



UNIVERSITAT DE BARCELONA



FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA
CURS 2011-2012

Sistema de comunicació bimodal (Oral-LSC).

Immersion a l'aula d'educació especial

Fàtima Vega Llobera

Treball de Fi de Màster
Dirigit per la Dra. Maria Pilar Fernández-Viader

Febrer de 2012

El dia que l'alumne comença a combinar en conjunt signes i sons és un dia que tan sols consta de moments espectaculars. Escoltar l'alumne començar a parlar mentre signa és una experiència irresistible, gratificant i valuosa... La parla signada és un fenomen vigorós que no es suprimeix fàcilment. Quant més s'utilitza, major és l'espontaneïtat dels signes que es transfereixen i arriben a ser una part integral de les paraules; després de diversos mesos de comunicació espontània amb signes i paraules simultànies, l'alumne estarà preparat per començar a esvaïr els seus signes i passar al llenguatge verbal (Schaeffer, 1980: 135-136).

Agraïments:

Gràcies a la Cristina, l'Emilio i l'Hilari, per acompanyar-me al llarg de tot el viatge i creure en el projecte des del primer moment. Gràcies a la resta companys de l'E.M.E.E Fatima i als equips directius al càrrec durant aquests quatre anys. Gràcies a les famílies dels alumnes que han format part del projecte, per convèncer-se al llarg del temps que els signes manuals no tenen efectes negatius en el desenvolupament del llenguatge oral. Gràcies a la Dra. Maria Pilar Fernández-Viader i al Dr. Joan Perera Parramon, per obrir-me camí i guiar-me dins del desconegut món de la recerca. De manera molt especial, vull agrair la paciència d'en Flavio.

ÍNDEX

RESUM.....	6
1. JUSTIFICACIÓ I INTERÈS DE LA RECERCA	10
2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ.....	12
2.1. Característiques de l'aprenentatge, el llenguatge i la comunicació de les persones amb retard mental.....	12
2.2. Importància del llenguatge pel desenvolupament cognitiu.....	14
2.3. Altres experiències i/o investigacions relacionades amb el sistema de comunicació bimodal.....	17
3. OBJECTIUS DE LA RECERCA I HIPÒTESIS.....	22
3.1. Objectiu general.....	22
3.2. Objectius específics.....	23
3.3. Hipòtesis plantejades en la recerca.....	24
4. CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ.....	25
5. METODOLOGIA.....	27
5.1. Tipus d'estudi. Justificació.....	27
5.2. Subjectes participants.....	29
5.2.1. Característiques principals.....	29
5.2.2. Valoració prèvia de les competències comunicatives.....	29
5.3. Temporització.....	34
5.4. Freqüència de les intervencions i observacions.....	34
5.5. Subjectes responsables del grup.....	34
5.6. Tècnica i instruments de recollida de dades.....	35
6. ACCIÓ DIDÀCTICA.....	37
6.1. Pautes metodològico-pedagògiques del projecte.....	37
6.2. Consideracions davant algunes dificultats sorgides.....	40

7. RESULTATS ASSOLITS.....	42
7.1. Estudi de les dades.....	42
7.1.1. Producció de signes LSC.....	42
7.1.2. Producció oral i comunicació.....	48
7.1.3. Aspectes generals del procés d'ensenyament-aprenentatge.....	56
7.2. Discussió dels resultats.....	58
8. CONCLUSIONS.....	60
9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	64
ANNEXOS.....	74

Resum:

El següent treball d'investigació titulat "*Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial*", pretén comprovar que una intervenció sistemàtica amb un sistema de comunicació bimodal (oral- llengua de signes catalana) dins el context natural d'aula, produeix una acceleració i un increment del lèxic i de l'ús espontani dels signes LSC per part dels alumnes participants i, en conseqüència, dóna lloc a una millora de la comunicació de l'alumnat. A la vegada que es comprova com utilitzant un sistema viso-gestual paral·lelament a la llengua oral i reforçant amb els signes manuals les síl·labes de les paraules, es produeix una millora en la fonètica oral, de manera que amb el temps el signe manual no és necessari i desapareix de manera natural.

La base del projecte és concedir especial importància a la comunicació funcional dins l'aula, en conseqüència, totes les interaccions de les educadores amb l'alumnat i totes les explicacions que es donen a aquest alumnat són en llengua oral, però amb suport dels signes manuals de LSC, sempre mantenint l'estructura lingüística de la llengua oral (sistema anomenat bimodal); de manera que es produeix una mateixa llengua però mitjançant dues modalitats simultànies: la modalitat parlada (canal oral-auditiu) i la modalitat signada (canal viso-gestual).

La metodologia a seguir és quasi-experimental. Es tracta d'un projecte també de recerca-acció que es porta a terme amb un grup d'alumnes amb dificultats comunicatives i de desenvolupament, escolaritzats en diferents etapes educatives en règim d'escola d'educació especial. Els subjectes participants són els alumnes d'un grup classe, la mestra i l'educadora d'aula (ambdues professionals amb anys d'experiència docent i amb coneixements de la LSC). L'estudi és longitudinal i ha tingut una durada de quatre cursos acadèmics (en el subjecte A i el subjecte B) i de dos cursos acadèmics en el subjecte C.

Resumen:

El siguiente trabajo de investigación titulado “*Sistema de comunicació bimodal (Oral-LSC). Immersió en el aula de educació especial*”, pretende comprobar que una intervenció sistemática con un sistema de comunicació bimodal (oral- lengua de signos catalana) en el contexto natural de aula, produce una aceleración y un incremento del léxico y del uso espontáneo de los signos LSC por parte de los alumnos participantes y, en consecuencia, da lugar a una mejora de la comunicació del alumnado. A la vez que se comprueba como utilizando un sistema viso-gestual paralelamente a la lengua oral y reforzando con los signos manuales las sílabas de las palabras, se produce una mejora en la fonética oral, de manera que con el tiempo el signo manual no es necesario y desaparece de manera natural.

La base del proyecto es conceder especial importancia a la comunicació funcional en el aula, en consecuencia, todas las interacciones de las educadoras con el alumnado y todas las explicaciones que se dan a este alumnado son en lengua oral, pero con apoyo de los signos manuales de LSC, siempre manteniendo la estructura lingüística de la lengua oral (sistema llamado bimodal), por lo que se produce una misma lengua pero mediante dos modalidades simultáneas: la modalidad hablada (canal oral-auditivo) y la modalidad signada (canal viso -gestual).

La metodología a seguir es cuasi-experimental. Se trata de un proyecto también de investigación-acción que se lleva a cabo con un grupo de alumnos con dificultades comunicativas y de desarrollo, escolarizados en diferentes etapas educativas en régimen de escuela de educación especial. Los sujetos participantes son los alumnos de un grupo clase, la maestra y la educadora de aula (ambas profesionales con años de experiencia docente y con conocimientos de la LSC). El estudio es longitudinal y ha tenido una duración de cuatro cursos académicos (en el sujeto A y el sujeto B) y de dos cursos académicos en el sujeto C.

Summary:

The following research entitled “*Communication system bimodal (Oral-CSL). Immersion in the special education classroom*”, intendeds to ensure that a systematic intervention with a bimodal communication system (oral- catalan sign language) in the natural classroom context produces an acceleration and an increase in the lexicon and the use of spontaneous LSC signs by participating students and, consequently, leads to improved oral communication among students. While it can be seen as using a gesture-visual system parallel to oral language and reinforcing the word syllables with the hand signs, there is an improvement in oral phonetic, so that eventually the sign manual is not necessary and disappears naturally.

The basis of the project gives special attention to functional communication in the classroom, therefore, all the interactions of educators with the students and all the explanations given to the students are transmitted orally, but with signs of support CSL manual, always maintaining the structure of the spoken language (called bimodal system). So that it produces the same language but with two simultaneous modes: the spoken modality (auditory-oral canal) and the signed form (channel visual-gesture).

The methodology followed is quasi-experimental. It is also a project of action research that is conducted with a group of pupils with communication and development difficulties at different stages of school education under special education school. The subjects participating are students in a group class, the teacher and the educator in the classroom (both professionals with years of teaching experience and knowledge of the CSL). The study is longitudinal and has a duration of four academic years (in the subject A and subject B) and two academic years in C.

1. JUSTIFICACIÓ I INTERÈS DE LA RECERCA

El projecte titulat “*Sistema de comunicació bimodal (Oral-LSC). Immersió a l'aula d'educació especial*”, pretén ser innovador i ha consistit en incorporar la llengua de signes catalana (LSC) de manera sistemàtica a l'aula, com a suport de la llengua oral durant tota la jornada escolar. Així totes les interaccions de les educadores amb l'alumnat i totes les explicacions que se'ls ha donat han estat en llengua oral, però amb el suport dels signes manuals de LSC, sempre mantenint l'estructura lingüística de la llengua oral (sistema anomenat bimodal¹).

Aquest projecte quasi-experimental s'ha portat a terme amb un total de tres subjectes amb dificultats mitjanes-greus en la comunicació oral, escolaritzats en diferents etapes educatives en una escola d'educació especial de Terrassa. L'objectiu ha estat incorporar de manera més activa els signes de la llengua de signes catalana (LSC) en la seva escolaritat, per millorar diferents aspectes de la seva comunicació i del seu desenvolupament global.

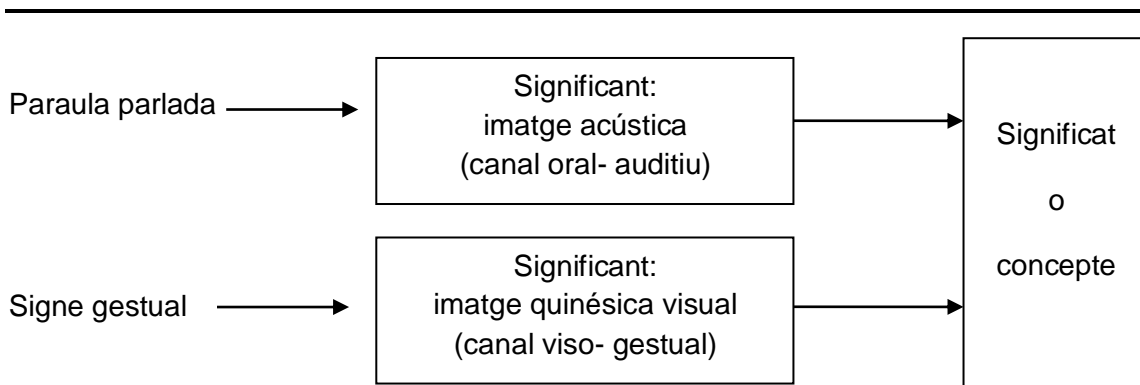
No s'ha pretès que els alumnes produeixin simultàniament dues llengües, sinó que produeixin una mateixa llengua però mitjançant dues modalitats simultànies: la modalitat parlada (canal oral-auditiv) i la modalitat de signes manuals (canal viso-gestual). Es reitera que l'objectiu és facilitar al màxim l'aprenentatge de la llengua oral, acompanyant-la de signes manuals per a facilitar la seva visualització i la seva comprensió. Aquest sistema s'utilitza preferentment amb persones amb problemes d'audició, com a facilitador de l'aprenentatge de la llengua oral i per a facilitar els intercanvis comunicatius entre persones sordes i interlocutors oients. A més a més s'ha utilitzat des de fa

¹ Terme introduït per Schlesinger al 1978 i que fa referència a un sistema que utilitza els signes de la llengua de signes d'una comunitat però mantenint l'estructura lingüística de la llengua oral, de manera que a cada partícula citada oralment li correspon un signe determinat. La Societat Espanyola pel Desenvolupament dels Sistemes de comunicació augmentatius i alternatius (ESSAC) defineix el sistema bimodal como l'ús simultani de la parla juntament amb els signes, així doncs, d'una modalitat oral-auditiva junt amb una modalitat visual-gestual. Els missatges s'expressen en les dues modalitats a la vegada, però la llengua de base, la que marca l'ordre de la frase i la que determina la sintaxi de les produccions, és la llengua oral. És un sistema molt utilitzat inicialment a les escoles, perquè l'alumne associï cada partícula oral al seu signe corresponent. A més, és un sistema molt afavoridor per a l'adquisició de la lecto-escritura en l'alumnat amb sordesa. (Díaz, 2010).

molt temps en el camp de l'educació especial, per a facilitar l'adquisició i la millora de la llengua oral en col·lectius amb discapacitat (autisme, retard mental, paràlisi cerebral...) (Rosell et. al., 1997).

Al llarg del projecte s'ha utilitzat un sistema bimodal no estricte (Gutiérrez, 1997), és a dir, on no hi ha hagut una estricta correspondència un a un entre la paraula i els signes que l'acompanyen, sinó que s'han signat les paraules més importants del discurs (verbs, substantius, adjectius...), deixant de signar els articles, determinants, possessius..., amb l'objectiu de facilitar la comprensió del llenguatge oral. (Veure gràfic 1)

Gràfic 1. Punt de trobada del signe lingüístic oral i el gestual (Torres i Santana, 2003)



L'interès per aquesta recerca es fonamenta en la constatació que els alumnes amb discapacitat cognitiva i amb dificultats en el seu desenvolupament tenen seriosos problemes per generalitzar els aprenentatges a altres contextos i que aquests siguin perdurables en el temps (Rodríguez, 1997). Concretament, pel que fa a la generalització d'aspectes comunicatius, es constata que molts alumnes que treballen signes LSC a les sessions individuals amb el logopeda, els coneixen i sota demanda els saben dir, difícilment generalitzen aquest sistema de comunicació fora de l'aula de logopèdia. El projecte va encaminat a solucionar aquest problema i proporcionar un sistema de comunicació funcional a l'aula, el qual també es treballi en els diferents espais de la vida escolar de l'alumne.

Per tant, aquesta investigació, tenint en compte aspectes relacionats amb l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge en persones amb discapacitat

cognitiva i trastorns de desenvolupament i atenent a anteriors investigacions realitzades, pretén obrir noves opcions metodològiques en l'ensenyament-aprenentatge de la comunicació (en general) i de la llengua oral (en particular) en alumnat amb necessitats educatives especials.

2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

2.1. Característiques de l'aprenentatge, el llenguatge i la comunicació de les persones amb retard mental

El retard mental (a partir d'ara RM) es defineix com un funcionament intel·lectual per sota de la mitjana, que coexisteix amb limitacions relacionades en dues o més de les següents habilitats adaptatives: comunicació, cura personal, vida a la llar, habilitats socials, ús de la comunitat, autodirecció, salut i seguretat, activitats acadèmiques funcionals, oci i treball (Luckasson, 1992. Citat per: Rodríguez, 1997). S'observa, per tant, que la comunicació serà un dels aspectes que possiblement estarà afectat en la majoria dels nens i nenes amb necessitats educatives especials.

Les persones amb RM compten amb dificultats en els processos cognitius i en l'aprenentatge, tenint en compte que tenen problemes pel que fa a l'atenció, la concentració, tenen alteracions en la percepció d'aspectes rellevants de la tasca, problemes de retenció de la informació, un pensament concret massa centrat en l'aquí i l'ara i dificultats de generalització dels aprenentatges, entre d'altres (Verdugo, 1991). Tot i que les estructures cognitives bàsiques són similars entre les persones amb RM i les persones sense RM, es troben diferències en el processament auditiu relacionat amb aspectes semàntics i conceptuals. A més a més, en la majoria dels casos trobem que el RM va associat a altres trastorns que influeixen negativament en l'aprenentatge de repertoris comunicatius i lingüístics (Perelló, 1984. Citat per: Rodríguez, 1997), com per exemple:

- Trastorns anatòmics: malformacions mandibulars, implantacions dentàries alterades, baveig o paladar ogival.

- Defectes sensorials: visuals (miopia, estrabisme, daltonisme...), auditius (hipoacúsia d'oïda mitjana o interna), tàctils (dificultats perceptives de la temperatura i el dolor).
- Deficiències motrius: retard motriu, hipotonia, hipertonia...
- Trastorns neurològics: malformacions cerebrals, epilèpsia...

No obstant, l'adquisició de les habilitats lingüístiques en nens i nenes amb RM segueix el mateix ordre que en la població sense RM, però amb un ritme més lent. Tot i que l'heterogeneïtat de la població amb RM comporta aptituds psicolingüístiques diferents, com a regla general es pot dir que l'edat lingüística és inferior a l'edat de desenvolupament i compten amb més possibilitats de patir alteracions de la parla i la locució. Les principals dificultats en el llenguatge fan referència a (Rodríguez, 1997):

- Contingut lèxic: dificultats per adquirir nou vocabulari i per comprendre conceptes abstractes.
- Forma: dificultats en la coordinació fono-respiratòria, hipotonia dels òrgans fonoarticularis, poca capacitat en el manteniment de la inspiració, problemes auditius, percepció i discriminació de sons i fonemes alterada, trastorns en el ritme i problemes en l'adquisició de regles gramaticals.
- Ús: falta d'iniciativa en les interaccions verbals, problemes en l'expressió de necessitats i dificultats per generalitzar els aprenentatges a altres contextos.

Pel que fa referència a aspectes relacionats amb la comunicació en general, s'ha trobat un ús més freqüent en les interaccions identificades com "rutines" (pregunta- resposta, diàlegs sobre menjars, imitacions...) tot i que presenten dificultats en la comunicació interpersonal. (Yoder i Davies, 1992. Citat per: Rodríguez, 1997).

A tots aquests aspectes se'ls ha d'afegir la influència del context familiar en el desenvolupament i l'adquisició del llenguatge en els nens i nenes amb RM. Cal dir que l'evolució del llenguatge en els nens amb RM i amb dificultats lingüístiques associades no va del no verbal al verbal. Els subjectes participants en el projecte (degut a les dificultats cognitives, comunicatives i a les serioses etapes de sordesa) van tenir problemes per atribuir significat a les

expressions facials de les mares, degut a les dificultats d'interpretar el to, les entonacions, les expressions verbals... es va reduir el nombre d'interaccions recíproques mare-fill.

A més a més, se sap que la discapacitat d'un fill produeix un efecte negatiu en las pautes d'interacció de la mare amb el fill. La mare altera la seva resposta quan ha de donar significat a les manifestacions del seu fill/a i moltes vegades donarà respostes insatisfactòries a les expectatives del seu bebè. Sovint, les mares intenten posar solució a aquest problema actuant de manera directiva sobre el bebè, controlant la relació amb el seu fill, provocant una resposta emocional intensa per part del nen i causant greus repercussions per a l'establiment d'una bona comunicació (ex: menys iniciativa per iniciar o mantenir interaccions comunicatives). Es deixa constància que l'adult té un paper fonamental en les primeres experiències compartides amb objectes, entre ell i el seu bebè. Aquestes experiències reben el nom de formats d'acció conjunta (Bruner, 2002) i són els primers esquemes d'interacció social amb significat que donaran lloc a la *intersubjectivitat primària*, una situació social que donarà lloc a la comunicació i el llenguatge.

Els adults són els que posen límits i organitzen les situacions comunicatives, de manera que permeten al nen reconèixer l'acció i anticipar les seves conductes. Això permet iniciar la negociació d'un codi compartit per regular i controlar la situació comunicativa (Vila, 1989). Després de la inicial atenció a la cara humana, el nen comença a integrar el seu comportament en el món dels adults i dels altres objectes, arribant a la *intersubjectivitat secundària* i buscant una "*bastida*" o suport que li pugui proporcionar l'adult. Aquí el nen percep l'autèntica estructura comunicativa i percep l'adult de manera diferent; ara l'adult és aquell qui li ensenya coses sobre els objectes que el rodegen.

2.2. Importància del llenguatge per al desenvolupament cognitiu

Per introduir l'apartat hem d'aclarir alguns termes psicolingüístics. Llenguatge i pensament tenen inicialment uns orígens diferents, però posteriorment es realitzen uns processos d'interconnexió funcional perquè el

llenguatge es converteixi en pensament i el pensament en llenguatge. Utilitzant les pròpies paraules de Vygotsky direm que:

“la relació entre pensament i paraula no és un fet, sinó un procés, un continu anar i tornar del pensament a la paraula i de la paraula al pensament, i en ell la relació entre pensament i paraula pateix canvis que poden ser considerats com desenvolupament en el sentit funcional. El pensament no s'expressa simplement en paraules, sinó que existeix a través d'elles” (Vygotsky, 1995)².

D'aquesta manera podem entendre com el pensament neix a través de les paraules, però a la vegada la paraula necessita del pensament per tenir valor. Per tant Vygotsky ens defineix pensament i paraula com una mateixa realitat en diferent forma de percepció, són la clau de la naturalesa de la consciència humana. Afirmem que les paraules tenen un paper destacat per al desenvolupament cognitiu i pel desenvolupament de la consciència en la seva totalitat (Marchesi et. al., 1995).

Se sap gràcies a diferents estudis piagetians que els nens amb discapacitat i altres dificultats comunicatives tenen un pensament més vinculat a allò directament percebut i a allò més concret, per la qual cosa tenen una menor capacitat de pensament abstracte i hipotètic. Diverses investigacions destaquen el paper del llenguatge en l'organització perceptiva, en la direcció de l'atenció, en l'estructuració de la informació, en la selecció de les relacions per a la solució de problemes i en el control del comportament i la planificació de l'activitat. La comunicació i el llenguatge constitueixen el nucli de les interaccions, a través de les quals progressa el coneixement i s'amplien i es consoliden els aprenentatges (Marchesi et. al., 1995).

A més, la capacitat per a planificar la conducta dels nens amb discapacitat està estretament relacionada amb el llenguatge. De manera que els retards en l'adquisició del codi lingüístic han d'estendre's a l'organització de seqüències comportamentals i a l'anticipació i el control de la pròpia conducta. L'adquisició de coneixements està molt relacionada amb la capacitat de rebre informació i

² Totes les citacions textuais que apareixen al llarg del projecte han estat traduïdes per l'autora.

elaborar-la adequadament. La reducció informativa que reben els nens amb discapacitat i amb dificultats comunicatives té repercussions importants en el desenvolupament dels seus esquemes de coneixement i en el progrés dels diferents tipus d'aprenentatge (Marchesi et. al., 1995).

Els signes manuals són ajudes visuals al llenguatge oral que faciliten l'acceleració del procés d'adquisició del nou lèxic, essent l'ús de la memòria visual la gran causant d'aquest avenç, la qual substitueix l'ús de la memòria auditiva. El lèxic és recuperat més ràpidament de la memòria visual que de la memòria auditiva (bastant afectada en l'alumnat amb retard mental), ja que en el segon cas implica combinar diferents sons (fonemes) per formar paraules, mentre que en el cas dels signes, aquests ja fan referència a un concepte que invoca una paraula (Monfort, 2006). Una investigació de Marchesi ens relata que l'ús d'un sistema de comunicació bimodal per part de pares oients amb fills sords en els primers anys de vida, permet al nen estructurar una comunicació eficaç i el dota d'un instrument del pensament en els primers anys, en què encara no ha pogut interioritzar el llenguatge oral. Observem com l'ajuda dels signes manuals els permet referir-se a objectes i persones absents, donar la seva opinió o fer preguntes, una sèrie d'aspectes molt difícils d'assolir quan encara no s'ha interioritzat la llengua oral.

L'ús de la memòria visual també resulta un activador de la memòria cenestèsia, que controla els moviments automàtics i voluntaris, la qual possibilita que es desenvolupi la capacitat d'utilitzar les mans de manera cada vegada més competent.

Els intercanvis socials i lingüístics també tenen una marcada influència en el desenvolupament cognitiu del nen amb retard mental, ja que el nen percep el món a través del llenguatge, que es converteix en part essencial del seu desenvolupament cognitiu (Marchesi et. al., 1995). El llenguatge és una evolució en els primers intercanvis comunicatius i serveix tant per a comunicar-se com per a planificar i regular l'acció humana. A més a més tots sabem la importància que té el llenguatge per incorporar tota la informació cultural més valuosa. Una vegada els nens han adquirit el llenguatge disposen d'una eficaç eina de coneixement i de transformació de la realitat, una eina que fa possible

el seu desenvolupament. Però en el cas dels infants amb retard mental i amb seriosos problemes lingüístics, tot aquest procés es veu alterat, comptant amb unes diferències molt notables en el seu desenvolupament.

Molts teòrics han estudiat l'evolució de la ment humana gràcies a la interacció amb els altres, per la construcció de la intel·ligència i les competències de l'ésser humà. Els autors donen major importància a la comunicació preverbal, on es satisfan les necessitats bàsiques i, a poc a poc, es van desenvolupant situacions en què tenen lloc la reciprocitat i la intersubjectivitat mare-fill. Aquestes noves interaccions són la base del inici de la comunicació i la posterior adquisició del llenguatge. Hi haurà una sèrie de metes evolutives que els nens sense discapacitat aniran assolint sense dificultats, pel fet de comptar amb una capacitat innata per regular l'entorn. En canvi, el bebè amb discapacitat compta amb unes característiques personals que donen lloc a una alteració dels tres requisits fonamentals per establir la comunicació entre humans: sensibilitat cinestèsica, capacitats perceptives i expressives i ritme i pauses temporals (Fernández-Viader, 1996).

Des del primer moment l'adult evoca gran quantitat de llenguatge en qualsevol de les activitats que realitza i comparteix amb el nen. El llenguatge de la mare es significatiu amb tot el que viu el bebè. Les mares quan els nens són petits utilitzen el *baby-talk* (un llenguatge simple, repetitiu, molt emfatitzat, amb unes modulacions molt rítmiques i exagerades i carregat d'afecte), que acaba sent més normalitzat a mesura que el nen creix. Aquests processos naturals que garanteixen les primeres interaccions humanes estan relacionats amb el procés cognitiu del nen; per tant, hi haurà unes limitacions importants en el cas dels subjectes del nostre projecte d'investigació.

2.3. Altres experiències i/o investigacions relacionades amb el sistema de comunicació bimodal

Tot i que es considera que el terme bimodal va ser introduït per Schlesinger al 1978, qui designa l'associació entre dues modalitats (la signada i la parlada), l'experiència ens demostra que abans de posar nom a aquest mètode pedagògic gran quantitat d'autors ja havien aplicat aquesta tècnica tant amb

alumnat amb sordesa com amb problemes de comunicació, retard mental i/o autisme (Torres i Santana, 2003).

Els inicis de la bimodalitat remunten a França al S.XVIII, on l'abat Charles Michel de L'Épée (1712-1789), un intel·lectual ben format en les idees de la seva època, educador de sords i un dels filòsofs més influents, va esbrinar que la llengua de signes francesa (LSF) tenia la potencialitat expressiva necessària per fer-la servir com a llengua escolar. No obstant pensava que la LSF no era un sistema suficientment elaborat i va afegir a les seves classes una sèrie de signes arbitraris inventats per facilitar l'aprenentatge del francès escrit. L'abat va denominar aquests signes com "signes metòdics". Aquests signes eren majoritàriament versions manuals d'unitats gramaticals franceses com preposicions, conjuncions i terminacions verbals que la LSF naturalment no tenia en el seu lèxic. A més d'aquests signes, l'Épée es va apropiat també de l'alfabet manual desenvolupat a Espanya al 1620 per Pablo Bonet i explotava al màxim la lectura labial (Marchesi, 1987).

El sistema de comunicació bimodal o idioma signat va ser, inicialment, un mètode pedagògic aplicat a l'alumnat amb sordesa, sobretot al llarg dels anys següents al Congrés de Milà (1880), quan va començar a tenir més ressò el corrent oralista (Torres i Santana, 2003) i va tenir el seu moment àlgid a la dècada dels 60 quan es van comprovar els fracassos i la lentitud que comportaven els mètodes exclusivament orals. No obstant, aquest mètode mai ha agradat als professionals de l'àmbit de la sordesa ni a la població sorda en general, degut a la desvinculació que té de l'estructura sintàctica real de la llengua de signes de la comunitat.

Paral·lelament a l'ús per la població amb sordesa, aquest mètode ha estat utilitzat, també, amb poblacions d'alumnes no verbals, amb problemes greus de comunicació, trastorns de l'espectre autista, trastorns motrius i retard mental, utilitzant els signes manuals com a sistema de comunicació augmentatiu a la llengua oral. Es coneixen gran quantitat d'investigacions relacionades amb el sistema de comunicació bimodal o idioma signat (anglès signat, suec signat...) aplicat com a sistema de comunicació augmentatiu (Schaeffer i col., 1980; Basil i Puig, 1990; Clibbens, 2001 i Launonen, 1996, etc.). Durant aquests

anys el sistema bimodal ha tingut diferents variants aplicatives depenent de la quantitat de paraules que el professional signa al llarg del discurs. Quan el professional signa totes els paraules del discurs té lloc l'anomenat "*espanyol o català signat*" o *un oral exacte* (OSE) (Gutiérrez, 1997), en canvi, quan tan sols es signen les paraules amb contingut semàntic al llarg del discurs, l'expressió oral no és exacta a l'expressió signada, de manera que la primera és més completa que la segona (Torres i Santana, 2003). Entre aquests dos extrems aplicatius del sistema bimodal també han aparegut diferents programes semblants a la filosofia del sistema bimodal, per utilitzar-se en poblacions en concret per tal de desenvolupar al màxim la comunicació i el desenvolupament del llenguatge oral (Paget Gorman³, 1960; Programa Makaton⁴, 1970; i Sistema de Comunicació Total de Schaeffer⁵, 1980).

A partir d'aquell moment autors com Lovaas (1977) o Margaret Creedon (1973) van començar a provar l'ús dels signes manuals de la Comunitat Sorda amb infants dins l'espectre autista. A finals dels setanta els citats autors volien esbrinar noves formes de tractament per dotar de comunicació a alumnes no verbals i cada vegada veien més clar que la modalitat visual era una bona alternativa per assolir-ho. Però, tot i que en aquell moment les intervencions amb signes de la llengua de signes en poblacions diferents a l'alumnat sord semblaven tenir força èxit, aquestes comptaven amb poca acceptació degut a la vinculació amb el corrent oralista (VV.AA, 2001).

Dels programes anteriorment citats, el que ha tingut més ressò és el Programa de Comunicació Total del Dr. Schaeffer (1980), el qual utilitza els

³ El sistema Paget Gorman, conegut com discurs signat Gorman de Paget (PGSS), va ser desenvolupat a Gran Bretanya per Richard Paget al 1930 i per Grace Paget i Pierre Gorman (1960). Consisteix en desxifrar manualment la llengua anglesa mitjançant 37 mostres bàsiques i 21 postures de la mà, per representar el vocabulari i els temps verbals. Els signes utilitzats no són signes propis de la comunitat sorda, sinó que són signes arbitraris (Torres i Santana, 2003).

⁴ El sistema Makaton és un sistema de llenguatge per mitjà de signes i símbols creat a Anglaterra a principi del 1970 per la terapeuta del llenguatge Margaret Walker. El programa combina els signes corresponents al llenguatge oral i els signes que corresponen al llenguatge escrit i posseeix grafismes que són reproduïts amb les mans. El vocabulari posseeix aproximadament 450 conceptes per la vida diària i 7000 activitats diferents i es desenvolupa a través de diferents mòduls relacionats amb la història personal de l'usuari (Torres i Santana, 2003).

⁵ Es comentarà aquest sistema a continuació.

signes manuals de la Comunitat Sorda en un programa molt estructurat. El citat programa va marcar un punt d'inici d'aquestes tècniques utilitzades amb diferents col·lectius amb discapacitat. La publicació del programa sorgeix posteriorment a la posada en marxa de diverses investigacions als Estats Units utilitzant procediments d'ús bimodal de la llengua (oral-LSC) i altres investigacions on es comparen aquests procediments d'instrucció amb la instrucció verbal sola o la instrucció signada sola, obtenint que els procediments de comunicació simultània eren els més adequats. Una d'aquestes investigacions portava el nom de Parla Signada (1974) i n'eren responsables Benson Schaeffer, Arlene Musil, George Kollinzas i Peter McDowell (VV.AA. 2001). La investigació va demostrar que els nens que van formar part del programa arribaven a signar espontàniament paraules i frases que no se'ls havien ensenyat prèviament i que el 70% dels alumnes iniciaven la parla amb el pas del temps i el 25% assolía un llenguatge verbal espontani. Els procediments portats a terme al llarg de la investigació, així com les diferents etapes i fases del programa, es van deixar clars amb la publicació del *Programa de Comunicació Simultània i parla signada per nens no verbals: la Comunicació Total* (Schaeffer, Rafael i Kollinzas, 2005).

Però aquests coneixements no van arribar a Espanya fins l'any 1984 gràcies a la Dra. Carme Basil i el Dr. Javier Tamarit, tot i que anteriorment Peláez, al 1981 (Basil, Soro-Camats i Rosell, 1998), ja havia començat a parlar de l'existència de sistemes de comunicació augmentatius per a persones amb retard i es començava a treure profit de l'experiència de professionals estrangers experts en aquest àmbit. Un punt important en el desenvolupament dels sistemes de comunicació augmentatius al nostre país va ser al 1985 quan el Dr. Schaeffer va ser convidat per Marc Monfort per assistir al Congrés Investigació i Logopèdia, on l'autor americà va presentar el seu mètode i les noves concepcions del mateix (VV.AA, 2001).

