Les necessitats derivades d'aquesta varietat de competència lingüística es poden agrupar en quatre grans programes d'intervenció:

- *Programa específic de comunicació.*
- *Programa d'estimulació global.*
- *Programa d'estimulació global del llenguatge dins l'aula i/o en petit grup.*
- *Programa d'estimulació per al desenvolupament fonològic dins l'aula i/o en petit grup.*

Cada un d'aquests programes descriu comportaments i necessitats lingüístiques diferents. Tanmateix, tots comparteixen la possibilitat de millora a partir d'intervencions qualitatives a nivell d'aula.

Es tractaran quatre tipus diferenciats de necessitats:

- a) Alumnes que mostren dificultats importants de comunicació com a resultat de les seves dificultats de relació amb els altres.

El *programa específic de comunicació* proposat per a aquests alumnes es fonamenta en dos conceptes:

- 1) La intenció comunicativa és el motor que fa que els nens aprenguin llenguatge i, per tant, aquest no es pot desenvolupar sense que hi hagi ganes de comunicar-se. La intervenció, doncs, és a nivell comunicatiu abans que lingüístic.
- 2) El marc de la vida diària és el marc natural on es porten a terme interaccions significatives (per demanar, per rebutjar, etc.). Això demana la implicació de tot l'entorn més proper del nen (família i escola), amb l'únic objectiu de facilitar i afavorir la seva comunicació aprofitant les situacions naturals, l'única manera real, d'altra banda, d'intervenir a nivell de comunicació.

Es pot donar el cas que, un cop assolits els objectius comunicatius, es constati la necessitat d'una intervenció específica a nivell de codi lingüístic, ja que la manca de comunicació pot haver comportat un retard important en l'adquisició del llenguatge.

- b) Alumnes que tenen un coneixement limitat de l'entorn, ja sigui perquè han tingut molt poques experiències o perquè el seu ritme de desenvolupament és més lent.

Aquesta intervenció proposada en el *programa d'estimulació global* es fonamenta en dos conceptes:

- 1) L'estreta relació entre el desenvolupament cognitiu i el llenguatge. Els nens amb problemes cognitius evidents no tenen dificultats pel que fa a l'ús del llenguatge: són capaços d'iniciar, rebutjar, respondre, demanar, etc. El contingut del seu llenguatge s'adequa al grau de coneixement que tenen del món: ajustat a allò que perceben i poden manipular. A nivell de forma, utilitzen formes que reflecteixen el tipus de relacions entre esdeveniments i fets que són capaços de portar a terme: per exemple, tindran dificultat a l'hora d'utilitzar oracions complexes que expressin relacions de causa-efecte, conseqüència o condicionalitat, perquè també cognitivament tenen dificultat per comprendre-les.
 - 2) El llenguatge d'aquests infants és retardat amb referència a la seva edat cronològica, però no pel que fa a la seva edat mental. El seu llenguatge no és patològic, només és el llenguatge d'un nen molt més jove. I, com a tal, necessita un entorn que el faci créixer a escala de coneixement i que posi paraules i oracions a allò que va aprenent, a més de facilitar-li una relació natural amb els altres en què la comunicació tingui un paper important independentment de la forma en què es porti a terme.
- c) Alumnes que mostren intencions i habilitats comunicatives i disposen d'un codi oral, si bé el seu desenvolupament lingüístic és retardat amb referència als companys de la seva mateixa edat.

Sovint són nens i nenes que han pogut practicar poc el llenguatge en interaccions qualitatives amb els adults del seu entorn; a d'altres, potser, se'ls ha demanat poc, amb adults que han sobreinterpretat allò que volien més enllà del que calia raonadament i, per tant, han permès construccions lingüístiques poc elaborades i precises; en d'altres casos, encara, se'ls ha facilitat poc el coneixement del món, amb poques explicacions sobre allò que hi passa o experimenta, tal com es pot constatar a partir del seu nivell de lèxic, que no està en consonància amb el seu nivell de coneixement.

Aquests infants no tenen un problema específic en el llenguatge, sinó que és l'entorn el que no els n'ha facilitat el desenvolupament. Per tant, el que necessiten per millorar el seu llenguatge és que l'escola, l'aula, els doni allò que no han pogut tenir a nivell de família: uns bons interlocutors que facilitin la interacció, que posin paraules o oracions a allò que coneixen i aprenen, que permetin expressar allò que senten, que facilitin practicar el llenguatge...

El *programa d'estimulació global del llenguatge dins l'aula i/o en petit grup*, es fonamenta en dos conceptes:

- 1) Que la manera més eficaç d'ajudar els nens a desenvolupar el seu llenguatge és donant-los un context social significatiu, on puguin utilitzar les habilitats lingüístiques per interactuar d'una manera natural amb altres nens i amb adults i on els intents conversacionals i comunicatius siguin reals.
 - 2) La facilitació del llenguatge es dona a través de tot el currículum, no hi ha una "hora del llenguatge", les oportunitats per aprendre com comunicar-se no es munten en situacions artificials, sinó que es van donant oportunitats de tot tipus per tal d'anar millorant, tant a nivell de noves estructures com a nivell de lèxic.
- d) Alumnes que mostren una estructuració del llenguatge força correcta o bé amb un petit retard respecte dels seus companys, però amb errors a nivell fonològic i morfosintàctic que fan que la seva parla sigui poc intel·ligible. Els errors de parla, tot i que per a persones poc acostumades al llenguatge infantil puguin semblar importants, una anàlisi detallada mostra que segueixen la pauta evolutiva i, en la majoria de casos, són acceptables per l'edat del nen. Generalment, la causa d'aquest retard prové tant de problemes de discriminació auditiva com d'articulació, o d'ambdues causes alhora.

Per a aquest grup de nens i nenes es planteja el *programa d'estimulació per al desenvolupament fonològic dins l'aula i/o en petit grup*, que es basa en:

- 1) Els infants, en general, no necessiten un aprenentatge específic sobre els patrons fonèmics de les paraules, sinó que, d'una manera espontània, a partir d'aplicar les seves habilitats de percepció i discriminació, intenten aproximar allò que volen dir a allò que han sentit prèviament. Els cal, a més, dominar els moviments bucofonatoris per tal de realitzar aquells moviments concrets necessaris. De vegades, aquestes habilitats han quedat interferides per problemes d'oïda mitjana, o bé per poca habilitat pràctica que dificulta l'aproximació a una paraula sola o dins d'una frase (per exemple: dir *for* per *flor* o dir *dosa* per *rosa*). Aleshores, el treball a realitzar amb aquests nens es basa en exercitar i millorar aquells aspectes d'atenció auditiva o de realització pràctica que fan que el seu apropament a les paraules no sigui prou precisa.
- 2) Els infants van millorant les seves realitzacions a mesura que l'entorn va donant mostres de comprensió o d'incomprensió d'allò que diuen. Això els permet modificar i aproximar la seva realització a la dels adults. Per tant, cal que d'alguna manera rebin també informació que allò que han dit no ha estat prou ben dit. Per exemple, se'ls pot dir: tu has dit "for", però jo dic "flor". Aquest tipus d'intervenció és molt vàlida en nens que s'han acostumat a parlar d'una manera poc precisa i que no canvien els seus patrons de realització, tot i tenir la capacitat per fer-ho.

Així, doncs, es tracta de nens que poden millorar la seva realització fonèmica sí se'ls donen

les eines per fer-ho, ja sigui entrenant les seves habilitats o bé incidint en la seva consciència de com ho fan.

Si es comparen aquests quatre darrers programes amb els tres anteriors, es pot veure que en el primer grup el plantejament d'intervenció demana incidir en l'entorn, de manera que permeti millorar aquelles habilitats potencials que han quedat endarrerides per circumstàncies diverses (no comunicació, no estimulació, no coneixement, no habilitat auditiva o pràctica), però que existeixen i que, mínimament, ja s'han desenvolupat.

Així, doncs, davant les diferents necessitats de llenguatge detectades a partir de l'aplicació dels *Criteris per a la intervenció en el llenguatge*, cal agrupar-les en dos grans grups que, a la vegada, demanaran un abordatge d'intervenció diferent:

- *Greus dificultats en el llenguatge que es mostren a partir d'un comportament lingüístic molt retardat respecte a l'edat cronològica, la causa de les quals demana una intervenció específica dels logopedes dels CREDA.*
- *Retards en l'adquisició del llenguatge i/o la parla, que només poden millorar mitjançant un entorn facilitador i estimulador del llenguatge. Demanen que el centre educatiu tingui uns plantejaments educatius en què la comunicació i el llenguatge siguin aspectes prioritaris.*

A continuació, es presenta un quadre que inclou la descripció dels comportaments lingüístics corresponents als diferents blocs, el tipus de programa d'intervenció que els correspondria i l'àmbit des del qual caldria donar l'atenció a l'alumne.

L'ATENCIÓ A LES NECESSITATS DE COMUNICACIÓ, LLENGUATGE I PARLA

Paper del CENTRE EDUCATIU i del CREDA

BLOC	ASPECTE LINGÜÍSTIC	COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC (CL)	TIPUS DE PROGRAMA A PORTAR A TERME	ÀMBIT D'INFORMACIÓ	
				INTERVENCIÓ CENTRE	INTERVENCIÓ CREDA
1	COMUNICACIÓ	A. Alumnes que no manifesten les seves intencions comunicatives o tenen dificultats greus per fer-ho a causa de: – Greus dificultats de relació amb els altres. – Greus dificultats cognitives (cal veure també el BLOC 2). – Amb pèrdua auditiva afegida a poca estimulació comunicativa.	Programa específic de comunicació <i>Objectiu:</i> desenvolupar necessitats comunicatives i facilitar-ne l'expressió mitjançant la interacció qualitativa en contextos diferents i variats.	<i>Prioritàriament</i>, ja que és l'entorn natural on expressar necessitats i desitjos. Cal la implicació de tota la comunitat escolar.	En el cas de pèrdua auditiva, ja que demana un treball específic.
2	LLENGUATGE I COGNICIÓ	B. Alumnes que manifesten intencions comunicatives només amb gest o lingüísticament amb una o dues paraules. C. Alumnes que manifesten intencions comunicatives amb frases d'almenys tres paraules, però pocs elements morfosintàctics, a causa de: – Dificultats cognitives confirmades que es manifesten amb un coneixement limitat de l'entorn causat per un desenvolupament lent.	Programa d'estimulació global <i>Objectiu:</i> facilitar el desenvolupament cognitiu i comunicatiu mitjançant la planificació d'actuacions que facilitin l'accés a moltes experiències, respectant el ritme i l'estil d'aprenentatge de l'alumne, facilitant un marc ric en llenguatge, adoptant estratègies lingüístiques adequades i creant entorns que permetin la interacció i la comunicació.	<i>L'entorn escolar és des d'on, d'una manera natural, es pot incidir en el creixement cognitiu, comunicatiu i lingüístic d'aquest tipus d'alumnes.</i>	En el cas que el desenvolupament lingüístic estigui molt allunyat de les seves possibilitats comunicatives i cognitives.

BLOC	ASPECTE LINGÜÍSTIC	COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC (CL)	TIPUS DE PROGRAMA A PORTAR A TERME	ÀMBIT D'INFORMACIÓ	
				INTERVENCIÓ CENTRE	INTERVENCIÓ CREDa
3	LLENGUATGE	B. Alumnes que manifesten intencions comunicatives només amb gest o lingüísticament amb una o dues paraules, a causa de: – Pèrdua auditiva de qualsevol tipus. – Sense etiologia clara.	Programa específic d'estimulació lingüística <i>Objectiu:</i> facilitar l'ús del llenguatge mitjançant la interacció qualitativa en diferents i variats contextos per tal que permetin l'adquisició progressiva d'estructures lingüístiques.	L'entorn escolar porta a terme un paper de facilitador de l'ús del llenguatge a partir dels contextos i situacions conegudes pels nens.	<i>Prioritàriament</i> , ja que el greu retard en l'adquisició aconsella una intervenció molt planificada i amb objectius lingüístics específics.
		C. Alumnes que manifesten intencions comunicatives amb frases d'almenys tres paraules, però pocs elements morfosintàctics, a causa de: – Pèrdua auditiva neurosensorial. – Pèrdua auditiva transmissiva (+ 3 anys). – Sense etiologia clara (+ 3 anys). – Dificultats cognitives (5-6 anys).			<i>Prioritàriament</i> , ja que el retard en l'adquisició del llenguatge aconsella una intervenció planificada i amb objectius lingüístics específics.
		D. Alumnes que manifesten intencions comunicatives amb frases de tres paraules, mantenint l'estructura correcta, amb la presència dels elements morfosintàctics bàsics, si bé amb errors. – Per causes diverses (5 anys).			<i>La intervenció individual</i> l'ha d'ajudar a estructurar el llenguatge.
		E. Alumnes que manifesten intencions comunicatives amb frases de 4 elements o més, amb bona estructura sintàctica en les oracions simples i amb alguns errors en les oracions complexes (coordinades, subordinades). – Per causes diverses (+ 6 anys).			<i>La intervenció individual</i> es planteja, en aquest nivell, en acabar de polir el llenguatge i donar eines per facilitar l'accés al currículum.

BLOC	ASPECTE LINGÜÍSTIC	COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC (CL)	TIPUS DE PROGRAMA A PORTAR A TERME	ÀMBIT D'INFORMACIÓ	
				INTERVENCIÓ CENTRE	INTERVENCIÓ CREDa
4	LLENGUATGE	C. Alumnes que manifesten intencions comunicatives amb frases d'almenys tres paraules, però pocs elements morfosintàctics, a causa de: – Pèrdua auditiva transmissiva (3 anys). – Sense etiologia clara (3 anys).	Programa d'estimulació global del llenguatge dins l'aula i/o en petit grup <i>Objectiu:</i> facilitar el desenvolupament lingüístic i comunicatiu, creant entorns i condicions comunicatives que el facilitin i donant ajuda en aquells aspectes que presenten més dificultat d'adquisició.	<i>L'entorn escolar com a entorn que permet l'ús del llenguatge i aporta contextos que faciliten el desenvolupament comunicatiu, lingüístic i cognitiu.</i>	El paper del CREDa és de referència a l'hora d'aportar elements que ajudin a comprendre el paper del llenguatge en el marc escolar.
		D. Alumnes que manifesten intencions comunicatives amb frases de tres paraules, mantenint l'estructura correcta, amb la presència dels elements morfosintàctics bàsics, si bé amb errors. – Per causes diverses (a 3-4 anys).			
		E. Alumnes que manifesten intencions comunicatives amb frases de 4 elements o més, amb bona estructura sintàctica en les oracions simples i amb alguns errors en les oracions complexes (coordinades, subordinades). – Per causes diverses (3, 4 o 5 anys).			
		H. Alumnes amb un llenguatge caracteritzat per l'ús de paraules concretes, referents a entitats observables, accions i atributs amb pocs termes temporals i espacials.			
		I. Alumnes amb poques habilitats conversacionals. – Per causes diverses.			

BLOC	ASPECTE LINGÜÍSTIC	COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC (CL)	TIPUS DE PROGRAMA A PORTAR A TERME	ÀMBIT D'INFORMACIÓ	
				INTERVENCIÓ CENTRE	INTERVENCIÓ CREDa
5		F. Alumnes amb parla molt intel·ligible i amb processos molt retardats o desviats. – Sense etiologia clara (3 anys).	Programa d'estimulació per al desenvolupament fonològic dins l'aula i/o en petit grup <i>Objectiu:</i> afavorir l'organització del sistema fonològic.	<i>El treball a l'aula, als 3 i 4 anys, ha d'aportar les eines per tal d'afavorir els contrastos fonològics en els nens.</i> <i>Als 4 anys, en cas de poc progrés d'alguns alumnes, es pot treballar en petit grup.</i>	
		G. Alumnes amb parla molt retardada per l'edat, però no desviada. – Dificultats auditives (3-4 anys). – Sense etiologia clara (3-4 anys).			
6 i 7	PARLA	F. Alumnes amb parla molt intel·ligible i amb processos molt retardats o desviats. – Sense etiologia clara (+ 3). – Dificultats neurològiques/ orgàniques.	Programa individual per al desenvolupament fonològic <i>Objectiu:</i> estimular l'organització del sistema fonològic per tal d'ajudar-lo a establir contrastos i a eliminar la inestabilitat.	Tot i que el pes del treball s'ha de fer des de l'especialista, convé que de manera clara es faci un programa de recolzament des de l'aula.	<i>Treball prioritari des del CREDa.</i>
		G. Alumnes amb parla molt retardada per l'edat, però no desviada. – Dificultats auditives (5-6 anys). – Sense etiologia clara (5-6 anys). – Dificultats neurològiques/ orgàniques.	Programa individual d'estimulació articular <i>Objectiu:</i> ajudar al desenvolupament fonològic a partir del treball articular.		

3.3. Adequació de les estratègies als diferents blocs

Un cop descrits els blocs que agrupen la diversitat de necessitats comunicativolingüístiques i el panorama de les diferents estratègies, la pregunta és: quines són les estratègies més adequades per a cadascun dels blocs que s'han especificat anteriorment? Si ens atenim als criteris evolutius que es reflecteixen en els diferents comportaments lingüístics de cada bloc, es fa una aproximació a les estratègies que poden resultar més efectives a l'hora de plantejar la intervenció educativa.

Cal recordar, una vegada més, que és el professional qui tria en cada moment els mecanismes d'influència educativa que s'ajusten millor a les necessitats de l'alumne, un cop ha valorat quina és la millor forma d'intervenir-hi. Això és el que s'entén per estratègia.

Bloc 1. ALUMNES QUE MOSTREN DIFÍCULTATS IMPORTANTS DE COMUNICACIÓ COM A RESULTAT DE LES SEVES DIFÍCULTATS DE RELACIÓ AMB ELS ALTRES

Sovint, la iniciativa de la comunicació ha de partir de l'educador, ja que aquests alumnes mostren poca intenció comunicativa. Així, doncs, cal pensar en el fet de potenciar la comunicació a partir d'un entorn acollidor que ajudi l'alumne a participar en la dinàmica de les activitats educatives. Moltes actuacions del docent han d'anar dirigides a l'acolliment, ajuda i acompanyament de l'alumne perquè participi, en la mesura de les seves possibilitats, en les activitats del grup.

Pel que fa a les estratègies d'intervenció lingüística, les estratègies prioritàries haurien de ser la sobreinterpretació, l'expressió valorativa d'elogi i confirmació i l'espera estructurada.

La naturalesa d'aquest comportament lingüístic i comunicatiu implica la necessitat d'observar què fa l'alumne i atribuir significació i intencionalitat educativa als diferents comportaments que té, encara que siguin poc definits. L'estratègia fonamental per als alumnes que tenen aquest comportament és la sobreinterpretació d'una major competència comunicativa de la que en realitat tenen. Quan es fa una sobreinterpretació, cal anar verbalitzant el significat que s'atribueix als comportaments i fer una espera estructurada en forma de pausa o temps de latència a fi d'esperar la seva resposta.

L'atribució de significat s'ha de referir a qualsevol aspecte perceptible (sons, gestos, moviments, expressions facials, mirades, etc.) en el comportament de l'infant que permeti "llançar-li un cable" comunicatiu. De manera que, si fa un so gutural, el docent pot dir: *t'agrada, et diverteix, que maco, que lleig*, etc. Si l'alumne mira, per exemple, la pilota, el docent diu: *la pilota*. Si l'alumne estira els braços, el docent interpreta: *vols la pilota?*

D'altra banda, els indicis comunicatius de l'alumne no poden passar desapercebuts, sinó que han de ser valorats positivament per part de l'educador si es vol establir lligams comunicatius amb l'alumne.

Bloc 2. ALUMNES QUE TENEN UN CONEIXEMENT LIMITAT DE L'ENTORN, JA SIGUI PERQUÈ HAN TINGUT MOLT POQUES EXPERIÈNCIES O PERQUÈ EL SEU RITME DE DESENVOLUPAMENT ÉS MÉS LENT

Les estratègies bàsiques per als alumnes d'aquest bloc es fonamenten en la interacció verbal i la gestió de la conversa.

El comportament lingüístic d'aquests alumnes està dotat d'intenció comunicativa, per bé que té lloc a través de gestos o amb enunciats d'una o dues paraules.

Cal aprofitar les seves intencions comunicatives per ajudar-los a anar endavant. Amb molta freqüència, les intencions comunicatives d'aquests alumnes s'expressen de manera poc elaborada i també és necessari atribuir-los significat. Per la mateixa raó, és important fer pauses, donar temps i, en definitiva, disposar d'una espera estructurada perquè l'alumne pugui organitzar els seus torns d'intervenció. El comportament lingüístic propi d'aquest bloc dóna peu a la utilització de la imitació idèntica com a estratègia potent. En efecte, la imitació de l'enunciat de l'alumne per part del docent, li transmet un *feedback* "d'avís de rebut", conforme que la informació ha estat recollida i ajuda a establir torns d'intercanvi verbal i comunicatiu amb l'alumne. D'altra banda, la majoria de les expressions lingüístiques d'aquests alumnes són susceptibles de correcció implícita per part de l'adult, que ha de tornar el *feedback* correctiu en relació amb uns enunciats, generalment, poc elaborats.

Pel que fa a la gestió de la conversa, és interessant introduir temes de conversa mitjançant preguntes, indicadors verbals o gestuals perquè parli i estímuls perquè prengui la paraula, com també provocar que sigui ell qui faci preguntes.

Bloc 4. ALUMNES QUE MOSTREN INTENCIONS I HABILITATS COMUNICATIVES I DISPOSEN D'UN CODI ORAL, SI BÉ EL SEU DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC ÉS RETARDAT AMB REFERÈNCIA ALS SEUS COMPANYS DE LA MATEIXA EDAT

Es caracteritzen per un comportament lingüístic que manifesta les seves intencions comunicatives amb enunciats d'almenys tres paraules, però amb pocs elements morfosintàctics.

Les estratègies de gestió de la conversa també s'han de tenir en compte amb aquests alumnes, atès que cal potenciar la participació en els intercanvis comunicatius en el grup-classe, en petits grups i entre els seus companys de classe. Aleshores, la preparació dels temes que s'han d'abordar, l'anticipació dels continguts informatius, etc., li faciliten la participació.

Bloc 5. ALUMNES QUE MOSTREN UNA ESTRUCTURACIÓ DEL LLenguATGE FORÇA CORRECTA O BÉ AMB UN PETIT RETARD RESPECTE DELS SEUS COMPANYS, PERÒ AMB ERRORS A NIVELL FONOLÒGIC I MORFOSINTÀCTIC QUE FAN QUE LA SEVA PARLA SIGUI POC INTEL·LIGIBLE

Estratègies: reformulació, proposta de model lingüístic adequat i instrucció modelada, tenint en compte el criteri evolutiu.

La reformulació ha d'anar en funció del tipus d'errada que es fa (flexió de verb, concordança, flexió nominal) i la instrucció en què s'explica per què un verb flexiona d'una manera o per què dues paraules concorden, ha de tenir en compte les possibilitats de comprensió de l'alumne. De la mateixa manera, oferir un model adequat de la construcció de la frase ha de seguir el criteri evolutiu i d'ajust pedagògic a la producció verbal del nen.

En general, quan es tracta d'incidir sobre els aspectes formals s'aconsella utilitzar la correcció implícita. És a dir, l'enunciat docent que incorpora els elements corregits. La correcció explícita, que explica per què convé utilitzar un terme o hi afegeix informació, sembla més apropiada en la correcció d'aspectes semàntics. La correcció és un element educatiu potent i cal utilitzar-la com a co-recció, és a dir, com a gestió conjunta de la construcció del llenguatge.

4. ASPECTES LINGÜÍSTICS I FUNCIONS DEL LLenguATGE

Dins dels diferents models d'anàlisi del llenguatge, l'adquisició es fonamenta en la classificació proposada per Lahey i Bloom (1983). Segons aquestes autores, quan es defineix el llenguatge cal considerar el que es fa i el que es diu conjuntament amb el que es vol dir. Els nens, quan adquireixen llenguatge han d'aprendre sobre les persones, els objectes, els esdeveniments i les relacions entre ells com a *contingut* de llenguatge; també han d'aprendre a reconèixer els diferents contextos que requereixen diferents formes *d'ús* del llenguatge i, finalment, cal que aprenguin la *forma* del codi lingüístic per representar el contingut del llenguatge, en diferents contextos i per a diferents propòsits. Així, el llenguatge, d'acord amb aquest model, té tres grans dimensions —*contingut*, *forma* i *ús*— la interacció entre les quals és necessària perquè hi hagi competència lingüística.

Contingut/Nocions

Segons aquestes autores, el contingut del llenguatge (la semàntica) és allò sobre el que es parla; és la representació del coneixement que es tingui del món dels objectes, de les relacions entre els objectes i de les relacions que s'estableixen entre els esdeveniments. En aquest sentit, forma part del contingut *el lèxic* per anomenar *els objectes* en general (incloent-hi tant els “objectes particulars” —els propis de cada persona— com les “categories” —cadres, taula, cotxe...) i *les accions* —menjar, escriure, caminar...—; però una altra categoria també són *les relacions* en general que existeixen *entre els objectes* —p. ex., la relació de “possessió” entre el nen i la seva cartera, el papa i el seu cotxe...— o entre els esdeveniments —p. ex., la relació de causalitat entre passejar sota la pluja i mullar-se.

En aquest apartat s'hi inclourien les “nocions” o continguts relatius als aprenentatges.

Forma

La forma del llenguatge inclou tres grans apartats:

a) **Fonologia:** és la categorització dels sons del llenguatge. Fa referència als fonemes per separat —/b/, /p/, /m/...— o a les mínimes combinacions dels fonemes que formen les síl·labes —ba, po, mu... Les síl·labes són els segments del llenguatge, i quan es combinen en paraules i frases apareix la prosòdia de llenguatge —el ritme, l'entonació i les pauses. Quan es modifica l'entonació d'una frase —p. ex., passar d'una interrogació a una exclamació—, s'està modificant el contingut del missatge. La fonologia, doncs, tracta tant de l'anàlisi de la producció dels sons i comprèn els fenòmens receptius d'identificació i discriminació de fonemes i de la seva articulació —fonologia segmental— com de la prosòdia, l'entonació, el ritme i les pauses de la parla —fonologia suprasegmental.

b) **Morfologia:** tracta de les “paraules” i de les “inflexions” del llenguatge. Es distingeix entre:

- Paraules-contingut (noms, verbs, adjectius i adverbis).
- Paraules-funció (preposicions, conjuncions, verbs auxiliars, articles, pronoms...).

El sentit de les paraules-funció depèn de les relacions que s'estableixen entre les paraules-contingut.

Les inflexions modulen el significat de la frase: són els indicadors de gènere i nombre —concordança nominal—, així com del temps verbal, persona i mode —concordança verbal.

c) **Sintaxi:** fa referència a l'organització de les paraules dintre de la frase, d'acord amb les rela-

cions de significació que hi ha entre elles. Considera els diferents tipus d'estructura de la frase simple, de la coordinació i de la subordinació.

Per tant, la forma en llenguatge consisteix en un inventari d'unitats lingüístiques i del sistema de normes per combinar-les. La combinació d'aquestes unitats dependrà tant de les relacions de significat que es vulguin expressar com del context i la finalitat del que s'expressa.

Ús

Els tres grans aspectes que engloba l'ús del llenguatge (o pragmàtica) són:

- L'ús del llenguatge per a diferents objectius o funcions.
- La utilització de la informació que rebem del context per adequar el missatge, amb vista a aconseguir l'objectiu de la comunicació.
- L'ús de la interacció entre persones per iniciar, mantenir i acabar la comunicació o la conversa.

El segon aspecte de l'ús del llenguatge i el tercer tenen a veure amb l'adaptació de la forma del llenguatge al context, que inclou l'interlocutor, però també el tipus de relacions i altres circumstàncies de la situació.

Finalment, perquè el missatge sigui eficaç cal adaptar-nos a l'interlocutor: tenir present el que coneix o no a l'hora de formular els missatges.

Les funcions del llenguatge

Les funcions del llenguatge són les raons per les quals els uns parlen i els altres escolten; hi ha diferents taxonomies que les classifiquen, però per aquest treball ha semblat útil adoptar la de la M. José del Rio (1997). Aquesta autora fa referència a cinc funcions —categories àmplies i abstractes que permeten ordenar i organitzar tots els continguts de la llengua oral— que engloben les diferents habilitats comunicatives i lingüístiques “conjunts d'estratègies verbals i no verbals mitjançant les quals les persones duen a terme determinats objectius comunicatius concrets”. Cada habilitat es deriva d'una determinada funció i preferentment s'hi relaciona, però no sempre amb una de sola. Les habilitats comunicatives i lingüístiques evolucionen amb l'edat i es concreten des dels primers gestos i senyalitzacions del nen fins als aspectes més formals/estructurals del llenguatge, és a dir, les frases progressivament més complexes, l'organització del discurs i la intel·ligibilitat de la parla.

Tot seguit s'exposen, en el quadre següent, i de forma sintètica, les cinc funcions amb algunes de les habilitats comunicatives i lingüístiques que se'n deriven.

FUNCIONS	HABILITATS COMUNICATIVES I LINGÜÍSTIQUES
INFORMAR Aportar informació verbal a l'interlocutor. L'interlocutor dóna mostres de rebre la informació aportada.	<i>Informació objectiva</i> – Identificar-se. – Informar de fets. – Descriure, narrar. – Donar una explicació. – Transmetre una informació a una tercera persona. – Informar sobre fets del passat. <i>Informació subjectiva</i> – Manifestar una opinió i evitar manifestar-la. – Manifestar acord i desacord amb altres opinions. – Predir, preveure i fer hipòtesis. – Expressar sentiments i emocions. – Expressar dubtes.
OBTENIR INFORMACIÓ Rebre informació verbal sota requeriment.	– Preguntar sobre persones, fets o esdeveniments (qui, què, com, quan...). – Preguntar per una adreça. – Demanar l'opinió d'algú. – Preguntar a algú sobre els seus sentiments.
REGULAR L'ACCIÓ Regular o controlar l'activitat de l'interlocutor. L'interlocutor escolta en la mesura que la seva acció queda regulada pel llenguatge de l'altre.	<i>Accions d'altres</i> – Requerir atenció i/o acció conjunta. – Demanar un objecte. – Prohibir. – Persuadir. <i>Accions pròpies</i> – Planificar accions futures. – Negar-se a fer alguna cosa. – Oferir-se per ajudar.
GESTIÓ DE LA COMUNICACIÓ I FÓRMULES SOCIALS Participar activament en diverses situacions comunicatives i adequar-se als diferents contextos i interlocutors socials.	– Disculpar-se i respondre a una disculpa. – Formular oferiments i invitacions. – Fer presentacions. – Saludar i acomiadar-se. – Interessar-se per la salut i estat emocional d'una altra persona. – Resoldre malentesos i fer aclariments. – Brindar. – Felicitar.
METALINGÜÍSTICA Utilitzar el llenguatge per referir-se al mateix llenguatge o a d'altres codis simbòlics similars, comprendre les ambigüitats, els aspectes no textuais, literaris i col·loquials de la llengua i crear noves realitats lingüístiques.	– Parlar sobre el significat d'expressions (refranys, frases fetes...). – Interpretar el llenguatge poètic i figurat. – Interpretar el significat d'endevinalles, acudits i crear-ne de nous. – Resumir un discurs i extreure la idea principal. – Explicar la mateixa cosa amb diferents paraules. – Identificar el contingut explícit i implícit en converses, discursos orals, etc. – Interpretar i utilitzar el llenguatge irònic, humorístic, amb doble sentit.

La jornada escolar i el llenguatge

smm

1. Situacions educatives especialment adequades per a interaccions comunicatives	53
1.1. Funcions comunicatives i lingüístiques que es desenvolupen en les diferents situacions educatives	54
– En les situacions habituals relacionades amb la vida de l'aula	54
– En les situacions relacionades amb el desenvolupament de les activitats	54
– En les altres situacions escolars	55
1.2. La realitat lingüística a les nostres escoles	55
2. Descripció de les situacions	57
2.1. Situacions habituals relacionades amb la vida de l'aula (rutines)	57
– Entrades i sortides	57
– Rebuda i inici/acabament de la jornada	58
– Canvis d'activitat	59
– Esmorzar i esbarjo	60
2.2. Situacions relacionades amb el desenvolupament de les activitats	61
– Racons	61
– Tallers	62
– Conte	63
– Joc dramàtic o de representació	65
– Cançó	66
– Conversa col·lectiva	67
– Activitats de llenguatge musical	68
– Projectes	69
2.3. Altres situacions escolars	71
– Celebració d'aniversaris	71
– Sortides fora de l'escola	72
– Gestió de conflictes	73
– Festes	74
3. Orientació a les famílies	77
3.1. Propostes per a les orientacions	77

1. SITUACIONS EDUCATIVES ESPECIALMENT ADEQUADES PER A INTERACCIONS COMUNICATIVES

L'escola, amb els seus entorns concrets com l'aula, el pati, el menjador..., és un dels contextos comunicatius de l'infant i un marc important per a l'adquisició i desenvolupament de la comunicació i del llenguatge. És a l'aula on els infants poden participar en una sèrie d'intercanvis interpersonals en els quals es mobilitzen processos d'ensenyament i d'aprenentatge "naturals" del llenguatge, alhora que es comuniquen en un context real. La proposta de dissenyar aquests materials a partir de les *situacions educatives especialment adequades per a interaccions comunicatives* és fer redescobrir als mestres com poden aprofitar les **activitats diàries** per treballar el desenvolupament de les habilitats comunicatives dels alumnes que presenten dificultats i potenciar les de tots ells, en el context natural de l'aula.

Per facilitar la seva descripció, aquestes situacions s'han agrupat en tres grans apartats que abasten les diferents activitats que es donen habitualment durant tot l'horari escolar:

- a) Situacions habituals relacionades amb la vida de l'aula (rutines).
- b) Situacions relacionades amb el desenvolupament de les activitats.
- c) Altres situacions escolars.

D'aquestes situacions se'n destaquen els "moments educatius" que es consideren més significatius i rellevants, sense que siguin excloents d'altres que cada mestre consideri adequats.

És a partir d'aquests moments educatius que s'han dissenyat els objectius, estratègies i activitats per facilitar el desenvolupament d'aquells components del llenguatge més deficitaris.

a) Situacions habituals relacionades amb la vida de l'aula (rutines): són aquelles activitats quotidianes, generalment pautades i estructurades pel mestre, que es realitzen de forma estable i es duen a terme principalment durant l'etapa infantil. Aquestes situacions requereixen utilitzar estructures lingüístiques breus i de tipus repetitiu que permetin al nen reproduir models, anticipar esdeveniments, inserir la seva activitat en un marc adequat, intervenir-hi amb ajuda i, progressivament, prendre iniciatives i el control de la situació. D'altra banda, el fet de fer servir aquestes estructures en un ordre concret i reiteratiu crea uns marcs consistents de referència per a l'infant.

Es descriuen les situacions següents:

- Entrades i sortides.
- Rebuda i inici/acabament de la jornada (organització de la classe).
- Canvis d'activitat.
- Esmorzar i esbarjo.

b) Situacions relacionades amb el desenvolupament de les activitats: són aquelles activitats en què caldria posar un èmfasi especial en la dimensió interactiva per ajudar l'alumne a aprendre les estratègies de gestió de la conversa —iniciació de la seqüència comunicativa, regulació de l'atenció, presa de torns... Els diferents moments educatius permeten treballar un vocabulari específic i adaptar el llenguatge en funció de les necessitats, interessos i característiques dels alumnes.

Es descriuen les situacions següents:

- Racons.
- Tallers.

- Conte.
- Joc dramàtic o de representació.
- Cançó.
- Conversa col·lectiva.
- Activitats de llenguatge musical.
- Projectes.

c) **Altres situacions escolars:** són aquelles activitats que durant el curs escolar permeten afavorir, de forma esporàdica o estable, l'intercanvi de vivències i experiències de l'infant amb el mestre i els seus companys i acostar l'entorn familiar a l'escola: treball dels diferents costums, valors i normes.

Es descriuen les situacions següents:

- Celebració d'aniversaris.
- Sortides fora de l'escola.
- Gestió de conflictes.
- Festes.

1.1. Funcions comunicatives i lingüístiques que es desenvolupen en les diferents situacions educatives

En les situacions habituals relacionades amb la vida de l'aula

Aquestes situacions són apropiades per a la creació de rutines interactives entre el docent i els alumnes. Es donen en un format estable que permet l'apreciació de regularitats per part de l'alumne. Les funcions comunicatives i lingüístiques que es desenvolupen en aquestes situacions són prou variades, en general, i es componen d'estructures lingüístiques senzilles: *Hola, bon dia, adéu, qui t'ha vingut a buscar?*, etc. Aquestes expressions orals solen anar acompanyades de gests comunicatius i de senyals que ajuden a anticipar què es farà i/o dirà, ja que acostumen a tenir el mateix format cada dia, amb les mateixes persones i en els mateixos emplaçaments. D'altra banda, l'interlocutor adult sol donar per bona la majoria de respostes de l'infant, tant de tipus verbal: *ia* (per bon dia), *aiós* per (adéu), o gestuals quan diu *hola* o *adéu* amb la mà. Per tot això, es considera que aquestes situacions són especialment adequades per iniciar comportaments comunicatius i lingüístics de la majoria de nens i nenes que tenen dificultats per comunicar-se.

En les situacions relacionades amb el desenvolupament de les activitats

En aquestes situacions es poden distingir diversos moments o fases en què es desenvolupen diferents funcions.

En general, es pot distingir una fase d'organització o planificació en la qual s'exerceixen les funcions lingüístiques pròpies d'organitzar i planificar amb paraules les accions que a continuació es duran a terme. Els enunciats que utilitzen els docents solen adoptar expressions verbals en futur: *ara farem, sentirem, dibuixarem, seurem*, etc.; ordres de realització d'accions: *agafeu un llapis, aneu al racó, porteu un coixí, espereu una estona*; organitzadors temporals i espacials: *primer..., després..., abans..., darrere la taula..., davant la pissarra*; establiment de condicions per a l'acció: *mentre no seieu, no podem començar*, etc.

La fase de realització de les activitats es presta més a funcions comunicatives i lingüístiques relacionades amb la regulació de l'activitat que s'està duent a terme: *així, s'agafa el color verd, es*

pinta la teulada; diàleg i negociació d'actuacions i significats: com ho vols fer?, així et sortirà millor, això vol dir que està obert; donar informació: té tres costats; demanar informació: què són aquests forats? com es fa això?; expressió d'emocions i sentiments: que maco t'ha sortit, que bonic que és això!

Com és lògic, cada activitat es presta a posar més èmfasi en unes funcions que en unes altres i la seva organització, execució i valoració depenen dels objectius amb què es planteja la situació educativa. Així, per exemple, pel que fa a la situació de la conversa en grup, l'organització està relacionada amb la creació de les condicions pròpies d'aquesta activitat, el desenvolupament sobre com es porta a terme l'estructura de la conversa i l'avaluació de com s'hi ha participat.

La fase d'avaluació de les diferents activitats comporta les funcions lingüístiques de reflexió, evocació, ordenació dels fets i avaluació dels objectius, amb la consegüent expressió de sentiments. L'estructura més comuna dels enunciats sol alternar entre construccions amb temps passat i present d'indicatiu per constatar la realització actual, com a resultat de l'acció que just ara ha acabat. *Ens ha sortit molt bé. Estem contents. Hauríem d'haver esperat a... Primerament calia fer...* També és un bon moment per fer hipòtesis sobre les condicions que s'haurien d'aplicar en ocasions futures. *Un altre dia mirarem de fer..., una altra vegada hem de tenir en compte...*

En les altres situacions escolars

Les situacions que generen la celebració d'aniversaris, les sortides fora de l'escola, la gestió de conflictes i les festes, es diferencien de les anteriors perquè no tenen una periodicitat i sistematicitat en la programació de les activitats, per bé que, llevat de la gestió de conflictes, es poden planificar i programar dins l'horari.

