

# Els comportaments lingüístics en l'LSC: instrument i estratègies d'intervenció

Elaborat per l'equip de treball format per :

Maria Josep Jarque<sup>1</sup> (coord.), Pepita Cedillo<sup>2</sup>, Gemma Gavilán<sup>2</sup>,

Natàlia Lagunas<sup>3</sup>, Carles Llombart<sup>2</sup>, Marta Vinardell<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Grup de recerca CLOD (Comunicació, Llengua oral i Diversitat), Universitat de Barcelona

<sup>2</sup>CREDA Pere Barnils, Departament d'Ensenyament

<sup>3</sup>CREDA Jordi Perelló, Departament d'Ensenyament

Col·laboradors:

Fernando Galceran (CREDA Jordi Perelló)

M<sup>a</sup> Teresa Milà (CREDA Jordi Perelló)

Grup de Treball de la Comissió Bilingüe

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Barcelona, febrer del 2017



## Presentació

En el sistema educatiu català, la llengua de signes catalana (o LSC) constitueix no només una llengua d'ús social i patrimoni de la cultura i tradició del nostre país, sinó que és llengua vehicular dels aprenentatges per als alumnes escolaritzats en la modalitat educativa bilingüe intermodal. L'adquisició de l'LSC és fonamental per al desenvolupament de la competència comunicativa, així com d'altres competències. Tanmateix, no tot l'alumnat amb sordesa adquireix l'LSC seguint unes etapes i processos normatius. Alguns alumnes presenten alteracions en el seu procés d'adquisició i/o aprenentatge. Aquestes dificultats poden tenir l'origen tant en causes orgàniques, com en la manca d'exposició i participació en contextos comunicatius en LSC en les etapes inicials del desenvolupament.

## Finalitat del document

La intervenció educativa adreçada als alumnes que presenten dificultats lingüístiques i de comunicació en l'LSC requereix que els docents disposin d'instruments de valoració, de materials i suports específics per al seu disseny i posada en marxa. El present document vol contribuir a donar resposta a aquestes necessitats. A partir de la tipologia de comportaments lingüístics de l'LSC, proposa unes pautes d'actuació (objectius de treball, estratègies d'intervenció, activitats...).

## Estructura del document

Aquest document s'organitza en 10 apartats, seguits dels annexos i les referències bibliogràfiques. Els tres primers apartats són de presentació i contextualització. En primer lloc, el document s'obre amb una introducció a les alteracions en el llenguatge i la comunicació en la modalitat lingüística signada que justifiquen la necessitat de valoració (Apartat 1). En segon lloc, es presenta l'LSC com a llengua de ple dret, reconeguda legalment (Apartat 2). Tot seguit, es presenta una descripció de la tipologia dels comportaments lingüístics en l'LSC (Apartat 3). A continuació, proporciona unes pautes i estratègies d'intervenció generals, comunes a tots els comportaments (Apartat 4). En endavant, el document està estructurat seguint la tipologia dels diferents comportaments lingüístics, agrupats segons la dimensió afectada: comunicació (Apartat 5), llengua (Apartat 6), producció signada (Apartat 7), contingut del llenguatge (Apartat

8) i pragmàtica de la comunicació (Apartat 9). Per a cada comportament lingüístic concret, s'especifica el següent:

- La descripció del comportament
- Consideracions per a la intervenció
- Objectius de la intervenció
- Estratègies d'intervenció
- Activitats
- Avaluació de la intervenció: instruments, activitats i indicadors

El document es tanca amb una secció de consideracions finals (Apartat 10). A més a més, el document inclou material complementari i de consulta en els annexos. En primer lloc, presenta una síntesi del procés d'adquisició de les principals construccions gramaticals a les llengües de signes on s'ha descrit (Annex 1). Tot seguit, l'annex 2 proporciona una síntesi dels principals mecanismes d'expressió lingüística en l'LSC. Concretament s'especifica:

- Els elements fonològics: estructura sublexical i prosodia
- Els procediments per a la creació lèxica
- La tipologia verbal
- Els recursos per a l'expressió de les categories gramaticals (aspecte, modalitat, negació, persona, quantitat, temps i determinació),
- Els procediments per a dotar de cohesió un text en LSC
- Els recursos relacionats amb l'adequació

En tercer lloc, el document inclou un glossari amb definicions breus dels termes lingüístics que apareixen al llarg del document (Annex 3). Per acabar, el document es tanca amb una secció de referències bibliogràfiques, que inclou una selecció dels principals treballs que aporten la fonamentació teòrica de la proposta i que poden constituir un valuós material de consulta per a l'ampliació de coneixements per part dels docents.

## Índex

1.	La valoració de les alteracions en la comunicació i en el llenguatge signat .....	7
2.	La comunicació en llengua de signes catalana (o LSC) i el seu reconeixement legal .....	9
3.	Els comportaments lingüístics en l'LSC.....	11
3.1.	Objectiu de l'instrument.....	11
3.2.	Destinatari de l'atribució .....	13
3.3.	Destinatari professional .....	13
3.4.	Aplicació i ús .....	14
4.	Orientacions generals per a la intervenció.....	16
4.1.	Perspectiva adoptada en la intervenció en la competència lingüística.....	16
4.2.	Criteris i estratègies d'intervenció comunes a tots els comportaments.....	17
4.3.	Criteris d'intervenció.....	18
4.4.	Estratègies educatives generals .....	19
4.5.	Estratègies de gestió de l'espai comunicatiu i la conversa.....	19
4.6.	Estratègies d'adaptació i ajuts formals .....	21
4.7.	Estratègies específiques del docent per afavorir que l'alumnat signi i participi .....	22
4.8.	Estratègies educatives implícites.....	23
4.9.	Estratègies vinculades al contacte entre llengües .....	25
4.10.	Organització de la intervenció educativa .....	26
5.	Estratègies per al comportament amb afectació en la comunicació (A).....	29
6.	Estratègies per als comportaments amb afectació en la llengua (B, C, D i E) .....	32
6.1.	Comportament lingüístic B.....	32
6.2.	Comportament lingüístic C.....	37
6.3.	Comportament lingüístic D .....	44
6.4.	Comportament lingüístic E.....	48
7.	Estratègies per al comportaments amb afectació en la producció signada (F i G) .....	53
7.1.	Comportament lingüístic F .....	53
7.2.	Comportament lingüístic G .....	55
8.	Estratègies per al comportament amb afectació en el contingut del llenguatge (H) .....	58
9.	Estratègies per al comportament amb afectació en la pragmàtica de la comunicació (I)..	61
10.	Consideracions finals.....	64
	Annex 1: Síntesi de l'adquisició normativa de les llengües de signes .....	65
	Annex 2: Mecanismes d'expressió en l'LSC .....	66
	Annex 3: Glossari .....	72

Fonamentació teòrica i referències bibliogràfiques .....	78
a. Estudis lingüístics sobre l'LSC .....	78
b. Publicacions sobre l'adquisició i l'ensenyament de la llengua en el context d'oralitat..	80
c. Publicacions sobre adquisició i desenvolupament de les llengües de signes.....	82
d. Publicacions sobre alteracions en la comunicació i el llenguatge signat i la seva avaluació .....	83
e. Publicacions sobre l'educació bilingüe intermodal .....	85
f. Publicacions sobre educació plurilingüe .....	87

## 1. La valoració de les alteracions en la comunicació i en el llenguatge signat

En el procés d'adquisició i desenvolupament de la comunicació i el llenguatge en la modalitat lingüística signada poden tenir lloc alteracions, retards i/o trastorns, equivalents als descrits per a les llengües parlades (Quinto-Pozos, 2014). Tanmateix, no ha estat fins ben recentment que s'ha iniciat la seva descripció, estimulada tant pels investigadors com pels propis professionals de la intervenció educativa i logopèdica. Aquestes alteracions s'han observat tant en alumnat sord com alumnat oïdor, pertanyent a famílies signants.

Bona part dels treballs fan referència bé a la llengua de signes britànica (o BSL), bé a la llengua de signes americana (o ASL). Per exemple, Morgan (1996) descriu les alteracions en anglès i en la BSL de un nen oïdor bilingüe amb pares signants sords i exposició nativa a totes dues llengües. Morgan, Herman i Woll (1984) documenten el cas d'un infant amb sordesa fills de pares sords que, malgrat va estar exposat a models signants, el seu signat era comparable a un nen de 2-2.6 anys. Més recentment, Mason i col·laboradors han identificat dèficits en les habilitats narratives d'un grup de 17 nens sords signants que han estat diagnosticats amb trastorn en el desenvolupament de la llengua de signes britànica (Herman, Rowley, Mason i Morgan, 2014) i en el desenvolupament lèxic (Woll i Morgan, 2012).

Amb relació a la llengua de signes americana, la recerca duta a terme també posa de manifest aquestes desviacions respecte el procés normatiu d'adquisició (Quinto-Pozos, Forber-Pratt i Singleton, 2011). Les alteracions no només fan referència a l'estructura sintàctica i a la competència lèxica. Tyrone (2014), per exemple, ha identificat alteracions que correspondrien a una disàrtria. A més, ha estat descrit el quequeig en la modalitat signada, amb relació a les dificultats en el ritme de producció (Whitebread, 2014).

D'altra banda, també s'han posat de manifest les característiques i limitacions en la comunicació i en el llenguatge en persones sordes amb trastorn de l'espectre autista i que són usuàries d'una llengua de signes (Beals, 2004; Denmark, Atkinson, Campbell i Swettenhan, 2014; Szymanski, Brice, Lam i Hotto, 2012).

Tal i com evidencien les recerques esmentades, les alteracions descrites poden tenir un origen biològic i/o social. Respecte a les primeres, quan la base és genètica, el treball de Morgan (1996),

per exemple, descriu les alteracions en anglès i en BSL tot i que l'infant ha estat exposat i participa en interaccions socials en totes dues llengües.

D'altra banda, les alteracions també poden tenir l'origen en una exposició pobre a la comunicació i al llenguatge per manca d'accessibilitat del material lingüístic durant el període crític o sensible (Humphries, Kushalnagar, Mathur, Napoli, Padden, i Rathmann, 2014; Lu, Jones i Morgan, 2016). S'ha observat en molts estudiants sords amb un desenvolupament comunicatiu i lingüístic deficient una acceleració sorprenent en aquesta competència quan han entrat en contacte amb una llengua signada i s'ha afavorit la seva participació en interaccions amb adults i iguals signants en entorns comunicatius accessibles. Per això, és imprescindible crear un entorn signant ric durant el període sensible per tal que els infants amb sordesa desenvolupin de forma plena la seva competència comunicativa durant el període de zero a sis anys. Un entorn signant ric implica que l'infant estigui exposat a interaccions entre adults i entre adults i infants plenament competents en l'LSC sobre temes diversos, expressats en gèneres diversos, vinculats tant a la pròpia realitat com al món de la ficció, que facin referència a situacions allunyades en l'espai i el temps, i que l'infant participi de forma activa i constructiva en aquestes interaccions.

D'altra banda, diferents investigacions han posat de manifest diferències en el desenvolupament gramatical entre signants sords prelingüístics que han adquirit una llengua de signes com a primera llengua i aquells que l'han après com a segona llengua (Boudrault i Mayberry, 2006; Cormier, Schembri, Vinson i Orfanidou, 2012). Aquesta recerca palesa la necessitat d'exposició primerenca i participació activa en la comunicació signada, dins del període sensible (crític) (Sánchez-Amat, 2015).

És a dir, la sordesa per si mateixa no comporta dificultats o trastorns de llenguatge en una llengua signada, sempre i quan la persona sorda disposi d'un entorn ric signant. En altres mots, la participació activa en contextos de desenvolupament accessibles redueix la possibilitat de presentar alteracions en la llengua signada (Humphries et al., 2014a,b).

## 2. La comunicació en llengua de signes catalana (o LSC) i el seu reconeixement legal

La llengua de signes catalana (o LSC) és la llengua pròpia de les persones sordes i sordcegues signants de Catalunya. És una llengua natural en el sentit que ha emergit en la interacció comunicativa entre persones sordes, de manera independent al català o al castellà. A més, el seu domini es circumscriu a Catalunya, a diferència del català. La recerca lingüística sobre l'LSC ha posat de manifest la seva complexitat i riquesa en els nivells fonològic (Bosch-Baliarda, 2005; entre d'altres), morfosintàctic (Fourestier, 2002; Boldú i Quer, 2005; Morales-López et al., 2005; Jarque et al., 2007; Quer et al., 2005, 2008; Shaffer et al. 2011; Ribera i Llonc, 2015; entre d'altres), sintàctic (Mosella, 2012; Barberà i Quer, 2013; Jarque, 2016; entre d'altres) i textual-discursiu (Barberà, 2008, 2015; Quer, 2011; Jarque i Pascual, 2016; entre d'altres). L'LSC constitueix una de les principals eines de comunicació i és llengua vehicular per a l'aprenentatge dels estudiants en la modalitat educativa bilingüe intermodal (Morales-López, 2008; Sánchez-Amat, 2015).

D'altra banda, la llengua de signes catalana és una llengua de ple dret, minoritària i minoritzada. És minoritzada perquè no gaudeix d'un ple reconeixement legal en tots els àmbits, ni està normalitzat el seu ús social. Tampoc és una llengua d'obligat coneixement per part dels professionals que atenen persones sordes signants en àmbits fonamentals com la salut i l'educació.

Les primeres accions cap al seu reconeixement legal, van iniciar-se el 1994 amb una proposta no de llei aprovada pel Parlament de Catalunya. Posteriorment, va ser inclosa en l'Estatut d'Autonomia, on es destacava la necessitat de protegir-la, promoure-la i de garantir els drets dels seus usuaris (article 50.6). El 2007 és reconeguda, juntament amb la llengua de signes espanyola (o LSE), pel Congrés dels Diputats espanyol, en el marc d'una llei general d'accessibilitat (Llei 27/2007, del 23 de octubre). Tanmateix no és fins el 2010, que el Parlament de Catalunya aprova una llei amb un enfocament lingüístic i cultural que reconeix no només els drets dels seus usuaris l'LSC, sinó que l'inclou en el patrimoni lingüístic català (Llei 17/2010, del 3 de juny, DOGC 5647, 10-6-2010). Aquest text legal també estableix els canals i les bases per a la seva regulació, docència, aprenentatge i acreditació professional amb relació a la seva interpretació. I es designa l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) com la institució acadèmica de

referència i s'estableix que sigui el departament competent en matèria de política lingüística de la Generalitat de Catalunya l'impulsor de la seva regulació, normativització, protecció i difusió (Quer, 2012; Jarque, 2012).

D'altra banda, respecte al context educatiu, també assenyala que és competència del govern l'establiment de les condicions d'accés a la modalitat educativa bilingüe. Específicament, la Llei 17/2010 estableix el dret a la informació sobre la pluralitat de les opcions educatives per als infants amb sordesa, com resa l'article 5 (L'aprenentatge de la llengua de signes catalana):

1. Els serveis públics educatius garanteixen la informació a les mares, els pares o els tutors d'infants sords i sordcecs sobre les modalitats educatives disponibles per a llur escolarització, perquè puguin escollir lliurement entre la modalitat educativa oral, en què la llengua oral és la llengua vehicular, o la modalitat educativa bilingüe, en què la llengua de signes catalana és la llengua vehicular, juntament amb l'aprenentatge de les llengües oficials a Catalunya. (Llei 17/2010)

També assenyala que cal garantir el seu aprenentatge per a aquells infants que optin per la modalitat educativa bilingüe intermodal:

2. En l'àmbit escolar, es garanteix l'aprenentatge de la llengua de signes catalana en la modalitat educativa bilingüe, en què és llengua vehicular d'ensenyament juntament amb el català, com a llengua pròpia i vehicular del sistema educatiu, i les altres llengües orals i escrites oficials a Catalunya. (Llei 17/2010)

El mateix article destaca la necessitat de la seva difusió i foment d'actituds lingüístiques de respecte vinculats al multilingüisme:

3. El departament competent en matèria d'educació, per mitjà dels plans d'estudis generals, ha de difondre l'existència de la llengua de signes catalana i fomentar el respecte pels valors de la diversitat lingüística. (Llei 17/2010)

Aquest és el context jurídic en què s'emmarca el present document. Per tal de garantir l'aprenentatge i ús de l'LSC, és necessari disposar d'un ventall d'instruments d'avaluació de la competència lingüística i comunicativa i de recursos per a la intervenció educativa. Concretament, presentem un instrument de detecció i ubicació a partir de la tipologia de comportaments lingüístics proposada per al català.

### 3. Els comportaments lingüístics en l'LSC

Els alumnes que presenten alteracions en la comunicació i en el llenguatge en l'LSC precisen d'una resposta educativa ajustada. El present document comprèn un instrument de valoració (Els comportaments lingüístics en l'LSC) i un ventall de propostes per a la intervenció logopèdica-educativa en les alteracions en la comunicació i el llenguatge en la modalitat signada. Ha estat elaborat per donar resposta a la necessitat de disposar d'instruments i materials en la modalitat educativa bilingüe intermodal de l'alumnat amb sordesa usuari de la llengua de signes catalana.<sup>1</sup>

#### 3.1. Objectiu de l'instrument

Cal indicar que Els comportaments lingüístics en l'LSC és un instrument elaborat prenent com a base diferents adaptacions prèvies dels comportaments lingüístics signats, elaborats a partir de les directrius dels documents Marc d'Actuació dels CREDA (Departament d'Ensenyament 1999) i L'ús del llenguatge a l'escola (Departament d'Educació, 2004). Per a la seva adaptació, s'ha tingut en compte l'experiència i expertesa dels diferents professionals implicats en l'adaptació i les aportacions de la recerca lingüística sobre l'LSC (Vegeu una selecció de treballs fonamentals a l'apartat de referències).

També està fonamentat teòricament en els estudis sobre el desenvolupament i l'adquisició del llenguatge, i sobre les alteracions en aquest procés, en altres llengües de signes, com l'americana, la britànica o la dels Països Baixos, atesa la manca d'estudis sobre l'LSC (Vegeu una

---

<sup>1</sup> Tanmateix també pot ser adient per altres alumnes (sords, però també oïdors) que són usuaris de l'LSC com a segona llengua o com a recurs educatiu per a l'accés a la comunicació parlada o escrita. No estem fent referència a l'ús del català signat o bimodal, sinó a l'ús de l'LSC amb construccions genuïnes de la llengua. Es tracta d'alumnat, per exemple, amb afàsia, amb dificultats de la fonació (resultat d'una traqueotomia o altres causes), etc. que està escolaritzat en la modalitat bilingüe intermodal i interactua amb altres estudiants sords i professionals i accedeix al currículum a través de l'LSC, o bé no està escolaritzat en la modalitat bilingüe però emprà l'LSC com un recurs lingüístic en la seva producció. Serien perfils atípics i poc usuals, però amb què els docents es podrien trobar. En el cas que l'alumne també emprés suport signat, caldria dur a terme un procés un valoració específic del suport signat i una intervenció ajustada.

síntesi del procés evolutiu a l'Annex 1 i les principals de referències bibliogràfiques al subapartat corresponent<sup>2</sup>).

L'objectiu d'aquest instrument és situar individualment o atribuir un comportament lingüístic i comunicatiu a l'alumnat amb sordesa que presenta dificultats o trastorns de comunicació i/o llenguatge de diferent etiologia, amb l'objectiu de dissenyar el programa d'intervenció o pla de treball de l'alumne en qüestió, del CREDA i del centre educatiu on està escolaritzat, seguint les directrius establertes pel Departament d'Ensenyament (1999, 2004).