A partir d'aquell moment el Dr. Javier Tamarit va estudiar amb detall el seu mètode i va realitzar investigacions en relació amb la seva eficàcia amb nens i nenes amb autisme amb un baix nivell de funcionament. El procediment utilitzat

per Tamarit seguia el mateix mètode que Schaeffer, l'aplicació d'un programa rígid i força estructurat per diferents etapes.

Totes les investigacions de l'època dels 70 i 80 en relació al sistema de comunicació bimodal o parla signada per afavorir en els nens amb autisme i amb altres discapacitats un llenguatge verbal expressiu, ens demostren els bons resultats obtinguts aplicant aquest sistema de comunicació (Basil i Puig, 1990).

També sabem de l'existència d'investigacions a l'època dels noranta (totes fora de l'Estat espanyol), per exemple, una de las més conegudes és la investigació de Launonen (1996), que ens relata un interessant i ampli estudi d'un grup de 20 nens afectats amb la Síndrome de Down a Hèlsinki. Es tracta d'un programa d'atenció primerenca dirigit especialment al desenvolupament de la comunicació i el llenguatge amb signes manuals des dels 6 mesos, en alguns casos, fins als 3 anys d'edat. L'autora va observar com els nens als quals se'ls havia ensenyat signes visuals utilitzaven més funcions comunicatives i obtenien millors resultats que el grup de control, tant en relació a les competències lingüístiques com en relació al desenvolupament en general (Launonen, 2005).

La investigació més recent relacionada amb el sistema de comunicació bimodal s'ha portat a terme pel Dr. John Clibbens (2001), qui ha investigat la influència dels signes en el desenvolupament lèxic en nens amb síndrome de Down. Seguint la línia d'altres autors les investigacions dels quals no han tingut gaires repercussions (Kouri, 1989; Remington i Clarke, 1996), s'exposen uns molt bons resultats que condueixen a demostrar com els signes visuals ajuden a reduir la frustració i conductes desafiantes dels nens amb síndrome de Down amb greus trastorns lingüístics, a la vegada que demostren que els signes beneficien el desenvolupament de la parla i la seva intel·ligibilitat, amb la comprovació que l'ús dels signes pot ser eliminat a la llarga, ja que els nens deixen d'utilitzar-los quan el seu llenguatge verbal millora (Abrahamson, Cavallo i MacCluer, 1985; Weller i Mahoney, 1983. Citats per: Clibbens, 2001).

Així doncs, aquest projecte segueix la línia de les investigacions que s'han realitzat en aquest àmbit, sense reduir la recerca a un col·lectiu en concret, sinó

que el que interessa és ampliar la recerca a alumnat amb RM en general i amb dificultats lingüístiques- comunicatives. A més a més, a diferència de les investigacions de Schaeffer i Tamarit, la meua recerca no seguirà uns passos específics preprogramats segons el *Programa de Comunicació Total*⁶, sinó que la investigació consisteix en tot moment a signar i parlar, des de l'inici fins al final del programa, sense haver de crear situacions simulades de treball específic dels signes a l'aula.

Per tant, la innovació consisteix en el fet de facilitar un doble canal d'entrada i de sortida de la informació (oral-auditiva i viso-gestual) durant tota la jornada escolar, programar les activitats normals d'aula oferint aquesta bimodalitat comunicativa i observar les repercussions que tindrà en l'alumnat el fet d'haver estat immers en aquesta dualitat informativa durant un llarg període de temps.

3. OBJECTIUS DE LA RECERCA I HIPÒTESIS

3.1. Objectiu general

L'objectiu general de la investigació és descriure les millores comunicatives que es donen en tres alumnes amb RM i dificultats en la comunicació a partir d'aplicar un sistema de comunicació augmentatiu basat en ajudes viso-gestuals per a la comunicació oral. El sistema de comunicació bimodal (oral-LSC) que s'implanta a l'aula facilitarà que, primer, els alumnes entenguin millor els missatges emesos pels docents; segon, siguin capaços d'ampliar el seu vocabulari (tant oral com signat), relacionant cada paraula a un signe corresponent i, tercer, millorin el seu discurs oral. Es pretén també que amb una millora del seu discurs oral es possibiliti una millora de les estratègies comunicatives que utilitzen els alumnes.

A més es pretén atorgar al màxim de sentit al sistema de comunicació augmentatiu que s'utilitza (signes manuals); és per això que el lloc on es desenvolupa la tasca és l'aula, això permet no haver de crear situacions

⁶ El Programa de Comunicació Total de Schaeffer va d'allò més concret a allò més ampli (s'inicia en les demandes, noms propis, frases... fins acabar en el discurs o la parla signada...), estructurant fases diferenciades entre un moment i un altre, per les quals obligatòriament ha de passar l'alumne. A més a més, es programen activitats específiques per treballar el llenguatge signat a l'aula (Schaeffer, 1993).

simulades o creades expressament per assolir els objectius, ni portar a terme un treball sistematitzat de repeticions controlades: els signes es donen dins del context natural i diverses vegades al llarg del dia. Amb l'aplicació d'aquest sistema funcional es possibilitarà generalitzar el sistema de comunicació fora de l'aula fins al punt de generalitzar-se a l'entorn familiar.

3.2. Objectius específics

Els objectius específics d'aquest treball són els següents:

- Aprendre a fer recerca amb éssers humans respectant el codi deontològic.
- Descriure l'estat inicial dels alumnes que participen a la investigació.
- Dotar l'alumnat d'un instrument eficaç per millorar la seva comunicació.
- Utilitzar el canal viso-gestual per millorar la comprensió dels missatges emesos per adults i companys.
- Afavorir que l'alumnat augmenti l'ús de la llengua oral i, conseqüentment, augmentar el nombre d'interaccions comunicatives entre companys i adults.
- Potenciar una millora de la pronunciació oral en els alumnes, demanant que es marquin totes les síl·labes de les paraules ajudant-se dels signes LSC.
- Facilitar als alumnes una ampliació del seu vocabulari expressiu, per poder designar les persones i les coses que els rodegen.
- Observar l'evolució de la comunicació i de les interaccions comunicatives dels alumnes durant els quatre anys que dura l'estudi, analitzant les possibles repercussions que té la introducció dels suports viso-gestuals en la comunicació.
- Realitzar un control exhaustiu dels signes que van incorporant els alumnes, anotant si el seu ús és espontani, per denominació o per imitació.
- Recollir i analitzar els resultats obtinguts, tant a nivell quantitatiu com a nivell qualitatiu, una vegada finalitzat el projecte.
- Construir un procediment d'intervenció dins l'àrea de comunicació i llenguatge que pugui marcar una possible línia d'intervenció en futures aplicacions amb alumnat amb retard mental.
- Millorar la praxis professional, a partir d'una reflexió personal de la mateixa.

3.3. Hipòtesis plantejades en la recerca

Partint del fet que el RM i les consegüents dificultats comunicatives sovint limiten la recepció de la comunicació exclusivament oral (Von Tetzchner i Grove, 2003; Verdugo, 2004) ens plantejem que la utilització d'una ajuda manual visogestual (com són els signes de la llengua de signes catalana) aplicats tot el dia a la classe com a mitjà augmentatiu de la llengua oral, afavorirà l'adquisició del llenguatge, l'aprenentatge de vocabulari nou i més elaborat i la proliferació de seqüències d'interacció positives entre alumnes i entre alumnes-docents. Així doncs, les dues hipòtesis plantejades amb la recerca són:

- **Hipòtesi 1.** La intervenció sistemàtica amb un sistema de comunicació bimodal (oral-LSC) dins el context natural d'aula produirà una acceleració i un increment del lèxic i de l'ús espontani dels signes LSC per part dels alumnes participants i, en conseqüència, produirà una millora de la comunicació de l'alumnat.
- **Hipòtesi 2.** El fet d'utilitzar un sistema visogestual paral·lelament a la llengua oral i reforçar amb els signes manuals les síl·labes de les paraules, produirà una millora en les produccions orals, fent que l'execució oral dels alumnes sigui més comprensible a oïdes de companys i docents, de manera que amb el temps el signe manual no serà necessari i desapareixerà de manera natural.

4. CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ

Els tres alumnes que formen part de la investigació estan escolaritzats a l'escola d'educació especial municipal Fatima de la ciutat de Terrassa, el titular de la qual és l'Ajuntament de Terrassa i es gestiona a través del PAME (Patronat Municipal d'Educació).

L'escola està ubicada al Barri del Pla del Bon Aire de Terrassa acull alumnes de qualsevol zona de la ciutat així com d'altres poblacions de la zona educativa. Per capacitat, la població escolar del Centre pot oscil·lar entre 70 i 80 alumnes com a màxim. El nivell socioeconòmic de les famílies dels escolars del centre és mig-baix. La llengua vehicular de centre és la llengua catalana.

És una escola pública i gratuïta que acull infants i joves entre 3 i 21 anys que presenten discapacitat intel·lectual i en el desenvolupament, distribuïts, segons l'edat, en el Departament d'Infantil, Primària, Secundària i Transició a la Vida Adulta. A l'etapa de Transició a la Vida Adulta es mantenen dues vies: Formació Laboral (per alumnes que tenen possibilitats d'anar a un Centre Especial de Treball) i Formació Ocupacional (per alumnes que podran anar a un Centre de Treball Ocupacional o a un Centre de Dia o Residència).

La finalitat educativa del Centre oferir una formació integral que contempli un conjunt d'activitats orientades al ple de desenvolupament de la persona i a millorar la qualitat de vida de l'alumnat, així com aconseguir la participació i integració en tots els àmbits en els quals l'alumne es desenvolupi. Es parteix de la premissa que cal contemplar a l'alumne en la seva globalitat; per tant, en tota intervenció educativa es tenen en compte els aspectes biològics, emocionals, intel·lectuals, socials i culturals que conformen a cada persona, i la interrelació que existeix entre ells. Així doncs, l'acció pedagògica s'entén com una acció global dirigida a estructurar la personalitat de cadascú i a donar els recursos i suports necessaris per aconseguir el desenvolupament i creixement (intel·lectual, social, etc.) de l'alumnat.

Dins d'un plantejament pedagògic inclusiu i normalitzador l'escola segueix la tendència més renovadora quant a ensenyament compartit i col·laboració amb l'escola ordinària, establint així uns paràmetres educatius més oberts i

enriquidors. En els darrers anys l'escola ha renovat la manera de distribuir l'alumnat, anant progressivament cap a agrupaments heterogenis, és a dir, cap a un model més inclusiu. Actualment, a cada cicle/etapa els alumnes estan distribuïts en grups-classe en funció de l'edat cronològica.

Segons el Projecte Educatiu de Centre (PEC), els valors que orienten les actuacions del Centre són les següents:

- Tots els alumnes poden evolucionar si disposen dels suports necessaris. Cal oferir a cada alumne els recursos, els suports i la instrucció que necessita per al seu progrés personal, social i escolar i per aconseguir una millor qualitat de vida.
- L'alumne ha de ser tractat en la seva globalitat i no compartimentat.
- És necessari el treball multidisciplinar o treball en equip (entre docents, logopedes, fisioterapeutes, treball social, psicòleg, direcció). També són positives les coordinacions amb altres serveis o institucions externes a l'Escola (EAP, CSMIJ, ONCE, Treball social de zona, CAPs, Centres de treball, etc.).
- Els alumnes tenen dret a aprendre junts. L'Escola ha cercat models organitzatius, metodologies, estratègies, formació dels professionals, ... que permeten donar l'atenció que cada alumne necessita per evolucionar (grups per edat, desdoblaments, agrupaments flexibles, projectes de col·laboració amb l'escola ordinària, formació adequada dels professionals)
- Tots els components de la comunitat educativa (alumnes, famílies, professionals, administració educativa) són rellevants i han de col·laborar per a la consecució d'una fita comú: el progrés de tot l'alumnat.
- L'entorn comunitari és un context natural d'aprenentatge. Es realitzen programes/activitats de servei a la comunitat escolar i altres de servei a la comunitat del barri o ciutat.

La recerca s'ha ubicat durant els dos primers anys (2007-2009) a una aula de cicle superior de primària i els darrers dos anys (2009-2011) a una aula de l'etapa de Secundària. Durant els quatre cursos, el grup d'alumnes que formaven els grups-aula ha estat variable, mantenint fixes els subjectes

participants (els subjectes A i B durant els primers dos anys i afegint el subjecte C els darrers dos anys). Al llarg dels cursos s'ha mantingut la mateixa mestra-tutora d'aula, qui ha estat la responsable de realitzar la recerca, acompanyada d'un educador/a d'aula i del logopeda corresponent d'etapa educativa.

5. METODOLOGIA

5.1. Tipus d'estudi. Justificació.

Un disseny d'investigació es refereix a un pla per a la selecció de subjectes, d'escenaris d'investigació i de procediments de recollida i anàlisi de dades que responguin als objectius de la investigació. El disseny exposa quins individus seran estudiats, quan, on i sota quines circumstàncies (McMillan i Schumacher, 2010).

En aquest projecte la metodologia que hem pretès seguir és **quasi experimental**, portada a terme en un ambient totalment natural i sense modificar cap aspecte referent al context escolar. No obstant, a la modalitat quasi experimental sempre hi ha la manipulació d'una variable objecte de tractament que, en aquest cas, és la immersió en un sistema de comunicació bimodal. Es tracta d'un disseny simple que pretén observar els canvis experimentats entre els signes coneguts i els utilitzats, així com les variacions en relació a la comunicació oral dels alumnes, comparant els *pretests* (informes i controls de l'estat inicial) amb els *post-tests* (informes i controls anuals, portats a terme al llarg dels anys d'aplicació i seguiment del projecte), després de la manipulació de la variable objecte de tractament (Latorre et. al., 2005).

A més a més l'estudi està emmarcat dins de la **recerca-acció**, que s'utilitza per descriure una família d'activitats que realitza el professorat a les seves pròpies aules amb finalitats com: el desenvolupament curricular, l'auto desenvolupament professional, la millora de programes educatius, sistemes de planificació o la política de desenvolupament (Elliot, 1995 i Kemis, 1984. Citats per: Latorre, 2005). Aquestes activitats tenen en comú la identificació d'estratègies d'acció que són implementades i més tard sotmeses a observació, reflexió i canvi, i han rebut al llarg dels anys diferents noms així com: investigació a l'aula, investigació col·laborativa o investigació participativa. La

investigació-acció es considera un instrument que genera canvi social i coneixement educatiu sobre la realitat social i educativa, proporciona autonomia i dóna poder als qui la realitzen. Aquesta metodologia és vista com una indagació pràctica realitzada pel professorat, de forma col·laborativa, amb la finalitat de millorar la pràctica educativa a través de cicles d'acció i reflexió (Latorre et. al., 2005). Es tracta d'un enfocament metodològic participatiu (centrat en l'anàlisi d'una pràctica educativa), on els subjectes implicats es converteixen en els protagonistes del procés de construcció del coneixement de la realitat sobre l'objecte d'estudi, de la detecció de problemes i necessitats; i, finalment, de l'elaboració de propostes i solucions (Latorre, 2005).

El projecte s'apropa a un tipus d'investigació-acció crítica i de canvi, compromesa amb la transformació de l'organització i la pràctica educativa. Deixa de ser un procés neutral i de comprensió i pràctica, i es converteix en un procés crític d'intervenció i reflexió. És un procés d'indagació i coneixement, un procés pràctic d'acció i canvi i un compromís ètic de servei a la comunitat. Com a procés de canvi pretén construir i formular alternatives d'acció (Carr i Kemmis, 1988. Citats per: Latorre, 2005).

L'estudi és longitudinal i ha tingut una durada de quatre cursos acadèmics per als subjectes A i B i de dos cursos acadèmics per al subjecte C. Es tracta d'un estudi d'observació-acció que investiga els mateixos individus de manera repetida al llarg d'un període d'anys. A les ciències socials els estudis longitudinals permeten distingir fenòmens de curt, mitjà i llarg termini, la seva distribució i la seva continuïtat específica (McMillan i Schumacher, 2010). En tots els casos l'objectiu consisteix a analitzar les diferències trobades en cada un dels alumnes entre el seu estat inicial i l'estat final, en relació a les hipòtesis plantejades i als diferents objectius de la investigació durant els anys de durada de la recollida de dades.

5.2. Subjectes participants

5.2.1. Característiques principals

Els beneficiats d'aquest projecte són tres alumnes de 12, 13 i 16 anys, els quals comparteixen un similar estat inicial o punt de partida de la recerca. Tots tres subjectes comptaven a l'inici del projecte amb una parla bastant inintel·ligible per part de les persones poc properes, la qual cosa requeria que fessin ús d'algun signe LSC com a mitjà augmentatiu de comunicació a l'aula de logopèdia. Tots ells portaven tres anys treballant els signes LSC com a sistema augmentatiu, tot i no haver-los generalitzat a l'aula ni utilitzar-los funcionalment. Comptaven amb una comunicació poc fluïda i els seus temes de conversa eren recurrents per culpa del poc vocabulari de qual disposaven. Un aspecte afegit a tenir en compte és que els tres subjectes sovint es frustraven davant la incomprensió del seu discurs per part del receptor i, per això, s'observaven poca quantitat d'interaccions comunicatives per la seva part.

El mostreig dels tres subjectes ha estat intencionat. Han estat seleccionats sobre la base de ser subjectes fàcilment accessibles i per ser els més adequats per proporcionar la informació propòsit d'investigació (McMillan i Schumacher, 2010).

5.2.2. Valoració prèvia de les competències comunicatives

Per descriure l'estat inicial dels alumnes els logopedes i antics tutors dels alumnes, van aportar els informes pedagògics i logopèdics (Annex 1) i els controls referents als signes LSC que utilitzaven els alumnes a l'escola i els diferents usos que en feien (Annex 2).

Després de realitzar diverses entrevistes amb els especialistes en logopèdia i la psicòloga del centre, es va considerar que els tres alumnes comptaven amb suficient capacitat per incorporar un repertori de signes més ampli, utilitzant la metodologia d'immersió lingüística en un sistema bimodal, oferint en tot moment un missatge oral i signat a la vegada, beneficiant així tant la comprensió com l'expressió del llenguatge i possibilitant que finalment els alumnes donessin sentit i significat als signes que anaven aprenent, donant pas a la generalització d'aquests a altres llocs i persones.

Val la pena assenyalar que no es va considerar necessari que tot el grup classe estigués compost d'alumnes amb dificultats en el llenguatge oral, sinó al contrari, es va considerar beneficiós comptar amb un grup heterogeni, on hi hagués models lingüístics positius a imitar.

A continuació citem les característiques dels tres subjectes participants, aportant el seu estat inicial en quant al coneixement dels signes LSC⁷ i el desenvolupament en general:

- **Subjecte A. Carlos:** noi de 12 anys d'edat a l'iniciar el projecte. Es troba afectat d'una cromosomopatia (Síndrome de Down). Va patir apnees i va requerir efectuar-se una traqueotomia als 5 mesos; l'emissió de sons de la parla ha estat afectada per aquest fet. Compta amb una sordesa de transmissió (estacional)⁸ durant els mesos d'hivern, degut a l'excés de mucositat. Miop i amb correcció d'ulleres. Escolaritzat al cicle superior de primària.

Abans d'iniciar el projecte comptava amb un parla força incomprendible (amb diverses dificultats fonètiques), realitzava unes demandes força reiteratives, utilitzant els mateixos temes de conversa (cotxes, futbol...) i sovint es frustrava deixant de parlar quan veia que el receptor no l'entenia. Davant la incomprensió del seu missatge utilitzava recursos d'íctics (assenyalar) per facilitar a l'interlocutor quina era la seva demanda. La seva capacitat comprensiva és superior a l'expressiva.

⁷ L'estat inicial pel que fa als signes LSC amb què comptaven els alumnes abans d'iniciar el projecte està organitzat en quatre apartats, en funció de l'ús que fan d'aquests signes: imitació (l'alumne imita el signe), denominació (l'alumne, sota demanda, realitza el signe), abstracció (l'alumne respon amb el signe per respondre una qüestió; a la pregunta no hi surt la paraula, per exemple, en què has vingut a l'escola? i l'alumne respon en autobús o cotxe) o espontani (l'alumne utilitza el signe de manera espontània).

⁸ Les sordeses de transmissió o estacionals són degudes a una dificultat purament mecànica que implica que el so no pugui ser transmès amb prou intensitat fins a l'entrada de la còclea. Per aquest motiu, les persones que en són afectades tenen la sensació de sentir a un volum més baix i poden tenir dificultats per entendre allò que se'ls comunica. Les causes que les provoquen poden ser des d'un simple tap de cera fins a determinats agents, com ara: infeccions (otitis), perforacions timpàniques, anquilosament de la cadena d'ossets, etc. Aquestes pèrdues auditives solen ser recuperables farmacològicament o quirúrgicament. El grau de pèrdua auditiva sovint no és gaire elevat (Fernández-Viader, 2004).

A l'informe psicològic consta una edat mental (E.M)⁹: 2 anys i 9 mesos.

Assistia a una hora setmanal de logopèdia on se li reforçava algun signe LSC prioritari per fer demandes i els signes de la cartellera d'activitats i on també es realitzaven bàsicament activitats fonètiques i de treball auditiu. Se li va introduir el sistema de comunicació bimodal a l'aula el setembre del curs 2007-2008 i ha format part de la investigació fins al juny del curs 2010-2011.

A continuació es cita l'estat inicial pel que fa referència als signes LSC que utilitzava abans de formar part del projecte:

	Estat inicial setembre 2007			
	Imitació	Denominació	Abstracció	Espontani
Carlos	30	42	0	15

- **Subjecte B. Bernat:** noi de 13 anys d'edat a l'iniciar el projecte. Presenta una síndrome d'etiologia desconeguda i hipoacúsia d'origen neurològic¹⁰ compensada amb audiòfons durant gran part de la seva escolaritat. Miop i amb correcció d'ulleres. Epilèpsia. Escolaritzat al cicle superior de primària.

⁹ A partir dels seus estudis Binet (1904) va poder determinar els barems de rendiment per als diferents grups d'edat, la qual cosa va donar lloc a allò que al cap de pocs anys s'anomenà Edat Mental (E.M), que determina el grau de desenvolupament intel·lectual d'un individu, generalment, fixat pels tests d'intel·ligència, amb referència a un individu normal de desenvolupament equivalent. Posteriorment W. Stern (1905) va inventar el terme quocient intel·lectual (Q.I), que es el resultat de dividir l'edat mental obtinguda a partir del test per l'edat cronològica (E.C) de la persona i multiplicar-ho per cent (Climent et. al., 2003).

¹⁰ Les sordeses neurosensorials són provocades per alteracions en la sofisticada estructura de la còclea o del nervi auditiu, cosa que comporta dificultats per generar i transportar els impulsos electroacústics pertinents fins al cervell. Poden quedar bastant més afectades unes freqüències que altres (generalment queden més afectades les agudes), i fins i tot algunes poden no ser percebudes. Per dir-ho d'alguna manera, es tracta més d'un problema de "programari" que no de "maquinari". Les persones amb sordeses neurosensorials pateixen una distorsió de la percepció, en el sentit que tenen sensacions auditives però no acaben de comprendre, o potser gairebé no reconeixen, allò que se'ls diu malgrat que la veu de qui els parla sigui molt intensa. No és només un problema de "volum", és sobretot un problema "d'intel·ligibilitat" de la informació. A més, es tracta de sordeses irreversibles: no tenen solució quirúrgica ni farmacològica. La majoria són estables, però algunes són progressives en el temps. El grau de pèrdua auditiva pot variar des de lleu fins a cofosi, o pèrdua pràcticament total de l'audició. (Fernández-Viader, 2004).

Sense llenguatge oral intel·ligible, exceptuant algunes paraules bàsiques (*mama, aigua, ajuda...*). Utilitzava molt l'expressió facial acompanyada d'emissions orals inintel·ligibles i comunicava les seves necessitats portant a l'educador davant d'allò que vol, assenyalant... Manifestava força demandes d'atenció a l'adult mitjançant provocacions (estirar del cabell, tocar les ulleres...), les quals s'exceptuaven en els moments en què l'interlocutor no entenia les seves demandes o quan era ell qui no entenia allò que li deia l'adult.

A l'informe psicològic consta una Edat Mental: inferior a 2 anys.

Assistia a una hora setmanal de logopèdia fins al curs 2008-2009, on se li treballava un ventall molt reduït de signes per fer demandes, els quals difícilment generalitzava a l'aula i pocs els utilitzava de manera espontània (treballar, ordinador, lleig...). Comptava amb una bona capacitat imitativa i a les sessions individuals s'havia observat com imitava alguns signes produïts pel logopeda.

Se li va introduir el sistema de comunicació bimodal a l'aula el setembre del curs 2007-2008 i ha format part de la investigació fins al juny del curs 2010-2011.

A continuació es cita l'estat inicial pel que fa referència als signes LSC que utilitzava abans de formar part del projecte:

	Estat inicial setembre 2007			
	Imitació	Denominació	Abstracció	Espontani
Bernat	14	9	0	1

- **Subjecte C. Andrea:** noia de 16 anys d'edat a l'iniciar el projecte. Presenta la síndrome Coffin-Siris, la qual implica diverses malformacions mandibulars, implantacions dentàries alterades, baveig, paladar ogival i malformacions anatòmiques de l'oïda (les quals provoquen una sordesa de transmissió, corregida amb col·locació quirúrgica de drenatges transtimpànics al llarg dels anys). Miop i amb correcció d'ulleres. Escolaritzada a l'etapa de Secundària al començar el projecte. Amb un

llenguatge oral poc intel·ligible, acompanyava la seva parla amb algun signe LSC treballat.

Manifestava força mostres d'interacció comunicativa, sobretot amb adults, amb qui utilitzava espontàniament algun signe LSC treballat. Imitava els signes nous treballats i els anava incorporant al seu repertori. Utilitzava les habilitats comunicatives per regular l'activitat de l'interlocutor mitjançant recursos verbals i no-verbals (sinònims, gestos naturals, signes LSC, mirades, entonacions...). Feia servir frases senzilles (S+V+C) i al setembre del 2009 ja utilitzava els signes LSC en paraules llargues, repetint el signe tantes vegades com síl·labes tenia la paraula, d'aquesta manera millorava molt la seva producció oral i facilitava la comprensió dels seus missatges per part del receptor. No utilitzava però un ventall gaire ampli de signes LSC, ni els signes adequats per fer preguntes per tal de demanar informació (*qui, on, què?*).

A l'informe psicològic consta una Edat Mental: de 3 anys.

Assistia a una hora setmanal de logopèdia on se li treballaven alguns signes LSC per fer demandes i es reforçaven altres aspectes fonètics. Al començar el projecte ja utilitzava algun signe LSC de manera espontània. Se li va introduir el sistema de comunicació bimodal a l'aula al setembre del curs 2009-2010 i s'han analitzat i recollit dades fins el juny del curs 2010-2011.

A continuació es cita l'estat inicial pel que fa referència als signes LSC que utilitzava abans de formar part del projecte:

	Estat inicial setembre 2009			
	Imitació	Denominació	Abstracció	Espontani
Andrea	8	8	0	9

5.3. Temporalització

La temporalització és diferent en els subjectes A i B (quatre anys d'immersió en el sistema bimodal) i en el subjecte C (dos anys d'immersió en el sistema bimodal). En tots els casos la durada de l'aplicació del sistema ha estat suficient per avaluar els resultats obtinguts, tant pel que fa referència als avenços quantitius o els qualitius.

Al llarg del procés es té contacte amb la família per comprovar si els subjectes generalitzen algun signe LSC a casa o si pel contrari tan sols utilitzen aquest sistema dins l'escola.

5.4. Freqüència de les intervencions i observacions

L'essència del projecte és que les educadores i els alumnes del grup fan ús dels signes LSC simultàniament a la llengua oral durant tota la jornada escolar: en tot moment parlen i signen a la vegada. Per tant, al llarg de tota la jornada l'educadora responsable del grup està intervenint, a la vegada que està observant, controlant i registrant els resultats.

Es tracta d'una variant de la modalitat d'immersió lingüística, procediment que s'utilitza des de fa molts anys per facilitar l'aprenentatge de la llengua. Però són poques les vegades que aquest model s'utilitza en el cas de la llengua de signes i es més freqüent trobar aquesta metodologia de treball en escoles amb alumnat nouvingut.

5.5. Subjectes responsables del grup

Per poder realitzar el projecte s'ha necessitat comptar a l'aula amb una mestra amb coneixements mitjans de la llengua de signes catalana i un/a educador/a amb coneixements mínims. Però el compromís i el treball no tan sols ha recaigut en els docents del grup, sinó que el projecte ha esdevingut un repte per tota l'escola i ha requerit un esforç per part de tot el personal que intervé amb els subjectes participants (tutora, educador/a, logopeda, fisioterapeuta, mestra especialista de música...) per informar-se i assessorar-se dels signes que els alumnes anaven incorporant.

Ha estat necessari un compromís per part de tot el personal del centre per mostrar-se interessat per entendre i fer-se entendre amb els alumnes, resolent els dubtes que anaven sorgint en reunions periòdiques de coordinació.

5.6. Tècnica i instruments de recollida de dades

Per a la recollida de dades referents als nous signes LSC que s'anaven incorporant, es va utilitzar l'observació participativa en ambient natural, on s'anaven anotant a la graella de control els signes LSC que utilitzaven els alumnes al llarg de les activitats d'aula, especificant el tipus d'ús que feien de cada un d'ells (espontani, denominació o imitació). Vam acordar considerar que l'alumne tenia assolit un signe LSC en el moment que l'executava de manera espontània.

El procediment que es portava a terme per controlar els signes LSC era ben senzill i sistemàtic. Es tenia penjada a l'aula una graella, amb el vocabulari que s'anava treballant ordenat alfabèticament i on es registraven els signes que l'alumnat executava. Inicialment es va escollir la mateixa graella que els logopedes havien utilitzat fins el moment (Annex 3.1). Passats uns mesos d'enregistrament i control dels signes LSC dels alumnes, es va observar que encara que la graella inicial era molt completa, molt àmplia i donava molta informació, es podia optar per elaborar una graella més reduïda, on s'eliminassin gran quantitat de columnes amb informació fixa i altra que era difícil d'utilitzar (per exemple: iniciació, abstracció...).

Per això, prèvia consulta amb el logopeda i després de veure la quantitat de signes que s'havien de registrar i que la majoria de signes LSC que utilitzaven els alumnes complien els mateixos criteris (es realitzaven tots amb sons, a l'escola, s'havien introduït la majoria al mateix curs...), tot indicava que era beneficiós utilitzar una graella més senzilla. La nova graella de control dels signes LSC, proporcionava un registre ràpid dels signes, ja que tan sols s'havien de posar les lletres: (I) per imitació, (D) per demanda, podia ser tant per denominació verbal (dient-li la paraula) o visual (ensenyant-li una imatge) o (E) per espontani, al costat de cada paraula corresponent (Annex 3.2).

No obstant, per controlar la resta de signes que no es van poder detectar en l'observació en ambient natural, al final de cada curs es va passar un control exhaustiu de la totalitat del vocabulari LSC treballat aquell curs i on dels signes LSC i el seu ús s'anotaven a la mateixa graella de control (Annex 5).

Per altra banda, per controlar els avenços pel que fa a la comunicació, en el nombre i en la freqüència de les interaccions comunicatives i en la millora en el llenguatge oral, també es feia ús de l'observació participativa en la situació natural d'aula i s'anotaven les observacions en el diari de treball o al full de programació de la sessió. El fet de comptar amb la mateixa mestra-tutora de grup al llarg dels quatre anys de projecte, va possibilitar fer un millor seguiment d'aquesta informació observada i registrada. No obstant, eren moltes les coses que s'havien de registrar per tal d'avaluar el seguiment de l'alumne, com per exemple l'actitud que mostrava l'alumne davant la tasca que li demanàvem, el tipus d'ajuda que li havíem de d'oferir per poder realitzar el signe, entre d'altres.

Aquestes observacions registrades donaven lloc a l'elaboració de l'informe anual de comunicació i llenguatge de cada alumne, elaborat conjuntament entre la tutora i l'educadora d'aula (Annex 4). També es comptava amb l'informe individual del logopeda, el qual era elaborat pel logopeda però tenint en compte les observacions i els registres de tot el personal que intervenia amb l'alumne en relació amb la comunicació (Annex 4).

També es van realitzar freqüents gravacions en vídeo al llarg dels cursos, les quals pretenien facilitar la anàlisi detallada del tipus d'ús dels signes LSC i on es volia deixar constància de l'evolució en la producció del llenguatge oral. Tot i les intencions inicials, aquestes gravacions no van proporcionar les dades suficients i no s'han utilitzat com a eina de recollida de dades.