En el desenvolupament d'aquestes situacions també es pot distingir entre un abans, un durant i un després; és a dir, en una programació, execució i avaluació. No obstant, es diferencia de les situacions anteriors que l'abans i el després són en un temps més prolongat i diferit que les situacions relacionades amb el desenvolupament de les activitats. Així, per exemple, les situacions de les sortides, festes i aniversaris es presta a comptar els dies que falten, les activitats que es duren a terme, els materials que cal preparar, etc., i a funcions que tenen a veure amb la hipotetització, previsió i planificació. La fase d'execució dóna peu a la regulació de les accions que es duen a terme i a l'expressió de sentiments. Per últim, la fase d'avaluació sol tenir lloc amb posterioritat a la situació educativa i desenvolupa la memorització, l'ordenació de dades i d'activitats que es van fer, l'expressió de sentiments de com s'ha viscut i, en determinats casos, la realització d'algun treball de síntesi.

La situació que s'ha descrit com a gestió de conflictes, sol adoptar un altre format, ja que sovint requereix la intervenció immediata per "resituar" el que està passant. Això no vol dir que no hi hagi d'haver estones d'avaluació en el moment que el mestre consideri oportú, per parlar sobre com s'han d'afrontar aquestes situacions i altres moments i reflexions que tinguin un caire preventiu sobre les situacions conflictives.

1.2. La realitat lingüística a les nostres escoles

El Decret 95/1992, de 28 d'abril, preveu que l'alumnat, en finalitzar l'educació primària, hagi assolit, entre d'altres, els objectius següents:

- Conèixer i utilitzar correctament i apropiadament la llengua catalana i, si escau, l'aranesa, tant oralment com per escrit, emprant-la normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge.

- Conèixer la llengua castellana a nivell oral i escrit, de manera que pugui utilitzar-la apropiadament com a font d'informació i vehicle d'expressió.

Per assolir aquests objectius, es facilita des del primer dia l'escolarització en llengua catalana, cosa que permet als nens que identifiquin aquesta llengua amb el context escolar. El mestre parla sempre en català a l'aula i usa recursos i estratègies a fi que els nens l'entenguin i comencin a expressar-s'hi. Així mateix, l'ensenyament entén, accepta i valora la primera llengua del nen. Plantejada així, l'adquisició de la llengua introduïda en segon lloc (en aquests moments pot ser la tercera o la quarta) representa per al nen de parla no catalana una addició a la seva competència comunicativa que s'afegeix al de la primera llengua, que el nen continua associant amb la família i amb una bona part del seu entorn social.

L'adquisició d'una segona llengua implica, doncs, una atenció especial i preferent al tractament del llenguatge des d'una perspectiva globalitzadora, contextualitzada i interactiva. Es tracta d'adquirir una nova llengua pel sistema de fer-la servir de debò, és a dir, per comunicar-s'hi, per fer experiències gratificants i per saber coses noves. Suposa situar aquesta llengua en un context real des de l'inici de l'adquisició. Des d'aquesta perspectiva, el mestre es planteja la forma de treballar el llenguatge en totes les activitats, les situacions i les relacions del grup-classe. Treballar-lo en la multiplicitat d'interaccions que s'hi produeixen, és a dir, a través de tot el discurs didàctic del qual tots els components del grup són, alhora, emissors i receptors.

En aquest sentit, aquest tractament del llenguatge i de la llengua té moltes més implicacions que les verbals i, fonamentalment, es basa en el fet de crear i afavorir situacions de comunicació dins de contextos d'aprenentatge compartits entre el mestre i els nens i aprofitar totes les ocasions, dintre de l'horari escolar, per estimular i orientar els intercanvis verbals amb els nens i entre ells.

En aquests moments, amb la incorporació al nostre sistema educatiu d'alumnes que ja han estat en contacte amb una diversitat important de llengües (romàniques o no romàniques) i codis de comunicació, creiem convenient assenyalar encara més la importància d'entendre aquest model o enfocament de treball.

2. DESCRIPCIÓ DE LES SITUACIONS

2.1. Situacions habituals relacionades amb la vida de l'aula (rutines)

Situació educativa: entrades i sortides

Descripció

Són situacions educatives molt sistematitzades i contextualitzades que permeten gradacions de respostes amb poca exigència d'aprenentatge, però que donen seguretat. Ajuden a desenvolupar habilitats socials que es poden generalitzar en altres contextos.

El llenguatge que s'utilitza té una estructura senzilla i repetitiva que permet la participació dels alumnes amb poca competència comunicativa.

Són situacions informals que faciliten la interacció i l'intercanvi personalitzat entre adult-nen, nen-nen, nen-nens. En els alumnes més petits, són moments en què hi ha molta vinculació amb la família.

Dins del desenvolupament de la situació hi ha diferents moments:

- Les salutacions i acomiadaments a l'inici i a l'acabament de la jornada.
- El treball d'autonomia personal: posar-se, treure's i penjar la bata, el jersei, la motxilla...
- L'intercanvi de comunicacions sobre incidències, fets, novetats.

Orientacions i estratègies

- Cal potenciar aquestes situacions, ja que permeten la comunicació informal i, segons la calidesa del moment, es pot predisposar al treball posterior.
- A l'arribada o a la sortida caldria tenir cura de saludar de forma personalitzada tots els seus alumnes i procurar d'establir contacte visual o físic amb el nen amb problemes de llenguatge, amb la finalitat que sigui conscient de la voluntat d'apropament.
- El mestre va recordant i verbalitzant el que cal fer, amb més indicacions per a aquest alumne, posant-se a prop d'ell, dirigint-se-li molt especialment i recollint les respostes verbals o no verbals per sobreinterpretar-les.
- Un recurs important per facilitar els intercanvis comunicatius és aprofitar aquelles petites incidències que la família i/o el nen expliquin.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Regles socials adequades en cada moment: salutació, agraïment i comiat. – Lèxic: noms propis, accions, objectes, adjectius qualificatius i pronoms possessius adequats al context. – Continguts temporals (parts del dia, dies de la setmana). – Continguts espacials: aquí, allà, dins, fora... – Comprensió d'ordres senzilles adequadament contextualitzades.	– Fórmules d'ús social: salutacions i acomiadaments: • <i>Bon dia, bona tarda, adéu, adéu-siau, passi-ho bé, hola, fins després, que vagi bé, fins demà, fins dijous...</i> – Demandes d'ajut, d'objectes: • <i>Em portes..., m'ajudes a..., té, dóna'm...</i> – Formes corresponents a ordres contextualitzades: • <i>Posa't la bata; Joan, penja la motxilla; aquest és el teu, ara ens cordem...</i>	– Regular l'acció. Demanar i oferir ajuda, demanar un objecte, requerir atenció... – Interessar-se sobre el que ha passat, fer aclariments... – Informar sobre fets, transmetre informació a tercers, expressar sentiments...



CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
Hi ha la possibilitat d'un ampli ventall de continguts addicionals, que depèn de l'intercanvi comunicatiu relacionat amb l'expressió de les pròpies vivències.	– Preguntes i respostes sobre les incidències: • <i>Què va passar ahir?, aquestes sabates són..., la mare m'ha donat...</i> – Formes per iniciar i mantenir la conversa: • <i>Com estàs?, què va passar ahir?...</i> – Formes que expressen estats d'ànim: • <i>Estic content, arribo trist...</i> – Aspectes suprasegmentals del llenguatge: entonació, ritme, seqüència.	

Situació educativa: rebuda i inici/acabament de la jornada

Descripció

Aquesta situació educativa inclou diverses activitats pautades pel mestre, tant a l'inici com a la fi de la jornada:

- Parlar del temps que fa, posar la data, passar la llista d'assistència, passar la llista dels que es queden al menjador, els responsables dels càrrecs que s'han establert...
- Comentar algunes incidències a nivell de grup-classe, recordar alguna informació per a l'endemà...

Amb les activitats de rebuda i inici de la jornada es treballa el llenguatge de forma sistemàtica a través de la repetició de consignes, que poden oferir models i afavorir la memorització d'estructures simples i lèxic relacionat amb: el nom dels companys i adults, el calendari, les parts del dia, les variables del temps, etc.

En l'etapa infantil es converteix en una rutina diària a l'inici de la jornada. En cursos més avançats són activitats sistemàtiques encarregades als responsables, algunes de periodicitat variable i que s'executen amb certa autonomia.

Orientacions i estratègies

És una situació comunicativa de grup-classe i requereix una capacitat d'observació i d'escolta per part de tots els nens i nenes.

En els més petits, la situació que afavoreix millor la participació és la rotllana amb els infants asseguts a l'estora.

Caldria utilitzar recursos i estratègies que afavorissin la participació.

Cal mostrar-se sensible amb els intents comunicatius dels alumnes.

Segons l'edat i competències dels alumnes, caldrà utilitzar diferents recursos:

- Amb referents visuals: cartronets, dibuixos, seqüències, fotos de tots els nens i nenes de la classe...
- Sense referents visuals utilitzant el codi lectoescrit.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Els noms propis dels nens de la classe. – Els noms genèrics dels càrrecs. – Nocions temporals: els dies de la setmana, mesos de l'any i estacions de l'any. – Lèxic de noms i verbs relacionats amb el temps atmosfèric i amb els materials i eines de la classe. – Nocions quantitatives i numerals, cardinals i ordinals. – Nocions qualitatives i comparatives. Hi ha la possibilitat d'un ampli ventall de continguts addicionals en funció dels incidents de la jornada.	– Utilització de formes interrogatives: <i>qui?, què?, quins?, on?</i>, relacionades amb: • Presència i absència: <i>Hi és en...?, qui falta avui?, on és el Pau?</i> • L'expressió del temps: <i>la data d'avui és..., que fa sol?, ahir feia molt de fred..., som en el mes..., demà serà...</i> • Els càrrecs que s'estableixen a la classe: <i>a qui li toca posar el temps?, Joan, et recordes qui..., busca la data...; Pau, ets l'encarregat de...</i> • Preguntes tancades i obertes sobre el temps que fa, que va fer...: <i>ahir plovia, avui...</i> – Cançons, rodolins i refranys senzills sobre el temps i els dies de la setmana: • <i>Cançó de la masovera, Pel maig cada dia un raig</i>, etc.	– Informar: • Identificar persones, informar d'un fet, donar una explicació... – Regular l'acció: • Requerir l'atenció, demanar, planificar les accions...

Situació educativa: canvis d'activitat

Descripció

És una situació que suposa un trencament amb l'activitat anterior, en què el mestre fa de “fil conductor” entre la tasca que acaba i la que s'inicia i que requereix la comprensió del missatge, ordre o consigna per part de l'alumnat.

Permet ampliar la comprensió del llenguatge relacionada amb els temps verbals, nocions espacials, temporals, etc. Es poden planificar aprenentatges verbals si l'alumne té la possibilitat d'explicar, descriure a d'altres (nen, grup, mestre) el recorregut que farà o l'activitat que s'inicia.

Orientacions i estratègies

És una situació de grup-classe en què és important donar unes consignes molt explícites i assegurar-nos que s'han entès. En la majoria d'alumnes és un treball d'autonomia, i es procura que vagin fent aquestes tasques sense el suport de l'adult.

En aquells infants amb dificultats caldrà donar instruccions com més personalitzades millor, oferir-los indicadors gestuals i estar atents als seus dubtes, tant si s'expressen de forma verbal com gestual.

Cal garantir que amb aquest alumnat s'ofereix proximitat i ajut per acabar l'acció anterior i enllaçar amb l'activitat següent, posar l'èmfasi en el fet que s'ha acabat una activitat i en comença una altra i anticipar el canvi d'activitat.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Consignes que facin explícit el fet de cloure una activitat o l'inici de la següent i en les quals s'utilitzen partícules relacionades amb: • Nocions espacials: de posició relativa, d'orientació i/o de direcció. • Nocions temporals: de simultaneïtat, d'anterioritat i posterioritat i de temps relatiu. • Nocions causals. • Nocions de conseqüència. – Lèxic de noms, verbs i adjectius relacionats amb les eines i materials escolars. – Comprensió de frases condicionals, causals i de negació.	– Formes que avisin del canvi i donin instruccions: • <i>Hem acabat tots; Joan, has de recollir; ja no tenim més temps, us espera la professora de..., voleu venir?...</i> • <i>Abans heu de..., primer recolliu el full, ara agafeu el conte...</i> – Formes sobre la situació dels materials: • <i>Davant de la pissarra, posa-ho damunt de la taula, dintre de la carpeta, a un costat de...</i> • <i>Ves prop de la Maria..., lluny de..., vora la...</i> • <i>Fins aquí..., fins a la segona fila...</i> – Mostres d'aprovació: • <i>D'acord, molt bé, això mateix, bona idea, és clar que sí...</i>	– Regular l'acció: • Planificar l'activitat, demanar un objecte, demanar l'atenció. – Informar: • Donar una explicació, descriure, transmetre informació... – Demanar i obtenir informació.

Situació educativa: esmorzar i esbarjo

Descripció

És una activitat que proporciona comportaments interactius entre l'alumnat en un ambient distès.

Tot i que es pot donar una gamma de respostes molt diverses, es tracta d'una situació adequada per establir intercanvis comunicatius dirigits o lliures entre iguals i/o entre l'adult i el nen.

En el cas dels infants més petits, l'hora d'esmorzar i d'anar al lavabo són unes situacions pautades, que es realitzen com una activitat diària de la classe: anar al lavabo, rentar-se les mans, agafar l'esmorzar, esmorzar, netejar la taula, el got d'aigua..., amb l'objectiu de construir hàbits.

En els més grans, són situacions més autònomes i són rutines que s'incorporen a l'estona d'esbarjo.

Orientacions i estratègies

L'esmorzar i l'esbarjo són unes situacions no dirigides, en què sol haver-hi molta interacció comunicativa amb els professors i, molt especialment, entre iguals.

Són moments en què podem observar i veure usos i formes diferents en el seu llenguatge, ja que és més espontani.

Per a l'infant amb dificultats de comunicació és un moment per personalitzar la relació amb l'adult i entre iguals, aprofitant la iniciativa del nen i/o proposant temes de conversa a partir dels interessos dels alumnes en aquell moment.

Cal vetllar perquè els nens i nenes estableixin relacions fomentant els jocs cooperatius, per tal que cap alumne es quedi aïllat.

És important observar l'hora del joc d'aquests infants que presenten dificultats en la comunicació.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Lèxic i estructures senzilles i pertinents a les accions desenvolupades: • Noms, verbs i adjectius relacionats amb els aliments i molt contextualitzats en el moment. • Noms, verbs i adjectius relacionats amb els jocs. • Adjectius quantificadors, qualificadors i possessius. – Converses espontànies sobre algun tema que iniciï l'infant o que l'adult provoqui. – Argument de judicis, segons les accions dels nens. – Reconversió de les verbalitzacions agressives i correcció implícita.	– Expressions de cortesia en un àpat: • <i>Bon profit, que aprofiti, gràcies...</i> – Expressions lingüístiques de grat o desgrat: • <i>Que bo ho ha fet la mare, no t'agrada...</i> – Formes corresponents a la conversa d'aquell moment: • <i>La mare t'ha posat un iogurt, portes una fruita...</i> • <i>Hi ha moltes galetes..., el meu mantell, el teu got, algú no té el got?, menja una mica més, el teu entrepà...</i> – Formes per demanar i acceptar les disculpes: • <i>Perdó, em sap greu, em perdones?, sou amics ja...</i> • <i>No ho volies fer, oi?, no hi tornaré més...</i> – Formes per expressar relacions de causa-efecte: • <i>Ens posem l'abric perquè fa fred, no ho llencis perquè...</i>	– Informar, identificar i donar una explicació. – Gestionar la conversa: disculpar-se i respondre a la disculpa, fer aclariments, comentar. – Regular l'acció: persuadir...

2.2. Situacions relacionades amb el desenvolupament de les activitats

Situació educativa: racons

Descripció

Es tracta de situacions que tenen lloc en petit grup (4 o 5 nens), planificades pel mestre i amb una presència i actuació, en general, poc directiva per part seva. El mestre planifica quins racons hi haurà durant un temps determinat, organitza la presència de l'alumnat i participa activament en algun racó i, en d'altres, hi fa una funció de suport.

Per al treball de llenguatge oral, si hi ha presència del mestre, podem prioritzar els racons de joc simbòlic, que tenen com a objectiu representar situacions reals i molt viscudes (botiga, casa, restaurant, perruqueria, infermeria...), i de biblioteca, que té com a objectiu el diàleg al voltant d'un conte i augmentar les competències comunicatives.

L'interès del treball en racons recau sobre les possibilitats que ofereixen per establir la relació entre pensament, acció i llenguatge (planificar l'acció, dur-la a terme i verbalitzar el que s'ha fet). També són molt interessants perquè el context és molt clar, perquè se simula una situació real, normalment coneguda pels alumnes.

Orientacions i estratègies

És convenient que els espais disposin dels objectes i detalls que ajudin a la tasca de representació i ús del llenguatge.

És important que en el grup hi hagi companys amb més competències comunicatives que serveixin de model en relació amb els companys que no en tenen tantes.

S'ha de potenciar que en el desenvolupament de les activitats dels racons es portin a terme els diferents rols que es poden representar en aquests tipus de situacions: venedor/comprador, malalt/metge, client/cambrer, pare/fill, client/perruquer...

Cal aprofitar la situació per ajudar l'infant a planificar la seva acció i el seu llenguatge: *què vols fer?, què necessites?, què t'agrada més?*, i, en finalitzar-la, fer un procés de verbalització d'allò que ha fet: *com ho has fet?, amb qui has jugat?, què t'ha agradat més?* Per als alumnes amb dificultats de llenguatge, cal molta intervenció de l'adult en aquests moments, utilitzant estratègies afavoridores de l'expressió.

Aspectes lingüístics

Els racons es presten a treballar una gran quantitat d'aspectes comunicatius i lingüístics. Les estructures que s'exposen a continuació es fan pensant en els racons de botiga i biblioteca.

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
- Nocions de quantitat (un, mig, més, poc...), de situació (a sobre, al costat, amunt, dintre...), de qualitat (petit, prim, de color...). - Vocabulari variable, que depèn del tipus de botiga que es decideixi organitzar (fruita i verdura, merceria, queviures...) i també relacionat amb les accions que s'hi duguin a terme: embolicar, mesurar, pesar... - Vocabulari variable, que depèn del tipus de llibres d'imatges o imatges que hi hagi al racó. - El text escrit que aporta informació.	- Fórmules socials: <i>bon dia, bona tarda, hola/adéu, gràcies/de res, fins aviat...</i> - Estructures interrogatives: <i>què vol?, quant/s?, què val?, que té...?</i> - Enunciats: <i>doni'm..., vull..., tingui..., té...</i> - Estructures interrogatives: <i>què passa?, què fan?, què hi ha?, qui hi ha?</i> - Signes gràfics que representen lletres, que formen paraules i que arriben a formar frases.	- Gestionar la comunicació i utilitzar fórmules socials. - Regular l'acció: demanar una cosa a algú altre, donar una cosa a algú altre. - Informar: descriure, narrar. - Hipotetitzar.

Situació educativa: tallers

Descripció

El treball de tallers permet concretar activitats iniciades en situació de gran grup. Es tracta de situacions en què els infants realitzen tasques diversificades, segons el taller on es troben. Poden ser tallers de treball o de joc, en els quals el nen o la nena ha de portar a terme una activitat organitzada que es pot fer individualment o en col·laboració dins de grups reduïts.

Es diferencien dels racons en el sentit que els tallers solen constar de tasques més organitzades i dirigides pel mestre que les activitats que es realitzen en els racons de joc simbòlic. Així, per exemple, els tallers poden ser entorns adequats per treballar aspectes concrets de motricitat fina, de dibuix, de construccions o de llengua escrita.

El plantejament de tallers suposa la comprensió d'un llenguatge instructiu, nocions i accions relacionades amb l'execució de les tasques. Potencia que l'alumne realitzi les activitats de manera autònoma i permet l'adaptació als diferents ritmes de treball.

Orientacions i estratègies

És convenient afavorir que en el mateix taller hi hagi companys amb diversos graus de competència per tal que disposi de models d'actuació diversos i d'ajut quan li calgui.

Després de la presentació de les tasques, cal assegurar-se que els infants que necessiten més temps han comprès el que han de fer i, si convé, tornar-ho a explicar i oferir-los models. Això ens informa de la comprensió que tenen del llenguatge oral.

Sempre que l'organització de la classe ho permeti, s'han d'aprofitar aquestes activitats per in-

tractuar amb ells, donar-los explicacions, potenciar que expressin els dubtes, mostrar-los la seva capacitat de comprensió, augmentar la seva confiança i autoestima i, en definitiva, potenciar la seva inserció en les activitats dels companys.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
Es tracta de tallers per aprendre procediments i habilitats diverses amb ús de lèxic específic relacionat amb: – Motricitat fina: pintar, retallar, enganxar gomets, fer construccions... – Expressió plàstica: dibuixar, pintar... – Llengua escrita: associar escriptura i imatges, escriure paraules, textos... – Coneixement de l'entorn: observació i anàlisi d'elements (animals, materials diversos), identificació d'elements, construcció d'objectes... – Matemàtiques: quantitats, qualitats, diferències...	– Instruccions per a l'execució de tasques que impliquen seqüenciació i/o organització en l'espai: <i>has de triar un dibuix i pintar-lo amb els colors. Pots agafar una sanefa, la que vulguis, i després l'has d'acabar...</i> – Partícules temporals per ordenar accions: <i>primer hi posareu el nom i la data, després retallareu...</i> – Ús de verbs d'acció, generalment en imperatiu: <i>pinta els arbres, retalla aquest quadrat...</i> – Partícules referents a l'espai: <i>a dalt, a sobre, al costat...</i> – Estructures interrogatives referides a la tasca: <i>on ho haig de posar?, està bé?</i>	– Informar: donar explicacions, verbalitzar el que s'ha realitzat. – Obtenir informacions: expressar dubtes, fer preguntes, demanar aclariments. – Comprendre consignes. – Regular l'acció: demanar atenció o acció conjunta, planificar accions a realitzar, oferir-se per ajudar.

Situació educativa: conte

Descripció

El conte és una activitat engrescadora per a la majoria de nens que permet treballar tots els aspectes de la comunicació i el llenguatge, des de la comprensió oral del lèxic i les seqüències narratives que va explicant el mestre fins a les pràxies bucofonatòries, a través d'onomatopeies de forma contextualitzada, així com encetar un diàleg sobre el que el nen ha memoritzat a partir de les diverses presentacions de la narració. Precisa l'adequació de les produccions orals de l'adult per adaptar-se a les competències lingüístiques del nen.

Diferents tipus de contes permeten l'obtenció de diferents realitzacions lingüístiques: el contes relacionats amb la vida quotidiana permeten al nen o nena relacionar el que veu amb experiències prèvies, afavorint d'una banda la comunicació i el gust per parlar, i de l'altra l'ús d'estructures i vocabulari conegut i experimentat. En canvi, els contes fantàstics (que donen lloc a petites i grans narracions) donen models lingüístics per a relacions temporals, explicar situacions o accions en un ordre determinat, imaginar diàlegs entre els personatges o establir relacions causals.

Es poden diferenciar distintes maneres d'explicar contes que impliquen diversos graus de coneixements:

- EXPLICAR EL CONTE AMB REFERENTS VISUALS:** facilita la comprensió lingüística i el record de la seqüència.
- EXPLICAR EL CONTE SENSE CAP REFERENT VISUAL:** demana la representació mental. Treballa també el gust per escoltar.
- LLEGIR EL CONTE:** estableix la relació entre el llenguatge oral i el llenguatge escrit.

Orientacions i estratègies

Per aprofitar tots els recursos que permet la situació de conte, cal emprar una metodologia participativa, de manera que aquesta activitat es converteixi en una situació compartida. Per això cal pensar en estratègies del tipus:

- Iniciar frases perquè els alumnes les continuïn.
- Convidar-los a imitar sons, cantarelles, expressions, picar de mans, demanar la presència d'un personatge, etc.
- Fer preguntes obertes que ajudin a la interpretació del conte.
- Promoure que descobreixin informacions errònies.
- Usar les mateixes rutines d'inici i acabament.
- Memoritzar dites i frases fetes.

PRESENTACIÓ DEL CONTE:

a) En el cas del conte **amb referents visuals**:

- Les imatges s'utilitzen per contextualitzar, per facilitar l'adquisició de vocabulari i per recordar les parts principals del conte.
- Facilitar les imatges al mateix temps que s'explica.
- Seleccionar aquelles imatges més representatives i que poden servir per formular hipòtesis.

b) En el cas de contes **sense referents visuals**:

- Tenir cura dels aspectes de comunicació no verbal que puguin facilitar la comprensió (gests, entonació...).
- Utilitzar recursos facilitadors per captar i mantenir l'atenció: *titelles, escenaris, objectes identificadors dels personatges*.

c) En el cas del conte **llegit**:

- Un primer pas per aprendre a escoltar i entendre contes llegits és utilitzar contes amb imatges que estiguin relacionades amb l'escrit.
- Per llegir un conte sense imatges cal:
 1. Presentació del conte: títol, personatges, lloc/context, idea general.
 2. Tenir molta cura de l'entonació.
 3. Incitar a la participació des del començament.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Cada conte estableix el seu contingut; per tant, aquest és variable. – És possible veure-hi diferents tipus de relacions: • Relacions temporals: seqüenciació. • Relacions de causa-efecte. • Relacions de conseqüència. • Relacions de comparació. – Pot ser interessant l'estratègia d'utilitzar el títol del conte per fer hipòtesis sobre el contingut. – Vocabulari en funció de la temàtica.	– Formes lingüístiques per expressar les relacions que s'estableixen dins el conte: • Temporals: <i>primer, després, un dia, l'endemà, al cap d'uns quants dies</i>, etc. • Causals: <i>perquè...</i> • Conseqüència: <i>va caure i es va fer mal al cap</i>. • Comparació: <i>gran com..., igual que..., etc.</i> – Estructures per iniciar i finalitzar: <i>hi havia una vegada..., conte contat, conte acabat...</i> – Expressions repetitives: onomatopeies (<i>bup bup</i>), estrofes (<i>bufaré, bufaré i la casa ensorraré</i>), cançons (<i>patim, patam, patum...</i>), parts del conte (<i>conte contat..., hi havia una vegada...</i>). – Aspectes suprasegmentals del llenguatge: entonació, ritme, freqüència, veus.	– Funció imaginativa. – Funció lúdica. – Hipotetitzar. – Informar. – Ús de recursos comunicatius no verbals.

Situació educativa: joc dramàtic o de representació

Descripció

Es tracta d'una situació planificada pel mestre a partir de centres d'interès treballats a l'aula i que es basa en el coneixement de fets i esdeveniments del seu entorn. Tot i que la planificació general de la situació la fa l'adult, la planificació de com "jugar a fer veure que" la fan els nens, distribuint-se els diferents papers entre ells.

Per tal que les representacions siguin reeixides, cal que els esquemes siguin familiars als nens. Si no es compleix aquesta condició, s'ha de planificar l'activitat per introduir-ne el coneixement.

Això implica tot un treball previ de coneixement sobre allò que es representarà, per la qual cosa cal garantir aquest treball, ja sigui amb visites a llocs on es donen aquelles situacions (per ex., en una pizzeria, un taller mecànic...), amb l'ajuda d'algun expert que ve a explicar i representar el que fa (ex.: un pare ensenya com treballa al seu laboratori d'investigació), o bé amb el visionament de vídeos.

És important que cada activitat de joc dramàtic tingui una varietat de rols potencials o que aportï activitats variades, de manera que s'hi puguin incloure diferents nens. Els suports manipulatius ajuden a mantenir l'interès del joc.

Cal tenir molt present que aquesta activitat té tres espais temporals clarament diferenciats:

- En el primer es busca incidir en el coneixement dels esdeveniments que es representaran (anar al mecànic, a la pizzeria...). L'adult té un paper important en aquest procés d'accés al coneixement de l'entorn i del món.
- En el segon són els mateixos nens els qui planifiquen, discuteixen i argumenten el guió que representaran. L'adult hi té un paper de moderador.
- El tercer és el de la representació i el paper de l'adult és regular la participació dels nens i nenes i supervisar els aspectes cognitius i lingüístics.

Un dels objectius d'aquesta situació és relacionar el coneixement nou amb el llenguatge i així ampliar el seu nivell de vocabulari i aprendre'l en una situació d'ús.

Aquest tipus de situació facilita el desenvolupament cognitiu (nous coneixements), lingüístic (lèxic i estructures lligades als nous coneixements) i social dels infants.

Orientacions i estratègies

- Cal un espai organitzat que permeti aquestes representacions on es puguin trobar objectes que les facilitin i arreglar l'espai de representació amb objectes i detalls referents als esdeveniments que es representaran (p. ex., si és un taller mecànic: eines i cotxes). Aquests espais es mantindran muntats durant un temps.
- És necessari fer la presentació d'aquestes activitats en gran grup, assegurant la comprensió de la situació per tal que, més tard, els nens la puguin representar en petit grup.
- Cal assegurar que els nens tenen clar allò que després representaran: l'adult en mostrarà o en representarà una part ajudat per alguns nens. Caldrà, així mateix, que aportï models dels diferents rols, no només pel que fa al contingut i la forma, sinó també pel que fa a l'ús.
- Cal permetre que els nens desenvolupin la història o representació de la manera més significativa per a ells.
- Cal permetre diferents realitzacions: que un nen actuï més que no expressi. Ajudar-lo a anar

més enllà mitjançant l'ús d'estratègies com modelatge, imitació diferida, expansió, enunciats compartits.

- Permetre que si l'activitat de representació sobrepassa alguns infants, aquests puguin tenir l'opció "d'escapar-se'n", canviar d'activitat, o bé només mirar.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Contingut variable segons el tipus d'activitat que es fa: • Si el que es representa és molt proper a la seva vida diària (ex.: anar al metge, jugar a pares i mares...) no té un contingut cognitiu tan important com quan el que es representa està una mica més allunyat dels seus coneixements (ex.: un taller mecànic). – Lèxic molt especialitzat lligat a les diferents temàtiques que es proposen.	– Depèn del tipus d'activitat que s'hi fa: • Algunes activitats van més orientades cap a l'acció (ex.: curses de cotxes), facilitant l'ús de verbs i d'adverbis (<i>corre molt, avança ràpidament, guanya</i>). • D'altres tenen un pes més fort en el desenvolupament del vocabulari (ex.: anar al supermercat: <i>fruita, begudes...</i>). • D'altres, faciliten més els intercanvis verbals i promouen per si mateixes el discurs (ex.: restaurant: <i>quants són? Què voldran? I per beure?</i>). • I d'altres faciliten el desenvolupament seqüencial de l'acció (ex.: anar d'excursió: <i>anar a comprar, preparar la motxilla...</i>).	– Representar, fer veure (actuacions de la vida del seu entorn). – Negociar els diferents rols.

Situació educativa: cançó

Descripció

Aquesta activitat educativa facilita i permet la comprensió i conceptualització d'una situació concreta a través d'un llenguatge amb ritme i melodia. Aquest aprenentatge pot servir tant per gaudir del fet de cantar (passar-s'ho bé) com per facilitar el suport i la pròpia funcionalitat a altres tasques (rutines, contes, històries, jocs).

També permet desenvolupar la capacitat de memorització i utilització del llenguatge en una altra vessant que no és la comunicació.

És una activitat que es fa la majoria de vegades amb l'acompanyament constant del mestre. És ell qui inicia i manté l'activitat i qui la repeteix durant un temps llarg, cosa que en facilita la preparació i anticipació. Això dona seguretat als nens.

Quan es tria una cançó s'ha de tenir en compte l'edat dels nens, el desenvolupament del llenguatge i, consegüentment, les dificultats de pronúncia o de comprensió del text.

La cançó estimula l'alerta i discriminació auditiva, la capacitat de memorització, i facilita l'articulació de sons mitjançant la melodia i les rimes.

Orientacions i estratègies

És una situació comunicativa en gran grup/petit grup. En el moment de la presentació, com també les primeres vegades que es demana la participació dels nens, és necessari facilitar l'espai que permeti poder seguir els moviments i la perspectiva dels referents visuals per part de tot-hom.

- Per facilitar la comprensió i el record de la cançó, cal acompanyar-se de gesticulació, mímica i ús de referents visuals.
- Un recurs per facilitar la utilització de les cançons per part dels nens, és tenir a l'abast *la capsa de les cançons* o *el cançoner*.
- Tothom pot gaudir i participar del fet de cantar, ja que és una activitat que permet diferents nivells de participació (adaptació).

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Variable: en relació amb temes diversos, contes, períodes de temps i rutines de l'aula. – Tipus de cançons: populars i actuals. Relacionades amb l'execució d'una acció, moment concret, completar la comprensió, temes diversos (animals, fenòmens atmosfèrics).	– Formes repetitives amb estructura rítmica: <i>escarabat, bum bum</i>. – Formes lingüístiques sense significat: <i>la, lalalà</i>. – Elements suprasegmentals: ritme, entonació, melodia, musicalitat. – Vocabulari simple, sons, paraules i expressions que es repeteixen: <i>en Joan petit quan balla, balla...</i>	– Funció lúdica: cantar per plaer. – Funció reguladora: eina per induir a realitzar altres accions: cantar per endreçar, per copsar l'atenció, per fer files, etc. – Comunicació no verbal: recursos no verbals.

Situació educativa: conversa col·lectiva

Descripció

És una situació guiada pel mestre amb una planificació prèvia, o bé aprofitant aportacions dels infants amb l'objectiu d'afavorir la comunicació i l'intercanvi d'informació. Aquesta situació es pot donar en diferents moments al llarg de la jornada:

- Situacions de conversa que es desprenen o formen part d'una activitat escolar (treball de projecte, sortides...).
- Situacions de conversa a partir de les vivències personals, familiars i socials dels alumnes (ens expliquen coses, tenim una sorpresa...).

La conversa en grup, segons el tema i les propostes que es vagin generant per part dels nens i també de la mestra, facilita o requereix del nen diferents usos del llenguatge: incorporació d'habilitats pròpies per facilitar el domini de la situació, reconeixement de problemes, manifestació de sentiments, justificació, comparació, identificació de sentiments i experiències d'altres, imaginació de situacions, identificació de canals per manifestar i opinar, autoafirmació, ampliació del camp de percepció de significats (en aquest cas es precisen els significats), domini del pensament i ordenació de les idees, flexibilització, dubtes, etc.

La conversa en grup ajudarà els alumnes a experimentar les diverses funcions del llenguatge i avançar en el tempteig col·lectiu de comunicació; és a dir, en la mesura que l'alumne sap com i quan ha de parlar també dirà més coses i en tindrà més a dir.

El treball de conversa en petit grup permet:

- Intervenir en estratègies facilitadores de l'inici i manteniment de la interacció.
- Afavorir la intervenció específica en la producció del llenguatge oral de l'alumnat.
- Ajudar l'alumne en la planificació de la relació pensament i llenguatge.

Orientacions i estratègies

És convenient anticipar informació sobre el tema de què es parlarà per part del mestre, mestre

de suport o d'educació especial. De la mateixa manera també es pot pensar en el desdoblament del grup-classe per formar grups de conversa de 10/12 alumnes i afavorir la participació de tots. La durada de la conversa no hauria d'excedir els 15 o 20 minuts.

També es poden tenir en compte les consideracions següents:

- La *situació espacial* que afavoreix millor la participació és la de rotllana. És millor que el nen amb dificultats sigui a prop del mestre.
- Assegurar que *la seva participació sigui reeixida*. Usar referents fàcilment identificables per ells: fotografies, objectes, llibreta, agenda...
- Utilitzar *recursos i estratègies que afavoreixin la seva participació*:
 - Parlar d'allò que li és pròxim, que ha viscut, que té el referent present.
 - Utilitzar estratègies afavoridores de l'expressió: imitació *diferida*, *expansió*, *enunciats compartits*.
- Mostrar-se sensible als intents comunicatius dels infants amb utilització d'estratègies de *so-breinterpretació* i amb la utilització d'*expressions genèriques d'ànim*.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
Els continguts de les converses en grup poden variar, segons els diferents temes de què es parli. Hi ha un ampli ventall de possibilitats de coneixements i ús de lèxic. En general, els temes de conversa poden girar a l'entorn de: – Fets o experiències que passen ara o bé sobre objectes presents o personals. – Fets o experiències viscudes conjuntament. – Experiències menys compartides, però que permeten utilitzar referents visuals: fotografies, objectes, altres imatges... – Experiències personals passades (amb referents visuals/sense referents visuals).	– Estructures interrogatives: <i>Què? Qui? Com? On? Quan? Per què?</i> (i altres combinacions). La situació de conversa és la situació natural per a l'aprenentatge d'aquestes partícules, ja que permet la seva comprensió a partir de situacions molt contextualitzades, viscudes i/o conegudes. – Altres estructures lingüístiques, l'aparició de les quals és molt variable: a) Segons el contingut de la conversa: • Variabilitat de vocabulari. • La presència/absència d'allò sobre el que es parla condicionarà el tipus d'estructura. b) Segons l'estructura de la conversa: • Per iniciar. Ex.: <i>Ahir vaig anar al zoo.</i> • Per respondre: 1. A preguntes tancades. Ex.: <i>Vas anar al zoo?</i> 2. A preguntes obertes. Ex.: <i>Què hi vas veure, al zoo?</i>	– Informar i obtenir informació. – Gestionar la conversa: habilitats que cal aprendre per participar en la conversa: • Vegeu les estratègies de gestió de conversa en el capítol 1: 1. Iniciar torn. 2. Mantenir el torn. 3. Mantenir el tòpic.

Situació educativa: activitats de llenguatge musical

Descripció

Ens referim a les sessions d'educació musical que són situacions pautades per l'adult.

El mestre dóna instruccions concretes per realitzar les activitats.

Amb els nens més petits els objectius prioritaris que treballem són l'alerta i la discriminació auditiva. En les activitats que es basin en el moviment del cos utilitzarem l'expressió corporal.

Les sessions d'educació musical tenen un horari en la programació setmanal.

Orientacions i estratègies

En les activitats de llenguatge musical té molta importància afavorir l'actitud atenta i la comunicació.

Per afavorir l'interès dels nens caldrà potenciar els elements suprasegmentals: entonació, pauses, volum...

En aquesta situació, les habilitats que es desenvolupen són la comprensió, l'anticipació i la memòria. Caldrà, doncs, potenciar la verbalització continuada de les activitats perquè els nens puguin recordar la informació presentada.

Un altre recurs que caldrà emprar és la valoració i posada en comú del treball dut a terme.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
Cada activitat pressuposa: – Substantius específics de l'àrea de música: instruments, parts del cos, objectes sonors... – Verbs d'acció i indicadors d'alerta: escoltar, caminar, saltar... – Atributs que facin referència a les qualitats del so: fort/fluix, llarg/curt, agut/greu... – Adverbis de lloc: davant/darrere, lluny/a prop...	Formes lingüístiques per expressar les seqüències que implica l'estil instruccional: – Temporals: <i>primer, després, a continuació, finalment...</i> – Estructura de frase simple (per emfatitzar les consignes): <i>atenció, ara escoltem molt bé...</i> – Utilització dels aspectes suprasegmentals: <i>pauses, ritme, entonació</i> per destacar els punts més importants.	– Requerir atenció i/o acció conjunta. – Demanar ajuda/ofertar ajuda. – Informar. – Descriure. – Donar una explicació (estil instruccional).

Situació educativa: projectes

Descripció

És una situació educativa on es dona la confrontació lingüística que ens permet l'enriquiment de la competència comunicativa a través de la negociació, els pactes i la incorporació de nous coneixements.

Es tracta d'un procés en què s'interrelacionen diferents moments educatius (conversa, visites, sortides...) i que requereix tenir presents els elements de la gestió de la conversa, del diàleg i d'altres estratègies específiques d'intervenció en el llenguatge.