Cal assenyalar que no és un instrument d'avaluació de la competència lingüística i comunicativa. I, per tant, es tracta d'una eina per a l'organització de l'atenció logopèdica-educativa que necessàriament s'ha de complementar en un futur proper amb l'ús d'instruments d'avaluació de la competència lingüística i comunicativa en LSC, similars als desenvolupats per a altres llengües de signes, com la llengua de signes alemana (Haug, 2012), l'americana (Simms, Baker, Clark, 2013), britànica (Herman, Holmes i Woll, 1999), italiana (Surian i Tedoldi, 2005), holandesa (Hermans, Knoors i Verhoveve, 2010), a tall d'exemple, seguint les directrius establertes a l'efecte (Haug i Mann, 2008; Mann i Haug, 2014)<sup>3</sup>.

La tipologia dels comportaments lingüístics adoptada en aquest document comprèn les dimensions afectades i comportaments següents:

- La comunicació: comportament A
- La llengua: comportaments B, C, D i E
- La producció signada: comportaments F i G
- El contingut del llenguatge: comportament H
- La pragmàtica de la comunicació: comportament I

A més, cal tenir en compte que un alumne pot presentar diferents dimensions alterades i, per tant, pot ubicar-se en el procés de valoració en diferents comportaments.

---

<sup>2</sup> Podem destacar especialment els volums sobre adquisició de les llengües de signes editats per Chamberlain, Morford i Mayberry, 2000; Morgan i Woll, 2002; Schick, Marschark i Spencer, 2005; Baker i Woll, 2008; Orfanidou Woll i Morgan, 2015; entre d'altres.

<sup>3</sup> Podeu consultar el portal web de Tobias Haug per a informació actualitzada sobre instruments d'avaluació de la modalitat signada amb relació al desenvolupament com a L1, com a aprenentatge com a L2, tests de recerca lingüística i tests de desenvolupament cognitiu (<http://www.signlang-assessment.info/>).

### 32. Destinatari de l'atribució

Els destinataris de la valoració i la intervenció són poden ser:

- Alumnes amb sordesa usuaris de l'LSC com a llengua 1: són infants que participen en contextos signats i amb adults competents i tanmateix no desenvolupen l'LSC de forma satisfactòria.
- Alumnes amb sordesa usuaris de l'LSC amb exposició tardana a la llengua: participen de forma desigual en contextos signats i/o amb adults amb diferent grau de competència en LSC i assoleixen diversos nivells de competència (fins i tot es podria tractar d'un semilingüisme).
- Alumnes amb sordesa usuaris de l'LSC com a llengua 2: empren l'LSC com a llengua d'interacció amb altres infants sords o com a llengua vehicular per als aprenentatges en algunes àrees (sempre i quan la primera llengua no estigui consolidada o presenti dificultats).
- Alumnes oïdors amb dificultats o trastorns de la parla i/o de la comunicació en la modalitat parlada, per diverses dificultats, com per exemple, en l'aparell fonador o perquè presenta afàsia.
- Alumnes (sords o oïdors) amb trastorns del desenvolupament i alteracions en la parla i/o de la comunicació. En serien exemples, alumnes que presenten trets de l'espectre autista o alumnes amb trastorns motrius amb afectació únicament de la parla.
- Alumnes (sords o oïdors) amb altres dificultats, en algun cas no diagnosticades.

### 33. Destinatari professional

L'instrument està adreçat a diferents perfils professionals d'atenció a l'alumnat sord usuari de l'LSC, principalment:

- Logopedes que treballin en la modalitat bilingüe
- Logopedes que treballin en la modalitat oral, però que també empren l'LSC i/o el suport signat
- Psicopedagogs dels CREDA

També en poden fer ús:

- Psicopedagogs d'instituts
- Mestres d'audició i llenguatge
- Mestres especialistes en LSC

- Altres perfils professionals no reconeguts, però que intervenen en l'educació de l'alumnat sord amb contractes puntuals, com per exemple l'assessor sord especialista en llengua de signes.

Per a una correcta interpretació i aplicació, cal que el professional presenti els requisits següents:

- a. tingui una alta competència lingüística i comunicativa en LSC, que conegui la vessant cultural i social de l'LSC, que tingui coneixement metalingüístic sobre l'estructura lingüística de les llengües de signes i sigui usuari de l'LSC com a vehicle de comunicació i d'ensenyament-aprenentatge<sup>4</sup>, i
- b. conegui abastament l'alumnat que serà objecte d'aquesta atribució.

Com a material complementari i de consulta, l'instrument s'acompanya d'unes taules que sintetitzen els principals recursos lingüístics de l'LSC per a la formació dels signes, la creació lèxica i l'expressió de categories gramaticals, textuals i discursives (Annex 2). Hem respectat la terminologia que s'empra en l'àmbit de la lingüística de les llengües de signes des de la perspectiva cognitiva-funcionalista per adequar-nos científicament a la descripció. També s'ha elaborat un glossari específic per tal de fer pedagogia del significat dels termes, així com de les diverses denominacions existents en perspectives teòriques diferents (Annex 3).

### 3.4. Aplicació i ús

L'instrument està dissenyat per a situar l'alumnat en una categoria prèviament a la intervenció educativa i logopèdica en l'avaluació inicial d'inici de curs i en la valoració a final de curs.

En el cas d'alumnes provinents d'altres països i que empren una altra llengua de signes, es substituirà allà on diu LSC per la llengua signada que correspongui, com per exemple LSE (llengua de signes espanyola), LIS (llengua de signes italiana), etc.

A partir de l'atribució del comportament, caldrà determinar els diferents àmbits d'intervenció:

- Intervenció logopèdica en LSC: individualment i/o en petit grup
- Aprenentatge de l'LSC com a matèria curricular
- Ús de l'LSC com a llengua vehicular d'altres àrees curriculars

---

<sup>4</sup>En aquest sentit, resta concretar l'acreditació d'aquesta competència.

El context educatiu d'intervenció comprèn tant (i) l'escola inclusiva, o (ii) específica o preferent d'alumnat amb sordesa com la d'educació especial. Aquest document fa referència al treball específic educatiu-logopèdic i, per tant, cal diferenciar-lo d'altres intervencions en el context educatiu que afavoreixen i promouen el desenvolupament i aprenentatge de l'LSC. El treball específic pot contemplar les modalitats d'atenció següents:

- Individual
- En petit grup de referència
- En grup intercicle o bé interedat, on poden participar altre alumnat usuari de l'LSC, tant sord com oïdor.<sup>5</sup>
- En grup d'agrupament, com per exemple tallers d'LSC, teatre en LSC, etc.

En els apartats següents del document, es presenta una proposta d'objectius i estratègies per a la intervenció educativa-logopèdica que es poden contemplar en el procés de disseny del programa d'intervenció o pla de treball de l'alumne en qüestió, del CREDA i del centre educatiu on està escolaritzat. No es tracta, doncs, de propostes vinculades al currículum de l'LSC com a àrea curricular. Tanmateix, abans d'exposar les propostes específiques per a cada comportament, presentem unes orientacions generals, que són la base d'intervenció per a tots ells.

---

<sup>5</sup> En funció del nombre d'alumnes, quan es treballa en agrupament o grup intercicle, haurien d'intervenir dos professionals: l'especialista de LSC que centra la seva intervenció en el seguiment del currículum d'LSC i la persona logopeda que intervindria amb l'alumne que presenta alteracions del llenguatge.

## 4. Orientacions generals per a la intervenció

Aquesta secció inclou unes propostes d'intervenció comunes a tots els comportaments lingüístics. En primer lloc, proporcionem uns criteris d'intervenció educativa, seguits d'una proposta d'estratègies d'intervenció.

### 4.1. Perspectiva adoptada en la intervenció en la competència lingüística

La intervenció educativa en la llengua de signes catalana s'ha de contextualitzar en un model d'adquisició plurilingüe. L'adquisició i el desenvolupament d'una llengua de signes sempre es produeix en un context on participen dues llengües en tres modalitats d'expressió i recepció: la parla, l'escriptura i el signat. En el cas dels estudiants amb sordesa a Catalunya, es tracta d'una adquisició plurilingüe. En aquest document, prenem com a base teòrica les aportacions de la recerca en adquisició plurilingüe (Cummins, 2006) i la teoria de la complexitat (Becker et al. 2009).

Aquesta perspectiva considera que l'adquisició de les llengües no implica mantenir aquestes llengües i les seves cultures en compartiments mentals estrictament separats. Tot el contrari, es tracta d'un procés cognitiu i social que es basa en la construcció d'una competència comunicativa on s'activa tot el coneixement i experiència lingüística de la persona i dins la qual les diferents llengües adquirides es relacionen i interactuen (Morales-López, en prep.).

En aquest sentit, aquest document adopta la perspectiva del Consell d'Europa exposada en el Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües (MECR). Aquest marc proporciona les línies directrius per al desenvolupament de polítiques de proximitat i metodologies comunicatives cap a l'aprenentatge eficient, plurilingüe i intercultural de les llengües. El model d'aprenentatge de llengües es caracteritza per ser multi-funcional, flexible, obert, dinàmic, motivador i anti-dogmàtic, on la competència i ús varia segons l'interlocutor, la funció, el context social, etc. (Consell d'Europa, 2002).

D'altra banda, el marc d'intervenció adopta una perspectiva pragmàtica i ecofuncional, que concep el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge com a fruit de la participació en situacions interactives i socials, en què les estratègies comunicatives d'ensenyament i

aprenentatge de l'adult són fonamentals (Vigotski, 1978; Moerk, 1980; Snow, 1984; Bruner, 1986; Tomasello, 2003; del Rio i Gràcia i del Rio, 2003). A més cal tenir en compte, que les llengües de signes són llengües que s'empren en el context de l'oralitat, és a dir, són llengües que són, fonamentalment, usades en la interacció cara a cara, sense un suport de registre.

I és que també per a les llengües de signes, la conversa constitueix el marc fonamental en què tenen lloc els diversos processos intersubjectius d'atenció conjunta, gestió de la interacció i d'estratègies que afavoreixen l'adquisició i l'aprenentatge de les llengües signades. Són diversos els estudis que descriuen les estratègies que posen en marxa els cuidadors competents (mares, pares i educadors) en la interacció signada i que promouen els processos d'adquisició (Harris i Mohay, 1997; Mohay et al., 1998; Harris et al., 1989; Spencer, 2000; Marschark et al., 2002; Spencer i Harris, 2006).

Pels motius indicats, adoptem com a marc general per a la intervenció psicoeducativa i logopèdica les propostes de naturalesa ecològica i naturalista que aborden l'ensenyament de la competència comunicativa oral i que han desenvolupat en el nostre context autors com del Río (1993, del Rio i Gràcia, 2003; del Rio et al., 2016), Sánchez-Cano (2001, 2009, 2014), Gràcia (Gràcia, 2015; Gràcia et al., 2012, 2015), Lomas (2001), Cardona (2013), entre d'altres. Per tant, considerem que la intervenció psicoeducativa i logopèdica ha d'orientar-se a millorar la competència comunicativa i lingüística de l'alumnat, creant o afavorint contextos comunicatius rics on hi hagi participants amb bon domini de l'LSC, que gestioni la conversa, facin ús de les estratègies d'adaptació i suport, de les estratègies educatives implícites.

En el proper subapartat presentem uns criteris i estratègies generals per a la intervenció en tots els comportaments. En els apartats següents del document, es concretaran per a cada comportament lingüístic.

#### 4.2. Criteris i estratègies d'intervenció comunes a tots els comportaments

A continuació, proposem criteris i estratègies a partir de la categorització, ja clàssica i consolidada en el nostre context educatiu per a l'ensenyament de la competència comunicativa oral en el marc de la interacció: estratègies educatives generals, estratègies de gestió de l'espai comunicatiu i la conversa, estratègies d'adaptació i, finalment, estratègies educatives implícites

(del Rfo, 1993, 2016; del Rio i Gràcia, 2003; Sánchez-Cano, 2001, 2007, 2009, 2014; Gràcia, 2001, 2015, Gràcia et al. 2015, 2016; entre d'altres).

### 4.3. Criteris d'intervenció

Pel que fa als criteris que han de guiar la intervenció per afavorir l'ús i l'aprenentatge de l'LSC en el context escolar, proposem els següents:

- ▣ Acondicionar entorns o espais socials i lingüístics compartits entre els qui tenen un bon domini de l'LSC i l'alumnat que l'ha d'aprendre.
- ▣ Crear un clima d'acceptació, promoció i confiança favorable a la comunicació en LSC, que generi un vivència positiva en l'alumnat.
- ▣ Generar ocasions per crear situacions de comunicació i d'aprenentatges formals i informals en LSC, amb diferents participants, funcions i registres.
- ▣ Mantenir la prioritat en la comunicació per sobre dels aspectes formals.
- ▣ Proposar models i suggerir expressions lingüístiques de l'LSC que es trobin en la zona de desenvolupament proper de l'alumnat i que pugui incorporar al seu repertori.
- ▣ Mostrar una actitud amb altes expectatives en l'ús dels recursos comunicatius i lingüístics en LSC per part de l'alumne, així com del contingut que expressa.
- ▣ Afavorir que l'alumne prengui part activa en el seu aprenentatge, proporcionant-li ajuts i recursos i que l'adult utilitzi estratègies per facilitar-li una òptima adquisició.
- ▣ Proporcionar models i correccions tenint en compte un to afectiu que afavoreixi la seva acceptació. També les valoracions de les produccions de l'alumnat han de ser estimuladores i mai inhibidores o negatives.
- ▣ Fer ús d'expressions de valoració relatives a la comunicació que incloguin a tots els participants, ja siguin textos monogestionats o plurigestionats, que facin referència al procés d'interacció (M'he explicat amb claredat, Tu com ho diries?, Hi estàs d'acord? etc.)
- ▣ Incrementar l'autonomia de l'alumne com interlocutor amb iniciativa, tot potenciant la seva confiança respecte l'ús de l'LSC i la seva autoestima com a comunicador.
- ▣ Comptar amb les famílies i el context social de relació com a agents afavoridors de la interacció comunicativa i lingüística.
- ▣ Planificar activitats mitjançant objectius específics, no només formals. Les funcions comunicatives i el context determinaran l'elecció de les construccions específiques.

- Proposar activitats lúdiques o entretingudes que permetin exercitar repetidament expressions per tal d'assimilar-les, incorporar-les o fer-les pròpies amb el temps.
- Atendre i respectar el moment evolutiu dels alumnes.

#### 4.4. Estratègies educatives generals

Quant a les estratègies educatives generals que afavoreixen el desenvolupament comunicatiu i lingüístic, és fonamental posar en marxa les següents (a partir de Sánchez-Cano, 2009):

- Promoure l'actualització de coneixements previs, especialment els relacionats amb els objectius, funcions i estructures lingüístiques enLSC.
- Interpretar i reelaborar les aproximacions o intents no del tot perfectes de l'alumne.
- Recollir-les participacions de l'alumne i proporcionar-ne feedback.
- Corregir fent ampliació i extensió dels enunciats produïts directament i indirectament.
- Reservar temps per a la pràctica amb ajuda.
- Comprovar i avaluar periòdicament l'efecte de les ajudes proporcionades (visuals, gestuals, físiques, models immediats, consignes, etc.) i retirar-les gradualment.
- Facilitar la generalització i manteniment, possibilitant l'ús dels recursos lingüístics apresos en nous contextos, amb nous interlocutors i en tasques lleugerament diferents.
- ...

#### 4.5. Estratègies de gestió de l'espai comunicatiu i la conversa

Amb relació a les estratègies de gestió de l'espai comunicatiu i de la conversa, destaquem les següents (a partir de Sánchez-Cano, 2009; Jarque, Morales-López i Garrusta, 2014; Gràcia et al. 2015):

- Gestionar el context físic per possibilitar la comunicació signada. L'intercanvi comunicatiu en una llengua de signes requereix d'una disposició física dels participants que possibiliti en tot moment el contacte visual i la mobilitat dels articuladors (facials, manuals i corporals). Per aquest motiu, cal adaptar les característiques del mobiliari (nombre, tipus i característiques de taules i cadires, etc., com per exemple l'alçada) als participants i distribuir-lo i disposar els alumnes de forma que afavoreixi i no destorbi la comunicació (en cercle, preferentment, o en forma de U). Quan necessàriament calgui

emprar taules, cal distribuir-les si són individual en forma de cercle o bé treballar en taules rodones o ovalades.

- Adequar la ubicació en funció de les condicions lumíniques. És fonamental evitar que els participants en la interacció se situen en contrallum o amb un excés o manca de llum que dificulti percebre còmodament les diferents posicions dels articuladors, com per exemple, els articuladors facials.
- Comprovar que l'espai sígnic està dins el camp de visió de l'alumne i aquest dirigeix l'atenció cap al signat. En el cas d'alumnes que presenten TEA, possiblement el seu contacte visual amb l'interlocutor pot ser intermitent.
- Estructurar l'activitat per torns. Cal acordar explícitament o implícitament unes normes de comunicació i fer aflorar o exposar aquelles estratègies discursives de gestió del torn (sol·licitar-lo, conservar-lo, etc.) pròpies de la comunitat sorda signant. Cal parar especial atenció al comportament no-manual (expressions facials i posició corporal), a la direcció de la mirada (contacte, desviament, etc.) i al ritme de la producció signada (pauses, represa, etc.), particularment.
- Establir rutines en funció de l'activitat, el moment i els participants: fórmules lingüístiques d'entrada i sortida, d'inici i el tancament o canvi de l'activitat, interrupcions en l'activitat, salutacions i altres fórmules de cortesia en LSC, etc.
- Esperar activament: gestió del "silenci". L'escolta activa implica també proporcionar feedback mitjançant marcadors discursius signats i no verbals (expressió facial i corporal). Aquesta escolta implica, d'altra banda, no interrompre, no suposar el que vol expressar i anticipar, no dirigir l'activitat i saber quan cal l'ajuda i quan no.
- Proporcionar temps per a comunicar-se: tant en els intercanvis dialògics com grupals, és fonamental el respecte pels diversos ritmes de participació.
- Atendre i respectar les iniciatives comunicatives de l'alumnat, afavorint en tot moment la participació i l'abordatge de temes rellevants i significatius per a tot l'alumnat.

- Recuperar el fil de l'activitat, reconduir els temes, etc. És especialment important fer participar l'alumnat de les fórmules de cortesia en la comunicació signada i costums específics de la comunitat sorda signant a l'efecte.
- ...

#### 4.6. Estratègies d'adaptació i ajuts formals

Quan el docent es dirigeix a l'alumnat sordsignant, l'adaptació del signat de l'adult a la zona de desenvolupament proper de l'alumne, tant amb relació al contingut com a les seves habilitats lingüístiques signades, afavoreix els processos de comprensió i proporciona un bon model de signat. Cal destacar, en aquest sentit, les estratègies següents:

- Signar al nivell de comprensió de l'alumnat (ajust conceptual). Aquest ajust sovint és difícil d'establir pel fet que la producció signada pot estar molt afectada. És per això, que cal combinar diferents mètodes i aproximacions, en diversos contextos i una varietat de participants per tal conèixer el nivell conceptual apropiat. La determinació del nivell d'adaptació del lèxic al coneixement de l'alumnat ha de basar-se en ajusts externs (manipulatiu, imatges, etc.) o experiències pròpies.
- Emprar estructures morfosintàctiques, sintàctiques, textuais i pragmàtics a un nivell comprensible per a l'alumnat. Tanmateix, cal tenir en compte, per establir el nivell de competència lingüística de l'alumne, que generalment es produeix un decalatge entre les habilitats de comprensió i les de producció a favor de les primeres. Per tant, per determinar el grau de comprensió cal recórrer a l'observació de la participació de l'alumne en interaccions naturals amb altres alumnes i adults competents en LSC.
- Fer ús d'unes estructures lingüístiques adequades al context físic (mida i ús de l'espai sígnic visible) i al context social i els participants (registre). Així, per exemple, les mides de l'espai sígnic serien diferents si els interlocutors es troben propers o llunyans, com per exemple en el cas d'una xerrada o un dels interlocutors estigui a l'altre extrem de l'aula. També si el docent té una mà ocupada (porta llibres, sosté un objecte, etc.) caldrà assegurar-se que l'alumne comprèn el signat amb un sol articulador manual (mà i braç). A més, també caldria adaptar les mides de l'espai sígnic al camp de visió de l'alumnat,

com seria, per exemple, la zona corresponent a la visió central en el cas d'alumnes sordcecs amb Síndrome d'Usher.