6. ACCIÓ DIDÀCTICA

Una vegada decidit el sistema d'intervenció, els professionals que vam formar part de la recerca vam acordar un seguit d'ajustos metodològics a seguir, els quals garantirien un bon seguiment i assoliment dels objectius. És per això que en el següent punt 6.1 es detallen les pautes acordades pels professionals. A la vegada, tal i com es relata al punt 6.2, al llarg del projecte van sorgir diferents dificultats, les quals els professionals del centre vam solucionar sobre la marxa al llarg del projecte.

6.1. Pautes metodològico-pedagògiques del projecte

Encara que cada sessió programada comptava amb els seus ajustos metodològics corresponents, a continuació s'exposa la línia metodològica general al llarg del projecte.

- Destinar a l'àrea de comunicació la proporció més elevada de l'horari escolar i programar dins aquesta àrea diferents activitats per treballar l'oïda (perquè els alumnes s'esforcin a diferenciar paraules amb sons similars) i altres activitats de consciència fonològica.
- Quan s'introdueix un vocabulari nou, es procedeix sempre de la mateixa manera: **se li demanava a l'alumne que repeteixi el nou signe manual tantes vegades com síl·labes tingui la paraula**, de manera que així l'ajudem a prendre consciència de la relació que existeix entre els fonemes i els signes (consciència fonològica) i a millorar la seva pronunciació. Així per exemple, si es vol introduir el signe MOTXILLA¹¹, el que es fa és acompanyar l'articulació oral realitzant el signe tantes vegades com síl·labes té la paraula [MOT(1)-XI(2)-LLA(3)]. Aquest serà un dels objectius més importants de la tasca, ja que en absolut es vol que l'alumne passi a fer ús

¹¹ Aquest és el procediment més habitual per transcriure les llengües de signes, anomenat *glossa*, les quals s'escriuen en majúscules per no confondre-les amb la llengua oral. La glossa en la llengua de signes mostra l'estructura de la llengua de signes (no la de la llengua oral) i representa la gramàtica de la llengua de signes; però té l'inconvenient que no permeten saber com s'articulen els signes, per això la transcripció s'acompanya de símbols convencionals que precisen aspectes de construcció, expressivitat corporal, expressió facial, etc. (Fernández-Viader, 1996)

de la llengua de signes únicament, sinó que es pretén que aquesta llengua sigui un mitjà complementari que ajudi a fer més comprensible la seva parla.

- Normalment, a l'inici, es veu com alguns alumnes per por o inseguretat no repeteixen ni intenten comunicar-se utilitzant els signes. Per això recau en les educadores del grup la tasca d'**animar els alumnes a signar i a guanyar confiança en si mateixos**. Així l'evolució serà molt ràpida i ràpidament els alumnes aniran utilitzant els signes, imitant-se entre ells.
- La **mestra responsable del grup s'esforça a vocalitzar**, per ajudar a que compreguin millor el missatge oral traient profit de la lectura labial. Es manté un bon ritme del missatge oral, parlant ni massa ràpid ni massa lent que resulti artificial. A més, l'expressió facial és un aspecte de rellevant importància, ja que d'aquesta en depèn que l'alumnat la desenvolupi, gracies a l'efecte mirall. Aquesta metodologia fa que aquest sistema de comunicació compti amb certes semblances a la Comunicació Total (Tamarit, 1988), on no només es fa ús de la llengua oral i dels signes manuals (sistema de comunicació bimodal) sinó que també s'aprofita enormement la lectura labial i l'expressió facial.
- En tot moment les **educadores han d'estar molt atentes a l'execució dels signes dels alumnes, per veure si necessiten algun tipus de moldejament i alguna correcció inicial**. Cal avaluar si l'alumne és capaç de realitzar el signe LSC correctament o necessita una adaptació del mateix. En la mesura del possible i sempre que les capacitats de l'alumne ho permetin, s'intenta treballar el signe LSC real i estandarditzat i no es realitza cap adaptació.
- La mestra ajuda a què cada alumne es posi un SIGNE-NOM característic que disegni el nom propi (tant els alumnes com els adults propers). Això permet que quan se'ls cridi a l'aula, es faci oralment i utilitzant el signe LSC corresponent a la vegada.
- Diàriament es treballen uns signes quotidians (dies de la setmana, colors, temps atmosfèric, activitats diàries, menú...). Inicialment les educadores donen els signes i després es demana als alumnes que els repeteixin, practicant-los conjuntament.

- El nou vocabulari s'introdueix escalonadament relacionat amb les unitats didàctiques treballades. Al començar una unitat didàctica nova, la mestra signa el nou vocabulari, oferint l'explicació normal a l'aula i no es demana als alumnes que el repeteixin i s'espera que després de veure diverses vegades el signe LSC, ja el puguin reconèixer i utilitzar. No obstant, una vegada introduït aquest nou vocabulari es poden programar activitats creades expressament destinades a treballar els signes corresponents en diferents situacions i activitats.
- Encara que es programin activitats concretes dirigides a treballar l'estructura de frase, les educadores demanen als alumnes que estructurin frases completes durant tota la jornada, evitant recórrer a l'ús de la paraula/SIGNE-frase per a comunicar-se. Així doncs, quan un alumne fa alguna demanda tan sols amb un substantiu + signe (per exemple: *AIGUA*, *PIPÍ*...), se l'atura i se li demana que repeteixi amb el model de l'educadora l'estructura correcta de la frase (per exemple: *VULL AIGUA*; *TINC PIPÍ*).
- Al llarg de tot el dia es repeteix gran quantitat de vocabulari i per això es demana als alumnes que s'esforcin i pensin en com s'executa algun signe LSC treballat amb anterioritat. A mesura que es va treballant i ampliant el vocabulari, els alumnes van desenvolupant la memòria cinèsica per adquirir i memoritzar signes nous, i cada vegada els alumnes són capaços d'aprendre més quantitat de signes LSC i amb més precisió. Inicialment l'ajuda oferta als alumnes és major, deixant que aquests facin ús de la imitació; a poc a poc, es treu aquest recolzament i es demana als alumnes que executin el signe per ells sols.
- La intenció és que els alumnes generalitzin un signe assolit a la major diversitat d'entorns possibles, ampliant cada vegada més els llocs (a l'àrea de música, per exemple, també s'utilitza el sistema de comunicació bimodal per signar totes les cançons treballades), els moments (festes realitzades a l'escola, excursions) i els adults o companys amb qui es comuniquen. És per això que és necessari estimular tots els professionals que tenen contacte amb aquests alumnes perquè coneguin aquest sistema. Així per exemple, si un alumne requereix atenció de fisioteràpia, és molt positiu que allà pugui comunicar-se amb el fisioterapeuta utilitzant alguns signes LSC,

essent doblement beneficiós: per una banda, el sistema de signes no és un sistema que queda reduït a l'aula, sinó que al contrari es pot generalitzar a més entorns escolars i, per altra banda, l'alumne interacciona amb altres maneres de signar diferents a la de les educadores referents del grup. Creiem que aquest últim aspecte és molt positiu, ja que s'evita que els alumnes s'acostumin a una forma d'executar els signes determinada i això generi problemes en la interacció amb la resta.

- Els alumnes es comuniquen a l'aula fent ús de la llengua oral, però acompanyant-la dels signes LSC. Inicialment, els alumnes no són conscients de fins a quin punt els seus missatges són entesos degut al seu discurs oral o a l'execució dels signes LSC. Per això, s'ha d'assegurar que els alumnes vagin fent les dues coses simultàniament (parlar i signar), i així millori el seu discurs oral fins que aquest sigui suficientment intel·ligible com perquè que el signe no sigui necessari. La desaparició del signe LSC es dona de forma natural i sense portar a terme cap intervenció directa perquè l'alumne deixi d'utilitzar un signe, tot i pronunciar la paraula correctament.

6.2. Consideracions davant algunes dificultats sorgides

Es van portar a terme diferents intervencions per solucionar les dificultats en relació al fet de no comptar amb un acord general d'escola quant als signes que s'havien d'utilitzar amb els alumnes. Fins al moment a l'escola sols s'havia treballat amb l'alumnat alguns signes elementals, que feien referència a verbs bàsics (*vine, ajuda, agafa...*). Amb la posada en marxa del projecte, els alumnes van desenvolupar enormement el seu repertori de signes, donant lloc a la necessitat d'homogeneïtzar els signes que utilitzava tot el personal del centre.

Es van solucionar alguns dels problemes per la falta d'homogeneïtzació, realitzant reunions de treball. A aquestes reunions hi va assistir tot el personal que treballava els signes LSC a l'escola i es van posar sobre la taula la varietat de signes possibles referents a algunes paraules que causaven problemes, com per exemple: "CASTANYA". Es va mirar tot el material gràfic de què es disposava (vídeos, dibuixos o fotografies de l'execució dels signes) i, finalment,

es va escollir el signe que semblava més adequat, tenint en compte el treball previ que cada professional havia realitzat a l'aula amb l'alumnat.

La solució completa a aquest problema hagués passat per crear un material audiovisual únic de centre, on els professionals que treballem els signes LSC a l'escola haguéssim escollit aquell signe més adient per a cada paraula. Aquesta resulta una tasca difícil o, si més no, llarga de portar a terme.

Una altra dificultat a tenir en compte va ser la por de les famílies, els fills de les quals formaven part del projecte, a què els seus fills deixessin de parlar en llengua oral i tan sols es comunicuessin amb llengua de signes. Aquesta és una por típica de les famílies que sovint és fruit de la falta d'acceptació que els seus fills són diferents i, per tant, hauran de fer servir més ajudes que la resta (entre elles els signes LSC) per fer-se entendre. Va caldre que el logopeda, conjuntament amb les educadores d'aula, donéssim les argumentacions necessàries per tal que els pares es convencessin que l'opció escollida no feia cap mal a la llengua oral, ans al contrari. Va caldre deixar clar, utilitzant raonaments d'autors que han treballat molt en aquest àmbit, que l'únic que variava en el nostre plantejament era el fet d'aportar ajudes visuals-gestuals en el procés d'aprenentatge de la llengua oral.

“Els primers passos en el procés d'emissió d'un missatge són els mateixos, sigui quin sigui el codi usat (s'han de prendre decisions pragmàtiques, buscar un lèxic, organitzar-lo en funció de la situació i de la complexitat del missatge), només la sortida canvia: ho pot fer parlant, signant o escrivint, però els passos inicials són similars. No obstant, si no disposes del sistema de sortida adequat, no puc entrenar ni tan sols les primeres etapes”. (Monfort, 2006).

Es va deixar clar a les famílies que tan sols existia la producció d'una sola llengua, la llengua oral, però que aquesta anava acompanyada de signes LSC, facilitant així la seva visualització i comprensió.

“Aprendre llengua de signes no fa que un nen oralitzi malament. El fet que un nen parli malament dependrà de les seves restes auditives i no, de l'ús o no d'un sistema augmentatiu de comunicació”. (Tamarit, 2000)

7. RESULTATS ASSOLITS

7.1. Estudi de les dades

Per tal d'estudiar les dades registrades pel que fa al coneixement i ús dels signes LSC al llarg del projecte, s'ha fet una comparació entre el control de signes LSC inicial o pretest (Annex 2) i els posteriors controls LSC o post-tests (Annex 5), per estudiar-ne les diferències observades. A la vegada, per tal d'analitzar els canvis pel que a la llengua oral, a la comunicació en general i en relació al nombre i la freqüència de les interaccions comunicatives, s'ha fet una anàlisi comparativa dels informes pedagògics i logopèdics anuals dels alumnes (Annexos 1 i 4), els quals havien estat elaborats a partir dels registres de les observacions naturals a l'aula.

Aquest punt del projecte, referent a la anàlisi de dades, s'organitza en tres subapartats on es detallen els canvis específics observats al llarg de la recerca, en funció de tres categories d'anàlisi: producció de signes LSC, producció oral i aspectes generals del procés d'ensenyament-aprenentatge.

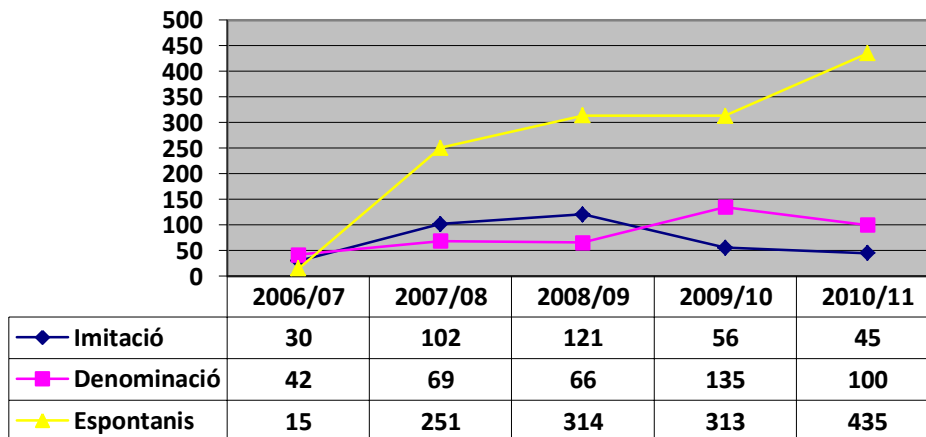
7.1.2. Producció de signes LSC

Tots els subjectes participants en el projecte han fet un avenç molt important pel que fa a la quantitat de signes que van arribar a conèixer i a utilitzar a l'aula. A continuació es troba una graella on es pot veure l'evolució de la quantitat de signes LSC apresos al llarg d'aquests anys de durada del projecte, distribuïts segons l'ús que en feien (per imitació, denominació o espontani).

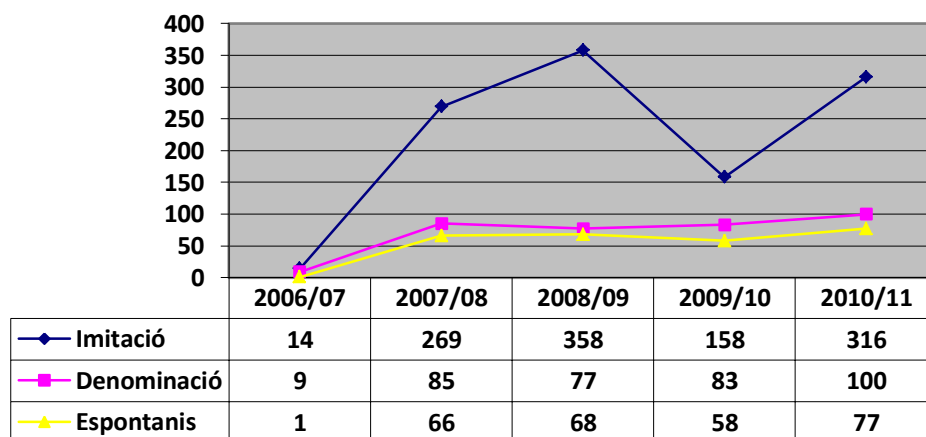
EVOLUCIÓ PER CURSOS DEL N° DE SIGNES APRESOS															
	Curs 06/07			Curs 07/08			Curs 08/09			Curs 09/10			Curs 10/11		
	Imitació	Denominació	Espontani	Imitació	Denominació	Espontani	Imitació	Denominació	Espontani	Imitació	Denominació	Espontani	Imitació	Denominació	Espontani
Carlos	30	42	15	102	69	251	121	66	314	56	135	313	45	96	435
Bernat	14	9	1	269	85	66	358	77	68	158	83	58	316	100	77
Andrea							8	8	9	5	128	181	166	101	417

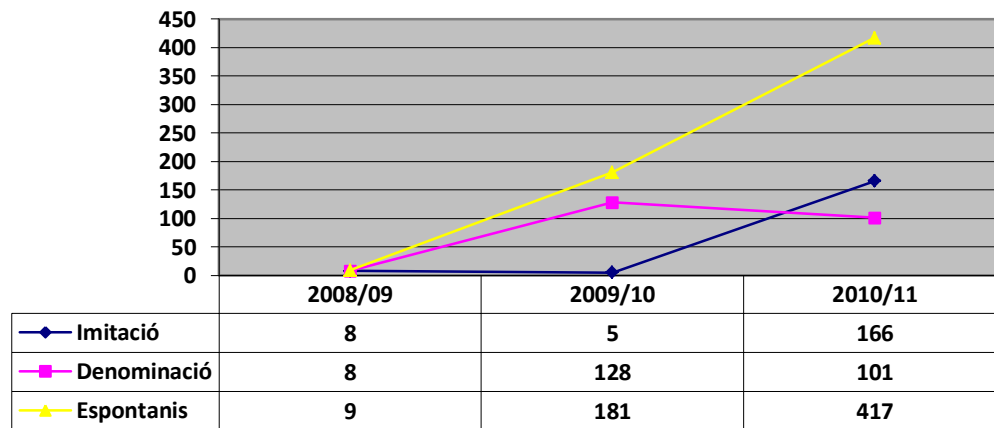
Tal i com es veu la immersió en el sistema de comunicació bimodal oral-LSC va possibilitar que l'avenç pel que fa a la quantitat de signes fos considerable. Tots tres alumnes van augmentar en relació a la quantitat de signes coneguts i utilitzats d'una manera progressiva al llarg dels cursos. Cal remarcar sobretot l'avenç pel que fa als signes utilitzats de manera espontània que, tal i com s'ha dit, eren aquells que es consideraven adquirits pels alumnes. Per exemple, es va passar de 15 signes espontanis al curs 06/07 en el cas d'en Carlos, a 435 al finalitzar el curs 10/11.

Taula 1 Evolució Carlos



Taula 2 Evolució Bernat



Taula 3 Evolució Andrea

Ara es passarà a analitzar el progrés de l'adquisició dels signes amb què compta l'alumne, segons si s'utilitzen espontàniament, per denominació o espontàniament. Es veu com en funció de les característiques de l'alumne es va treure més profit de l'ús d'un signe determinat que d'un altre (imitació, denominació o espontani). Així per exemple l'Andrea i en Carlos fan un progrés més important pel que fa als signes espontanis, mentre que en Bernat, que compta amb menys capacitat cognitiva i de memòria visual per tal de retenir els signes, però amb bona capacitat per imitar, va presentar menys avenç pel que fa als signes utilitzats espontàniament que la resta de companys. Observem que al curs 06/07 tan sols feia 1 signe espontàniament i en feia tan sols 4 per imitació; en canvi, al finalitzar el curs 10/11 executava 77 signes espontàniament i es va comprovar que imitava els signes que produïa l'adult molt freqüentment, aproximant-se força en la seva execució, tot i necessitar alguna mena de moldejament o suport per iniciar els signes.

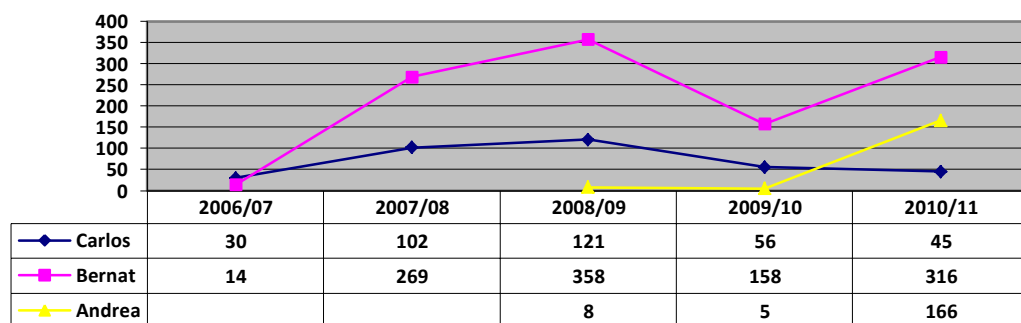
Aquest resultat ens explica com la metodologia d'immersió produeix una acceleració en el procés evolutiu del llenguatge, produint canvis molt importants en alumnes que fins al moment no havien donat gaires resultats satisfactoris amb altres sistemes utilitzats.

A més a més, veiem com una baixada important pel que fa a la quantitat d'ús d'un signe, té repercussions directes en l'augment d'un altre ús. Per exemple, en el cas d'en Carlos l'any 2009/10 hi ha una baixada important dels

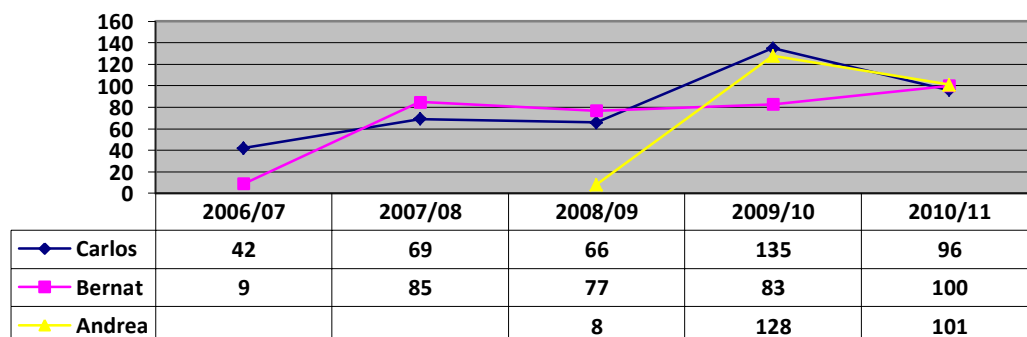
signes utilitzats per imitació però un augment dels signes utilitzats per denominació. També es nota una baixada important dels signes utilitzats per imitació en el cas d'en Bernat el mateix curs 2009/10. Aquest descens es pot explicar per dos motius: per una banda degut a un canvi de medicació i, per altra banda, degut al canvi a l'etapa educativa de secundària, on es va començar a fer ús de vocabulari nou (relacionat amb els tallers, els serveis a la comunitat...) i es va deixar d'utilitzar molt vocabulari conegut i treballat a l'etapa de primària. Es veu però, que una vegada ha passat el període d'adaptació al primer curs de secundària, l'ús per imitació dels signes torna a augmentar fins a posicionar-se gairebé al mateix punt en què estava al curs 2008/09.

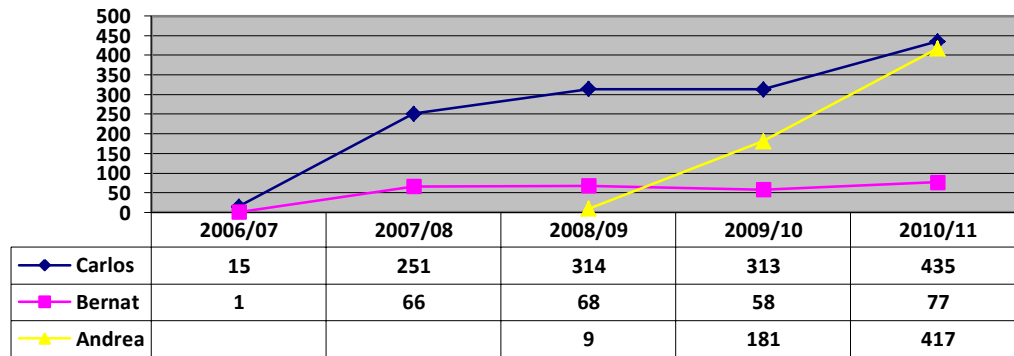
A continuació s'ofereixen uns gràfics comparatius de l'evolució i aprenentatge dels signes LSC en funció del seu ús.

Taula 4 Evolució dels signes produïts per imitació



Taula 5 Evolució dels signes produïts per denominació

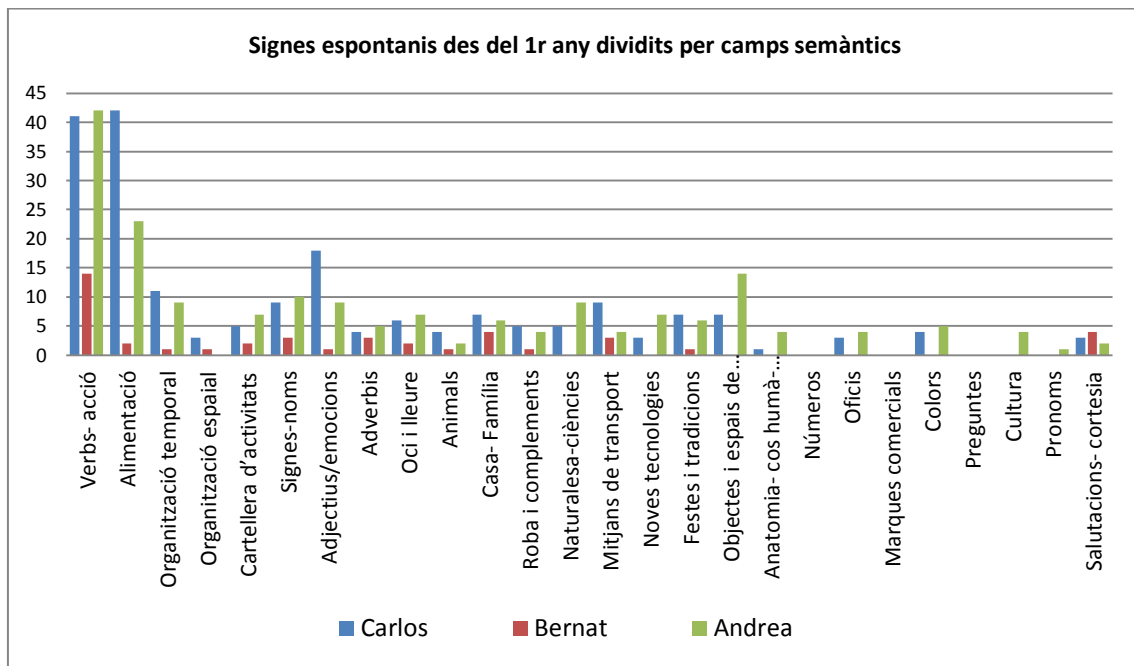


Taula 6 Evolució dels signes produïts espontàniament

Tal i com s'ha comentat amb anterioritat, en Bernat és l'alumne que utilitza més signes per imitació, mentre que la resta de subjectes fan un ús progressiu d'aquest ús durant els dos primers anys però, després, tendeix a reduir aquest ús. Pel que fa als signes utilitzats per denominació, sorprèn la quantitat de signes que arriba a conèixer l'Andrea al final del primer any d'immersió al sistema bimodal, ja que es posiciona al mateix nivell que en Carlos després de tres anys d'immersió. Aquest últim fenomen també es pot relacionar amb les majors capacitats cognitives que té l'Andrea, les quals li permeten adquirir amb més destresa i velocitat que els seus dos companys gran quantitat de signes LSC que després utilitza sota denominació o espontàniament.

Taula 7. Graella comparativa dels signes espontanis des de l'inici del projecte

Camp semàntic	Carlos	Bernat	Andrea	Camp semàntic	Carlos	Bernat	Andrea
Verb-acció	41	14	42	Mitjans de transport	9	3	4
Alimentació	42	2	23	Noves tecnologies	3	0	7
Organització temporal	11	1	9	Festes i tradicions	7	1	6
Organització espacial	3	1	0	Objectes i espais de l'escola	7	0	14
Cartellera d'activitats	5	2	7	Anatomia- cos humà-higiene	1	0	4
Signes-noms	9	3	10	Números	0	0	0
Adjectius/emocions	18	1	9	Oficis	3	0	4
Adverbis	4	3	5	Marques comercials	0	0	0
Oci i lleure	6	2	7	Colors	4	0	5
Animals	4	1	2	Preguntes	0	0	0
Casa- Família	7	4	6	Cultura	0	0	4
Roba i complements	5	1	4	Pronoms	0	0	1
Naturalesa-ciències	5	0	9	Salutacions- cortesia	3	4	2



A les graelles anteriors trobem anàlisi de tallada dels signes LSC que els tres alumnes han utilitzat de manera espontània al llarg del projecte. En cada un dels casos s'ha valorat a quin o quins camps semàntics pertanyen la majoria de signes que des de l'inici del projecte els alumnes utilitzaven espontàniament i, per tant, tenien assolits. Tal i com es pot veure, els principals camps semàntics al qual pertanyen els signes espontanis que cada un dels alumnes utilitza són els del camp semàntic *verbs-acció*, que acull signes bàsics com VULL, DONAR, MARXAR, JUGAR, ACABAR... i els signes que pertanyen al camp semàntic *d'alimentació* que engloba signes com AIGUA, XOCOLATA, PASTA, ENTREPÀ, GANA... D'aquesta anàlisi en deriva que els signes més utilitzats són, en primer lloc, aquells signes que serveixen als alumnes per requerir, demanar i executar accions (signes verbs-acció) i, en segon lloc, aquells que els serveixen per anomenar i/o satisfer una necessitat bàsica com és l'alimentació.

Després i tenint en compte que els signes LSC arribaran a tenir un ús espontani en funció de la funcionalitat i dels interessos personals de cada alumne, els camps semàntics que engloben els tercers i quarts més nombrosos no coincideixen en cap dels casos. No obstant, sí que es pot assenyalar que aquells camps semàntics als quals pertanyen els signes espontanis que

manera individual cada un dels alumnes utilitza més freqüentment. Aquests són: *adjectius/emocions, objectes i espais de l'escola, organització temporal, signes noms, naturalesa i ciències i mitjans de transport.*

7.1.2. Producció oral i comunicació

Pel que fa referència a la producció oral i als aspectes relacionats amb la comunicació en general, vam poder observar com al llarg dels cursos van començar a parlar més i, així, van augmentar el nombre d'interaccions comunicatives amb els adults i entre iguals, fet que queda reflectit en els informes pedagògics i els informes de logopèdia (annex 4) dels alumnes al llarg dels cursos.

S'ha analitzat detalladament la informació que apareix en els citats informes, de manera que s'han elaborat diverses graelles on es deixa constància dels canvis més qualitius observats en els alumnes al llarg dels anys en funció de set categories: competència oral, comprensió dels missatges dels adults, aspectes cognitius/capacitat memorística aspectes morfosintàctics, interacció comunicativa/tipus de demanda, ús dels recursos comunicatius i aspectes motivacionals.

Observem com els subjectes participants, a finals del curs 2010/2011, parlaven més, es podien fer entendre millor i no havien de repetir les frases tantes vegades. Abans d'estar immersos en un sistema de comunicació bimodal, quan deien una paraula oral no massa entenedora, els feia vergonya tornar-la a repetir, per por de tornar a no ser entesos. L'acompanyament dels signes LSC ha resultat, en tots els casos, un suport a l'expressió oral amb el qual se senten segurs, còmodes i s'expressen més.

Hi ha força aspectes remarcables pel que fa els avenços qualitius en la millora de la producció i pronunciació dels missatges orals. En tots els casos s'ha comprovat com els seus missatges orals eren molt més entenedors que els emesos abans de formar part del projecte, gràcies al fet d'haver-los acompanyat del signe LSC i haver-los repetit tantes vegades com síl·labes tenia la paraula.

A finals del curs 2011 tots els subjectes participants marcaven tots els cops de veu de les paraules, d'una manera més o menys precisa segons els casos. Així per exemple, tot i que el Bernat encara continuava tan sols emetent les vocals de cada síl·laba de la paraula (ex: *pilota* deia "i"-“o”-“a”), aquest fet s'havia estès a la major part del seu vocabulari.

En canvi, el Carlos, a finals del curs 2009/10 ja va començar a prescindir de l'ús del signe LSC en algunes paraules usuales, pronunciades correctament. L'alumne, per ell sol es va adonar i va ser capaç de decidir, segons el grau de familiaritat que tenia amb l'adult i les creences de si aquest l'entendria, si utilitzar o no el signe LSC per acompanyar la paraula oral. Vam comprovar que si no se sentia segur i per tal d'assegurar la comprensió del seu missatge, aquest aniria acompanyat dels signes LSC; mentre que a l'aula, va començar a utilitzar paraules quotidianes (ex: *jugar, casa, cotxes, llibre...*) sense acompanyar-les dels signes LSC. Així doncs, els darrers dos anys de projecte es va comprovar que, tot i comptar amb gran quantitat de lèxic en LSC, en feia un ús més reduït degut a la millora en la pronunciació oral dels seus missatges¹².

Taula 8. Graella comparativa de la competència oral

	Curs 2006/07	Curs 2007/08	Curs 2008/09	Curs 2009/10	Curs 2010/11
CARLOS					
Competència Oral	Pronuncia més entenedora amb suport signat LSC.	<ul style="list-style-type: none"> - Els signes ajuden a marcar millor les síl·labes de la paraula. - Remarca la síl·laba tònica de la paraula. - Llenguatge oral més intel·ligible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parla més a poc a poc i pronuncia síl·laba a síl·laba les paraules, acompanyades del signe LSC. - Parla més entenedora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continua marcant els cops de veu de les paraules amb el suport del signe LSC. Pronunciacions milloren amb aquest recurs. - Amb el suport signat marca les síl·labes de les paraules, millora l'articulació i l'entonació. - Parla més entenedora, fins al punt que el algun signe LSC ja no és necessari. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitza menys el reforç signat en paraules pronunciades correctament (quan sap que no se l'entén, usa el suport signe LSC). - Ha millorat la pronunciació de mots, marcant els cops de veu amb el suport del signe LSC.