És rellevant la intervenció del mestre per potenciar les diverses situacions d'interacció que puguin generar conflicte, contrastos i intercanvis comunicatius, per tal de facilitar el progrés col·lectiu, social i comunicatiu.

Aquesta situació té diferents etapes que es van encadenant en relació amb els moments i moments d'intercanvi d'informació.

Orientacions i estratègies

- Per afavorir l'intercanvi comunicatiu i l'aprenentatge, treballar en petits grups o per parelles: aprenentatge cooperatiu.

- Cal tenir present que als 3 i 4 anys els intercanvis han de ser curts i molt lligats a l'acció i al moment concret de l'infant. A partir dels 4 anys el desenvolupament de la “qualitat i freqüència” de les converses dependrà del coneixement del contingut i de la capacitat del nen per mantenir l'atenció en el que diu l'altre.
- Verificar el nivell de coneixements que té el nen abans de presentar-li nous conceptes o tasques que s'hagin de portar a terme.
- Usar recursos pictogràfics: acompanyar les explicacions amb la informació gestual i amb pictogrames i esquemes.
- Anticipar com es farà l'activitat i les conseqüències que tindrà.
- Formular preguntes directes i indirectes, qüestionar la informació i completar-la, estimular i acollir les intervencions..., són algunes formes de facilitar l'intercanvi comunicatiu.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
Contingut variable segons el tema d'aprenentatge que es desenvolupa. (Caldria verificar que els nous continguts i nocions que s'introdueixen es fonamenten en altres que ja coneix el nen i que serveixin per ampliar-los.)	Fem referència només a les formes lingüístiques emprades en la gestió de conversa (vegeu l'apartat 2.2. “Estratègies de gestió de la comunicació i la conversa”): – Inici de torn: a) Inici de l'activitat: <i>avui parlarem de..., recordeu de què havíem de parlar avui?, el tema que vàreu proposar...</i> b) Inici de torn: <i>ara tu, N.!: què ens vols dir, J.?: qui hi té alguna cosa més a dir?; N. no ha dit res encara, què et sembla?</i> –pregunta oberta. – Manteniment de torn: a) Expressions d'ànim i instruccions genèriques: <i>ah, sí?; de veritat?; va, vinga, digues alguna cosa més!</i> b) Demanda de completar el relat o explicació: <i>encara falten dues coses...</i> c) Iniciació de l'enunciat: <i>les parts de la planta són...</i> d) Aprofundiment del tema: <i>per què creus que passava això?</i> e) Comprovació: <i>estàs segur que n'eren tres?</i> f) Raonament/causalitat: <i>per què passa això?, com saps...?</i> – Tancament del torn: <i>bé, ja hem parlat prou d'aquest tema; també hauríem de parlar de..., encara no hem dit res de...</i> – Tancament de l'activitat: <i>hauríem d'anar acabant..., parlarem en N. i en J. i prou.</i> – En aquest plantejament metodològic té importància el treball de llengua escrita i les formes que es treballen, principalment, són les següents: • Què en sabem de? • Què volem saber de? • Els títols relacionats amb el tema de treball i els textos corresponents.	– Regular: requerir atenció i acció compartida. – Demanar informació: preguntar directament i indirectament, expressar dubtes, demanar aclariments. – Donar informació: descriure, narrar. – Gestionar la conversa. – Hipotetitzar.

2.3. Altres situacions escolars

Situació educativa: celebració d'aniversaris

Descripció

Són situacions no habituals que es van repetint al llarg del curs amb una temporalitat determinada, en funció dels alumnes. Per tant, es pot anticipar i acordar una estructura per celebrar els aniversaris

Permet l'expressió d'emocions i sensacions de satisfacció. Es treballen rutines diferents de les habituals. Faciliten l'adquisició d'habilitats i l'ús de formes socials específiques.

Per a l'alumne que celebra l'aniversari és un dia especial que viu com a protagonista. Els companys s'afegeixen a compartir aquesta sensació i intenten que s'ho passi bé. Individualment, poden parlar de situacions pròpies viscudes anteriorment.

Es tracta de dissenyar una estructura de festa d'aniversari i mantenir-la durant tot el curs. Aquesta estructura hauria de permetre que el protagonista no sigui passiu, sinó que manifesti les seves preferències.

Orientacions i estratègies

- Donar referents gràfics, verbals i/o visuals (corona, pastís, cançó).
- Facilitar i indicar la situació d'ús de la felicitació i/o agraïment: *avui és l'aniversari del Marc...*
- Si el nen porta algun obsequi per als companys, convertir el moment que el reparteix en un moment d'intercanvi comunicatiu a l'entorn de l'aniversari.
- És important que el mestre prevegi la situació i els diferents tipus d'ajuda segons les necessitats comunicatives dels alumnes.
- També és important la comunicació entre l'escola i la família per tal de poder anticipar l'abans i el després d'aquesta situació educativa. Cal tenir present les diferències socioeconòmiques i culturals per tal de gestionar les situacions comparatives.
- També es pot tenir informació, per part de la família, del que li agrada o li han regalat a casa per comunicar-ho als companys: *al Marc li han regalat un cotxe*, així com tenir en compte les preferències de l'alumne per veure quina cançó li agrada que cantin els seus companys com a felicitació.
- Fer participar l'alumne en el tipus de cançó que li agrada que li cantin els companys, etc.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Temporals: els anys que es compleixen, etc. – Dies que falten, qui ve després, etc. – Relació amb el creixement personal. – Identificació dels noms dels companys. – Identificació i expressió d'emocions (estats d'ànim, etc.).	– Fórmules de felicitació: • <i>Per molts anys.</i> • <i>Moltes felicitats.</i> – Fórmules d'agraïment: • <i>Gràcies, moltes gràcies.</i> – Expressions emocionals: • <i>Estic content, trist; m'agrada, no m'agrada, etc.</i>	– Posar en pràctica les fórmules socials de felicitació, agraïment, etc.

Situació educativa: sortides fora de l'escola

Descripció

És una situació que té un caire d'excepcionalitat, ja que implica un canvi en els espais i en les activitats habituals. En funció dels objectius plantejats hi ha diferents tipus de sortides: d'és-barjo, de complement d'alguns continguts curriculars, de convivència. Amb tot, en totes les sortides hi podem trobar components d'un tipus o altre.

En les sortides es desperten determinades reaccions emocionals, ja que en la seva programació i preparació es creen sentiments d'il·lusió i d'expectativa. Suposa, a més, un contacte més estret amb les famílies, amb les quals es comparteixen també aquests sentiments.

- Moltes d'aquestes situacions requereixen informació, contacte i/o col·laboració entre l'escola i la família. Per tant, és una bona ocasió per utilitzar els mecanismes comunicatius entre totes dues.
- Es poden diferenciar tres moments: la preparació, la sortida en si mateixa i la valoració. És a dir, abans, durant i després.
- **Abans**, es caracteritza per totes les actuacions que suposen anticipar, justificar, formular hipòtesis, preparar, preveure com hi anirem, en què ens hem de fixar, material que cal dur, què cal preparar des de l'escola, què cal portar de casa, etc.
- **Durant**, és el moment d'observar i gaudir de l'experiència que es porta a terme. Segons la naturalesa de l'activitat, també escau de manipular, realitzar, aplicar, observar, etc. De la mateixa manera, moltes situacions es presten a confrontar l'activitat actual amb les idees prèvies, contrastar el que es fa amb el que s'havia previst i adaptar-se a les circumstàncies del moment.
- **Després**, es caracteritza per la valoració global de l'activitat viscuda. Així, doncs, és el moment de la valoració, memòria, síntesi, abstracció, etc., a partir del que s'ha observat i/o viscut. Aquest moment també implica, en molts casos, la reconstrucció i ordenació dels fets. Tot això permet al docent avaluar els aprenentatges de l'alumne.

L'aspecte de convivència que engloba aquest tipus d'activitats i les situacions de socialització que hi ha implicades fa que, tot sovint, els continguts relacionals quant a actituds i valors prevalguin sobre els continguts purament instruccionals.

Orientacions i estratègies

- Molts alumnes poden necessitar referents visuals per al treball dels moments de l'abans i el després de l'activitat; és a dir, per a la preparació i la valoració de l'activitat.
- No es pot oblidar la col·laboració i participació de la família, ja que és un bon moment de contacte família-escola. En els casos d'alumnes amb dificultats de comunicació, aquest contacte és de molta ajuda per obtenir informació sobre les preferències de l'alumne.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Els propis de l'activitat: lèxic i continguts de conceptes i procediments específics. – Nocions i relacions temporals i espacials, així com de causa, efecte, conseqüència.	– Estructures morfosintàctiques amb els diferents temps verbals: futur, present i passat, corresponents als moments de realització de l'activitat: <i>farem, hi anirem, fem, estem fent, hem fet, vam fer</i>, etc.	– Informar: <i>això és un..., ara farem...</i> – Obtenir informació: <i>què és, per què serveix..., com es fa...</i> – Expressió de sentiments: <i>que maco, no m'agrada, m'agrada molt</i>, etc. – Diàleg entre companys i amb l'adult.



CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Plantejament i verificació d'hipòtesis. – Interaccions socials nen/a-nens/es i nen/a-adult. – Interacció amb el medi social i natural, amb tot el que això implica pel que fa al treball d'actituds, valors i normes de respecte al medi.	– Adverbis i nocions temporals i espacials: <i>avui, demà, ahir, aquí, més lluny, més a prop</i>, etc. – Connectors que indiquen ordenació d'una seqüència: <i>primer, més endavant, abans de</i>, etc.	

Situació educativa: gestió de conflictes

Descripció

El conflicte és un procés d'interacció que, de vegades, pot transformar-se, desaparèixer o restar relativament estacionari. Es produeix entre dues parts o més —siguin persones, petits grups o grans grups—, on predominen les interaccions antagòniques sobre les interaccions atraients. Es caracteritza per ser un procés co-construït per les parts, que pot ésser conduït per elles mateixes o per un tercer que actua com a mediador.

Els conflictes no necessàriament han de ser processos conflictius agressius. N'hi pot haver en qualsevol moment de la jornada escolar i en diferents situacions educatives.

La gestió de conflictes requereix comptar amb aprenentatges i habilitats específics relacionats amb aspectes del llenguatge (diàleg, conversa, informació per arribar al consens...), autoconeixement (valors), autoregulació (actitud) i d'interacció social (normes).

Es distingeixen diverses situacions de conflicte:

- Situació en què dos alumnes o més discuteixen o s'enfronten entre ells.
- Unes vegades, l'alumne crida l'atenció de l'adult perquè aquest hi intervingui.
- Unes altres, l'educador hi intervé davant la inhibició de l'alumne que és agredit.

La intervenció del docent hauria d'exercir un paper de mediador en situacions de conflicte. Entenem que hi ha diferents moments. En primer lloc, la intervenció amb la finalitat de contenir i/o aturar l'agressió o l'enfrontament. Després, poden venir les fases d'anàlisi, reflexió i cerca de solucions alternatives. En molts casos, abans d'introduir elements reflexius, caldrà preveure un temps de calma per poder parlar i raonar sobre els fets.

Hi ha conflictes que requereixen la intervenció d'anàlisi en grup, assemblea, tutoria, i d'altres que es poden treballar en petit grup o parelles.

Cal tenir en compte, també, que molts alumnes amb dificultats de comunicació poden utilitzar formes inadequades, semblants a l'agressió, per establir contacte amb els seus companys o per expressar el seu disgust en determinades situacions.

Orientacions i estratègies

Els conflictes o situacions conflictives, en una escola s'han d'abordar sempre des d'una posició de diàleg. Entenem que el mestre ha de propiciar espais per afavorir una comunicació que garanteixi l'expressió lliure i conscient de tots els factors que intervenen en un conflicte.

El mestre ha d'acceptar l'existència de conflictes a l'aula, ja que es generen en tota activitat humana i convertir-los en una situació educativa. En les intervencions ha d'aconseguir que s'ac-

cepti el seu paper de mediador i que cada membre del grup accepti les normes, amb aportacions encaminades a aconseguir una cultura del consens, bo i respectant les diferents opcions per resoldre el conflicte i possibilitar els acords.

De vegades, cal cercar un entorn privat o reservat per tractar el conflicte, i d'altres és convenient tractar-lo amb tot el grup. Segons el conflicte, pot ser interessant ajornar la resposta fins a un altre moment més distès.

Cal donar models lingüístics adequats per ajudar a resoldre les diferències.

Cal donar elements per interpretar les situacions i evitar l'enfrontament.

Cal fomentar missatges facilitadors i evitar missatges obstructius.

Cal destacar les afinitats entre les persones en conflicte.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Relacions temporals i causals. – Valors, actituds i normes de convivència. – Concepte del que és adequat en cada circumstància. – Raonament de solucions alternatives. – Empatia amb la situació emocional de l'altra persona. – Contenció i evitació del conflicte.	– Estructures temporals: <i>abans de...</i> – Enunciats assertius: <i>jo volia..., això no m'ho prenguis.</i> – Disculpa: <i>no et volia fer mal.</i> – Reparació. – Acceptació de la disculpa. – Demanar objectes de manera adequada. – Utilització dels elements suprasegmentals: entonació, de manera adequada.	– Informar. – Obtenir informació. – Preguntar sobre sentiments: <i>t'he fet mal, estàs enfadat?</i> – Gestionar la comunicació i la conversa: <i>ara parla en Marc, després t'expliques tu.</i> – Utilitzar aquestes fórmules en els moments adequats.

Situació educativa: festes

Descripció

Es tracta d'una situació que es va repetint al llarg del curs amb una temporalitat determinada, en funció de les festes que se celebren: la Castanyada, Nadal, Carnestoltes, Pasqua, Sant Jordi, festes majors... Algunes festes poden variar segons l'entorn i l'indret geogràfic.

La festa a l'escola és una celebració producte d'un treball previ i d'unes activitats que culminen en una "explosió" de sentiments i emocions.

Són activitats que cal anticipar i acordar amb vista a organitzar-les. Es treballen rutines diferents de les habituals, canviant la dinàmica de la classe durant uns dies.

Es tracta de viure intensament les emocions que comporta la festa i implica que el nen expressi els seus estats d'ànim, emocions i sensacions...

Moltes vegades implica la introducció d'un llenguatge específic propi que no ha estat treballat en situacions anteriors i de difícil comprensió: lèxic, expressió de sentiments i estats d'ànim, personatges imaginaris, valors socials i culturals del món adult, temporalitat. El temps de cele-

bració és curt i al nen li és difícil incorporar tota la informació. Atès que el nivell de representació pot ser parcial per a aquests alumnes, és important seleccionar la informació que es dona i facilitar-ne la comprensió.

Cal tenir present el coneixement i l'actitud de la família amb relació a les activitats que tenen lloc a l'entorn de les festes, ja que de vegades, a causa de les diferències culturals, les famílies necessiten informació d'allò que es valora com a important a l'escola.

Orientacions i estratègies

Entenem que aquesta situació educativa es desenvolupa en tres fases diferenciades: abans, durant i després, i considerem, tot i que es tracta de situacions diferenciades, que es pot pensar en unes orientacions i estratègies semblants a les descrites en les situacions de les sortides i celebració d'aniversaris.

Aspectes lingüístics

CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
Cada activitat pressuposa un contingut determinat i un vocabulari en funció de la festa. – Nocions temporals: • Situació <i>puntual en el temps</i>: dia, mes, estació... • Seqüència <i>temporal de desenvolupament de la festa</i>: abans..., després... • Temps <i>verbals</i>: present, passat, futur. • <i>Anterioritat, posterioritat, simultaneïtat</i>: abans de..., després de..., mentre... – Lèxic: • Vocabulari propi de la festa. • Aliments relacionats amb la festa. • Vestits. • Vocabulari sobre l'estació en què té lloc la festa. – Llegendes, contes, rondalles, auques. – Refranys, poemes, dites, cançons, endevinalles, embarbussaments... – Emocions i estats d'ànim.	Ens hem centrat en les festes de Nadal: – Fórmules de felicitació: <i>bon Nadal, feliç any nou, bones festes...</i> • <i>El tió em cagarà...</i> • <i>Els Reis em portaran...</i> • <i>Si em porto bé, els Reis em portaran...</i> • <i>El tió m'ha cagat...</i> • <i>Que bé!, quina sort!, que bo!, que maco!...</i> • <i>Oh, que maco!, és fantàstic!...</i> • <i>Que maco!, que bonic!...</i> • <i>M'agrada més que...</i> • <i>Tant de bo..., espero que els Reis em portin...</i> • <i>Moltes gràcies.</i>	– Usar fórmules socials: • Felicitar i expressar bons desitjos. – Informar: • Predir, preveure i fer hipòtesis. – Informar: • Informar de fets. Descriure, narrar. – Funció metalingüística: • Parlar sobre el significat d'expressions. • Interpretar el significat d'endevinalles. • Interpretar el llenguatge poètic. – Expressar sentiments i estats d'ànim positius: • Complau's i expressar satisfacció. • Expressar admiració. • Expressar preferència. • Expressar esperança. • Expressar gratitud.



CONTINGUT/NOCIONS	FORMA	ÚS/FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
– Valoració de les activitats de la festa.	• <i>Quin greu que el tió ja no caga més...</i> • <i>Que malament, que dolent...</i> • <i>No m'esperava que...</i> • <i>Oh!, quina mala sort...</i> • <i>A veure..., deixa-m'ho veure...</i> • <i>No sé si..., potser...</i> • <i>Vols dir que vindran els Reis?</i> • <i>Cal que...</i> • <i>Hem de fer el pessebre.</i> • <i>La festa va ser: molt avorrida, divertida, interessant...</i> • <i>Jo penso que...</i>	– Expressar sentiments i estats d'ànim negatius: • Lamentar-se. • Expressar insatisfacció. • Expressar desengany. • Expressar resignació. • Expressar curiositat. – Expressar el grau de certesa: • Dubtar. • Preguntar sobre el grau de seguretat en alguna cosa. – Expressar el grau de necessitat o d'obligació: • Expressar necessitat de fer una cosa. • Expressar obligació de fer una cosa. – Informar, manifestar opinió: • Demanar i donar informació sobre les activitats dutes a terme en les festes.

3. ORIENTACIÓ A LES FAMÍLIES

L'adquisició del llenguatge es duu a terme en un espai social compartit entre els adults i els infants. L'entorn familiar és el lloc on s'inicia aquest desenvolupament i, per tant, és important tenir-ho present en el moment de la planificació conjunta de l'ajuda en el progrés de l'alumne.

Les orientacions a les famílies van en la mateixa línia que les orientacions anteriors. Tindran present, doncs, la idea que el llenguatge s'aprèn en el context natural i en interacció social.

També s'ha de tenir present que en els processos d'interacció en què intervenen, es dona un important valor a la participació en activitats socioafectives i lingüístiques que requereixen intercanvis diaris i, per tant, la participació activa i conscient dels adults que envolten el nen.

Per tal de facilitar la col·laboració de la família en el desenvolupament del llenguatge, cal:

1. Ajudar-los a identificar les necessitats que manifesta l'alumne, evitant dramatitzar, però donant informació comprensible que els pugui facilitar la representació ajustada de la situació.
2. Atorgar valor al seu paper educativoformatiu i, per tant, facilitar la seva implicació en els objectius que es proposen.
3. Adaptar-se a la capacitat i a l'estil de la família per tal d'ajudar-los a analitzar i identificar els moments (sopar, bany...) i estratègies particulars que poden utilitzar.
4. Donar informació del valor educatiu i lingüístic de determinats moments: joc simbòlic, conte, compres, rutines...

3.1. Propostes per a les orientacions

Amb relació a les actituds

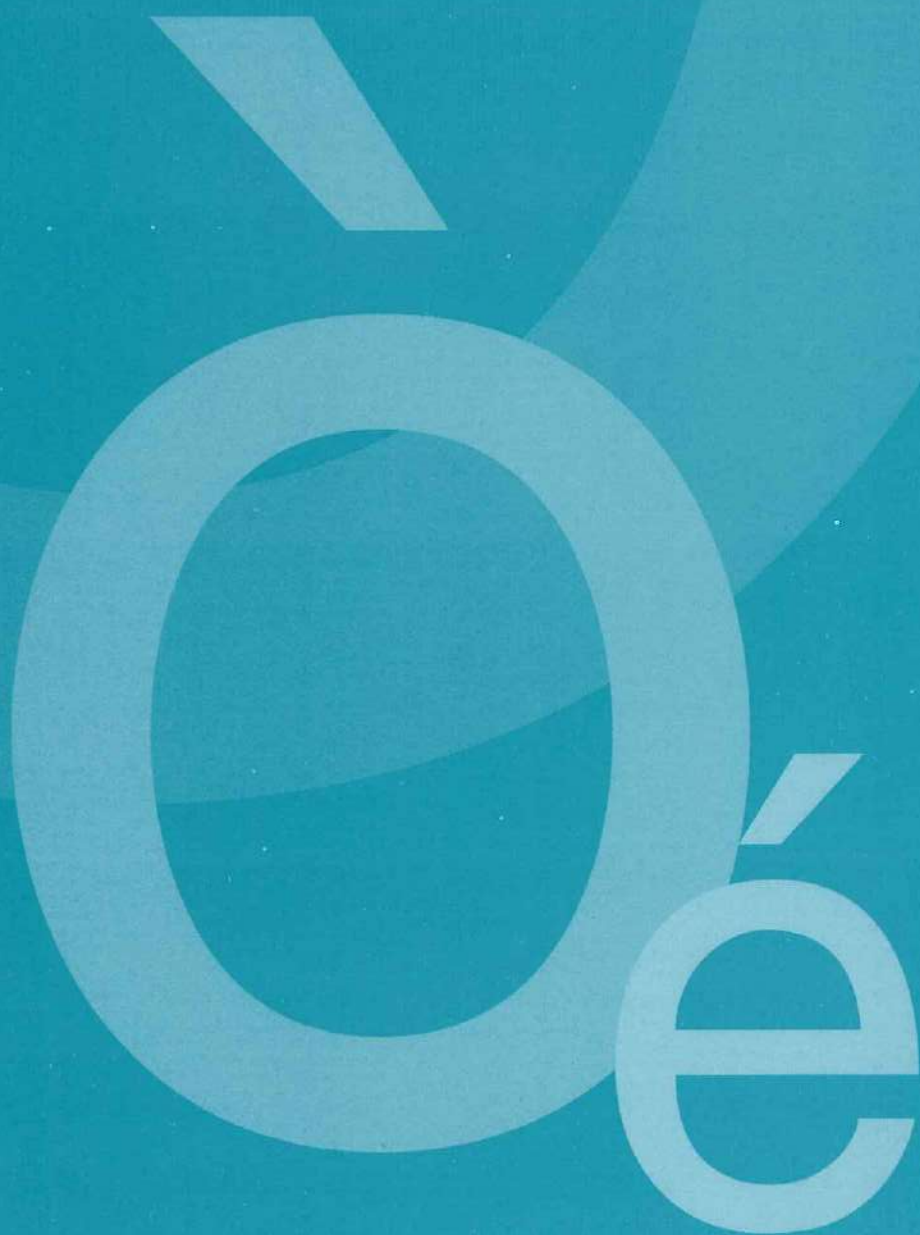
- Donar valor a les necessitats de comunicació de l'infant.
- Potenciar l'autonomia, facilitant l'adquisició d'hàbits i comportaments adequats a l'edat: mastegar, ús de xumet i tetines, neteja del nas, etc.
- Tenir interès i mostrar-lo per saber què vol explicar el seu fill.
- Mostrar interès per descobrir els interessos i motivacions que manifesta el nen.
- Demostrar interès pel món escolar i de relació que hi manté el seu fill.
- Tenir disponibilitat per parlar i escoltar.

Amb relació als procediments (comportaments i estratègies d'intervenció)

- Jugar i compartir jocs amb el nen.
- Organitzar-se per tenir-hi moments de conversa.
- Fer servir fotografies familiars, llibres, objectes, vídeos, etc., que facilitin la conversa amb el nen amb referents viscuts i compartits.
- Parlar i explicar coses concretes que els passen, que han passat, o que s'han de fer, motivant-lo perquè hi participi.
- Utilitzar un llenguatge contextualitzat (al moment o referit a situacions viscudes).
- Parlar encara que el nen no ho faci.
- Utilitzar les accions, jocs, materials, per establir-hi conversa.
- Interpretar les seves accions i verbalitzacions.

- Oferir models i expressions diferents per a les seves produccions.
- Realitzar expansions i reelaboracions de les produccions.
- Fer-li preguntes.
- Facilitar-li materials variats: joguines, objectes, contes, fotografies...

Propostes didàctiques per als programes d'intervenció en el llenguatge



Quadre resum de les situacions educatives en els programes d'intervenció als centres	81
Programa específic de comunicació	83
Programa d'estimulació global	101
Programa d'estimulació global del llenguatge dins l'aula i/o en petit grup	127
Programa d'estimulació per al desenvolupament fonològic dins l'aula i/o en petit grup	151

QUADRE RESUM DE LES SITUACIONS EDUCATIVES EN ELS PROGRAMES D'INTERVENCIÓ ALS CENTRES

Les diverses situacions educatives que en l'àmbit de l'escola són particularment interessants per establir relacions d'intercomunicació, es presenten al segon capítol.

Totes les situacions educatives descrites poden esdevenir significatives per tal d'ajudar a desenvolupar les habilitats comunicatives i lingüístiques dels alumnes amb necessitats educatives en l'àrea del llenguatge oral, però en aquesta tercera part, en especificar les propostes didàctiques dels 4 programes d'intervenció al centre, s'han escollit a nivell orientatiu aquelles que hem cregut més pertinents per aconseguir els objectius corresponents a cada programa.

La distribució de les situacions educatives que hem inclòs en cadascun dels 4 programes d'intervenció queden reflectides en el quadre següent:

SITUACIONS EDUCATIVES	PROGRAMES D'INTERVENCIÓ EN EL CENTRE			
	Programa específic de comunicació	Programa d'estimulació global	Programa d'estimulació global del llenguatge dins l'aula i/o en petit grup	Programa d'estimulació per al desenvolupament fonològic dins l'aula i/o en petit grup
Situacions habituals relacionades amb la vida de l'aula (rutines):				
• Entrades i sortides				
• Rebuda i inici/acabament de la jornada				
• Canvis d'activitat				
• Esmorzar i esbarjo				
Situacions relacionades amb el desenvolupament de les activitats:				
• Projectes				
• Racons				
• Tallers				
• Conte				
• Joc dramàtic o de representació				
• Cançó				
• Conversa col·lectiva				
• Activitats de llenguatge musical				
Altres situacions escolars:				
• Sortides fora de l'escola				
• Festes				
• Celebració d'aniversaris				
• Gestió de conflictes				

Programa específic de comunicació

g r r

Índex

1. Alumnes als quals va adreçat	85
2. Característiques comunicatives i lingüístiques	85
3. Proposta didàctica	85
3.1. Objectiu general	85
3.2. Objectius específics i referències curriculars	86
3.3. Orientacions generals	87
3.4. Situacions educatives	88

1. ALUMNES ALS QUALS VA ADREÇAT

Són alumnes que tenen dificultats importants en la seva relació amb els altres.

Les dificultats de comunicació són el resultat d'aquests problemes i, per tant, cal actuar prèviament sobre el que les motiva i no sobre les conseqüències.

2. CARACTERÍSTIQUES COMUNICATIVES I LINGÜÍSTIQUES

Són alumnes que no tenen o tenen poca iniciativa en la comunicació o que mostren dificultats per entendre l'ús del llenguatge. Habitualment, estan tot sols i s'interessen molt poc per interaccionar amb els companys i/o adults, tant pel que fa als intercanvis verbals com als emocionals i afectius.

Poden manifestar algunes d'aquestes característiques:

- La seva comprensió pot ser limitada i molt lligada al context immediat. Els costa reaccionar a les ordres, avisos, consignes..., i sovint ho fan per imitació.
- Poden tenir dificultats per establir contacte visual.
- La seva atenció pot ser dispersa o massa focalitzada i hi sol haver dificultats per establir una atenció conjunta amb l'adult o amb un company.
- Els costa reconèixer les pautes d'alternança que es requereixen per a la participació en situacions d'interacció.
- L'expressió facial sol ser pobre, l'entonació pot ser anormal, els pocs intents de comunicació són gestuals i es generen a partir de necessitats bàsiques (gana, set...).
- Les demandes d'atenció són molt subtils: mirar un objecte, aturar-se en un lloc concret, neguitejar-se en determinades circumstàncies, etc. Això obliga l'adult a atribuir significat a aquests comportaments perquè hi pugui intervenir.
- Si hi ha produccions orals, acostumen a ser emissions de veu (sorolls, sons, crits, paraules o frases poc intel·ligibles). També hi poden haver ecolàlies (paraules o frases repetides independentment del context comunicatiu).
- Hi pot haver comportaments rituals, activitats autoestimulatives i, de vegades, repetitives.

3. PROPOSTA DIDÀCTICA

3.1. Objectiu general

Desenvolupar necessitats comunicatives i facilitar-ne l'expressió, mitjançant la interacció qualitativa en contextos diferents i variats.

3.2. Objectius específics i referències curriculars

ÀREA: DESCOBERTA D'UN MATEIX	
REFERÈNCIES CURRICULARS. CONTINGUTS DE: PROCEDIMENTS (P), FETS I CONCEPTES (C), ACTITUDS (A)	OBJECTIUS ESPECÍFICS
(P) Observació i exploració de les pròpies necessitats i possibilitats.	– Manifestar les pròpies necessitats: gana, set, pipí, caca, mocs, etc.
(P) Expressió i manifestació d'emocions i sentiments.	– Mostrar les pròpies emocions, interessos i preferències amb l'actitud corporal i l'expressió verbal. – Utilitzar el llenguatge corporal o verbal per expressar l'acció personal, la possessió dels objectes i les pròpies vivències.
(P) Imitació, imaginació i simulació.	– Imitar models coneguts quan aquests hi són presents.
(C) Noció d'identitat.	– Identificar la pròpia imatge reflectida i/o reproduïda. – Distingir les característiques sexuals pròpies, mostrant la noció de pertinença al grup femení o masculí.
(A) Iniciativa i constància en l'acció.	– Ser actiu en la demanda d'afecte, companyia, joc, en els ambients familiars. – Esforçar-se per prendre la iniciativa davant de les pròpies necessitats, segons en quines situacions o per demanar ajut a la persona adulta. – Adquirir iniciativa en activitats o jocs i fer-ne partícips les altres persones.

ÀREA: DESCOBERTA DE L'ENTORN NATURAL I SOCIAL	
REFERÈNCIES CURRICULARS. CONTINGUTS DE: PROCEDIMENTS (P), FETS I CONCEPTES (C), ACTITUDS (A)	OBJECTIUS ESPECÍFICS
(P) Creació d'hàbits d'atenció i regulació de la pròpia acció.	– Adquirir l'hàbit de centrar l'atenció i mantenir-la durant un cert temps. – Habituar-se a controlar la pròpia acció. – Habituar-se a demanar ajut a l'educador en el moment que calgui.
(A) Col·laboració i relació afectiva amb l'educador i els companys.	– Mostrar-se sensible exterioritzant les emocions i els sentiments davant de determinades situacions. – Mostrar interès pels companys amb qui es conviu habitualment. – Mostrar curiositat per les exploracions i les descobertes dels companys.

ÀREA: INTERCOMUNICACIÓ I LLENGUATGES. LLENGUATGE VERBAL	
REFERÈNCIES CURRICULARS. CONTINGUTS DE: PROCEDIMENTS (P), FETS I CONCEPTES (C), ACTITUDS (A)	OBJECTIUS ESPECÍFICS
(P) Comprensió oral de missatges emesos en contextos significatius per persones o mitjans de comunicació.	– Entendre les intencions comunicatives de les altres persones pel gest i l'entonació. – Interpretar l'activitat gestual i oral de l'educador referida a situacions ordinàries. – Interpretar, orientant-se mitjançant el context, expressions que habitualment utilitzen les persones per saludar, acomiadar-se, etc. – Entendre el llenguatge de l'educador quan es refereix a esdeveniments puntuals (aquí i ara), i a esdeveniments de llarga durada en contextos habituals. – Completar les informacions rebudes verbalment gràcies al context. – Posar de manifest, gestualment i oralment, diferents intencions comunicatives: requeriment, regulació de l'atenció de l'altra persona, acceptació, rebuig, ordre, protesta, informació.
(P) Expressió oral en situacions comunicatives segons les convencions de la llengua.	– Adquirir l'hàbit d'esperar-se per ser atès. Escoltar atentament una explicació curta. – Mostrar interès en la comunicació, posant atenció a les demandes i explicacions de les altres persones.
(A) Creació d'actituds davant de l'expressió i la comunicació.	– Esforçar-se per comunicar-se i posar atenció als requeriments de les altres persones.

3.3. Orientacions generals

Els objectius curriculars anteriors són una referència a llarg termini. En un inici, els objectius que convé plantejar-se amb aquest alumnat són els següents:

- Establir vincles afectius estables amb mestres i companys.
- Desenvolupar la capacitat d'atenció mútua per afavorir que els altres arribin a ser significatius i subjectes de comunicació.
- Desenvolupar la capacitat d'atenció conjunta cap als elements de l'entorn.
- Afavorir que, progressivament, aquesta capacitat d'atenció conjunta pugui donar-se en situacions de grup, per poder aprofitar els avantatges de la interacció entre iguals.
- Aconseguir que les interaccions amb els altres responguin, cada cop més, a un propòsit, tinguin un significat compartit i esdevinguin actes de comunicació.

Per assolir aquests objectius es proposen les orientacions generals següents:

- Mostrar en tot moment una actitud afectuosa i d'acolliment.
- Cercar una ubicació física, en relació amb l'alumne, que faciliti la comunicació.
- Seguir les iniciatives i fomentar la interacció a partir de les seves accions.
- Prestar la màxima atenció a tots els moviments o actuacions del nen per convèncer-lo que qualsevol cosa que estigui fent té sentit i que aconseguirà una resposta.
- Ajudar-lo a completar les accions que mostra intenció de dur a terme.
- Atribuir funcionalitat i/o intenció comunicativa a les accions que fa el nen i verbalitzar-les. Per exemple, si es mou d'un lloc a l'altre, jugar a perseguir-lo (tenint en compte les disponibilitats de l'entorn i l'adequació del moment).
- Adreçar-s'hi verbalment amb frases senzilles i lligades a l'acció immediata.
- Mantenir una actitud d'observació i escolta i donar sempre prou temps al nen per emetre les seves respostes.
- Aprofitar totes les oportunitats per fomentar la imitació de models i la iniciació de joc simbòlic.

En general, és millor no anticipar-se a les seves demandes. Al contrari, en determinats casos és convenient que el mestre adopti una actitud intencionadament passiva amb l'objectiu que l'alumne prengui la iniciativa o, fins i tot, "de frustració" amb la finalitat d'estimular-lo a generar demandes. Això no obstant, per utilitzar aquestes estratègies, cal assegurar-se que s'ha establert una relació positiva amb l'alumne. En aquests casos, es pot pensar en estratègies del tipus:

- Equivocar-se expressament per ajudar a incrementar la comunicació, ja que aquesta conducta de l'adult potencia que es queixi, que ens aparti, que faci alguna vocalització o que emeti algun crit.
- Crear necessitats d'actuació per part del nen, per exemple posar-se al seu davant i que no pugui passar, que la seva cadira no sigui al lloc o fer coses sorprenents i innovadores amb la finalitat d'obligar-lo a prendre alguna iniciativa per respondre-hi.
- Afegir-se a les activitats que realitza perquè li agraden i provar de compartir-les, pot induir a una actuació per torns amb l'educador. Si s'enfada per la intromissió, cal mostrar-se comprensiu amb el seu enuig i mirar de continuar la relació.

A banda d'aquestes estratègies d'interacció, quan en un grup-classe hi ha un alumne amb dificultats de comunicació convé prestar especial atenció al clima de l'aula i a la dinàmica organitzativa, creant una estructura de funcionament que sigui prou explícita per als nens. Això els permetrà anticipar allò que anirà succeint, tant pel que fa a la seqüència d'activitats com al seu desenvolupament.

Per ajudar els alumnes a situar-se en el temps i l'espai, pot anar bé disposar d'un plafó on hi hagi establert l'horari de les activitats, amb rètols i imatges escaients que siguin prou significatius per a tots els nens. És el referent constant al llarg de la jornada i s'utilitzarà sempre que calgui, ja sigui per anticipar el que vindrà després, com per recordar allò que s'ha fet o per situar l'activitat que s'està duent a terme.

Amb relació a les situacions educatives adequades per al treball amb aquests alumnes, tots els moments de la vida de l'aula es poden aprofitar per fomentar la relació amb els altres i la necessitat de comunicar-se. No obstant això, aquests alumnes, sovint, requereixen una atenció individualitzada. Per això, es poden considerar diverses maneres d'atendre els alumnes:

- A partir de la intervenció de dos professionals dins de l'aula, ja que això permet que, mentre un adult atén les necessitats globals del grup-classe, l'altre pugui centrar la seva atenció en ajudar l'alumne amb més necessitats comunicatives a incorporar-se a l'activitat que s'estigui fent.
- A partir de l'atenció específica del mestre d'EE, amb la finalitat de donar suport als comportaments comunicatius més elementals: atenció mútua, atenció conjunta, alternança de torns, iniciació de demandes, etc.

Aquestes formes d'atenció no són excloents i l'alumne pot rebre atenció dins el grup-classe amb la finalitat de connectar al màxim amb les activitats globals i, alhora, proveir sessions específiques de treball, dintre o fora de la classe, per ajustar-se millor al seu nivell comunicatiu i ajudar-lo a avançar.

3.4. Situacions educatives

Un cop fetes aquestes consideracions, es desenvolupen algunes situacions educatives de la vida de l'aula, il·lustrant les estratègies més apropiades i les corresponents exemplificacions per aprofitar-les des del punt de vista de la comunicació i el llenguatge. Aquests moments són:

a) Situacions habituals relacionades amb la vida de l'aula (rutines)

Les situacions comunicatives que es generen a partir de les entrades i sortides, rebuda i inici de la jornada, canvis d'activitat, esmorzar i esbarjo són particularment interessants perquè:

- Són situacions habituals en el context escolar, que es donen en la majoria d'escoles.
- Permeten una gradació de respostes.
- Desenvolupen habilitats socials.
- Afavoreixen interaccions lligades a un context habitual: dins i fora de l'aula, en el marc escolar, familiar i social.
- Són estructures senzilles que permeten l'aprenentatge de rutines interactives.

b) Situacions relacionades amb el desenvolupament de les activitats

En aquestes situacions s'afavoreix l'atenció, s'aprèn vocabulari nou, les situacions són més diversificades i es pot potenciar la interacció entre iguals. Es desenvolupen el taller de joc psicomotor, el conte i la cançó.

c) Altres situacions escolars

S'utilitzen expressions més emotives. El llenguatge no és tan pautat, dona lloc a interaccions més informals. També cal la intervenció del mestre per aprofitar les possibilitats educatives d'aquestes situacions. Es desenvolupa la intervenció en les festes i la gestió de conflictes.

Es proposa tot seguit una anàlisi dels objectius didàctics i de les estratègies que cal emprar en cada situació abans esmentada per treballar amb l'alumnat que manifesta aquestes necessitats de llenguatge i comunicació.

SITUACIONS HABITUALS RELACIONADES AMB LA VIDA DE L'AULA (RUTINES)

- Entrades i sortides.
- Rebuda i inici/acabament de la jornada:
 - Inici de la jornada.
- Canvis d'activitat.
- Esmorzar i esbarjo:
 - Esmorzar.

SITUACIONS RELACIONADES AMB EL DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS

- Tallers:
 - Taller de joc psicomotor.
- Conte.
- Cançó.