- Signar de forma clara i adequar el ritme i la velocitat de producció a les habilitats comunicatives. En aquest sentit, és especialment rellevant la producció nítida de les configuracions (amb funció lèxica o gramatical, com per exemple, amb relació als classificadors), el control sobre els articuladors facials (amb relació a l'elevació de celles i la direcció de la mirada, fonamentalment) i un ús precís i acurat de l'espai signic (amb funcions gramaticals i discursives).

#### 4.7. Estratègies específiques del docent per afavorir que l'alumnat signi i participi

Un bon nombre d'estudis han proposat diverses estratègies que contribueixen a la participació activa del l'alumne i al desenvolupament de la seva competència comunicativa i lingüística. Entre les diferents propostes destaquem les estratègies següents:

- Utilitzar la mirada com a element de gestió en la interacció: per atraure l'atenció cap a un company que signa, cap al vídeo on apareix algú que signa, cap a un grup de persones que signen.
- Fer ús de gestos i del llenguatge corporal per a fer-se entendre, en la interacció amb els alumnes amb menys competència en LSC.
- Contextualitzar el tipus de participació o especificar la temàtica que s'abordarà. En aquest sentit, proporcionar, si correspon, informació complementària que ajudi l'alumne a fer-se una millor representació del concepte o temàtica, partint de la descripció o explicació a partir d'exemples o situacions concretes.
- Mostrar expressions facials i corporals de suport a la comunicació i que proporcionen feedback en la interacció (seguiment, dubte, estranyesa, identificació, etc.)

- Modelatge: Proporcionar models de signat competent en LSC i proporcionar temps per a incorporar-los. Especialment, es pot afavorir la participació dels alumnes amb millor competència lingüística per tal que esdevinguin models implícits.
- Prioritzar les preguntes obertes (emprant QUAN, COM, on, PER. QUÈ, etc.) davant de les tancades (que demanen únicament una resposta afirmativa o negativa).
- Fer preguntes de diversa opció, proporcionant ajudes de resposta i participació diverses. D'aquesta manera, es potencia l'accés al lèxic i l'adquisició de nou vocabulari.
- Reconèixer i acceptar els intents i aproximacions de l'alumnat. Tota producció de l'alumnat contribueix a millorar la interacció i constitueix un avenç en el desenvolupament de la competència comunicativa i lingüística.

#### 4.8. Estratègies educatives implícites

Quant a les estratègies educatives implícites, es consideren fonamentals les següents (a partir de treball de del Rio i Gràcia, 2003; Sánchez-Cano, 2007; Gràcia et al. 2015):

- Correcció implícita: fer correccions implícites vetllant per una correcta correspondència entre forma i contingut. En aquest sentit, cal incidir en els valors dels paràmetres formacionals del signe (la fonologia de la llengua de signes) i en l'ús de estructures lingüístiques genuïnes de l'LSC (construccions morfològiques, morfosintàctiques, sintàctiques i discursives). Tanmateix sempre cal mantenir un autoconcepte i una autoestima positius en l'alumne i seleccionar amb criteri el moment i l'objecte de la correcció, no trencant el flux comunicatiu. Per exemple, si l'alumne produeix el signe DILLUNS amb la configuració imperfecta i el docent repeteix el signe amb la configuració adequada.
- Correcció explícita: fa esment exprés dels elements erronis en l'enunciat de l'alumne. Aquesta estratègia afavoreix el desenvolupament de la competència metalingüística. Es pot emprar en els comportaments amb un ús ampli d'estructures gramaticals i discursives. És important afavorir habilitats de consciència metalingüística en els alumnes signants, tant centrades en l'LSC, com amb relació a similituds i contrastos amb altres llengües de signes o les llengües parlades/escrites del seu context familiar i escolar.

- Imitació exacta: repetició de la producció de l'alumne amb la finalitat de destacar un aspecte de la comunicació, mantenir el tema obert i fer demandes encobertes, regular l'atenció, etc. Així, si l'alumne produeix un enunciat com: [DEMÀ]tòpic [QUÈ] ANAR TEATRE. El docent pot repetir [TEATRE], mostrant interès per aquest tema, de manera que manté el tema obert i convida l'alumne a proporcionar-ne més informació.
- Expansió: es basa en la represa de l'emissió prèvia de l'alumne i la seva repetició afegint algun element sintàctic o textual, sense modificar el significat global de l'oració. Aquesta estratègia cal aplicar-la sense excés, en funció de l'edat de l'alumne. S'espera que l'alumne després d'una expansió del docent, pugui millorar la seva emissió de manera immediata o bé de manera diferida. Pot ser un exemple la situació en què l'alumne produeix una oració negativa amb l'adverbi NO i el docent, la repeteix afegint l'element negatiu emfàtic NO.RES.
- Reformulació: Substituir elements simples per altres més complexos. En seria un exemple quan l'alumne ha produït un verb dític (direccional/de concordança) – com per exemple EXPLICAR, DONAR, REGALAR – sense elements morfològics que expressen qui és l'agent i el pacient de l'acció i aquesta informació és expressada mitjançant elements dítics i/o el marcador de concordança. El docent pot reformular l'oració substituint el verb sense morfologia per una forma verbal amb els morfemes de subjecte i objecte indirecte, és a dir, expressant mitjançant un canvi en l'orientació de la mà i en el sentit del moviment qui és l'agent i el pacient (qui regala a qui).
- Valoració positiva: observació del docent que emet un comentari sobre la forma, el contingut o l'ús d'una producció prèvia de l'alumnat. En l'LSC poden ser expressions valoratives del tipus: BÉ-INTENSIFICADOR 'molt bé', PERFECTE 'perfecte', EXPLICAR CLAR-INTENS 'T'expresses molt clarament', etc.
- Demanda de clarificació: respecte el sentit i la implicació de l'enunciat. La clarificació potser mitjançant preguntes ([TU VOLER DIR QUÈ]-pregunta) o bé mitjançant interpretació del sentit del signat (TU VOLER DIR [AGRADAR-NO]-negació).
- Descontextualització: consisteix en fer referència a altres contextos diferents del més proper.

- Sobreinterpretació: l'atribució de significat i d'intencionalitat comunicativa a les vocalitzacions, paraules o gests de l'alumne és de gran importància a l'hora d'establir comunicació amb l'alumne i empènyer-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.
- Encadenament: consisteix en enllaçar determinats enunciats verbals entre docent i alumne. Es tracta d'un encadenament iniciat pel docent 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. El primer tipus el podem observar en l'inici de fragments en la narració de contes, o en la producció de descripcions.

#### 4.9. Estratègies vinculades al contacte entre llengües

D'altra banda, també es pot recórrer a l'ús d'estratègies i recursos que permetin contrastar i relacionar les estructures lingüístiques de l'LSC amb les estructures de les llengües parlades que fa servir l'alumnat. En aquest sentit, es pot emprar la dactilologia fent ús i selecció de configuracions de l'LSC per a treballar la reflexió metalingüística relacionada amb els valors de la configuració com a paràmetre formacional de l'LSC, de la dactilologia i dels números per al procés de diferenciació entre la dactilologia no alfabètica, alfabètica i numeral. També pot ser adient per a l'aprenentatge del lèxic en LSC en els casos en què els signes hagin estat creats mitjançant un procediment formal producte del contacte amb la llengua parlada, com la dactilologia lexicalitzada o la inicialització (Vegeu l'annex per a una definició). D'altra banda, pot ser rellevant amb l'objectiu de destacar les divergències entre totes dues llengües per tal de diferenciar l'ús d'estructures pròpies de l'LSC de l'ús del català signat o del bimodal. Per exemple, per a referir-se a la diferent ubicació dels signes interrogatius, els adverbis de negació, etc. En tots els casos, l'objectiu d'aprenentatge és l'LSC i recórrer al català és una estratègia d'ensenyament basada en el contrast que afavoreix el desenvolupament d'habilitats metalingüístiques.

#### 4.10. Organització de la intervenció educativa

Correspon a l'equip interdisciplinari, format pels professionals dels centres educatius, del CREDA i de l'EAP, organitzar el context per dur a terme les estratègies afavoridores, proporcionant els horaris, espais, materials curriculars i els recursos docents (logopedes, MALLs i mestres especialistes). La intervenció del centre, amb la implicació de tots els mestres i famílies, es centrarà en l'entorn incidint en el creixement comunicatiu i lingüístic, creant contextos i situacions per a possibilitar l'ús de la llengua de signes catalana. Es treballarà formalment a l'aula i a l'aula específica (en petit grup) per dur a terme les eines d'intervenció, i també informalment fora de l'aula.

Són els docents els que planifiquen les estratègies específiques d'ajustament del llenguatge. Per a millorar interaccions i la intervenció, cal l'actuació del professional (psicopedagog) per orientar i assessorar la seva interacció amb l'alumnat. És d'especial importància no excloure les actuacions dels especialistes, que en programes d'intervenció poden afavorir la riquesa comunicativa i lingüística.

També, en funció de les necessitats de comunicació, llenguatge i producció que presenti l'alumnat afectat (el seu comportament lingüístic), s'ha de dur a terme un tipus de programa i han d'intervenir-hi tant els professionals del centre educatiu (MALLs i/o mestres especialistes) com els professionals del CREDA (logopedes). El pes de la tasca l'ha de fer tant la MALL com el mestre especialista, i caldria intervenir també a l'aula, com a recolzament i suport.

D'altra banda, la intervenció del CREDA, de la logopeda, es centraria en tasques molt específiques, amb una planificació i objectius lingüístics específics que permetin estimular i estructurar el llenguatge; individualment o en petit grup.

Com en tota acció educativa, les activitats i/o intervencions afavoridores de la comunicació i el llenguatge, impliquen una planificació (pla de treball de la intervenció) i avaluació del llenguatge (valoracions, indicadors i propostes de millora).

En els apartats següents presentem una proposta d'intervenció per a cadascun dels comportaments lingüístics establerts per a l'LSC. Cada apartat inclou:

- la caracterització del comportament lingüístic,
- consideracions generals sobre la intervenció en el comportament lingüístic,

- una proposta d'objectius per a la intervenció,
- un proposta d'estratègies d'intervenció,
- activitats,
- avaluació

Pel que fa als objectius, es tracta d'un llistat d'objectius possibles per a l'elaboració del pla de treball. El docent seleccionarà els objectius tenint en compte el currículum de l'LSC (actualment en procés de revisió), les característiques de la comunicació de l'alumne, però també en funció de l'edat (fins que no disposem d'estudis evolutius específics de l'LSC). En aquest sentit, és fonamental tenir en compte el procés evolutiu de l'adquisició i desenvolupament de les llengües de signes. Així, per exemple, no s'assoleix una plena competència d'algunes estructures relacionades amb els predicats classificadors fins als 12 anys. A l'annex 3, s'hi inclou una síntesi del procés evolutiu normatiu d'inici i domini de les principals estructures gramaticals en tres llengües de signes. Aquests dades poden ser orientatives per a l'LSC fins que no disposem d'estudis evolutius específics.

Quant a les possibles activitats, es proposen: joc dramàtic o de representació, explicació de contes, conversa, tallers manipulatius amb una fase de descripció signada, descripcions, projectes, intercanvi d'experiències i vivències, jocs lingüístics, etc. Tanmateix, qualsevol esdeveniment contextualitzat que afavoreixi la comunicació relacionada amb temes o esdeveniments significatius per a l'alumnat, constitueix una activitat idònia. Inclouríem, així, la gestió de conflictes, l'intercanvi d'experiències, etc. Aquestes activitats comunicatives haurien de caracteritzar-se per (a partir de del Rio et al. 2016):

- Accessibilitat: cal que l'input lingüístic sigui accessible en tot moment. Això implica assegurar el contacte visual, la visibilitat del signat, la mobilitat dels articuladors (cap, mans i braços, etc.), bona visibilitat, etc.
- Comprensió: assegurar en tot moment la comprensió del missatge i del sentit de la interacció.
- Interactivitat: propiciar la participació activa de l'alumnat en les diverses propostes d'activitats, tant si són textos monogestionats com plurigestionats.
- Productivitat: és important afavorir el signat extens en el temps i en la posada en marxa de diversitat de recursos lingüístics.

- Significació: cal un reconeixement del sentit o la funció de la situació de comunicació i la connexió amb els interessos del'alumnat.
- Sistemàticitat: les propostes no són puntuals, sinó que estan emmarcades en un pla de treball planificat i estructurat evolutivament.

Finalment, i amb relació a l'avaluació es proporcionen activitats i instruments, d'una banda. I d'altra banda, indicadors generals vinculats al comportament específic.

## 5. Estratègies per al comportament amb afectació en la comunicació (A)

Les dificultats en la comunicació corresponen al comportament lingüístic A. El Quadre 1 recull els ítems que el determinen en el procés de valoració.

Quadre 1. Comportament lingüístic A

Aspecte afectat: COMUNICACIÓ. Existeixen dificultats importants per relacionar-se i per interactuar amb altres persones.
A. No es manifesten intencions comunicatives, ni amb elements gestuals ni amb elements lingüístics de l'LSC.
<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> No s'aprecia interès per interactuar amb altres persones, ni amb elements lingüístics de l'LSC ni amb gest no codificat.</li><li><input type="checkbox"/> No es comparteix ni acció ni atenció.</li><li><input type="checkbox"/> Puntualment es pot "utilitzar com a instrument" una altra persona per satisfer una necessitat bàsica (per exemple estirar-li de la mà fins a un lloc per obtenir un objecte) i també es pot apreciar alguna reacció relacionada amb una demanda concreta (venir, asseure's, etc.).</li><li><input type="checkbox"/> Pot haver-hi producció gestual, ecolàlies o signes sense intenció comunicativa.</li></ul>

Consideracions generals en el comportament lingüístic A: La intervenció està adreçada a ajudar l'alumnat a manifestar intenció comunicativa i iniciar les interaccions amb l'entorn.

A continuació, proporcionem una llista possible d'objectius específics que es poden seleccionar per a la intervenció logopèdica-educativa. Cal prioritzar-ne aquells en què l'alumne pugui expressar necessitats i desitjos, amb la implicació de tot el centre.

Objectius específics de la intervenció en el comportament A:

- Propiciar interès per comunicar-se amb altres persones (amb signes, amb gest codificat o gest no codificat).
- Iniciar-se en compartir acció i atenció.
- Vetllar per la producció d'emissions amb intenció de comunicar.

- Propiciar situacions i entorns lingüístics per afavorir la comunicació.
- Fomentar la interacció comunicativa a partir de la gestió del torn.
- Despertar la necessitat de comunicació.
- Afavorir el manteniment del contacte visual.
- Contribuir a entendre les intencions comunicatives dels altres.
- Afavorir el joc simbòlic per tal de representar accions quotidianes a partir de la simulació d'entorns comunicatius i personatges.
- Expressar aprovació i/o conformitat amb l'expressió facial, gestual o lingüística a les sol·licituds dels altres.
- Expressar la negació amb l'adverbi de negació NO i/o altres elements negatius gestuals (amb moviment del cap o manual) o lingüístics.
- Demanar objectes presents gestualment o lingüísticament.
- Demanar ajuda per a la realització d'accions quotidianes (obrir la motxilla, cordar la robar, etc.) gestualment o lingüísticament.

#### Estratègies relatives al comportament A:

- Estratègies generals afavoridores de la intenció comunicativa.
- Estratègies estimuladores de la comunicació.
- Prerequisits per a la comunicació signada: contacte i atenció visual, intenció i interès.

#### Activitats:

- Propostes per afavorir la intenció comunicativa a partir d'un suport visual (dibuix, fotografia...) o manipulatiu (objecte, joguina, objectes que rodolen...), etc.
- Creació d'entorns per a la comunicació dins del context de joc simbòlic.
- Jocs amb pilotes per establir torns i rols.
- Jocs de taula tipus Timber.
- Joc heurístic.
- Ús del llenguatge per a accions relacionades amb necessitats primàries/bàsiques (alimentació, control d'esfínters, etc.).
- Narració/descripció per part de l'adult d'experiències viscudes conjuntament.

#### Avaluació:

- Instruments i activitats: situació espontània, dins l'aula, joc simbòlic, etc.

- Indicators: maintenance of visual contact, communicative intention, turn management, communicative interaction, basic linguistic functions (attention requirement, etc.) with idiosyncratic, coded or signed, etc.

## 6. Estratègies per als comportaments amb afectació en la llengua (B, C, D i E)

Les alteracions en l'expressió lingüística comprenen quatre comportaments lingüístics, que inclouen des d'un signat únicament amb elements gestuals o lèxics (comportament B) fins a un comportament que fa un ús adequat de les estructures gramaticals bàsiques (comportament E).

### 6.1. Comportament lingüístic B

El comportament lingüístic B es caracteritza per una expressió basada en recursos gestuals i/o lèxics, sense incloure estructures amb continguts gramaticals. Comprèn el comportament lingüístic B1 (comunicació predominantment gestual) i el B2 (comunicació amb 1 o 2 signes lingüístics). El Quadre 2 presenta els ítems inclosos corresponents en el procés de valoració.

Quadre 2. Ítems del comportament lingüístic B

B. Amb gest, o amb 1 ò 2 signes. Sense elements amb funció gramatical (persona, aspecte, temps, modalitat, etc.)
<b>B1</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>☐ Interès per la comunicació. Manté l'atenció i l'acció conjunta, tot i que a vegades de manera inestable i amb pocs torns.</li><li>☐ Comunicació amb expressió facial o corporal i l'ús de la dixi (lingüística o no).</li><li>☐ Llenguatge vinculat a les pròpies rutines, al present i a l'entorn immediat.</li></ul>
<b>B2</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>☐ S'empren 1 o 2 signes aïllats sense estructura sintàctica, ni elements no-manuals ni ús de l'espai sígnic.</li><li>☐ Poden aparèixer més de 2 signes, però no amb morfemes que expressen categories gramaticals.</li></ul>

#### COMPORTAMENT B1

Consideracions relatives al comportament B1: La intervenció està adreçada a ajudar l'alumnat a utilitzar el llenguatge per a expressar-se a nivell funcional. Cal incidir en el creixement comunicatiu i lingüístic, i no allunyar-se de les possibilitats de l'alumne. El centre ha de ser un

facilitador de contextos i de situacions per dur a terme aquest creixement lingüístic, i la logopeda ha d'intervenir amb objectius molt específics.

Tot seguit proposem una llista de possibles objectius, que caldrà adequar a l'edat i a la competència comunicativa i lingüística de l'alumne.

Objectius específics de la intervenció en el comportament B1:

- Augmentar el temps d'atenció i interacció.
- Augmentar el nombre i l'extensió de torns en l'intercanvi comunicatiu.
- Adquirir lèxic signat relatiu a noms: objectes concrets, de l'entorn proper i ús quotidià per camps semàntics (alimentació, roba, família...), etc.
- Iniciar la comprensió i producció del repertori verbal: accions quotidianes (MENJAR, DORMIR...), verbs de moviment (CÓRRER, SALTAR, SEURE...), verbs de comunicació (DIR, EXPLICAR...), verbs de demanda (VOLER...), etc.
- Iniciar la comprensió de l'estructura oracional simple: subjecte + verb, subjecte + verb+ objecte, subjecte +objecte+ verb, etc. en funció del tipus de verb i del tipus d'oració.
- Iniciar la comprensió i l'ús d'estructures sintàctiques vinculades a estructures transitives simples: agent (QUI), acció i pacient/objecte (QUÈ, A.QUI, etc.).
- Iniciar la comprensió i l'ús d'estructures sintàctiques i discursives relacionades amb les funcions de demanda d'atenció, demanda d'objectes, expressió de desitjos, etc.