¹² Aquesta evolució que hem comprovat que ha desenvolupat el Carlos, la presenten tots els alumnes a qui s'aplica un Programa de Comunicació bimodal, l'objectiu del qual mai és mantenir fixes en el temps els signes manuals, sinó que volen que aquests signes siguin una empenta inicial en el desenvolupament comunicatiu dels alumnes (Monfort, 2006).

BERNAT					
Competència Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Repeteix paraules habituals. - Anomena algunes paraules treballades quan se li ensenya la imatge. - Pronuncia oracions: <i>vull aigua, vull conte</i> per imitació. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha reduït els moments de parla intel·ligible. - Es fa entendre millor, fent servir signes apresos acompanyats de la parla. - El signe l'ha ajudat a marcar les síl·labes de les paraules, fent la parla més intel·ligible. - Diu més paraules que tenen relació amb el context. - Sempre que signa l'acompanya de la parla. - Enraona més. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tot i les dificultats articulatòries, la seva parla és més entenedora acompanyada del signe LSC, l'obliga a marcar les síl·labes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marca tots els cops de veu de la paraula amb el suport signat, millora pronunciació dels mots. - Imita alguna frase habitual de manera entenedora: <i>vull aigua</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalitza més paraules quan les acompanya del signe LSC. - Pronunciació més entenedora quan acompanya la paraula del signe.
	ANDREA				
	Curs 2008/09	Curs 2009/10	Curs 2010/11		
Competència Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Parla combinant signes LSC i gestos naturals. - Fa servir de manera aproximada i en paraules llargues tants sons com síl·labes té la paraula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marca tots els cops de veu de la paraula amb el suport del signe LSC - Obra més la boca i té una pronúncia més clara, quan les paraules s'acompanyen del signe LSC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Millora la pronúncia dels mots marcant tots els cops de veu de la paraula amb el suport del signe - Relaciona paraules que rimen amb altres. - Parla a poc a poc i emetent totes les síl·labes. 		

Els alumnes van passar de mostrar-se poc actius pel que fa a la comunicació, a mostrar interès per a iniciar converses, adonant-se que els receptors dels missatges enteníem allò que ens volien dir, que valoràvem els seus esforços i els animàvem a què ens continuessin explicant coses. Aquest fet és cabdal en el desenvolupament del llenguatge, ja que els subjectes participants van passar a ser una part activa en aquest, escollint el tema del qual volien parlar, buscant el lèxic disponible i organitzant-lo per tal d'elaborar un discurs més o menys entenedor. A més a més, el que és interessant d'observar a la recerca és el fet que tots tres subjectes van sentir interès per un tema que fins al moment no els havia interessat massa: la comunicació. Abans, la comunicació era un acte tan feixuc que no resultava motivant pels alumnes; ara, en canvi, gràcies al suport signat, es va convertir en un procés que resultava més engrescador i entenedor pels alumnes.

Cal remarcar la importància de l'aplicació sistemàtica del programa i al fet que aquest es desenvolupés dins el context d'aula, fet que va permetre que els aprenentatges es donessin en un context natural i diverses vegades al llarg del dia, sense haver de crear situacions simulades. Es tractava d'un sistema totalment funcional, el qual va permetre la generalització a diferents contextos.

Podem veure com en tots els casos sorgeix una millora pel que fa a la interacció amb persones poc conegudes, de manera que l'últim any del projecte els subjectes participants tenien més ganes d'interaccionar i explicar anècdotes pròpies a companys i adults poc coneguts. A més a més, tal i com es veurà a la Taula 10, el tipus de demandes que feien els alumnes al llarg de la recerca també va patir canvis.

Taula 9. Graella comparativa de la interacció comunicativa

	Curs 2006/07	Curs 2007/08	Curs 2008/09	Curs 2009/10	Curs 2010/11
CARLOS					
Interacció Comunicativa	- Saluda, s'acomiada.	- Es mostra més comunicatiu amb el suport LSC.	- Es mostra comunicatiu i xerraire amb suport de la LSC. - Generalització dels signes LSC a diferents entorns. - Amb suport inicia converses amb persones poc conegudes.	- Comunicatiu amb companys i adults. - Generalitza l'ús dels signes fóra de la classe.	
BERNAT					
Interacció Comunicativa	- Utilitza fórmules socials de cortesia: hola, adéu, bona tarda... com a resposta i espontàniament	- Avenç pel que fa a la comunicació. - Es mostra més comunicatiu. - Enraona més.	- Saluda espontàniament i es dirigeix cap a persones conegudes per interaccionar. - Intenció comunicativa variable (en ocasions és xerraire i altres tancat).	- Es mostra comunicatiu amb companys i adults. - Saluda i s'acomiada.	
ANDREA					
		Curs 2008/09	Curs 2009/10	Curs 2010/11	
Interacció Comunicativa		- Noia sociable, que busca comunicar-se principalment amb adults.	- Comunicativa amb companys i adults. - Enraona més. - Generalitza l'ús dels signes fora de la classe.	- Ha augmentat el grau de comunicació. - Es dirigeix espontàniament a persones poc conegudes per iniciar una conversa.	

Al llarg dels anys els tres alumnes van anar ampliant els interessos i van deixar de fer demandes tant reiteratives o referents a uns temes tancats. A finals del curs 2010/11 eren capaços d'explicar (fent ús de diversos recursos) vivències personals, anècdotes i fer demandes tant a companys i adults. Aquest avenç va venir de la mà de l'augment del lèxic amb què comptaven els alumnes. Al llarg dels cursos van anar desenvolupant una capacitat per relacionar cada paraula oral (que podem definir com un element molt abstracte, sobretot per l'alumnat amb dificultats comunicatives) amb el seu signe manual corresponent. Això va possibilitar que a poc a poc els alumnes anessin creant una associació entre el vocabulari quotidià de l'aula amb els signes LSC que el representaven visualment.

Els signes LSC van ajudar l'alumnat a percebre, comprendre i retenir millor tot aquell lèxic treballat, degut a la similitud que sovint s'estableix entre el signe i l'objecte referent (ex: la paraula *pilota* la podem associar al signe "PILOTA", que es representa amb una forma similar a l'objecte real). A poc a poc es van anar creant aquestes associacions paraula-SIGNE, afavorint enormement el desenvolupament de la capacitat de donar nom a tot allò que els envoltava, ampliant el lèxic amb què comptaven. D'aquesta manera el Carlos, el Bernat i l'Andrea comptaven amb més recursos per a poder parlar de temes variats i no haver de recórrer sempre als mateixos (ex: mitjans de transport, futbol...). A més a més, l'ajuda dels signes LSC els permetia referir-se a objectes i persones absents, donar la seva opinió o fer preguntes, una sèrie d'aspectes molt difícils d'assolir tan sols amb la llengua oral.

Taula 10. Graella comparativa dels temes de conversa/tipus de demanda

	Curs 2006/07	Curs 2007/08	Curs 2008/09	Curs 2009/10	Curs 2010/11
CARLOS					
Temes de conversa/ Tipus de demanda	<ul style="list-style-type: none"> - Demandes reiteratives, cal ampliar interessos. - Demana ajuda, dóna ordres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compta amb més vocabulari per expressar allò que vol. - Tendeix a usar mateixos temes, però cada vegada parla de nous temes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explica situacions quotidianes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Més vocabulari, però tendència a utilitzar un similar. - Demana execució fins a 4 accions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressa vivències i desitjos. - Explica espontàniament situacions viscudes a casa. - Explica la funció i l'ús de les eines.
BERNAT					
Temes de conversa/ Tipus de demanda	<ul style="list-style-type: none"> - Escull entre dos objectes que li agraden dient la paraula +SIGNE i assenyalant. - Assenyala l'objecte i diu "AJUDA". - Expressió d'estats d'ànim amb gestos i paraules. - Pocs signes per fer demandes amb intenció comunicativa: DÓNA, AJUDA, PERDO, GELAT, TREBALLAR, CONTE, ORDINA DOR i AGRADA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocasionalment utilitza el nou vocabulari. - Incorporació del pronom personal a les demandes: <i>jo vull aigua, Hilari amunt ulleres.</i> - Fa demandes espontànies d'objectes i accions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amb suport de l'adult explica què ha fet el cap de setmana, escollint entre tres opcions. - Companys i adults poden entendre demandes, peticions, explicacions i respostes. 		
ANDREA					
	Curs 2008/09		Curs 2009/10		Curs 2010/11
Temes de conversa/ Tipus de demanda	<ul style="list-style-type: none"> - Demana l'execució de fins a 3 accions. - Explica esdeveniments que han passat fa poc temps a l'entorn proper. 		<ul style="list-style-type: none"> - Han augmentat els temes de conversa. - Demana l'execució de fins a 4 accions. - Formula preguntes per demanar informació: <i>qui, què, on?</i> 		<ul style="list-style-type: none"> - Expressa sentiments, dóna i demana informació, expressa incomprensió, demana ajuda i pregunta.

Així doncs, el fet que ens comunicéssim durant tota la jornada en un sistema de comunicació bimodal i els adults fóssim molt expressius en les nostres interaccions, va crear una riquesa visual a l'aula, molt positiva per l'avenç comunicatiu dels alumnes. A més a més, el fet que tots els companys d'aula compartissin un mateix codi per a poder a comunicar-se, va permetre que interaccionessin entre ells i per primera vegada després de molt de temps van començar a fer demandes espontànies als companys.

Aquest últim fenomen citat es va estendre a tots alumnes del grup, ja que el fet que es poguessin imitar i modelar entre ells va possibilitar una major acceleració de l'aprenentatge i l'ús dels signes LSC, ja que sempre l'alumnat va trobar més motivador imitar-se entre ells pel que fa a la realització de signes que imitar a l'adult. A més, l'avantatge era que a l'aula no es donava una imitació repetitiva i sense gaire sentit (fet que passava anteriorment a les sessions de logopèdia), sinó que totes les interaccions i les possibles imitacions tenien una funció concreta dins l'aula.

Aquesta riquesa visual a l'aula, a part d'influir positivament en els processos d'interacció comunicativa va facilitar una acceleració i sorgiment de diferents recursos comunicatius en l'alumnat. Així doncs es torna a repetir que els alumnes es mostraven més comunicatius, ja que havien ampliat la varietat de recursos per fer-se entendre. Fer-se entendre era un interès per ell sol. A partir del curs 2008 comencen a entendre quines són les implicacions del procés comunicatiu i els avantatges que té el fet de comunicar els propis interessos i desitjos. Així doncs, a partir d'aquell moment tenen més ganes de formar part d'aquest procés, traient profit de tots els recursos que tenen al seu abast.

Els recursos comunicatius ja no són tan sols assenyalar o portar l'adult cap a l'objecte centre d'interès, sinó que a partir del segon any d'immersió al sistema bimodal comencen a sorgir recursos com: l'ús de l'entonació, el ritme de la parla, les expressions facials o l'ús de sinònims (en funció de cada alumne).

Taula 11. Graella comparativa de l'ús dels recursos comunicatius

	Curs 2006/07	Curs 2007/08	Curs 2008/09	Curs 2009/10	Curs 2010/11
CARLOS					
Ús dels recursos comunicatius	- Expressa malestar, usant recursos variis (verbals, gestos naturals i signes LSC).	- Capacitat per utilitzar tots els recursos que té a l'abast per fer-se entendre. - Incorpora nous recursos per fer-se entendre: repetició i pronuncia lenta.	- La seva parla sempre s'acompanya d'altres recursos (expressions facials, entonació i signes LSC)		
BERNAT					
Ús dels recursos comunicatius	- Altres recursos com agafar-te o assenyalar.		- Ampliació dels recursos comunicatius: expressió facial, assenyalar, verbalitzar, signar.		- Ampli ús dels recursos comunicatius per fer-se entendre amb companys i adults.
ANDREA					
	Curs 2008/09	Curs 2009/10	Curs 2010/11		
Ús dels recursos comunicatius	- Utilitza habilitats comunicatives per regular l'activitat de l'interlocutor mitjançant recursos verbals i no verbals: ús de sinònims, gestos, signes, mirades, entonacions...)	- Recursos comunicatius variis per saludar, agrair i acomiadar.	- Ha augmentat el ventall d'estratègies comunicatives per fer-se entendre amb companys i educadors.		

En relació als aspectes de comprensió dels missatges orals dels interlocutors, comprovem com els subjectes participants entenien millor els missatges orals dels educadors ja que aquests anaven acompanyats de signes manuals. Veiem com gràcies al fet d'acompanyar la parla amb els signes manuals, l'alumnat va poder entendre ordres cada vegada més elaborades i amb més consignes, va poder entendre relats curts i receptes de cuina i va poder entendre la utilitat d'un lèxic complicat com per exemple les preguntes *què?*, *qui?* i *quan?*.

Taula 12. Graella comparativa de la comprensió dels missatges dels adults

	Curs 2006/07	Curs 2007/08	Curs 2008/09	Curs 2009/10	Curs 2010/11
CARLOS					
Comprensió dels missatges dels adults	- Entén ordres habituals d'1 o 2 consignes.	- Compren ordres habituals de més de 2 consignes. Amb suport del signe LSC s'amplia fins a 5 consignes. - Millor comprensió del vocabulari de les sessions amb suport signat. - Respon preguntes d'un relat.	- Entén contes i receptes amb el suport dels signes LSC.	- Amb ajuda signada entén millor el vocabulari treballat.	
BERNAT					
Comprensió dels missatges dels adults	- Executa ordres que comporten una o dues accions.	- Compren ordres habituals amb més de dues consignes i amb suport del signe LSC poden arribar a 3.	- Entén contes amb suport signat i respon preguntes. - Anticipa objectes i accions.		- Compren les ordres que se li donen. - Coneix rutines que es donen a l'aula.

		- Respon preguntes senzilles un cop acabat un relat		
ANDREA				
	Curs 2008/09		Curs 2009/10	Curs 2010/11
Comprensió dels missatges dels adults	- Dificultats per entendre i utilitzar preguntes: <i>qui, què, on?</i>		- Ha entès la utilitat de les preguntes per demanar informació: <i>qui, què, on?</i>	

Un altre aspecte remarcable que van patir millores al llarg de la recerca, és el cas de la morfo-sintaxis. Comprovem que tot i la tendència de l'alumnat a utilitzar paraula/SIGNE-frase (per exemple: *aigua-AIGUA, menjar-MENJAR, pipí-PIPI*... en comptes de frases complertes "*Jo vull aigua*", "*Jo vull menjar*", "*Jo tinc pipí*"...), aquesta tendència redueix amb la introducció dels signes LSC. Gràcies a l'ajuda signada els alumnes comencen a incorporar partícules temporals (*després, demà, ahir*) i pronoms personals a les seves oracions espontànies. A més a més, els alumnes són capaços d'enriquir les seves oracions espontànies a partir de preguntes tancades de l'educador (per exemple: *de quin color? on? què vau menjar?...*), les quals serveixen de model a l'alumnat per anar elaborant cada vegada frases amb més contingut.

Taula 13. Graella comparativa dels aspectes morfo-sintàctics

	Curs 2006/07	Curs 2007/08	Curs 2008/09	Curs 2009/10	Curs 2010/11
CARLOS					
Aspectes morfo-sintàctics	- Dificultat per estructurar frases. - Tendència a utilitzar una paraula/SIGNE-frase.	- Estructura frases unint un verb + pronom personal+ complements.	- Estructura frases incompletes (amb el suport del mestre incorpora els elements que falten).	- Amb suport fa frases senzilles amb articles + connectors	- Acostuma a usar verbs en infinitiu acompanyats d'una partícula temporal.
BERNAT					
Aspectes morfo-sintàctics	- Imita oracions verb+ complements: <i>vull aigua, vull conte</i>		- Imita frases senzilles executades per l'adult. Espontàniament tendeix a utilitzar la paraula/SIGNE-frase. - Incorpora el pronom personal en les seves demandes: <i>Jo vull conte.</i>	- Cada vegada utilitza menys la paraula/SIGNE-frase per donar explicacions.	
ANDREA					
	Curs 2008/09		Curs 2009/10		Curs 2010/11
Aspectes morfo-sintàctics	- Frases senzilles de subjecte+ verb + complements		- Necessita suport per estructurar frases orals, sovint fa servir la paraula/SIGNE-frase. - Produïx frases senzilles que després elabora de forma més completa amb preguntes tancades que li fa l'educador. - Fa frases senzilles elidint partícules i connectors. Amb reforç signat pot fer frases més elaborades (article+ subjecte+ verb+ complements)		- Elabora amb més facilitat frases completes i carregades d'informació, sense necessitat que l'adult li preguntis detalls. - Acompanya el verb amb el temps correcte amb alguna partícula temporal (<i>després, demà, ahir...</i>) tot i la tendència a usar infinitius.

Un últim punt a analitzar, el qual forma part tant de la comunicació com del procés d'ensenyament-aprenentatge, és la motivació. Es comprova com amb la introducció dels signes manuals millora l'atenció i l'escolta atenta dels alumnes al llarg del procés, a la vegada que augmenta l'esforç mostrat per fer-se entendre. Tots els subjectes es mostren atents escoltant relats i explicacions de l'adult, a la vegada que tenen interès per explicar anècdotes personals, utilitzant recursos diversos (ús de sinònims, parlar a poc a poc, expressió facial...). Ha desaparegut la frustració inicial i la repressió comunicativa observada inicialment en els alumnes, les quals venien donades per la incomprensió dels seus missatges per part de l'adult.

Taula 14. Graella comparativa dels aspectes motivacionals

	Curs 2006/07	Curs 2007/08	Curs 2008/09	Curs 2009/10	Curs 2010/11
CARLOS					
Aspectes motivacionals		- S'esforça per fer-se entendre i es mostra content quan ho aconsegueix.			
BERNAT					
Aspectes motivacionals	- Manté l'atenció durant estones curtes, en funció de l'interès que li desperta el material presentat.	- Està atent i receptiu a les comunicacions dels adults i companys.			- Gaudeix explicant activitats que ha fet el cap de setmana. - Mostra interès en complir les ordres que se li donen.
ANDREA					
	Curs 2008/09		Curs 2009/10		Curs 2010/11
Aspectes motivacionals	- Mostra una escolta atenta. - Interès per mantenir una bona pronúncia.		- Ha augmentat la seguretat a l'hora d'expressar-se, bloquejant-se menys quan l'interlocutor no l'entén. - Mostra interès per fer-se entendre.		- Cura per parlar a poc a poc i emetre totes les síl·labes.

7.1.4. Aspectes generals del procés d'ensenyament-aprenentatge

Pel que fa al procés d'ensenyament-aprenentatge en general, cal dir que el simbolisme que acompanya els signes LSC va propiciar l'adquisició de nous i més quantitat d'aprenentatges, ja que el suport del signe va ser una ajuda simbòlica que servia a l'alumnat a poder fer-se una idea de a què es referia un mot. Així doncs, amb el suport dels signes es van poder treballar temes abstractes com *La Prehistòria, l'Edat Mitjana, Les cultures...* aprenent el nom i el signe de tots els conceptes treballats.

A més a més, tal i com s'ha comentat a l'apartat anterior, la incorporació del bimodal va anar acompanyada d'un avenç pel que fa als aspectes motivacionals. Els continguts eren més visuals i es recuperaven millor de la memòria visual, s'entenien millor gràcies al seu simbolisme i així alguns aprenentatges que fins ara havien resultat poc motivants, ara adquirien un altre caire. Aquest fet va facilitar que es reduïssin conductes d'aïllament o de falta d'atenció per part dels alumnes.

El fet d'haver aportat els signes LSC com a ajudes visuals al llenguatge oral va facilitar l'acceleració del procés d'adquisició del nou lèxic, essent l'ús de la memòria visual la gran causant d'aquest avenç, que substituïa l'ús de la memòria auditiva. El lèxic és recuperat més ràpidament de la memòria visual que de la memòria auditiva, ja que en el segon cas implica combinar diferents sons (fonemes) per formar paraules, mentre que en el cas dels signes, aquests ja fan referència a un concepte que invoca a una paraula (Monfort, 2006).

Així doncs, es comprova com els alumnes al llarg del projecte van incorporant nou vocabulari i memoritzen petits relats i dites gràcies al suport que li ofereixen els signes LSC, aspectes que afavoreixen enormement el desenvolupament cognitiu dels alumnes.

Taula 15. Graella comparativa dels aspectes cognitius/capacitat memorística

	Curs 2006/07	Curs 2007/08	Curs 2008/09	Curs 2009/10	Curs 2010/11
CARLOS					
Aspectes cognitius/ Capacitat memorística			- Manté i incorpora nou vocabulari.	- Ampliació de vocabulari. - Memoritza i diu, amb suport signat dites i poemes.	- Ampliació de vocabulari.
BERNAT					
Aspectes cognitius/ Capacitat memorística		- Compta amb més vocabulari per expressar allò que vol. - Acompanya petits fragments i poemes amb sons i signes.		- Anomena dites i poemes amb suport gràfic i signat. - Ampliació de vocabulari.	- Ampliació de vocabulari.
ANDREA					
	Curs 2008/09		Curs 2009/10		Curs 2010/11
Aspectes cognitius/ Capacitat memorística	- Memoritza i repeteix dites i poemes amb suports gràfics i signats.		- Ampliació de vocabulari.		- Gran repertori de vocabulari signat, el qual li serveix de molta ajuda.

A més a més l'ús dels signes LSC va possibilitar que s'assegurés la comprensió dels missatges orals. Fins al moment es podia tenir dubtes de si un alumne no entenia un concepte o una frase degut a un problema comunicatiu o a un motiu cognitiu. Ara, aportant els suports visuals als nostres missatges orals, es reduïa la possibilitat de comptar amb una incomprensió comunicativa i possibilitava concretar millor les característiques cognitives dels alumnes.

7.2. Discussió dels resultats

Amb el projecte presentat s'ha deixat constància que la utilització d'una ajuda manual viso-gestual (com són els signes de la LSC) aplicada tot el dia a la classe com a mitjà augmentatiu de la llengua oral, afavoreix l'adquisició del llenguatge, l'aprenentatge de nou i més elaborat vocabulari i la proliferació de seqüències d'interacció positives entre alumnes i entre alumnes-docents. Així doncs, es pot afirmar que les dues hipòtesis plantejades a la recerca es comproven:

- **Comprovació de la Hipòtesi 1.** La intervenció sistemàtica amb un sistema de comunicació bimodal (oral-LSC) dins el context natural d'aula ha produït una acceleració i un increment del lèxic i de l'ús espontani dels signes LSC per part dels alumnes participants i, en conseqüència, ha significat una millora de la comunicació de l'alumnat.

Hem observat al llarg del projecte com els subjectes participants han incrementat enormement el lèxic amb què comptaven, de manera que han adquirit nou vocabulari, el qual han anat utilitzant al llarg del dia en les diferents interaccions comunicatives. A més a més, hi ha hagut un enorme increment de l'ús espontani dels signes LSC, en tots els casos.

Tot i que en el moment de començar la recerca els subjectes comptaven amb algun signe espontani, aquests tan sols s'utilitzaven a l'aula de logopèdia. Al finalitzar el projecte compten amb gran quantitat de signes funcionals, els quals utilitzen espontàniament al llarg del seu dia a dia. Aquest fet ha propiciat que siguin més capaços de comunicar-se i d'interaccionar amb companys i adults, augmentant "les ganes de comunicar". Al finalitzar el projecte els subjectes han augmentat significativament el nombre d'interaccions

comunicatives i deixant de mostrar-se reprimits a l'hora de preguntar, explicar, demanar informació...

- **Comprovació de la Hipòtesi 2.** El fet d'utilitzar un sistema viso-gestual paral·lelament a la llengua oral i reforçar amb els signes manuals les síl·labes de les paraules, ha donat lloc a una millora en les produccions orals, fent que l'execució oral dels alumnes sigui més comprensible a oïdes de companys i docents. En el cas d'un alumne participant, amb la millora en les seves produccions orals, el signe manual que acompanyava a algunes paraules usuales ha desaparegut de manera natural.

El que s'ha aconseguit amb la implementació del sistema bimodal i amb el fet d'executar el signe LSC tantes vegades com síl·labes té la paraula, és que la producció oral dels subjectes participants sigui molt més clara i entenedora. De tal manera que un dels tres subjectes ha arribat a prescindir de l'ús dels signes LSC en certes paraules quotidianes i pronunciades correctament, comprovant que els receptors l'entenen sense haver de fer ús del signe LSC. Es pot suposar que amb una continuïtat del projecte, el subjecte prescindirà cada vegada de més signes LSC, millorant la pronúncia oral de les paraules corresponents i que aquest fenomen observat es generalitzarà a la resta de subjectes.

Cal comentar també que, paral·lelament a les hipòtesis comprovades, es va observar una millora global en les diferents àrees del desenvolupament, concretament dels aspectes afectivo-emocionals i cognitius. Al llarg del projecte (tal i com queda reflectit en els diferents informes pedagògics) es va observar un augment en la seguretat i l'autoestima dels alumnes, fet que venia donat per la seguretat comunicativa que havien anat desenvolupant al llarg dels anys. A la vegada, es va comprovar que els alumnes estaven cada vegada més preparats per adquirir aprenentatges nous i més elaborats, gràcies als suports visuals i intuïtius que proporcionen els signes LSC.

8. CONCLUSIONS

A mode de conclusió, podem dir que amb aquest projecte “*Sistema de comunicació bimodal (Oral-LSC). Immersió a l'aula d'educació especial*”, s’ha pogut reduir el desajust que existeix entre l’edat dels alumnes que en formaven part i la seva capacitat comunicativa. Amb la seva implementació s’ha potenciat que s’accelerés el procés d’aparició del llenguatge oral, gràcies a l’evolució del lèxic i a la millora en la pronúncia dels mots, i així no frenar el desenvolupament del llenguatge oral pel fet de no comptar amb un sistema adequat per poder comunicar-se.

Aquest objectiu s’ha assolit gràcies al doble canal (oral-auditiu i viso-gesual) d’entrada i sortida de la informació, que ha permès oferir un sistema funcional a l’alumnat i enriquir enormement el lèxic treballat a l’aula. Actualment hi ha alumnes que han format part del projecte que poden començar a comunicar-se sense fer ús dels signes LSC, mentre que altres hauran de continuar fent servir aquesta metodologia durant més temps, sense poder fixar en cap cas una data de finalització d’oferiment dels suports visuals.

Per una banda, m’agradaria remarcar la importància que té la possibilitat d’aplicar un sistema de comunicació, sigui quin sigui, al mateix context aula. Durant els tres anys previs a la recerca, els tres alumnes que han format part d’aquesta, ja havien treballat els signes LSC com a sistema augmentatiu de comunicació, però aquest treball quedava reduït a l’aula de logopèdia. Tot i que els logopedes assessoraven els educadors d’aula sobre quins eren els signes més interessants a treballar, no queda dubte que la millor manera de treballar no és reduir el ventall de signes, sinó oferir-los tots i que siguin els alumnes qui seleccionin aquells que els hi resulten més funcionals. Repeteixo que aquest aspecte difícilment es podrà portar a terme perquè encara avui en dia la tasca comunicativa a les escoles recau, principalment, en els logopedes.

Considero que aquesta visió hauria de canviar i que la tasca comunicativa hauria de recaure principalment a l’aula, tenint en compte que és l’espai on l’alumne passa més hores i és aquell on els aprenentatges es donen de manera més funcional.

Però la reflexió que em plantejo és: *Els i les mestres que surten de les Facultats de Formació del Professorat compten amb coneixements suficients en relació a la comunicació i el llenguatge per portar a terme aquesta tasca?* Crec que la resposta és no. Per això caldria reflexionar sobre els aprenentatges indispensables amb els quals cal que un alumne surti de la Facultat, tant en la formació de mestres d'educació especial com en el cas del perfil de mestres d'audició i llenguatge. En el meu cas particular he hagut de formar-me en llengua de signes catalana, tal i com han hagut de fer els logopedes de l'escola on treballa, degut a què cap dels dos perfils comptava amb el nivell suficient per oferir una atenció adequada al nostre alumnat. A més a més, deixo una altra pregunta a l'aire: *La tendència generalista dels graus de magisteri, afavoreix o empitjora en relació a aquest tema comentat?*

Es per això que remarco la necessitat observada en què la comunicació i el llenguatge sigui un aspecte que es treballi al llarg de tot el dia i en els diferents entorns en què intervé l'alumne. Així doncs, un alumne amb unes característiques similars a les dels subjectes participants a la recerca, seria convenient, per exemple, que la seva monitora de menjador tingués nocions bàsiques de signes LSC, així com la seva cangur, la mestra de música, el fisioterapeuta... Sé que estem immersos en una situació econòmica complicada i que aquestes demandes poden resultar una mica utòpiques, però considero que si l'escola s'ho planteja pot programar una formació adequada a monitors, familiars-amics i, fins i tot, formar a la resta de professionals del centre.

En relació a la metodologia emprada al llarg de la recerca, tot i que aquesta va permetre que els signes LSC s'estenguessin a diferents llocs i amb diferent personal del centre, gràcies a què gran part del professorat que intervenia amb l'alumnat coneixia la LSC, un pas que ens va quedar pendent de portar a terme va ser la generalització d'aquest sistema de comunicació a l'entorn familiar.

Vam comprovar que els nois sí que feien servir els signes LSC a casa, però com que no rebien un feedback per part de les famílies, degut a la manca de coneixements sobre LSC d'aquestes, l'ús d'aquest sistema no s'hi va estendre. Per això, una de les variables que no es va tenir en compte, la qual caldrà incorporar en una futura intervenció, és la formació dels pares.

S'ha detectat la necessitat de proposar un curs de formació-assessorament en LSC a les famílies, on se'ls formi en aquells signes quotidians i més utilitzats pels seus fills a l'aula.

En relació també a la metodologia, haig de remarcar alguns problemes metodològics a considerar.

La poca quantitat d'enregistraments en vídeo, ha impossibilitat el fet que aquests es poguessin utilitzar com a eina de recollida i anàlisi de dades. Per una propera recerca, caldria sistematitzar els enregistraments, de manera que quedés constància filmada de les millores en la comunicació i, així, no haver de centrar-nos tan sols en els controls i/o en els informes pedagògics i logopèdics.

Aquests enregistraments en vídeo possibilitarien un enriquitment de la anàlisi d'altres aspectes que no s'han tingut en compte a la recerca actual. Així, per exemple, podríem comprovar de quina manera els alumnes inicien les seves converses (si tocant-se entre ells, dient el nom de l'interlocutor...), a la vegada que es podria fer una anàlisi exhaustiva de l'evolució en les configuracions manuals dels signes LSC dels alumnes. Aquests són aspectes difícilment controlables sense tenir una constància en els enregistraments.

Un altre problema a assenyalar és en relació a l'abandonament del signe en el cas d'un alumne. Tot i que es tenen registrades algunes de les paraules d'ús més habitual, les quals es pronuncien correctament, fet pel qual no van acompanyades del signe, no s'ha elaborat un registre exhaustiu de paraules i SIGNES implicats en aquest fenomen. Aquest aspecte es pot considerar un error metodològic, ja que s'hauria d'haver deixat constància de la totalitat de signes LSC que els alumnes tendeixen a no usar degut a la pròpia intuïció que seran entesos sense aquest suport.

Aquestes mancances metodològiques s'intentaran solucionar en la futura tesi doctoral en relació a la mateixa temàtica. És té la intenció d'aplicar aquest mateix programa a un altre grup-mostra, amb característiques similars als subjectes participants en aquesta recerca i comprovar si s'obtenen els mateixos resultats. A més a més, en aquesta posterior recerca s'ampliaran els temes a analitzar, observant la repercussió que té la immersió en un sistema de

comunicació bimodal per altres àrees del desenvolupament humà. Així doncs, s'analitzaran els canvis en els aspectes socials, en els afectivo-emocionals dels alumnes i, fins i tot, en aspectes cognitius, s'observarà com aquests varien en funció del fet de sentir-se més segurs comunicant o pel fet de saber que són entesos amb més facilitat.

A més a més, a la futura recerca s'intentarà elaborar de nou el buidatge dels signes LSC en funció dels camps semàntics dels quals formen part, ja que considerem que aquest pot ser un material útil per properes investigacions i, fins i tot, per altres professionals. El fet de comptar amb un registre de signes LSC que coincideixen en els tres casos com a signes d'ús espontani al llarg del projecte, se'n deriva que aquests són els signes més funcionals i útils per l'alumnat. Aquests signes, doncs, una vegada siguin comprovats amb la futura recerca, seran els signes amb els quals caldrà començar a treballar les demandes amb l'alumnat, ja que segurament seran els signes més funcionals i els que cobreixen algunes necessitats bàsiques (alimentació, afecte, cura personal...).