ALTRES SITUACIONS ESCOLARS

- Festes.
- Gestió de conflictes.

Situació educativa: entrades i sortides

Aquesta situació se sol caracteritzar per l'ús d'estructures lingüístiques i comunicatives fixes i, per tant, dona peu a crear rutines interactives entre l'infant i les persones habituals del seu entorn. Tot això ha d'ajudar perquè l'alumne observi regularitats en la seva interacció amb l'entorn. Aquesta situació ha de contenir els comportaments comunicatius i lingüístics que ajuden l'infant a ser conscient que canvia d'escenari i es relaciona amb unes altres persones. Encara que al voltant de les entrades i sortides poden haver-hi moltes i molt variades interaccions, les estratègies i exemples que se citen fan referència a la seqüència de fets que tenen lloc amb l'arribada de l'alumne a l'entorn físic de l'aula, penjar abrics, posar-se la bata i anar al seu lloc per esperar l'inici de les activitats de la jornada. En el cas de la sortida, es produeix la seqüència inversa i, en termes generals, es poden adaptar les mateixes estratègies i exemples a aquestes circumstàncies.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Acceptar la presència del mestre i adreçar-li la mirada en el moment de la salutació o el comiat.	– Emprar un somriure i un to de veu càlid. – Acostar-nos a ell quan ens està veient i avançar-li verbalment l'acció que anem a fer. – Donar-li la mà, acaronar-li el cap. – Proporcionar-li models d'interacció amb els altres alumnes (que vegi com anem interaccionant amb els altres a partir de converses senzilles). – Repetir la mateixa salutació/comiat convencional en totes les situacions d'arribada i comiat. – Donar temps a la possible resposta de l'alumne.	<i>Hola, bon dia, Pere...</i> <i>Ara et donaré la mà i anirem a penjar l'abric.</i> <i>Ara ens posem la bata.</i> Quan arribi, ens dirigirem cap a ell mentre anem dient a tots els alumnes que trobem pel camí: • <i>Bon dia,...</i> (nom del nen). • <i>Ara arriba la Marta, anem a dir-li bon dia.</i> • <i>Bon dia, Marta.</i> Fer una pausa després de la nostra intervenció, mantenint el contacte físic per demostrar que esperem el seu torn.
Acceptar la presència i el contacte físic amb els altres alumnes.	– Sol·licitar l'ajuda d'un company per a acompanyament i/o modelatge en determinades tasques del context de l'aula. Aquesta ajuda no ha de crear dependència ni sobreprotecció.	En aquesta situació, hi pot haver un company encarregat de rebre'l, així que arribi, i donar-li la mà al mateix temps que li diu: <i>Bon dia, Pere</i> , i l'acompanya al seu lloc.
Escollar i respondre amb un somriure a la salutació/comiat de la mestra o d'un altre infant.	– Valorar positivament el contacte amb els altres alumnes. Valorar clarament davant de l'alumne les respostes comunicatives dels seus companys. – Repetir molt sovint els noms dels infants de la classe.	<i>Molt bé..., m'agrada que vagis amb en...,</i> o una verbalització similar.
Formular demandes o interpretar com a tals els gests d'assenyalament, intenció de tocar, mirar o adreçar-se a un objecte o situació, etc.	– Atribuir intenció comunicativa i verbalitzar les actuacions de l'alumne com un intent de buscar contacte amb l'adult o formular una demanda.	(Suposant que mira una pilota): <i>La pilota, Pere. Vols la pilota? Ara agafem la pilota.</i> <i>En Pere ens vol dir adéu. Adéu, Pere.</i> <i>En Pere ens vol dir que li agrada la pilota. T'agrada la pilota?</i>
Respondre amb una producció verbal mínima a l'estímul verbal del mestre o d'un altre alumne.	– Interpretar les seves vocalitzacions —si es dona el cas— com a torns de paraula en una conversa. – Donar-li el valor de salutació o comiat. – Fer pauses per deixar espai a la possible resposta de l'alumne.	Quan davant la nostra salutació <i>Bon dia,...</i> (nom del nen), l'alumne ens emeti una paraula que tingui una semblança fonètica amb la que ha de dir, li valorarem positivament repetint l'expressió que interpretem que volia dir l'alumne.
Respondre a les salutacions d'arribada i comiat.	– Assenyalar l'ocasió de saludar i/o acomiadar-se, donant-li un model verbal i, si escau, ajudar-lo a fer els gestos propis d'aquesta rutina.	<i>Digues adéu a la mare.</i> Si no hi ha resposta, la mateixa mestra ajuda a fer el gest de comiat i diu: <i>Adéu, mare!</i>

Situació educativa: rebuda i inici/acabament de jornada

Inici de la jornada

A l'inici de la jornada, la majoria d'escoles fan tot un seguit d'activitats com mirar el temps, passar llista, treure's l'abric, penjar-lo al seu lloc, etc. Es desenvolupa l'activitat de passar llista a l'inici de la jornada, com a activitat que permet utilitzar fórmules verbals i intercanvis comunicatius amb pautes estables. En moltes aules d'educació infantil disposen d'un plafó, amb dues zones que representen l'escola i la casa, i a l'hora de passar llista classifiquen les fotos i/o els noms dels nens segons que hi siguin presents o s'hagin quedat a casa.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Restar assegut i en actitud d'escolta.	Facilitar que l'alumne identifiqui el seu lloc, a partir dels referents gràfics i situacionals de l'aula. Sovint, caldrà acompanyar-lo al seu lloc, anticipar-li l'activitat que es durà a terme i explicar-li el comportament que n'esperem.	<i>Anem a la teva taula (si cal, es pot fer al·lusió al color i/o al dibuix de la seva taula) i esperarem asseguts, que anem a passar llista.</i>
Identificar-se quan senten el seu nom a través d'alguna resposta: gest, mirada, canvi d'activitat, vocalització, etc.	- Emprar la mateixa rutina per passar llista. - Utilitzar les fotografies dels alumnes quan se'ls anomena pel seu nom. - Demanar una resposta verbal per part dels alumnes. - Interpretar els gestos de l'alumne i verbalitzar aquestes interpretacions. - Valorar positivament les respostes verbals o gestuals o les seves aproximacions. - Respectar el seu temps de resposta. Si aquesta es demora, ajudar-lo a aixecar la mà i respondre per ell. - En aquells alumnes que ja comencen a entendre l'activitat de passar llista, pot ser una estratègia per afavorir la seva atenció, deixar que l'anomenin cap al final de la llista, ja que s'ha observat que mentre no el criden n'està molt pendent i, un cop ha respost, deixa d'interessar-li l'activitat.	<i>Que ha vingut, l'Adrià?, o bé, Que hi és, l'Àlex?</i> <i>Bon dia, Adrià!, Bon dia, Àlex!</i> <i>Sóc aquí! A més de dir-ho verbalment, l'alumne pot aixecar el braç perquè tots els companys el vegin.</i> <i>En Miquel també hi és i ens diu bon dia a tots (per part de la mestra davant la manca de resposta de l'alumne).</i>
Reconèixer i anomenar els companys.	Classificar en dues zones representades per una escola i una casa els alumnes que han vingut i els alumnes que s'han quedat a casa.	<i>On és la Marta?</i> <i>On és en Robert?</i> <i>La Marta i en Robert no són a l'escola. S'han quedat a casa.</i>
Participar en el càrrec de passar llista.	Graduar les ajudes que calgui donar perquè participi en aquest càrrec: assenyalar les fotos dels companys, situar-les en les zones apropiades segons si han vingut o no, etc.	<i>Avui passarà llista el Marc. Jo l'ajudo amb els noms de la classe.</i>

Situació educativa: canvis d'activitat

Aquesta situació suposa un trencament amb l'activitat anterior i el mestre fa de fil conductor entre l'activitat que acaba i la que s'inicia. Les estratègies bàsiques han d'ajudar a anticipar, acompanyar i resituar l'alumne en la nova activitat. En general, s'ha de procurar que hi hagi una actitud d'escolta a la classe i atreure la seva atenció per sentir les noves consignes o explicacions. Tot sovint es reclama l'atenció dels nens picant de mans o entonant una cançó que els indica el canvi d'activitat.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Connectar amb el mestre quan dóna la consigna de canvi d'activitat i mantenir l'atenció mentre dura el missatge.	– Demanar l'atenció dels alumnes entonant una cançó o picant de mans. – Cercar la proximitat física adequada per facilitar l'atenció de l'alumne i, si cal, ajudar-lo a adreçar la mirada o recollir els materials que s'han de desmar. – Donar el missatge de manera clara, posant l'èmfasi en allò que s'ha de deixar de fer. Es procurarà fer ús sovint d'un mateix tipus de frase.	Picar de mans per atreure l'atenció. <i>Un, dos, tres..., és hora de no dir res?</i> Quan s'ha creat un clima d'escolta, es procedeix a les explicacions. <i>Ara farem...</i> <i>Ara anem a fer...</i> <i>Molt bé, deixem de fer..., i pleguem tots els braços..., tots amb els braços plegats!</i> La mestra també es plega de braços. <i>Un braç, un braç, un llaç, un llaç?</i>
Deixar de fer l'activitat que estava fent en aquell moment, d'acord amb la consigna donada pel mestre.	– Si l'activitat ho exigeix, donarem també la consigna d'endreçar el material que s'estava utilitzant i direm on cal endreçar-lo. Sovint és una bona idea que hi hagi uns encarregats de recollir i endreçar, així no es "mobilitza" tota la classe i permet que l'alumne en concret no es distregui tant. – De manera immediata, demanar una conducta neutra i incompatible amb el que s'estava fent, que interrompi forçosament l'acció anterior i predisposi, a la vegada, a escoltar després millor la nova consigna. (Per exemple, plegar-se de braços.) Això facilita la conducta imitativa per part de l'alumne. – Fer ús de la gestualització per a reforçar el contingut del missatge. Si convé, si l'alumne en concret no ha seguit les indicacions, caldria acostar-s'hi i repetir-li tot el procés.	<i>És hora de plegar?</i> <i>Anem a recollir, d'ací, d'allà?</i> Amb les mans es fa el gest de plegar l'activitat i, immediatament, el gest de plegar els braços. <i>Un braç, un braç, un llaç, un llaç?</i> Acostar-se a ell, agafar-li la cara amb les mans perquè miri i repetir la consigna donada, amb les gestualitzacions corresponents. Si cal, es proporcionarà el suport físic per creuar-li els braços. És imprescindible que cessi l'activitat que estava duent a terme.
Entendre que cal iniciar una nova activitat i posar-se en disposició de fer el que proposa el mestre.	– Un cop tots els nens estiguin amb els braços plegats, donarem la nova consigna, tenint molt present el que hem dit anteriorment. – Procurar donar el missatge només quan hi hagi una actitud de força silenci a la classe.	Acostar-se a ell, agafar-li la cara amb les mans perquè miri i repetir la consigna donada, amb les gestualitzacions corresponents: • <i>Mira,...</i> (nom del nen), <i>ara farem...</i> Si, per exemple, l'activitat nova és pintar: <i>veus,...</i> (nom del nen), <i>això que pintarem és un...</i> (se li demana què és i s'espera un temps perquè respongui).



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
	- Fer-ho davant de tots els nens. - Iniciar el missatge amb una frase "expectant", reclamant l'atenció dels alumnes, o també, per exemple, picant un cop de mans. - Procurar iniciar el missatge en un moment en què l'alumne en concret ens estigui mirant. Somriure-li com a resposta al contacte ocular. - Donar el missatge posant molt d'èmfasi en allò que s'ha de començar a fer. Es procurarà fer ús, sovint, d'un mateix tipus de frase. - Si convé, si l'alumne en concret no ha seguit les indicacions, el mestre se li acostarà i li repetirà tot el procés, individualment, parlant una mica més a poc a poc, amb frases molt simples i posant molt d'èmfasi en la nova tasca que s'ha d'iniciar. - Si l'activitat ho permet s'iniciarà, conjuntament amb ell, la nova activitat (demostració pràctica), amb ús de suport físic (agafar-li la mà) i verbalitzant el que es va fent.	Si no ho fa, se li diu: <i>És un cotxe, un cotxe com el del pare/mare... I de quin color és?</i> (s'espera una mica perquè contesti). <i>Vermell?, doncs el pintarem vermell.</i> Se li agafa la mà (si cal) i es comença a pintar: <i>Ara pintem les portes, les rodes...</i>

Situació educativa: esmorzar i esbarjo

Esmorzar

Aquesta situació facilita la referència a l'entorn familiar, a la vegada que sol ser una activitat que proporciona comportaments interactius entre l'alumne i els seus companys en un ambient dis-tès.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Escoltar i mirar el mestre quan li fa esment d'allò que porta.	- Temporalitzar l'acció i situar-lo en una nova activitat, avançant el que farem. - Verbalitzar el que porta per esmorzar.	<i>Ara anirem a buscar l'esmorzar.</i> <i>A veure què t'ha posat la mare..., un plàtan!</i>
Escoltar i mirar l'esmorzar del company quan fem esment del que porta l'altre, diferenciant-lo del que porta ell.	- Relacionar el mot esmorzar amb allò que té al davant. - Relacionar el mot amb els objectes i accions del moment. - Preguntar i/o verbalitzar el que porta per esmorzar i el que porten altres nens.	<i>En Joan porta galetes. La Marta porta una poma. En Miquel, pa amb formatge... Què porta, la Míriam?</i>
Assenyalar els diferents aliments quan els anem esmentant.	- Fer jocs interactius en relació amb l'esmorzar.	<i>En vols?, me'n dones?</i> <i>De qui és?, que és d'en Marc?, que és de la Marta?, etc.</i>
Expressar diverses sensacions davant del menjar.	- Verbalitzar propietats, accions i/o sensacions del menjar que porten els nens.	<i>Que bo, que dolç, t'agrada? Un suc per beure. Cal mastegar bé l'entrepà. T'has d'empassar el menjar abans de beure aigua, etc.</i>
Potenciar i/o regular els aspectes de relació que s'originen a l'entorn de l'esmorzar que han portat els diferents companys.	- Verbalitzar la situació que algun alumne no porta l'esmorzar. - Verbalitzar la situació d'un alumne que prefereix l'esmorzar d'un altre. Regular les situacions que calgui per compartir un esmorzar.	<i>Àlex, que t'has descuidat l'esmorzar?</i> <i>Tu avui portes poma. Les galetes són de la Marta. Li preguntes si te'n vol donar una?</i>

Situació educativa: tallers

Taller de joc psicomotor

Es planteja aquest taller com un moment en què el nen rep atenció individual del mestre. Es proposen dos tipus de jocs que semblen especialment adequats per a alumnes amb dificultats en la interacció: els jocs de falda i el joc d'exploració i manipulació d'objectes. En tots els casos, cal tenir present les estratègies explicades a les orientacions generals.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Acceptar el contacte físic i la relació amb l'adult.	– Utilitzar jocs que parteixen del contacte corporal entre el nen i l'adult.	Totes aquestes estratègies caldria utilitzar-les a partir de les activitats incloses en els diferents tipus de jocs i rutines interactives entre l'adult i l'infant.
Aconseguir centrar l'atenció en el joc.	– Asseure's el nen a la falda i de cara al mestre.	Jocs de falda: ballmanetes; bim bom; salta miralta; balla, balla, saca de palla; ralet; aquest és el pare; quan vagis a la carnisseria; mà morta; arri arri tatanet.
Associar el moviment a la cantarella i imitar postures i moviments.	– Ajudar-lo a fer l'acció quan ell no té la iniciativa. Imitar postures i moviments associats a la cantarella.	
Iniciar-se en la presa de torns, reconeixent quan ha d'actuar i quan ha d'esperar.	– Ajudar el nen a ser conscient del moment en què ha d'intervenir.	Aturar l'activitat i dir-li: <i>Ara tu, et toca.</i>
Acceptar la interacció amb l'adult a través de l'exploració d'objectes i materials.	– Afegir-se el mestre a l'activitat per la qual l'alumne mostra interès.	Jocs amb peces per muntar i desmuntar.
Demandar objectes o la intervenció de l'adult, amb el gest o amb la vocalització.	– Emprar unes rutines estables en la realització de les activitats i jocs.	Jocs presimbòlics centrats en les accions d'aparèixer i desaparèixer: entrar-sortir, omplir-buidar, pujar-baixar, obrir-tancar.

Situació educativa: conte

És possible que els alumnes amb fortes dificultats de comunicació també tinguin dificultats per seguir aquesta activitat. Per això, moltes estratègies que se suggereixen demanen la presència d'una persona de suport per ajudar-lo a participar en les diferents activitats del conte. És important remarcar el paper de receptor actiu del conte. D'aquí la importància que l'alumne se situï davant de qui l'explica per observar bé la gesticulació, la vocalització i les expressions facials.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Participar en l'explicació del conte de les següents maneres:	– Utilitzar referències visuals (dibuix, titella..., dels personatges protagonistes) per situar-lo i contextualitzar el conte. – Asseure'l, segons les característiques, a la falda, al costat, davant del mestre. – Cridar-lo pel seu nom. – Apropar el personatge que estem utilitzant cap a ell, parlant-li, demanar la seva atenció.	<i>Apa, noiets i noietes, anem al racó dels contes a veure quin conte ens espera...! Ara explicarem el conte de [...], tots m'ajudareu a buscar els personatges..., que avui ens vénen a veure...</i> <i>Vine [...], tu i jo i en [...] traurem els personatges de la capsula... Seu al meu costat i vigila que no s'escapin...</i>
Imitar gesticulacions i la mímica que acompanya l'explicació del conte.	– Observar quina és la seva participació. – Ajudar-lo a observar què fan els altres. – Donar-li suport físic perquè actuï (ajudar-lo a actuar). – Imitar la gesticulació i moviments dels personatges del conte. – Donar suport i reforç a qualsevol petita aportació o intent de participació de l'alumne. – Donar gest a molts dels adjectius qualificatius que surten en l'explicació i que els nens ens imitin. – Ajudar-lo a iniciar el gest corresponent.	Fer parlar el personatge: • <i>Hola, nens!</i> • <i>Que sabeu qui sóc? Mireu-me bé...</i> • (Nom del nen) <i>Qui sóc?</i> <i>Mirem el conte (ajut del gest).</i> <i>Gran, gran com un elefant (estenen les mans).</i> <i>Petit, petit, com un mosquit (tancant les mans una sobre l'altra).</i>
Repetir i/o imitar sons onomatopeics, sorolls ambientals..., que es produeixen en el conte.	– Imitar o intentar imitar les emissions sonores. – Utilitzar aquests elements com a estratègies per al fil conductor del conte i com a element repetitiu i referencial que l'alumne coneix.	Demanar l'atenció del nen i la seva participació: • <i>Ara tu, amb tots els companys i donar el model del gest corresponent.</i>
Repetir i/o imitar les cantarelles, estrofetes, rodolins, etc., que es repeteixen al llarg de l'explicació del conte.	– Repetir per cridar-li l'atenció i convidar-lo a participar-hi. – Potenciar la producció de la paraula, emfasitzant, exagerant la pronúncia...	<i>Va, cantem tots: patim, patam, patum!</i> <i>Va, cridem tots, que ens senti: Patufeeeet, on ets?</i>
Identificar els personatges del conte.	– Si cal, tornar al conte individualment per treballar algun aspecte no assolit o anticipar-ne un de nou. – Realitzar activitats de suport, com classificar o aparellar.	<i>On era en Patufet?, on era la vaca?, etc.</i>

Situació educativa: cançó

Encara que a educació infantil moltes instruccions es transmeten a través de cançons, en aquesta situació es considera la cançó com una activitat independent que potencia una bona quantitat d'expressions comunicatives i lingüístiques a través d'estructures senzilles i repetitives que van reforçades amb una cantarella. A través de les cançons es reforcen diversos continguts d'aprenentatge, ja que fan referència als colors, diferents parts del cos, dies de la setmana, etc. Per això, aquesta activitat es centra en els objectius específics i en les estratègies, ja que l'exemplificació dependria de la cançó que s'hagi de cantar.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES
Establir contacte amb el mestre que els ensenya la cançó.	– Ajudar l'alumne perquè s'adoni que comença una nova activitat, instar-lo a mirar. Si cal, que deixi les altres joguines i que escolti la cançó que s'entona.
Imitar les gesticulacions o la mímica que acompanya la cançó.	– Ajudar l'alumne perquè imiti les gesticulacions i moviments propis de la cançó: picar de mans, balanceig, etcètera.
Seguir el ritme de la cançó picant de mans.	– Pot observar el que fan els altres i també se li poden dirigir les mans o els moviments que calgui fer.
Cantar la lletra de la tornada de la cançó.	– Interpretar les vocalitzacions, gests o paraules d'una cançó que conegui i li agradi. Utilitzar aquest recurs per connectar-hi.
Memoritzar petits fragments o tonades de la cançó.	– Valorar positivament les paraules o vocalitzacions. – Entonar les cançons que es treballen, com una rutina estable de la feina de l'aula.

Situació educativa: festes

A l'entorn de les festes, cal distingir-hi tres fases: **abans**, **durant** i **després**, que és com s'estructuren les estratègies d'aquest moment educatiu. Les festes, a diferència de les altres situacions que s'han desenvolupat, no tenen la característica d'activitat fixa i rutinària. Es tracta d'una situació que, precisament, trenca l'activitat rutinària de la classe. Per aquest motiu, es donen uns suggeriments i exemplificacions en què l'activitat del docent se centra a acollir, acompanyar i ajudar l'alumne a comprendre i participar, en la mesura que sigui possible, en la situació.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Abans Entendre que hi haurà una festa i que aquell dia es desenvoluparan activitats diferents de les habituals.	- Es procurarà que l'alumne miri quan el mestre li ho explica. Si convé, li agafarà les mans o se l'asseurà a la falda. - Explicar al nen, individualment, que tal dia se celebrarà tal festa i que es faran un seguit d'activitats, tot procurant mantenir-lo connectat amb el que se li està dient. - Anar recordant, individualment, que la festa s'acosta i que el dia assenyalat es faran un seguit de coses. - Demandar a les famílies que parlin de la festa, de quan es farà i de què es farà.	<i>Mira, Anna, avui és dilluns; el divendres, quan arribem a l'escola celebrarem la festa de la Castanyada. Aquell dia cantarem, ballarem i menjarem castanyes i panellets.</i> <i>Anna, avui ja és dijous. Demà és el dia de la festa de la Castanyada; demà cantarem, ballarem i ens menjarem les castanyes i els panellets que hem fet.</i> Caldrà explicar a la família que es celebrarà la festa de la Castanyada i que seria convenient que li anessin explicant què es farà a l'escola i li anessin recordant que s'acosta.
Participar en la preparació d'activitats que es realitzaran el dia de la festa.	En preparar les activitats a realitzar el dia de la festa, recordar-li que es preparen o s'assagen perquè surtin bé aquell dia.	Per assajar una cançó o dansa, apropar-se a l'alumne i dir-li que es cantarà una cançó o que es farà una dansa, i que cal aprendre-la per cantar-la o ballar-la el dia de la festa.
Identificar els elements característics de la festa.	- Fer participar l'alumne, en la mesura de les seves possibilitats, en la preparació o l'assaig d'activitats a realitzar el dia de la festa. - Tenir a prop l'alumne quan assagem una cançó, procurant que ens miri i ajudant-lo a gesticular, seguir la tonada, etc. - Tenir-lo al nostre costat quan assagem una dansa i donar-li la mà, si escau. Procurar que intenti seguir els moviments. - Fer-li observar elements típics d'una festa. Procurar que ens escolti quan li expliquem qui és, què és. - Ajudar a relacionar una festa amb els seus elements característics. - Davant de qualsevol activitat realitzada a classe i que estigui relacionada amb la festa (ambientació de la classe, cartell, programa, elaboració de menjar, dibuix...) explicar-li per què es fa; transmetre-li que té relació amb la festa.	<i>Mira, Anna, què és aquest fruit que tens dibuixat al paper? (Pausa.) És una castanya.</i> <i>Divendres farem la festa i menjarem castanyes, però ara hem de pintar el dibuix. Se l'ajuda si no entén o no segueix la consigna.</i> <i>Divendres celebrarem la festa de Nadal; per Nadal guarnim la classe, les nostres cases i els carrers. Ara posarem boles a l'arbre de Nadal. M'ajudes?</i> <i>Al passadís hi ha el ninot del rei Carnestoltes. Se l'acompanya a veure'l i se li demana qui és. Si té por, se li diu que no fa por, que no és un home, que és un ninot que es cremarà quan s'acabi la festa.</i>



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
El dia de la festa En arribar a l'escola el dia d'una festa, situar-se i connectar amb les activitats programades.	– En arribar a l'escola, rebre l'alumne, demanar-li quin dia és, dir-li que aquell és el dia de la festa i recordar-li les activitats que portarem a terme. – Demanar a les famílies que abans de sortir de casa també li avancin què faran.	<i>Hola, Anna, saps quin dia és avui?</i> (Pausa.) <i>Avui celebrem la festa de Nadal. Ara anirem a classe. Després sortirem al pati i cantarem les nades que hem assajat amb tots els nens i nenes de l'escola.</i> Demanar a les famílies que abans de sortir de casa, el dia de la festa, li remarquin que va a l'escola i li recordin què faran (cal facilitar-los el programa d'actes).
Viure amb el mínim neguit les diverses activitats programades en una festa.	– Abans d'iniciar cada una de les activitats, avançar-li individualment què es farà tot seguit i a on. – Acompanyar-lo en el moment d'abandonar l'aula per assistir a alguna activitat que es portarà a terme en una altra dependència del centre. – Estar atents a les coses que li poden fer por, per tal d'ajudar-lo a contenir-les; en el moment adient explicar-li per què no ens fan por. – Quan es surt de l'aula per anar a la sala d'actes a veure una representació es posa l'alumne al costat o de la mà d'un nen o nena que ho accepti. – Procurar que es tranquil·litzi si es neguiteja, tot agafant-lo de la mà, acaronent-lo, deixant que ens agafi, etcètera. – Estar atents al moment que es pugui descontrolar per tal de contenir-lo.	<i>Anna, ara anirem al pati a rebre el Pare Noel que ens portarà joguines per a la classe. Quan arribi li cantarem les nades que hem assajat.</i> Quan sortim de l'aula per anar a rebre el Pare Noel li donem la mà i li diem coses com ara: <i>Ja ho veuràs, portarà regals per a totes les classes.</i> Si al pati es neguiteja amb la gent, el soroll, etc., cal acostar-s'hi i dir-li que no passa res, que és una festa, que criden perquè s'ho passen bé. Si convé, podem quedar-nos al seu costat, podem agafar-lo de la mà, deixar que agafi la nostra... Si al pati es neguiteja, cal apropar-s'hi i intentar calmar-lo. Se'l pot agafar de la mà, explicar-li que està esverat i que l'ajudarem a tranquil·litzar-se. Podem fer que es quedi al nostre costat. <i>Mira, Anna, ballarem aquesta dansa que hem assajat a la classe. Te'n recordes que la preparàvem per al dia de la festa? Vine amb els teus companys, que la ballarem.</i>
Participar, en la mesura de les seves possibilitats, en les diverses activitats.	– Animar-lo a participar en les activitats que es porten a terme.	<i>Ara ha arribat l'hora de menjar-nos els panellets. Recordes que els vam fer ahir a la tarda i els vam portar a coure al forn de la cuina? Ens mengem els panellets perquè avui celebrem la Castanyada.</i>
Després Recordar la festa, els seus components, les activitats desenvolupades o la seva participació.	– Demanar-li si li ha agradat la festa o què li n'ha agradat més. – Connectar-lo a les activitats que es desenvolupen a l'aula i que recorden o recullen elements d'una festa que ja s'ha celebrat. – Davant de fotografies d'una festa demanar-li què hi veu o explicar-li-ho.	<i>Divendres vam celebrar la festa de la Primavera i van venir uns músics que van ballar, te'n recordes? Ara vull que els dibuixeu.</i> A partir d'un àlbum de fotografies de la festa, el mestre el pot fer seure al seu costat o a la falda i procurar que miri. <i>Què és això?, què passava aquí?, qui és aquest?</i> (en una fotografia que hi surti ell o ella). També es pot optar per explicar-li-ho.

Situació educativa: gestió de conflictes

Alguns alumnes amb dificultats de comunicació poden utilitzar formes inadequades per establir contacte amb els seus companys o per expressar el seu disgust en determinades situacions. Les estratègies de l'educador van adreçades a elaborar i gestionar aquestes situacions, alhora que ajuden a interpretar les causes del conflicte i promoure comportaments socials més adequats de l'alumne envers els companys i dels companys envers ell.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Mantenir el control emocional en les situacions conflictives.	– Interpretar les situacions conflictives com a interaccions socials millorables. – Posar paraules a les accions que, potser, els alumnes no han sabut explicar (causes, conseqüències, sentiments). – Fer de mitjancer entre els alumnes que estan enfrontats per alguna circumstància. – Regular les normes de funcionament de la classe o grup.	<i>No t'ho volia prendre, només hi volia jugar una estona.</i> <i>Digues-li: m'ho deixes una miqueta?</i> <i>Va, vinga, una estona cadascun.</i> <i>Primer anava el Miquel, després la Marta.</i>
Identificar la situació com a negativa per a ell i donar alternatives de resposta: raonament, fugida, defensa o demanda d'ajuda.	– Adonar-se que fem mal o ens poden fer mal. – Identificar els possibles estats d'ànim. – Elaborar respostes alternatives.	<i>Hem d'explicar les coses, no cal anar a cops.</i> <i>Com creus que deu estar?</i> <i>Digues-li: ara jugo jo, després t'ho deixo.</i>

Programa d'estimulació global



Índex

1. Alumnes als quals va adreçat	103
2. Característiques comunicatives i lingüístiques	103
2.1. Característiques generals	103
2.2. Comportaments lingüístics dels alumnes	104
3. Proposta didàctica	105
3.1. Objectiu general	105
3.2. Objectius específics i referències curriculars	105
3.3. Orientacions generals	106
3.4. Situacions educatives	106

1. ALUMNES ALS QUALS VA ADREÇAT

Són alumnes que tenen un coneixement limitat de l'entorn, ja sigui perquè han tingut molt poques experiències o perquè el seu ritme de desenvolupament és molt lent.

Les importants dificultats de comunicació que presenten poden ser causades per la interacció entre un baix nivell cognitiu i/o un entorn poc estimulador.

2. CARACTERÍSTIQUES COMUNICATIVES I LINGÜÍSTIQUES

2.1. Característiques generals

El llenguatge que s'observa en aquest alumnat és intel·ligible o molt pobre en la forma. Tendeixen a regular l'atenció del seu interlocutor a través del gest. Quan prenen alguna iniciativa, generalment és per manifestar necessitats molt bàsiques.

Algunes de les característiques que manifesten són:

- L'entrada de la informació pot estar limitada per problemes d'atenció i dificultat per mantenir-la durant períodes llargs de temps.
- Mostren una gran dependència de l'adult i un comportament generalment poc autònom. Presenten sovint una manca d'estratègies i recursos per iniciar una relació interpersonal o introduir-se en un grup.
- En la percepció i la discriminació dels aspectes rellevants de la informació oral, la seva comprensió lèxica és limitada i presenten dificultat en la comprensió d'ordres senzilles i estructures lingüístiques, llevat que es tracti de missatges molt contextualitzats. Assoleixen més fàcilment aquells conceptes que parteixen de realitats concretes.
- Hi poden haver dificultats per a la resolució de problemes i manca d'agilitat per manipular la informació.
- Els costa generalitzar les adquisicions dels diferents aspectes del llenguatge (contingut, forma, ús), és a dir, transferir el que han après d'unes situacions a altres.

Les seves reaccions són més lentes que les dels seus companys; per tant, en gran grup participen poc amb ells i tendeixen a distreure's. La seva comunicació és més fluida en petits grups, situacions individuals o situacions ja conegudes.

Aquestes característiques repercuteixen en major o menor grau en el desenvolupament lingüístic i es tradueixen en poques iniciatives en la interacció i un desenvolupament tardà de les conductes comunicatives; no podem deslligar el comportament lingüístic d'aquests alumnes, doncs, del desenvolupament de les funcions cognitives bàsiques.

A continuació, es descriuen els diferents comportaments lingüístics que pot presentar l'alumnat al qual s'adreça aquest programa.

2.2. Comportaments lingüístics dels alumnes

Característiques del comportament lingüístic A

Es presenta en alumnes de 3-4 anys que mostren un dèficit cognitiu i que en el comportament lingüístic no manifesten les seves intencions comunicatives.

- Efectuen algun gest intencional: apropar-se, la mirada...
- Fan alguna producció oral, emeten algun so o paraula, però sense atribuir-li cap significat o relació amb el context.
- Poden dir paraules que sovint repeteixen (ecolàlia) i ho fan sense tenir relació amb el context comunicatiu.

Característiques del comportament lingüístic B

Es presenta en alumnes de 3 anys o més que mostren un dèficit cognitiu i que manifesten les seves intencions comunicatives només amb gests o una forma lingüística d'una paraula o dues.

- Les seves produccions tenen una forma lingüística molt simple: paraules referides a persones, objectes..., del seu entorn proper: /tina / Cristina; maco / Marcos; gogo / gorro; onte / conte; tela / Estela...
- No hi ha gaires verbs i pocs adjectius: *jo aquí, mi mama*.
- Comença a utilitzar algunes paraules relacionals: de possessió (meu), de localització (aquí). Ex.: *to aquí / això aquí; eto no / esto no*.
- Pel que fa a l'accés al lèxic, no troba la paraula que sembla conèixer i sol fer un ús exagerat de deíptics: /eto, eso/.
- Apareix un determinant + nom (sense flexió de gènere ni nombre). Ex.: *u nena, u mama*.
- Redueix els verbs a formes no flexionades utilitzant gerundis i participis: *a callant, ta mamint*.

Característiques del comportament lingüístic C

Es presenta en alumnes de 3-4 anys amb dèficit cognitiu i que manifesten les seves intencions comunicatives amb frases d'almenys tres paraules, però amb pocs elements morfosintàctics.

- En aquest comportament es poden trobar diferents tipus de flexió (nominal i verbal), si bé en poc nombre i poc variades: *a pilota, a meu, e ico, ta a buba a paque*.
- Apareixen errors i omissions dels elements morfosintàctics en moltes de les produccions simples i noves i, sobretot, en els intents de producció més complexos: *nen no bube, ta cama tolo sol* (el nen no juga, és al llit tot sol).
- Pel que fa a l'estructura, comencen a seguir unes pautes d'ordenació de les paraules dins l'oració (patró bàsic: subjecte-verb-complement): *e ico etá a calo* (el hijo está en el carro), *nun nena baco* (una nena maca).
- Al seu vocabulari, els noms i verbs predominen sobre els atributs i relacionals: *yo quero ota ca-ta que cante y oto balloballo* (yo quiero otra cosa que cante y otro caballo).

3. PROPOSTA DIDÀCTICA

3.1. Objectiu general

Facilitar el desenvolupament cognitiu i comunicatiu mitjançant la planificació d'actuacions que facilitin l'accés a moltes experiències, respectant el ritme i l'estil d'aprenentatge de l'alumne, facilitant un marc ric en llenguatge, adoptant estratègies lingüístiques adequades i creant entorns que permetin la interacció i la comunicació.

3.2. Objectius específics i referències curriculars

ÀREA: DESCOBERTA D'UN MATEIX	
REFERÈNCIES CURRICULARS. CONTINGUTS DE: PROCEDIMENTS (P), FETS I CONCEPTES (C), ACTITUDS (A)	OBJECTIUS ESPECÍFICS
(P) Reproduir mitjançant el joc simbòlic escenes quotidianes reals o de ficció.	– Imitar models de joc d'altres companys. – Reproduir activitats de la vida familiar, social i escolar sense referents presents.
(A) Manifestar per mitjà de dramatitzacions la capacitat de moure's en el medi social de les persones adultes.	– Representar seqüències curtes de comportaments en el joc simbòlic. – Planificar la pròpia acció seguint un fil argumental del joc.

ÀREA: INTERCOMUNICACIÓ I LLENGUATGES. LLENGUATGE VERBAL	
REFERÈNCIES CURRICULARS. CONTINGUTS DE: PROCEDIMENTS (P), FETS I CONCEPTES (C), ACTITUDS (A)	OBJECTIUS ESPECÍFICS
(P) Comprensió oral de missatges emesos en contextos significatius per persones o mitjans de comunicació.	– Interpretar les diferents intencions comunicatives i comprendre els missatges orals que li adrecen els altres infants i els adults que li són propers. – Comprendre el significat de diferents frases: pregunta, negació, sorpresa, explicació, que acompanyen les diferents situacions quotidianes de les rutines diàries. – Comprendre ordres adequadament contextualitzades que impliquen una acció o dues.
(P) Expressió oral en situacions comunicatives segons les convencions de la llengua.	– Imitar i reproduir sons, onomatopeies, cantarelles..., en situacions educatives vivenciades. – Emprar respostes gestuals i/o verbals en diferents contextos comunicatius utilitzant sons, paraules i/o estructures sintàctiques bàsiques. – Expressar-se utilitzant sons, paraules i frases simples en diferents situacions comunicatives.
(P) Memorització de fets i situacions relacionades amb contextos significatius.	– Memoritzar i reproduir cançons i cantarelles molt senzilles mitjançant la veu i el gest. – Recordar fets, accions i vivències pròpies anteriors en situacions molt concretes i actuals.
(P) Adquisició de vocabulari en contextos significatius.	– Incrementar el lèxic (noms, accions, qualitats, espai-temps...) referit al camp d'experiència pròpia i utilitzar-lo en el context adequat.
(A) Participació i adequació comunicativa.	– Mostrar interès per participar verbalment i/o gestualment en el relat de fets o experiències relacionades en les incidències quotidianes. – Interessar-se per les produccions verbals dels seus companys i professors.

3.3. Orientacions generals

L'alumnat al qual s'adreça aquest programa són infants que sovint necessiten que sigui l'adult qui se'ls atansi i iniciï la comunicació, qui els ajudi en la interacció amb els altres companys, donant-los eines per iniciar la conversa, continuar-la o bé mantenir el torn. Es considera un fet de gran importància que l'infant se senti acollit i, alhora, manifesti la necessitat de comunicar-se, independentment del seu llenguatge.

La nostra intervenció parteix del procés bidireccional nen/adult, nen/nens i adopta un estil interactiu. Cal tenir en compte els següents aspectes per a la gestió de la conversa:

- Anticipar l'activitat que es farà i descriure com es farà.
- Escoltar i mirar el nen atentament per veure quins són els seus interessos, la qual cosa facilitarà la seva intervenció.
- En alguns moments, seguir la iniciativa del nen, amb la qual cosa podrem establir l'atenció compartida.
- Regular la densitat d'un torn, tot reduint la longitud de les intervencions de l'adult en proporció a les del nen i eliminant les explicacions massa llargues, ja que inhibeixen l'alumne.
- L'ajut ha de ser pertinent al context i al nivell de la competència lingüística del nen.

És important la valoració positiva dels avenços que s'observen perquè l'alumne s'adoni que els adults valorem el seu esforç en l'expressió.

Les estratègies educatives d'interacció comunicativa que més es poden utilitzar són: la sobreinterpretació, la imitació idèntica, l'expansió i les substitucions. Es tracta de sobreinterpretar els gests i moltes produccions lingüístiques que solen ser inintel·ligibles i imitar les seves vocalitzacions i/o verbalitzacions, com també completar i expandir les seves expressions incorrectes o incompletes.

El treball amb aquest alumnat es duu a terme tant en situació de grup-classe com en petit grup, dins o fora de l'aula per part d'un segon professional. Les orientacions que es descriuen i les estratègies que s'exemplifiquen són extensibles, doncs, a qualsevol tipus d'organització que es planifiqui.