Estratègies comportament B1:

- Estratègies afavoridores de la participació en la interacció.
- Sobreinterpretació.
- Correcció implícita.
- Modelatge.
- Ús de preguntes per ampliar l'estructura.
- Expansió amb lèxic i estructures sintàctiques i discursives bàsics.
- Reformulació amb lèxic i estructures sintàctiques i discursives bàsics.
- Repetició de produccions correctes.
- Valoració positiva.

### Activitats relatives al comportament B1:

Amb l'objectiu de facilitar el desenvolupament lingüístic, es pot dur a terme programes i activitats d'estimulació global (facilitar l'accés a experiències, crear entorns per interactuar, etc.) i també programes i activitats d'estimulació lingüística (facilitar l'adquisició progressiva d'estructures lingüístiques). El llistat següent és només una proposta i poden dur-se a terme de forma combinada, en funció de l'edat i de les característiques de l'alumne.

- Participació en diàlegs funcionals vinculats a situacions quotidianes bàsiques, amb la finalitat d'estendre la durada i propiciar torns de conversa. Es pot acompanyar amb suports materials o didàctics (objectes, joguines, làmines, etc.).
- Participació en rutines lingüístiques: salutacions, comiats, demandes, etc.
- Propostes d'associació de signes de l'LSC amb objectes, dibuix, escriptura (lletres, paraules...), etc. Es treballarà a partir dels diferents camps semàntics il·lustrats (roba, aliments, colors, accions...).
- Posada en pràctica de l'estructura de l'oració simple de 2 - 3 elements amb suport visual (verbs il·lustrats, làmines amb situacions, vídeos sense llenguatge, etc.). Treball de comprensió i producció de les estructures a partir de la participació en diàlegs.
- Ús de "bastides" visuals per facilitar el treball de comprensió de les diverses estructures bàsiques.
- Exposició a petits contes amb estructures repetides i treball de comprensió.
- Jocs d'endevinalles.
- Jocs lingüístics amb estructures simples i molt marcades.

### Avaluació relativa al comportament B1:

- Instruments i activitats: Enregistrar el vocabulari après i la relació que estableix entre imatge-signe, filmacions de la producció signada i de l'estructura lingüística amb el suport visual corresponent, etc.
- Indicadors: identificació de vocabulari, generalització de la comprensió de preguntes bàsiques: qui?, què fa?, quan?, etc., nombre i extensió dels torns en un intercanvi conversacional, etc.

## COMPORTAMENT B2

Consideracions generals del comportament lingüístic B2: La intervenció està adreçada a ajudar l'alumnat a ampliar el seu exponent tant en durada com en contingut.

### Objectius específics de la intervenció en el comportament B2:

- Mantenir i augmentar el temps d'atenció i interacció en LSC.
- Mantenir i augmentar el nombre i l'extensió de torns en l'intercanvi comunicatiu.
- Afavorir una participació en la interacció més autònoma i amb menys suport en l'adult.
- Prendre consciència de la funció contrastiva dels valors dels paràmetres del signe.
- Ampliar el lèxic signat nominal: objectes concrets, de l'entorn proper i ús quotidià (alimentació, roba, família, etc.).
- Ampliar el repertori verbal: accions quotidianes (MENJAR, etc.), verbs de moviment (CÓRRER, SALTAR, SEURE, etc.), verbs de comunicació (DIR, EXPLICAR, etc.), etc.
- Consolidar la comprensió de l'estructura oracional simple: subjecte + verb, subjecte + verb+ objecte, etc.
- Consolidar la comprensió d'estructures sintàctiques vinculades a estructures transitives simples: agent (QUI), acció i pacient/objecte (QUÈ, A.QUI, etc.), amb bastides visuals.
- Consolidar la comprensió d'estructures sintàctiques i discursives relacionades amb la funció de demanda, etc.

### Estratègies relatives al comportament B2:

- Estratègies afavoridores de la participació en la interacció
- Modelatge
- Expansió amb vocabulari de substantius, accions i expressions comunicatives funcionals
- Extensió amb lèxic i estructures sintàctiques i discursives bàsics
- Reformulació amb lèxic i estructures sintàctiques i discursives bàsics
- Correcció implícita
- Repetició de produccions correctes
- Valoració positiva
- Sobreinterpretació

Activitats relatives al comportament B2: Com al B1, es pot dur a terme programes i activitats d'estimulació global i també d'estimulació lingüística. En totes les activitats s'aborda la comprensió i la producció de les estructures lingüístiques treballades. Entre les possibles activitats proposem:

- Visionat i escolta activa per treballar la comprensió de narracions simples amb suport visual.

- ▣ Participació en jocs de taula (per exemple: El linx, Qui és qui?, Memory...) per desenvolupar habilitats d'associació del signe amb la imatge corresponent, d'associació de característiques de la imatge escollida amb el signe, agrupació d'elements d'una mateixa categoria, etc.
- ▣ Lectura o explicació de llibres amb imatges o làmines (per exemple: On es el Wally, o llibre i enciclopèdies visuals relacionades amb continguts curriculars) per treballar vocabulari, l'ús lingüístic de l'espai sígnic, classificadors descriptius, etc.
- ▣ Participació en jocs didàctics (per exemple: Memory, Joc de les diferències, etc.) per treballar la gestió del torn, acordar el tipus de participació, etc., així com els signes i expressions en LSC relatives a la interacció (TORN, INICI, ESPERAR, PARTICIPAR, COMENÇARQUI]-pregunta, [SER.IGUAL OSER.DIFERENT]-pregunta....), etc.
- ▣ Treball de vocabulari per centres d'interès específics, en funció de l'edat: les estacions de l'any, els animals de la granja, els esports, les joguines, etc. Es poden emprar làmines, llibres o enciclopèdies visuals, vídeos, objectes i joguines, etc.
- ▣ Treball amb imatges i vinyetes que propiciïn la generalització del vocabulari après.
- ▣ Treball sobre el valor de contrast (comunicatiu) de les configuracions manuals a partir d'imatges i contes.
- ▣ Exposició i treball de comprensió de descripcions simples d'elements propers i concrets, a partir de fotografies, vídeos o experiències pròpies.
- ▣ Participació en converses on es faci un treball de l'escolta tant dirigida com espontània cap als companys i als altres adults signants.
- ▣ Exposició a narracions amb suport visual. Treball de comprensió i associació d'imatges en moviment amb narracions i descripcions signades per part de l'adult.
- ▣ Dramatització, on l'alumnat pugui emprar lèxic i exercitar repetidament algunes de les expressions que apareixen en un conte narrat o escenes amb moviments, per ex. El Pingu, etc., en petit grup amb la col·laboració dels companys i suport de l'especialista i/o logopeda.
- ▣ Dramatitzacions o escenificacions de situacions d'expressió de gustos o preferències on participen diferents persones on s'emfatitza la comprensió de diferències mitjançant l'ús de pronoms personals com a identificadors.
- ▣ Elaboració de seqüències amb ninos o elements de Playmobil (o similar) o amb construïts amb materials diversos (plastilina, fang, sorra màgica...). Crear-les i fotografiar-les per després poder-les descriure.

## Avaluació relativa al comportament B2:

- ▣ Instruments i activitats: comunicació en situacions espontànies, dirigides, amb suport visual, temes de conversa concrets o proposats, etc.
- ▣ Criteris: es diferenciarà la valoració de la comprensió i de la producció.
- ▣ Indicadors de valoració:
  - El tipus d'escolta que fa: passiva, dirigida, espontània, etc.
  - La participació en la conversa: respecte pels torns, demanda del torn, participació activa, etc.
  - El grau de comprensió i de generalització (ús) del vocabulari après en diferents formats: amb suport visual, en situacions de treball dirigides i espontànies.
  - La producció del component no manual (elevació de celles, moviment lateral del cap, etc.) segon la modalitat oracional (oracions declaratives, interrogatives i negatives).
  - Comprensió i producció d'estructures sintàctiques simples.
  - Funcions comunicatives en demandes que realitza.
  - Comunicació entre iguals signants.

## 6.2. Comportament lingüístic C

El comportament lingüístic C es caracteritza per una producció fonamentalment basada en recursos lèxics i l'inici de les primeres estructures gramaticals bàsiques, amb possibilitat d'errors. El Quadre 3 presenta els ítems inclosos en el procés de valoració. Es diferencia entre el comportament C1 (comunicació fonamentalment amb elements lèxics) i el C2 (comunicació amb elements gramaticals amb errors).

Quadre 3. Ítems del comportament lingüístic C

C1 Amb elements lèxics sense ús d'elements gramaticals (morfològics o morfosintàctics) o amb ús, però amb més errors que encerts.
<ul style="list-style-type: none"><li>▣ Ús de frases que poden tenir 1 signe o més, amb estructura morfològica, morfosintàctica i/o sintàctica amb errors.</li><li>▣ Ús de noms, verbs, algun adjectiu, etc. (amb poc repertori lèxic) i alguns elements relacionals (“meu”, “aquí”, etc.).</li><li>▣ Ús de verb sense morfologia gramatical.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Es manté el tema de la conversa. Torns adequats al context comunicatiu.</li> <li>☐ Si no es comparteix el context comunicatiu, a l'interlocutor li costa comprendre el sentit del discurs.</li> </ul>
<b>C2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Progressiu patró correcte d'ordre dels signes. Comença a aparèixer l'estructura bàsica tot i que amb més errors i omissions que encerts.</li> </ul>

## COMPORTAMENT C1

Consideracions generals relatius al comportament C1: La intervenció està adreçada a ajudar l'alumnat a ampliar el repertori lèxic signat i a millorar la comprensió i producció d'estructures gramaticals simples de l'LSC. Es considera que té un retard en l'adquisició/aprenentatge del llenguatge i cal una intervenció amb objectius específics d'estructuració del llenguatge. Cal que l'entorn escolar porti contextos signants que facilitin el desenvolupament lingüístic (i comunicatiu), i la logopeda del CREDA proporioni elements per a la comprensió del llenguatge.

Objectius específics de la intervenció en el comportament C1: La intervenció no és centrada mai únicament en els aspectes formals o gramaticals. Caldrà seleccionar-los i adaptar-los en funció de l'edat de l'alumnat i de les seves característiques comunicatives. A continuació, proporcionem una llista potencial d'objectius específics:

- ☐ Ampliar el cabal lèxic signat referit a noms de persones, objectes i animals de l'entorn proper.
- ☐ Ampliar el repertori de verbs: de moviment, de comunicació, accions quotidianes de l'alumne (àpats, sortides, activitats extraescolars, etc.), etc.
- ☐ Adquirir adjectius i predicats adjectius relatius a trets físics de persones i objectes quotidians: colors, mides, consistència, etc.
- ☐ Usar el díctic per especificar nominals no presents en el context físic (COTXE IX 'aquest cotxe').
- ☐ Comprendre l'ús dels morfemes verbals per expressar l'agent i el pacient de l'acció en els verbs díctics regulars (o direccionals regulars): el canvi en l'orientació de la mà i en la direcció del moviment expressa el subjecte i l'objecte de l'acció.

- Modificar l'orientació de la mà i la direcció del moviment per expressar el subjecte i l'objecte en els verbs dítctics regulars (REGALAR, DONAR, EXPLICAR, etc.)
- Comprendre i emprar verbs de moviment amb configuracions classificadores simples, com per exemple les referides a persona-vertical (per exemple, per expressar que una persona passa corrents), persona-dos-cames (per exemple, per expressar que puja una escala), animal-quatre-potes (per exemple, per a referir-se a un gos que corre), vehicle-dos-rodes (per exemple, per a referir-se a una bicicleta que passa pel davant), vehicle-quatre-rodes (per exemple, per a referir-se a un cotxe que circula ràpidament), etc.
- Comprendre i emprar verbs de manipulació amb classificadors instrumentals simples: RENTAR-SE-DENTS, AGAFAR-(CAPSA, GOT, etc.), etc.
- Comprendre i expressar la negació mitjançant l'adverbi NO, amb component manual i no-manual.
- Comprendre i construir oracions interrogatives de diferent tipologia preguntes obertes amb els marcadors manuals i no manuals específics (QUAN, PER.QUÈ, QUI, COM, ON, QUÈ, etc.) i preguntes tancades (o polars, només amb com component no-manual com per exemple l'elevació de celles).
- Comprendre i construir oracions amb estructura tema-remà, com per exemple [FUTBOL]-elevació.de.celles JO AGRADAR.
- Comprendre i descriure de fets i vivències personals i persones conegudes.
- Comprendre i narrar contes breus amb estructures simples.
- Participar en converses sol·licitant el torn i respectant la participació dels interlocutors.

Estratègies relatives al comportament C1: les estratègies estan, fonamentalment, orientades a aconseguir “estirar”

- Cal que l'especialista eviti el signat telegràfic, sempre presentant models gramaticals en oracions ben formades.
- Expansions.
- Modelatge de construccions gramaticals.
- Reformulació de construccions
- Sobreinterpretació, per exemple, de funcions gramaticals.
- Valoració positiva.
- Crear situacions de conversa en petit grup (espontània i dirigida)
- Creació de contextos significatius que ajudin a generalitzar l'estructura de les oracions simples per a explicar els fets.

- Escolta activa proporcionant feedback gestual: Ús de la mirada i expressió facial per animar la seva producció, per dirigir l'atenció cap al seu company, perquè es fixi o no s'oblidi de la reacció dels altres, etc.

Activitats relatives al comportament C1: Amb l'objectiu de facilitar el desenvolupament lingüístic, es pot dur a terme programes i activitats d'estimulació global del llenguatge dins l'aula i/o en petit grup (on es pot incidir en aspectes que tenen més especial dificultat). A continuació, proposem exemples d'activitats:

- Identificació i enumeració del lèxic
- Visionat i treball de comprensió i explicació de fets seqüencials amb suport visual, tant amb moviment com fixes, fent èmfasi en les construccions i elements gramaticals. Per exemple, fent ús de vídeos sense parlar ni escriptura protagonitzats per personatges o animals. També per exemple podríem proposar a l'alumne que ordeni les vinyetes narrades prèviament per comprovar si ha assolit la concepció temporal de l'història, doncs podem trobar alumnes que signen per imitació o per memorització però no ha adquirit una concepció temporal de la història, etc., mentre que d'altres alumnes que tenen adquirit una concepció temporal però li costen signar la història. OK
- Narració de contes afavorint l'ús de connectors d'espai i de temps (ABANS, DESPRÉS, etc.). Es pot partir d'establir relacions entre vinyetes, etc.
- Narració de contes afavorint l'ús de connectors logicosemàntics (causa, efecte, finalitat, conseqüència, etc.) a partir d'establir relacions entre vinyetes, etc.
- Descripció d'accions que fomentin la comprensió i l'inici d'ús de classificadors: descripció de vinyetes amb històries (amb classificadors semàntics), espais i edificis (amb classificadors descriptius), accions quotidianes manipulatives (amb classificadors instrumentals), etc.
- Explicació de fets de la vida quotidiana amb bastides o suport visual (rutines diàries, esdeveniments del cap de setmana, les colònies, una excursió, etc.).
- Explicació dels fets fent ús de construccions que indiquen temps present, passat i futur (adverbis, línies temporals, producció simultània dels articuladors, etc.), amb bastides visual, com per exemple fent ús del calendari escolar.
- Descripció simple de persones, animals i objectes mitjançant adjectius i construccions amb classificadors.
- Dramatització de situacions quotidianes, rutines, o fictícies, adoptant diferents rols, focalitzant la producció dels verbs i dels classificadors més bàsics.

- Jocs de taula per treballar els torns i els elements lingüístics que expressen la referència als participants (pronoms, verbs dítics-direccionals, marcadors discursius manuals i no-manuals, etc.).
- Comprensió i producció d'estructures simples que apareixen en fragments i textos instructius, com per exemple, les instruccions d'un joc o una recepta de cuina, preferiblement a partir de l'acció o de suport visual.
- Dramatitzacions o escenificacions de situacions d'expressió de gustos o opinions on participen diferents persones on s'emfatitza la comprensió i producció de les diferències mitjançant l'ús de pronoms personals com a identificadors.

Avaluació relativa al comportament C1:

- Instruments i activitats: Filmar la producció signada d'una mateixa seqüència i/o fet al llarg del curs per tal de valorar la generalització del treball fet en diferents situacions comunicatives.
- Indicadors en funció: dels objectius establerts prèviament, cal identificar les millores en la producció signada

## COMPORTAMENT C2

Consideracions generals C2: La intervenció està adreçada a ajudar l'alumnat a ampliar el repertori lèxic signat i a millorar la comprensió i producció d'estructures gramaticals de l'LSC una mica més complexes que al C1.

També es considera que cal una intervenció amb objectius específics d'estructuració del llenguatge. L'entorn escolar ha d'aportar contextos que facilitin el desenvolupament lingüístic (i comunicatiu), i la logopeda del CREDA ha d'aportar elements de comprensió y producció del llenguatge.

Objectius específics de la intervenció en el comportament C2:

- Ampliar el cabal lèxic signat referit a noms de persones, objectes i entitats vinculats als continguts curriculars especificats per a l'alumnat.
- Ampliar el repertori de verbs: de moviment, de comunicació, d'acció, etc. vinculats a l'entorn proper i als continguts curriculars, etc.

- ▣ Establir relacions semàntiques entre els signes d'un camp lèxic (hiperònim, hipònim, sinònims, antònims, etc.), com per exemple, tipus d'arbres, fruites, etc.
- ▣ Diferenciar el signes nominals dels signes verbals, tant els relacionats formalment (per exemple, CADIRA i SEURE), especialment els creats a partir de classificadors instrumentals (per exemple, PINTURA i PINTAR), com els no relacionats (com per exemple, SUMA i SUMAR).
- ▣ Adquirir adjectius i predicats adjectius relatius a trets físics de persones i objectes vinculats a l'entorn proper i als continguts curriculars.
- ▣ Usar el díctic per especificar dos nominals no presents en el context físic (MARIA IX\_esquerra PERE IX\_dreta) i fer referència a continuació a la localització en l'espai amb verbs simples i emprar el marcador de concordança (el díctic es desplaça del punt corresponent a MARIA a la localització corresponent a PERE, com per exemple per expressar en l'LSC l'equivalen a 'La Maria estima el Pere').
- ▣ Usar el díctic per especificar dos nominals no presents en el context físic (MARIA IX i 'aquest cotxe') i fer referència a continuació a la localització en l'espai amb verbs dítctics direccionals (PILOTA MARIA esq-REGALAR-dreta PERE 'La Maria li va regalar al Pere una pilota').
- ▣ Comprendre i produir els morfemes verbals per expressar l'agent i el pacient de l'acció en els verbs dítctics inversos (o retrodireccionals): el canvi en l'orientació de la mà i en la direcció del moviment expressa el subjecte i l'objecte de l'acció. Són verbs com CONVIDAR, COMPRENDRE, ENDEVINAR, ROBAR, etc.
- ▣ Comprendre i emprar verbs de moviment amb configuracions classificadores més complexes, com per exemple les referides a cap-rodó (cap d'una granota, una persona, etc.), cap-animal-amb-musell (cap d'un gos), cap-amb-bec (un ocell), etc.
- ▣ Comprendre i emprar verbs de manipulació amb classificadors instrumentals més complexos que al C1: PINTAR-(LLAPIS, PINZELL, etc.), AGAFAR (GOT, LLIBRE, CAPSA, etc.), etc.
- ▣ Emprar classificadors que ajudin a realitzar el discurs de forma coherent, sense necessitat de repetir el signe nominal.
- ▣ Comprendre i expressar significats aspectuals simples mitjançant la morfologia verbal (modulació del moviment), construccions perifràstiques o marcadors: aspecte perfectiu (moviment final abrupte, V+ ACABAR, V+ JA, etc.) i duratiu (moviment repetitiu/allargat en el temps/aturat, V+ CONTINUAR, etc.).
- ▣ Introducció dels signes i eixos-línies temporals (AVUI, DEMÀ, etc.) i espaials (AQUÍ) per a l'expressió d'aquests significats i crear cohesió de la producció signada.