Per últim m'agradaria desmentir una frase que van pronunciar el col·lectiu d'educadors de sords l'any 1880 al Congrés de Milà. Ells van dir i convèncer a la majoria d'assistents que el signe manual era perjudicial pel sorgiment i l'evolució de la comunicació oral. Ara amb els resultats del projecte detallats, les millores globals analitzades i, sobretot, la gran quantitat de dades ofertes pel que fa a l'enriquiment de producció oral i de la comunicació en general, es pot dir que a diferència d'allò que pensaven alguns professionals fa més d'un segle:

“El signe no mata la paraula”.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ALEGRÍA, J i DOMÍNGUEZ, A. B. (2009). Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, número 1, volumen 3, pág. 95.

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf>

(data consulta: 17-01-2012)

ALONSO, P., et. al. (1989). *Introducción a la comunicación bimodal*. Centro Nacional Recursos para la Educación Especial. Madrid.

ARANDA, S. (1994). Dificultades del lenguaje oral. A: Molina, S. (1994). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Marfil. Alcoy.

ARREGUI, A. (...). *Bilinguismo y necesidades educativas especiales*. Dirección de Renovación Pedagógica. Instituto para el Desarrollo Curricular y la formación del Profesorado (CEI-IDC).

[http://www.hezkuntza.eigv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/documentos/Bilinguismo%20\(7\)/BILINGUISMO_c.pdf](http://www.hezkuntza.eigv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/documentos/Bilinguismo%20(7)/BILINGUISMO_c.pdf)

(data consulta: 17-01-2012)

BASIL, C i PUIG, R. (1990). *Comunicación aumentativa. Curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal*. Colección Rehabilitación. INSERSO. Madrid.

BASIL, C; SORO-CAMATS, E i ROSELL, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones*. Masson. Barcelona.

BAUMGART, D; JOHNSON, J i HELMSTETTER, E. (1996) *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Alianza. Madrid.

BELINCHÓN, M; RIVIERE, A i IOGA, M. (1992). *Psicología del lenguaje, investigación y teoría*. Trotta. Madrid.

BENACH, N. (1998). *La sordera comunicación y aprendizaje*. Masson. Barcelona.

BRUNER, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje. Compilación de José Luís Linaza*. Alianza Psicología. Madrid.

BUCKLEY, S i BIRD, G. (Dir. Trad. PERERA, J). (2005). *Habla, lenguaje y comunicación en alumnos con síndrome de Down. Recursos y actividades para padres*. CEPE. Madrid.

CANABAL, C. (2007). *Innovar en la educación infantil: el castellano y la lengua de signos española conviviendo en la escuela*. Tesis doctoral. (dir. MARTÍN, M i RAYÓN, L). Departamento de Didáctica. Univesidad de Alcalá. Madrid.

CLIBBENS, J. (2001). *Signing and Lexical Development in Children with Down Syndrome*. Down Syndrome Research and Practice.

<http://www.down-syndrome.org/reviews/119/> (data consulta: 17-01-2012)

CLIMENT, G; BASIL, C; BOLEA, E; DÍAZ-ESTEBÁNEZ, E; LEONHARDT, M; MARCHESI, A; RIVIERE, A i SORO- CAMATS, E. (2003). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. UOC. Barcelona.

CRESPO, A. (1997). *Psicología general: memoria, pensamiento y lenguaje*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid.

DÍAZ, M.L. (2000). *Un niño, varios sistemas alternativos, un solo objetivo: la comunicación*. *Actas del XI Congreso nacional de autismo*. Vigo.

http://www.aetapi.org/congresos/vigo_00/comun_02.pdf

(data consulta: 17-01-2012)

DÍAZ, M.L. (2004). *Las voces del silencio, una comunicación sin límites. Mi experiencia con Alumnos usuarios de Comunicación Aumentativa/Alternativa*. Consejería de Educación y Cultura. Murcia.

DÍAZ, A. (2010). Discapacidad auditiva, otro punto de vista. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, núm. 29. Granada. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/ALVARO_DIAZ_2.pdf

(data consulta: 17-01-2012)

DOMÍNGUEZ, A.B. (2009). Educación para la inclusión de los alumnos sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Número 1, volumen 3, pág. 45.

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf>

(data consulta: 17-01-2012)

DUNST, C.J; METER, D i HAMBY, D.W. (2011). Influences of Sign and Oral Language Interventions on the Speech and Oral Language Production of Young Children with Disabilities. *Center for Early Literacy Learning Reviews*. Volume 4, Number 4. http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v4_n4.pdf (data consulta: 17-01-2012)

FERNÁNDEZ-VIADER, M.P. (1994). Dificultades de la audició. A: Molina, S. (1994). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Marfil. Alcoy.

FERNÁNDEZ-VIADER, M.P. (1996). *La comunicación de los niños sordos: interacción comunicativa padre-hijos*. Confederación Nacional de Sordos de España: Fundación Once. Barcelona.

FERNÁNDEZ-VIADER, M.P i PERTUSA, E. (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Publicacions i edicions Universitat de Barcelona. Barcelona.

FURTH, H. (1981). *Pensamiento sin lenguaje: implicaciones psicológicas de la sordera*. Morava. Madrid.

GARCÍA, A. (2011). Programa de comunicació Total-Habla signada de Benson Schaeffer y colaboradores. *Revista aula y docentes*. Número 35, pág. 13. http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2011/revista_35/13.pdf (data consulta: 17-01-2012)

GÓMEZ, J. (1987). *Trastorno de la adquisición del lenguaje: valoración y tratamiento*. Editorial escuela española. Madrid.

GORTÁZAR, P. (1993). Implicaciones del modelo de enseñanza natural del lenguaje en la intervención de personas con autismo. *Actas de VII Congreso Nacional de Autismo. "El Autismo 50 años después de Kanner*. Salamanca. http://aetapi.org/congresos/salamanca_93/comunicativo_02.pdf (data consulta: 17-01-2012)

GUTIÉRREZ, A. (1997). El español signado en la educación del niño sordo. A: Torres, S i García-Orza, J. (1997). *Discapacidad y sistemas de comunicación: teoría y aplicaciones*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.

JUÁREZ, A i MONFORT, M. (2001). *Algo que decir: hacia la adquisición del lenguaje: manual de orientación para los padres de niños con sordera, de 0 a 5 años*. Entha. Madrid.

JUÁREZ, A i MONFORT, M. (2002). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades*. Santillana. Madrid.

LATORRE, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. Barcelona.

LATORRE, A; DEL RINCÓN, D i ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiència. Barcelona.

LAUNONEN, K. (1996). Enhancing communication skills of children with Down syndrome: early use of manual signs. *Augmentative and alternative communication. Riverbend Down Syndrome Parent Support Group*. (pp. 213–231). London. <http://www.riverbendds.org/index.htm?page=launonen.html>

(data consulta: 17-01-2012)

LAUNONEN, K. (2005). Manual signs and intensive interaction in bulding up the communicative competence of a child with down syndrome. *Resums de la 2nd Conference of the international society for gesture studies "interacting bodies"*. Pág. 108. Lyon. http://gesture-lyon2005.ens-lyon.fr/IMG/pdf/Livret_resumes.pdf

(data consulta: 17-01-2012)

LAUNONEN, K. (2011). Manual signs: what does research tell?. *Resum de ISAAC Nordic Research Symposium*. Göteborg, Sverige.

http://www.isaac-sverige.se/Goteborg2011_Manual_signs_Launonen.pdf

(data consulta: 17-01-2012)

MARCHESI, A. (1987). La educación del niño sordo: historia de una controversia. A: Marchesi, A. (1987). *El Desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. (pp.177-190). Alianza. Madrid.

MARCHESI, A, et. al. (1995). *Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos*. Centro de investigación y documentación educativa. MEC. Madrid.

MARTÍNEZ, A. (1997). *Síndrome de Down: necesidades educativas especiales y desarrollo del lenguaje*. Dirección de Renovación pedagógica. Instituto para el desarrollo curricular y la formación del profesorado. Vitoria-Gasteiz. [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/libros/\(8\)%20Down/CAST/SINDOWN.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/libros/(8)%20Down/CAST/SINDOWN.pdf)

(data consulta: 17-01-2012)

MCMILLAN, J.H i SCHUMACHER, S. (2010). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley. Madrid.

MONFORT, M (1997). La comunicación bimodal. A: Torres, S i García-Orza, J. (1997). *Discapacidad y sistemas de comunicación: teoría y aplicaciones*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.

MONFORT, M. (2006). *La comunicación bimodal: una ayuda para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación*. Canal Down. Madrid. <http://www.down21.org/revista/2006/marzo/articulo.htm> (data consulta: 17-01-2012)

MONFORT, M i JUÁREZ, A. (2004). *El Niño que habla: el lenguaje oral en el preescolar*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid.

MONFORT, M; JUÁREZ, A i MONFORT, I. (2006). *La práctica de la comunicación bimodal: de los signos a la palabra*. Entha Ediciones. Madrid.

MONFORT, M; ROJO, A i JUÁREZ, A. (1982). *Programa elemental de comunicación bimodal: para padres y educadores*. CEPE. Madrid.

MUÑOZ, M.T; GONZÁLEZ, C i LUCERO, B. (2009). Influencia del lenguaje no verbal (gestos) en la memoria y el aprendizaje de estudiantes con trastornos del desarrollo y discapacidad intelectual: Una revisión. *Revista Signos*. Número 42, pág. 29. <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n69/a02.pdf> (data consulta: 17-01-2012)

PLAZA-PUST, C i MORALES-LÓPEZ, E. (2008). *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. John Benjamins publishing company. Amsterdam.

PUYUELO, M. i RONDAL, J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Masson. Barcelona

PUYUELO, M, RONDAL, J.A, WIIG, E i WIIG, H. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Masson. Barcelona.

REVALIENTE, M.C. (2010). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (parte II). Comunicación bimodal. Programa de Comunicación Total. Programa Teach y Sistemas PECS. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Federacion de la enseñanza de CC.OO. Número 11. Andalucía.

<http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docupdf.aspx?d=7593&s>

(data consulta: 17-01-2012)

RICHELL, M. (1975). *La adquisición del lenguaje*. Herder. Barcelona.

RIVIERE, A. (1985). *La psicología de Vygotsky*. Visor. Madrid.

RIVIERE, A. (1997). Acercamiento a los problemas básicos de la comunicación interpersonal i social. A: Torres, S i García-Orza, J. (1997). *Discapacidad y sistemas de comunicación: teoría y aplicaciones*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.

RODRÍGUEZ, F. (1997). Peculiaridades de la comunicación condicionada por la deficiencia mental. A: Torres, S i García-Orza, J. (1997). *Discapacidad y sistemas de comunicación: teoría y aplicaciones*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.

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

RONDAL, J.A. (2001). *El desarrollo del lenguaje*. Isep Universidad. Barcelona.

RONDAL J.A i COMBLAIN A. (1996). *Language in adults with Down syndrome. Down Syndrome Research and Practice*.

<http://www.down-syndrome.org/reviews/58/> (data consulta: 17-01-2012)

ROSELL, C. et. Al. (1997). *Ajuts tècnics per a la comunicació: sistemes augmentatius i alternatius i sistemes d'accés a l'ordinador*. Fundació Institut Guttmann: Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social. Departament de Benestar Social. Barcelona

SACKS, O. (2003). *Veo una voz*. Anagrama. Barcelona.

SCHAEFFER, B. (1993). La mejora de la enseñanza del lenguaje para niños autistas. 'Pidgin Signed English (PSE) or Signed English'. *Actas de VII Congreso Nacional de Autismo. "El Autismo 50 años después de Kanner*. Salamanca. http://www.aetapi.org/congresos/salamanca_93/comunicativo_03.pdf
(data consulta: 17-01-2012)

SCHAEFFER, B; RAPHAEL, A i KOLLINZAS, G. (2005). *Habla signada para alumnos no verbales*. Alianza Editorial. Madrid.

SERRA, M, SERRAT, E, SOLÉ, R, BEL, A i APARICI, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel Psicología. Barcelona.

SIVILL, V i SORO-CAMATS, E. (1998). Rosa: primeros pasos de la comunicación con signos manuales. A: Basil, C., Soro-Camats, E. y Rosell, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones*. Masson. Barcelona.

SORO-CAMATS, E. (2002). *Interacció en infants amb plurideficiència. Intervenció i avaluació*. Tesis doctoral. (dir. BASIL, C.). Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona. Barcelona.
<http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2641/TESt.pdf?sequence=1>
(data consulta: 17-01-2012)

TAMARIT, J. (1988). Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas mediante sistemas de Comunicación Total. En C. Basil i R. Puig (Eds.). *Comunicación aumentativa*. INSERSO. Madrid.

TAMARIT, J. (1990). *Comunicación y autismo: claves para un logopeda aventurero*. Jornadas de Renovación Logopédica "Ciudad de Plasencia". Madrid.
http://www.asociacionalanda.org/pdf/articulos/autismo_logopeda.pdf
(data consulta: 17-01-2012)

TAMARIT, J. (2000). *Autismo y retraso mental: ¿Dos conceptos de un mismo continuum?*. *Actas del XI Congreso nacional de autismo*. Vigo.
http://www.aetapi.org/congresos/vigo_00/confer_03.pdf
(data consulta: 17-01-2012)

TORRES, S. (1992). *Discapacidad y sistemas de comunicación: enfoque metodológico*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.

TORRES, S i SÁNCHEZ, J. (2002). Los multimedia y los sistemas aumentativos de comunicación. *Revista Pixel-Bit*. Núm. 19.

<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n19/n19art/art1906.htm>

(data consulta: 17-01-2012)

TORRES, S i SANTANA, R. (2003). Tecnologías de ayuda y sistemas aumentativos en personas con discapacidad auditiva: Bimodal i LPC. A: Alacantud, F i Soto, F.J. (2003). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. (pp. 109-137). Ed. Nau Llibres. Valencia.

TORRES, S, SANTANA, R i SÁNCHEZ, J. (2005). Herramientas multimedia para la comunicación aumentativa: Bimodal-2000. A: Aguiar, M. V i Farray, J. I. (2007). *Combyte 2005. Las TICs para una cultura de paz y una educación sin fronteras*. (pp. 49-55). NetBiblio. La Corunya.

TORTOSA, F. (2000). *Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista*. Servicio de Atención a la Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de Educación. Murcia.

<http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/unidad20.pdf>

(data consulta: 17-01-2012)

TORTOSA, F i GÓMEZ, M. (2003). Tecnologías de ayuda y comunicación aumentativa en personas con trastornos del espectro autista. A: Alacantud, F i Soto, F.J. (2003). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. (pp. 211-247). Ed. Nau Llibres. Valencia.

VELASCO, C i PÉREZ, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, número 1, volumen 3, pág. 77.

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art6.pdf> (data consulta: 17-01-2012)

VERDUGO, M.A. (2004). Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Alianza editorial. Madrid.

VERMEERBERGEN, M, LEESON, L i CRASBORN O. (2007). *Simultaneity in signed languages: form and function*. John Benjamins publishing company. Amsterdam.

VILA, I. (1989). *Adquisició i desenvolupament del llenguatge. L'important és prevenir*. Editorial Graó. Barcelona.

VON TETZCHNER, S i GROVE, N. (2003). *Augmentative and alternative communication developmental issues*. Whurr publishers. London.

VON TETZCHNER, S i MARTINSEN, H. (1993): *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Aprendizaje-Visor. Madrid.

VV.AA. (2001). *Programa de comunicación total hablada signada B. Schaeffer. Diccionario de signos para alumnos con necesidades educativas especiales en el área de comunicación/lenguaje*. Consejería de educación y Cultura de la región de Murcia. Murcia.

<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/SAAC/LENGUAJES%20DE%20SIGNOS/Diccionario%20de%20signos%20Schaeffer/Estudio%20sobre%20el%20Programa%20de%20comunicacion%20Total%20-%20Habla%20signada%20de%20Schaeffer.pdf> (data consulta: 17-01-2012)

VV.AA. (2005). Total communication & Down Syndrome Abstracts. *Actas del International Congres for the Study of child language*. Berlin. <http://www.riverbenddds.org/index.htm?page=tcab.html> (data consulta: 17-01-2012)

VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. Barcelona.

ANNEXOS

ANNEX 1. INFORMES PEDAGÒGICS I LOGOPÈDICS QUE INFORMEN SOBRE L'ESTAT INICIAL DELS ALUMMNES

ANNEX 2. CONTROL DELS SIGNES LSC CONEGUTS I UTILITZATS PELS ALUMNES A L'ESTAT INICIAL

ANNEX 3. EXEMPLE DE GRAELLA DE CONTROL INICIAL COMPLETA SIGNES LSC

ANNEX 4. INFORMES PEDAGÒGICS I LOGOPÈDICS ANUALS DELS ALUMNES AL LLARG DEL PROJECTE

ANNEX 5. CONTROLS DELS SIGNES LSC CONEGUTS I UTILITZATS PELS ALUMNES AL LLARG DEL PROJECTE

ANNEX 1.

INFORMES LOGOPÈDICS I PEDAGÒGICS QUE
INFORMEN SOBRE L'ESTAT INICIAL DELS
ALUMMNES

Nom: CARLOS

Edat: 11anys(10-10-95)

Grup: Primària C

Curs: 2006- 2007.

2. COMUNICACIÓ I LLENGUATGE

2.1 Ús i comunicació

Saluda espontàniament, demana ajuda , demana la paraula aixecant el dit. Sap respectar el seu torn, expressa acord i desacord, sap donar ordres, avisa als adults d' alguna cosa que passi etc...Comprèn diferents estats emocionals i sovint expressa el seu malestar usant diferents recursos: verbalment, gestos naturals i L.S.C. (veure informe logopèdia)

Comprensió

Entén ordres habituals amb una o dues consignes.

Li agrada escoltar relats i contes i sap dir el nom del protagonista així com alguna acció.

2.2 Treball sistemàtic

Fonètica i fonologia: veure informe especialista.

Sintaxi

Utilitza l'expressió *m'agrada/ no m'agrada*. En situacions dirigides hi afegeix l' objecte, exemple: *m' agrada el formatge/ no m'agrada caramel*.

Semàntica i lèxic

Utilitza els pronoms *jo- " mio"*.

Comprèn el nou vocabulari de les unitats didàctiques treballades, incorporant- ne alguna paraula.

Comprèn descripcions per l' ús però no acostuma a fer-ne.

CARLOS - INFORME LOGOPÈDIA-CURS 2006/07

Fonètica i fonologia

Dintre d'aquest apartat, i de forma sistemàtica, hem treballat la higiene nasal amb la doble finalitat de crear un hàbit i d'aconseguir una respiració més adient. Els resultats no han estat del tot satisfactoris ja que encara se li ha de recordar.

En l'apartat de pràxies, d'observació de com i on cal posar la llengua per dir un so o un altre, hi posa força atenció i pot millorar l'articulació de paraules si segueix les instruccions, exemple en el seu nom, si col·loca bé la llengua diu Carlos i no Tarlos com a vegades encara diu. Els fonemes /P-T-K-G-L/ en síl·labes els diu correctament, en paraules hi ha substitucions, millora amb els suports dels gestos i de la posició de la llengua.

Pot discriminar parelles de paraules similars presentades amb imatges, exemple bota- boca, gos- dos etc.

Morfosintaxi

Necessita anar repetint el nou vocabulari treballat al llarg del curs per anar-lo incorporant. Els gestos, LS.C. segueix usant-los, els aprèn amb facilitat fins i tot se n'ha inventat algun. No hem seguit insistint en alguns dels treballats el curs anterior ja que articula bé la paraula, exemple: a baix, amic, m'agrada, moto,...

Degut al llarg llistat de gestos, aquest curs només hem incorporat: anar, pallasso, esport, matemàtiques, plàstica, i la resta d'activitats que es treballen a la cartellera. Les imatges d'aquestes activitats són presentades amb icones S.P.C, les quals es treballen cada dia a la classe i en Carlos ja coneix. Ha après a signar totes les activitats, llevat de "matemàtiques".

Costa que faci frases i per tant ens ajudem del gest i de la sistematització per aconseguir la generalització, exemples: anem al pati, anem al gimnàs, anem a l'ordinador, m'agrada l'arròs...etc. la seva tendència és a dir només un mot acompanyat sovint per algun gest i/o per expressions facials.

Comprèn preguntes amb les partícules - què-/ on+ gest, / es confon amb -qui -.

Comprèn descripcions per l'ús, la qual cosa, li es útil per ampliar els seus recursos, si un mot li costa de dir el pot substituir dient-lo per l'ús i així el podem comprendre. Cal insistir perquè utilitzi també aquest recurs.

Ús i comunicació

En Carlos és un noi sociable i podríem dir que comunicatiu si mirem el seu grau d'empatia, sempre saluda, diu alguna cosa agradable, et fa alguna broma etc., en canvi si observem les seves demandes hauríem de dir que acostumen a ser reiteratives i caldria ampliar el ventall d'interessos i comptar amb informació de coses de hagi fet a casa, el cap de setmana etc. perquè ens ho pugui explicar i augmentar el seu grau de comunicació.

Terrassa, juny 2007

M^a Rosa, Marina

INFORME PEDAGÒGIC

Alumne: Bernat
Data naix: 27 - 07 - 94
Departament: Primària
Curs: 2006 – 07

COMUNICACIÓ I LLENGUATGE

Ús i comunicació: llengua parlada i SAC.

Habilitats comunicatives.

Sap requerir l'atenció de l'adult o d'un company.

Demandes: s'ha treballat per tal que demani l'objecte o la imatge que vol, a escollir entre dos. Ha d'escollir dient la paraula més el suport del gest, o dient la paraula i assenyalant. Ha de mirar els objectes o imatges i també a qui fa la demanda. Bernat és capaç de mantenir l'atenció durant estones curtes i en funció de d'interès que li desperti el material presentat.

Quan vol un objecte, primer intenta aconseguir-lo ell mateix i si no pot o l'adult li pregunta demana assenyalant l'objecte o dient "ajuda" amb el suport del gest.

Triga a respondre a les preguntes o interpel·lacions de l'adult, si està assegut s'ha d'insistir i si està de peu i a distància no sempre s'atura per escoltar. A vegades ho fa com un joc. En situacions comunicatives manté la mirada, respecta els torns.

Utilitza fórmules socials com hola, adéu, bon dia, bona tarda, per respondre als altres i a vegades per iniciativa.

Identifica cares que manifesten emocions com alegria i tristesa.

Comprensió

Executa ordres que comporten una acció. Generalment s'ha d'insistir per tal que escolti i respongui a les ordres.

Escolta amb atenció un conte explicat amb gesticulacions, onomatopeies, canvis de veu, i altres elements...Repeteix paraules i imita gesticulacions i sons.

El treball de llenguatge en les activitats diàries bàsicament se centra en les rutines. Bernat respon molt bé inclús és capaç d'anticipar-ne algunes. En aquestes activitats com són la cartellera, se sent segur i participa amb ganes. La comprensió en les activitats de matemàtiques, coneixement del medi, etc han de tenir suport d'imatges i li costa entendre en principi els continguts, és després d'un temps que sembla que capti millor. Ha millorat a nivell de expressar estats d'ànim amb gestos i

exclamacions, demanar el que vol o no. La comprensió d'en Bernat passa per les vegades que ha viscut una situació anteriorment.

Fonètica i fonologia

Al llarg del curs s'ha fet gran incidència per millorar l'alerta auditiva. Aquest és un aspecte que en Bernat li costa bastant. A vegades aconsegueix centrar l'atenció, sense mirar, en el so que està sentint i després assenyalar entre dos l'objecte que el produeix.

En la reproducció de rimes i cançons rimades, s'afegeix a la resta del grup en alguns acabaments

si – no

hola - adéu

bon dia – bona tarda

gràcies

Aquest curs hem considerat oportú no introduir molts gestos sinó incidir en una relació de gestos bàsics per tal que els arribi a utilitzar espontàniament :

dóna'm

ajuda

perdó

treballar

conte

m'agrada – no m'agrada

gelat

De moment els fa en contextos determinats (provocats) o per inducció de l'adult

44/01

BERNAT -INFORME LOGOPÈDIA-CURS 2006-07

Fonètica i fonologia

Discrimina i imita diferents onomatopeies presentades amb diferents materials.

Sap produir diferents qualitats del so: intensitat, to i durada. També reconeix diferents entonacions.

Pot articular, acompanyant-se del gest o no, paraules habituals quasi sempre amb imitació.

Comprensió i expressió

Quan se li ensenyen imatges del vocabulari treballat en diferents unitats didàctiques, en Bernat n'anomena algunes.

Comprèn i a vegades expressa, diferents estats anímics (enfadat, content, sorprès).

S'han treballat expressions de l'estil de: *dóna'm un conte, vull aigua, vull jugar, m'agrada, no m'agrada..*, les quals, fa amb imitació.

Comprèn certes descripcions per l'ús.

Pot seguir una consigna amb una o dues accions tot i que a vegades cal repetir-li perquè en faci cas.

Sap saludar i acomiadar-se, en algunes situacions ho fa espontàniament i en altres responent.

Ús i comunicació

Seguint en la línia d'altres cursos s'han provocat situacions en les quals en Bernat hagi de fer alguna demanda, ajudant-se dels suports necessaris. Per exemple, no deixant els contes al seu abast perquè els demani, sol·licitar ajuda en diferents circumstàncies i persones Per aconseguir-ho hem fet molta incidència en els

Ajuntament  de Terrassa

gestos següents: *ajuda'm, dóna'm, conte i m'agrada.*, els quals realitza amb força precisió llevat de *m'agrada* però, sovint només els fa en situacions límit.

Esponàniament pot fer algun gest (L.S.C.) amb intenció comunicativa, per exemple: treballar, ordinador, lleig... i/o utilitza altres recursos com agafar-te, assenyalar etc.

Actitud

S'ha observat certa millora en el grau d'atenció i en restar assegut. Quan hem treballat a l'ordinador s'ha mostrat més interessat que a l'aula, respecta el seu torn, clica quan li demanes o quan realment cal fer-ho.

Terrassa, juny 2007.

M^a Rosa Marín



INFORME PEDAGÒGIC

Nom : Andrea
Data de naixement : 15/01/1993
Grup : Secundària C
Curs : 2008 - 2009

COMUNICACIÓ I LLENGUATGE

És una noia sociable que busca comunicar-se amb els altres, principalment amb els docents.

Parla combinant signes LSC i altres gestos naturals.

Mira i segueix els objectes i imatges que li mostrem.

Mostra interès i conducta participativa en l'activitat que es fa.

En general està atenta, però pot tenir moments de desconnexió en les activitats de grup (potser per problemes d'audició).

Memoritzza dites i petits poemes i els pot repetir amb un suport gràfic o gestual.

Mostra interès i atenció per escoltar el que s'està dient.

Mostra atenció i interès per tenir una bona pronúncia.

Comprèn i utilitza el vocabulari de les unitats treballades.

Comprèn i utilitza, amb les pautes de l'educador, la descripció amb una o dues característiques o qualitats.

Utilitza les habilitats comunicatives per regular l'activitat de l'interlocutor mitjançant recursos verbals i no-verbals (sinònims, gestos naturals i de L.S.C, mirades, entonacions...).

Demana l'execució de varies accions (fins a tres).

Manifesta d'una manera adequada el desconeixement davant una demanda.

Explica esdeveniments que han passat fa poc temps o en el seu entorn proper.

En formular preguntes que demanin informació li cal el suport del docent per tal que utilitzi

les partícules adients (qui, què, on és).



ANDREA . INFORME LOGOPÈDIA. CURS 2008-09

Acut dues vegades a la setmana a sessions de logopèdia individuals i a una d'una hora en grup. És una noia sociable que busca i aconsegueix comunicar-se principalment amb els adults. Hem continuat treballant la combinació de parla i gestos, tant naturals com de la Llengua de Signes (LSC). Participa tant en les sessions de grup com en les individuals però en aquestes es mostra més atenta.

FONÈTICA I FONOLÒGIA

Mostra interès i atenció per escoltar el que s'està dient. Mostra atenció i interès per tenir una bona pronúncia.

MORFOSINTAXI

És capaç de memoritzar dites i petits poemes i els pot repetir amb un suport gràfic o gestual. Així com de comprendre el nou vocabulari relacionat amb les unitats treballades. Comprèn i utilitza, amb les pautes de l'educador, la descripció amb una o dues característiques o qualitats.

ÚS I COMUNICACIÓ

Utilitza les habilitats comunicatives per regular l'activitat de l'interlocutor mitjançant recursos verbals i no-verbals (sinònims, gestos naturals i de L.S.C, mirades, entonacions...). Utilitza els signes de manera espontània i de manera complementària a la parla. Imita els signes nous que fem i els va incorporant al seu repertori. Fa servir, en les paraules llargues de manera aproximada, tants sons com sil·labes té la paraula millorant d'aquesta manera la comprensió de l'interlocutor. Demana l'execució de varies accions (fins a tres). Manifesta d'una manera adequada el desconeixement davant una demanda. Fa servir frases senzilles (S+V+C). Explica esdeveniments que han passat fa poc temps o en el seu entorn proper. Li hem de donar ajut per formular preguntes per tal de demanar informació (Qui, Què, On és).

Hilari Garcia

Juny 2009

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Hilari Garcia', written over a horizontal line.

ANNEX 2.

CONTROL DELS SIGNES LSC CONEGUTS I UTILITZATS PELS ALUMNES A L'ESTAT INICIAL

ANNEX 2.1. GRAELLA CARLOS. ESTAT INICIAL SETEMBRE 2007

Signe (S, estandaritzat, LSC; A, altres)	El significat que es dóna	Ús						Amb Qui / On	Realització (amb sons)	Data d'inici
		Modelament	Iniciació	Imitació	Denominació	Abstracció	Espontani			
LSC	A baix			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Abans			X				Escola	No	Set. 06
LSC	A poc a poc			X				Escola	Sí	Set 06
LSC	A dalt			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Acabar			X				Escola	Ja tá	Set. 06
LSC	Agafar				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Agradar				X			Escola	Sí	Set 06
LSC	Ajudar				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Amic				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Anar						X	Escola	Sí ho diu en infinitiu	Set. 06
LSC	Aniversari						X	Escola	<i>Cumpleaños</i>	Set. 06
LSC	Avió				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Bé/Bó			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Bon dia			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Brut			X				Escola	No	Set. 06
LSC	Callar			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Calor				X			Escola	Sí	Juny 07
LSC	Casa						X	Escola	Sí	Set. 06
LSC	Cap			X				Escola	Si	Set. 06
LSC	Cavall				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Clar				X			Escola	No	Set. 06
LSC	Conte				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Cotxe						X	Escola	Sí	Set. 06
LSC	Curt			X				Escola	No	Set. 06
LSC	Demà				X			Escola	Sí	Juny 07
LSC	Diferent			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Difícil			X				Escola	<i>Fí-ci</i>	Set. 06
LSC	Dona			X				Escola	<i>Nena</i>	Set. 06
LSC	Dóna'm				X			Escola	No	Juny 07
LSC	Dormir				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Drac				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Esperar				X			Escola	No	Juny 07
LSC	Estimar				X			Escola	Te quiero	Set. 06
LSC	Fàcil			X				Escola	<i>Fa-ci</i>	Set. 06
LSC	Flor				X			Escola	Sí	Juny 07
LSC	Foto				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Fred			X				Escola	No	Set. 06
LSC	Finestra				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Germà				X			Escola	<i>Albeto (el confón amb amic)</i>	Set. 06
LSC	Gos			X				Escola	Sí	Set. 06

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

Signe (S, estandaritzat, LSC; A, altres)	El significat que es dona	Ús						Amb Qui / On	Realització (amb sons)	Data d'inici
		Modelament	Iniciació	Imitació	Denominació	Abstracció	Espontani			
LSC	Got				X			Escola	Bebé	Juny 07
LSC	Gran				X			Escola	Sí	Juny 07
LSC	Helicòpter				X			Escola	Cóptero	Set. 06
LSC	Home				X			Escola	Bigoti	Set. 06
LSC	Igual			X				Escola	Gual	Set. 06
LSC	Jo				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Jugar						X	Escola	Sí	Set. 06
LSC	Lleig			X				Escola	No	Set. 06
LSC	Llarg			X				Escola	No	Set. 06
LSC	Conte				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Guapo						X	Escola	Sí	Set. 06
LSC	Malalt						X	Escola	Sí	Set. 06
LSC	Malament						X	Escola	Sí	Set. 06
LSC	Martell				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Matemàtiques			X				Escola	No	Juny 07
LSC	Meló				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Menjar						X	Escola	Sí	Set. 06
LSC	Metge				X			Escola	sí	Juny 07
LSC	Meu				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Mirar				X			Escola	Mirar	Juny 07
LSC	Moto						X	Escola	Sí	Set. 06
LSC	Música						X	Escola	Sí	Set. 06
LSC	Nas				X			Escola	Ná	Set. 06
LSC	Nedar				X			Escola	Piscina	Set. 06
LSC	Nen			X				Escola	Petit	Juny 07
LSC	On			X				Escola	No	Juny 07
LSC	Ovella			X				Escola	Bééé	Set. 06
LSC	Pa						X	Escola	Sí	Set. 06
LSC	Peix				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Pensar			X				Escola	Pinsa	Set. 06
LSC	Plàtan						X	Escola	Plátano	Set. 06
LSC	Plàstica/Pintar						X	Escola	Pintá	Set. 06
LSC	Poc			X				Escola	Petit	Juny 07
LSC	Porc						X	Escola	No	Set. 06
LSC	Porta			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Plorar				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Pluja						X	Escola	Sí	Set. 06
LSC	Ràpid			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Rentar mans				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Sant Jordi				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Síndria				X			Escola	Sandia	Set. 06
LSC	Telèfon				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Treballar				X			Escola	Sí	Set. 06

Signe (S, estandaritzat, LSC; A, altres)	El significat que es dona	Ús						Amb Qui / On	Realització (amb sons)	Data d'inici
		Modelament	Iniciació	Imitació	Denominació	Abstracció	Espontani			
LSC	Tren			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Tu				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Ull				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Vaca			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Vermell				X			Escola	<i>Ve-mell</i>	Set. 06

ANNEX 2.2. GRAELLA BERNAT. ESTAT INICIAL SETEMBRE 2007.