La família és un dels entorns on l'infant té més oportunitats de fer interaccions comunicatives. Caldrà assessorar-la i donar-li pautes en relació amb les estratègies d'intervenció naturalista en el llenguatge i implicar-la en els objectius que es pretenen. És necessari obtenir informació de la família sobre les experiències, motivacions i sentiments d'aquests alumnes, la qual cosa ens pot ajudar a entendre'ls i donar peu a les seves interaccions amb l'entorn.

3.4. Situacions educatives

Tots els moments de la vida de l'aula es poden aprofitar per ajudar l'infant en la relació-co-municació amb els altres i afavorir la interacció nen/adult, nen/nens. No obstant això, en aquest programa es presenten aquells moments que s'ha cregut que són més adequats per interaccionar amb aquests nens amb baixes competències comunicatives i que presenten un dèficit cognitiu.

En aquest programa d'estimulació global amb el llenguatge es proposen diferents situacions educatives, algunes de les quals es desenvoluparan en gran grup, com poden ser rutines, i d'altres en petit grup, com per exemple el conte i els racons.

Les situacions que es proposen són:

SITUACIONS HABITUALS RELACIONADES AMB LA VIDA DE L'AULA (RUTINES)

Són situacions molt habituals en el context escolar i comunes en la majoria d'escoles. Desenvolupen habilitats socials que permeten emprar estructures molt repetitives i senzilles que poden afavorir l'aprenentatge de fórmules socials i són fàcils de generalitzar en altres contextos:

- Entrades i sortides.
- Rebuda i inici/acabament de la jornada.
- Canvis d'activitat.
- Esmorzar i esbarjo.

SITUACIONS RELACIONADES AMB EL DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS

En aquests moments s'afavoreix l'atenció, s'aprèn vocabulari nou, les expressions són més diversificades i es pot potenciar la interacció entre iguals a través de la dramatització conduïda:

- Racons:
 - El racó de la cuineta.
- Conte.
- Cançó.

ALTRES SITUACIONS ESCOLARS

En altres moments s'utilitzen expressions més emotives, el llenguatge no és tan pautat i dóna lloc a situacions educatives més informals. A aquests infants, als quals els costa l'expressió espontània, aquestes situacions els exigeixen un esforç d'autonomia personal i d'interacció social:

- Festes.
- Celebració d'aniversaris.

Situació educativa: entrades i sortides

Les rutines d'entrada i sortida, pel fet de ser sistemàtiques (cada dia) i estar molt contextualitzades, són força útils per emmarcar i encetar les expressions i frases fetes relacionades amb l'inici i el final de la jornada escolar.

A través de la repetició i el context, els nens van atribuint significat a les frases fetes de salutació i acomiadament i a les seqüències d'accions que aquest ritual comporta.

Són moments informals i que requereixen certa autonomia per part dels nens i nenes (penjar l'abric i la motxilla, posar-se la bata, anar al seu lloc, etc.) i ofereixen al mestre la possibilitat de personalitzar la salutació i interactuar amb l'infant, comentant algun canvi o incident en allò de nou que hagi observat, recollint alguna indicació gestual o verbal del nen (li mostra les sabates noves, els cabells, etc.) o recollint informació rellevant per part de la família.

A través dels objectius didàctics es posa en relleu la importància de les actituds d'acollida i els sentiments que aquestes actituds desfermen en els nens, com facilitadores de la interacció i potenciadores d'un desenvolupament progressiu del llenguatge.

En relació amb les estratègies, es proposa començar per la d'imitació pel que fa a frases fetes i afavorir l'expressió del seu pensament mitjançant la sobreinterpretació.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Comunicar-se afectivament i de forma positiva amb el mestre i el grup.	– Crear oportunitats que facilitin que sigui l'alumne qui iniciï la comunicació, mitjançant l'ús adequat del silenci, les pauses i l'espera per part de l'adult. – Sobreinterpretar el que diu el nen i fer una expansió.	El mestre saluda els nens i nenes i espera que l'alumne amb dificultats també el saludi gestualment o verbalment. N (mira l'adult i s'hi atansa). M (el mestre capta l'atenció, l'acarona i verbalitza): <i>Bon dia, Pau.</i> N (s'expressa amb una paraula-frase): <i>Hola.</i> M: <i>Hola, bon dia, Joan.</i>
Escotar, imitar i utilitzar les fórmules d'ús social adequades a cada moment de la situació comunicativa.	– Dirigir-se al nen i esperar la seva salutació. En el cas de no obtenir resposta, iniciar la salutació. – Requerir més informació per allargar i mantenir la situació educativa.	M (l'adult es dirigeix al nen): <i>Bon dia, Pau.</i> N (el nen mira i no contesta). M: <i>Bon dia, Pau</i> (tocant-li la cara i apropant-se-li). N: <i>Bo ia.</i> N: <i>Bo dia.</i> M: <i>Bon dia, amb qui has vingut avui?</i> N: <i>A mama.</i> M: <i>Has vingut amb la mama.</i>
Comprendre preguntes senzilles relacionades amb les incidències quotidianes.	Fer una gradació del tipus de preguntes: – Preguntes obertes fent una expansió, convertint expressions d'intencions comunicatives verbalment simples en expressions més complexes. – Preguntes d'elecció (l'alumne té dues opcions per respondre), tot reforçant i valorant positivament la seva resposta. – Preguntes tancades, de sí/no com a resposta.	M: <i>Què hem de fer ara?</i> N: <i>Peja motila.</i> M: <i>Sí, ara penjarem la motxilla al penjador.</i> M: <i>Què ens posarem ara, la bata o la motxilla?</i> N: <i>A bata.</i> M: <i>Molt bé, Pau, ens posarem la bata.</i> M: <i>Que estaves malalt ahir, Roger?</i> (esperem la resposta gestual o verbal del nen). N (fa una indicació).



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Atendre i comprendre ordres senzilles que impliquin una acció o dues relacions en aquell moment.	– Donar una ordre senzilla i esperar que la compleixin. – Acompanyar amb expressió verbal la seqüència que ha de realitzar el nen. – Demanar una ordre que implica més d'una acció. – Fer-ne una valoració positiva.	M: <i>Eloi, apa, posa't l'abric.</i> N (no respon). M (acompanya el nen al penjador): <i>Apa, posa't l'abric.</i> M: <i>Maria, posa't la bata i corda-la.</i> N (es posa la bata). M: <i>Molt bé; ara...</i> (tot assenyalant-li els botons).
Evocar o emprar una resposta gestual/verbal, ja sigui espontàniament o davant les consignes que se li donen.	– Recollir l'expressió gestual del nen i demanar-li la verbalització o una indicació gestual. – Recollir el que li diu el nen i fer una sobreinterpretació.	N (li ensenya les sabates). M (s'adona que el nen porta unes sabates noves): <i>Què portes avui, Pau?</i> N: <i>A sabata.</i> M: <i>Portes unes sabates noves avui.</i> N: <i>Sí a sabata.</i>
Participar, d'acord amb les seves competències, en el relat de les incidències quotidianes.	– Requerir la participació del nen graduant el tipus de preguntes. – Aprofitar l'avinentsa per fer una correcció implícita. – Tenir present que un cop s'ha establert la comunicació, l'alumne ha d'aprendre a mantenir un mateix tema en seqüències i amb alternança de torns. – Fer la valoració positiva per tal que el nen s'adoni que valorem el seu esforç en l'expressió.	M: <i>Hola, Joan, què ha passat aquesta setmana?</i> N: <i>Mal a panxa.</i> M: <i>Tenies mal de panxa...?, i potser vas anar a cal metge?</i> (espera de resposta). N: <i>Ti a metge, xerop.</i> M: <i>El metge et va receptar un xarop.</i> M: <i>Tu què feies a casa?</i> N: <i>A llit, mal.</i> M: <i>Estaves malalt al llit.</i> M: <i>Molt bé, m'ho has explicat molt bé.</i>
Expressar-se verbalment utilitzant estructures sintàctiques molt senzilles i adequades a cada moment.	– Completar les verbalitzacions espontànies de l'infant. – Reduir la densitat dels torns de conversa, fent-la més semblant a la del nen.	N: <i>Seta, bata a taba.</i> M: <i>Sí, Maria, posa't la bata i seu a la taula.</i> M (fa una demanda): <i>Què hi portes, avui, a la motxilla?</i> N: <i>Una oto.</i> M: <i>I què més.</i> N: <i>Una oto i dilo.</i> M: <i>També l'entrepà, per...</i>

Situació educativa: rebuda i inici/acabament de la jornada

És una situació educativa de gran grup que predisposa l'alumnat a escoltar i concentrar l'atenció. Podem fer recolzament utilitzant el suport de diferents referents visuals (cartonets de noms, simbolisme del temps, etc.).

En aquesta situació educativa es remarca la importància de la gestió de la conversa a través del llenguatge i la necessitat d'ésser capaç d'expressar-se i comprendre les produccions dels altres. És imprescindible donar temps a l'alumne perquè pugui expressar la seva resposta abans de fer un segon requeriment verbal.

Entre les estratègies que es consideren més apropiades per ésser emprades es proposa la sobreinterpretació, quan el nen encara no ha incorporat un repertori de vocabulari prou intel·ligible i/o tampoc s'expressa amb frases estructurades, i la imitació idèntica, per tal de poder tenir models correctes i funcionals.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Posar-se en situació d'escoltar, esperar i respectar el torn d'intervenció, tot mantenint l'atenció.	- Regular l'atenció i el torn d'intervenció per assegurar-se que el nen aprengui a participar en el moment adequat. - Insistir perquè s'incorpori a l'activitat utilitzant una altra estructura lingüística. - Emfasitzar el to de veu, l'expressió de la cara i la gesticulació per atreure la seva atenció.	La mestra pretén que els nens es posin en situació d'escolta per iniciar la primera activitat. El nen amb dificultats es posa a jugar amb un conte mentre volta per la classe. M: <i>Pau, seu, si et plau. Ara no mirem contes.</i> N (no fa cas del toc d'atenció de la mestra). M: <i>Seu a la rotllana, Pau.</i> N (continua sense fer-li cas). M: <i>Pau, seu! (tot assenyalant...).</i>
Identificar els companys i adults, tot verbalitzant el seu nom.	Identificar i anomenar els companys i els adults seguint una rutina estable quan es passa llista, amb les estratègies següents: - Utilitzar com a suport visual fotos dels alumnes i adults que intervenen en aquest grup-classe. - Fer una sobreinterpretació a partir de les produccions orals dels alumnes. - Utilitzar les fotos dels adults per fer un treball d'anticipació diari, que ajudarà el nen a saber qui anirà a la classe durant el dia i què faran.	M: <i>Qui hi ha vingut avui?</i> N: <i>Tina, Pe...</i> (anomena els seus companys amb l'ajut de l'adult). M: <i>La Cristina, el Pep..., molt bé.</i> M: <i>Avui vindrà... (ensenyant la foto).</i> N: <i>Eta Came.</i> M: <i>La senyoreta Came i fareu música.</i>
Comprendre i executar l'ordre donada pel mestre en les activitats d'inici de la jornada (càrrecs, temps...).	- Assegurar-se que el nen ha comprès l'ordre, tot esperant la seva resposta. - Tenir cura que les produccions del mestre siguin adequades a la complexitat del vocabulari i a l'extensió de la producció oral del nen.	M: <i>Ara mirarem el temps. Quins temps fa, Pau?</i> (la mestra espera i s'assigura que el nen ha entès el que ella li demana). N (s'aixeca, va a la finestra i mira): <i>Sol.</i> M: <i>Avui fa sol. Quin gomet hi posarem?</i> (espera que el nen vagi a buscar el gomet adequat). N: <i>El sol.</i>



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
	– Fer valoracions positives. – Buscar el suport dels companys quan el nen no és capaç de fer-ho tot sol. – Donar més oportunitats per participar en aquest tipus d'activitat als alumnes que hi tenen més dificultats.	M: <i>Molt bé, hi posem el sol.</i> M: <i>Pau, demana al Marc que t'ajudi.</i>
Imitar verbalment estructures senzilles dites pel mestre, pels adults més pròxims i pels mateixos companys.	– Construir enunciats amb una llargada i una complexitat ajustades a la comprensió de l'infant. – Utilitzar una estructura de frase estable i adequada al comportament lingüístic de l'alumne. – Convidar els nens a imitar l'estructura, tot variant-ne algun element, alhora que es fa en tot moment correcció implícita i valoració positiva.	Poden ser estructures que s'utilitzen puntualment o bé les que treballem de forma sistemàtica en les rutines d'inici de la jornada. M: <i>Quin temps fa?</i> N: <i>Fa fred.</i> M: <i>Quin dia és avui?</i> N: <i>És illuns.</i> M: <i>Avui és dilluns.</i> M: <i>Jo porto botes, i tu?</i> N: <i>Jo poto ulledes.</i> M: <i>Jo porto bata, i tu?</i> N: <i>Jo porto bata.</i> M: <i>Molt bé.</i>
Respondre verbalment als requeriments i/o preguntes de l'adult.	– Utilitzar diferents tipus de preguntes, en funció de la competència lingüística del nen: • Preguntes tancades. • Preguntes d'elecció. • Preguntes obertes. • Fer preguntes a partir de la sobreinterpretació de les expressions orals de l'alumne. – Tenir present la variació dels temes de les preguntes, ja que a una pregunta estereotipada hi sol correspondre una resposta estereotipada.	M: <i>T'has deixat la bata?</i> N: <i>Sí.</i> M: <i>On la tens, a la motxilla o a casa?</i> N: <i>A motxilla.</i> M: <i>I què has de fer?</i> N: <i>Posa a bata.</i> M: <i>Molt bé.</i> N: <i>Tocoda.</i> M: <i>Què faràs?</i> N: <i>Coda.</i> M: <i>Que et cordaràs els botons?</i> N: <i>Sí.</i> M: <i>Què has menjat avui per dinar?</i> N: <i>Pa, aba, popa i xixa (pa, aigua, sopa, carn).</i>
Expressar-se verbalment i/o amb ajuda del gest per explicar algun fet o incidència important per a l'infant.	– Interessar-se per la demanda del nen quan aquest inicia la interacció. – Demanar més informació i sobreinterpretar-la.	N (s'atansa al mestre plorant, li estira la bata i assenyala el company). M: <i>Què passa?</i> N: <i>Pau cotxe.</i> M (cria el company): <i>Vine aquí, Pau.</i> M: <i>Què ha passat?</i> N: <i>Pau gafa coxe.</i> M: <i>El Pau t'ha agafat el cotxe.</i>

Situació educativa: canvis d'activitat

El canvi d'activitat és una situació habitual dins de l'organització del treball diari de la classe, on el mestre organitza i planifica les tasques d'aprenentatge.

En l'organització d'aquestes activitats el mestre utilitza un llenguatge instructiu i dirigit, guiant l'alumne pas a pas sobre què cal que faci. Cal vetllar per la participació de l'alumnat potenciant la comunicació i assegurar la comprensió de la tasca que s'haurà de realitzar.

El desenvolupament d'aquest moment educatiu pot ser molt divers:

- Els alumnes canvien d'activitat o matèria (recullen carpetes, estris, reparteixen nous materials, etcètera).
- Els alumnes canvien d'ubicació en la pròpia classe (racons, estora, taula, etc.) i/o canvien a una altra activitat i espai físic (classe de música, de gimnàstica, etc.).

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Atendre les instruccions donades per l'adult per tal d'adonar-se que s'inicia un canvi d'activitat.	– Oferir un indicador verbal i gestual per avisar que comença un canvi d'activitat. – Fer una descripció general de la tasca. – Fer una pausa per donar temps als nens per respondre. – Tenir cura dels elements paralingüístics (entonació, to). – Deixar frases inacabades perquè el nen pugui continuar la verbalització.	M (pica de mans i diu): <i>Nois, alerta!</i> (Pausa.) <i>Heu acabat?</i> N: <i>Síiii!</i> M: <i>Molt bé. Ara començarem a recollir el dibuix i tots els estris i començarem a fer...</i> <i>Què farem, David?</i> N: <i>Pati.</i> M: <i>No és l'hora, David. Primer hem d'explicar el treball que farem per Sant Jordi, d'acord?</i> (segueix una explicació general de la tasca).
Comprendre les seqüències d'accions donades pel mestre en el canvi d'activitat.	– Acompanyar la verbalització amb el simbolisme gràfic que ajudi els nens a comprendre el canvi. – Fer preguntes per tal d'assegurar-se de la comprensió i crear rutines interactives. – Assegurar-se que el nen ha comprès les instruccions, tot esperant durant un temps la seva resposta (espera estructurada).	M: <i>Primerament retallarem les flors, després les posarem a la tapa de l'àlbum. Què farem ara?</i> (la mestra ensenya el simbolisme de les tisores). N: <i>Retalla!</i> M: <i>David, què farem ara?</i> N (assenyala el cartró i diu): <i>Tisores!</i> M: <i>Molt bé, ara retallarem amb les tisores les flors. David, què farem?</i> (Pausa.) N: <i>Talla ores!</i> M: <i>Tallar amb les tisores. Endavant, tots a la feina.</i>
Executar la seqüència d'accions que impliqui el canvi.	– Ajudar a realitzar de forma adequada la seqüència del canvi, demanant a l'alumne la imitació verbal de la seqüència del canvi. – Fer preguntes sobre els passos del canvi emprant diferents temps verbals.	M: <i>Ara recollirem i després anirem a fer...</i> (Pausa.) N: <i>Gimnàstica</i> (acaba d'entrar la senyoreta de gimnàstica i alerta del canvi amb la seva presència).
Respondre preguntes relacionades amb la tasca utilitzant marques interrogatives: <i>què?</i> , <i>on?</i> , <i>per què?</i> , etc.	– Fer preguntes obertes sobre la tasca i, en cas que no hi hagi resposta, iniciar el que podria ser una possible resposta. – Fer preguntes d'elecció donant dues alternatives quan l'alumne té dificultats per respondre. – Donar oportunitats perquè sigui l'alumne qui pugui imitar respostes dels companys.	M: <i>Ara que hem acabat de pintar anirem... (pausa)...a contar un conte. On el contarem, David?</i> N: <i>Allà.</i> M: <i>Joan, on vol dir el David?</i> N: <i>A l'estora.</i> M: <i>Digues-li al David on anirem!</i> N: <i>A l'estora.</i> M: <i>Ara anirem tots a seure a l'estora. David, per què anem a l'estora?</i> N: <i>A contar contes.</i> M: <i>Molt bé... Què farem, David, esmorzarem o contarem un conte?</i> N: <i>Contes.</i> M: <i>D'acord, ara contarem contes a l'estora.</i>



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Adquisició de vocabulari en contextos significatius relacionats amb el canvi d'activitats.	– Reprendre el llenguatge del nen i completar-lo (expansió), afegint-hi algun element nou de caràcter semàntic. – Demanar la verbalització per modelatge del que no es pot fer en aquestes circumstàncies. – Demanar verbalitzacions realitzant expansions, mitjançant la repetició de les últimes paraules.	N: <i>Nem pati?</i> M: <i>Sí, anirem al pati, però aneu amb compte que ha plogut. Com està el pati?</i> N: <i>Plou!</i> M: <i>No, ara no plou, ja ha plogut, però ara el pati està...?</i> (Pausa.) N: <i>Mullat!</i> M: <i>I quan la terra es mulla hi ha fang i bassals. David, què hi ha al pati quan plou?</i> N: <i>Ava, fan.</i>
Expressar verbalment la seqüència de les accions del canvi d'activitat emprant estructures com: S-V-O.	– Crear oportunitats que facilitin que sigui l'alumne qui prengui la iniciativa en la conversa, tot esperant el temps necessari entre pregunta i resposta (espera estructurada). – Repetir les darreres paraules pronunciades per l'alumne amb una entonació adequada que el convidi a continuar.	M: <i>Ara ens posem la bata. Què hem de fer després, Anna?</i> N: <i>Ems!</i> M: <i>Molt bé (pausa). Ara veurem quin temps fa avui?</i> N: <i>Ol!</i> M: <i>Molt bé. Avui fa sol. Quin temps fa avui, Anna?</i> N: <i>Fa ol!</i> M: <i>Què farem ara?</i> N: <i>Eja cató.</i> M: <i>Molt bé. Penjar el cartró. On, Anna?</i> N: <i>Aquí ol peja!</i>

Situació educativa: esmorzar i esbarjo

Són situacions que permeten la interacció espontània entre els companys i l'adult i afavoreixen la incorporació de vocabulari sobre el joc, els aliments, etc.

Cal aprofitar-ho per facilitar la interacció i la convivència i vetllar per l'acceptació d'aquest alumnat per part de la resta dels companys. La creació d'aquest clima implica l'existència del modelatge de l'adult i, només a partir de la seva consecució, seran possibles les interaccions entre iguals.

Ambdues situacions es donen en contextos informals i poc reglats i afavoreixen la iniciativa en la interacció entre iguals per a la majoria d'alumnes, però per a l'alumnat al qual s'adreça aquest programa, aquestes situacions sovint són poc estimulants si no hi intervé l'adult, ja que tendeixen a aïllar-se.

Entre els objectius es prioritzen aquells que afavoreixen la iniciativa de l'alumne per establir relacions entre l'adult i els iguals: formular demandes, comunicar les seves vivències i participar en el grup... Cal observar les intervencions perquè tendeixin a emprar l'expressió oral com a vehicle de comunicació, encara que inicialment es manifestin mitjançant la gesticulació.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Atendre i comprendre els senyals i/o les instruccions que li dona l'adult.	– Esperar l'acció del nen després d'haver tocat el timbre o després de l'ordre del mestre. – Regular l'atenció del que ha de fer el nen a través de preguntes dirigides. – Comprovar si el nen s'ha situat en el context a partir d'una pregunta oberta. – Sobreinterpretar la resposta. – Regular l'acció.	Després de l'ordre d'anar a buscar l'esmorzar, el nen es queda assegut sense manifestar cap intenció. M: <i>Què farem ara, Joan?</i> N (assenyala la motxilla). M: <i>Què vols?</i> N: <i>Morzar.</i> M: <i>Ah! Vols esmorzar?</i> (espera la resposta). N (afirma amb el cap). M: <i>Vés i agafa'l tu sol.</i>
Fer les demandes verbals a l'adult espontàniament i/o ajudant-se del gest.	– Recollir la seqüència comunicativa iniciada per l'alumne fent sobreinterpretació del gest. – Utilitzar una pregunta d'elecció i completar la resposta. – Tendir a l'equilibri de torns alternant l'ús de la paraula amb l'alumne. – Fer valoracions positives.	N (ensenya el plàtan, no diu res, fa una demanda gestual). M: <i>Què vols?</i> N (no respon, fa el gest de pelar-lo). M: <i>Què vols, que el peli o que me'l mengi?</i> N: <i>Pela.</i> M: <i>Ah! Vols que el peli!</i> N: <i>Sí.</i> (L'adult inicia l'acció i el nen la completa.) M: <i>Molt bé, ho has fet tu sol.</i>
Respondre adequadament amb gest o verbalment a les demandes dels companys o de l'adult.	– Esperar una resposta verbal o gestual. – Adequar la llargada dels enunciats del mestre als del nen.	M: <i>Ja has acabat?</i> N: <i>Sí.</i> M: <i>Ara què fem?</i> N: <i>Pati.</i> M: <i>Sí, i abans?</i> N: <i>Pipi.</i> M: <i>Molt bé, fer pipi.</i>



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Utilitzar adequadament el vocabulari, les estructures bàsiques i les frases fetes en relació amb el moment educatiu.	– Atansar-se al grup petit, asseure's i intentar que els nens prenguin la iniciativa en la comunicació. – Participar-hi com un més del grup. – Fer extensives les preguntes als nens del petit grup per crear situacions interactives. – Dir el nom dels nens, utilitzant diferent lèxic i amb una estructura simple. – Repetir les produccions del nen amb frases ben estructurades. – Deixar la frase inacabada per utilitzar l'estratègia de l'encadenament.	Els nens estan esmorzant a la taula. El mestre porta el seu esmorzar, s'asseu, comença a menjar i espera la reacció dels nens. Un nen del grup, sorprès, hi intervé: <i>Què menges, senyoreta?</i> M: <i>Jo menjo una galeta, i tu?</i> M: <i>El Joan menja iogurt.</i> El Pep menja pa amb formatge. ... Si el nen amb dificultats no diu res, se'l convida a participar-hi. M: <i>I tu, què menges?</i> N: <i>Pa colate.</i> M: <i>Pa amb xocolata.</i> M: <i>El Manel menja...</i> N: <i>... galetes.</i>
Comunicar les seves vivències personals (explicar algun fet...), ajudant-se en les verbalitzacions pel gest i la mirada, si escau.	– Situar-se a la mateixa alçada per mantenir el contacte ocular i interessar-se per la comunicació de l'infant. – Fer preguntes amb la intenció de mantenir el tema. – Fer una correcció implícita, una expansió i un encadenament.	Una incidència al pati. El nen s'atansa a l'adult i li ensenya que porta un caragol. N: <i>Mira.</i> L'adult mostra interès, fa un gest de sorpresa i espera. N: <i>Mira u caragol.</i> M: <i>Què porta el caragol?</i> N: <i>Caragol a banyes.</i> M: <i>On l'has trobat?</i> N: <i>A pati.</i> M: <i>L'has trobat al pati...</i> M: <i>El caragol treu les...</i> N: <i>Banyes.</i>
Participar en la intercomunicació amb el grup d'iguals (petit grup).	– Potenciar aquelles situacions que afavoreixin la intercomunicació. – Observar els interessos del grup i interessar-se pel joc, com a ajuda perquè hi hagi interacció amb el nen amb dificultats. – Mantenir-se al marge, tot fent les mínimes verbalitzacions per no envair les produccions verbals del nen.	Es poden aprofitar aquelles estones de joc, tant durant l'esbarjo com a l'aula, en les quals el nen amb dificultats forma part del petit grup. M: <i>A què jugueu?</i> Company: <i>Fem el dinar.</i> M: <i>I tu, Manel?</i> N: <i>Jo, a mama.</i>

Situació educativa: racons

El racó de la cuineta

El joc simbòlic és un element indispensable en el desenvolupament intel·lectual i lingüístic del nen, ja que permet representar situacions quotidianes i molt viscudes (jugar a cuinetes, jugar a comprar, fer el dinar, etc.) i dóna una dimensió interactiva per ajudar el nen a aprendre les estratègies de gestió de conversa, presa de torns, etc. Cal vetllar per la implicació dels nens durant el joc.

La implicació dels companys permet la participació en el joc de nens que poden tenir diferents nivells evolutius i dóna peu perquè l'alumne amb dificultats participi en el joc amb altres alumnes de bon nivell lingüístic i cognitiu, potenciant la imitació de models de joc més elaborat i diversificat.

Les propostes de transformació que realitzen els companys mentre es desenvolupa el joc, els ajudaran a comprendre els canvis en relació amb l'espai i el temps de desenvolupament del joc i, per tant, a entendre seqüències de fets i situacions diverses viscudes o no pel nen.

ASPECTES ORGANITZATIUS

La planificació general i presentació del joc la fa l'adult, però la distribució dels diferents papers es realitzarà entre ells. Aquesta situació educativa implica un treball previ de coneixements del que es representarà, per tal de garantir la comprensió de la situació i que els nens la puguin representar més tard en petit grup.

És necessari preparar material adient per tal de donar suport al joc dels nens (estris de cuina, nines, cotxes, disfresses, etc.).

La presència i l'actuació del mestre seran poc directives, ja que actuaran com a observadors o bé quan el nen reclami la seva atenció.

En finalitzar el joc, l'adult comentarà o preguntarà als alumnes sobre allò a què acaben de jugar i les seves experiències i opinions.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Comprendre el significat general de la situació que es representarà.	– Fer una presentació general del joc i formular preguntes per tal d'assegurar-se de la comprensió del joc. – Donar oportunitats perquè siguin els nens qui triïn el tema del joc, oferint alternatives en comptes de propostes tancades.	M: Ara anirem a jugar a cuinetes! Qui vol jugar? N: Jo!!! M: Primerament prepararem la cuineta, després...
Ampliar el vocabulari sobre el joc i altres aspectes complementaris.	– Recollir les expressions verbals espontànies de l'alumne, retornar-li el model correcte per imitar. – Verbalitzar les accions i/o objectes que utilitza el nen per atribuir-los un significat. – Emprar vocabulari relacionat amb fórmules socials, o bé temes específics.	N: Mia opa! (mentre remena la cassola). M: Pau, que fas sopa per a la nina? N: No opa a mi! M: Dóna'n a la nina, que té gana. N: Té. Am!, ja ta! M: Gràcies, Pau. N: Ges. Pou opa!



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Participar en el joc de forma activa emprant diferents estructures lingüístiques.	– Introduir el joc i adjudicar els diferents rols que s'han d'executar tenint en compte els interessos dels nens. – Verbalitzar el rol que assumeix el nen i descriure el que està fent, contestant les preguntes o fent-ne, o bé donant ordres sobre què cal fer. Cal que l'adult l'ajudi completant o bé afegint-hi elements de caràcter lingüístic. – Jugar a canviar de paper o jocs amb els diferents companys i ser capaç de seguir el joc.	Companys: <i>Ara jugarem a pares i mares. Tu, Pau, faràs de papa, i la Laia de mama, i el Pol farà de nen petit i anem tots a fer el dinar. Tu seül, tu fes el menjar i jo miraré la tele.</i> N (agafa el cotxet de les nines i el passeja). N: <i>Ara no juguem a cuinetes, ara anem a cal metge. Pau, tu seràs el nen que té mal de panxa i jo el metge</i> (la nena canvia de veu per tal d'interpretar el paper de la mare).
Explicar què ha viscut durant el joc.	– És convenient preparar prèviament el guió de les preguntes i, en finalitzar el joc, preguntar als alumnes sobre l'experiència que acaben de viure. – Estirar el tema amb preguntes genèriques i obertes. – Reduir la densitat de les intervencions de l'adult i/o companys per tal de donar oportunitats al nen.	M i N (asseguts a l'estora en rotllana): <i>Ara m'agradaria que m'expliquéssiu què ha passat mentre jugàveu.</i> N: <i>Jo feia papa.</i> N: <i>Jo he fet el dinar de les nines i després les he banyat.</i> M: <i>Molt bé. I tu, Pau, com feies de papa?</i> N: <i>Opa a pat a nina.</i> M: <i>Molt bé, tu feies la sopa per a la nina!</i>
Planificar i anticipar el joc que desenvoluparà amb els companys.	– Ajudar el nen a verbalitzar la planificació del joc que realitzarà posteriorment: • Anticipar l'activitat que farà. • Fer ampliacions, allargant el discurs partint dels models dels companys.	M: <i>Molt bé. Ara a què jugareu?</i> N: <i>A cuinetes.</i> M: <i>Sí, a cuinetes i...</i> N: <i>Mama fa sopa.</i> M (adreçant-se als altres nens): <i>Vinga, Rafel, tu de què vols fer?</i> N (imitant la resposta que ha donat un company): <i>Jo fae papa cotxe.</i>

Situació educativa: conte

El conte, en general, s'empra com un recurs per desenvolupar les competències lingüístiques en situació de grup-classe, però també és força adient treballar en petit grup, amb els alumnes i amb el professor de suport, dins o fora de l'aula.

Permet ser treballat de formes molt variades per adaptar-se a la diversitat del grup d'alumnes: presentant els personatges prèviament, dramatitzant, anticipant...

És un recurs que pot estimular la participació d'aquests alumnes, ja sigui a través d'intervencions individuals o formant part d'un grup de treball cooperatiu: escenificació d'algunes seqüències, diàlegs, cançons, tot imitant gesticulacions, frases repetides...

És una situació que molt sovint té lloc en rotllana, la qual cosa afavoreix la participació. És convenient que l'alumne amb dificultats se situï al costat de l'adult perquè es pugui sentir més a prop d'ell. Podem utilitzar suports visuals, suports gestuals, una paraula amb entonació..., per potenciar la concentració de l'atenció i ajudar-lo a mantenir-la durant espais de temps cada cop més llargs.

Hi ha unes frases fetes, concretes i variades, que l'adult utilitza a l'inici i a l'acabament del conte que poden ser models quan sigui el nen qui expliqui el conte: "Una vegada hi havia", "En un país molt llunyà", "Vet aquí que...", "Vet aquí un gos, vet aquí un gat...", "Conte contat ja s'ha acabat".

Els objectius didàctics que es proposen estan relacionats amb situacions de diàleg, la resposta a preguntes, millora de la fonètica (imitació d'onomatopeies), memorització (repetició de cançons)...

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Interessar-se i mantenir l'atenció durant el relat del conte.	– Situar el nen en el lloc adient per afavorir l'atenció (si cal, anar-lo a buscar, asseure'l al lloc que ens interressi...). – Cal tenir en compte l'ús dels suports visuals (làmines grans, titelles, personatges, música...), i també utilitzar una bona entonació, una dicció molt acurada, frases curtes, gestualització i titelles.	Si observa que el nen no està atent, el mestre li atansa la làmina i modifica el to de veu.
Contestar adequadament, ja sigui de forma verbal o gestual, les preguntes que li fa l'adult sobre el conte.	– Fer-hi participar l'alumne per tal d'assegurar-nos que està situat en el context del conte. – Fer preguntes d'elecció i obertes, un cop acabat el conte, per ajudar a comprendre'l. – Utilitzar els encadenaments com a ajut per recordar seqüències dins del conte que en faciliten la comprensió.	M: La rateta li va dir al gat: — A veure com ho fas? — Mèu, mèu. (Convida tots els nens a repetir l'onomatopeia i observa la seva participació.) M: Qui va venir, llavors, el bou o el gos? N: El gos. M: Molt bé, va venir el gos. I després del gos, qui va arribar? N: El gat. M: Després del bou va venir... N: L'ase. M: Què va fer, llavors, l'ase?



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Identificar i imitar onomatopeies..., sons que sorgeixin del relat.	– Utilitzar els suports visuals (titelles de pal...) i intentar fer la dramatització d'un conte en el qual surtin moltes onomatopeies. – Utilitzar el casset per treballar la discriminació auditiva dels sorolls i veus d'animals, alhora que afavorim l'actitud d'escolta i millorem l'atenció.	(En el conte de la rateta, el mestre té el titella a la mà.) M: <i>Com feia, el gos?</i> (Els nens en general, l'evoquen.) M (es posa a la vora del nen i li diu què ha de dir). N: <i>Bup, bup...</i> M: <i>Molt bé, ara tots junts.</i> (Els nens ho repeteixen.) M: <i>Ara escoltem, quin animal és?</i> N: <i>El gos.</i>
Memoritzar i repetir les cançons, rodolins, frases fetes de l'inici/final i les cantarelles que es repeteixen al llarg del conte.	– Aturar l'explicació i proposar la repetició i memorització de la cantarella en els moments adients de l'explicació del conte. – Recitar el text de la cançó. – Convidar els nens a repetir-la, frase per frase més d'una vegada, per tal d'ajudar el nen a interioritzar les estructures. – Valorar la seva participació i tenir cura dels intents de repetició que faci el nen amb dificultats. – Emprar una frase feta per posar en evidència que s'acaba el conte.	M: <i>Quan en Patufet surt al carrer comença a cantar la cançó...</i> M (recita): <i>Patim, patam, patum.</i> <i>Homes i dones del carrer.</i> <i>Patim, patam, patum.</i> <i>No trepitgeu en Patufet.</i> M: <i>Ara tots: Patim, patam, patum...</i> N: <i>Patim, patam, patum...</i> M: <i>Homes i dones del carrer.</i> N: <i>Homes i dones del carrer.</i> N: <i>Patum, patum.</i> N: <i>Home, dones.</i> M: <i>Molt bé, Pau.</i> M: <i>Conte contat...</i> (fa una pausa perquè els nens l'acabin).
Participar amb el gest i/o verbalment en el relat del conte de forma espontània o als requeriments de l'adult.	– Tenir en compte que el mestre adequi l'extensió i complexitat del seu llenguatge al del nen, per ajudar-lo a participar-hi. – Fer més sobreinterpretacions. – Fer les repeticions de la cantarella que siguin necessàries per assegurar-se de l'aprenentatge.	N (el nen s'aixeca en el moment que es canta i intenta imitar en Patufet amb gests i verbalitzacions): <i>Patum, patum..., homes, dones, patum, patum, a Patufet.</i> M: <i>Molt bé, Pau, en Patufet cantava així (repeteix la cantarella).</i>
Davant d'imatges o d'una làmina, fer una senzilla enumeració o descripció del que veu, utilitzant estructures sintàctiques senzilles (art.+nom+verb).	– Utilitzar el suport visual del conte, ensenyar-lo i fer una espera estructurada per provocar que sigui el nen qui iniciï la lectura d'imatges. – Donar models verbals adequats. – Utilitzar el model més fàcil, la denominació simple, en els moments inicials, i després anar-hi afegint informació, per tal que l'estructura sigui més rica.	N: <i>A casa, a botiga, a camp..., a mama, Patufet.</i> M: <i>La casa d'en Patufet.</i> N: <i>La mama cuina.</i> M: <i>La mare fa el dinar a la cuina.</i> M: <i>En Patufet compra.</i> N: <i>En Patufet compra sal.</i> M: <i>En Patufet compra sal a la botiga.</i>

Situació educativa: cançó

Aquest moment educatiu constitueix una activitat de grup que requereix una actitud de col·laboració i de treball fet en comú molt adequats per treballar la interacció entre companys. Les cançons són estructures repetitives i senzilles que ajuden a interioritzar estructures bàsiques del llenguatge i aspectes lèxics.

La cançó fa possible el desenvolupament de capacitats bàsiques com l'atenció, l'audició, la memòria, l'enriquiment lèxic i els coneixements de costums i tradicions.

Sempre que sigui possible, una cançó servirà de punt de partida d'una activitat o per enllaçar amb una altra activitat. També serà una situació per gaudir del plaer de cantar en grup.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Atendre i mantenir l'escolta de la cançó.	- Ajudar el nen a mantenir l'atenció sostinguda mentre es canta una cançó. - Informar que han de cantar i utilitzar recursos gestuals per tal de requerir l'escolta i l'atenció. - Situar el nen en un lloc que ajudi a afavorir l'atenció.	M: Joan, ara cantarem una cançó. Mira, escolta i canta! (Canten tots els nens.) (Mentre els nens canten, el mestre aixeca la mà per reclamar l'atenció i la participació del nen.)
Imitar els gestos i moviments corporals que acompanyen la cançó.	- Ajudar-se de gestos i moviments corporals que facilitin la interiorització de les estructures bàsiques de llenguatge. - Demandar al nen que faci la imitació dels gestos i moviments de la cançó. - Afavorir la participació i la valoració positiva.	M (inicia la cançó "Cargol treu banya", acompanyant-se dels gestos adients). (Els nens imiten la mestra.) N (imita els gestos i algunes de les paraules de la cançó). M: Molt bé, David... Així, així.
Memoritzar i imitar el text de la cançó.	- Ajudar a aprendre les estructures de la cançó mitjançant la repetició successiva de petits fragments. - Valorar la seva participació amb reforç positiu i tenir cura dels intents de repetició. - Recolzar-nos en suports visuals (titelles, dibuixos, contes, etc.).	M: Ara cantarem tots junts! En Joan petit quan balla. N: Balla, ballaaa! M: Molt bé, David! Ara més. M, N (canten tots junts acompanyant-se dels gestos). A partir del conte "La castanyera" i dels diferents dibuixos cantarem la cançó indicant el referent adequat. M, N (canten "Quan ve el temps de menjar castanyes la castanyera, la castanyera", etc.).
Cantar la lletra i/o tornada de la cançó.	- Fer preguntes de dues opcions per tal d'assegurar-se de la participació dels nens. - Iniciar la cançó i esperar que l'alumne la continuï, deixant la frase inacabada. - Repetir-ne els fragments més importants o la tornada.	M: Quina cançó vols que cantem, David? N (fa un gest amb el cos de "no ho sé"). M: Vinga, David! Quina cantem, la de l'esquirol o la dels titelles? N: Quirol! M: Molt bé, David! Ara cantarem tots. Plim, plim, plim (fa el gest perquè els nens continuïn).
Comprendre el significat de la cançó.	- Afavorir la comprensió mitjançant preguntes obertes sobre aspectes relacionats amb la cançó. - Iniciar una expansió mitjançant les preguntes que fa i/o a partir de les respostes del nen.	M: Qui viu a la muntanya? N: Nyera! M: Molt bé. La castanyera porta castanyes de la muntanya. On? N: Baix! M: Molt bé. Sí. A la plaça o a la ciutat? N: Tat!