- Descriure accions i narrar que inclogui l'ús d'estructures negatives diverses: adverbis de negació (NO, NO.RES, etc.), signes amb negació incorporada (SABER-NO, FALTAR-NO, etc.), negació no-manual, signes negatius (PODER.NO, IMPOSSIBLE, INÚTIL, etc.), etc.
- Comprendre i construir oracions interrogatives de diferent tipologia amb els marcadors manuals i no manuals específics: preguntes obertes (QUAN, PER.QUÈ, QUI, COM, ON, QUÈ, etc.), preguntes tancades (o polars: SÍ+NO), etc.
- Narrar contes breus amb l'estructura adequada.
- Descriure fets i accions quotidianes.
- Descriure persones i animals.
- Participar activament en converses.
- Expressar preferències, gustos i opinions sobre situacions viscudes o properes.

#### Estratègies per al comportament lingüístic C2:

- Evitar el signat telegràfic per part del docent, sempre presentant models gramaticals en oracions ben formades
- Modelatge
- Extensió del llenguatge
- Reformulació
- Estratègies per afavorir la participació en la conversa

#### Activitats relatives al comportament C2:

A continuació, proposem exemples d'activitats, que caldrà adaptar en funció de l'edat de l'alumnat i els seus interessos i perfil lingüístic:

- Jocs d'endevinar persones, coses, entitats, etc. a partir de definicions i/o de la seva caracterització.
- Elaboració de descripció d'accions amb suport visual i sense (de fets viscuts, etc.).
- Elaboració de narracions seqüenciada de fets vivencials.
- Elaboració de descripcions més ampliada de persones, animals, objectes, etc.
- Exposició de característiques que defineixen animals, objectes, conceptes, etc.  
Relacionats amb el currículum (definició).
- Elaboració d'històries seqüenciades.
- Participació en situacions comunicatives funcionals dirigides, amb el professional i en petit grup d'iguals.
- Treball de vocabulari específic relacionat amb les matèries.

- Participació i/o elaboració d'una obra de teatre: amb l'objectiu de treballar el respecte pel tornde conversa, aplicar el vocabulari dins un context significatiu, etc.
- Elaboració d'una notícia (a partir de preguntes sobre què ha passat, qui és el protagonista, com ha passat, per què, quan, on, etc.).
- Treball de substitucions i equivalència d'adjectius qualificatius.
- Treball de camps semàntics: hiperònims i hipònims.
- Treball de sinonímia (parcial i total).
- Treball de contraris, antònims i recíprocs.

Avaluació relativa al comportament C2:

- Instruments i activitats: Filmació de l'explicació d'un fet amb suport visual i sense a principi, mitjans i final de curs, enregistrament del repertori lèxic après, etc.
- Criteris: diferenciar entre la producció signada i la comprensió signada.
- Indicadors:
  - o Intel·ligibilitat del discurs si no hi ha referents visuals.
  - o L'ús de classificadors quan es narren fets o es descriuen persones.
  - o Participació activa en converses.
  - o Ús del lèxic après.
  - o Ús dels exponents lingüístics per a les diverses funcions comunicatives.
  - o Producció de les estructures gramaticals i textuais contemplades en el pla de treball.

### 6.3. Comportament lingüístic D

El perfil lingüístic del comportament D es caracteritza per la producció d'elements gramaticals tot i que apareixen errors. El quadre 4 presenta els ítems que formen part de l'instrument de valoració d'aquest comportament.

Quadre 4. Ítems del comportament lingüístic D

D: Amb elements lèxics i gramaticals (morfològics o morfosintàctics), però amb més encerts que errors.

- Utilització dels sintagmes nominal i verbal amb progressiu augment d'elements.

- Expressió amb frase simple, segons l'ordre corresponent a l'estructura oracional específica (S+O+V, S+V+V, O+S+V, tema + rema, etc.)
- S'empren ocasionalment pronoms, preposicions, conjuncions, connectors, etc.
- Més del 50% de les produccions verbals incorporen morfemes gramaticals necessaris (persona, quantitat, temps, aspecte, etc.), amb possibles errors.
- Més del 50% de les produccions fan ús d'elements morfosintàctics correctament.
- Ús de l'espai sígnic (expressió del temps, la persona, la localització, etc.) amb alguns errors.
- Producció d'alguna frase coordinada o subordinada, amb errors.
- Informació i explicació de fets amb prou coherència, tot i que amb errors d'elements cohesius (pronoms, connectors, ús de l'espai, etc.).

Consideracions generals per al comportament lingüístic D: La intervenció està adreçada a ajudar l'alumnat a ampliar el repertori de construccions gramaticals i textuais, tant en la comprensió com en la producció. Cal una intervenció amb objectius específics d'estructuració del llenguatge, més en format individualitzat per incidir en el treball específic (a nivell morfosintàctic i sintàctic). D'altra banda, l'entorn escolar ha d'aportar contextos que facilitin el desenvolupament lingüístic (i comunicatiu), i la logopeda del CREDA ha d'aportar elements de comprensió del llenguatge.

Objectius específics de la intervenció en el comportament D:

- Ampliar la quantitat i la qualitat de la producció signada.
- Perfeccionar la producció formals dels valors dels paràmetres dels signes i de les estructures prosòdiques (ritme, velocitat, etc.).
- Ampliar el cabal lèxic signat referit a nominals vinculats als continguts curriculars o generals per tal d'expressar-se amb precisió.
- Establir relacions semàntiques entre els signes d'un camp lèxic (hiperònim, hipònim, sinònims, antònims, etc.), com per exemple, tipus d'arbres, fruites, etc.
- Establir relacions entre signes d'una família que han estat creats seguint regles formals (PEIX, PEIXETERIA, PEIXETER, etc.)
- Ampliar el repertori de verbs: de moviment, de comunicació, d'acció, etc. vinculats als continguts curriculars i coneixement general, etc.
- Comprendre i expressar significats aspectuals variats mitjançant la morfologia verbal (modulació del moviment), construccions perifràstiques o marcadors: aspecte iteratiu

- (moviment repetit amb pauses intercalades, ALTRE.COP, etc.) i aspecte habitual (SEMPRE, COSTUM, etc.).
- ▣ Comprendre i produir oracions amb tots els tipus de verbs dítics-direccionals (regulars, irregulars, inversos i recíprocs).
  - ▣ Treballar construccions que expressin continguts modals: obligació (HAVER.DE, OBLIGAR, A.LA.FORÇA, etc.), permís (PERMETRE, PODER, etc.), suposicions o creences (PODER, PENSAR, CREURE, etc.), certesa (SEGUR, etc.), etc.
  - ▣ Consolidar la comprensió i producció d'estructures negatives diverses: adverbis de negació (NO, NO.RES, etc.), signes amb negació incorporada (SABER-NO, FALTAR-NO, etc.), negació no-manual, signes negatius (PODER.NO, IMPOSSIBLE, INÚTIL, etc.), etc.
  - ▣ Consolidar la comprensió i producció d'oracions interrogatives de diferent tipologia amb els marcadors manuals i no manuals específics: preguntes obertes (QUAN, PER.QUÈ, QUI, COM, ON, QUÈ, etc.), preguntes tancades (o polars: SÍ+NO), etc.
  - ▣ Comprendre i construir oracions condicionals, amb signes manuals (EXEMPLE, SI, EXEMPLE+SI) i no manuals (elevació de celles i inclinació del cap).
  - ▣ Comprendre i construir oracions amb estructura tema-remà.
  - ▣ Comprendre i construir oracions amb estructura de focus, per exemple en presentacions personals, anuncis d'actes, festes, sortides, o instruccions o indicacions (direccions per arribar a un lloc, etc.).
  - ▣ Comprendre i expressar narracions, distingint les funcions de les diferents parts (introducció, nus i desenllaç).
  - ▣ Descriure fets viscuts, emprant estructures de canvi de rol i classificadors.
  - ▣ Fer ús de l'estructura de canvi de rol en narracions o en reproduccions d'opinions i expressions verbals d'altres.
  - ▣ Comprendre i expressar sentiments i emocions pròpies i alienes.
  - ▣ Iniciar-se en l'argumentació: manifestar estar d'acord o en desacord, expressió d'arguments a favor o en contra, expressió de propostes per arribar a acords i consensos, etc.
  - ▣ Participar activament en converses, respectant el torn i participant de forma equilibrada.
  - ▣ Reflexionar sobre les diferents categories lèxiques (tipus de paraules/signes) de forma aïllada i dins el discurs (preposicions, determinants, adjectius, substantius, verbs, adverbis...).
  - ▣ Ampliar l'ús de connectors logicosemàntics per manifestar la relació entre oracions.
  - ▣ Emprar classificadors semàntics i instrumentals per dotar de cohesió un discurs.

- Comprendre i emprar l'espai amb funció cohesiva.
- Iniciar la comprensió i producció de connectors metatextuals (inici, sumatius, conclusius, finalitzadors, etc.) que dotin de cohesió el text signat.
- Comprendre i produir notícies simples i altres tipus de textos relacionats amb temes d'actualitat, en funció de l'edat.

#### Estratègies relatives al comportament D:

- Encadenament
- Demanda de clarificació
- Expansió dels enunciats amb preguntes obertes amb signes interrogatius causals (PERQUÈ, MOTIU, CULPA, etc.), finals (OBJECTIU, PER.A, etc.), consecutius (CONSEQÜÈNCIA, DESPRÉS, etc.), etc.
- Reformulació dels enunciats incorporant-hi conjuncions adversatives (PERÒ), condicionals (SI, EXEMPLE o EXEMPLE+SI amb elevació de celles).
- Extensió dels enunciats amb oracions subordinades relatives fent ús de les conjuncions manuals MATEIX i DE i la marca no-manual corresponent (elevació de celles).
- Modelatge amb estructures que dotin la comunicació de riquesa lingüística.
- Correcció implícita, per exemple, relacionada amb la producció formals dels valors dels paràmetres dels signes i de les estructures prosòdiques.

#### Activitats relatives al comportament D:

- Elaboració de descripcions de fets o narració d'accions simples vinculant les oracions mitjançant connectors de coordinació simples.
- Elaboració de textos narratius: contes i historietes amb inici, nus i desenllaç.
- Participació en debats i activitats d'opinió en funció d'un tema proper.
- Descripció d'experiències i fets viscuts.
- Descripció de conceptes específics o no del currículum.
- Participació en converses en petit grup.
- Elaboració de notícies i reportatges sobre temes.
- Elaboració de notícies de textos instructius: recepta de cuina, instruccions de muntatge, etc.

#### Avaluació relativa al comportament D:

- Instruments i activitats:
  - visionat de textos de diferents gèneres en LSC.
  - producció de textos de diferents tipologies i gèneres, amb i sense suport visual.
- Indicadors:
  - Comprensió dels elements claus d'una narració a partir de la identificació d'imatges.
  - Producció de les estructures gramaticals i textuais contemplades en el pla de treball.
  - Participació activa en la gestió de la conversa en funció dels interlocutors i amb relació a l'activitat.

#### 6.4. Comportament lingüístic E

El comportament lingüístic E es caracteritza per una producció que inclou construccions gramaticals i textuais elaborada, tot i que conté errors. El Quadre 5 inclou els diversos ítems inclosos en el procés de valoració.

Quadre 5. Ítems del comportament lingüístic E

E: Amb ús d'elements lèxics i gramaticals de forma adequada. S'empren oracions simples i complexes, però amb alguns errors en les coordinades i subordinades.
<ul style="list-style-type: none"><li>□ Ús de frases coordinades i subordinades (causals, relatives, condicionals, temporals, etc.), amb predomini de l'adequació sobre l'error, tot i que amb errades en la morfosintaxi o elements gramaticals amb funció subordinant o cohesiva o específiques de la construcció.</li><li>□ Ús d'un repertori variat d'elements que expressen categories gramaticals.</li><li>□ Explicació de fets passats i futurs de manera ordenada i elaborada.</li><li>□ Text coherent i amb ús d'elements cohesius, tot i que amb errors.</li></ul>

Consideracions generals del comportament lingüístic E: La intervenció està adreçada a ajudar l'alumnat a comunicar-se de forma plena i correcte, amb un llenguatge adequat a qualsevol

situació comunicativa, interlocutor i tema relacionat a la seva edat. El docent orienta la seva tasca a perfeccionar el llenguatge de l'alumnat en tots els seus blocs: forma, contingut i ús.

En aquest nivell, la intervenció hauria de centrar-se en acabar de treballar l'estructura ("polir"). Un cop adquirit aquest comportament lingüístic, l'alumne pot tenir més i millor accés als continguts curriculars, amb significació en contingut i forma. L'entorn escolar ha d'aportar contextos que facilitin el desenvolupament lingüístic (i comunicatiu), i la logopeda del CREDA ha d'aportar elements de comprensió del llenguatge.

A més, la intervenció cal que estigui orientada a aconseguir una expressió cohesionada (per exemple, amb relació al manteniment dels referents) des d'un punt de vista morfosintàctic, sintàctic i discursiu, amb exponents lingüístics cada cop més complexos.

Objectius específics de la intervenció en el comportament E:

- Ampliar el repertori de configuracions classificadores
- Ampliar el repertori de vocabulari específic per expressar-se amb riquesa lèxica i precisió.
- Fer servir l'espai sígnic per a l'expressió de l'especificitat.
- Utilitzar l'espai sígnic per a l'expressió de la correferència, per exemple un punt en l'espai s'empra per a referir-se a la mateixa persona al llarg del discurs.
- Comprendre i emprar l'espai per a l'expressió del temps: eix temporal dític, eix temporal anafòric, seqüència temporal, calendari setmanal i mensual, construccions simultànies, etc.
- Consolidar i expandir el repertori de construccions que expressin continguts modals: obligació (HAVER.DE, OBLIGAR, A.LA.FORÇA, etc.), permís (PERMETRE, PODER, etc.), suposicions o creences (PODER, PENSAR, CREURE, etc.), certesa (SEGUR, etc.), etc.
- Explicitar les relacions entre oracions coordinades i subordinades fent ús de connectors logicosemàntics (adversatives, sumatives, conseqüència, etc.)
- Produir els recursos no-manuals que caracteritzen els diferents tipus d'oracions: declaratives, negatives, condicionals, construccions de tema-rema, estructures de focus, etc.
- Comprensió i producció d'estructures comparatives.
- Comprensió i producció d'estructures per expressar quantitat: classificadors, adverbis, etc.

- ▣ Produir narracions extenses amb un ús ric de classificadors semàntics i descriptius i estructures de canvi de rol.
- ▣ Descriure persones proporcionant informació física i psicològica.
- ▣ Expressar sentiments i emocions i valoracions d'experiències pròpies.
- ▣ Utilitzar connectors metatextuals: d'inici, d'ordenació (boies), de síntesi, de conclusió, etc.
- ▣ Fer ús de modismes i frases fetes en l'LSC, creats per processos metafòrics i metonímics, contrastant l'ús amb d'altres de les llengües parlades.
- ▣ Augmentar els recursos per a la producció de textos argumentatius: expressió i contrast d'opinions, defensa d'arguments i evidències, etc.
- ▣ Comprensió i producció de recursos retòrics i figures literàries en l'LSC (metàfores, metonímies, hipèrboles, etc.)
- ▣ Relacionar signes en base al seu procés de creació: derivació, composició, etc.

#### Estratègies relatives al comportament E:

- ▣ Reformulació i/o correcció implícita substituint elements lèxics o pronominals per l'ús de l'espai.
- ▣ Reformulació de la producció signada incorporant connectors metatextuals (COMENÇAR, FINAL, etc.).
- ▣ Modelatge, per exemple de reproducció d'un diàleg fent ús únicament de la construcció de canvi de rol (sense subordinades relatives, ni referències als participants amb verbs de comunicació, etc.).
- ▣ Sobreinterpretació, especialment en estructures gramaticalment complexes no reixides.
- ▣ Encadenaments.
- ▣ Expansions amb estructures més complexes.
- ▣ Correcció explícita.
- ▣ Imitació.
- ▣ ...

Activitats: A continuació, proposem algunes activitats adients, que caldrà adaptar en funció de l'edat i els interessos de l'alumne.

- Visionat de textos en LSC de diverses tipologies, signats per diferents interlocutors i fer un treball de detecció d'estructures lingüístiques específiques (forma) i comprensió del seu significat i ús.
- Participació activa en textos plurigestionats: conversa en petit grup, conversa en gran grup, debat, posades en comú, compartir experiències i vivències, etc.
- Elaboració de narratives: Renarració de contes i narració d'experiències pròpies i/o relatades.
- Elaboració de textos expositius: descripció, exposició d'un tema, etc.
- Elaboració de textos instructius: donar instruccions a una persona per arribar a un lloc i una zona coneguda per l'alumne, la recepta de cuina, les instruccions d'un joc o aparell, etc.
- Elaboració de textos argumentatius: debats, expressió d'opinió personal, diàleg per arribar a un consens sobre un tema proper controvertit, etc.
- Participació en role-playing (dramatitzacions) amb diferents registres de llenguatge.
- Teatre (a partir d'un guió propi o adaptació d'obres existents).
- Participació en joc simbòlic.
- Anàlisi metalingüística sobre la producció pròpia i del(s) interlocutor(s) en textos, enregistrats en vídeo i visionats, tant de tipus monogestionat com plurigestionats.
- Visionat i anàlisi de vídeos de textos propis per localitzar errors, especialment els més recurrents, i poder reajustar-los amb un treball d'autocorrecció, etc.
- ...

#### Avaluació:

- Instruments i activitats: enregistrament en vídeos, conversa amb altres alumnes en una situació informal, activitats escolars, etc.
- Criteris: Cal valorar el nivell lingüístic de l'alumnat en diferents situacions comunicatives, tant formals (per exemple, curriculars), com informals (per exemple, espontànies: joc lliure, conversa entre iguals a l'esbarjo, etc.), amb diferents interlocutors, etc.
- Indicadors:
  - o Producció de les estructures gramaticals i textuais contemplades en el pla de treball.
  - o Producció de textos monogestionats amb coherència, cohesió i adequació al context comunicatiu i als interlocutors.

- o Producció de textos plurigestionats amb coherència, cohesió i adequació al context comunicatiu i als interlocutors (estructures lingüístiques i gestió de la conversa) en funció dels interlocutors i amb relació a l'activitat.
- o Participació activa en processos de reflexió individual i en grup sobre la producció signada, pròpia i dels companys, duent a terme un treball metalingüístic.
- o Mostra interès per millorar la pròpia producció amb relació no només als errors sinó també per fer un discurs més ric i complex.
- o ...

## 7. Estratègies per al comportaments amb afectació en la producció signada (F i G)

En aquest apartat es farà referència als elements relatius als comportaments amb afectació en la producció signada: F i G.

### 7.1. Comportament lingüístic F

Consideracions generals relatius al comportament F: la intervenció està adreçada a millorar la intel·ligibilitat signada de l'alumnat, la forma de la producció signada. El quadre 6 reproduceix els ítems de valoració d'aquest comportament.