Signe (S, estandaritzat, LSC; A, altres)	El significat que es dona	Ús						Amb Qui / On	Realització (amb sons)	Data d'inici
		Modelament	Iniciació	Imitació	Denominació	Abstracció	Espontani			
LSC	Acabar						X	Escola	<i>Ta- tá</i>	Set. 06
LSC	Agradar			X				Escola	Sí	Maig 07
LSC	Aigua				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Ajuda				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Aquí				X			Escola	<i>Atí</i>	Set. 06
LSC	Bé			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Callar			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Casa				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Conte				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Cullera			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Dóna'm			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Escoltar			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Forquilla			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Ganivet			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Gran			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Guapo				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Igual			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Jugar				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Lleig			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Menjar				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Mirar			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Perdó				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Petit			X				Escola	Sí	Set. 06
LSC	Tovalló			X				Escola	Sí	Set. 06

* Acompanya tots els signes amb la realització de sons, encara que aquests són bastant incomprensibles.

Normalment diu les vocals de cada síl·laba.

ANNEX 2.3. GRAELLA ANDREA. ESTAT INICIAL SETEMBRE 2009.

Signe (S, estandaritzat, LSC; A, altres)	El significat que es dóna	Ús						Amb Qui / On	Realització (amb sons)	Data d'inici
		Modelament	Iniciació	Imitació	Denominació	Abstracció	Espontani			
LSC	A baix				X			Escola	Sí	Set. 09
LSC	A poc a poc			X				Escola	Sí	Set. 09
LSC	Agafar			X				Escola	Sí	Set. 09
LSC	Ahir			X				Escola	El confon amb abans	Set. 09
LSC	Ajudar				X			Escola	Sí	Set. 09
LSC	Amiga						X	Escola	Sí	Juny. 08
LSC	Anar			X				Escola	Sí	Juny. 08
LSC	Casa						X	Escola	Sí	Juny. 08
LSC	Comprar				X			Escola	diners	Juny. 08
LSC	Demà			X				Escola	Sí	Juny. 08
LSC	Diferent				X			Escola	Sí	Set. 09
LSC	Dóna'm			X				Escola	Sí	Set. 09
LSC	Esperar			X				Escola	Sí	Set. 09
LSC	Festa						X	Escola	Sí	Juny. 08
LSC	Foto						X	Escola	Sí	Set. 09
LSC	Germà						X	Escola	Sí	Juny. 08
LSC	Gran				X			Escola	Sí	Set. 09
LSC	Igual				X			Escola	Sí	Set. 09
LSC	Llibre						X	Escola	Sí	Set. 09
LSC	Malalt						X	Escola	Sí	Juny. 08
LSC	Meu/ meva				X			Escola	Sí	Juny. 08
LSC	Mirar						X	Escola	Sí	Set. 09
LSC	Nadal			X				Escola	Sí	Set. 09
LSC	No m'agrada						X	Escola	Sí	Juny. 08
LSC	Regal				X			Escola	Sí	Set. 09

ANNEX 3. EXEMPLE DE LES GRAELLES DE CONTROL DELS SIGNES LSC

3.1. Exemple de la Graella inicial completa de registre dels signes LSC:

Signe (S, estandaritzat, LSC; A, altres)	El significat que es dona	Ús						Amb Qui / On	Realització (amb sons)	Data d'inici
		Modelament	Iniciació	Imitació	Denominació	Abstracció	Espontani			
LSC	Aigua				X			Escola	Sí	Set. 05
LSC	Ajuda				X			Escola	Sí	Set. 06
LSC	Abans			X				Escola	Sí	Set. 05

Ús:

- **Modelament:** l'adult li modela el signe.
- **Iniciació:** l'alumne acaba el signe que li inicia l'adult.
- **Imitació:** l'alumne imita el signe.
- **Denominació:** l'alumne, sota demanda, realitza el signe.
- **Abstracció:** l'alumne respon amb el signe per respondre una qüestió. En la pregunta no hi surt la paraula, per exemple, en que has vingut a l'escola? I l'alumne respon en autobús o cotxe.
- **Espontani:** l'alumne utilitza el signe de manera espontània.

3.2. Exemple de la nova de Graella senzilla de registre dels signes LSC:

	07-08	08-09
ABANS	I	D
ABELLA	I	E
ABRAÇAR	E	E
ABRIL		I

ANNEX 4.

INFORMES PEDAGÒGICS I LOGOPÈDICS
ANUALS DELS ALUMNES AL LLARG DEL
PROJECTE

INFORME PEDAGÒGIC

Alumne: Carlos

Edat: 12 anys

Grup: Primària D

Curs: 2007/08

2. Comunicació i llenguatge

2.1. Ús i comunicació

Aquest any en Carlos ha fet un avenç molt important en referència a la comunicació, degut a què les educadores del grup hem utilitzat simultàniament la llengua oral i la llengua de signes durant tota la jornada escolar. Ha adquirit més agilitat a l'hora de signar, ha començat a utilitzar els signes espontàniament i els ha generalitzat fora de l'entorn escolar.

Respecte l'expressió verbal, es mostra més comunicatiu i compta amb més vocabulari per tal d'expressar espontàniament allò que vol, pel que fa referència a les activitats quotidianes, les unitats treballades i en relació a verbs i adjectius. (veure graella d'avaluació dels signes)

Ha memoritzat gran quantitat de signes i els ha après a utilitzar espontàniament, sempre acompanyat de la paraula oral. Els signes l'han ajudat a marcar millor les síl·labes de la paraula i s'ha fet més intel·ligible el seu llenguatge oral. Així doncs, en Carlos s'ha fet entendre molt, usant tant signes apresos com altres que s'ha inventat, ja que ha sorgit en ell una capacitat per utilitzar tots els recursos que té a l'abast per fer-se entendre.

Li hem demanat que expressi demandes en què necessiti un verb i un pronom personal: *jo vull l'entrepà*. Li hem fet adonar dels errors de correspondència de gènere que comet i li hem donat l'alternativa correcta (ex: Hilari guapo; Cristina guapa).

Actualment comprèn ordres habituals amb més de dues consignes, i si aquestes van acompanyades del signe poden augmentar fins a 5 consignes. S'ha jugat al joc del rei, on es donaven 5 ordres seguides amb o sense suport del signe que havia de complir. Ha gaudit amb aquesta activitat i l'ha realitzada correctament.

Els dimarts al matí alternàvem una activitat de treball d'oïda amb una activitat de conte. Ha gaudit de les dues propostes, mantenint una bona actitud a l'hora d'escoltar relats i històries, amb suport visual i que es demanés la seva participació. Es capaç de contestar preguntes senzilles un cop finalitzat el relat. S'ha realitzat un treball de discriminació auditiva, per millorar la diferenciació de sons i paraules similars, i de busqueda d'objectes sonors per millorar la

comprensió auditiva. Discrimina sons i onomatopeies de diferents transports i animals, dient qui és l'executor del so.

CARLOS ... INFORME LOGOPÈDIA. CURS 2007-08

Aquest curs en Carlos ha millorat molt en tots els aspectes de la comunicació. S'expressa de manera espontània amb més vocabulari, enraona més i té més recursos i estratègies comunicatives. Això ho fa tant a nivell oral com acompanyat de signes. Aquests els fa servir com a acompanyament de la parla. Els realitza de manera força acurada i precisa, si no li entenem i no coneix el signe de vegades s'inventa un signe natural per fer-se entendre.

Higiene nasal

Hem treballat que s'adonés espontàniament de quan té el nas tapat amb mucositat (mirar-se al mirall, tancar la boca i comprovar si pot respirar pel nas). Normalment li hem de recordar i es neteja ell sol.

Fonètica i Fonologia

Presenta problemes de comprensió auditiva degut a una hipoacusia de transmissió que pot variar al llarg del curs. Això fa que tingui dificultats de discriminació de paraules amb sons similars. De vegades pel context pot entendre de què parlem, però d'altres no (ex: truita/fruita). Els signes hem possibilitat la major comprensió de tot el que es va dient tant a les sessions individuals com les de grup.

En situacions sense soroll ambiental i que no tingui mucositats pot identificar alguns grups consonàntics labials i dentals /br/, /pr/, /tr/... presenta més dificultats per grups velars /kr/, /gr/...

Morfosintaxis

Ha après el vocabulari de les unitat didàctiques i l'ha anat incorporant. El fet de signar de manera continua, com dèiem abans, ha facilitat la seva comprensió, sobretot en paraules que no les distingeix bé. També, d'aquesta manera és capaç de seguir tres consignes diferenciades si les fem gestualment.

Ús i comunicació

Utilitza de manera espontània signes acompanyats de vocalitzacions propiciant a l'interlocutor una major comprensió dels missatges. Un dels factors que ha millorat

Ajuntament  de Terrassa

la seva intel·ligibilitat ha estat que dona tants cops de veu com síl·labes té la paraula (bisíl·labes i depenent de la paraula trisíl·labes), remarcant la síl·laba tònica.

Utilitza frases estructurades de tres elements (S+V+C) i les va combinant. Tot i que acostuma a repetir frases o missatges, cada vegada més és capaç de fer-ne de noves per expressar sentiments, fer demandes, explicar situacions que li han passat o que farà en un futur proper. Excepte en combinacions de paraules molt treballades no fa la concordança de gènere i número.

S'esforça per fer-se entendre i es mostra content quan ho aconsegueix. Utilitza diferents recursos: repeteix el missatge, diu el seu ús, ho fa més poc a poc, però sobretot fa servir signes alguns del Llenguatge de Signes Català (LSC) i altres inventats.

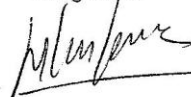
La realització del signe no sempre és acurada però és diferenciada d'altres similars.

Actitud

En Carlos està normalment content, alegre i amb ganes de jugar, i fins i tot les poques vegades que s'enfada de veritat se li passa ràpidament. És divertit i ho sap i busca l'aprovació i el reconeixement dels altres. El seu comportament ha estat irregular al llarg del curs. Habitualment es mostra afectuós i demana (i dona) mostres de afecte, en altres situacions actua com un adolescent que busca cridar l'atenció. Si està en parella o en grup pot tenir una actitud més provocadora, en les individuals també pot succeir però té una actitud més col·laboradora.

Hilari García

Maig 2008



INFORME PEDAGÒGIC

ALUMNE: CARLOS
DATA DE NAIXEMENT: 10 -10 -1995
GRUP: PRIMÀRIA E
CURS: 2008/09

2.COMUNICACIÓ I LLENGUATGE

2.1. LLENGUATGE ORAL

Ús i comunicació. Es mostra comunicatiu i xerraire amb suport dels signes LSC, que se li demana que els utilitzi com a complement del seu llenguatge oral. Té molta agilitat per signar, comptant amb un vocabulari cada cop més ampli i usant-los espontàniament i en entorns diferents a l'escolar. Li costa iniciar una conversa amb personal no massa conegut, però amb suport de l'adult li explica coses.

Mostra habilitats comunicatives per usar fórmules de cortesia per saludar, acomiadar-se, donar les gràcies i desitjar *Bon profit*. S'ha de continuar treballant que no demani l'atenció de l'adult quan aquest està parlant amb algú.

Fonètica i fonologia. Tot i els problemes d'articulació, la seva parla es més intel·ligible amb el suport del signe LSC, perquè parla més a poc a poc i pronuncia síl·laba a síl·laba. S'ha donat molta importància al treball auditiu i ha discriminat paraules similars (galleta/maleta; fruita/truita) i ha assenyalat la imatge corresponent. S'ha realitzat aquest treball amb suport de la lectura labial i sense. Ha experimentat amb la rima, amb suport selecciona la paraula que rima amb una donada.

Morfologia- sintaxi. Amb suport de l'adult i dels signes LSC estructura frases per explicar situacions quotidianes. Aquestes solen ser incompletes i quan l'adult el fa adonar de les partícules que falten les repeteix. S'ha treballat diferenciar el gènere en noms i adjectius, ja que tendeix a utilitzar el femení.

Semàntica. Entén contes i receptes de cuina amb suport dels signes LSC i d'imatges. Sap anomenar els personatges principals i anticipa contes prèviament treballats. Elabora petits contes amb suport de l'adult i els companys, donant-li a escollir els personatges i la ubicació. Manté vocabulari del curs anterior i ha incorporat nou vocabulari amb el signe LSC corresponent.

CARLOS - INFORME LOGOPÈDIA- CURS 2008-09

Fonètica i fonologia

Cal seguir insistint en la conscienciació de la higiene nasal.

Ha posat interès en observar i imitar els diferents punts d'articulació

Li costa una mica diferenciar els sons aïllats o presentats en parelles de paraules similars en les quals només varia un fonema, per exemple paleta/maleta.

Articula tots els fonemes oclusius, sords i sonors, els fricatius, els nasals i en els alveolars té dificultats /r/.

Discrimina diferents qualitats del so (intensitat, to, durada) i sap aplicar-les en diferents situacions.

Morfosintaxi

Incorpora nou vocabulari i el signa amb facilitat.

Sap agrupar imatges per categories, per exemple: vehicles, roba...

Hem d'anar insistint per aconseguir que vagi expressant-se cada vegada més amb frases.

Comprèn preguntes funcionals amb les partícules, on, què..

Entén i usa descripcions d'objectes pel seu ús.

Ús i comunicació

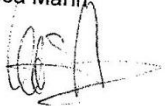
En Carlos és un noi per naturalesa comunicatiu, extravertit i aquesta característica personal l'ajuda força a interactuar amb les altres persones.

La seva parla va sempre acompanyada per altres elements que faciliten la comprensió del seu missatge: expressions facials, entonacions i sobretot del bon ús que en fa de la important quantitat de signes LSC que coneix, la qual cosa, ha fet que les seves expressions millorin en qualitat i quantitat.

Actitud

S'ha mostrat col·laborador acceptant sense problemes el torn de paraula, esperant-se quan el company havia de dir o fer alguna cosa etc.

M^a Rosà Marín



INFORME INDIVIDUAL

1. DADES PERSONALS DE L'ALUMNE
Nom i Cognoms: Carlos ...
Data de naixement: 10-10-1995
Grup: Secundària C
Curs: 2009-10

2. PROFESSIONALS QUE INTERVENEN	
Tutor/a: Fàtima Vega Llobera	Monitors/es: Victòria i Anna
Educador/a: Emilio Sánchez Cuenca	Altres: Jordi Gestí (professor d'educació física de l'IES Karmel)
Logopeda: Hilari Garcia	

3. COMPETÈNCIES TREBALLADES:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicativa lingüística i audiovisual 2. Artística i cultural 3. Tractament de la informació i la competència digital 4. Matemàtica 5. D'aprendre a aprendre 6. D'autonomia i iniciativa personal 7. Coneixement i interacció amb el món físic 8. Social i ciutadana

4. VALORACIÓ DELS OBJECTIUS TREBALLATS PER ÀREES:
COMUNICACIÓ I LLENGUATGE
1. LLENGUATGE ORAL
<p>Ús i comunicació</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es mostra comunicatiu amb companys i adults. - Utilitza els signes de la LSC com a mitjà augmentatiu de comunicació.

<ul style="list-style-type: none"> - Utilitza els recursos comunicatius per saludar, acomiadar-se, agrair i explicar vivències. <p>Fonètica i fonologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continua marcant tots els cops de veu de les paraules que expressa amb el suport del signe LSC. La pronunciació dels mots millora amb aquest recurs. - Memoritza dites i poemes amb suport gràfic i gestual. <p>Morfologia- sintaxis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura i llegeix frases amb suport d'imatges i símbols SPC. - Continua cometent errors en diferenciar el gènere de mots i adjectius. <p>Semàntica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ha ampliat el seu vocabulari amb mots relacionats amb les unitats didàctiques i els tallers. - Compta amb molt vocabulari relacionat amb el món que l'envolta (personatges coneguts, polític, futbolistes, marques publicitàries...)
--

CARLOS  **INFORME LOGOPÈDIA . CURS 2009-10**

És un noi sociable que li agrada i busca el contacte amb els companys i els educadors. Utilitza la parla acompanyada de signes (LSC). Té integrat aquest sistema dual i l'utilitza espontàniament. En moltes ocasions no utilitza els signes quan parla i només els fa servir quan l'interlocutor no entén el missatge. Hem treballat amb ell i un altre company (d'un perfil similar d'ús de signes) en les sessions individuals de logopèdia, per tal de que augmentés el temps d'espera, compartir l'atenció de l'educador i generalitzar el nou vocabulari. Cal que li recordem que es netegi el nas.

FONÈTICA I FONOLOGIA

Identifica paraules similars amb sons diferenciats (coca, boca...).

Amb ajuda signada emet millor el vocabulari treballat (fa el mateix nombre de síl·labes, millora l'articulació al marcar les síl·labes i millora també l'entonació).

Memoritza i diu, amb suport visual i signat, dites i/o poemes.

MORFOLOGIA I SEMÀNTICA

Ha ampliat el vocabulari (logotips de botigues, supermercats, equips de futbol, transports, aliments, televisió, personatges famosos...), encara que tendeix a utilitzar, en situacions de parla espontània, el mateix vocabulari. Amb reforç pot utilitzar frases senzilles amb articles i connectors però generalment utilitza frases funcionals (nom+verb+comp).

SIGNES

Ha ampliat el vocabulari. Mostra interès per aprendre'n de nous.

Generalitza l'ús de signes fora de la classe.

ÚS I COMUNICACIÓ

En moltes ocasions els missatges són els mateixos, explica què va succeir (passat simple) o el què passarà (futur simple). Demana activitats o situacions que li agraden. Li costa expressar desacord o insatisfacció de manera adequada i proporcionada. Amb reforç de signes pot descriure persones i objectes. Pot demanar l'execució de varies accions (fins a quatre).

Hilari García
Juny 2010



INFORME INDIVIDUAL

1. DADES PERSONALS DE L'ALUMNE
Nom i Cognoms: Carlos Vega Garrido
Data de naixement: 10-10-1995
Grup: Secundària C
Curs: 2010-11

2. PROFESSIONALS QUE INTERVENEN	
Tutor/a: Fàtima Vega Llobera	Monitors/es: Victòria i Pilar
Educador/a: Emilio Sánchez Cuenca	Especialista de música: Begoña López
Logopeda: M ^a Rosa Marín	Altres: Professorat Secundària a les àrees de Ciències i Jesús Garrido (fisioterapeuta) a l'activitat d'educació física

3. COMPETÈNCIES TREBALLADES:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicativa lingüística i audiovisual 2. Artística i cultural 3. Tractament de la informació i la competència digital 4. Matemàtica 5. D'aprendre a aprendre 6. D'autonomia i iniciativa personal 7. Coneixement i interacció amb el món físic 8. Social i ciutadana

4. VALORACIÓ DELS OBJECTIUS TREBALLATS PER ÀREES:
COMUNICACIÓ I LENGUATGE
1. LENGUATGE ORAL - Continua utilitzant alguns signes de la LSC com a mitjà augmentatiu de comunicació. Cada vegada utilitza menys el reforç del signe, sempre i quan sap que les paraules que pronuncia seran enteses sense el recolzament signat. Quan s'adona que el docent no entén allò que està volent dir, llavors utilitza indiscutiblement el suport signat. - Ha millorat la pronunciació dels mots, marcant tots els cops de veu de la paraula amb el suport del signe LSC.

<ul style="list-style-type: none"> - En situacions d'aula expressa vivències i desitjos. - Utilitza els recursos comunicatius per agrair, demanar perdó i explicar vivències. - Requereix esforç per adonar-se i reproduir correctament el gènere de mots adjectius. - Reconeix les grafies de les lletres del seu nom i en sap el so corresponent. - Ha ampliat el seu vocabulari amb mots relacionats amb les unitats didàctiques dels tallers.
--

INFORME INDIVIDUAL DE COMUNICACIÓ I LLENGUATGE (Logopèdia)

1. DADES PERSONALS DE L'ALUMNE

Nom i Cognoms: Carlos
Grup: Secundària C
Curs: 2010-11

2. PROFESSIONALS

Tutor/a: Fàtima Vega
Educador/a: Emili Sánchez
Logopeda: M^a Rosa Marín

Observar, escoltar i comprendre

Comprèn el nou vocabulari treballat de les unitats didàctiques i sap agrupar-lo per categories.

Pot entendre ordres amb partícules temporals (després, més tard...) i espacials (dintre, fora, sobre i sota a vegades les confon.).

Costa una mica que accepti les normes dels jocs, no li agrada perdre i això comporta haver de reconduir la situació i intentar que compleixi les regles.

Hem seguit treballant les concordances entre l'article - nom - adjectiu.

Comprèn preguntes funcionals amb: què, on, per què, observant-se certa confusió amb el *qui*.

Ordena seqüències temporals de 3 vinyetes.

Parlar, expressar i comunicar-se

Aquest curs hem observat una disminució de l'ús dels signes, en Carlos sap discriminar quan li són necessaris i quan no. Si creu que l'entendem s'expressa oralment, sovint segmentant les paraules, ajudant-se d'expressions facials i corporals, aplicant correctament les diferents entonacions comunicatives, en cas contrari, és a dir, sinó hem aconseguit comprendre'l, llavors signa la paraula o paraules.

Hem treballat les descripcions d'elements quotidians segons el seu ús com a un recurs més per facilitar l'expressió i també les descripcions de persones i objectes amb diversos atributs, en Carlos s'ha mostrat interessat en aquestes activitats. Sap

explicar la funció o ús d'eines, objectes de la classe, de casa, etc. Per descriure bé a una persona o objecte li calen suports.

Acostuma a usar els verbs en infinitiu acompanyats d'alguna partícula temporal, la qual cosa, ens facilita la comprensió.

Atenció, adequació i participació comunicativa

S'ha mostrat interessat i comunicatiu.

Explicar espontàniament situacions viscudes a casa, a l'escola i si està content accepta i fa bromes

M. Rosa Marín



INFORME PEDAGÒGIC

Alumne: Bernat

Edat: 13 anys

Grup: Primària D

Curs: 2007/08

2. Comunicació i llenguatge

Aquest any en Bernat ha fet un avenç molt important en referència a la comunicació, degut a què les educadores del grup hem utilitzat simultàniament la llengua oral i la llengua de signes durant tota la jornada escolar.

Respecte a l'expressió verbal, es mostra molt més comunicatiu i compta amb més vocabulari per tal d'expressar espontàniament allò que vol, pel que fa referència a les activitats quotidianes, les unitats treballades i en relació a verbs i adjectius. Han disminuït els moments de parla intel·ligible i ha començat a fer servir els signes de forma espontània, encara que s'ha de continuar treballant, ja que té alguna dificultat per fer el signe de la forma precisa, però molts els té molt clars i els fa amb agilitat. Així doncs, en Bernat s'ha fet entendre molt, fent servir els signes apresos acompanyats de la paraula. El signe l'ha ajudat a marcar la síl·laba de la paraula i per això s'ha fet més intel·ligible la seva parla. (veure graella d'avaluació dels signes)

Li hem demanat que expressi demandes en què necessiti un verb i un pronom personal: *jo vull aigua, Hilari amunt ulleres.*

Actualment comprèn ordres habituals amb més de dues consignes, i si aquestes van acompanyades del signe poden augmentar fins a 3 consignes. S'ha jugat al joc del rei, on es donaven 3 ordres seguides amb el suport del signe que havia de complir. Ha gaudit amb aquesta activitat i l'ha realitzada correctament.

Els dimarts al matí alternàvem una activitat de treball d'oïda amb una activitat de conte. Ha gaudit de les dues propostes, mantenint una bona actitud a l'hora d'escoltar relats i històries, amb suport visual i en què es demanés la seva participació. És capaç de contestar preguntes senzilles un cop finalitzat el relat amb el suport de l'adult. S'ha realitzat un treball de discriminació auditiva, per millorar la diferenciació de sons i paraules similars, i de busqueda d'objectes sonors per millorar la comprensió auditiva. Discrimina sons i onomatopeies de diferents transports i animals, dient qui és l'executor del so.

Ajuntament  de Terrassa

BERNAT INFORME LOGOPÈDIA. CURS 2007-08

A l'aula se ha fet un treball sistemàtic i d'immersió en el llenguatge de signes com un mètode per millorar la comprensió i l'expressió d'en Bernat així com potenciador de la parla . A les sessions individuals de logopèdia hem treballat, acompanyat d'un altre alumne, el reforçar i generalitzar aquest aprenentatge.

El resultat ha estat que ha millorat la seva comunicació: Enraona més, s'acompanya de signes, utilitza nou vocabulari i ha disminuït els monòlegs intel·ligibles i sense sentit.

Comprèn una i dues ordres senzilles i consecutives donant nosaltres el missatge bimodal (oral i gestual).

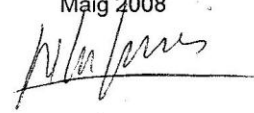
Ha après nou vocabulari de les unitats didàctiques i en ocasions l'ha incorporat al seu repertori. Acompanya petits fragments de poemes amb sons i signes (el tigre, l'elefant malalt...).

Ús i comunicació

En Bernat es fixa molt en els altres i imita amb molta cura els detalls. Aquest curs aquesta destresa l'ha fet servir per imitar els signes dels adults i d'alguns companys. En Bernat, tot i que continua comunicant-se amb una parla moltes vegades intel·ligible, diu més paraules que tenen relació amb el context i al mateix temps realitza més signes (veure llistat). La realització dels signes no és del tot acurada però sí que permet distingir cada un que fa. Està més atent i receptiu a les comunicacions dels educadors i companys tot i que quan sent que no rep suficient atenció pot mostrar conductes no adequades (enfadar-se, molestar als altres...). Aquestes conductes són menys freqüents en les sessions individuals on no ha de compartir l'atenció de l'adult amb la resta de la classe. No sempre que enraona signa però si sempre que signa va acompanyada de la parla.

Fa demandes espontànies d'objectes i accions (jugar al rei). S'ha aconseguit que un del seus tics, el tocar les ulleres dels altres hagi casi desaparegut a l'haver-ho reconverit en una demanda: *Iai, aun ueres (Hilari, amunt ulleres)* acompanyant les paraules amb signes.

Hilari García
Maig 2008



INFORME PEDAGÒGIC

ALUMNE: BERNAT
DATA DE NAIXEMENT: 27-07-1994
GRUP: PRIMÀRIA E
CURS: 2008/09

2. COMUNICACIÓ I LLENGUATGE

2.1. LLENGUATGE ORAL

Ús i comunicació. La seva intenció comunicativa és força variable, mostrant-se en ocasions força xerraire i en altres, poc participatiu. Ha continuat utilitzant els signes LSC per complementar la seva llengua oral. S'esforça per imitar els signes que realitza l'adult i és capaç d'usar espontàniament aquells d'ús més habitual (treballar, contes, ulleres...). Imita molt les produccions orals i signades dels adults. Demana la nostra atenció i allò que vol. Amb força suport de l'adult explica què ha fet el cap de setmana, escollint entre tres opcions.

Fonètica i fonologia. Tot i les dificultats articulatòries, la seva parla és una mica més intel·ligible amb l'acompanyament del signe LSC, ja que l'obliga a marcar els cops de veu de la paraula. Així doncs, els companys i adults més propers podem entendre demandes, peticions, explicacions i respostes. S'ha donat importància al treball auditiu; s'ha esforçat per discriminar dues paraules similars (galeta/maleta; fruita/truita) i assenyalar la imatge corresponent. S'ha realitzat aquest treball amb suport de la lectura labial i sense.

Morfologia- sintaxi. Imita l'adult quan aquest li demana que estructurï frases senzilles, ja que espontàniament tendeix tan sols a usar paraules aïllades.

Semàntica. Li agraden molt els contes, mostra interès i els entén amb suport dels signes LSC i d'imatges. Anticipa contes prèviament treballats i, amb suport, anomena els personatges principals, responnent a les preguntes de l'adult.

Ajuntament  de Terrassa

BERNAT M. - INFORME LOGOPÈDIA- CURS 2008-9

En Bernat ha comptat amb un company a les sessions individuals de logopèdia per aconseguir que la comunicació fos més diversificada, més espontània i menys unidireccional, però el noi ha seguit tenint bàsicament com a referent a l'educadora.

Si aconseguim captar la seva atenció i trobar activitats del seu gust, en Bernat pot incorporar nou lèxic i signar-lo a requeriment de l'educadora amb més o menys cura. Algunes vegades anticipa l'objecte o l'acció emetent, per exemple, la onomatopeia. Aquesta col·laboració acostuma a produir-se si treballem amb contes

Verbalitza el pronom personal i possessiu de primera persona conjuntament amb els signes corresponents.

Ús i comunicació

Fa algunes demandes usant diferents recursos, acostant-se, abraçant-te, amb expressions facials, exclamacions, assenyalant, verbalitzant i signant...

Si li mostrem dos objectes, un d'ells del seu gust, la majoria de cops el tria intentant agafar-lo o bé assenyalant-lo.

Saluda sempre de forma espontània i sovint en veure a algunes persones que li són més properes es dirigeix cap elles per a saludar-les.

Actitud

Ha estat variable

M^a Rosa Marín 

Terrassa, juny 2009

INFORME INDIVIDUAL

1. DADES PERSONALS DE L'ALUMNE
Nom i Cognoms: Bernat
Data de naixement: 27-07-1994
Grup: Secundària C
Curs: 2009-10

2. PROFESSIONALS QUE INTERVENEN	
Tutor/a: Fàtima Vega Llobera	Monitors/es: Victòria i Anna
Educador/a: Emilio Sánchez Cuenca	
Logopeda: Hilari Garcia	

3. COMPETÈNCIES TREBALLADES:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicativa lingüística i audiovisual 2. Artística i cultural 3. Tractament de la informació i la competència digital 4. Matemàtica 5. D'aprendre a aprendre 6. D'autonomia i iniciativa personal 7. Coneixement i interacció amb el món físic 8. Social i ciutadana

4. VALORACIÓ DELS OBJECTIUS TREBALLATS PER ÀREES:
COMUNICACIÓ I LLENGUATGE
1. LLENGUATGE ORAL
Ús i comunicació
- Utilitza signes de la LSC com a mitjà augmentatiu de comunicació.
- Es mostra força comunicatiu amb companys i adults.
- Saluda i s'acomiada al marxar. Utilitza fórmules de cortesia i agraïment.

- Moltes vegades utilitza la salutació com un joc, de manera repetitiva, tan sols per reclamar l'atenció de l'educador
Fonètica i fonologia
- Marca tots els cops de veu de la paraula amb el suport del signe LSC, millorant així la pronunciació dels mots.
- Amb suport anomena paraules de les dites i poemes amb suport gràfic i gestual.
- Imita alguna frase habitual de manera entenedora "Vull aigua".
Morfologia- sintaxis
- Estructura i llegeix frases senzilles amb suport d'imatges i símbols SPC.
- Cada vegada, utilitza menys la paraula-frase per donar explicacions.
Semàntica
- Ha ampliat el seu vocabulari amb mots relacionats amb les unitats didàctiques i els nous tallers.

INFORME PEDAGÒGIC

1. DADES PERSONALS DE L'ALUMNE

Nom i Cognoms: Bernat
Data de naixement: 27/07/1994
Grup: Secundària C
Curs: 2010-2011

2. PROFESSIONALS QUE INTERVENEN

Tutor/a: Fàtima Vega	Monitors/es: Victòria i Pilar
Educador/a: Emilio Sánchez	Especialista de música: Begoña López
Logopeda: M ^a Rosa Marín	Altres: Professorat Secundària a les àrees de Ciències i Jesús Garrido (fisioterapeuta) a l'activitat d'educació física.