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Saber emprar adequadament, en cada situació educativa, la cançó que han après.	– Preguntar als nens quina cançó cal cantar en cada situació educativa, rutina, activitat d'aprenentatge, festes, etc. – Contextualitzar les cançons en les diferents situacions de la vida de l'aula. – Emprar la cançó per ajudar el nen a reconèixer la tasca que ha de desenvolupar (regulant l'acció del nen).	M: <i>Vinga, nens, és hora de posar-se la bata! Quina cançó cantarem?</i> N: <i>Net!</i> M: <i>Molt bé, David. Passa, passa, botonet!</i> Vinga, David, vull escoltar com cantes la cançó! N: <i>Passa, passa botonet!</i>
Gaudir del fet de cantar com un treball fet en comú.	– Vetllar per la participació dels nens i fer esment al fet de passar-s'ho bé cantant cançons. – Valorar positivament la participació del nen.	M: <i>Quina cançó t'agrada, David?</i> N: <i>Lluna puna!</i> M: <i>I a tu, Anna, quina t'agrada més?</i> N: <i>La masovera.</i> M: <i>I ara cantarem la cançó que més us agrada a tots. Quina és?</i> Nens: <i>El tren petitóóó!</i>

Situació educativa: festes

Atès el seu caràcter tradicional i el fet que poden ser viscudes dins i fora de l'escola, donen a les vivències escolars un sentit més ampli i la repetició cíclica, en moments diferents de l'any, ajuda aquests alumnes a anar progressant a l'hora de captar el sentit temporal en què es van succeint: Castanyada, Nadal, Carnestoltes, primavera...

Les festes ofereixen moltes i variades oportunitats d'interaccions socials de les quals tots els alumnes poden gaudir, especialment aquells que tenen necessitat de compartir el sentit i l'alegria amb la resta de companys, encara que sovint hagin de rebre el suport de l'adult per anar-se situant durant la celebració.

Amb motiu d'aquestes celebracions es treballen diferents funcions del llenguatge i continguts de comprensió i expressió oral.

A través del procés de preparació, els alumnes aprenen a atribuir sentit a activitats com la repetició (assaigs), la memorització de cantarelles, rodolins, poesies, models de frases..., que tenen una incidència positiva en el procés de millora de les seves competències lingüístiques.

Els objectius estan ordenats de forma graduada, començant per ajudar l'alumne a participar-hi, a continuar per reproduir i memoritzar frases fetes i cançons i acabant per respondre i relatar vivències.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Participar en els diferents moments de la festa essent capaç de manifestar els seus estats d'ànim (content, alegre, impacient...).	- Anticipar els esdeveniments de les activitats que es faran de forma pautada i amb materials i/o objectes suggeridors (fotos d'altres anys, disfresses...), l'ajuda a situar-se. - Donar seguretat, transmetre-li il·lusió amb el contacte físic dient frases pròpies de l'emoció, perquè pugui expressar-se. - Recollir el gest del nen i posar paraules a les seves manifestacions.	M: <i>Que us recordeu de qui és aquesta?</i> (Amb la figura de la castanyera.) N (observa el gravat). M: <i>Tornarà a venir.</i> M: <i>Ara arriba la castanyera, que simpàtica.</i> N (gestualment, mostra que vol dir alguna cosa). M: <i>Estàs molt content, avui.</i>
Reproduir gestos, sons, verbalitzacions..., que utilitzen els seus companys i adults en el context de la festa.	- Situar-se prop del nen en situació de rotllana, per transmetre-li més seguretat. - Donar-li temps perquè ho vagi repetint. - Afavorir que faci la imitació d'un altre company.	M: <i>En Carnestoltes ja ha arribat...</i> N (es mostra embadalit). M: <i>Pau, saluda el Carnestoltes.</i> (Espera que s'expressi d'alguna manera.) N: <i>Hola.</i> M: <i>Saluda'l, a veure com ho fas.</i> (A un altre alumne.) M: <i>Ara tu, Pau.</i> N: <i>Vica oltes.</i>
Utilitzar adequadament les frases fetes que s'utilitzen en el context de la festa.	- Repetir força vegades la frase feta que volem refermar, perquè la utilitzi correctament i en el context adequat. - Comprovar si el nen ha incorporat al seu repertori les frases que s'han treballat i que s'han d'utilitzar el dia de la festa.	M (a la porta): <i>Bones festes, Bon Nadal.</i> (Els nens ho van repetint.) N (surt i no diu res). M: <i>Pau..., què es diu?</i> N: <i>Bo naal.</i>



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Respondre verbalment, i/o amb ajuda del gest, les preguntes i/o indicacions que li fa l'adult o els companys en el transcurs de la festa.	– Demanar la seva participació en moments puntuals. – Fer-li preguntes obertes.	M: Pau, qui és aquella? N: A tataneda. M: És la castanyera... i què porta al cistell? N: Tatanes. M: Has menjat castanyes? N: No. M: Vés a buscar castanyes.
Memoritzar les cançons, dites, versos..., que es treballen en les celebracions.	– Parlar de la festa i explicar el significat del text de la cançó afegint-hi suport visual, si cal. – Recitar-la tota sencera. – Procurar que el nen amb dificultats la vagi escoltant, donant-li temps, i esperar que la vagi aprenent progressivament. – Donar models correctes. – Demanar la col·laboració de la família.	M (en rotllana): Cantarem la cançó de "caga el tió". M: Caga tió, tió de... N: Caga tió. N (fa indicacions de seguir la cançó i aprèn la mímica i la melodia). M: Caga tió. N: Caga tió. Es dona el full a la família amb la cançó escrita.
Relatar, d'acord amb el seu nivell de competències, les vivències, fets i activitats de la festa, tal com les ha viscut.	– Estimular el nen perquè li expliqui alguna vivència i donar-li suport ajudant-lo a evocar l'experiència mitjançant el dibuix, les fotos... També se'l pot ajudar amb el mural de la festa. – Valorar positivament i afegir-hi contingut. – Afavorir l'expressió de les seves experiències en petit grup, fent preguntes als nens del grup.	M: En aquesta foto, què feies aquí, Pau? N: A retallar. M: Molt bé, retallaves i... N: Vam disfassa. M (mirant el nen): Qui va venir? Companys: El Carnestoltes. N: A oltes.

Situació educativa: celebració d'aniversaris

Aquesta situació, tot i que no forma part de l'organització diària del treball escolar de la classe, permet treballar aspectes molt importants de la comunicació i del llenguatge mitjançant l'expressió d'emocions, sentiments i relacions socials. És una situació de gran grup que afavoreix la interacció entre els nens i la seva integració en el grup. En aquesta festa, el nen és el protagonista, potenciant així la seva autoestima.

Cal preparar anticipadament la festa d'aniversari amb una estructura determinada i mantenir-la durant tot el curs. La informació que pot proporcionar la família (què li han regalat a casa, com serà l'aniversari i el pastís, etc.), serà molt útil per poder interactuar amb l'infant i ajudar-lo perquè pugui explicar vivències personals davant dels companys.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Participació activa en la conversa i els esdeveniments de la festa.	- Preparar l'aniversari seguint sempre una mateixa estructura, anticipant els fets verbalment abans d'iniciar-se els esdeveniments. - Situar el nen a prop del mestre i del nen que celebra l'aniversari, per tal que pugui participar plenament de l'experiència i així assegurar-se que la comprèn. - Fer pauses mentre es parla perquè l'alumne tingui temps de respondre i vetllar per la intensitat de torns dins del grup.	M (en iniciar-se la setmana el mestre recorda que hi ha un aniversari. El dia de l'aniversari ho pregunta): <i>Qui fa l'aniversari avui, David?</i> N: <i>Jo!</i> M: <i>Molt bé! Quants anys fas?</i> N (ensenya els dits). M: <i>Quatre anys? Avui fas quatre anys. Molt bé, David.</i> M: <i>Quants anys fas?</i> N: <i>Quatre.</i> (També ensenya els dits.)
Utilitzar expressions que facin referència a les emocions i sentiments relacionats amb l'esdeveniment de l'aniversari.	- Demandar als nens i nenes que felicitin el nen que fa l'aniversari. - Aprofitar aquesta ocasió per treballar les manifestacions de les emocions per part dels alumnes i també amb el mestre. - Esperar les seves respostes i no atabalar l'alumne amb preguntes de forma insistent.	M: <i>Nens, que felicitem el Pau...?</i> Nens: <i>¡¡¡¡¡!</i> M, N: <i>Felicitats, Pau. Per molts anys.</i> M: <i>Que estàs content?</i> N: <i>¡¡¡¡¡, molt!</i> M: <i>Què vols que et fem, ara?</i> N: <i>A coona.</i>
Respondre preguntes específiques d'aquesta activitat.	- Demandar al nen que expliqui els anys que fa, què li han regalat, de què és el pastís. - Sobreinterpretar les seves verbalitzacions i aprofitar les seves expressions per realitzar expansions o completar les seves verbalitzacions poc elaborades. - Crear oportunitats que facilitin que sigui l'alumne qui prengui la iniciativa, mitjançant preguntes obertes i vetllant per l'alternança de torns.	M: <i>De què et farà la mare el pastís, David?</i> N: <i>Cocoata.</i> M: <i>De xocolata. Molt bé, i què posarem a sobre del pastís?</i> N: <i>A bufa!</i> M: <i>Sí, espelmes per bufar. I quantes n'hi posarem?</i> N (ensenya els dits). M: <i>Molt bé. Avui fas quatre anys? Quatre!</i> N: <i>Quatre!</i>
Comprendre estructures lingüístiques que impliquin formes verbals de passat i futur.	Ajudar a recordar als nens qui va fer l'aniversari dies endarrere, qui falta per fer-lo i qui el fa avui.	M: <i>Qui va fer l'aniversari ahir?</i> N: <i>Jo, jo, jo!</i> M: <i>Vosaltres ja heu fet quatre anys. Qui falta per fer l'aniversari?</i> Nens (aixequen la mà). M: <i>I avui, qui fa l'aniversari?</i> N: <i>Jo!</i>
Memoritzar la lletra de la cançó, la tornada, o bé imitar la melodia.	Repetir de forma habitual en cada aniversari la mateixa cançó, per tal que el nen pugui memoritzar-la.	Els nens canten la cançó «Per molts anys» (Club Súper 3).



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Relatar, d'acord amb el seu nivell de competència lingüística, els esdeveniments que han tingut lloc.	– Aprofitarà aquesta experiència per treballar amb l'alumne els aspectes relacionats amb la narració dels fets ocorreguts, emprant formes verbals de passat. – Mantenir l'alternança de torns entre els nens i prestar ajut per regular-los en cas que altres nens s'anticipin al nen. – Esperar les seves respostes i no atabalar l'alumne amb preguntes.	M: <i>Que t'ha agradat, l'aniversari?</i> N: <i>Siiii!</i> M: <i>Què t'ha agradat més, la corona o el pastís?</i> Nens: <i>Jo, jo!</i> M: <i>Espera, ara li toca al David!</i> N: <i>A coona i a pastí.</i>

Programa d'estimulació global del llenguatge dins l'aula i/o en petit grup



Índex

1. Alumnes als quals va adreçat	129
2. Característiques comunicatives i lingüístiques	129
2.1. Característiques generals	129
2.2. Comportaments lingüístics dels alumnes	130
3. Proposta didàctica	131
3.1. Objectiu general	131
3.2. Objectius específics i referències curriculars	131
3.3. Orientacions generals	132
3.4. Situacions educatives	134

1. ALUMNES ALS QUALS VA ADREÇAT

Són alumnes que mostren intencions comunicatives i disposen d'un codi oral, si bé el seu desenvolupament lingüístic és retardat amb referència als seus companys de la mateixa edat.

2. CARACTERÍSTIQUES COMUNICATIVES I LINGÜÍSTIQUES

2.1. Característiques generals

Pel que fa a la morfosintaxi, la característica més important és que aquests nens tenen un coneixement intern de l'organització del codi lingüístic, de les regles que el regulen i de com utilitzar-lo. No obstant això, el que els diferencia dels nens de la seva mateixa edat cronològica és el *lleu retard* que mostren en aquest aprenentatge.

Per exemple, quan els nens de 3 anys ja són capaços d'utilitzar sense problemes diferents marques morfològiques (flexió de gènere, de nombre, articles, pronominals personals de 1a i 2a persona, demostratius, etc.), l'alumnat amb aquest comportament lingüístic tot just comença a utilitzar aquelles més primerenques. A més, pot ser que ho facin de manera incorrecta en alguna ocasió (*la cotxe*, però en canvi diguin correctament *el camió*). També és possible veure la utilització d'un so poc definit *a* ("a" neutra) que serveixi per a diferents tipus de marques: *a nen*, *a pilota*, *a meu* (*és meu*), etc.

Als 4 anys utilitzen estructures sintàctiques més elaborades, però és possible veure-hi més errors que els que fan els seus companys de la mateixa edat. Ex.: on és el papa? Que està a cuina, va parar taula = està a la cuina, va a parar la taula. Aquest errors sovintegen més quan les estructures són més complexes.

En alguns nens, aquest lleu retard es manifesta sobretot en el camp del vocabulari. Atès que el desenvolupament lèxic està molt relacionat amb el coneixement, sovint la causa d'aquest retard cal buscar-la en les poques experiències viscudes o en un alentiment general a nivell cognitiu.

En d'altres nens, les dificultats es troben a nivell pragmàtic, en com utilitzen el llenguatge. Sovint, aquestes dificultats tenen a veure amb aspectes més emocionals o bé que s'han interaccionat poques vegades.

Normalment, el seu grau de coneixement del llenguatge està emmascarat per la mala emissió fonètica, que dona la imatge de baixa competència lingüística.

La comprensió lingüística acostuma a ser més propera a la dels seus companys.

Moltes vegades, és possible d'explicar la causa o causes que han motivat aquest lleu retard: problemes auditius lleugers, retard cognitiu, hiperactivitat, ambient poc estimulador i amb poques interaccions de qualitat...

A continuació, es descriuen els diferents comportaments lingüístics que pot presentar l'alumnat al qual s'adreça aquest programa.

2.2. Comportaments lingüístics dels alumnes

Comportament C

Manifesta intencions comunicatives amb frases d'almenys tres paraules, però amb pocs elements morfosintàctics.

- En aquest comportament s'hi poden trobar diferents tipus de flexions (nominals i verbals), si bé amb **poc nombre i poc variades**. Ex.: *tenno estas muñecas* (mentre ensenya dos dits); *abe la boca* (obre la boca); *no tene potta*; *s'ha io* (se ha oïdo).
- Pel que fa a l'estructura, comencen a seguir unes pautes d'ordenació de les paraules dins l'oració (patró bàsic: subjecte+verb+complement). Aquestes pautes són ja força estables. Ex.: *la cadina tene uma* (la gallina tiene plumas); *no, eto e e Jodi* (no, esto es del Jordi); *a aquita tá omida* (la vaquita està dormida).

Comportament D

Manifesta intencions comunicatives amb frases de tres paraules, mantenint l'estructura correcta amb presència dels elements morfosintàctics bàsics, si bé amb errors.

- En aquest comportament, la **flexió ja es domina** i s'hi troba tota la varietat. Els errors poden ser causats per una sobreaplicació de les regles (en el cas de regularització de verbs irregulars).
- Hi ha un domini de l'estructura bàsica i comencen a aparèixer estructures més elaborades a partir d'ampliar el sintagma nominal (ex.: *de ete rojo no quero*) o el sintagma verbal (ex.: *e Jonathan vive ahí abajo*).

Comportament E

Manifesta intencions comunicatives amb frases de 4 elements o més, amb una bona estructura sintàctica en les oracions simples i amb alguns errors en les oracions complexes (coordinades, subordinades).

- És capaç de fer estructures complexes, tant coordinades com subordinades. Amb tot, és possible que hi hagi errors o omissions d'algunes partícules relacionals (ex.: *qué te gusta hacer en casa? Jugar, tengo hegamientas de vedá. Las hegamientas son mías, me — han dejado. Ahora son mías* (omissió del pronom).
- El poc domini de les oracions complexes es manifesta més a l'hora de narrar. Amb tot, els errors morfosintàctics no són gaire significatius. Curiosament, també hi ha una tendència a produir més errors a nivell fonètic. (Ex.: explicant el conte d'"Els tres porquets": *Una mare gan, uno mediano y uno pequeño. Y después le dice a su mamá: "e me voy". Hay un camino que va por el medio, por izquierda y deecha. El pequeño va a medio y el medio e la izquierda y el grande a derecha, etc.*)

Comportament H

El seu llenguatge es caracteritza per l'ús de paraules concretes, referents a entitats observables, accions i atributs, amb pocs termes que indiquin espai i/o temps.

- El seu vocabulari és restringit, amb molts termes deíctics: *esto* (en lloc de, per exemple, la carpeta), *aquí* (per indicar “sobre la taula”). Dificultats per nomenar categories (ex.: instruments). Dificultats per utilitzar termes espacials (ex.: *sobre* la taula = *allà a la taula*) i temporals (ex.: volent dir “abans d’ahir” = aquest no, l’altre tampoc i l’altre sí). Amb tot, cal veure si aquest comportament és l’habitual o només és restringit a alguns conceptes que poden no haver estat apresos quan calia, però que es poden aprendre si s’ensenyen.

Comportament I

Mostra poques habilitats conversacionals. Les dificultats es manifesten: en la presa de torns, a l’hora de tenir present l’interlocutor i en el manteniment del tòpic.

- En la seva conversa es pot veure que no respecta el torn o com canvia de tòpic ignorant què s’ha dit abans. Ex.: *què vas fer ahir que era festa?* Vull agafar això. *D’acord, agafa-ho, però digue’m, què vas fer ahir?* Tinc tos. *Caram! Però digues, que vas anar a casa l’avia ahir que era festa?* El papa té un altre cotxe... Cal incidir, però, que aquest sigui un comportament habitual i que no vingui marcat per esdeveniments que són, en aquell moment, molt importants per al nen i que explicarien que no vulgui contestar el que se li demana.

3. PROPOSTA DIDÀCTICA

3.1. Objectiu general

Facilitar el desenvolupament lingüístic i comunicatiu, creant entorns i condicions comunicatives que l’afavoreixin i donant ajuda en aquells aspectes que presenten més dificultats d’adquisició.

3.2. Objectius específics i referències curriculars

ÀREA: INTERCOMUNICACIÓ I LENGUATGES. LENGUATGE VERBAL	
REFERÈNCIES CURRICULARS. CONTINGUTS DE: PROCEDIMENTS (P), FETS I CONCEPTES (C), ACTITUDS (A)	OBJECTIUS ESPECÍFICS
(P) Comprensió oral de missatges emesos en contextos significatius per persones o mitjans de comunicació.	– Comprendre el significat de les diferents marques morfològiques (<i>singular/plural; temps verbals...</i>) en diversitat de situacions comunicatives. – Comprendre el significat dels elements lingüístics referents a <i>temps, lloc i persona</i>, relacionant-ho amb les seves experiències viscudes. – Comprendre la successió de fets narrats o viscuts.
(P) Expressió oral en situacions comunicatives segons les convencions de la llengua.	– Utilitzar de manera correcta estructures simples, així com ampliar el nombre d’elements de la frase i la seva complexitat, en situacions comunicatives diverses. – Augmentar l’ús de les diferents marques morfològiques (<i>flexió verbal; nominal de gènere/nombre; pronoms; articles...</i>). – Explicar fets viscuts establint les relacions pertinents i utilitzant de manera adequada elements lingüístics referents a <i>lloc, temps i persona</i> (on, quan, qui). – Expressar les diferents intencions comunicatives utilitzant l’entonació adequada i les estructures pròpies (<i>per negar, preguntar, demanar...</i>).



ÀREA: INTERCOMUNICACIÓ I LLENGUATGES. LLENGUATGE VERBAL	
REFERÈNCIES CURRICULARS. CONTINGUTS DE: PROCEDIMENTS (P), FETS I CONCEPTES (C), ACTITUDS (A)	OBJECTIUS ESPECÍFICS
(P) Memorització de fets i situacions relacionades amb contextos significatius.	– Reproduir models de frases fetes en refranys, cançons, rodolins...
(P) Adquisició de vocabulari en contextos significatius.	– Ampliar el coneixement de lèxic fent especial referència als termes temporals i espacials. – Ampliar el seu lèxic establint relacions i categories entre objectes i elements de l'entorn.
(A) Participació i adequació comunicativa.	– Voler participar en les diferents situacions comunicatives respectant les regles que regulen la conversa. – Tenir interès per millorar i rectificar les produccions verbals pròpies.

3.3. Orientacions generals

Els infants susceptibles del treball amb aquest programa és probable que no hagin gaudit de prou models ni estímuls per expressar-se. També és possible que, tot i haver tingut els mateixos estímuls que els seus companys, aquests no han estat suficients per a ells i necessiten més ajut i intervenció per assolir aquestes competències bàsiques.

Per millorar el seu llenguatge, cal que l'escola els doni allò que no han pogut tenir: uns bons interlocutors que facilitin la interacció, que posin paraules o oracions a allò que coneixen i aprenen i que els permetin expressar allò que senten. En definitiva, necessiten que el centre els ofereixi situacions d'estimulació i de pràctica funcional de l'expressió oral, tant en qualitat com en quantitat.

A escala d'organització de l'aula, cada mestre ha d'analitzar i detectar quins moments són més adequats per afavorir la comunicació i la interacció verbal per a aquest infant. Si bé en l'apartat 1 del capítol *La jornada escolar i el llenguatge* (vegeu pàg. 53) es fa una selecció dels moments que es consideren més adequats per afavorir el llenguatge d'aquests infants, cada mestre ha de poder analitzar i seleccionar també els moments més idonis per afavorir la comunicació amb ells, segons la pròpia manera d'organitzar les activitats i la jornada escolar. Per a un mestre de la classe de 3 anys, l'arribada pot ser un bon moment per parlar més individualment amb aquest alumne. Un altre mestre pot aprofitar l'estona del pati o el moment de joc en els racons per interactuar-hi.

A continuació, es proposen orientacions per afavorir el desenvolupament del llenguatge amb aquests alumnes. Cal tenir present aspectes relacionats amb les interaccions (tipus, qualitat, quantitat), amb la potenciació d'experiències i amb l'ús d'estratègies d'intervenció lingüístiques.

Amb relació a les interaccions

- Incrementar les interaccions verbals directes i la comunicació amb aquests infants. Afavorir la interacció verbal de l'infant amb el mestre és un objectiu important per a aquest tipus d'infants, que requereixen els models d'individus més competents. En aquestes situacions d'interacció, els infants han de procurar fer-se entendre i reben un *feedback* continuat i natural sobre l'ús que fan del llenguatge.
- Incrementar les demandes de producció i intercanvis. Estimular-los perquè participin en les converses i en les interaccions diverses de l'aula.

- Fomentar l'esforç i l'interès per fer-se entendre. Es tracta de promoure l'atracció per fer-se entendre i per millorar el que es diu. Que s'adonin que interessa el que expliquen i que, quan reben temps i atenció, poden millorar el que han dit.
- Crear interès per comunicar vivències, desitjos, necessitats. Observar si es comuniquen i parlen i, en el cas que no hi hagi cap interacció i no parlin entre ells, s'hi pot intervenir i fer propostes concretes de joc o proposar temes de conversa. A partir de situacions de conversa més induïdes, és més probable que comencin a tenir més confiança i estímuls per parlar i conversar de manera més espontània en altres situacions.
Per fomentar la conversa entre ells es pot intentar que s'expliquin vivències personals. Per exemple: *explica-li a la Gemma el que m'has dit aquest matí del teu germà...; demana-li a la Júlia que t'expliqui el que li va passar al seu gos...; per què no li ensenyes a la Sandra el dibuix que has portat?*
També es poden fer propostes de joc o d'activitat. Per exemple: *per què no jugueu a la cuineta?; voleu jugar a fer menjars com a casa?; tu qui vols ser Antoni? I tu, Anna?; podeu agafar els indis i els cavalls?*
- Plantejar-se majoritàriament situacions en petit grup per afavorir l'interès i les possibilitats de participació activa en la conversa.

Amb relació a les experiències

- Oferir situacions comunicatives riques i estimuladores perquè els nens sentin la necessitat d'expressar-se amb els altres, tot procurant que ho facin d'una manera més acurada i completa. En aquestes situacions, cal tenir cura de les frases que s'utilitzen per tal d'oferir models variats amb estructures cada cop una mica més complexes.
- Aprofitar l'interès de l'alumne per algun tema o acció per establir la conversa. De vegades, el comentari de l'adult sobre l'acció del nen pot afavorir que els alumnes tinguin interès per participar en una conversa.
- Potenciar la participació activa en les diferents experiències de la vida dins i fora de l'aula.
- Facilitar la relació dels coneixements previs amb la incorporació dels nous aprenentatges i la reorganització de la nova informació.
- Facilitar la utilització dels diferents llenguatges, lligat a l'acció, amb referents presents, representatius...

Amb relació a l'ús d'estratègies d'intervenció lingüística

- En la interacció verbal, animar els alumnes amb els nostres comentaris, preguntes i pauses a fer produccions cada cop més llargues i completes, tot procurant oferir-los els models correctes en el cas que cometin errors.
- Respectar el temps del nen: les seves pauses, silencis. És important no suplir la producció de l'infant.
- És interessant aprofitar la correcció del llenguatge dels altres alumnes perquè serveixi de model a l'alumne amb dificultats: les produccions dels altres nens li poden servir de model.
- Potenciar que en certs moments —sense abusar— repeteixin estructures i expressions diverses segons les diferents situacions. Imitar i repetir expressions d'una manera funcional i amb una finalitat concreta també afavoreix la millora de les pròpies produccions i l'augment del repertori verbal.
- Estratègies de gestió de la comunicació i la conversa. Manteniment de la interacció i la comunicació:
 - Interpretar de forma ajustada (llenguatge contextual) els actes dels nens i facilitar la presa de torns alternativa: facilitació i manteniment del tòpic.
 - Evitar les preguntes tancades (resposta de SÍ o NO). Habitualment, són millors les preguntes de resposta oberta, en les quals l'adult dóna models de resposta possibles.

- Estratègies d'ajustament i adaptació mútua del llenguatge:
 - Adaptacions formals.
 - Utilització de frases.
 - Inducció a la pragmàtica.
- Estratègies d'interacció verbal:
 - Substitució instructiva.
 - Correccions. Evitar una correcció continuada que posi en ridícul l'alumne davant dels altres companys.
 - Expansions.
 - Encadenaments iniciats per l'alumne.

3.4. Situacions educatives

Totes les situacions diverses que es produeixen a l'aula poden ser significatives per al desenvolupament de la capacitat comunicativa i habilitats lingüístiques dels alumnes, però per les necessitats globals i específiques assenyalades en els diferents comportaments lingüístics i per les possibilitats que poden generar amb relació a les interaccions, organització i potenciació d'experiències i ús d'estratègies d'intervenció, s'ha valorat el desenvolupament de les següents:

SITUACIONS HABITUALS RELACIONADES AMB LA VIDA DE L'AULA (RUTINES)

- Entrades i sortides.

SITUACIONS RELACIONADES AMB EL DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS

- Projectes.
- Racons:
 - Racó de la botiga.
 - Racó de la biblioteca.
- Conte.
- Joc dramàtic o de representació.
- Conversa col·lectiva.

ALTRES SITUACIONS ESCOLARS

- Sortides fora de l'escola.
- Gestió de conflictes.

Situació educativa: entrades i sortides

En totes les situacions d'aquest moment és aconsellable: personalitzar la salutació, deixar passar un temps perquè el nen pugui respondre, donar diferents models de resposta i esperar i donar temps perquè el nen incorpori la iniciativa en la salutació.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
En la salutació: – Saber diversificar les respostes a les salutacions.	– Utilitzar diàriament les mateixes expressions i anar-hi introduint progressivament noves fórmules.	La nena entra i no diu res. M: <i>Bon dia, Maria.</i> M: <i>Hola, bon dia, Maria.</i>
Prendre la iniciativa en la salutació en entrar i sortir.	– Facilitar la salutació amb preguntes adients.	M: <i>Maria, què es diu al matí quan s'arriba?</i>
Amb relació a aspectes relacionats amb l'autonomia: – Saber demanar ajuda de manera precisa.	– Utilitzar de manera diversificada aquestes estratègies. – Provocar la demanda fent preguntes. – Modelar la demanda a través del llenguatge indirecte. – Usar preguntes absurdes per tal d'evidenciar la manca de precisió. – Oferir diferents opcions perquè triï l'adequada.	N: <i>Bata (o ensenya la bata).</i> M: <i>Què vols que faci? Què passa amb la bata?</i> N: <i>Botó.</i> M: <i>T'ajudo a cordar el botó?</i> N: <i>Bata.</i> M: <i>Què et passa amb la bata?</i> N: <i>No pot.</i> M: <i>Què és el que no pots?</i> N: <i>Cordar.</i> M: <i>No et pots cordar la bata?</i> M: <i>Què vols que et cordi, les sabates o la bata?</i>
Amb relació a l'intercanvi d'informacions: – Respondre preguntes sobre fets o vivències personals. – Explicar espontàniament algun esdeveniment personal.	– Aprofitar qualsevol circumstància que faci variar la rutina d'aquest moment per comentar-la amb l'alumne, circumstància de l'alumne amb dificultats o bé d'altres nens de la classe.	M: <i>Avui portes un llibre molt bonic. De què és?</i> N: <i>Micos.</i> M: <i>Sí, és un conte de micos a la selva. Després ens el mirarem tots. On l'has de deixar?</i> N: <i>A taula.</i> M: <i>Sí, a sobre de la meua taula.</i> M: <i>Mira, fixa't! Què li ha passat a en Bernat?</i> N: <i>Mal, pupa.</i> M: <i>S'ha fet mal! Pregunta-li què li ha passat.</i>

Situació educativa: projectes

Tant l'alumnat amb un comportament lingüístic que s'expressa amb frases d'almenys tres paraules i amb pocs elements morfosintàctics (comportament C), com el que utilitza un vocabulari restringit que es refereix a entitats observables, accions, atributs i amb pocs termes espacials i temporals (comportament H), requereixen un treball previ en l'inici del desenvolupament del projecte pròpiament dit i en les seves diferents fases.

Aquest treball previ caldria que es realitzés fent intervenir el mestre de suport dins l'aula, o aprofitant situacions de treball en petit grup per part del tutor, perquè ajudés a organitzar i verbalitzar les idees que tenen respecte al tema d'estudi (què en saben), quins són els seus interessos, expectatives, hipòtesis (què volen saber), comprendre i extreure informació sobre el material que han portat.

Poder parlar del coneixement propi, donar informació de les experiències viscudes amb l'ajut de referents presents o no presents (descriure-narrar), hipotetitzar, planificar tasques, formular solucions en diferents agrupacions..., possibiliten la base (cognitiva-social) per a la creació de situacions comunicatives enriquidores.

És rellevant la relació, la participació i el coneixement de la família. Crear la necessitat de trobar un espai per explicar, buscar, conèixer..., faciliten el fet de poder compartir.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Inici del projecte i elaboració del guió de treball - Afavorir la seva participació en el moment de proposar temes per a l'elecció del projecte. - Facilitar, amb preparació prèvia, la defensa del tema que ha proposat per treballar. - Respondre preguntes sobre què en sap del tema escollit. - Formular preguntes sobre quina informació vol obtenir. - Respondre preguntes sobre on, com, què necessiten per obtenir aquesta informació. - Ampliar i utilitzar el vocabulari nou que sorgeixi relacionat amb el tema. - Participar en les situacions de conversa on s'intercanvia informació (petit/gran grup).	- Fer un treball de guiatge per part del mestre al llarg de tot el procés. - Ajudar-lo a pensar possibles temes a proposar i el perquè, plantejant-li preguntes i reconstruint el seu discurs. - Anar-li formulant preguntes per aclarir tant el que sap com el que vol saber sobre el tema a treballar, així com els recursos que necessiten per obtenir la informació. - Aprofitar el vocabulari nou relacionat amb el tema i utilitzar-lo en diferents situacions per tal que el vagi incorporant i utilitzant. - Procurar que participi en les situacions de petit grup quan es produeixen intercanvis d'informació.	M: Hem de pensar el tema que treballarem en aquest nou projecte. Quines coses us agradaria saber? N: No ho sé... M: Podríem aprendre coses sobre animals, avions... N: Animals. M: De quins animals t'agradaria saber coses? N: Dels dofins. M: I què en saps dels dofins? N: Al zoo, salten... M: Ah! Has anat a veure'ls al zoo i els has vist saltar? N: Sí. M: I què t'agradaria saber més? N: Què mengen... M: Bé, doncs ara ho explicarem a la resta de la classe. M: I on podem trobar això que volem saber? N: En un vídeo..., pel·lícula. M: La tens a casa? N: Sí. M: Com es diu? N: No sé. M: T'agradaria portar-la i la veiem? N: Sí. Nens: Jo he trobat aquest llibre que té moltes fotos de dofins. M: I tu, què has portat? N: La pel·lícula. Nens: I l'has vist? N: Sí. Nens: Què hi surt?



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
		N: <i>Uns dofins que..., uns senyors del vaixell i surten...</i> M: <i>Uns senyors que van en vaixell, els criden i surten?</i> N: <i>Sí.</i>
Elaboració del projecte* - Posar en funcionament els recursos dels quals disposa l'alumne en àrees diferents, trametent la informació des del punt de vista de la matèria en la qual sigui més competent i que li pot servir com a suport a l'hora d'expressar-se. - Explicar fets i conseqüències de fenòmens observats i poder formular noves hipòtesis. - Compartir amb els companys propostes i informacions.	- Afavorir la intervenció del nen en els moments en els quals disposa de més habilitats per tirar endavant el projecte (plàstica, matemàtiques...), a fi que es senti segur i capaç d'explicar el que ha fet i posar en pràctica el vocabulari après i organitzar de la manera més còmoda la seva expressió. - Afavorir la memorització com a recurs per ampliar el vocabulari i donar a aquest vocabulari una funcionalitat per tal que l'alumne sàpiga emprar-lo en diferents situacions (dins i fora del context escolar). - Posar el nen en situació de pregunta-resposta amb altres companys o amb l'adult. - Afavorir moments d'intercanvi en els quals el nen tingui organitzat algun material sobre el qual poder recolzar la seva expressió oral.	Situació en l'elaboració d'un cartell informatiu: M: <i>Pere, explica'ns què ha fet el teu equip per explicar-nos coses dels dofins.</i> P: <i>E ufins menien peixos i e petits iet de la mama.</i> M: <i>Molt bé. Ho veieu tots en el dibuix? Ens explica què és el que mengen els dofins, peixos, i quan són petits mamen llet de la seva mare.</i> Situació que s'ha preparat amb anterioritat amb la mare: M: <i>Vàrem quedar que portaríeu de casa coses sobre dofins i la Marta ha portat una revista amb fotos dels dofins. A qui vas demanar-la?</i> Marta: <i>A la mama.</i> M: <i>T'ha explicat alguna cosa?</i> Marta: <i>Sí, que viuen al mar.</i> M: <i>Ho heu sentit? La mare li ha explicat que viuen al mar. T'ha dit per on respiren?</i> Marta: <i>Per un forat que tenen aquí (assenyala el clatell).</i>
Elaboració de les conclusions i valoració final - Comprovar la utilització i els canvis de les seves capacitats expressives i de trametre informacions: enriquiment del vocabulari, allargament de les frases... - Afavorir la seva participació en els moments de posada en comú, especialment quan s'expressin les sensacions viscudes durant el procés.	- Plantejar situacions de recapitulació de les aportacions de tota la classe i incloure el nen en aquestes situacions. - Actualitzar de manera individual i prèviament a la posada en comú: continguts treballats, què ha après..., per tal que pugui verbalitzar-ho davant del grup. - Recollir impressions i emocions del grup i del nen i afavorir que sorgeixin propostes per a propers projectes.	M: <i>Farem una llista de coses que hem après sobre els dofins i jo les aniré apuntant.</i> Jordi, <i>què podem escriure?</i> J: <i>Viuen a l'aigua.</i> M: <i>Bé, viuen a l'aigua, però són peixos?</i> J: <i>No.</i> M: <i>Bé, ja hem acabat aquest projecte i ja hem contestat totes les preguntes que havíem fet sobre els dofins. Ens ha agradat? A tu, Maria, què és el que t'ha semblat més maco del projecte?</i> Maria: <i>Veure que neden dofins.</i> M: <i>Sí, és veritat, és molt maco veure nedar dofins i això és molt divertit. T'agradaria saber altres coses sobre els dofins o t'agradaria fer un projecte nou?</i>

* Durant l'elaboració d'un projecte es poden produir situacions diverses que esdevenen necessàries per al seu desenvolupament (sortides, visites, dramatitzacions, memorització de cançons, contes...). Per ampliar possibles activitats i dur-les a terme es poden consultar les diferents situacions educatives del programa.

Situació educativa: racons

Racó de la botiga

La intervenció del mestre en els racons no hauria de ser guiar en excés, impeding la iniciativa espontània dels nens. El mestre hauria de tenir intervencions puntuals de modelatge.

Caldria que fos un racó amb pocs alumnes per tal que el nen tingués l'oportunitat d'interactuar i expressar-se.

El mestre hauria d'afavorir que en el racó hi participessin nens amb bones competències lingüístiques que poguessin ser un bon model per a aquest alumnat.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Usar fórmules socials: salutacions, agraïments, comiats, etc.	– Buscar una parella de joc que usi models lingüístics correctes per tal d'afavorir un intercanvi lingüístic.	Situació botiga: N1: <i>Hola! Bon dia!</i> N2: <i>Bon dia!</i>
Saber usar les expressions de fórmules socials de forma precisa en el moment adient.	– Facilitar la utilització de formes socials donant el model adequat en contextos diferents.	N1: <i>Adéu, fins a un altre dia.</i> N2: ... M: <i>Digues-li: "Adéu, fins demà!"</i> N2: <i>Adéu, demà.</i>
Respondre adequadament les demandes i les preguntes.	– Respectar les iniciatives dels nens i intervenir-hi directament per provocar, però sempre respectant els torns. – Donar-li l'oportunitat de triar entre dos elements o més mostrant, si cal, allò que es dona a triar.	N2: <i>Patates.</i> N1: <i>Molt bé. M'ha dit patates o plàtans?</i> (Assenyalant el gènere.) N2: <i>Patates.</i>
Comprendre les expressions d'interrogació.	– Repetir la demanda ampliant-ne la forma i acompanyant-la de pistes visuals, si cal. – Usar enunciats breus i d'estructura senzilla. – Ajudar-lo a fer preguntes, mostrant-li allò sobre què s'està parlant.	N1: <i>Quantes patates vols?</i> N2: <i>Marrons.</i> N1: <i>Quantes patates vols, un kg o dos kg?</i> (Assenyalant les balances.) N2: <i>1 kg.</i> M: <i>Què vols? Vols 1 kg de patates?</i> (Mostrant-li les patates.) N2: <i>Sí, atet sí.</i>
Saber usar adequadament els marcadors de pregunta de forma precisa: què, quants, com...	– Posar-lo en situació d'utilitzar la interrogació quan se sap que ho pot fer.	N2: <i>Patates.</i> N1: <i>Com diu? No sé què em demana.</i> N2: <i>Tens patates?</i> N1: <i>Sí, però no sé si li agradaran.</i> M: <i>Pregunta-li com són.</i> N2: <i>Com són?</i> N1: <i>Són molt petites.</i>
Usar el llenguatge regulador de l'acció.	– Fer comentaris sobre les accions que fa un altre.	M: <i>Mira, Joan, què fa en Miquel. Ara t'embolica les patates amb paper de diari. Digues-li que no ho vols, que te les posi al cistell.</i> N2: <i>Posa al cistell.</i>
Saber emprar el llenguatge regulador de l'acció relacionat amb les accions com: embolicar, pesar, en vull més, no en vull tant.	– Provocar canvis d'acció. – Provocar accions errònies inesperades.	N1: <i>Molt bé. Espera, que ara les pesaré i les embolicaré.</i> N2: <i>No, no.</i> N1: <i>Portes el cistell, doncs no te les embolicaré.</i> N2: <i>Sí, porto el cistell.</i> M: <i>On posaràs les patates?</i> N2: <i>Cistell.</i>



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
		M: A fora del cistell? N2: Nooo, aquí cistell. M: Ah, ah! A dins del cistell. N1: Adéu i moltes gràcies. N2: Adéu.
Ajustar-se al tipus de rol i al tòpic respectant les regles de participació.	- Quan el nen descobreix el rol, donar-li pistes que l'ajudin a situar-se mitjançant comentaris. - Deixar la frase inacabada perquè el nen l'acabi o bé iniciar una llista.	Jugant a comprar i vendre. N2: Vull anar a fora. (Canvi de tòpic.) M: Vine, Joan, que anirem a comprar. Comprarem... N2: ... M: Què comprarem a la botiga de fruita? Hi podríem comprar: patates... N2: Pomes! M: Patates, pomes... N2: Tomàquets i maduixes!