Quadre 6. Ítems del comportament lingüístic F

F. Signat intel·ligible, amb processos molt retardats o desviats.
<ul style="list-style-type: none"><li>☐ Signat intel·ligible que només entenen les persones properes, tot i que pot haver-hi signes comprensibles per a tothom. És difícil determinar la presència d'elements morfològics i sintàctics.</li><li>☐ Habitualment els trets fonològics són propis de l'adquisició més inicial: configuracions bàsiques, moviment amb distalització, proximalització o substitució, inversió del sentit del moviment, etc.</li><li>☐ Alteracions de l'ordre de les síl·labes (canvis en l'ordre de 2 moviments seqüencials del mateix signe).</li><li>☐ Presència sistemàtica de valors concrets (1 o 2) en els paràmetres i, per tant, manca de contrastos fonològics.</li><li>☐ Variabilitat en la producció d'un mateix signe (No hi ha estabilitat dels errors).</li><li>☐ Presència de processos idiosincràtics (inusuals en el procés de desenvolupament normatiu).</li></ul>

Objectius específics de la intervenció en el comportament F:

- ☐ Reduir el nombre de simplificacions en el valors dels paràmetres.
- ☐ Millorar la intel·ligibilitat de l'expressió signada.
- ☐ Articular correctament els valors dels paràmetres formatius de signes.

- Produir correctament les diferents estructures prosòdiques dels signes (estructura sil·làbica del signe, accent prosòdic, etc.).
- Produir de forma correcta la combinació de signes en diferents estructures sintàctiques i discursives (entonació).
- Diferenciar l'ús de gestos adequat i no adequat en la interacció en LSC.
- Reflexionar sobre la posició dels dits, moviment i orientació de la mà en cada un dels signes treballats.
- Corregir la forma de signar de forma progressiva.
- ...

#### Activitats relatives al comportament F:

Amb l'objectiu d'afavorir l'organització i el desenvolupament fonològic, es pot dur a terme programes i activitats d'estimulació per al desenvolupament fonològic i/o estimulació de producció fonològica, en petit grup i/o individualment (establint contrastos,...).

- Treball sobre els valors dels paràmetres del signe a partir d'un treball específic de configuracions (fer diferents signes amb cada configuració).
- Treball sobre els patrons d'estructures fonològiques (per exemple, combinacions de moviments en els signes, etc.).
- Treball sobre la consciència fonològica de l'estructura sublexical dels signes.
- Treball sobre la dactilologia, de forma aïllada, sil·làbica i global.
- Treball sobre signes relacionats amb cada una de les configuracions que es treballen, associant imatges.
- Exercicis motrius de propiocepció sobre la col·locació dels dits, l'orientació de la mà, el moviment i les repeticions de cada signe treballat.
- Anàlisi i revisió de la pròpia producció signada a partir de l'anàlisi d'enregistraments en vídeo.
- Exercicis de propiocepció dels moviments dels dits i de la mà.
- ...

#### Estratègies per al comportament F:

- Modelatge
- Correcció implícita i explícita, de les valors dels paràmetres del signe.

- Prioritzar la intervenció en la dimensió formal del signe (els paràmetres de l'LSC).
- Expansió, amb elements amb alguna relació formal.
- Sobreinterpretació.
- ...

Avaluació relativa al comportament F:

- Instruments i activitats: filmacions en diferents moments del curs de la producció signada de l'alumne: producció de dactilologia, signes aïllats, oracions, conversa espontània i narració de fets
- Indicadors: valorar el grau de generalització del treball realitzat i la millora de la intel·ligibilitat de la seva producció signada.

## 7.2. Comportament lingüístic G

El comportament lingüístic G correspon a un signat amb característiques fonològiques evolutives pròpies d'edats anteriors. En el Quadre 7 reproduïm els ítems inclosos en el procés de valoració.

Quadre 7. Ítems del comportament lingüístic G

<p>G. Signat que presenta força errors: producció signada molt retardada per l'edat, però no desviada. Errades típiques dels nens/es en el procés d'adquisició.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Persistència de simplificacions en els valors dels paràmetres més enllà de l'edat pertinent: substitució, assimilació i distorsió de valors complexos per altres valors més simples.</li> <li>□ Coexistència de processos de simplificació més primerencs amb d'altres més tardans.</li> <li>□ Dificultats per signar correctament l'estructura sil·làbica de signes fonològicament complexos (omissió o inversió de l'ordre).</li> <li>□ Dificultats en la velocitat, el ritme, les pauses, etc. del signat. Es produeixen repeticions i pauses no adequades. (Fa referència a la prosòdia no a l'estructura sintàctica o discursiva.)</li> </ul>

Consideracions generals del comportament G: La intervenció està adreçada a ajudar l'alumnat a millorar la seva producció signada quant a la forma fonètica i fonològica.

### Objectius específics de la intervenció en el comportament G:

- Prendre consciència de la funció contrastiva dels paràmetres del signe.
- Fer èmfasi en la producció correcta dels valors dels paràmetres del signe.
- Treballar el valor contrastiu de les configuracions, l'orientació i el moviment en signes semblants fonèticament com per exemple la diferència entre la producció de signes que signifiquen tres, tercer, etc., o dos, la lletra u i el classificador de persona amb cames.
- Fer ús de la dactilologia aïllada, sil·làbica i global per treballar la flexibilitat dels dits i la producció de moviments locals dels signes (canvis en les configuracions).
- Corregir errors fonològics en la producció del signe (configuració de la mà, moviment, orientació de la mà, moviment, expressió facial, etc.).
- Millorar la intel·ligibilitat del signat de forma progressiva.
- Adequar la velocitat, el ritme i les pauses al gènere i a les característiques de la situació de comunicació (espai petit o gran, poques o moltes persones, etc.)
- Millorar els diferents elements prosòdics corresponents al nivell de proposició: posició i moviments del cap i dels elements facials per a la producció d'oracions interrogatives, negatives, declaratives, condicionals, relatives, estructura tema-remà, estructures de focus, etc.
- Augmentar l'agilitat manual i la segmentació dels dits.
- Prendre consciència de la lateralitat.
- ...

### Estratègies relatives al comportament G:

- Modelatge
- Correcció implícita i explícita, per exemple física (col·locar-li bé els dits i la posició de la mà).
- Diferenciar entre la producció i la comprensió del signe i del discurs.
- Expansió.
- Sobreinterpretació.
- Reformulació.

### Activitats relatives al comportament G:

Es proposen les activitats següents que caldrà adaptar a l'edat, al perfil comunicatiu i lingüístic i als interessos de l'alumne.

- Jocs de llenguatge amb signes: cadenes de signes o històries creades a partir de l'establiment de diferents criteris (configuracions seguint l'alfabet dactilològic, els nombres, etc.)
- Treball d'identificació de signes que es poden fer amb diferents configuracions (configuracions al·lomòrfiques).
- Treball d'identificació de canvis en el significat a partir de canvis en el valor de la configuració, en el moviment o en el lloc articulació del signe (funció contrastiva).
- Treball d'identificació i producció de configuracions a partir de dibuixos, il·lustracions o fotografies.
- Producció de paraules amb alfabet dactilològic.
- Exercicis de motricitat amb els dits i les mans.
- Exercicis per treballar la lateralitat i la propiocepció.
- Descripció d'imatges produint els valors dels paràmetres dels signes de forma acurada
- Treball de relació de signes a partir de les seves característiques formals (paràmetres formatius): signes que tenen el mateix moviment, el mateix nombre de repeticions, etc.

#### Avaluació relativa al comportament G:

- Instruments i activitats: Filmacions al llarg del curs per documentar l'evolució de la producció signada, visionar les pròpies produccions signades per a reflexionar i prendre consciència de les característiques formals del signat i, posteriorment, poder fer-ne valoracions i autocorreccions.
- Indicadors: Determinar el grau de generalització dels continguts treballats, a partir de l'enregistrament de diferents situacions (conversa, treball específic, narració espontània, etc.), per poder establir el grau de millora de la intel·ligibilitat del discurs.

## 8. Estratègies per al comportament amb afectació en el contingut del llenguatge (H)

El comportament H fa referència a limitacions relacionades amb el contingut expressat. Reproduïm els ítems de la valoració en el Quadre 8.

Quadre 8. Ítems del comportament lingüístic H

<p>H. Llenguatge caracteritzat per l'ús de signes concrets, referits a entitats observables, accions i atributs, amb contingut pobre i poca coherència i cohesió.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>☐ L'estructura morfològica i sintàctica bàsica és correcta, però amb un nivell de llenguatge baix. Pot estar directament relacionat amb manca de coneixements, d'estimulació rebuda, d'experiències i/o amb dificultats cognitives, etc.</li><li>☐ Vocabulari restringit amb molts termes d'íctics, dificultats per nomenar categories, utilitzar signes i estructures relatives a continguts espacials i temporals, etc.</li><li>☐ Dificultats en la coherència del discurs: omissió d'informació bàsica, manca d'ordre en la situació de fets en el temps, etc.</li><li>☐ Discurs amb dificultats en la coherència per manca de coneixements.</li></ul>

Consideracions generals per al comportament H: La intervenció està adreçada a ajudar l'alumnat a enriquir el contingut del llenguatge en general, en tots els seus components o nivells (fonològic, semàntics, morfològic, morfosintàctic, textual i discursiu).

Objectius específics de la intervenció en el comportament H:

- ☐ Incidir en el lèxic i augmentar el repertori de vocabulari.
- ☐ Utilitzar paraules noves en el discurs espontani.
- ☐ Comprendre i produir textos de diferent tipologia i gènere:
  - ☐ text narratiu: contes i històries
  - ☐ text instructiu: instruccions, receptes de cuina, etc.
  - ☐ text descriptiu/expositiu: descripció d'objectes i persones, etc.
  - ☐ text argumentatiu: debat (expressió d'opinions i preferències, aportant arguments i contrarguments), conversa argumentativa, etc.

### Estratègies relatives al comportament H:

- Modelatge
- Extensió
- Reformulació
- Incidir en les diferents maneres de poder expressar un fet, vivència o relat.
- Reformulació amb correcció implícita fent èmfasi en l'expressió coherent dels continguts del discurs.
- Correcció implícita de les estructures cohesives: connectors, referència pronominal expressada en la morfologia verbal (segons el tipus de verb), ús de la dixi i ús de l'espai.
- Participar en un entorn signat ric en estructures i lèxic.
- ...

### Activitats relatives al comportament H:

- Producció de textos descriptius vinculats al currículum fent èmfasi en l'ús de vocabulari específic per centres d'interès, camps semàntics, projectes, etc.
- Elaboració de glossaris i de definicions de signes vinculats a matèries curriculars.
- Organització i classificació del lèxic per camps i relacions semàntiques (sinònims, antònims, etc.).
- Anàlisi i creació de lèxic a partir de canvis formals i de significat entre signes: derivació, composició, inicialització, etc.
- Identificació de signes polisèmics a partir del seu ús en diferents contextos.
- Anàlisi de textos on apareguin connectors del discurs (inici, llistat de temes, canvi de tema, tancament, etc.)
- Participació en activitats comunicatives en entorns on hi ha signants amb riquesa lingüística.
- Visionat i comprensió de textos extensos de diferents nivells de complexitat.
- Anàlisi de l'estructura de textos extensos de diferents nivells de complexitat.

### Avaluació relativa al comportament H:

- Instruments: graelles d'observació i registres.
- Activitats: participació en converses espontànies, activitats en funció dels objectius marcats.

- ▣ Procediment: Filmar un mateix tipus de mostra de llenguatge en diferents moments al llarg del curs.
- ▣ Indicadors:
  - grau d'enriquiment del seu llenguatge, en funció dels objectius proposats al seu pla de treball
  - incorporació de vocabulari nou en el seu discurs signat

## 9. Estratègies per al comportament amb afectació en la pragmàtica de la comunicació (I)

El comportament I està vinculat a dificultats en la regulació de l'ús del llenguatge en la interacció social. Es caracteritza per mostrar poques habilitats pragmàtiques i d'adequació al context comunicatiu. Les dificultats remetent a les convencions que regulen l'ús del llenguatge en contextos comunicatius. No remetent a la sintaxi o aspectes formals del text. Les dificultats es poden concretar en els ítems de la valoració del Quadre 9.

Quadre 9. Ítems del comportament lingüístic I

I. Característiques de la comunicació
<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Dificultats en la presa de torns en la interacció (no saber quan s'ha d'intervenir).</li><li><input type="checkbox"/> No pren la iniciativa del torn.</li><li><input type="checkbox"/> No es manté el tema de la conversa i/o no es té en compte el que s'ha dit abans.</li><li><input type="checkbox"/> Ús no adequat d'elements lingüístics segons el registre del discurs, especialment en el llenguatge informal.</li><li><input type="checkbox"/> Possibles dificultats per fer efectiva la comunicació (Potser l'interlocutor no entén bé de què li parlen).</li><li><input type="checkbox"/> Ús inadequat del llenguatge amb sentit no literal (figurat, irònic, doble sentit, etc.)</li><li><input type="checkbox"/> Poques habilitats socials i manca d'ús de recursos lingüístics relacionats amb la cortesia.</li></ul>

Consideracions generals del comportament I: La intervenció està adreçada a ajudar l'alumnat a participar activament en la interacció social.

Objectius específics de la intervenció en el comportament I:

- Considerar l'estat emocional de l'interlocutor i posar-se en el seu lloc abans d'expressar una opinió o preferència.
- Entendre les pistes o els moments adequats per a intervenir en la interacció i emprar els recursos adients vinculats.
- Fomentar que prengui la iniciativa del torn.
- Treballar l'adequació dels diferents elements lingüístics al registre del discurs.
- Comprendre i fer ús de lèxic i estructures sintàctiques i textuais pròpies del registre formal.

- ▣ Comprendre el sentit en context del llenguatge figurat, ironia, doble sentit, etc.
- ▣ Comprendre i emprar recursos lingüístics vinculats amb la cortesia en la gestió de la conversa: sol·licitar el torn, expressar que manté el torn, indicar que ha finalitzat el torn, etc.
- ▣ Comprendre i fer ús de recursos lingüístics relacionats amb la modalització per a l'expressió suavitzada d'opinions i preferències: JO PENSAR + proposició, PODER + proposició, PODER JO EQUIVOCAT PERÒ + proposició, etc.
- ▣ Mantenir el contacte visual i la postura corporal adequada a la comunicació.
- ▣ Participar activament en interaccions en LSC, iniciant i mantenint el torn.
- ▣ Comprendre i emprar estructures de cortesia per a sol·licitar el torn, demanar disculpes, expressar necessitats, etc.
- ▣ Ampliar el lèxic vinculat a l'expressió de sentiments, emocions i empatia.
- ▣ Comprendre i produir estructures vinculades a l'expressió de sentiments i emocions, opinions personals, etc.
- ▣ Comprendre i produir estructures relacionades amb la resolució de malentesos, diferències d'opinió, processos per arribar a acords i consensuar entre els participants, empatitzar amb l'interlocutor, etc.
- ▣ Comprendre i ser conscient de les regles i els acords en què es basa la comunicació social.
- ▣ Interpretar correctament i produir els elements no verbals de la comunicació.

#### Estratègies relatives al comportament I:

- ▣ Modelatge
- ▣ Extensió
- ▣ Reformulació
- ▣ Correcció implícita i explícita.
- ▣ Demanda de clarificació.
- ▣ Ampliació i atribució de significat.
- ▣ Valoració positiva.
- ▣ Incidir en les diferents maneres de poder expressar una opinió o preferència fent ús d'estructures de cortesia per tal de no “ferir” o “incomodar” l'interlocutor.
- ▣ Participar en un entorn signat ric en registres.

### Activitats relatives al comportament I:

- Participació en converses amb signants de diferent perfil: edat, gènere, etc.
- Role-playing vinculat a diferents registres de formalitat.
- Reflexió sobre els estats emocionals i l'impacte del discurs sobre els altres.
- Estructures de cortesia per a la gestió de la conversa.
- Estructures de modalització per a l'expressió d'opinions.
- Connectors del discurs (inici, llistat de temes, canvi de tema, tancament, etc.).

### Avaluació del comportament I::

- Instruments i activitats: Filmar un mateix tipus de mostra de llenguatge en diferents moments al llarg del curs.
- Indicadors:
  - grau d'enriquiment del seu llenguatge
  - incorporació de vocabulari nou en el seu discurs signat

## 10. Consideracions finals

Malgrat, que un document d'aquestes característiques suposa un avenç en la intervenció logopèdica-educativa en l'alumnat amb sordesa usuari de l'LSC, volem deixar palès la necessitat de complementar-lo amb l'elaboració de:

- Estudis de recerca que abordin la descripció i explicació dels processos normatius d'adquisició i desenvolupament de l'LSC i de les alteracions i dificultats que es presenten
- Estudis de recerca sobre la didàctica de l'LSC com a L1 i com a L2
- Instruments d'avaluació de la competència lingüística i comunicativa en l'LSC
- Actualització i aprovació del currículum del LSC
- Material d'ensenyament – aprenentatge i didàctic en LSC per a la intervenció educativa i/o logopèdica
- Un document equivalent a L'ús del llenguatge a l'escola (Departament d'Ensenyament, 2004), que abordi específicament l'ús de la llengua de signes catalana.

També volem manifestar que és necessari implementar l'àrea de l'LSC com a àrea curricular a tots els centres d'agrupament amb alumnat sord, tant com a L1 com a L2. Per tant, s'ha de treballar el plantejament, el reconeixement i l'aplicació amb qualitat i criteri, des del Departament d'Ensenyament, de:

- La figura professional reconeguda del Mestre especialista en LSC, que ha de ser una professional amb sordesa i competent en llengua de signes catalana.
- El desplegament de la Llei 17/2010 del 3 de juny, de la llengua de signes catalana, pel que fa als articles del Capítol II relacionats amb l'ús, aprenentatge i docència de l'LSC.

Aquestes consideracions comporten que els centres i serveis educatius han de garantir la presència mínima d'aquests professionals amb alta competència en llengua de signes catalana (tant mestres d'audició i llenguatge, mestres especialistes en LSC, logopedes, etc.

## Annex 1: Síntesi de l'adquisició normativa de les llengües de signes

A continuació proporcionem una taula que inclou una síntesi de l'adquisició de les principals estructures gramaticals a partir del treball de Mayberry i Squires (2005).

Taula 1. Síntesi dels processos d'adquisició

Estructures	Edat d'aparició	Edat de domini	llengües de signes
Balboteig	0;7 -0;10		ASL, JSL, LSQ
Primers signes		0;8 - 0;12	ASL, JSL, LIS,LSQ
Combinacions de signes - Dos signes - Tres signes	1;2 -1;6 2;4 - 2;6		ASL, JSL ASL, SLN
Pronoms - 1a persona - 2a persona - 3a persona - possessius	1;8 1;10 - 2;0 2;0 2;0	2;2 2;2 3;6 2;4 - 2;9	ASL
Negació - Signes negatius - Verbs amb negació incorporada - Signes negatius amb moviment lateral - Verbs amb negació incorporada i moviment lateral - Predicat negatiu amb moviment lateral	1;6 1;6 1;8 2;0 1;8 -2;2	4;0 4;0 4;0	ASL
Interrogació - Gramàtica facial sí/no - Signes interrogatius - Marcadors no manuals sobre signes interrogatius	1;0 1;6 - 2;4 3;6	6;0	ASL
Adverbis facials	1;10- 2;0	5;0	ASL
Tòpics	2;9	3;0	ASL
Condicionals - Signes condicionals - Marcadors no manuals sobre els signes	3;0 5;0	4;0 7;0 - 8;0	ASL
Concordança verbal - Verbs de concordança sense flexió - Verbs de concordança amb flexió - Verbs del tipus AB	2;6 3;0 6;0	6;0 11;0 - 12;0	ASL ASL, BSL
Canvi de perspectiva - Canvi de rol amb la direcció de la mirada - Cita directa - Marcadors no manuals	3;0 3;6 3;6	6;0 11;0 -12;0	ASL, BSL
Classificadors - Figura (configuració) - Ús de l'espai - Fons	3;0 3;0 4;0	8;0 - 9;0 9;0 - 10;0 11;0 - 12;0	ASL, BSL, SLN

Clau: ASL American Sign Language (LS americana)  
 LSQ Langue de Signes du Quebec (LS quebequesa)  
 SLN Sign Language of the Netherlands (LS dels Països Baixos)  
 JSL Japanese Sign Language (LS japonesa)

## Annex 2: Mecanismes d'expressió en l'LSC

A continuació, presentem una síntesi dels principals recursos lingüístics en l'LSC relacionats amb l'estructura formal dels signes i els elements prosòdics (taula 2) i amb la creació lèxica (taula 3), la tipologia verbal (taula 4), l'expressió de les categories gramaticals (taula 5), els recursos cohesius (taula 6) i alguns recursos relacionats amb l'adequació (taula 7).