3. COMPETÈNCIES QUE HEM TREBALLAT:

1. Comunicativa lingüística i audiovisual
2. Artística i cultural
3. Tractament de la informació i la competència digital
4. Matemàtica
5. D'aprendre a aprendre
6. D'autonomia i iniciativa personal
7. Coneixement i interacció amb el món físic
8. Social i ciutadana

4. VALORACIÓ DELS OBJECTIUS TREBALLATS PER ÀREES:

COMUNICACIÓ I LLENGUATGE

1. LLENGUATGE ORAL

- Continua utilitzant signes de la llengua de signes catalana com a mitjà augmentatiu de comunicació.
- Requereix força modelament del mestre per incorporar els signes a les activitats diàries.
- Oralitza més paraules quan les acompanya del signe LSC.
- Ha augmentat l'ús dels seus recursos comunicatius per fer-se entendre amb

companyans i docents.

- Gaudeix explicant les activitats que ha fet durant el cap de setmana.
- Entén les ordres que se li donen i es mostra interessat en complir-les.
- Coneix les rutines que es donen a l'aula, anticipant les activitats que toquen al llarg del dia.
- La pronunciació dels mots és més entenedora quan s'acompanya del signe LSC i en marca tots els cops de veu de la paraula.
- Ha ampliat el seu vocabulari amb mots relacionats amb les unitats didàctiques i amb els tallers.

INFORME INDIVIDUAL

1. DADES PERSONALS DE L'ALUMNE

Nom i Cognoms: Andrea
Data de naixement: 15-01-1993
Grup: Secundària C
Curs: 2009-10

2. PROFESSIONALS QUE INTERVENEN

Tutor/a: Fàtima Vega Llobera	Monitors/es: Victòria i Anna
Educador/a: Emilio Sánchez Cuenca	
Logopeda: Hilari Garcia	

3. COMPETÈNCIES TREBALLADES:

1. Comunicativa lingüística i audiovisual
2. Artística i cultural
3. Tractament de la informació i la competència digital
4. Matemàtica
5. D'aprendre a aprendre
6. D'autonomia i iniciativa personal
7. Coneixement i interacció amb el món físic
8. Social i ciutadana

4. VALORACIÓ DELS OBJECTIUS TREBALLATS PER ÀREES:

COMUNICACIÓ I LLENGUATGE

1. LLENGUATGE ORAL

Ús i comunicació

- Es mostra comunicativa amb companys i mestres.
- Utilitza alguns signes de la LSC com a mitjà augmentatiu de comunicació.
- Utilitza els recursos comunicatius per saludar, acomiadar-se i agrair.

- S'ha de continuar treballant que respecti el torn de paraula i no interrompi el docent mentre parla.

- Sap manifestar desconeixement o no haver entès una demanda concreta.

Fonètica i fonologia

- Marca tots els cops de veu de les paraules que expressa amb el suport del signe LSC. La pronunciació dels mots millora amb aquest recurs.

- Coneix el so i el referent de la majoria de lletres de l'abecedari.

- Troba paraules que comencen amb una inicial donada (B =Bernat; E=Emilio; M=Mama...)

- Sap picar els cops de veu a les paraules.

Morfologia- sintaxis

- Estructura i llegeix frases senzilles amb suport d'imatges i símbols SPC.

- Necessita suport per estructurar frases orals, ja que sovint fa servir la paraula-frase.

- Normalment emet oralment frases senzilles que després elabora de forma més completa amb les preguntes tancades que li fa l'educador.

Semàntica

- Ha ampliat el seu vocabulari amb mots relacionats amb les unitats didàctiques i els nous tallers.

- Coneix els logotips més usuals del món que l'envolta (botigues, supermercats, publicitat..) i alguns personatges coneguts (futbolistes, polítics...).

ANDREA INFORME LOGOPÈDIA . CURS 2009-10

Aquest curs l'Andrea ha fet avenços en la seva comunicació: enraona més i ha augmentat el seu vocabulari i els temes de conversa. A més a més, a l'acompanyar les paraules amb signes (Llengua de Signes Catalana –LSC-) li ha donat més seguretat a l'hora d'expressar-se. Es bloqueja menys vegades quan l'interlocutor no l'entén. Mostra interès per fer-se entendre.

Un dels problemes de la comunicació és l'atenció, si no estem a prop seu tendeix a distreure's.

FONÈTICA I FONOLOGIA

Fa el signe tantes vegades com síl·labes té la paraula. A l'acompanyar-los amb sons ha facilitat la intel·ligibilitat de les paraules. També aquesta estratègia ha fet millorar la seva vocalització: fa que obri més la boca i el so sigui més clar.

Li costa percebre ritmes regulars en rodolins i poemes.

SIGNES

Ha après vocabulari signat relacionat amb les unitats didàctiques i el seu entorn i és capaç d'utilitzar-lo en situacions de conversa espontània.

Generalitza l'ús de signes fora de l'aula.

MORFOSINTAXIS

Ha ampliat el vocabulari oral i gràfic del seu entorn: logotips de botigues, supermercats, transports, aliments, televisió, personatges famosos... Està interessada en aprendre vocabulari nou i l'incorpora al seu lèxic

Utilitza la descripció amb dues característiques o qualitats.

Fa frases senzilles elidint partícules i connectors. Amb reforç signat o gràfic pot fer frases més elaborades (art+S+V+C).

ÚS I COMUNICACIÓ

Demana l'execució de diverses accions (fins a quatre).

Formula preguntes per tal de demanar informació (Qui, On, Què).



Hilari Garcia
Juny 2010

INFORME INDIVIDUAL

1. DADES PERSONALS DE L'ALUMNE
Nom i Cognoms: Andrea
Data de naixement: 15-01-1993
Grup: Secundària C
Curs: 2010-11

2. PROFESSIONALS QUE INTERVENEN	
Tutor/a: Fàtima Vega Llobera	Monitors/es: Victòria i Pilar
Educador/a: Emilio Sánchez Cuenca	Especialista de música: Begoña López
Logopeda: M ^a Rosa Marín	Altres: Professorat Secundària a les àrees de Ciències i Jesús Garrido (fisioterapeuta) a l'activitat d'educació física.

3. COMPETÈNCIES TREBALLADES:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicativa lingüística i audiovisual 2. Artística i cultural 3. Tractament de la informació i la competència digital 4. Matemàtica 5. D'aprendre a aprendre 6. D'autonomia i iniciativa personal 7. Coneixement i interacció amb el món físic 8. Social i ciutadana

4. VALORACIÓ DELS OBJECTIUS TREBALLATS PER ÀREES:
COMUNICACIÓ I LLENGUATGE
1. LLENGUATGE ORAL
<ul style="list-style-type: none"> - Continua utilitzant alguns signes de la LSC com a mitjà augmentatiu de comunicació. - Ha augmentat el ventall d'estratègies comunicatives per fer-se entendre amb companys i educadors (utilitzar alguns sinònims, ubicar en el context, assenyalar...).

<ul style="list-style-type: none"> - Continua tallant al docent quan aquest parla i s'ha d'insistir en què respecti el torn de paraula. - Ha millorat la pronunciació dels mots, marcant tots els cops de veu de la paraula amb el suport del signe LSC. - Reconeix les grafies de les lletres del seu nom i en sap el so corresponent. - Reconeix la majoria de les grafies i el so corresponent de les lletres de l'abecedari. - Discrimina paraules amb un so similar. - Discrimina sons que són diferents entre paraules senzilles i usuals (ex: mapa, capa; vi, pi). - Relaciona paraules que rimen amb altres. - Amb suport pica les síl·labes en paraules senzilles i usuals. - Amb suport classifica paraules segons el número de síl·labes que tenen. - Elabora amb més facilitat frases completes i carregades d'informació respecte el curs anterior, sense tanta necessitat que l'educador li preguntí els detalls. - Ha ampliat el seu vocabulari amb mots relacionats amb les unitats didàctiques i els nous tallers.
--

INFORME INDIVIDUAL DE COMUNICACIÓ I LLENGUATGE (Logopèdia)

1. DADES PERSONALS DE L'ALUMNE

Nom i Cognoms: Andrea
Data de naixement: 15-1-1993
Grup: Secundària C
Curs: 2010-11

2. PROFESSIONALS

Tutor/a: Fàtima Vega
Educador/a: Emili Sánchez
Logopeda: M^a Rosa Marín

Observar, escoltar i comprendre

Adquireix nou vocabulari de l'entorn (substantius, adjectius, verbs..) i el sap agrupar per categories.

Entén ordres seqüencials i amb partícules temporals i espacials.

Comprèn algunes normes de jocs, com per exemple buscar les parelles i tornar a tirar si has aconseguit fer-ne una,

Reconeix logotips diversos (supermercats, aliments, begudes...)

Entén seqüències temporals amb 4/5 elements.

Parlar, expressar i comunicar-se

Té cura de parlar a poc a poc i emetent totes les síl·labes. Disposa i usa habitualment d'un ampli repertori de signes LSC, els quals, li són d'una gran ajuda com també li són molt útils els sistemes gràfics.

Fa descripcions per l'ús i també amb 2 o 3 atributs sempre i quan ho hagin anat treballant sinó li costa una mica fer les descripcions més per inseguretat que per manca de coneixement.

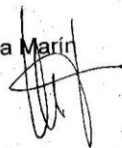
Amb suports fa frases senzilles aplicant generalment de forma correcta les concordances entre el nom i l'adjectiu, per exemple - la Shakira és rossa, jove, guapa...

Hem treballat el futur dels verbs, menjar- anar- acompanyats d'alguna partícula temporal, demà, després..., i tot i la tendència a usar infinitius aquests en concret els

va incorporant. El pretèrit perfecte perifràstic, vaig anar, vaig menjar... li cal un mínim d'ajuda gestual i tot seguit ho expressa.

Ha millorat força el grau de comunicació, expressa sentiments, dóna i demana informació, sinó compren o no sap una cosa diu / no se- / i demana ajuda o t'ho pregunta etc. Amb persones que no coneix moltes vegades també si dirigeix espontàniament,

M. Rosa Marín



ANNEX 5.

CONTROLS DELS SIGNES LSC CONEGUTS I
UTILITZATS PELS ALUMNES AL LLARG DEL
PROJECTE

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

CONTROL CARLOS	07-08	08-09	09-10	10-11
1. A POC A POC	D	E	D	D
2. A SOBRE	I	D	D	E
3. A SOTA	I	D	D	E
4. ABANS	I	I	D	D
5. ABELLA	I	E	E	E
6. ABRAÇAR	E	E	E	E
7. ABRIL		I	D	D
8. ACABAR	E	E	E	E
9. ADRIANNY			E	E
10. AEROPORT	D	I	I	E
11. AGAFAR	E	E	E	E
12. AGOST		I	I	D
13. AGRADAR	E	E	E	
14. AHIR	I	I	D	E
15. AIGUA	E	E	E	E
16. AIXADA			E	D
17. AIXECAR	D	D	D	E
18. AIXETA	D	D	D	E
19. AJUDAR	E	E	E	E
20. AJUNTAMENT	I	I	I	I
21. ALT	E	E	E	E
22. ALTAVEU			I	-
23. ALTRA VEGADA		E	E	E
24. ALLA	E	E	E	E
25. AMAGAR	E	E	E	E
26. AMANIDA	E	E	E	E
27. AMBULANCIA	E	E	E	E
28. AMIC	E	E	E	E
29. AMUNT	E	E	E	E
30. ANAR		E	E	E
31. ANDREA			E	E
32. ANEC	D	D		-
33. ANIMAL	E	E		D

34. ANIVERSARI	E	E	E	E
35. ANTENA			I	-
36. ANTONIA			E	E
37. ANY	I	I	I	D
38. APAGAR	I	I	D	I
39. AQUI	E	E	E	E
40. ARA	E	E	I	D
41. ARANYA	I	I	D	D
42. ARBRE	E	E	E	E
43. ARMARI	I	I	D	D
44. ARREL		I	I	E
45. ARRENCAR HERVA			D	D
46. ARROS	E	E	E	E
47. ASCENSOR	E	E	E	E
48. ASTURIES			I	-
49. ATENT	I	I	I	-
50. AUDIOFON				E
51. AUTOBUS	E	E	E	E
52. AVI	E	E	E	E
53. AVINGUDA	I	I		-
54. AVIO	E	E	E	
55. AVORRIT	I	I	I	-
56. AVUI	D	E	I	D
57. BAIX	I	I		-
58. BALENA	I	I		-
59. BALLAR	E	E		E
60. BANDERA	I	I	D	E
61. BAR	E	E	I	I
62. BARÇA		E	E	E
63. BARRI	I	D	I	I
64. BASQUET		E	E	E
65. BATA	E	E	I	-
66. BATEDORA		E	D	D
67. BATERIA				D

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

68. BE	E	E	E	E
69. BEBE	E	E	E	E
70. BERNAT	E	E	E	E
71. BEURE	E	E	E	E
72. BIBLIOTECA	I	I	D	E
73. BICICLETA	E	E	E	E
74. BIGOTI	E	E	E	E
75. BISAGRA				I
76. BLANC	E	E	D	E
77. BLAU	E	E	E	E
78. BO	E	E	E	E
79. BOB ESPONJA				-
80. BOMBER	D	E		E
81. BOMBETA			D	I
82. BON DIA	E	E	E	E
83. BON PROFIT	D	E	D	E
84. BONA TARDA	E	E	E	E
85. BOSC	D	D	D	-
86. BOTIFARRA	E	E	E	E
87. BOTIGA	I	I		D
88. BROMA	E	E	E	E
89. BRUIXA		E	E	E
90. BRUT	I	I	D	D
91. BUFANDA	E	E	D	I
92. BULB			I	I
93. BUSCAR	D	E	D	D
94. BUSTIA	I	I		-
95. CABLE			E	I
96. CACA				E
97. CADIRA	E	E	E	E
98. CAFÉ	E	E	E	E
99. CALCETA				D
100. CALÇOTETS				D
101. CALENDARI	I	I	D	D

102. CALENT				E
103. CALOR	I	E	E	E
104. CALLAR	E	E	E	E
105. CAMBRER	I	E	E	E
106. CAMELL	I	I		-
107. CAMINAR	E	E	E	E
108. CAMIO	E	E	E	E
109. CAMPANA				E
110. CANELONS	E	E	E	E
111. CANGUR	I	I		-
112. CANSAT	E	E	E	E
113. CANTAR	E	E	E	E
114. CANVIAR	D	E	E	E
115. CAP DE SETMANA	D	E	E	E
116. CAP GROSSOS			D	-
117. CAMEL			E	D
118. CARGOL	D	E	E	E
119. CARICIA	I	I	D	D
120. CARLOS	E	E	E	E
121. CARN	E	E	E	E
122. CARNAVAL	E	E	E	E
123. CARRER	D	E	E	E
124. CARRETERA	I	I		-
125. CARRETÓ			E	E
126. CARRO			D	E
127. CARTES	E	E	E	E
128. CASA	E	E	E	E
129. CASC		E	E	E
130. CASTANYA				E
131. CASTELL		E	E	E
132. CASTELLERS			D	D
133. CATALUNYA			E	E
134. CAURE	D	E	E	E
135. CAVA				E

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

136.CAVALL	D	E	E	E
137.CAVALLER		E	E	E
138.CEDAS			D	-
139.CEL		I	I	E
140.CELIA			D	-
141.CINEMA	I	E	D	D
142.CIRERA				E
143.CISTELL			D	-
144.CIUTAT	I	D	D	-
145.CLASSE	E	E	E	E
146.CLAU			E	E
147.COCACOLA	E	E	E	E
148.COCODRIL	D	I		-
149.COLOM	I	I		E
150.COLONIES	E	E	E	E
151.COLOR	E	D	D	E
152.COM	I	I		-
153.COMENÇAR	I	I		I
154.COMPOSTER			D	E
155.COMPRAR	E	E	E	E
156.COMPRESA				-
157.COMUNICACIÓ			D	E
158.CONDUIR	E	E	D	-
159.CONILL			E	E
160.CONSTRUCCIONS	D	I		-
161.CONTAR	E	I	D	-
162.CONTENT	E	E	E	E
163.CONTES	E	E	E	E
164.CONTINUAR	I	I		-
165.CORDAR	I	I	D	D
166.CORRER	E	E	E	E
167.CORREUS	I	D		-
168.COS				D
169.COSI	I	I	I	I

170.COSIR				D
171.COSTAT	I	I	D	D
172.COTXE	E	E	E	E
173.COTXE POLICIA	E	E	E	E
174.COVA		I		-
175.CRANC	D	I		-
176.CREMA CATALANA				-
177.CRIDAR	E	E	E	E
178.CRISTINA	E	E	E	E
179.CROQUETA				E
180.CUC	D	D	E	E
181.CUINAR	D	E	E	E
182.CUL				D
183.CULPA				D
184.CULLERA	E	E	E	E
185.CURT	I	I	D	D
186.DANI	E	E	E	E
187.DAVID			E	E
188.DE RES	I	D	D	E
189.DEFENSAR				-
190.DEIXAR				-
191.DEMÀ	D	E	E	E
192.DEMANAR	I	I	I	-
193.DESEMBRE	I	I	I	D
194.DESODORANT				E
195.DESPERT				E
196.DESPISTAT	I	I		E
197.DESPRES	E	E	E	E
198.DEU (10)				-
199.DIA	E	D	D	E
200.DIABLES			D	-
201.DIARI		E	D	D
202.DIBUIXAR	E	I	D	E
203.DIFERENT	E	D	D	E

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

204. DIFICIL	E	D	D	E
205. DIJOUS	E	E	E	E
206. DILLUNS	E	E	E	E
207. DIMARTS	E	E	E	E
208. DIMECRES	E	E	E	E
209. DINERS		E	E	E
210. DINS				-
211. DIR	D	D	E	E
212. DIRECTOR	I	I		-
213. DISCOTECA				-
214. DISCUTIR	D	I		-
215. DISFRESSAR	E	I	E	E
216. DISSABTE	E	E	E	E
217. DIUMENGE	E	E	E	E
218. DIVENDRES	E	E	E	E
219. DIVERTIR	E	D	D	-
220. DOFI	D	I		-
221. DOLENT		E	E	D
222. DOLOR				E
223. DONA	D	D	D	D
224. DONAR	E	E	E	E
225. DONUT			E	-
226. DORMIR	E	E	E	E
227. DOSMILDEU			D	-
228. DOSMILONCE				D
229. DRAC	E	E	E	E
230. DUTXA	E	E	E	E
231. DVD		I		-
232. EDIFICI	I	I		-
233. EDUCACIO FISICA	E	E	E	E
234. EL CORTE INGLÈS				D
235. ELECTRICITAT		I	E	E
236. ELEFANT	E	E	E	E

237. EMILI			E	E
238. EMOCIONAL				E
239. EMPENYER	E	D	E	E
240. ENCENDRE	I	I	D	I
241. ENDOLL			E	E
242. ENDREÇAR			I	I
243. ENFADAT	E	E	E	E
244. ENSENYAR/MO STRAR	I	I	I	I
245. ENTENDRE	I	D	D	D
246. ENTRAR	D	I	I	I
247. ENTREPA	E	E	E	
248. EQUADOR			I	-
249. EQUIP				E
250. EQUIVOCAR	E	E	E	E
251. ESCALA			E	E
252. ESCOLA	E	E	E	E
253. ESCOLTAR	E	E	E	E
254. ESCOMBRA	D	E	E	E
255. ESCOMBRARIES		E	E	E
256. ESCÓRRER			D	-
257. ESCRIURE	E	E	E	E
258. ESPAGUETIS	E	E	E	E
259. ESPANYA			E	E
260. ESPASA		E	E	E
261. ESPECTACLE				E
262. ESPELMA			E	D
263. ESPERAR	E	E	E	E
264. ESPONJA				D
265. ESPORT				-
266. ESTACIO	I	I		-
267. ESTENDRE			D	-
268. ESTIU		I		D
269. ESTRELLA	I	I	D	E

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

270.EURO		E	E	E
271.EXCURSIÓ			E	E
272.EXPLICAR	I	E	E	E
273.FACIL	E	D	D	D
274.FALTAR	I	I		-
275.FAMILIA	I	I		-
276.FATIMA	E	E	E	E
277.FEBRER	I	I	D	D
278.FELIÇ	I	D	D	-
279.FELICITATS	I	I	D	D
280.FER	I	D	E	E
281.FER MAL				E
282.FESTA	E	E	E	E
283.FIDEU	E	I	D	E
284.FINESTRA	E	D	E	E
285. FIRA				E
286. FISIOTERAPIA				E
287.FLAM	E	E	E	E
288.FLAUTA			D	-
289.FLOR	E	E	E	E
290.FLUIX	I	I		-
291.FOC		E	D	D
292.FOCA	D	D		-
293. FONS				E
294. FORAT				-
295.FORCA/REMENA			E	E
296.FORMATGE	E	E	E	E
297.FORMIGA		D	D	E
298.FORN				E
299.FORQUILLA	E	D	D	E
300.FORT	E	E	E	E
301.FOTO		E	E	E
302.FRED	E	E	E	E
303.FREGAR	E	E	E	E

304.FREGIR	E	E	D	-
305.FRUITA	E	E	E	E
306.FULLA				-
307.FUSTA/FUSTERIA				E
308.FUTBOL		E	E	E
309. G				E
310.GAITA			I	-
311.GALETA		D	I	-
312.GALL	D	I		-
313.GALLINA	D	I		-
314.GANA	E	E	E	E
315.GANIVET	E	E	D	D
316.GAT	E	E	E	E
317.GEGANTS			I	I
318.GEL	I	E	I	-
319.GELAT	E	E	E	E
320.GENER	I	I	I	D
321.GERMA	E	E	E	E
322.GIRAFÀ	E	E	D	D
323.GLOBUS			D	D
324.GOL				E
325. GOMA				E
326.GOMINA				D
327.GORIL·LA	E	E		-
328.GORRO	E	E	E	E
329.GOS	E	E	E	E
330.GOT	E	E	E	E
331.GRACIES	E	E	E	E
332.GRAN		E	E	E
333.GRANJA	D	I		-
334.GRAS	E	E	E	E
335.GRIS	I	I		-
336.GROC	E	E	E	E
337.GRONXADOR				D

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

338. GUANTS	E	E	E	E
339. GUAPO	E	E	E	E
340. GUARDAR	D	E	E	E
341. GUITARRA				E
342. HAMBURGUES A	E	E	E	E
343. HAMSTER	D	I		-
344. HAMZA			E	E
345. HECTOR	E	E	E	E
346. HELICOPTER	E	E	E	E
347. HERBA		E	E	E
348. HILARI	E	E	E	E
349. HIPOPOTAM	E	E		E
350. HIVERN	I	I	I	I
351. HO SENTO			I	-
352. HOME	D	E	D	E
353. HORA	E	E	E	E
354. HORARI/ 355. CARTELLERA				D
356. HORT				E
357. HORXATA				E
358. HOSPITAL	D	E	E	E
359. IGUAL	E	E	E	E
360. INDI		E	E	D
361. INFUSIÓ/TE			D	-
362. INJECCIÓ				D
363. INSTITUT			E	E
364. INTERRUPTOR			D	-
365. IOGURT	E	E	E	E
366. JAQUETA	E	E	E	E
367. JARDÍ			E	E
368. JARDINERIA			E	E
369. JESUS	E	E	E	E
370. JOVE				I
371. JUAN	E	E	E	E

372. JUGAR	E	E	E	E
373. JULIOL		I	I	I
374. JUNT	I	I	I	I
375. JUNY		I	D	E
376. KORFBALL			I	-
377. LAVABO	E	E	E	E
378. LLAMP	D	E	E	E
379. LLANTERNA				E
380. LLARG	I	I		E
381. LLEGIR	E	D	D	E
382. LLEIG	E	D	E	E
383. LLENÇAR	E	E	E	E
384. LLENGUATGE				E
385. LLENTIES	I	E	E	E
386. LLEO	E	E	E	E
387. LLEST	E	E	E	E
388. LLET	D	E	E	E
389. LLEURE			E	E
390. LLIBRETA	E	E	E	E
391. LLIMAR			I	-
392. LLIMONA		I		I
393. LLISTA				D
394. LLIT			D	E
395. LLITERA				E
396. LLORO	D	I		-
397. LLUM			E	E
398. LLUNA		D		-
399. LLUNY				D
400. MADRID		E	E	E
401. MADUIXA	E	E	E	E
402. MAGIC		E		E
403. MAI	I	I		-
404. MAIG		I		D
405. MAIONESA				E

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

406.MALALT	E	E	E	E
407.MALAMENT	E	E	E	E
408.MAMA	E	E	E	E
409.MAMUT		E		-
410.MANDONGUILLES				E
411.MANILLES	E	E	E	E
412.MAQUINA				
413.MARÇ		I		D
414.MAREJAT				E
415.MARIA ROSA		E		E
416.MARIETA		D		-
417.MARRO	E	E	E	E
418.MARROC			E	D
419.MARTA				E
420.MARTELL/CLAVAR			E	E
421.MARXAR		E	E	E
422.MASCARA				E
423.MATEMÀTIQUES	E	D	D	E
424.MATI	E	E	D	E
425.MELO	E	E	E	E
426.MENJAR	E	E	E	E
427.MENTIR	E	E	E	E
428.MENU	E	E	E	E
429.MENYS		I		-
430.MES		I	E	E
431.METGE	E	E	E	E
432.METRO	I	I		-
433.METRO MESURA				I
434.MEU			E	E
435.MICROONES		D	-	D
436.MIGDIA	I	I		-
437.MINUT		I		-
438.MIRALL	I	I	I	-

439.MIRAR	E	E	E	E
440.MÍRIAM			E	E
441.MITJA				E
442.MITJO	I	I		-
443.MOGRÓ				-
444.MOHAMED				E
445.MOLT	E	E	E	E
446.MON				E
447.MONA PASQUA				E
448.MONO	E	E	D	E
449.MONOPATÍ				E
450.MORIR	E	E	E	E
451.MOSQUIT				E
452.MOSSEGAR	D	D	D	-
453.MOTO	E	E	E	E
454.MOTOR			D	-
455.MOTXILLA	E	E	E	E
456.MUNTANYA		D	D	E
457. MUSCLU				E
458.MUSICA	E	E	E	E
459.NADAL		D	D	E
460.NEDAR	E	E	E	E
461.NEGRE	D	E	D	D
462.NEN/NOI	D	D	D	E
463.NENA/NOIA	D	D	D	E
464.NERVIOS	E	E	E	E
465.NET	D	I	E	E
466.NEU	I	E	E	E
467.NEVERA		D		-
468.NIT	E	E	E	E
469.NO	E	E	E	E
470.NO HI HA				E
471.NOM		E	D	D
472.NORMAL			E	E

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

473.NOU	E	E	E	E
474.NOVEMBRE		I	I	D
475.NOVI/A		E	E	E
476.NUVOL	I	D	D	-
477.OBAMA		E		D
478.OBLIDAR	I	I	E	E
479.OBRIR				D
480.OCELL	D	E	D	D
481.OCTUBRE		I	I	D
482.OLI	E	E	E	E
483.OLORAR	D	D	D	-
484.ON	I	D	D	E
485.ORDINADOR	E	E	E	E
486.OS	I	I		-
487.OU	E	E	E	E
488.OVARIS				D
489.OVELLA	D	D		-
490.PA	E	E	E	E
491.PAELLA			E	E
492.PAGAR	D	E	E	E
493.PALA			E	E
494.PALLASSOS				E
495.PAPA	E	E	E	E
496.PAPALLONA	E	E	E	E
497.PAPER	E	D	E	E
498.PARAIGUA	E	D	E	-
499.PARAR LA TAULA			E	E
500.PARC	E	E	D	D
501.PARLAR	E	E	E	E
502.PARTIT				-
503.PASSEJAR	E	E	E	E
504.PASTIS		D	E	E
505.PATATA	E	E	E	E
506.PATI	E	E	E	E

507.PAU			D	D
508.PEDRA		D	D	E
509.PEGA				E
510.PEGAR	E	E	E	E
511.PEIX	E	E	E	E
512.PEL·LICULA	E	E	D	E
513.PENIS				E
514.PENJADOR	E	I	I	-
515.PENSAR	E	E	E	E
516.PENTINAR		E	D	D
517.PERA	D	E	D	E
518.PERDO	E	E	D	E
519.PERFUM				E
520.PERNIL	E	E	E	E
521.PERQUE	I	I		-
522.PESCAR	E	E	E	E
523.PESSIGAR	E	D	E	D
524.PETANCA				E
525.PETIT	E	E	E	E
526.PETÓ				E
527.PILA			I	E
528.PILOTA				E
529.PINGUI	D	D		-
530.PINTAR	E	E	E	E
531.PINYA	D	E	E	E
532.PIPÍ				E
533.PIRATA				E
534.PISCINA	E	E	E	E
535.PISTOLA	E	E	E	E
536.PLA				E
537.PLANTA		I	D	D
538.PLANXA				E
539.PLÀSTIC			E	E
540.PLASTICA	E	E		-

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

541.PLAT	E	E	D	E
542.PLÀTAN			E	E
543.PLATJA	E	E	E	E
544.PLAY		E	E	E
545.PLORAR	E	E	E	E
546.PLUJA	E	E	E	E
547.POBLE	D	D		-
548.POC	E	D	E	E
549.PODAR			D	D
550.PODER/NO PODER	I	I		-
551.POLICIA	E	E	E	E
552.POLLASTRE	E	E	E	E
553.POMA	E	E	E	E
554.PONT	I	D		-
555.POP	D	I		D
556.POR	E	E	E	E
557.PORC	E	E	D	E
558.PORTA	E	E	D	E
559.POSAR	E	E	E	E
560.PREGUNTAR	I	I		I
561.PRE-HISTORIA		D		-
562.PREMI	E	E		-
563.PREMSA			D	E
564.PREOCUPAT	I	I	I	I
565.PRESSEC		E		-
566.PRIM	E	E	E	E
567.PRIMÀRIA			I	E
568.PRIMAVERA		I		E
569.PRINCESA	E	E	E	E
570.PRISMATICS		E		-
571.PROFESSOR	I	I		I
572.PURÉ			D	E
573.PURPURINA				-
574.PUZZLE				-

575.QUAN	I	I		D
576.QUANTS	D	I	D	D
577.QUE	D	I		I
578.QUE TAL?	D	D		I
579.QUEDAR	I	E		-
580.QUI	I	I		D
581.RADIO				-
582.RAÏM	E	E	E	E
583.RAJOY		E	E	E
584.RAMBLA	E	E	D	D
585.RAPID	D	D	E	E
586.RASCLET			D	D
587.RATOLI	D	D	D	D
588.RECICLAR			I	-
589.RECOLLIR	D	E	E	E
590.RECORDAR	I	I	I	-
591.REG AUTOMATIC				D
592.REGALAR	I	E	E	E
593.REGAR	D	D	E	E
594.REGLA				-
595.REGLA MESURA				-
596.REI	E	E	E	E
597.RELLOTGE		E	E	E
598.RENTADORA		E		E
599.RENTAR MANS	E	E	E	E
600.REP. DOMINICANA			I	-
601.REPETIR	I	E	E	E
602.RES	I	I	I	-
603.RESTAURANT	I	I	D	D
604.RIU	I	I	I	-
605.RIURE	E	D	D	E
606.ROBA				E
607.RODA			D	D

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

608.ROSA	E	E	E	E
609.ROTLLÓ PAPER			D	-
610.RUBÍ				D
611.SABATA		I	I	D
612.SABER/ NO SABER	E	E	E	E
613.SABÓ			D	I
614.SALSA	E	E	E	E
615.SALTAR	E	E	E	E
616.SANT	E	E	E	E
617.SARDANA			D	D
618.SECRET				I
619.SECRETARIA			D	E
620.SECUNDARIA			I	I
621.SEGON		I	I	I
622.SEMAFOR	I	D	D	I
623.SEMPRE		I	I	I
624.SERRAR				E
625.SETEMBRE		I	I	D
626.SETMANA	D	I	D	D
627.SEURE	E	E	E	E
628.SHAKIRA				E
629.SI	E	E	D	D
630.SIGNES	E	E	E	E
631.SÍLVIA			E	E
632.SINDRIA	I	E	D	E
633.SIUSPLAU	E	E	D	D
634.SOCIAL				E
635.SOFA		I	I	-
636.SOL	E	E	E	E
637.SOMIAR	I	I	I	E
638.SOPA	E	E	E	
639.SORPRESA				E
640.SORRA			E	E