Racó de biblioteca

Cal que sigui un racó amb pocs alumnes perquè tots hi puguin participar activament.

És convenient que hi hagi alumnes amb bones competències lingüístiques que puguin ser un bon model per a l'alumne amb dificultats.

El conte triat i els objectius específics que es plantegen es poden treballar durant la primera estona del racó i després deixar lliurement que els nens mirin els contes triats. Cal, però, anar passant pel racó i promoure la conversa entre ells a partir dels contes que estan mirant.

Si es veu que l'alumne no tria mai aquest racó, cal animar-lo perquè hi vagi. Una de les maneres pot ser que pugui triar un o dos contes per mirar entre tots. Això pot ser una forma establerta d'anar al racó de biblioteca: els nens que hi van, poden triar.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Ampliar el vocabulari bàsic: utilització del nom i l'adjectiu. – Estructura mínima: • Article-nom-adjectiu.	- Demandar a l'alumne que expliqui què veu en una làmina o pàgina de conte, especificant com és. - Cada nen ha de dir un element nou i repetir els que han anat dient els altres. - Si l'alumne no recorda els objectes ja descrits, els podem anar assenyalant o preguntant què més s'ha vist.	Imatge d'un carrer: N: A cotxe. M: Com és el cotxe? N: Memei. M: Sí, un cotxe vermell. Què més hem vist? N: Atobús gan. M: Molt bé! Un autobús gran.
Respondre a les preguntes: què? qui? on? quan?... – Estructura: • Subjecte-verb-complements.	- Explicar el conte descrivint cada pàgina amb força detalls. - Es van fent preguntes a cada nen: • On és...? Com és...? Qui...? Què fa el...? • Donar diverses opcions perquè triï la correcta.	M: On és el nen? N: Aquí. (L'assenyala.) M: Sí, però què és? Un parc, el mar...? N: Un parc. M: Molt bé. El nen és al parc. Diques, on és el nen? N: El nen és al parc.
Utilitzar connectors temporals i causals per poder anar relacionant els elements de la il·lustració: després, més tard, al matí, perquè, llavors...	Es poden tenir contes amb els fulls sense enquadrar. El mestre va explicant el conte fent molt d'èmfasi en la relació, tant dels elements de cada làmina com entre làmina i làmina.	N: Un nen plora. M: Per què? N: Perquè ha caigut. M: Un nen plora perquè ha caigut. Assenyala la mare. N: Aquí la mama. M: Llavors ve la mama corrents.



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
	Després es dona a un nen perquè l'ordini i l'expliqui (és preferible que el nen amb NEE no sigui el primer i pugui anar sentint les estructures completes que van fent els altres). Quan li toca explicar-lo a ell, se'l pot ajudar fent preguntes o donant el model correcte perquè l'imiti.	M: <i>Va, ara explica-m'ho tot.</i> N: <i>Un nen plora, ha caigut, vene la mama corrent.</i>
Ajustar-se al tòpic respectant les regles de participació.	Utilitzar preguntes o expressions genèriques que facilitin mantenir el tema.	Parlant de la visita al zoo: N1: <i>Vam veure elefants.</i> N2: <i>A papa cotxe nou.</i> M: <i>Sí, però ara estem parlant del que vam veure al zoo. Què vas veure, tu, al zoo?</i> N2: <i>Girafes.</i>

Situació educativa: conte

El moment de l'explicació i de la conversa que es pot originar al voltant d'un conte permet desenvolupar estructures diverses a l'entorn de les imatges i de la història que es narra.

Cal programar amb cura el conte i reflexionar sobre el tipus d'estratègies i estructures que s'utilitzaran amb cada conte segons les seves característiques i potencialitats.

Les situacions d'explicació del conte, ja sigui en gran o en petit grup, són interessants per a aquests nens, ja que els aporten models correctes de llenguatge que després podran explicar i treballar en altres situacions. Amb tot, la situació en petit grup facilita més les possibilitats de parlar.

El suport visual permet la repetició de l'explicació o la conversa sobre el conte amb diferents graus d'ajut per part del mestre. Aquesta repetició afavoreix la interiorització de les estructures lingüístiques.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Participar en les converses i situacions comunicatives de l'aula.	– Crear rutines interactives per torns entre els participants. – Fer ús d'indicadors verbals o gestuals que incitin a la participació. – Fer les pauses necessàries perquè l'alumne tingui temps d'intervenir-hi o de respondre. – Deixar frases inacabades perquè els nens les completin.	La mestra invita el nen gestualment o verbalment a parlar: <i>Joan, i a tu què et sembla que passava...</i> M: <i>Ara en Josep...; Carla...? I tu què hi dius, Pere?</i>
Fer hipòtesis i suposicions sobre què ha passat i què pot passar després.	– Fer ús dels silencis i l'espera per facilitar la participació i la iniciativa. – Expressar dubtes, incomprensió sobre el que passa. – Formular hipòtesis.	Mirant un conte poc conegut conjuntament amb els nens del grup: M: <i>I la mare li va dir...</i> N: ... M: <i>Què et diu la teva mare quan passa això?</i> M: <i>No sé perquè no hi són... Potser s'han amagat?</i> M: <i>Laia..., què creus que ha passat? I què li pot estar dient el gegant?</i>
Reproduir frases fetes i estructures repetitives de diferents contes.	– Ajudar-lo perquè sigui conscient de les frases que es vol que recordi, posant l'èmfasi en els enunciats repetitius.	<i>Rateta, rateta, tu que n'ets tan boniqueta, que et voldries casar amb mi?</i> <i>Una vegada hi havia una nena que...</i>
Explicar un conte a d'altres amb ajuda de l'adult i amb suport visual.	– Fer preguntes sobre el conte i les imatges evitant preguntes massa tancades.	M: <i>Què ha passat?</i> <i>Què estan fent?</i> <i>I per què no volen?</i> <i>Com ho han fet?</i>
Descriure personatges, escenes i accions que veu en les imatges.		
Explicar un conte als altres sense cap suport.		
Contestar adequadament les preguntes que li fa el mestre.	– Fer preguntes tenint present algun referent que faciliti el record.	M: <i>Qui va trobar, la Caputxeta?</i> N: <i>El llop.</i>



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Esforçar-se perquè el que diu sigui més entenedor i correcte allargant les pròpies produccions orals.	– Reprendre el llenguatge de l'infant i completar-lo afegint-hi algun element nou, estructural o semàntic (nom, article, verb, etc.) o amb correcció implícita (expansió). – Demanda de verbalització. – Expansió introduint-hi termes espacials i temporals. – Expansió amb demanda de repetició. – Ajudar l'infant a continuar el seu discurs, intentant lligar el que ha dit amb el que vindrà després (encadenaments). – Ampliació de la diversitat lexical dels alumnes: • Substitució d'elements nominals per pronoms possessius o relatius. • Substitucions fent ús dels pronoms febles. • Substitucions fent ús de les preposicions, adverbis i conjuncions.	N: Cucà a pota. M: El llop va trucar a la porta? N: A nena amagat! M: La nena s'ha amagat... M: La nena s'ha amagat. Que té por? N: Sí, mota. A nena amagat! M: La nena s'ha amagat darrere la porta. N: Cucà a pota. M: El llop va trucar a la porta. A veure, digues-ho tu. N: E llop tucà a pota. M: I la mare li va dir.. N: Patufet a cumpà sigons... N: Anava a buscar la filla i estava malalta. M: Anava a buscar-la?, o Anava a buscar la seva filla que estava malalta. N: Al gobu ha xocat aba. M: El globus ha xocat amb l'arbre. N: A nena no vol, té por. M: Sí, no vol perquè te por...

Situació educativa: joc dramàtic o de representació

El que diferencia aquesta activitat de les altres que es porten a terme a l'aula és l'estreta relació entre l'adquisició de nous coneixements i la seva representació lingüística pel que fa al lèxic (vocabulari) i a les estructures morfosintàctiques. Això la fa especialment interessant a l'hora de planificar objectius de llenguatge per a aquells nens amb un comportament lingüístic poc avançat a nivell d'estructura sintàctica (comportament C, D i E) o en lèxic (comportament H).

Diverses activitats de joc dramàtic tenen diferents aprofitaments: alguns emfatitzen el vocabulari (anar al supermercat permet conèixer i classificar diferents aliments); d'altres incideixen més en la seqüenciació d'accions (anar d'excursió: preparar la sortida, la motxilla...); altres estan més orientades cap a l'acció (curses de cotxes), i d'altres cap a la resolució de problemes (com posar a punt un cotxe en el cas del taller mecànic). Cal que, a l'hora de planificar, es tinguin presents les diferents estructures, de manera que al llarg del curs s'hagin treballat diverses vegades.

Per als nens amb problemes a nivell d'estructura de conversa (comportament I), el joc de representació pot ser-los útil per la relació que els demana amb els altres a partir tant de la negociació de rols com de la seva representació.

El paper de facilitador del coneixement de l'entorn i del món que comporta el joc de representació fa que sigui una bona eina, no només per ajudar a avançar cognitivament i lingüísticament els nens amb dificultats, sinó també per a tots els alumnes de l'aula en general.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Comprendre estructures lingüístiques temporals i espacials.	En una representació més seqüenciada, per exemple <i>Anar de càmping</i>, l'adult explica mentre està representant allò que fa.	Exemple: Anar de càmping. Primerament, mirem el mapa i decidim on anirem. Dormirem en aquest càmping i demà agafarem i anirem molt lluny. Abans de la nit pujarem dalt d'aquesta muntanya, etc.
Utilitzar diferents marques morfològiques i estructures sintàctiques en diversitat de situacions comunicatives.	Al llarg de la representació: Ajudar-se d'estratègies lingüístiques en les quals l'adult repeteix l'emissió del nen amb una estructura més elaborada.	N: Tote ti = el cotxe aquí (mentre assenyalava un cotxe de juguina). M: Sí, el cotxe aquí. Es pot ampliar l'emissió afegint-hi més informació. M: El posem al costat de l'altre... (mentre l'hi posa).
Relacionar nou vocabulari en contextos significatius.	- Presentar el material i les activitats per part d'un adult amb coneixement del tema a partir de representar utilitzant-lo. - Utilitzar recursos que permetin el record del nom del nou material i de les accions que es poden fer amb aquell material.	M: D'això (ensenyant-ho) se'n diu <i>clau anglesa</i>. Ara la faré servir per <i>descargolar</i> aquests <i>cargols</i> que estan tan forts. M: Ara necessito la <i>clau anglesa</i> i no sé on l'he deixada. A veure, algú sap on és la <i>clau anglesa</i>? M: Posarem els <i>cargols</i> petits en aquesta <i>capsa</i> i els <i>cargols</i> grans els deixarem damunt la <i>taula</i>. M: Ara hem de <i>descargolar</i> aquests <i>cargols</i> per poder treure la <i>bateria</i>.
Utilitzar el vocabulari adequat.	- Donar pistes per facilitar la utilització del nou vocabulari. - Donar el nom de l'objecte o de l'acció que es requereix quan hi ha dificultats per accedir-hi i demanar la repetició (estratègies d'imitació diferida).	N: Vull això. M: Demana al Miquel la <i>clau anglesa</i> i els <i>cargols</i>. Així podràs muntar la <i>bateria</i>. N: Vull això. M: Digues: la <i>clau anglesa</i>, si us plau. N: La <i>clau anglesa</i>.

Situació educativa: conversa col·lectiva

Aquest moment educatiu és molt apropiat per als alumnes en tots els comportaments lingüístics, ja que permet l'adquisició i ús de coneixements lingüístics.

La conversa col·lectiva és aconsellable de treballar-la dins l'aula amb tot el grup-classe per facilitar la pluralitat de situacions, però la intervenció dirigida a millorar la participació i incorporació d'habilitats individuals serà més afavoridora si la conversa es fa en petit grup.

En totes les situacions d'aquest moment, cal posar èmfasi en les estructures lingüístiques per tal d'afavorir la millora de les pròpies produccions i l'augment de riquesa en el vocabulari, i també per adonar-se i fer ús de les marques i flexions que s'utilitzen en el llenguatge.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Saber expressar opinions i participar en converses orals col·lectives.	- Ajudar-lo a participar-hi oferint-li indicadors verbals i/o gestuals. Fer-li sentir que hi ha interès pel que diu (esperar la seva resposta amb un somriure). - Fer preguntes obertes que li permetin explicar-se, tot donant-li temps per poder respondre. - Deixar la frase inacabada perquè l'alumne l'acabi. - Iniciar el que podria ser la resposta de l'alumne.	Els companys parlen sobre el que van veure a la granja. M: Ara tu, Joan, explica'ns què et va agradar més de la granja. (L'adult mira i somriu, mostrant interès pel que dirà.) N: A vaca, majan. M: Estava menjant, oi? M: I què menjaven les vaques? N: ebes... M: Menjaven palla que els va donar el senyor? N: I tot queia. M: I li queia la palla, oi? A: ...i mordia! M: Et va mossegar? A: No paia... M: Ah! Mastegava la palla, oi? Ho vas veure, com mastegava? M: Recordeu què va portar o dir en Joan...? M: Tu què en penses? M: A tu també t'ha passat això? M: Què més vam veure? Vam veure... N: Avall molt gran.
Utilitzar estratègies conversacionals de regulació i gestió de la conversa.	- Reduir la longitud de les intervencions, tot evitant explicacions excessives, repetitives o supèrflues. - Escollir intervencions concises que seleccionin la informació pertinent en cada cas. - Fomentar la iniciativa del nen, respectar els seus interessos. - Donar oportunitat i facilitar a l'alumne la tria del tema de conversa. - Facilitar que l'alumne prengui la iniciativa en la conversa mitjançant un ús adequat del silenci, de les pauses i de l'espera. - Mantenir el tema.	
Utilitzar i ampliar el vocabulari específic amb relació al tema sobre què es parli.	Facilitar-li el coneixement del vocabulari a partir d'un context significatiu i afavorir-ne l'ús.	Una classe de nens força petits: M: Avui hem après moltes coses de la vaca. Ara farem un joc d'endevinalles, qui sap com es diu allò que fan servir per espantar les mosques? N: Cua. M: Molt bé, ara ho escriurem al costat de la cua.



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Saber respectar el tema de conversa i fer intervencions amb relació al tema.	– Fer-li veure que allò no és el que toca i dirigir-lo cap a canviar.	Mentre parlen de l'excursió que faran. M: <i>I què veurem a la granja?</i> N: <i>El meu papa té un cotxe nou.</i> M: <i>Molt bé, però ara ens agradaria saber què podem veure a la granja.</i>
Millorar les competències comunicatives i lingüístiques incorporant adverbis relatius a l'ordre de desenvolupament d'una acció: després de, abans de, aleshores...	Estratègies d'adaptació mútua del llenguatge: – Utilitzar frases curtes, ajustades al nivell lingüístic del nen. – Saber usar el to i el ritme adequats. – Donar-li el model del to a parlar i el temps perquè pugui expressar-se.	Quan el nen parla fluixet, la mestra mimititza que no el sent, dient: M: <i>Què has dit?</i> Quan el nen parla cridant, la mestra abaixa el to de veu.
Participar en diàlegs i converses amb els mestres i els companys.	Estratègies d'interacció verbal: – Descontextualització de la interacció verbal. – Sobreinterpretació: el fet d'haver compartit una experiència amb l'alumne facilita la interpretació d'allò que l'alumne vol dir. – Expansió amb correcció implícita. – Correcció explícita. – Expansió amb demanda de verbalització. – Expansions en forma d'assentiment. – Deixar una frase inacabada perquè l'alumne l'acabi. – Formular preguntes obertes en comptes de tancades. – Evitar les preguntes rutinàries o que no tinguin cap sentit per a l'alumne. – Repeticions en forma d'assentiment. – Repetir les últimes paraules que ha dit l'alumne amb una entonació que el convidi a continuar.	A: <i>A nena té piota.</i> M: <i>Sí, tens raó, la nena té una pilota.</i> A: <i>Nena no juga.</i> M: <i>La nena no juga.</i> M: <i>La noia està espantada. Per què la noia està espantada?</i> M: <i>Allà a la peixera hi havia...</i> M: <i>Què farem quan arribem?</i> M: <i>Què menja el gos?</i> A: <i>Can.</i> M: <i>Sí, carn i...</i>

Situació educativa: sortides fora de l'escola

Es considera que aquesta activitat, des del punt de vista de la intervenció del mestre, potser no permet una actuació gaire específica i sistemàtica a l'hora de treballar el llenguatge, però sí que pot ser molt motivadora i enriquidora des del punt de vista del desig de comunicar-se i ser més competent a nivell lingüístic.

En línies generals, el moment educatiu és significatiu per treballar amb l'alumnat del comportament lingüístic **C** perquè aquesta activitat es desenvolupa en un marc més informal del que es dona habitualment a l'aula, i això permet un apropament més afectiu que facilita la comunicació i la possibilitat que es puguin mostrar menys inhibits que en les situacions de gran grup.

El fet que l'activitat tingui lloc en tres moments diferenciats possibilita la repetició de les mateixes ordres, indicacions i models lingüístics en contextos diferents; aquesta situació facilita que vagin ampliant l'estructura de les frases, i també la llargada del seu discurs.

Pel que fa al comportament **H**, aquesta activitat resulta significativa pel fet que els tres moments del desenvolupament permeten introduir de forma experimental i vivenciada conceptes temporals, espacials..., que en aparèixer en diferents situacions i contextos faciliten la seva interiorització i posterior incorporació en la parla espontània.

Desenvolupament dels tres moments de l'activitat (la preparació, la sortida i la valoració):

- En el moment de la **preparació** de la sortida predomina el vessant receptiu del llenguatge i aquest es tracta a nivell col·lectiu.

Tot i que cal tenir estratègies per afavorir la participació d'aquests nens i nenes, és aconsellable no plantejar situacions gaire individualitzades. No obstant això, seria convenient implicar-hi el mestre de suport per realitzar activitats en petit grup per tal de crear situacions en què puguin participar d'una forma més còmoda i per assegurar-se que hi ha una bona comprensió.

- En el moment de la **sortida**, cal mesurar la conveniència de les intervencions per part de l'adult per no desvirtuar l'objectiu lúdic i d'aprenentatge de l'activitat i no caure en actuacions excessivament intervencionistes respecte al llenguatge del nen. És, però, un bon moment per estar alerta de les intervencions del nen i prendre nota de les seves possibilitats reals expressives, a fi de tenir pistes amb vista a noves estratègies de treball. En tot cas, l'adult pot apropar la comunicació del nen amb els companys aprofitant la seva situació de privilegi com a referent de tot el grup-classe i implicar-lo en situacions comunicatives, que en les sortides solen ésser altament enriquidores.
- El que diferencia el moment de la preparació del de la **valoració** és que al nen se li han donat una sèrie d'estratègies i recursos que el poden fer més competent a l'hora de participar en el gran grup (ja té una informació prèvia i unes vivències que el poden fer sentir més segur i competent a l'hora d'expressar-se). Per tant, sembla el moment òptim per convidar-lo a participar-hi més.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Preparació Donar informació, en converses orals col·lectives, de la sortida que es preveu de fer. Respondre a preguntes sobre els continguts de temps i espai: on, què, quan... Utilitzar noves expressions i estructures (formes verbals en futur) relacionades amb la preparació de l'activitat. Formular preguntes per obtenir informació sobre l'activitat. Ampliar i utilitzar el vocabulari específic per a aquesta activitat (sortida i tema). Allargar el discurs del nen incorporant-hi els models del mestre i dels companys.	– Presentar i anar recordant la sortida a mesura que es va acostant, amb l'objectiu d'anar-la preparant entre tots, incidint en: el nom del lloc on es va, les accions que s'hi duran a terme, el que es necessitarà. – Demanar als nens què volen saber, què els agradaria fer i, a partir d'aquests models, demanar al nen amb dificultats què li agradaria saber, què voldria fer... – Fer que el nen preguntí als seus companys la informació que desitja, donant-li el model de l'estructura per fer-ho. – Aprofitar llistes de material que cal portar o el vocabulari específic de la sortida per ampliar vocabulari i donar models correctes a nivell fonètic. – Demanar que exposin el que han portat de casa, intercanviant informació entre ells en petit grup. – Resumir el que s'ha dit i fer un repàs de les normes que són comunes a totes les sortides per comprovar si hi ha hagut comprensió.	M: <i>S'acosta el dia de la sortida. Algú recorda què farem?, on anirem?</i> M: <i>Aneu-me dient coses que us agradaria fer, així elaborarem una llista del que farem.</i> N: <i>Jugarem a pujar als cotxes..., veurem cotxes...</i> M: <i>I tu, Josep, què voldràs fer? Què t'agradaria veure-hi?</i> N: <i>Pujar cotxes.</i> M: <i>Demana-li a en Joan que t'expliqui on anirem i què veurem.</i> N: <i>Joan, on anirem? Què veurem?</i> M (en situació individual demanar al nen): <i>A veure, ja ho tens tot?</i> N: <i>Això jo no.</i> M: <i>No tens cantimplora?</i> M: <i>A veure, què farem demà?, on anirem?</i> N: <i>Zoo.</i> M: <i>Sí, demà anirem al zoo.</i> M: <i>Què hem de portar?, què direm als pares?</i> N (models): <i>Demà anirem d'excursió al zoo i hem de portar la motxilla amb el dinar.</i> Demanar al nen que repeteixi el model donat per algun company. M: <i>Què farem quan pugem a l'autocar, Pere?</i> N1: <i>Seure bé, no empènyer...</i> M: <i>Què ha dit en Pere que farem quan pugem a l'autocar?</i> N2: <i>Seure, no emputxar.</i> M: <i>Molt bé, Joan. Recordem què hem de fer sempre que sortim... A veure, que algú m'ho expliqui.</i> N2: <i>Posarem fila.</i>
Sortida Interaccionar amb adults i companys en situacions diferents de les que són habituals dins l'aula.	– Aprofitar la sortida per implicar el nen en converses nens-nen, adult-nen. – Realitzar activitats lúdiques dirigides típiques de les sortides (joc de llenguatge com "el pare carabasser", cançons...). – Fer explicacions sobre el tema que és motiu de la sortida. En les intervencions del professor a prop del nen cal reforçar el seu vocabulari relacionat amb el tema, fer recordatoris i aprofitar-ho perquè el nen escolti models correctes i aprengui noves maneres de dir.	



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Valoració Utilitzar noves expressions i estructures (temps verbals en passat) i vocabulari, relacionats amb les situacions viscudes. Respondre preguntes sobre contingut de temps i espai (on, quan...) referents a la situació viscuda. Explicar de forma ordenada el que ha viscut.	– Rememorar el que s'ha fet amb preguntes formulades de manera que hi aparegui la utilització de verbs en passat. – Acollir totes les intervencions del nen, si es produeixen, com a valuoses i incloure-les de manera ordenada en tot el que es va exposant a la classe. – Convidar el nen a participar-hi en el moment oportú, quan s'han produït diverses intervencions. – Utilitzar pistes gràfiques (fotografies) i verbals (i abans, i després...) per ajudar a recordar i organitzar el seu discurs.	M: Recordem què vàrem fer ahir, mirem si entre tots fem memòria i no ens oblidem de res: vàrem anar..., vàrem veure... M: Pere, ajuda'ns a fer memòria, a què vam jugar? P: A carreres. M: És veritat, vam fer una cursa, una cursa de sacs. M: Recordeu alguna cançó? Pere, quina cançó és la que et va agradar més? Quan vam cantar cançons? N: Depés de bocata. El mestre ensenya una fotografia i demana: I aquí, què vam fer? N: Puja autobús.

Situació educativa: gestió de conflictes

Aquest moment educatiu és molt apropiat per als alumnes en tots els comportaments lingüístics, ja que les situacions poden manifestar-se contínuament a l'aula i són necessàries per créixer (emocionalment i cognitivament).

El llenguatge és l'element facilitador de la mediació, encara que en els nens petits l'acció ha d'anar molt lligada per evitar enfrontaments físics. L'adult o el nen més gran (mediadors) han de facilitar que es pugui arribar a l'apropament de posicions (consens) a través de la verbalització de la situació.

És important tenir present que parlem de situacions properes, viscudes, però el contingut que se'n deriva (normes de convivència, raonament de solucions alternatives) pot suposar un llenguatge abstracte (si no es controla) i, per tant, de difícil comprensió.

L'alumne que té menys recursos lingüístics pot tenir dificultats per participar-hi, i també per argumentar i manifestar els seus sentiments; per tant, és necessari donar-li models i ajudes a favor de la intervenció i verbalització del seu punt de vista.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Desenvolupar habilitats socials fent ús d'estratègies de gestió de la comunicació.	Facilitar la utilització de fórmules socials relacionades amb la gestió de la comunicació i els conflictes: demanar disculpes, demanar participació...	M: Estem d'acord que el Pere ho ha fet sense voler? N1: Sí. N2 (gest d'afirmació). M: I que no tornarà a passar. Pere, què li has de dir? N2: E pedona? N1: ... M: Joan, el Pere et demana disculpes. Tu no dius res? N1: Val, el perdono. M: Li ho has de dir a ell. N1: Pere, et perdono. N1: Ell no, que no sap dir res.
Respectar la diversitat en l'expressió oral, entendre diversos punts de vista en la situació de conflicte.	- Facilitar la intervenció de l'alumne en qualsevol situació de conflicte. - Valorar la intervenció facilitant la interpretació ajustada del que diu el nen. - Contextualitzar la intervenció.	M: Sí que sap dir coses. També pot explicar el que ha passat. A veure, Carles, explica per què plores. N3: Sempre plora i crida. N4: I no parla. M: El Carles plora i crida perquè no li donem temps per explicar-se. De vegades, no escoltem el que ens vol dir. Ara prou. Carles, tranquil. Et toca a tu explicar-te. N5: A pati pilota. Nens gans pupa aquí. M: En el pati jugant a pilota, uns nens grans t'han fet mal. Molt bé, Carles.
Expressar verbalment les seves emocions, tot participant activament en la resolució del conflicte.	- Donar propostes concretes que facilitin l'expressió de sentiments: - Atribuir significat a les verbalitzacions i no verbalitzacions (reelaboracions). - Allargar les produccions afegint-hi elements que facilitin l'expressió i comprensió del missatge. - Donar vocabulari per a l'expressió de sentiments.	El nen té un conte nou i no el deixa veure als altres nens. M: Crec que en Joan està molt content. Porta una cosa per a l'aula. Joan, què has portat? N1: A papa compa conte. N2: Però no el deixa al seu lloc. M: Ara ho farà. No l'hi prengueu. És una cosa important que ell vol dir. Joan, vols explicar alguna cosa del conte? N1: A conte ompa papa a tole. A conte tene animals gans. M: Estàs molt content perquè el pare t'ha comprat un conte per al racó de la biblioteca. El conte té animals grans, animals que viuen a la selva.

**Programa d'estimulació
per al desenvolupament
fonològic dins l'aula
i/o en petit grup**

Què és

Índex

1. Alumnes als quals va adreçat	153
2. Característiques comunicatives i lingüístiques	153
2.1. Característiques generals	153
2.2. Comportaments lingüístics dels alumnes	154
3. Proposta didàctica	155
3.1. Objectiu general	155
3.2. Objectius específics i referències curriculars	155
3.3. Orientacions generals	156
3.4. Situacions educatives	158

1. ALUMNES ALS QUALS VA ADREÇAT

Són alumnes que mostren una estructuració del llenguatge força correcta, o bé amb un petit retard, respecte dels seus companys, però amb errors en el nivell del sistema fonològic que fan que la seva parla sigui poc intel·ligible. Els errors de parla tenen més a veure amb un retard en l'adquisició del sistema fonològic que no pas amb un trastorn.

2. CARACTERÍSTIQUES COMUNICATIVES I LINGÜÍSTIQUES

2.1. Característiques generals

Un punt que s'ha de tenir en compte, respecte a les dificultats de la parla, és la diversitat de realitzacions que es poden trobar a causa del marge que marca la pròpia evolució. No tots els nens tenen les mateixes habilitats, sense que per això s'hagin de considerar patològics alguns patrons fonològics. Els nens susceptibles d'haver de necessitar una ajuda explícita des del centre, ja sigui en gran grup com en petit grup, són nens que segueixen l'evolució normal, si bé amb més poca facilitat que els altres, per la qual cosa cal fer-hi incidència de manera explícita i tenir-los presents des de totes aquelles àrees que tenen com a finalitat desenvolupar capacitats bàsiques que incideixen en aquells aspectes que poden tenir un paper en les realitzacions fonològiques d'aquests nens: àrees d'intercomunicació i llenguatges (llenguatge verbal i musical) i de Descoberta d'un mateix.

Les causes que poden haver incidit en l'evolució d'aquests nens poden ser diverses:

- Alguns d'aquests alumnes semblen tenir dificultats generals pel que fa a l'atenció. Es mostren dispersos, amb dificultats, sobretot per escoltar (alerta auditiva) i mantenir, de manera continuada, l'atenció.
- En d'altres, els problemes en l'emissió correcta dels sons es poden explicar pels molts refredats de les vies altes (nas, orelles, coll), amb molta mucositat i freqüents otitis que dificulten la percepció correcta dels diversos fonemes de la llengua. En la majoria de nens aquesta és una dificultat superable després de l'atenció mèdica pertinent i només en casos comptats, perquè s'hi ajunten altres variables, cal una intervenció específica de llenguatge. La gravetat prové del desfasament entre les seves produccions i l'edat cronològica.
- Altres vegades, les dificultats en la realització fonèmica es poden explicar per la poca habilitat motriu a nivell dels òrgans implicats en la realització dels diversos fonemes (llengua, llavis...). Aquesta manca d'habilitat, d'altra banda, pot ser explicada per la poca experiència en diversitat de textures alimentàries (per ex.: els nens que no prenen gaire aliments sòlids que hagin de mastegar) o per poques habilitats motrius generals (per ex.: no saben córrer o pujar escales alternant els peus...), que també es reflecteixen en les habilitats motrius necessàries per articular sons seqüenciats per formar paraules.
- En els diferents casos, auditius i motors, és la interacció de dificultats d'ambdós tipus la que comporta els problemes en l'adquisició fonològica.
- Un últim grup són els alumnes que no disposen d'un entorn que ofereixi un model fonològic adequat, o bé que aquest entorn és massa permissiu i tolerant amb les parles infantilitzades i/o amb les males produccions.

En tots els casos, però, es tracta de nens poc hàbils (per escoltar i/o per produir), per la qual cosa se'ls hauria d'ajudar a avançar des de l'aula mitjançant el control explícit d'aquells continguts i àrees curriculars que incideixen en aquells aspectes en què tenen problemes. Així, el Llen-

guatge musical, dins l'àrea d'Intercomunicació i llenguatges, és l'eina adequada per al treball d'assimilació, d'integració, de comprensió i de reproducció de sons, ritmes, cançons, etc., cosa que desenvolupa unes capacitats bàsiques: com l'atenció, percepció sonora, memòria rítmica i melòdica (musical i de llenguatge verbal) i representació i adquisició d'unes nocions d'espai musical, de temps i de qualitat.

També des de l'àrea de Descoberta d'un mateix, dins els continguts de procediments referits a organització de les habilitats motrius bàsiques, és possible ajudar els infants poc hàbils a millorar en el coneixement del seu cos i de les seves possibilitats.

I, per últim, cal garantir que tinguin múltiples possibilitats d'utilitzar el llenguatge amb iguals i amb adults, ja que només practicant el llenguatge és possible anar aprenent a ajustar les pròpies produccions perquè se sigui comprès.

A continuació, es descriuen els diferents comportaments lingüístics que pot presentar l'alumnat al qual s'adreça aquest programa.

2.2. Comportaments lingüístics dels alumnes

Comportament lingüístic F

Alumnes de 3 anys que presenten un retard molt important en l'adquisició del sistema fonològic, amb parla inintel·ligible, a causa de:

- Utilització d'un o dos fonemes consonàntics; per tant, l'entorn té dificultats per entendre allò que diu, ja que utilitza una mateixa paraula per anomenar coses diferents. Ex.: *a Kaka ke kó* per la Marta té això (Kaka = Marta); *ka kem a kaka?* x que anem a casa? (*kaka* = casa).
- En situació individual i controlada és capaç d'imitar síl·labes formades per consonant + vocal utilitzant la majoria de fonemes. No obstant, quan ha de construir paraules i frases, les importants dificultats motrius a escala bucofonatòria (afegides, de vegades, a un *feedback* auditiu distorsionat) li impedeixen articular de manera seqüenciada les paraules marcant els contrastos pertinents, cosa que fa que la seva parla sigui inintel·ligible. Aquesta mateixa manca d'habilitat és la que fa que una mateixa paraula sigui dita de diverses maneres. Ex.: casa = *tata, kata, kaka, taka...* De vegades, sembla que el nen té clar què vol dir, tot i que no pot establir les diferenciacions pertinents a l'hora d'articular-ho. Per exemple, nen: *a kaka ke ko*; mestre: *la Marta té això?*; nen: *nooo!*, *a Kaka* (emfatitzant-ho mentre assenyala en Carles). Un risc important d'aquest comportament és que la manca d'habilitat motriu pugui dificultar que el nen estableixi un patró estable per a les diferents paraules, cosa que pot interferir de manera important en la seva imatge mental. No cal dir que el problema s'agreuja quan s'hi afegeixen problemes auditius.
- Aquests alumnes demanen un seguiment de prop de la seva evolució amb incidència, tant en els aspectes d'atenció auditiva com en aspectes motrius que afavoreixin la seqüenciació i l'automatització de moviments a nivell bucofonatori. És important, sobretot, que tinguin moltes oportunitats de parlar amb un interlocutor que retorni correctament la seva producció (vegeu l'apartat Estratègies). En cas de nul·la o poca evolució, caldria un treball especialitzat amb el logopeda itinerant.

Comportament lingüístic G

Alumnes de 3, 4 i 5 anys que presenten un cert retard en l'adquisició, tal i com ho demostra l'anàlisi de la seva parla, amb la presència de les característiques següents:

- Persistència de processos de simplificació normals més enllà de l'edat corresponent, com pot ser, per exemple, la manca de fricació en una edat en què ja s'hauria d'haver superat (4 anys) (ex.: el *Pantet* per Francesc), o la simplificació de les síl·labes més complexes, com són les inverses (ex.: *tutuga* per tortuga), les compostes per dues consonants seguides (ex.: *agada* per agrada; *fo* per flor...) o les que tenen diftongs (ex.: *tene* per tiene). Aquesta pronunciació es veu pràcticament en totes les paraules afectades i en totes les situacions. També poden aparèixer processos de simplificació propis de nens més petits (per exemple, tendència a fer endavant els sons més posteriors *g* i *k*: *dat* per gat), juntament amb una bona realització de processos posteriors (per exemple, presència dels sons líquids en els grups consonàntics: dir correctament *classe* en lloc de *casse*, com seria d'esperar).
- Dificultats amb l'estructura sil·làbica en paraules llargues, amb omissió de les síl·labes àtones (ex.: *fanda* per bufanda).
- La importància o no de les dificultats està en relació amb el tipus de processos utilitzats amb referència a l'edat en què es mostren. A l'hora de valorar les realitzacions dels nens, cal també valorar la freqüència dels diferents processos que tenen lloc. Si només afecten un petit grup de paraules, tenen una connotació diferent de si afecten totes les paraules i en totes les posicions del fonema. D'altra banda, també cal valorar si aquella parla és fruit de dificultats reals o per manca de models correctes i/o poc interès per polir les seves realitzacions.

3. PROPOSTA DIDÀCTICA

3.1. Objectiu general

Afavorir l'organització del sistema fonològic partint de l'estimulació de l'atenció auditiva i de la pràctica articulatòria.

3.2. Objectius específics i referències curriculars

ÀREA: INTERCOMUNICACIÓ I LLENGUATGES. ÀREA DE DESCOBERTA D'UN MATEIX	
REFERÈNCIES CURRICULARS. CONTINGUTS DE: PROCEDIMENTS (P), FETS I CONCEPTES (C), ACTITUDS (A)	OBJECTIUS ESPECÍFICS
(P) Organització de les habilitats motrius bàsiques.	– Potenciar la mobilitat i el control motor dels òrgans bucofonadors. – Crear hàbits psicomotors de vocalització. – Adquirir consciència propioceptiva dels òrgans fonadors implicats en la parla.
(A) Aplicació dels hàbits d'autonomia personal.	– Adquirir hàbits adequats de masticació i deglució. – Adquirir hàbits adequats de respiració. – Adonar-se de la necessitat d'utilitzar hàbits de neteja i d'higiene de l'aparell bucofonador (ex.: aprendre a mocar-se).

ÀREA: INTERCOMUNICACIÓ I LLENGUATGES. LLENGUATGE VERBAL	
REFERÈNCIES CURRICULARS. CONTINGUTS DE: PROCEDIMENTS (P), FETS I CONCEPTES (C), ACTITUDS (A)	OBJECTIUS ESPECÍFICS
(P) Comprensió oral de missatges emesos en contextos significatius per persones o mitjans de comunicació.	– Integrar i utilitzar els processos bàsics relacionats amb l'anàlisi dels sons presents en l'ambient o proporcionats expressament: escoltar, identificar, reproduir, comparar, aparellar i ordenar. – Establir categories fonològiques mitjançant l'estimulació de l'escolta i l'alerta auditiva, amb semblances i diferències entre els sons de la vida diària o dels fonemes. – Diferenciar els diferents sons de la parla pels trets o característiques pertinents de cada fonema en situació d'ús i en contextos significatius. – Comprendre un missatge sencer quan en manca alguna part. – Discriminar paraules i/o sons semblants o diferents.
(P) Expressió oral en situacions comunicatives segons les convencions de la llengua.	– Reproduir per imitació i/o modificar, si cal, amb models adequats, diferents tipus de paraules i sons. – Ajustar l'articulació a la imatge fonològica de les paraules amb ajuda d'estratègies facilitadores en els casos més conflictius.
(P) Memorització de fets i situacions relacionades amb contextos significatius.	– Memoritzar i produir cançonetes, embarbussaments, endevinalles, poesies curtes, que tinguin els sons a treballar.
(A) Participació i adequació comunicativa.	– Esforçar-se per tenir una actitud d'espera, d'atenció, d'interès i d'iniciativa davant l'expressió i la comunicació. – Prendre consciència de la necessitat d'ajustar i modificar la seva producció per tal de ser entès per l'entorn.