Taula 2. Elements fonològics en l'LSC

Nivell fonològic					
Formació del signe	Paràmetres formatius	Configuració de la mà			
		Orientació de la mà			
		Lloc d'articulació			
		Moviment	Mans o braços		
			Dits		
		Component no manual	Forma o moviment dels elements facials	Cap	
				Celles	
				Mirada	
				Nas	
				Galta	
Llengua					
		Llavis			
		Dents			
	Cap	Moviment o direcció			
	Tors	Moviment o direcció			
Altres elements	Síl·laba				
	Accent				
	Entonació				
	Espai sígnic	Plans	Pla horitzontal		
			Pla frontal		
			Pla vertical		
	Locus				

Taula 3. Procediments de creació lèxica en l' LSC

Tipus	Subtipus	Procediment	Exemple
Procediments formals	De combinació	Composició sintagmàtica	ARBRE+POMA 'pomer'
		Composició seqüencial	PARE+MARE 'progenitors'
	De combinació i truncació	Composició simultània	SIGNAR^PARLAR 'bimodal'
		Incorporació numeral	FALTAR+TRES
	De canvi intern	Substitució de paràmetre	PROFESSOR > ALUMNE
	De reduplicació	De moviment	MENJAR > GASTRONOMIA
		Desplaçament lateral	NEN > NENS
Procediments semàntics	De modificació	Ampliació de significat	SORD > 'persona'
		Reducció de significat	ROS > 'ros/groc/..' > cabell ros
	D'extensió	Canvi de significat	ARRACADA > 'dona'
Procediments funcionals	A partir del lèxic estable	Conversió sintàctica	PERDRE > DERROTA
	A partir del lèxic productiu	Lexicalització	OBRIR.AMB.CLAU > CLAU
Procediments d'incorporació	Contacte amb llengües parlades	Calc estructural	Punt de vista > PUNT+VISTA
		Calc semàntic	CONFIGURACIÓ 'configuració de l'ordinador'
		Dactilologia lexicalitzada	L-S-C > LSC
		Inicialització (inserció)	CONTE > FAULA
		Parònims	MOTO > 'mosto'
	De procedència d'altres llengües de signes	Manlleu o préstec (registres, dialectes o llengües)	ESTATS.UNITS (2mans amb configuració 5)
	De procedència gestual	Lexicalització	Gest no > NO

Taula 4. Tipologia verbal en l' LSC

Tipus	Subtipus	Exemples
Simple		PENSAR, MENJAR, RECORDAR
Díctic	Regular	EXPLICAR, REGALAR, TENIR.CURA
	Irregular	DIR, PREGUNTAR, RESPONDRE
	Invers	COMPRENDRE, CONVIDAR, ENDEVINAR
	Recíproc	QUEDAR, TROBAR.SE, ACORDAR
	Simple amb valor díctic	ESCOLTAR, CEDIR, PARAR.ATENCIÓ
Locatiu-espacial	Sense classificador	VENIR, DESAPARÈIXER, NECESSITAR
	Amb classificador	CÓRRER.UNA.ENTITAT (amb classificador d'entitat com vehicle de 2 rodes, 4 rodes, persona, animal, etc.)  AGAFAR.UN.OBJECTE (amb classificador de manipulació com una entitat esfèrica, plana de dos dimensions, rodona, etc.).

Els significats gramaticals es poden expressar a l'LSC amb un gran ventall de recursos. En proporcionem els principals a la Taula 5.

Taula 5. Expressió de continguts gramaticals en l'LSC

Categoria gramatical	Principals mecanismes d'expressió en l'LSC
Aspecte	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Morfologia verbal (modificació dels moviments)</li> <li>☐ Verbs auxiliars i perífrasis verbals (V +CONTINUAR, MENJAR ACABAR, etc.)</li> <li>☐ Marcadors (FI, JA, etc.)</li> </ul>
Modalitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Construccions amb verbs (volitiu: VOLER + proposició; cognitiu: JO PENSAR + proposició; d'obligació: PROHIBIR + proposició, etc.)</li> <li>☐ Marcadors manuals (HAVER.DE + proposició, etc.)</li> <li>☐ Mode (construccions relacionades amb la manera i tensió de moviment en articuladors manuals i no-manuals).</li> </ul>
Negació	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Adverbis de negació (NO, NO.RES, etc.)</li> <li>☐ Verbs amb negació incorporada (FALTAR+NO, SABER+NO, etc.)</li> <li>☐ Marcadors no-manuals (moviment lateral del cap, etc.)</li> </ul>
Persona	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Verbs díticis (EXPLICAR, PREGUNTAR, etc.)</li> <li>☐ Verbs locatius (amb i sense classificadors) i ús de l'espai (DESAPAREIXER, etc.)</li> <li>☐ Pronoms personals (JO, VOSALTRES, etc.)</li> <li>☐ Classificadors d'entitat (diferents configuració per a cap, etc.)</li> <li>☐ Espai sígnic</li> </ul>
Quantitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Incorporació numeral (TRES+SEMANA, etc.)</li> <li>☐ Classificadors descriptius (pila de roba, etc.)</li> <li>☐ Classificadors d'entitat (línia de cotxes, etc.)</li> <li>☐ Adverbis de quantitat (MOLT, POC, etc.)</li> <li>☐ Característiques del moviment i duració del signe (reduplicació, etc.)</li> <li>☐ Ús de la mà no dominant</li> <li>☐ Expressió facial</li> </ul>
Temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Adverbis temporals (AVUI, DEMÀ, etc.)</li> <li>☐ Eixos temporals (dític i anafòric) i segments temporals</li> <li>☐ Noms</li> <li>☐ Duració i moviment del signe verbal</li> <li>☐ Ús simultani dels dos articuladors manuals</li> <li>☐ Elements no manuals (mirada i ús de la llengua)</li> </ul>
Determinació	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Plans</li> <li>☐ Signes índexs</li> <li>☐ Determinants</li> </ul>

Taula 6. Recursos cohesius en LSC

Funció i tipus de mecanisme	Principals mecanismes d'expressió en l'LSC	Exemple
Avenç de la informació i funcions informatives	Ordenació del discurs	Ordre d'enunciats seguint ordre cronològic
	Tòpic discursiu	Establiment d'un tema inicial
	Tema-rema	[PEL·LÍCULA] JO AGRADAR
	focus	[JO TREBALLAR ON]p CREDA
	Progressió temàtica	Tema constant: T1 > R1, T1 > R2, T1 > R3
Connexió	Connectors lògico-semàntics	PERQUÈ, CONSEQÜÈNCIA
	Connectors metatextuals	PRIMER, CONCLUSIÓ
Referència i ús de l'espai sígnic	Localitzacions en l'espai sígnic	Banda contralateral i ipsilateral per a l'expressió del focus contrastiu
	Locus correferencial	Locus associat a una determinada entitat del discurs i reprès posteriorment per fer-ne referència.
	Verbs dítctics	Ús d'un verb dítctic en combinació amb un locus correferencial
	Direcció de la mirada	Direcció de la mirada cap a un locus correferencial
Manteniment de la referència amb construccions verbals amb classificadors	Classificadors d'entitat	Ús de dos classificadors de cap (esfèric i amb musell) per identificar una persona i un animal al llarg de la narració
	Classificadors manipulatiu	BEURE+AMB.COPA, BEURE+AMB.TASSA.DE.CAFÈ
	Classificadors descriptius	
Manteniment de la referència amb procediments lèxics	Substitució basada en relacions semàntiques (hiperònims, hipònims, etc.)	JOAN ... PERSONA
	Camps semàntics	
Polifonia discursiva	Acció construïda	Reproducció d'accions
	Discurs construït (canvi de rol)	Cita: reproducció del discurs d'un altre identificant-lo per característiques personals

Taula 7. Recursos relacionats amb l'adequació en LSC

Funció	Principals mecanismes d'expressió en l'LSC	Exemple
Aspectes de la producció formal	Dimensions de l'espai sígnic	Espai sígnic i producció lèxica major o menor en funció del context físic, els destinataris i el grau de formalitat
	Ús dels articuladors manuals	Signes que en la seva forma de citació empren dues mans són produïts amb una mà
Grau de formalitat i cortesia	Construccions modalitzadores	JO PENSAR + proposició
	Estratègies de gestió del torn	Ús de marcadors interactius per demanar el torn
	Lèxic	Ús de lèxic adequat al context
Accessibilitat de la informació	Ús de la dactilologia.	Després de produir un neologisme, clarificació del seu significat amb dactilologia
	Modificació d'aspectes formals dels signes i de l'espai sígnic	Modificació del lloc d'articulació del signe per dificultar la seva identificació

### Annex 3: Glossari

Acció construïda (o canvi de rol): estructura sintàctica i discursiva mitjançant la qual el signant empra els articuladors per representar les accions, diàlegs o pensaments dels referents del discurs.

Aspecte: categoria gramatical que expressa la duració interna de la situació (acció, estat o procés). Hi ha els tipus següents: incoatiu, ingressiu, duratiu, gradual, perfectiu, puntual, distributiu, etc. En l'LSC s'expressa morfològicament (modificació del moviment) o sintàcticament mitjançant verbs auxiliars (ACABAR, CONTINUAR, etc.) o marques aspectuals (JA, FI, etc.).

Canvi de rol: vegeu acció construïda.

Categoria lèxica: nom, verb, adjectiu, adverbi, preposició, conjunció, etc.

Categoria gramatical: informació relacionada amb l'aspecte, la persona, el nombre, la negació, el temps, la modalitat, etc.

Classificador: vegeu predicat classificador.

Classificador instrumental: veg. predicat classificador manipulatiu.

Component no manual (o paràmetre no manual): paràmetre formatiu que fa referència a la posició, l'orientació i el moviment del tors i del cap, i dels diferents elements que formen l'expressió facial.

Composició sintagmàtica: procediment de creació lèxica que consisteix en la unió de signes formant una estructura de sintagma.

Composició seqüencial: procediment de creació lèxica que consisteix en la unió consecutiva de signes.

Composició simultània: procediment de creació lèxica que consisteix en la unió i truncació de parts dels signes originaris.

Incorporació numeral: procediment de creació lèxica que consisteix en la substitució de la configuració original del signe per una configuració numeral.

Configuració: forma de la mà. Fa referència a la posició o moviment (flexió o extensió) i/o contacte dels dits seleccionats.

Connector: element lingüístic que té com a funció explicitar les relacions logicosemàntiques entre oracions o parts textuals.

Connector metatextual: indica la distribució de la informació en el text. Inclou marcadors d'inici, additius, de continuació, de canvi de tema, digressius, reparadors, conclusius, finalitzadors, etc.

Construccions modals deòntiques: recursos lingüístics per a l'expressió de l'obligació (HAVER.DE.), a la capacitat (PODER), a la prohibició (PROHIBIR) i al permís (PERMÍS).

Construccions modals epistèmiques: recursos lingüístics per a l'expressió de la certesa (SEGUR), la possibilitat (PENSAR, CREURE, PODER, PODER.NO), el dubte (DUBTAR), etc.

Contingut gramatical: vegeu categoria gramatical.

Correcció implícita: repetir la producció del nen, tota o en part, corregint els aspectes erronis.

Cortesia lingüística: repertori d'estratègies conversacionals emprades per a evitar o mitigar les tensions que poden sorgir entre els interlocutors en l'intercanvi comunicatiu. Un exemple serien les construccions modalitzadores (vegeu modalització).

Dactilologia aïllada: producció de lletres mitjançant l'alfabet dactilològic.

Dactilologia lexicalitzada: procés de creació lèxica pel qual una paraula (una sigla o part d'una paraula) produïda mitjançant la dactilologia esdevé un signe lèxic, com per exemple LSC.

Dactilologia sil·làbica: producció de paraules marcant l'estructura sil·làbica.

Dactilologia seqüencial: producció de forma aïllada de totes les lletres d'una paraula.

Dactilologia global: producció amb l'alfabet dactilològic aplicant les regles de combinació.

Determinació i especificitat: categoria gramatical/discursiva que indica si l'entitat a qui es fa referència és específica o inespecífica.

Diàleg construït (o canvi de rol): vegeu acció construïda.

Dixi: element sintàctic i discursiu que completa el seu significat amb informació provinent del context comunicatiu. Inclou: dixi personal i social (p.ex. els pronoms personals), temporal (els adverbis de temps o els eixos temporals), locativa (adverbis de lloc o ús de l'espai sígnic), etc.

Element lingüístic: unió de forma i significat pertanyent a una llengua.

Espai sígnic: espai tridimensional al voltant del signant on s'orienten o se situen els articuladors manuals i no manuals per a l'expressió de funcions lingüístiques.

Eix temporal anafòric (o línia temporal anafòrica): línia imaginària que s'estén horitzontal i paral·lela al cos del signant emprada per situar fets en els temps. El punt de referència temporal s'estableix en el contingut de la conversa.

Eix temporal díctic (o línia temporal díctica): línia imaginària que s'estén horitzontal i transversal al cos del signant emprada per situar fets en els temps. El punt de referència temporal coincideix amb el temps de la conversa.

Expansions dels enunciats: ampliació de les expressions de l'infant o ampliació del tema mitjançant preguntes, emprant transicions de tipus temporal (ALESHORES, DESPRÉS, PRIMER,

etc.), causal (PERQUÈ, MOTIU, etc.), adversatiu (EXCEPTE, PERÒ, etc.), condicional (EXEMPLE, SI, etc.) i espacial (LLUNY, A.PROP, etc.).

Expressió facial: moviment o forma que adopten els articuladors que hi ha a la cara (ulls, celles, llengua, llavis, galta, etc.).

Focus: estructura sintàctica i discursiva en què es destaca una informació rellevant. Pot adoptar la forma de pregunta-resposta, com per exemple en les presentacions ([NOM JO]pregunta PERE).

Inicialització: procés de creació lèxica que consisteix en crear un signe a partir d'un altre mitjançant la substitució de la configuració original per la corresponent a la lletra inicial de l'equivalent en la llengua parlada.

Interrogativa oberta (o pregunta oberta): pregunta sobre informació específica. Inclou les que empren QUAN, COM, ON, etc.

Interrogativa tancada (o pregunta tancada, o pregunta polar): pregunta que té només dues possibles respostes: SÍ (afirmativa) o NO (negativa).

Lloc d'articulació: paràmetre formatiu que fa referència a la zona de l'espai i del cos del signant on es realitza el signe.

Modalitat: categoria gramatical que expressa el dubte, la certesa, la prohibició, el permís, etc. Quan s'expressa en la flexió, com en el català, es denomina mode (mode indicatiu, subjuntiu o imperatiu). Si s'expressa mitjançant un verb auxiliar, ens trobem davant una perífrasis verbal d'obligació (haver de + infinitiu), de probabilitat (deure + infinitiu), etc.

Modalització: ús de construccions modals (JO PENSAR + proposició, POTSER, etc.) per a suavitzar o mitigar l'expressió de les pròpies opinions personals.

Modelar: estratègia educativa implícita que consisteix en proporcionar un model o exemple correcte al nen per tal que la aprengui i integri.

Modisme: expressió específica d'una llengua, que no té generalment un equivalent exacte en una altra. Molt sovint alguns modismes són anomenats "signes especials" pels professors d'LSC.

Morfema gramatical lliure: signe/paraula que expressa una categoria gramatical, com per exemple els verbs auxiliars.

Moviment: paràmetre formatiu que consisteix en el desplaçament de la mà o mans en el cos del signant o en l'espai signic. També pot fer referència al canvi de posició d'altres articuladors no-manuals.

Paràmetre formatiu: equivalent al fonema en les llengües signades. Generalment, inclou: la configuració, l'orientació, el lloc d'articulació, el moviment i el component no manual.

Paràmetre no manual: vegeu component no manual.

Persona (o persona gramatical): categoria gramatical que permet diferenciar l'emissor (primera persona), de l'interlocutor (segona persona) o altres entitats del discurs (tercera persona).

Pla: divisió de l'espai sígnic que pot formar part de l'estructura sublexical del signe o pot emprar-se per a l'expressió de categories gramaticals o discursives, com per exemple l'especificitat.

Predicat classificador: estructura morfosintàctica complexa formada per la unió, com a mínim, d'un verb (que correspon al moviment) i un morfema classificador (que correspon a la configuració i l'orientació). Pot ser: descriptiu, manipulatiu o proforma.

Predicat classificador descriptiu: proporciona informació sobre la mida i la forma de les persones, animals i objectes, la textura i la consistència, etc. Realitza la funció sintàctica d'atribut o predicat nominal. Inclou els classificadors "de mida i forma", "de textura i consistència" i "d'integritat física" de la classificació de Supalla(1986).

Predicat classificador manipulatiu (o classificador instrumental): fa referència a accions relacionades amb l'ús d'objectes, com per exemple emprar tisores, raspallar-se les dents, etc. Fa funció d'OD. Correspon al classificador instrumental en la tipologia de Supalla (1986).

Predicat classificador proforma: s'empra per fer referència al moviment que realitzen persones, cotxes, animals, etc. Fa funció de subjecte. Inclou els que en la tipologia de Supalla (1986) s'anomenen "classificadors semàntics", "classificadors corporals" i "classificadors de parts del cos".

Pregunta tancada o pregunta polar: vegeu interrogativa tancada.

Pregunta oberta: vegeu interrogativa oberta.

Referència espacial: l'associació d'una àrea de l'espai sígnic amb un element de la representació mental del signant.

Reduplicació: creació de signes o morfemes gramaticals a partir de la repetició total o parcial del signe.

Reformular: reelaborar la producció del nen seguint l'objectiu a treballar. S'empra quan l'aprenent és capaç de produir l'objectiu però falla o el produeix de forma inadequada en la conversa.

Rema: funció informativa corresponent a la informació nova o rellevant de la proposició. Segueix al tema.

Segment temporal: segment imaginari per a l'expressió del temps quan aquest té un inici i un final.

Signe: paraula en les llengües de signes.

Signe manual: element lingüístic produït pels articuladors manuals.

Signe no-manual: element lingüístic produït amb altres articuladors diferents de les mans: celles, llengua, galta, etc.

Síl·laba: estructura suprasegmental dels signes. Correspon, per exemple, als moviments seqüencials en un signe.

Sostenir: enfocar tota l'atenció en el nen quan inicia o respon a alguna indicació, creant focus d'atenció conjunta en el tema. S'actua per tal de reforçar el tema.

Subordinada relativa: oració subordinada que modifica o complementa un nom.

Tema: funció informativa que estableix el centre d'atenció o connecta el contingut amb informació prèvia o recuperable en el discurs. En l'LSC es pot expressar amb el marcador no manual d'elevació de celles o amb marcadors manuals (p. ex. TEMA).

Temps (o temporalitat): categoria gramatical que expressa quan té lloc la situació expressada en el verb.

Text: conjunt d'enunciats formant una unió, caracteritzada per les propietats de coherència, cohesió i adequació, independentment de la modalitat d'expressió (parlada, signada o escrita).

Verb amb negació incorporada: verbs que formalment i semànticament són un compost d'un verb i l'adverbi de negació NO: FALTAR+NO, CREURE+NO, etc.

Verb de concordança: vegeu verb díctic.