ÀREA: INTERCOMUNICACIÓ I LLENGUATGES. LLENGUATGE MUSICAL	
REFERÈNCIES CURRICULARS. CONTINGUTS DE: PROCEDIMENTS (P), FETS I CONCEPTES (C), ACTITUDS (A)	OBJECTIUS ESPECÍFICS
(P) Percepció i comprensió auditiva.	– Percebre, conèixer i experimentar les qualitats i atributs dels sons. – Imitar i realitzar seqüències de ritmes.
(P) Execució i expressió de qualitats i possibilitats del món sonor.	– Memoritzar i reproduir seqüències de sons i sorolls seguint una ordre.

3.3. Orientacions generals

Les diferents dificultats a nivell de parla que presenten aquests nens no són greus, sinó que són fruit de poca experiència i habilitat. L'èmfasi del treball d'aquest programa recau a donar eines per tal de facilitar-los els processos que els altres nens han fet per si sols sense cap ajuda. Tal i com s'ha descrit anteriorment, aquesta falta d'experiència pot ser causada per diferents factors: poques oportunitats d'intercanvis significatius amb adults, dificultats d'audició que poden incidir en la percepció del llenguatge, poc entrenament pel que fa als òrgans que intervenen en l'articulació, poca demanda d'ajust per part de l'entorn... L'ajuda a aquests nens, doncs, ha de començar per donar-los moltes oportunitats de parlar, ja que la recerca demostra que un increment en la participació verbal facilita importants guanys fonològics. No cal dir, però, que les interaccions han de ser de qualitat i que cal buscar la implicació real del nen atès que de vegades en aquest punt ja és possible de veure-hi problemes (ex.: contestar sense mirar l'adult, estar pendent d'altres coses, etc.).

En alguns casos, pot ser que calgui ajudar-los a fer les anàlisis pertinents, ja sigui utilitzant estra-

tègies lingüístiques on es mostri el contrast entre allò que diu el nen i el que seria correcte (ex.: Nen: *A Kaka ke kò* (la Marta té això). Adult: *Ah, sí? La Marta té això? I on és ara la Marta?*, etc.), ja sigui incidint a parar atenció en aspectes que potser els han passat per alt (ex.: Nen: *No arada eix*. Adult: *No t'agrada el peix? I el pa? Que t'agrada el pa? Mira, pa i peix* (incidint en com posa els llavis). *Iguals, oi?*. A vegades, potser n'hi haurà prou de fer-los remarcar com ells diuen tal cosa i com ho diu l'adult (ex.: *Mira, tu dius "eix" i jo dic "peix"*). El paper de l'adult serà el de facilitar l'accés a les eines i recursos que els permetran fer, de manera espontània, els passos necessaris per modificar allò que diuen malament.

Un cop garantida la seva participació a les interaccions verbals, es pot incidir en els altres aspectes que poden haver influït en el desenvolupament fonològic d'aquell infant. Si les dificultats poden ser també explicades per problemes a nivell d'alerta auditiva, tots els treballs de llenguatge musical són molt adequats per educar-la. Si les dificultats tenen una base motora, els diversos objectius de l'àrea de Descoberta d'un mateix són adequats per al treball en aquest camp (descoberta de les possibilitats dels diferents òrgans, per exemple, com treure aire de pressa, a poc a poc, diverses maneres per parar-lo, etc.). Així mateix, s'hi pot incidir d'una manera més específica a partir de l'organització de racons o tallers amb objectius més concrets de treball auditiu i de realització de paraules i fonemes.

Per altra banda, caldria valorar si, en alguns casos, cal comptar amb la col·laboració de la família, sobretot pel que fa als hàbits d'alimentació i l'ús del xumet. Cal fer-los veure que perllongar l'ús del xumet i/o allargar l'hàbit de prendre biberó i aliment triturat pot derivar en una manca de mobilitat de l'aparell bucofonatori, si no en una deformació en la implantació de les dents i el paladar que pot, a la vegada, incidir en la producció de llenguatge.

Un últim aspecte que cal tenir en compte en els problemes de parla és de quina manera són fàcilment detectables, a diferència d'altres problemes més greus en l'adquisició del llenguatge. Així, tenim que nens que encara no tenen ben solucionat el seu sistema fonològic són ben aviat detectats i són motiu de preocupació per als professionals, de vegades, encara que evolutivament estiguin dins la norma. Hi ha nens que, ja de ben petits, tenen una gran facilitat per repetir correctament allò que senten i s'acosten molt a la producció de l'adult, mentre que d'altres han de fer molts més intents abans d'aconseguir-ho, sense que això s'hagi de considerar patològic. Cal donar temps als nens perquè puguin anar polint les seves produccions. Tenir models correctes de les persones que interaccionen amb ells és una condició necessària.

A continuació, es proposen orientacions per afavorir el desenvolupament del llenguatge amb aquest alumnat:

Amb relació a les interaccions

- Ajudar el nen a participar en les interaccions, no només amb l'adult, sinó també amb d'altres companys. L'increment d'interaccions no solament comporta més possibilitats de practicar en contextos significatius, sinó que també permet aprendre i comprendre quan els altres no ho entenen i com fer-ho per adaptar i modificar allò que es diu per tal que els altres ho entenguin.
- Incrementar les demandes de producció i intercanvis. Els nens amb parles poc intel·ligibles adopten estratègies de no participació, cosa que no beneficia gens la millora de la seva producció. Cal preparar l'entorn per tal que accepti produccions mínimament intel·ligibles i que en faciliti la modificació en lloc de la no participació.
- Fomentar l'actitud d'esforç i d'interès per fer-se entendre. Cal que s'adonin que, per establir una bona comunicació, cal esforçar-se en la producció de llenguatge i això només s'aprèn en situacions reals i significatives en què la no atenció a aquest principi comporta un trenca-

ment de la comunicació. Per tant, una vegada més cal remarcar la necessitat de moltes interaccions per tal d'aprendre el llenguatge.

Amb relació a les experiències

- Aprofitar les diverses situacions que es produeixen a l'aula o a l'entorn com a excusa per parar atenció, escoltar, dirigir de manera volguda i conscient l'atenció cap al món sonor de l'entorn. L'adult pot ajudar a estimular aquesta alerta auditiva fent parar atenció als sorolls externs (veus de nens que juguen al pati, veus de gent que s'acosta, cop de porta...).
- Aprofitar moments i espais (per exemple, quan estan tots asseguts en rotllana) per jugar a jocs de manipulació dels patrons fonològics: jocs de rimes que poden ser inventades (ex.: fum-pum!; fred-net; nas-pas; no m'atraparàs!), jocs de manipulació de les síl·labes (ex.: jugar amb la primera síl·laba **mar**, **Marta**, **martell**, **marmota**, **marca**..., o respectant la síl·laba final: **martell**, **castell**, **cistell**...). Es tracta de fer que l'adult, de manera lúdica, ensenyi com jugar amb les paraules.

Amb relació a l'ús d'estratègies d'intervenció lingüística

- Estratègies per potenciar l'ajust i la comunicació:
 - Atès que són nens que moltes vegades experimenten dificultats per ser entesos i, per tant, també un cert rebuig, convé mantenir una actitud acollidora que permeti desenvolupar al màxim les seves possibilitats.
 - Afavorir la seva integració amb els companys.
 - Valorar positivament els avanços que es produeixen.
- Estratègies per a la gestió de la conversa en grup:
 - Utilitzar expressions d'ànim que facin veure l'interès per la seva participació comunicativa, independentment de la seva realització.
 - Oferir indicadors verbals i no verbals per afavorir la seva participació.
- Estratègies d'interacció verbal:
 - Utilitzar estratègies de reformulació. Una manera d'atreure l'atenció del nen sobre un aspecte concret és fer servir contrastos per tal de destacar allò de què es vol que el nen s'adoni.
 - Fer servir la correcció implícita en la qual es dóna el model, però no es demana al nen que el repeteixi.

3.4. Situacions educatives

Si es tracta, sobretot, que els nens tinguin moltes ocasions per parlar, tots els moments o situacions que es produeixen a l'aula poden ser significatius per ajudar a desenvolupar les habilitats lingüístiques dels alumnes. Amb tot, el que interessa és que aquests nens tinguin espais on se'ls pugui atendre a nivell comunicatiu de manera individual. Per tant, les estones d'**entrada/sortida**, els **moments de canvis d'activitats**, l'**hora d'esmorzar**..., són moments que cal aprofitar per acostar-se al nen i compartir una estona de diàleg amb un adult.

Amb tot, la proposta que es fa va dirigida a aquells moments que poden incidir d'una manera concreta en algunes de les dificultats dels nens als quals s'adreça aquest programa. S'han considerat les situacions següents:

a) Situacions habituals relacionades amb la vida de l'aula: esmorzar i esbarjo

- Aquesta és una estona bona per parlar amb el nen o per estimular la seva participació en la conversa dels seus companys. A més, és una situació adequada pensant en el treball amb nens amb problemes d'articulació, ja que permet poder observar el seu comportament a l'hora de menjar. Així mateix, permet incidir en aspectes de masticació i deglució que cal, però, treballar conjuntament amb la família.

b) Situacions relacionades amb el desenvolupament de les activitats: activitats de llenguatge musical, racons: racó de llenguatge, conte, cançó i joc dramàtic o de representació

Són situacions molt relacionades amb la pràctica educativa, amb uns objectius específics que permeten, a la vegada, incidir en aspectes més concrets relacionats amb els petits problemes dels nens als quals s'adreça aquest programa:

- *Activitats de llenguatge musical*: els objectius i continguts de música són, de manera intrínseca, molt adequats per afavorir l'alerta i la discriminació auditiva a partir de la descoberta del món sonor. Amb nens amb dificultats per escoltar, ja sigui per una causa física o no, assolir els objectius de l'àrea de Llenguatge musical és una fita important, per la qual cosa cal garantir el treball en aquest camp. En la proposta es destaquen alguns dels objectius, si bé tots els que acostumen a treballar els especialistes de música són importants a l'hora d'ajudar en l'educació auditiva dels nens amb dificultats en la parla. El fet d'incloure-hi aquesta situació és per incidir en la necessitat de fer un seguiment proper sobre si aquests nens aconseguixen o no els objectius proposat per a tots.
- *Racons*: el fet que els racons permetin treballar en grups petits els objectius més diversos fa que aquesta situació sigui un recurs adequat per treballar els diferents continguts del programa en petit grup. Per ajudar aquests nens, és important plantejar-se el racó com un lloc de joc i de reflexió sobre com es parla i com són les coses que es diuen, com costen de dir o de sentir...
- *Conte*: els contes tenen un gran potencial a l'hora d'incidir en el desenvolupament del llenguatge (vegeu les descripcions per a altres programes). Pel que fa als nens amb dificultats de parla i de llenguatge, es poden aprofitar les diferents realitzacions lingüístiques dels contes (onomatopeies —ex.: *El conte de la rateta*—, jocs de paraules, frases fetes, petites dites, cançonetes...) per facilitar-los la realització lingüística.
- *Cançó*: la cançó, des del punt de vista de l'adquisició del llenguatge, fa possible el desenvolupament de capacitats bàsiques com l'atenció, l'audició, la memòria, l'enriquiment lèxic i els coneixements de costums i tradicions. Les cançons són estructures repetitives i senzilles que ajuden a interioritzar estructures bàsiques del llenguatge i aspectes lèxics. Algunes cançons, a més, permeten de manera concreta incidir en aquelles paraules o frases que costen més de dir i ho fan buscant arribar a l'automatisme a partir de la melodia i l'entonació.
- *Joc dramàtic o de representació: jocs de psicomotricitat*: aquest és un tipus de treball que s'acostuma a fer en gran grup, però que, per assolir objectius molt concrets, també es pot utilitzar el treball en petit grup, ja sigui com un racó o bé a l'aula d'educació especial. El treball que s'hi fa depèn dels objectius a assolir. Pensant en els nens poc hàbils a nivell bucofonatori, es poden establir uns objectius que permetin un cert "entrenament" més sistemàtic referents a millorar l'habilitat motora d'aquesta àrea.

Les situacions que es proposen són:

SITUACIONS HABITUALS RELACIONADES AMB LA VIDA DE L'AULA (RUTINES)

- Esmorzar i esbarjo.

SITUACIONS RELACIONADES AMB EL DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS

- Activitats de llenguatge musical.
- Racons:
 - Racó de llenguatge: les paraules que costen de dir i de sentir.
- Conte.
- Cançó.
- Joc dramàtic o de representació:
 - Jocs de psicomotricitat.

Situació educativa: esmorzar i esbarjo

El moment educatiu que es presenta a continuació intenta ser una reflexió sobre els aspectes relacionats amb els hàbits d'autonomia personal com és l'alimentació.

Són situacions educatives que afavoreixen les interaccions entre iguals i el mestre, que es poden aprofitar per treballar aspectes lingüístics, lúdics, hàbits..., etc.

Cal que el mestre informi la família de la importància d'aquest moment educatiu, tant pel que fa als hàbits d'autonomia personal (menjar tot sol, netejar-se les mans i la cara, parar la taula, netejar la taula, recollir els estris: plat, got, tovalló), com al coneixement de les formules d'ús social (*bon profit, gràcies, que en vols?, me'n dones una mica?, me'n deixes tastar una miqueta?*).

La masticació i la deglució són dos processos madurats que el nen aprèn per etapes. Amb relació a la masticació cal recordar que quan la primera dentició està acabada, la masticació ja és possible en tots els nens. El nen ha d'experimentar consistències, textures, sabors i formes diferents dels aliments per tal de realitzar una estimulació de les funcions propioceptives que ajuden a la maduració de les funcions orofacials.

No cal prohibir l'ús d'aliments de consistència pastosa (iogurts, petits suïssos, flams, crema, etc.), líquids (suc, llet, etc.) i semilíquids (farinetes, purés...), però sí que cal informar les famílies de la necessitat de seguir una dieta variada i completa, ja que tots aquests aliments no poden substituir les menjades del dia.

El nen, des que neix, té la necessitat de succionar. Molts nens arriben a l'escola a l'etapa d'educació infantil utilitzant encara xumet i biberó, tot i que no és recomanable allargar-ne l'ús en aquestes edats, ja que deformen l'arcada de la mandíbula superior i consoliden l'hàbit de succió en comptes d'emprar la masticació. L'edat per deixar aquests hàbits depèn de cada nen i de la seva maduració emocional i afectiva; per tant, l'adult ajudarà el nen a deixar l'hàbit de forma gradual i no traumàtica.

És recomanable que els professionals de parvulari, després d'observar els alumnes, parlin amb les famílies i els informin, i també que planifiquin actuacions per dur a terme amb aquell nen, a fi d'ajudar-lo a canviar els hàbits alimentaris, si fa al cas.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Vetllar per una alimentació variada dels nens.	El docent demanarà a les famílies aliments per a l'hora d'esmorzar de consistència variada i textures diferents. Caldrà preveure que els nens rebutgin el menjar, ja que no hi estan acostumats. Per tant, totes aquelles estratègies de distracció, negociació, etc., seran necessàries.	El mestre, amb un titella, fa veure que es menja l'esmorzar d'un dels nens: Titella: <i>Um! Que bo! Caram, Joan, quin esmorzar més bo t'ha preparat la mare! Em sembla que en Miquel ho vol tastar. N'hi dones una mica? I tu? A veure com ho tastes? És bo, oi?</i>
Crear hàbits de masticació adequada.	Cal que el docent observi si el nen mastega amb la boca tancada, si li cau l'aliment de la boca, o bé si fa "bola" amb alguns aliments. També cal observar si té dificultats per empassar.	El titella també pot ensenyar a menjar: - Mostrar als nens com han de mastegar: <i>Ara mossegarem la poma...! Portem el tros a la dreta de la boca i masteguem lentament tres vegades!... Ara ens ho empassem!</i> - Presentar diverses maneres de beure: amb canya, got, cànir...

Situació educativa: activitats de llenguatge musical

Els objectius i continguts referents al llenguatge musical són molt adequats per a aquells nens que han de tenir unes bones eines d'alerta auditiva. Així, doncs, només cal tenir-los presents i seguir-los de més a prop i incidir-hi de manera específica, si cal, per tal de garantir que progressin.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Estimular la percepció i ajudar a la comprensió auditiva.	– Utilitzar estratègies d'ajustament del llenguatge dirigit als alumnes: entonació càlida i acollidora, parla clara, utilització de recursos paralingüístics..., que permetin preparar-los perquè estiguin atents. – Ajudar a parar atenció amb recursos diversos: entonació donant un èmfasi determinat, fent alguna cosa que trenqui la situació del moment (ex.: parlant molt fluixet). – Utilitzar estratègies per crear interès en els nens. – Adequar l'entorn, cercant aquells espais que puguin afavorir l'atenció. – Adoptar una proximitat física que permeti copsar els senyals comunicatius i faciliti l'atenció, sobretot per a aquells nens que es perden fàcilment. – Amb nens petits, relacionar la percepció del so amb el moviment i l'expressió corporal.	M: <i>Ui ui, ui..., què sento?, què deu ser? Escolteu...!</i> (Els nens miren cap a la mestra.) M: (Pica de mans, o a la taula, o fa algun gest per cridar l'atenció dels nens. Després comença a parlar molt fluixet): <i>Mira, sabeu què farem ara...?</i> M: <i>Mireu, ara farem un joc molt divertit! Escoltarem molt, molt. Aclucarem els ulls i callarem tots per poder escoltar molt bé... A veure com tothom es prepara. Molt bé.</i> M: <i>A veure, veniu, seieu tots al banc... Miquel, vine aquí davant.</i> Cantar, cridar, picar de peus, parlar tots alhora i quan el mestre fa un senyal, cal parar qualsevol moviment i fer un silenci absolut.
Diferenciar auditivament: – Silencis i sons. – Qualitats i atributs d'aquests sons. – Fonts sonores: objectes, instruments, la veu... – Etc.	– Ajudar a identificar els diferents aspectes (per exemple: la font sonora), mostrant-ho de manera patent perquè els nens puguin associar-ho clarament. – Repetir els exercicis a fer, retirant els ajuts.	M: <i>Què deu haver fet aquest so? Ho provem, a veure (fa el so pertinent). Què et sembla, Joan? S'assembla al so que hem sentit...?</i> M: <i>Ara escoltarem bé, a veure quin d'aquests instruments (de primer amb un o dos instruments a la vista, després amb tres o quatre) ha fet el soroll. Més endavant es poden retirar totes les pistes.</i>
Escoltar i reconèixer cantarelles i cançons, ritmes, pulsacions i fragments de curta durada d'obres musicals.	– Amb nens petits és recomanable començar amb cançons molt conegudes fent l'audició directament amb instruments i, posteriorment, enregistrada. – Escoltar cançons conegudes i saber de quina es tracta. – Escoltar l'inici d'una melodia i, posteriorment, continuar cantant-la.	M: <i>Quina cançó hem escoltat?</i> N: <i>A cagol teu banya?</i> M: <i>Segur que es la cançó del "cargol treu banya"?</i> N: <i>No! Pou i fa sol!</i> M: <i>Plou i fa sol? A veure, cantem tots "plou i fa sol"... (tots canten). No, no és aquesta cançó. Cantem el "Cargol treu banya" (tots canten).</i> N: <i>Sí! A cagol teu banya!</i>



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
	– Ajudar a seguir amb ajudes visuals.	El mestre fa un ritme (blanca-negra-negra) i utilitza un símbol per recordar-ne la seqüenciació (per ex.: gat-ratolí-ratolí).
Imitar, memoritzar, reproduir i realitzar seqüències de ritmes.	– Facilitar el ritme, és a dir, cantar i seguir el ritme picant de mans, de peus...	M: <i>A veure qui sap fer això que jo faig.</i> (pica segons un ritme determinat). <i>Heu escoltat tots molt? Doncs ara saltarem d'aquesta manera!</i> (o picarem de peus, o de mans...).

Situació educativa: racons

Racó de llenguatge: les paraules que costen de dir i de sentir

L'aprenentatge de la llengua exigeix l'ús simultani de la presa de consciència global i de l'examen analític de les paraules. Aquest racó està dirigit a aquells nens que tenen dificultats per sentir i dir determinades paraules i sons; aquest treball els ajudarà a realitzar l'anàlisi i la reflexió de la tira fònica (paraules, síl·labes i fonemes), per tal d'encaminar el nen en l'organització gradual d'un sistema de contrastos fonològics.

Durant el desenvolupament del treball és important l'ús, per part del mestre, de les expressions valoratives, ja que tenen l'objectiu de donar *feedback* a l'alumne; és a dir, informació de retorn respecte a l'acceptació de les seves expressions lingüístiques. Les valoracions del docent també van dirigides a reconèixer l'esforç que fa amb les seves aproximacions i amb les millores de la seva pronúncia; no és aconsellable utilitzar valoracions negatives, com per exemple "molt malament", "així no es diu". Tampoc no és recomanable realitzar correccions explícites, com per exemple "torna-ho a dir", "repeteix-ho una altra vegada", ja que poden repercutir negativament en l'autoestima del nen i, a més a més, tenen poc valor educatiu; sempre és més positiu assenyalar el camí que cal seguir per aconseguir la nostra fita. Només cal corregir allò que l'alumne pugui aprendre. És molt important que la parla del docent sigui clara i entenedora, amb un ritme adequat i una entonació agradable. Al mateix temps, determinats aspectes de l'entonació ajuden l'alumne a adonar-se de quina és la part més important de la frase o de la paraula. Com a estratègia general, el docent marcarà les paraules, síl·labes o fonemes que poden comportar dificultats al nen, com per exemple el final de paraules que aporten informació sobre el gènere, nombre i mode verbal. Cal separar les intervencions del docent amb pauses que generin l'espai necessari perquè el nen pugui intervenir, també cal vetllar per la densitat dels torns, ja que els nens que presenten problemes de parla tendeixen, de vegades, a inhibir-se per tal de no posar en evidència les seves dificultats davant dels seus companys. El docent vetllarà perquè hi participi i l'ajudarà a iniciar i mantenir els torns. De vegades, la parla d'aquests nens és poc entenedora per a l'adult i per als companys i es fa necessari demanar-li expressions de confirmació i adaptació, com per exemple: "Vols dir de fusta?" "Síiii, de tusta!".

Cal vetllar per l'atenció visual cap a la cara de l'adult durant el treball, ja que ajuda a reforçar el que s'està dient i sentint.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Prendre consciència de les diferents característiques de les paraules.	- Mitjançant l'encadenament d'aprenentatges memorístics iniciats pel mestre, s'introduirà el treball de paraules difícils de dir i de sentir. - Després d'uns quants dies de pràctica, el mestre reduirà el grau d'ajut i els alumnes han d'anar completant-lo cada vegada una mica més. - L'adult vetllarà per l'alternança dels torns i per mantenir-los. - També cal que l'adult repeteixi, les paraules que presenten més dificultats, les digui més a poc a poc i recalqui les síl·labes. - Cal demanar als alumnes, abans i durant el desenvolupament del treball, el contacte visual amb la cara de la mestra.	M: <i>Avui dia 22 de...</i> A: <i>Maig.</i> M: <i>Pel maig cada dia unnn...</i> A: <i>Un raig.</i> M: <i>Pel...</i> A: <i>(repeteixen tota la dita).</i> M: <i>Qui dirà tot sol aquesta dita? Vinga, mireu a qui li toca.</i> A: <i>Jo, jo, jo.</i> M: <i>Primer ho dirà la Maria, i després el Ramon, que té la mà aixecada.</i>



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Analitzar l'estructura de la paraula.	– Mitjançant la imitació per modelatge, donar oportunitats perquè l'alumne imiti respostes correctes del company. Per aquest motiu recomanem un company que usi models lingüístics correctes. – Emprar expressions d'elogi per reforçar el seu esforç en la pronúncia. – El docent vetllarà perquè l'alumne iniciï el torn i el pugui mantenir, recordant als alumnes el contacte visual amb la cara de l'adult.	M: Ara direm paraules que tarden molt a dir-se i paraules que tarden menys a dir-se. A: Formiga. M: Formiga és una paraula molt llarga. Ara li toca al David. David: Moca. M: D'acord, està bé. Digues-ne una de més llarga. David: Popòtam. M: Bé, Arnau. Com ha dit el David, que no ho sento bé? Arnau: Hipopòtam. M: D'acord, ara direm tots dos junts... A: Hipopòtam.
Comprendre i reproduir paraules i/o frases quan en falta una part.	– Deixar la frase inacabada, oferint dues opcions per tal d'escollir l'adequada. Al mateix temps, emprar possibilitats de paraules absurdes, però amb similitud fonètica. – Procurar que participi en aquestes situacions de petit grup i garantir la seva intervenció i la seva atenció sostinguda demanant el contacte ocular amb la cara de l'adult. – Buscar paraules que es repeteixin constantment.	M (llegeix una frase que cal completar): M'agrada anar en... "bus o pus?". Alumnes: Bus. M: Jo tinc mal en un... "dit o llit?". A: Dit. M: Cada vegada que sentiu Pinxo i Panxo piqueu de mans: "El Pinxo li va dir al Panxo vols que et punxi...". A (fan les indicacions).
Identificar les característiques dels fonemes.	– El docent indueix, mitjançant preguntes, a la repetició amb models de paraules que presenten dificultats en determinats sons. Cal retornar el model reformulat i demanar un nou enunciat perquè pugui incloure'l en les seves verbalitzacions i potenciar la reflexió dels sons.	M: Quantes potes té un cavall? A: Ate. M: Quatre (repetint-ho a poc a poc). Tornem a dir-ho tots. A: Quatre. M: Ara tu David. David: Quatre. M: D'acord, ara repetim tots junts...
Identificar les parelles d'oposicions fonològiques.	– Mitjançant l'ús de l'estratègia de la imitació idèntica, s'ajudarà a identificar i reproduir les característiques dels sons. – L'adult deixa la frase inacabada perquè els alumnes la concloguin. L'entonació que empra fa que el nen estigui atent i compregui que l'ha de completar. Aquesta estratègia també ajudarà a repetir la frase completament. En aquest tipus de treball és imprescindible el contacte ocular amb la cara de l'adult per tal d'ajudar a la comprensió.	M (ensenya una sèrie de dibuixos, com per exemple "mar, bar, abric, amic, pic"): Ara direu quines acaben igual. A: Mar i bar. M: I cap més paraula? A: Abric i amic. M: I pic. M (ensenya dos dibuixos que sonen semblant i diu): Vinga, ara diré una paraula i heu d'endevinar-la: pala/bala. M: Ara direm frases en què falta una paraula: El nen té una... "palla o una calla?". A: Palla.
Memoritzar seqüències de síl·labes que formen paraules i seqüències de fonemes que formen síl·labes.	– Jugar a memoritzar seqüències de síl·labes sense sentit. Ajudar-lo començant per seqüències curtes, emfatitzant més l'entonació.	M: A veure qui sap repetir: badà. N: Badà. M: Batadà...



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Reflexionar sobre les semblances i diferències entre fonemes.	– El docent inicia la interacció fent preguntes de dues opcions per tal d'assegurar la comprensió i la participació del nen. – Cal valorar la seva participació amb reforç positiu i les seves aportacions verbals, encara que s'allunyin del model adequat. – Incorporar els enuncis dels nens en la resposta de l'adult, evitant les valoracions negatives. Mitjançant imitacions idèntiques amb model, l'alumne anirà incorporant l'habilitat per analitzar els sons.	M: Ara entre tots buscarem sorolls que peten o que freguen. (Ensenya al mateix temps, els símbols gràfics.) A: Pum, una escopeta que peta. M: Molt bé, la posarem al lloc que peten. Un altre... A: fffff, un gat. M: Vinga, escolteu, frega o peta? David: Frega. Mestra: Molt bé. La posarem al lloc que freguen.
Memoritzar seqüències d'accions, de frases, de paraules...	– L'adult o els companys donen ordres de dues o tres accions per tal de treballar la memorització de seqüències a curt termini. – Repetir frases donades per l'adult canviant-ne un element, a fi que els alumnes l'identifiquin. – L'adult va donant el model. – Anar repetint les darreres i primeres paraules pronunciades pels alumnes amb l'entonació adequada i emfatitzant les paraules i/o síl·labes de manera que convidi a continuar.	M: Ara uns nens manaran coses als altres. Maria, comença. Maria: Pau, agafa el llapis i escriu una o i seu. M: El cotxe. N1: El cotxe és blau. M: El cotxe és blau i... N2: I corre molt. M: El cotxe és blau i corre molt i... N3: Té quatre rodes... M: Ara cantarem i vosaltres heu d'acabar la frase: "Jo voldria ser...". Continua David. David: ...ser un gran músic. M: Raül, ara tu, continua. Raül: Tocaré la pandereta i tothom... Etc.

Situació educativa: conte

El conte és un recurs molt adequat per desenvolupar diferents continguts del llenguatge. En aquest cas, però, es fa referència a alguns contes que els mestres poden adaptar i que permeten jugar amb les pràxies articulatòries i amb la producció dels diferents sons i onomatopeies.

També es pot exercitar la discriminació auditiva completant rimes, identificant sons iguals... En general, es tracta de contes molt treballats, que els nens coneixen prou bé i on es demana la seva participació per repetir les "cantarelles", les expressions, les onomatopeies, imitar els moviments amb la boca, anticipar el que succeirà, etc. Cal que el mestre hagi preparat el conte tenint presents els aspectes que voldrà treballar i utilitzi els recursos gestuals i una entonació i pauses adequades per copsar l'atenció dels nens.

Els contes es poden presentar en diferents suports:

- Imatges projectades en pantalla (diapositives o transparències que permeten anticipar, completar, veure mancances...).
- Làmines (seqüenciació).
- Titelles.

En un inici, cal partir sempre de la lectura de tot el conte acompanyada de la visió de les imatges perquè els nens tinguin la visió global de l'argument. Pot ser convenient reelaborar algun conte on tingui molta importància la interacció amb els nens.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Exercitar els elements suprasegmentals: entonació, pauses, fort-fluix...	– Estratègies d'ajust del llenguatge dirigit als alumnes: • Ajustar el lèxic al nivell dels nens. • Utilitzar enunciats breus i d'estructura senzilla. • Parlar clar i a poc a poc. • Exagerar l'entonació de les onomatopeies i rimes.	Aprofitar les veus dels diferents personatges per imitar veus fortes-fluixes (gegants, persones que criden, nens petits, en Patufet...), veus agudes i més greus (rateta presumida, ase...).
Captar les rimes i reproduir-les mitjançant les expressions dels contes.	– Crear un context interactiu on es demani constantment la participació activa dels nens. – Estratègies d'interacció verbal, correcció implícita, reformulació, proposta de model lingüístic adequat. – Afavorir la memorització amb la repetició de les rimes de forma contextualitzada.	Conte del Patufet M: <i>I els pares del Patufet el van cridar ben fort:</i> N: <i>Patufeeet! On eeeets!</i> M: <i>En Patufet contestava fluix perquè era a la panxa del bou.</i> N (fluixet): <i>Sóc a la panxa del booooo que no hi neva ni ploooo.</i> Verbalitzar les expressions rimades dels contes. Conte de la Rateta M: <i>Què va dir el gos a la rateta?</i> N: <i>Ateta, ateta..., tu a ets ta uniqueta..., a vos casar a mi?</i> M: <i>Sí! Rateta, rateta, tu que ets tan boniqueta, et voldries casar amb mi?</i> N (ho repeteix). El mestre s'equivoca intencionadament i espera que els nens el corregeixin: M: <i>Rateta, rateta, tu que ets tan gran...</i>



OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Exercitar els diferents òrgans bucofonatoris.	Posar els nens en semicercle per tal que puguin veure bé el mestre (expressions facials, moviments de boca, llavis...).	El mestre s'inventa un conte on els nens hagin de participar fent diferents sorolls amb la boca (fer un petó, galop dels cavalls, bufar...). Conte dels Tres porquets M: <i>I el llop va dir: Bufaré, bufaré i la casa ensorraré... A veure, què va fer el llop?</i> N (bufa ben fort).
Discriminar per contrast i produir els diferents sons (vocals, nasals, oclusius, fricatius, líquids, vibrants...) a partir de les onomatopeies, fins a arribar a les paraules.	Correcció implícita, reformulació, model lingüístic adequat.	Els nens escenifiquen contes interactius i utilitzen les onomatopeies dels diferents personatges, animals o objectes. Els nens escolten un conte i quan senten una paraula determinada han d'alçar la mà, aixecar-se de la cadira, contestar amb una altra paraula...
Discriminar i articular correctament paraules contrastades fonològicament.	- Cometre errors voluntàriament per provocar la correcció. - Fer adonar de l'error per contrast simultani. - Reformulació i model lingüístic correcte.	El mestre explica un conte i s'equivoca dient una paraula per l'altra, utilitzant paraules contrastades fonològicament: bota x boca, dit x llit... (vegeu l'annex de contrastos fonològics). Els nens se n'han d'adonar i dir la correcta. M: <i>...i el llop va obrir una "bota" molt gran per menjar-se la cabreta.</i> N: <i>No, és una boca gan!</i> M: <i>Molt bé, Joan! El llop va obrir una BOCA gran!</i> El mestre diu una sèrie de paraules contrastades fonològicament, que sortiran en un conte, i demana als nens que les repeteixin i expliquin el que volen dir. A continuació, explica el conte i els nens van introduint les paraules adequades segons el context. M: <i>Ara diré dues paraules que s'assemblen molt, però volen dir coses molt diferents... Atenció! Escolteu bé: PI-VI. Ara repetiu-les vosaltres!</i> N (repeteixen a poc a poc: PI-VI). M: <i>Què és un PI?</i> N: <i>Un ab be!</i> M: <i>Molt bé, un pi és un arbre... I què és el VI?</i> N: <i>A papa beu vi.</i> M: <i>Sí, el vi és una beguda per a la gent gran. Bé, ara explicarem un conte i vosaltres direu la paraula que hi falta: una vegada hi havia una oreneta que vivia dalt d'un...</i> N: <i>PI.</i> M: <i>Des del seu niu es veia la casa d'un llenyataire i cada dia, a l'hora de dinar, l'oreneta mirava com menjava i bevia un bon got de...</i> N: <i>VI.</i>

Situació educativa: cançó

Les cançons, juntament amb els embarbussaments i les poesies, permeten estimular l'alerta i la discriminació auditives, com també l'articulació de sons concrets, mitjançant la melodia i les rimmes.

Cal seleccionar les cançons en funció dels sons que es volen potenciar, però tenint en compte l'edat dels nens, tant pel que fa als fonemes que es treballaran com a la llargada i complexitat de la melodia. Es recomanen cançonetes curtes que els nens puguin memoritzar fàcilment. S'hi poden destinar petites estones cada dia, com ara: abans de tornar a casa, en acabar una activitat, mentre es realitzen rutines...

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Estimular l'alerta auditiva.	- Col·locar els nens en semicercle, de manera que puguin veure el mestre, que requerirà la seva atenció. - Es presentarà la cançó i es parlarà amb els nens del tema que tracta. Afavorir la seva participació en la conversa de grup (gestió de la comunicació i conversa). - Fer escoltar als nens la cançó sencera: melodia i lletra. Amb els petits és convenient que l'adult canti acompanyant-se de gestos, mimant la cançó. - Els nens escolten i van imitant, per fragments, la cançó.	Es "prepara" la situació perquè els nens aprenguin una cançó, per exemple "Plou i fa sol". Treball de les travades (4 anys): "Plou i fa sol" per exercitar /pl/ /br/, "La lluna, la pruna" per exercitar /pr/ /cr/, "Cargol treu banya" per exercitar /tr/ /dr/. M: Atenció! Escolteu...! Mireu, ara cantarem una cançó que ens explica el que fan les bruixes quan plou! Qui sap qui són les bruixes? N: A buxes? M: Sí, qui són les bruixes? N: A buxes ca volen! Són dolentes! M: Teniu raó! Les bruixes volen i moltes són dolentes..., però no totes! En aquesta cançó les bruixes es pentinen! N: La mama pinta a matí. M: Sí, la mare us pentina al matí, però..., sabeu quan es pentinen les bruixes d'aquesta cançó? N: Al matí. M: En aquesta cançó les bruixes es pentinen quan..., plou!
Escoltar i discriminar els diferents fonemes.	- Jugar a repetir, sense melodia, aquelles paraules que contenen els sons que es treballen o que presenten dificultats articulatòries. - Correcció explícita.	M: Ara repetirem, unes paraules que són una mica difícils: PLOU! N: Pou! M: Fixeu-vos-hi. Direm molt de pressa: polou, polou, polou..., PLOU!
Articular els diferents sons de la parla, esforçant-se en la correcta posició dels òrgans bucofonatoris.	- Reformulació, proposta de model lingüístic adequat i instrucció modelada tenint en compte el criteri evolutiu. - Contrast: repetir l'error del nen al costat del model correcte perquè s'adoni, per contrast, que és diferent.	M: Joan, escolta. Jo dic PLOU i tu dius POU! És el mateix? Torna-ho a provar.
Memoritzar el text i la melodia de les cançons.		

Situació educativa: joc dramàtic o de representació

Jocs de psicomotricitat

La situació de treball, a partir de tallers que permeten incidir en aquells objectius treballats en gran grup, és la situació ideal per garantir que els nens menys hàbils a nivell de motricitat puguin practicar i assolir aquells objectius de l'àrea de Descoberta d'un mateix.

Des dels tallers es pot incidir de manera específica sobre aquells aspectes més dificultosos, siguin del tipus que siguin. Hi ha nens que tenen més dificultat a nivell de motricitat fina referents al control del traç; d'altres, com és el cas dels nens amb retard de parla, en els moviments dels diversos òrgans que intervenen en l'articulació dels sons. Cal, només, organitzar-los.

OBJECTIUS DIDÀCTICS	ESTRATÈGIES	EXEMPLIFICACIONS
Potenciar la mobilitat i control motor dels òrgans bucofonadors. – Practicar la inspiració i l'expiració (buf): • Olorar. • Bufar.	Utilitzar estratègies que permetin assolir els objectius sense que el nen ho pugui viure de manera negativa: – Incitar a actuar amb el material. – Utilitzar estratègies per crear interès en els nens. – Mostrar com fer-ho i acordar que aquesta serà la manera. Un cop descobert el material i establert com s'utilitzarà: – Ajudar a trobar maneres d'utilitzar-lo, sempre, però, amb l'objectiu de practicar la inspiració (en aquest cas). – Ampliar les activitats de cada alumne a partir de fer que els altres mostrin el que han fet i demanant que ho repeteixin. (Es recorda que es tracta de practicar aquella acció que li és més difícil moltes vegades.)	M: Què hi deu haver en aquests pots que tenim aquí? N1: No sabem. Etan tapà. M: Els destapem? Um, quina olor! Què podem fer amb aquests pots? N2: Ududà. M: D'acord, però ho hem de fer com (s'inventa qui), que ho feia d'aquesta manera. M (el mestre mostra com fer-ho: boca tancada, etc., buscant establir uns hàbits d'utilització d'òrgans). M: Bé, doncs ara ens repartirem els potets i hi jugarem una estona, i després em direu què heu fet. M: Mireu, la Maria ha posat els pots en dues files. A veure, Maria, explica'ns què has fet. N: A potat junt, atet te fa olor. M: Au, va, vinga, a veure si nosaltres també els podem posar junts. (Etc. Es tracta d'incitar els nens a manipular com més material millor, ja que això implica afavorir la pràctica de l'objectiu proposat.)
– Practicar el moviment dels diversos òrgans: • Llavis. • Llengua.	Aplicar les mateixes estratègies que permeten, per una banda, entendre allò que es vol fer, i per l'altra, facilitar-ne la repetició per afavorir-ne la pràctica. ** Al mercat hi ha nombrosos llibres amb exercicis per treballar l'objectiu general de mobilitat i flexibilitat en els moviments dels òrgans bucofonadors.	