Verb díctic: verb que proporciona informació sobre l'agent i/o el receptor/pacient de l'acció. Correspon aproximadament a les denominacions verb direccional (Fischer i Gough, 1978), verb flexiu (Padden, 1983), verb de concordança (Liddell, 1990) i verb indicador (Liddell, 2000).

Verb díctic regular (o verb de concordança gramatical normal) verb díctic on el moviment s'origina en l'agent i finalitza en el pacient/receptor. Ex. EXPLICAR, ENSENYAR, MOSTRAR, etc.

Verb díctic irregular (o verb de concordança gramatical ancorat al cos): verb díctic on el moviment sempre té un punt fix inicial i després es modifica en funció de l'agent i el pacient. Ex. PREGUNTAR, DIR, RESPONDRE, etc.

Verb direccional: vegeu verb díctic.

Verb simple amb valor díctic: verb que pot orientar el tors o es desplaça lleugerament el signe cap al pacient. Ex. CEDIR, ESCOLTAR, etc.

Verb díctic invers (o verb de concordança gramatical retrodireccional o verb de concordança invers): el moviment s'origina en el pacient/receptor i finalitza en l'agent. Ex. COMPRENDRE, ENDEVINAR, ROBAR, etc.

Verb díctic recíproc (o verb de concordança gramatical recíproc): verb díctic on tots dos participants són agents i pacients simultàniament. Ex. COMPRENDRE, ACORDAR, etc.

Verb locatiu-espacial (o verb de concordança locativa): verb que proporciona informació de tipus locatiu. Inclou verbs que poden incorporar o no configuracions classificadores.

Verb simple: verb que expressa fonamentalment informació predicativa, sense incloure morfemes relatius a l'agent o pacient de l'acció, o de tipus locatiu-espacial.

## Fonamentació teòrica i referències bibliogràfiques

Aquest apartat recull una síntesi de les principals publicacions o treballs de recerca que constitueixen la fonamentació teòrica del treball presentat. En cap cas, pretén ser un recull exhaustiu.

### a. Estudis lingüístics sobre l'LSC

Barberà, G. (2008). La cohesió discursiva i l'espai en la llengua de signes catalana. Treball de recerca. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

Barberà, G. (2015). The Meaning of Space in Sign Language. Reference, Specificity and Structure in Catalan Sign Language Discourse. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton and Ishara Press.

Barberà, G. (2016). Indefiniteness and specificity marking in Catalan Sign Language (LSC). *Sign Language & Linguistics* 19(1): 1-36.

Barberà, G., i Quer, J. (2013). Impersonal reference in Catalan Sign Language (LSC). En L. Meurant, A. Sinte, M. van Herreweghe, i M. Vermeerbergen (eds.) *Sign Language research uses and practices. Crossing views on theoretical and applied sign language linguistics.* (pp. 237-258). Berlin: Mouton de Gruyter.

Barberà, G. i J. Quer (en premsa) Nominal referential values of semantic classifiers and role shift in signed narratives. En A. Hübl i M. Steinbach (eds.), *Linguistic Foundations of Narration in Spoken and Sign Languages.* Amsterdam: Benjamins.

Benedicto, E., Cvejanov, S., i Quer, J. (2007). Valency in classifier predicates: A syntactic analysis. *Lingua*, 117(7), 1202-1215.

Boldú, R. M., i Quer, J. (2005). Aspectos léxicos de la negación en Lengua de Signos Catalana. II Congreso Nacional de la Lengua de Signos Española. Universidad de Valladolid. Valladolid, 15-17 setembre 2005.

Bosch-Baliarda, M. (2005). The Phonology of compounds in Catalan Sign Language (LSC), Treball de recerca, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Fourestier, S. (2002). Verbos de movimiento y locación en la LSC. Un estudio sobre verbos complejos en la lengua de signos catalana. *LynX* Vol. 30.

Jarque, M. J. (2016). What about? Fictive question-answer pairs across signed languages. En E. Pascual i S. Sandler (eds.) *The Conversation Frame: Forms and Functions of Fictive Interaction* (pp. 171-192). Amsterdam: John Benjamins.

- Jarque, M. J. (acceptat). The coding of aspectual values in periphrastic constructions in signed languages. En M. Garachana, S. Montserrat, i C.D. Pusch (eds.). From composite predicates to verbal periphrases in Romance languages. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Jarque, M.J., i Pascual, E. (2016). From sign-in-interaction to grammar: Mixed viewpoints for non-reports across signed languages. En A. Verhagen, B. Dancygier, i L. Wei-lun Lu (eds.) Linguistic manifestations of mixed points of view (pp. 259- 280). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jarque, M. J. (2011). Lengua y gesto en la modalidad lingüística signada. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 1, 71-99.
- Jarque, M. J. (2012). Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2, 33-48.
- Jarque, M. J., i Bosch-Baliarda, M. (en prep.). Word-formation processes in Catalan Sign Language.
- Jarque, M. J., Wilcox, S., i Wilcox, P. P. (2003). Mappings in conceptual space: Metonymy, metaphor, and iconicity in two signed languages. *Jezikoslovlje* (4.1), 139-156.
- Jarque, M.J., Massone, M.I., Fernández-Viader, M.P., i Bosch-Baliarda, M. (2007). Orden básico de constituyentes en la lengua de signos de Catalunya. En P. Cano López (coord.) *Actas del VI Congreso de Lingüística General*. Universidad de Santiago de Compostela (pp. 2257-2266). Madrid: Arco Libros.
- Jarque, M. J., Codorniu, I., Bosch-Baliarda, M., Fernández-Viader, M. P., García, C., Serrano, E., i Segimon, J. M. (2012). Procesos de lexicalización en la LSC: procedimientos de combinación. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2, 141-176.
- Morales, E. Pérez-Casanova, C., Reigosa-Varela, C., Bobillo-García, N., Freire-Rodríguez, C. et al. (2000). Aspectos gramaticales de la Lengua de Signos Española. En Martínez Sánchez et al. *Apuntes de Lingüística de la Lengua de Signos Española* (pp.69-131). Madrid: C.N.S.E.
- Morales-López, E., Boldú, R., Alonso, J.A., Gras-Ferrer, V., i Rodríguez-González, M.A. (2005). The verbal system of Catalan Sign Language (LSC). *Sign Language Studies* 5(4), 529-532.
- Mosella, M. (2012). Les construccions relatives en llengua de signes catalana (LSC). *Tesi doctoral*. Universitat de Barcelona, Barcelona.

Pfau, R., i Quer, J. (2007). On the syntax of negation and modals in Catalan Sign Language and German Sign Language. En P. M. Perniss i R. Pfau (eds.). *Visible Variation: Comparative Studies on Sign Language Structure* (pp. 129-161). Berlín: Mouton de Gruyter.

Quer, J. (2011). Reporting and quoting in signed discourse. En E. Brendel, J. Meibauer, i M. Steinbach (eds.), *Understanding Quotation* (pp. 277-302). Berlin: Mouton de Gruyter.

Quer, J., Frigola, S., Barberà, G., Aliaga, D., Boronat, J., Gil, J., et al. (2008). Structures of possession and existence in Catalan Sign Language. En U. Zeshan (ed.) *Possession and existence in three sign languages* (pp. 440-458). Nijmegen: Ishara Press.

Quer, J., Rondoni, E. M., i GRIN (2005). *Gramàtica bàsica de la llengua de signes catalana*. Barcelona: FESOCA, DOMAD.

Ribera i Llonc, E. (2015). *La categoria verb en la llengua de signes catalana*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Shaffer, B., Jarque, M.J., i Wilcox, S. (2011). The expression of modality: Conversational data from two signed languages. En M. Teixeira Nogueira i M.F. Vasconcelos Lopes (eds.). *Modo e Modalidade. Gramática, Discurso e Interação* (pp. 11-39). Fortaleza: Edições UFC.

b. Publicacions sobre l'adquisició i l'ensenyament de la llengua en el context d'oralitat

Acosta, V. M. (2008). La intervención en niños con dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28: 203-206.

Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del lenguaje (TEL). *Revista chilena de fonoaudiología*, 11: 23-36.

Cardona, M. Cl. (2013). La intervenció en el llenguatge oral: Del retard en l'adquisició al Trastorn Específic de Llenguatge. En Ll. Andreu, G. Aguado, M.C. Cardona i M. Sanz-Torrent. *La intervenció en el llenguatge oral* (pp. 155-217). Barcelona: UOC.

del Rio, M. (2001). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE/Horsori.

del Rio, M., Calvet, P., Galvan-Bovaira, M.J., i Sánchez-Cano, M. (2016). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE/Horsori.

- Departament d'Ensenyament (1999). Marc d'actuació dels CREDA: Criteris i objectius d'intervenció. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2004). L'ús del llenguatge a l'escola. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Gràcia, M. (coord.). (2015). Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral. Escala EVALOE. Barcelona: Graó.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M., Sánchez, Cano, M., i Galve, R. (2012). Com ensenyem a parlar el nostre alumnat? Formació des de la metodologia Conversacional. Àmbits de psicopedagogia, 36, 35-39.
- Gràcia, M., Vega, F., i Galván-Bovaira, M. J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. Child language Teaching Therapy, 31(3), 287-304.
- Lomas, C. (2001). La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación. Destrezas comunicativas en la lengua española. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Mercer, N. (2010). The analysis of the classroom talk: Methods and methodologies. British Journal of Educational Psychology, 1, 1-14.
- Rabassa, M., Rodríguez, T., Roig, C. i Velasco, F. (2007). Guia per a l'avaluació del comportament lingüístic d'alumnes amb dificultats de llenguatge i comunicació. CREDAC Pere Barnils-Barcelona Ciutat.
- Sánchez-Cano, M. (2001). Aprendiendo a hablar con ayuda. Lleida: Milenio.
- Sánchez-Cano, M. (coord.) (2009). La conversación en pequeños grupos en el aula. Barcelona: Graó.
- Teberosky, A., i Jarque, M.J. (en prep.). El lenguaje de 0 a 5 años. Evidencias empíricas desde una perspectiva cognitiva y funcional.
- Teberosky, A., Ribera, N., Jarque, M.J., i Coromina, J. (en revisió).El lenguaje de 0 a 5 años. Guía visual para comprender y fomentar su desarrollo.
- Teberosky, A., Ribera, N.; Jarque, M.J., i Coromina, J. (2014). El lenguaje de 0 a 5 años. Guía multimodal para comprender y fomentar su desarrollo. (<http://linguagem.labedu.org.br>).

- c. Publicacions sobre adquisició i desenvolupament de les llengües de signes
- Baker, A., i Woll, B. (eds.) (2008). *Sign Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chamberlain, C.; Morford, J.P., i Mayberry, R.I. (2000) (eds). *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, M. i Mohay, H. (1997). Learning how to see signs: A comparison of attentional behaviour in eighteen moth old deaf children with deaf and hearing mothers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 95-103.
- Harris, M. Clibbens, J., Chasin, J., i Tibbitts, R. (1989). The social context of early sign language development. *First language* 9, 81-97.
- Haug, T. (2008). Review of sign Language assessment instruments. En A. Baker i B. Woll (eds.). *Sign Language acquisition* (pp. 51-85). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., i Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language* 90(2). e31-e52.
- Fernández-Viader, M. P., Segimon, J. M., i Jarque, M. J. (2004). Adquisición de la configuración en signantes nativos. En M. P. Fernández Viader i E. Pertusa (eds.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 89-101). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Lieberman, A. M., Hatrak, M., i Mayberry, R. I. (2011). The development of eye gaze control for linguistic input in deaf children. En N. Danis, K. Mesh, i H. Sung (eds.), *Proceedings of the 35th Boston University conference on language development* (pp. 391-403). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Lu, J., Jones, A. i Morgan, G. (2016). The impact of input quality on early sign development in native and non-native language learners. *Journal of Child Language*, Special Issue on critical periods.
- Mohay, H., Milton, L., Hindmarsh, G., i Ganley, K. (1998). Deaf mothers as communication models for hearing families with deaf children. En Weisel, A. (ed.) *Issues unresolved: New perspectives on language and deafness* (pp. 76-87). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Morgan, G., i Woll, B. (eds.). (2002). *Directions in Sign Language Acquisition*. Amsterdam i Philadephia: John Benjamins.

Orfanidou, E., Woll, B., i Morgan, G. (eds.). (2015). *Research Methods in Sign Language Studies: A Practical Guide*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Reilly, J.S., McIntire, M., i Bellugi, U. (1990). *Faces: The relationship between Language and Affect*. En V. Volterra i C. J. Erting (eds.). *From gesture to language in deaf and hearing children* (pp. 129-141). New York: Springer-Verlag.

Schick, B., Marschark, M., i Spencer, P. (Eds.). (2005). *Advances in Sign Language Development in Deaf Children*. Oxford: Oxford University Press.

Spencer, P. (2000). Looking without listening: Is audition a prerequisite for normal development of visual attention during infancy? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 291-302.

Spencer, P.E. i Harris, M. (2006). Patterns and effects of language input to deaf infants and toddlers from deaf and hearing mothers. En B. Schick, M. Marschark i E. Spencer (eds.). *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children* (pp. 71- 101). Oxford: Oxford University Press.

- d. Publicacions sobre alteracions en la comunicació i el llenguatge signat i la seva avaluació

Beals, K. (2004). Early Intervention in Deafness and Autism: One Family's Experiences, Reflections, and Recommendations. *Infants and Young Children* 17(4): 284-290.

Bel, A., Ortells, M. i Morgan, G. (2015). Reference control in the narratives of adult sign language learners. *International Journal of Bilingualism*, 19(5):608-624.

Boudreault, P. i Mayberry, R. (2006). Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. *Language and Cognitive Processes*, 21(5), 608-635.

Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D., i Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgment in British Sign Language. *Cognition*, 124(1), 50- 65.

Denmark, T., Atkinson, J., Campbell, R., i Swettenham, J. (2014). How do Typically Developing Deaf Children and Deaf Children with Autism Spectrum Disorder Use the Face When Comprehending Emotional Facial Expressions in British Sign Language? *Journal of Autism and Developmental Disorders* 44(10):2584-2592.

- Haug, T. i Mann, W. (2008). Adapting tests of sign Language assessment to other sign languages – A review of linguistic, cultural, and psychometric problems. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 138-147.
- Herman, R., Holmes, S., i Woll, B. (1999). *Assessing BSL Development - Receptive Skills Test*. Coleford, UK: The Forest Bookshop.
- Herman, R., Atkinson, J., Mason, K., Rowley, K., Woll, B. i Morgan, G. (2014). Profiling Specific Language Impairment in Deaf children who are sign language users. En D. Quinto-Pozos (ed.). *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder* (pp. 45-69). Bristol: Multilingual Matters.
- Herman, R., Rowley, K., Mason, K., i Morgan, G. (2014). Deficits in narrative abilities in child British Sign Language users with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(3), 343-353.
- Hermans, D., Knoors, H., i Verhoeven, L. (2010). Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 107-119.
- Mann, W. i Haug, T. (2014). Mapping out Guidelines for the Development and Use of Sign Language Assessments: Some Critical Issues, Comments and Suggestions. En D. Quinto-Pozos, D. (ed.) (2014). *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder* (pp. 123-139). Bristol: Multilingual Matters.
- Mason, K., K. Rowley, Marshall, Ch. R., Atkinson, J.R., Herman, R., Woll, B. i Morgan, G. (2010). Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language: Implications for theory and practice. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 33-49.
- Quinto-Pozos, D. (ed.) (2014). *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder*. Bristol: Multilingual Matters.
- Quinto-Pozos, D., Forber-Pratt, A. J., i Singleton, J. L. (2011). Do developmental communication disorders exist in the signed modality? Perspectives from professionals. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 423–443.
- Simms, L., Baker, S., i Clark, M. D. (2013). The Standardized Visual Communication and Sign Language Checklist for Signing Children. *Sign Language Studies*, 14(1), 101-124.
- Surian, L., i Tedoldi, M. (2005). *Adaptation of BSL Receptive Skills Test to Italian Sign Language (LIS)*. Unpublished manuscript, University of Trento, Italy.

Szymanski, C. A., Brice, P. J., Lam, K. H., i Hotto, S. A. (2012). Deaf Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42(10), 2027-2037.

Tyrone, M. E. (2014). Sign Dysarthria: A Speech Disorder in Signed Language. En D. Quinto-Pozos (ed.) (2014). *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder* (pp. 162-185). Bristol: Multilingual Matters.

Whitebread, G. (2014). A Review of Stuttering in Signed Languages. En D. Quinto-Pozos (ed.) (2014). *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder* (pp. 143-161). Bristol: Multilingual Matters.

Woll, B., i Morgan, G. (2012). Language impairments in the development of sign: do they reside in a specific modality or are they modality-independent deficits? *Bilingualism, Language and Cognition*, 15, 75–87.

e. Publicacions sobre l'educació bilingüe intermodal

Chamberlain, C., i Mayberry, R. I. (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 367-388.

Cummins, J. (2006). The Relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research. Unpublished paper for the Ontario Association of the Deaf, Toronto, Ontario, Canadà.

Dubuisson, C., Parisot, A. M., i Vercaingne-Ménard, A. (2008). Bilingualism and deafness. Correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French. En C. Plaza-Pust i E. Morales López (eds.), *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 51-71). Amsterdam: John Benjamins.

Fernández-Viader, M. P. i Fuentes, M. (2004). Education of Deaf Students in Spain: Legal and Educational Politics Developments. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3), 327-332.

Fernández-Viader, M. P. i E. Pertusa (eds.), *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. En C. Chamberlain, J. P. Morford i R. I. Mayberry (eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 143–163). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hult, F. M., i Compton, S. E. (2012). Deaf education policy as language policy: A comparative analysis of Sweden and the United States. *Sign Language Studies*, 12(4), 602-617.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C. i Smith, S. (2014a). Bilingualism: A pearl to over-come certain perils of cochlear implants. *Journal of Medical Speech-Language Pathology*, 21, 107-125.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. Jo, Padden, C., Rathmann, C. i Smith, S. (2014b). The Right to Language. *Journal of Law, Medicine and Ethics*, 41(4), 872-884.
- Marschark, M., Lang, H. G. i Albertini, J.A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. i Spencer, P. E. (eds.) (2016). *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M., Tang, G. i Knoor, H. (eds.) (2014). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Morales-López, E. (2008b). Sign bilingualism in Spanish deaf education. En C. Plaza-Pust i E. Morales-López (eds.), *Sign bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 223-276). Amsterdam: John Benjamins.
- Morales López, E. (2010). Característiques generals del bilingüisme intermodal. En J. Martí i Castells i J. M. Mestres i Serra (eds.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)* (pp. 175-188). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Niederberger, N. (2008). Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. En C. Plaza-Pust i E. Morales López (eds.), *Bilingualism, language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 29-50). Amsterdam: John Benjamins.
- Pertusa, E. (2002). *La lengua escrita en el niño sordo y estrategias de la maestra*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Prinz, P., Kuntze, M., i Strong, M. (2001). Variable factors in the relationship between American Sign Language (ASL) proficiency and English literacy acquisition in deaf children. En M. Almgren, A. Barrena, M. J. Ezerzabarrena, I. Idiazabal i B. Mc Whinney (eds.), *Proceedings*

of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language (pp. 1429–1440). Somerville MA: Cascadilla.

Sánchez Amat, J. (2015). Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord. Tesis doctoral. Dept. de Pedagogia Sistèmica i Social. Facultat de Ciències de l'Educació. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.

Yang, J. H. (2008). Sign language and oral/written language in deaf education in China. En C. Plaza-Pust i E. Morales López (eds.), Sign language and oral/written language in deaf education in China (pp. 297-331). Amsterdam: John Benjamins.

f. Publicacions sobre educació plurilingüe

Baker, C. (2006 [1996]). Foundations of bilingual education and bilingualism (4a. edició). Bristol: Multilingual Matters.

Consell d'Europa (2002). Marc Europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar.

Cummins, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.