641.SORTIR	I	I		-
642.SOSTENIDOR				I
643.SUC	E	E	E	E
644.SUCRE		D	D	E
645.TALLA-GESPA			D	E
646.TALLAR			D	E
647.TALLER			E	E
648.TAMBOR			E	E
649.TANCAR				E
650.TARDA	E	E	E	E
651.TARDOR		I	I	I
652.TARONJA	E	E	E	E
653.TAULA	E	E	E	E
654.TAURO	I	I		E
655.TAXI	D	D		D
656.TEATRE				E
657.TELE	E	E	E	E
658.TELEFON	E	E	E	E
659.TEMPS		I		I
660.TENIR/NO TENIR	I	E	E	E
661.TENIS		E	E	E
662.TERRA				I
663.TERRASSA				E
664.T'HO JURO				-
665.TIET	D(tita)	E	E	E
666.TIGRE	D	D		-
667.TOMAQUET	E	E	E	E
668.TONTERIA				E
669.TORNAVÍS			E	E
670.TORTUGA	E	E	D	D
671.TOSSUT		E	D	E
672.TOVALLO	E	E	E	E

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

673.TRACTOR	I	I		-
674.TRANQUIL	E	E	E	E
675.TRASPLANTAR			D	D
676.TREBALLAR	E	E	E	E
677.TREN	E	E	D	E
678.TRENCAR	E	E	E	E
679.TREURE POLS			D	-
680.TRIST	E	E	D	I
681.TRONC		I		I
682.TRUITA	E	E	E	E
683.ULLERES	E	E	E	E
684.VACA	D	E	E	E
685.VACANCES				I
686.VAIXELL		E	E	E
687.VALENT				I
688.VELL	I	I	I	I
689.VENIR	D	E	E	E
690.VENT	D	D	D	D
691.VENTILADOR			D	I
692.VERD	E	E	D	D
693.VERDURA	E	E	E	E
694.VERGONYA		E	D	E
695.VERITAT		E	D	I
696.VERMELL	E	E	E	E
697.VESTIT				I
698.VIDRE			D	E
699.VIGILA	E	E	E	E
700.VIURE	D	D	D	D
701.VOLAR	D	E		I
702.VOLER	D	E	E	E
703.VULVA				I
704.XIULET			E	E
705.XOCOLATA	E	E	E	E

706.ZAPATERO		E	E	E
707.ZEBRA	D	D		

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

CONTROL BERNAT	07-08	08-09	09-10	10-11
1. A POC A POC	I	I		I
2. A SOBRE	I	I		-
3. A SOTA	I	I		-
4. ABANS	I	I		-
5. ABELLA	I	D		-
6. ABRAÇAR	E	E	E	E
7. ABRIL		I	D	D
8. ACABAR	E	E	E	E
9. ADEU			E	E
10. ADRIANNY			E	E
11. AEROPORT	I	I		-
12. AGAFAR	E	E	E	E
13. AGOST		I		D
14. AGRADAR	E	E	E	E
15. AHIR	I	I	I	D
16. AIGUA	E	E	E	E
17. AIXADA			E	E
18. AIXECAR	E	E	E	E
19. AIXETA	I	I		-
20. AJUDAR	E	E	E	E
21. AJUNTAMENT	I	I		-
22. ALT	E	I	-	I
23. ALTAVEU				-
24. ALTRA VEGADA	I	I	I	I
25. ALLA	E	I	E	E
26. AMAGAR	I	I	I	-
27. AMANIDA	I	D	D	I
28. AMBULANCIA	I	D	D	D
29. AMIC	E	E	E	E
30. AMUNT	E	E	E	E
31. ANAR	E	E	E	E
32. ANDREA				E
33. ANEC	I	I		-

34. ANIMAL	I	I	I	I
35. ANIVERSARI	I	I	D	D
36. ANTENA				-
37. ANTONIA			D	I
38. ANY	I	I	I	D
39. APAGAR	I	I		M
40. AQUI	E	E	D	D
41. ARA	I	I	-	I
42. ARANYA	I	I	-	-
43. ARBRE	I	I	I	I
44. ARMARI	I	I	-	-
45. ARREL		I	I	I
46. ARRENCAR HERVA				D
47. ARROS	I	I	I	I
48. ASCENSOR	I	I	I	I
49. ASTURIES				-
50. ATENT	I	I		-
51. AUDIOFON				I
52. AUTOBUS	E	E	E	E
53. AVI	E	D		D
54. AVINGUDA	I	I		-
55. AVIO	I	I	I	D
56. AVORRIT	I	I	-	-
57. AVUI	I	I		
58. BAIX	I	I		
59. BALENA	I	I		
60. BALLAR	E	E	E	E
61. BANDERA	I	I		
62. BAR	I	I	I	I
63. BARÇA		I		D
64. BARRI	I	I	-	-
65. BASQUET				I
66. BATA	I	I		-

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

67. BATEDORA		I	D	-
68. BATERIA				I
69. BE	E	E	E	E
70. BEBE	I	I		I
71. BERNAT	E	E	E	E
72. BEURE	E	E	E	E
73. BIBLIOTECA	I	I		I
74. BICICLETA	E	E	E	E
75. BIGOTI	I	E	E	E
76. BISAGRA				I
77. BLANC	I	I	I	I
78. BLAU	I	I	I	I
79. BO	E	D		I
80. BOB ESPONJA				I
81. BOMBER	I	I	I	I
82. BON DIA	E	E	E	E
83. BON PROFIT	I	D	I	I
84. BONA TARDA	E	E	E	E
85. BOSC	I	I		-
86. BOTIFARRA	I	I	I	I
87. BOTIGA	I	I	-	I
88. BROMA	I	I	I	D
89. BRUIXA		E	D	E
90. BRUT	I	I	I	I
91. BUFANDA	I	D		-
92. BULB				-
93. BUSCAR	I	I	I	I
94. BUSTIA	I	I		-
95. CABLE			I	-
96. CABRA	I	I		-
97. CACA				I
98. CADIRA	D	D	I	D
99. CAFE	D	D	-	-
100. CALCETA				-

101. CALÇOTETS				-
102. CALENDARI	I	I		-
103. CALENT				I
104. CALOR	D	I	I	D
105. CALLAR	E	E	E	E
106. CAMBRER	I	I		-
107. CAMELL	I	I		-
108. CAMINAR	I	I	I	D
109. CAMIO	D	I		-
110. CAMPANA				I
111. CANELONS	D	D	D	D
112. CANGUR	I	I		-
113. CANSAT	D	D	I	I
114. CANTAR	D	E	I	D
115. CANVIAR	I	I	I	I
116. CAP DE SETMANA	I	I	I	I
117. CAP GROSSOS				-
118. CAMEL				-
119. CARGOL	I	I	I	I
120. CARICIA	I	I	I	I
121. CARLOS	E	E	E	E
122. CARN	I	D	D	E
123. CARNAVAL	I	I	I	I
124. CARRER	I	I	I	D
125. CARRETERA	I	I		-
126. CARRETÓ			I	D
127. CARRO				-
128. CARTES	D	I		-
129. CASA	E	E	E	E
130. CASC		I		-
131. CASTANYA				I
132. CASTELL		I		-

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

133. CASTELLERS				-
134. CATALUNYA			D	D
135. CAURE	D	D	D	D
136. CAVALL	I	I	D	E
137. CAVALLER		I	-	-
138. CEDAS				-
139. CEL	I	I	I	D
140. CELIA				I
141. CINEMA	I	I	-	I
142. CIRERA				-
143. CISTELL				-
144. CIUTAT	I	I	I	I
145. CLASSE	D	D	D	D
146. CLAU			I	I
147. COCACOLA	I	I	I	I
148. COCODRIL	I	I		-
149. COLOM	I	I		-
150. COLONIES	E	E	E	E
151. COLOR	I	I	I	I
152. COM	I	I		-
153. COMENÇAR	I	I	I	I
154. COMPOSTER				I
155. COMPRAR	I	I	I	I
156. COMPRESA				-
157. COMUNICACI O				I
158. CONDUIR	I	I		-
159. CONILL				I
160. CONSTRUCCI ONS	I	I		-
161. CONTAR	I	I		-
162. CONTENT	D	D	D	E
163. CONTES	E	E	E	E

164. CONTINUAR	I	I	I	I
165. CORDAR	I	I		I
166. CORRER	I	I	I	D
167. CORREUS	I	I		-
168. COS				I
169. COSI	I	I		I
170. COSIR				-
171. COSTAT	I	I		-
172. COTXE	D	D	D	D
173. COTXE POLICIA	D	I		I
174. COVA		I		-
175. GRANC	I	I		-
176. CREMA CATALANA				-
177. CRIDAR	D	I	I	D
178. CRISTINA	E	E	E	E
179. CROQUETA				D
180. CUC	I	I		
181. CUINAR	I	I	I	I
182. CUL				I
183. CULPA				D
184. CULLERA	I	I	I	D
185. CURT	I	I		-
186. DANI	D	E	E	E
187. DAVID			E	E
188. DE RES	I	I	D	D
189. DEFENSAR				-
190. DEIXAR				I
191. DEMA	D	I	D	I
192. DEMANAR	I	I	-	I
193. DESEMBRE	I	I		I
194. DESODORANT				I

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

195. DESPERT				-
196. DESPISTAT	I	I		-
197. DESPRES	E	E	E	E
198. DEU (10)				I
199. DIA	I	I	I	I
200. DIABLES				I
201. DIARI		I	I	I
202. DIBUIXAR	I	I		-
203. DIFERENT	D	D	I	D
204. DIFICIL	D	I	I	I
205. DIJOUS	E	D	D	D
206. DILLUNS	E	D	D	D
207. DIMARTS	E	D	D	D
208. DIMECRES	E	D	D	D
209. DINERS		I	I	I
210. DINS				I
211. DIR	I	I	I	I
212. DIRECTOR	I	I		I
213. DISCOTECA				I
214. DISCUTIR	I	I		-
215. DISFRESSAR	I	I	I	I
216. DISSABTE	E	D	D	D
217. DIUMENGE	E	D	D	D
218. DIVENDRES	E	D	D	D
219. DIVERTIR	I	I	I	I
220. DOFI	I	I		-
221. DOLENT		I		I
222. DOLOR				D
223. DONA	I	I	I	D
224. DONAR	D	D	I	D
225. DONUT			D	-

226. DORMIR	D	E	D	D
227. DOSMILDEU				I
228. DOSMILONCE				I
229. DRAC		E	E	D
230. DUTXA	E	E	E	E
231. DVD		I		-
232. EDIFICI	I	I	-	-
233. EDUCACIO FISICA	E	E	D	E
234. EL CORTE INGLÈS				-
235. ELECTRICITAT		I	D	I
236. ELEFANT	D	I		-
237. EMILIO			E	E
238. EMOCIONAL				D
239. EMPENYER	D	I	I	D
240. ENCENDRE	I	I	-	-
241. ENDOLL			I	I
242. ENDREÇAR				-
243. ENFADAT	E	E	E	E
244. ENSENYAR/MOSTRAR	I	I	I	I
245. ENTENDRE	I	I	I	I
246. ENTRAR	D	I	I	I
247. ENTREPA		I	E	E
248. EQUADOR				-
249. EQUIP				I
250. EQUIVOCAR	D	D	D	E
251. ESCALA				I
252. ESCOLA	I	I	I	I
253. ESCOLTAR	D	D	D	D
254. ESCOMBRA	I	I	-	D
255. ESCOMBRARIES				I
256. ESCÓRRER				-
257. ESCRIURE	I	D	I	I

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

258. ESPAGUETIS	D	D	D	I
259. ESPANYA				I
260. ESPASA		I		-
261. ESPELMA				I
262. ESPERAR	I	I	I	I
263. ESPONJA				-
264. ESPORT				-
265. ESTACIO	I	I		-
266. ESTENDRE				-
267. ESTIU		I		-
268. ESTRELLA		I	-	I
269. EURO		I	-	I
270. EXCURSIÓ			I	I
271. EXPLICAR	I	I	I	I
272. FACIL	D	I		I
273. FALTAR	I	I	I	I
274. FAMILIA	I	I	I	I
275. FATIMA	I	E	E	E
276. FEBRER	I	I	D	I
277. FELIÇ	I	I	I	I
278. FELICITATS	I	I	I	I
279. FER	I	I	I	I
280. FER MAL				I
281. FESTA	D	D	D	D
282. FIDEU	I	I		I
283. FINESTRA	D	I	I	I
284. FIRA				I
285. FISIOTERAPIA				-
286. FLAM	E	D	D	I
287. FLAUTA			D	-
288. FLOR		D		E
289. FLUIX	D	I		-

290. FOC		I		I
291. FOCA	I	I		-
292. FONS				I
293. FORAT				I
294. FORCA/REME NA				I
295. FORMATGE	I	D		E
296. FORMIGA		I		I
297. FORN				-
298. FORQUILLA	I	I		I
299. FORT	D	D		I
300. FOTO		I	D	D
301. FRED	I	I	D	D
302. FREGAR	I	I		I
303. FREGIR	I	I		-
304. FRUITA	D	D		D
305. FULLA				I
306. FUSTA/FUST ERIA				D
307. FUTBOL		I		I
308. GAITA				-
309. GALETA		I		I
310. GALL	I	I		-
311. GALLINA	I	I		-
312. GANA		D	D	I
313. GANIVET	I	I	I	I
314. GAT	D	D	D	D
315. GEGANTS				-
316. GEL	I	I		-
317. GELAT	D	D		I
318. GENER	I	I	I	I
319. GERMA (ROC)	I	I	D	D
320. GIRAFA	I	I	-	-
321. GLOBUS		E		I
322. GOL				I

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

323. GOMA				-
324. GOMINA				E
325. GORIL-LA	D	D		-
326. GORRO	I	I		I
327. GOS	D	E	E	E
328. GOT	I	I		I
329. GRACIES	E	E	E	E
330. GRAN	D	D	D	D
331. GRANJA	I	I		-
332. GRAS	I	I		I
333. GRIS	I	I		I
334. GROC	I	I		I
335. GRONXADOR				I
336. GUANTS	I	I		-
337. GUAPO	I	D	D	E
338. GUARDAR	I	I		D
339. GUITARRA				D
340. HAMBURGUE SA	I	I	I	I
341. HAMSTER	I	I		-
342. HECTOR	I	I	I	-
343. HELICOPTER	D	I		I
344. HERBA		I		I
345. HILARI	E	D	D	D
346. HIPOPOTAM	D	I	-	-
347. HIVERN		I	-	I
348. HO SENTO			I	I
349. HOME	I	I		D
350. HORA	D	E	D	D
351. HORARI/ 352. CARTELLERA				I
353. HORT				I
354. HORXATA				-

355. HOSPITAL	I	I	I	I
356. IGUAL	D	I	D	E
357. INDI		I		-
358. INFUSIÓ/TE				-
359. INJECCIÓ				I
360. INSTITUT				I
361. INTERRUPTOR				-
362. IOGURT	D	D	D	D
363. JAQUETA	I	I	I	I
364. JARDÍ				I
365. JARDINERIA			D	I
366. JESUS	D	D		-
367. JOVE				I
368. JUAN	I	I		-
369. JUGAR	E	E	E	E
370. JULIOL		I		I
371. JUNT	I	I	I	I
372. JUNY		I		I
373. KORFBALL				-
374. LAVABO	D	I	I	I
375. LLAMP	I	I	D	D
376. LLANTERNA				I
377. LLAPIS				-
378. LLARG	I	I	I	I
379. LLEGIR	I	I	I	I
380. LLEIG	I	I	I	D
381. LLENÇAR	I	I	I	I
382. LLENTIES	I	I	I	I
383. LLEO	E	E	E	E
384. LLEST	I	I	-	-
385. LLET	I	I	I	I

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

386. LLEURE				I
387. LLIBRETA	D	I	I	D
388. LLIMAR				-
389. LLIMONA		I	-	I
390. LLISTA				I
391. LLIT				I
392. LLITERA				I
393. LLORO	I	I	-	-
394. LLUM				I
395. LLUNA		I		-
396. LLUNY				I
397. MADRID		I	-	-
398. MADUIXA	I	I	I	I
399. MAGIC		I	I	D
400. MAI	I	I		-
401. MAIG		I	I	I
402. MAIONESA				-
403. MALALT	D	D	D	I
404. MALAMENT	E	E	E	E
405. MAMA	E	E	E	E
406. MAMUT		I		-
407. MANDONGUILLES				D
408. MANILLES	I	I	I	I
409. MARÇ		I	I	I
410. MAREJAT				-
411. MARIA ROSA		I	I	D
412. MARIETA		I		-
413. MARRO	I	I	I	I
414. MARROC				-
415. MARTA				D
416. MARTELL				D
417. MARXAR		I	I	D

418. MASCARA				I
419. MATEMÀTIQUES	I	I	I	I
420. MATI	I	I	I	I
421. MELO	D	I	I	I
422. MENJAR	E	E	E	E
423. MENTIR	I	D	D	D
424. MENU	E	E	E	E
425. MENYS	I	I		-
426. MES	I	I		-
427. METGE	D	D	D	D
428. METRO	I	I		-
429. METRO MESURA				-
430. MEU				I
431. MICROONES		I		-
432. MIGDIA	I	I		-
433. MINUT		I		-
434. MIRALL	I	I	I	I
435. MIRAR	D	D	I	I
436. MÍRIAM			D	I
437. MITJA				D
438. MITJO	I	I		-
439. MOCAR		E	I	I
440. MOGRÓ				-
441. MOHAMED				D
442. MOLT	D	I	D	D
443. MON				D
444. MONA PASQUA				I
445. MONO	D	D		I
446. MONOPATÍ				I
447. MORIR	I	I	I	I
448. MOSQUIT				I

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

449. MOSSEGAR	I	I		-
450. MOTO	D	I	D	D
451. MOTOR				-
452. MOTXILLA	E	E	D	D
453. MUNTANYA		I	-	I
454. MUSICA	D	E	D	D
455. NADAL		I	I	I
456. NEDAR	E	E	D	D
457. NEGRE	I	I	I	I
458. NEN	I	I	I	I
459. NENA	I	I	I	I
460. NERVIOS	E	D	D	D
461. NET	I	I	-	I
462. NEU	I	I	I	I
463. NEVERA		I		-
464. NIT	I	I	I	I
465. NO	E	E	E	E
466. NO HI HA				I
467. NOM		I	I	I
468. NORMAL				I
469. NOU	D	I		D
470. NOVEMBRE		I	I	I
471. NOVIO/A		I		-
472. NUVOL	I	I		-
473. OBAMA		I		-
474. OBLIDAR	I	I	I	I
475. OBRIR				I
476. OCELL	I	I	I	I
477. OCTUBRE		I		I
478. OLI	D	I	I	I
479. OLORAR	I	I		I

480. ON	D	I	I	I
481. ORDINADOR	D	D	D	D
482. OS	I	I		-
483. OU	D	I		I
484. OVARIS				-
485. OVELLA	I	I		-
486. PA	D	D	D	D
487. PAELLA				I
488. PAGAR	I	I		I
489. PALA				I
490. PALLASSOS				I
491. PAPA	E	E	E	E
492. PAPALLONA	D	D		I
493. PAPER		I		I
494. PARAIGUA	I	I		-
495. PARAR LA TAULA				I
496. PARC	I	I	I	I
497. PARLAR	I	I	I	I
498. PARTIT				-
499. PASSEJAR	D	D		-
500. PASTIS		I		I
501. PATATA	I	I	I	I
502. PATI	E	E	E	E
503. PAU				I
504. PEDRA		I		I
505. PEGA				-
506. PEGAR	D	D		I
507. PEIX	D	D		E
508. PEL-LICULA		I		I
509. PENIS				-
510. PENJADOR	I	I		I

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

511. PENSAR	D	E	D	D
512. PENTINAR	I	I	I	I
513. PERA	I	I	-	-
514. PERDO	E	E	E	E
515. PERNIL	I	I	I	I
516. PERQUE	I	I	-	I
517. PESCAR	I	I	I	I
518. PESSIGAR	I	I	I	I
519. PETANCA				I
520. PETIT	D	D	I	I
521. PETÓ				E
522. PILA				-
523. PILOTA				E
524. PINGUI	I	I		-
525. PINTAR	I	I		-
526. PINYA	I	I	I	I
527. PIPÍ				E
528. PIRATA				-
529. PISCINA	E	E	D	I
530. PISCOLOGIA				I
531. PISTOLA	I	I		-
532. PLA				-
533. PLANTA		I	I	I
534. PLANXA				-
535. PLÀSTIC				I
536. PLASTICA	I	I		-
537. PLAT	I	I	I	I
538. PLÀTAN				-
539. PLATJA		D	D	D
540. PLAY		E	E	E
541. PLORAR	I	D	D	D
542. PLUJA	I	I	I	I

543. POBLE	I	I	-	I
544. POC	I	I		-
545. PODAR				I
546. PODER/NO PODER	I	I	-	I
547. POLICIA	I	D	I	D
548. POLLASTRE	I	I		D
549. POMA	I	I		-
550. PONT	I	I		-
551. POP	I	I		-
552. POR	I	I	I	I
553. PORC	I	I		I
554. PORTA	E	I	-	I
555. POSAR	I	I	-	-
556. PREGUNTAR	I	I	-	-
557. PRE-HISTORIA		I		-
558. PREMI	D	I		-
559. PREMSA				-
560. PREOCUPAT	I	I		-
561. PRESSEC		I		-
562. PRIM	I	I		I
563. PRIMÀRIA				I
564. PRIMAVERA		I		I
565. PRINCESA		D		-
566. PRISMÀTICS		I		I
567. PROFESSOR	I	I		-
568. PUJAR	I	I		
569. PURÉ				-
570. PURPURINA				I
571. PUZZLE				-
572. QUAN	I	I	I	I
573. QUANTS	I	I	-	-

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

574. QUE	I	I	I	I
575. QUE TAL?	I	I	I	I
576. QUEDAR	I	I	I	I
577. QUI	I	I	I	I
578. RADIO				I
579. RAÏM	I	I	I	I
580. RAJOY		I		-
581. RAMBLA	I	I	I	I
582. RAPID	I	I	I	I
583. RASCLET				I
584. RATOLI	I	I	I	I
585. RECICLAR				-
586. RECOLLIR	I	I	D	D
587. RECORDAR	I	I	-	-
588. REG AUTOMATIC				-
589. REGALAR	I	I	I	I
590. REGAR	I	I	D	D
591. REGLA				-
592. REGLA MESURA				-
593. REI	E	E	E	E
594. RELLOTGE		E	E	E
595. RENTADORA		I		-
596. RENTAR MANS	D	D		D
597. REP. DOMINICANA				-
598. REPETIR	I	I	I	I
599. RES	I	I	-	I
600. RESTAURANT	I	I	I	I
601. RIU	I	I	I	I
602. RIURE	I	I	I	I
603. ROBA				I

604. RODA				-
605. ROSA	I	I	D	D
606. ROSERS				-
607. ROTLLO PAPER				-
608. RUBÍ				I
609. SABATA		I		I
610. SABER/ NO SABER	I	I		I
611. SABÓ				-
612. SALSA	D	I		-
613. SALTAR	D	I	I	I
614. SANT	D	D	D	D
615. SARDANA				-
616. SECRET				-
617. SECRETARIA				I
618. SECUNDARIA				I
619. SEGON		I		-
620. SEMAFOR	I	I	-	I
621. SEMPRE	I	I		I
622. SERRAR				I
623. SETEMBRE		I		I
624. SETMANA	I	I		I
625. SEURE	D	E		E
626. SHAKIRA				I
627. SI	E	E	I	I
628. SIGNES	I	D	D	D
629. SÍLVIA			E	E
630. SINDRIA	I	I		I
631. SIUSPLAU	I	D	D	I
632. SOCIAL				-
633. SOFA		I		-

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

634. SOL	D	E	E	E
635. SOMIAR	I	I		I
636. SOPA	I	D	D	E
637. SORPRESA				I
638. SORRA				I
639. SORTIR	I	I		-
640. SOSTENIDOR				-
641. SUC	D	D	D	I
642. SUCRE		I		I
643. TALLA-GESPA				I
644. TALLAR				-
645. TALLER			D	I
646. TAMBOR				I
647. TANCAR				I
648. TARDA	D	D	D	D
649. TARDOR		I	-	I
650. TARONJA	D	I	I	I
651. TAULA	I	I	I	I
652. TAURO	I	I		-
653. TAXI	I	I		-
654. TEATRE				I
655. TELE	D	D	D	D
656. TELEFON	D	D	D	D
657. TEMPS	I	I		I
658. TENIR/NO TENIR	I	D	I	I
659. TENIS		I	I	-
660. TERRASSA				I
661. T'HO JURO				I
662. TIET	I	I	-	I
663. TIGRE	D	I		-

664. TIJA				I
665. TOMAQUET	D	D	I	I
666. TONTERIA				I
667. TORNAVÍS				I
668. TORTUGA	D	D	I	I
669. TOSSUT		I		-
670. TOVALLO	D	D	I	M
671. TRACTOR	I	I		-
672. TRANQUIL	D	D	D	E
673. TRASPLANTA R				I
674. TREBALLAR	E	E	E	E
675. TREN	D	I	I	D
676. TRENCAR	E	E	E	E
677. TREURE POLS				-
678. TRIST	I	I	I	I
679. TRONC		I		I
680. TRUITA	D	E	I	I
681. ULLERES	E	E	E	E
682. VACA	I	I	I	I
683. VACANCES				I
684. VAIXELL		I		I
685. VALENT				I
686. VELL		I		I
687. VENIR	I	I	I	I
688. VENT	I	I	I	I
689. VENTILADOR				-
690. VERD	E	D	D	I
691. VERDURA	E	E	D	E
692. VERGONYA		I		I
693. VERITAT	I	I		-

694. VERMELL	E	D	D	I
695. VESTIT				-
696. VIDRE				I
697. VIGILA	I	I	I	I
698. VIURE	I	I	I	I
699. VOLAR	I	I	-	-
700. VOLER	I	I	I	D
701. VULVA				-
702. XIULET			D	D
703. XOCOLATA	D	E	D	D
704. ZAPATERO		I		-
705. ZEBRA	I	I		-

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

CONTROL ANDREA	09-10	10-11	
1. A POC A POC	D	E	
2. A SOBRE	D	E	
3. A SOTA	D	E	
4. ABANS	D	E	
5. ABELLA	D	E	
6. ABRAÇAR	E	E	
7. ABRIL	D	E	
8. ACABAR	E	E	
9. ADEU		E	
10. ADRIANNY	E	E	
11. AEROPORT		-	
12. AGAFAR	D	E	
13. AGOST		E	
14. AGRADAR	E	E	
15. AHIR	D	E	
16. AIGUA	E	E	
17. AIXADA	E	E	
18. AIXECAR	D	-	
19. AIXETA	D	E	
20. AJUDAR	E	E	
21. AJUNTAMENT		I	
22. ALT		D	
23. ALTAVEU		-	
24. ALTRA VEGADA		D	
25. ALLA	D	E	
26. AMAGAR		E	
27. AMANIDA	D	E	
28. AMBULANCIA	D	E	
29. AMIC	E	E	
30. AMUNT	D	D	
31. ANAR	E	E	
32. ANDREA	D	E	
33. ANEC		-	

34. ANIMAL		D	
35. ANIVERSARI	E	E	
36. ANTENA	E	D	
37. ANTONIA	E	-	
38. ANY	D	E	
39. APAGAR	D	E	
40. AQUI	D	E	
41. ARA		E	
42. ARANYA	D	D	
43. ARBRE	D	E	
44. ARMARI	D	E	
45. ARREL		E	
46. ARRENCAR HERBA		D	
47. ARROS	D	E	
48. ASCENSOR	D	E	
49. ASTURIES	D	E	
50. ATENT		I	
51. AUDIOFON		E	
52. AUTOBUS	E	E	
53. AVI	D	E	
54. AVINGUDA		-	
55. AVIO	E	E	
56. AVORRIT		-	
57. AVUI	D	D	
58. BAIX	D	I	
59. BALENA		-	
60. BALLAR	E	E	
61. BANDERA	D	D	
62. BAR		I	
63. BARÇA		E	
64. BARRI		I	
65. BASQUET	D	E	
66. BATA	D		
67. BATEDORA	D	D	

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

68. BATERIA		D	
69. BE	E	E	
70. BEBE	D	E	
71. BERNAT	E	E	
72. BEURE	E	E	
73. BIBLIOTECA	D	E	
74. BICICLETA	D	E	
75. BIGOTI	E	D	
76. BISAGRA		D	
77. BLANC	D	E	
78. BLAU	D	E	
79. BO	D	E	
80. BOB ESPONJA		E	
81. BOMBER		E	
82. BOMBETA	D	E	
83. BON DIA	D	E	
84. BON PROFIT	D	E	
85. BONA TARDA	D	E	
86. BOSC		I	
87. BOTIFARRA	D	E	
88. BOTIGA		D	
89. BROMA	D	E	
90. BRUIXA		E	
91. BRUT		E	
92. BUFANDA	E	E	
93. BULB	I	I	
94. BUSCAR		D	
95. BUSTIA		I	
96. CABLE	D	D	
97. CABRA		D	
98. CACA		E	
99. CADIRA	D	D	
100. CAFE		D	
101. CALCETA		E	

102. CALÇOTETS		E	
103. CALENDARI		D	
104. CALENT		I	
105. CALOR		E	
106. CALLAR	E	E	
107. CAMBRER		E	
108. CAMELL		-	
109. CAMINAR	E	E	
110. CAMIO		D	
111. CAMPANA		E	
112. CANELONS	D	E	
113. CANGUR		-	
114. CANSAT	E	E	
115. CANTAR	E	E	
116. CANVIAR	D	D	
117. CAP DE SETMANA	D	E	
118. CAP GROSSOS	D	D	
119. CARMEL	D	D	
120. CARGOL	D	D	
121. CARICIA		E	
122. CARLOS	E	E	
123. CARN	D	E	
124. CARNAVAL	E	E	
125. CARRER	D	E	
126. CARRETERA		I	
127. CARRETÓ	D	E	
128. CARRO	E	E	
129. CARTES		E	
130. CASA	E	E	
131. CASC		D	
132. CASTANYA		E	
133. CASTELL		I	
134. CASTELLERS	D	E	
135. CATALUNYA	E	E	

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

136. CAURE	E	E	
137. CAVALL	D	E	
138. CAVALLER		I	
139. CEDAS		I	
140. CEL	E	E	
141. CELIA		D	
142. CINEMA	E	E	
143. CISTELL	D	D	
144. CIUTAT		I	
145. CLASSE	E	E	
146. CLAU	D	D	
147. COCACOLA		E	
148. COCODRIL		E	
149. COLOM		E	
150. COLONIES	E	E	
151. COLOR		E	
152. COM		I	
153. COMENÇAR		I	
154. COMPOSTER	D	D	
155. COMPRAR	D	E	
156. COMPRESA	E	E	
157. COMUNICACIÓ	D	E	
158. CONDUIR		I	
159. CONILL		E	
160. CONSTRUCCIONS		I	
161. CONTAR		I	
162. CONTENT	E	E	
163. CONTES	E	E	
164. CONTINUAR		I	
165. CORDAR		D	
166. CORRER	E	E	
167. CORREUS		I	
168. COS		E	
169. COSI		I	

170. COSIR		D	
171. COSTAT		I	
172. COTXE	E	E	
173. COTXE POLICIA		D	
174. COVA		-	
175. CRANC		-	
176. CREMA CATALANA		-	
177. CRIDAR	D	I	
178. CRISTINA	E	E	
179. CROQUETA		E	
180. CUC	D	E	
181. CUINAR		E	
182. CUL		D	
183. CULPA		E	
184. CULLERA	D	E	
185. CURT		I	
186. DANI		I	
187. DAVID	E	E	
188. DE RES		E	
189. DEFENSAR		E	
190. DEIXAR		E	
191. DEMA	E	E	
192. DEMANAR		I	
193. DESEMBRE	D	E	
194. DESODORANT	E	E	
195. DESPERT		I	
196. DESPISTAT		I	
197. DESPRES	D	E	
198. DEU (10)		E	
199. DIA	D	I	
200. DIABLES		I	
201. DIARI	D	D	
202. DIBUIXAR		D	
203. DIFERENT	D	E	

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

204. DIFICIL		E	
205. DIJOURS	E	E	
206. DILLUNS	E	E	
207. DIMARTS	E	E	
208. DIMECRES	E	E	
209. DINERS	E	E	
210. DINS		E	
211. DIR	E	D	
212. DIRECTOR		I	
213. DISCOTECA		E	
214. DISCUTIR		I	
215. DISFRESSAR	E	E	
216. DISSABTE	E	E	
217. DIUMENGE	E	E	
218. DIVENDRES	E	E	
219. DIVERTIR		E	
220. DOFI		I	
221. DOLENT	D	D	
222. DOLOR		D	
223. DONA		E	
224. DONAR	E	E	
225. DONUT	E	D	
226. DORMIR	E	E	
227. DOSMILDEU	D	D	
228. DOSMILONCE		D	
229. DRAC		E	
230. DUTXA	E	E	
231. DVD		I	
232. EDIFICI		I	
233. EDUCACIO FISICA	E	E	
234. EL CORTE INGLES		D	
235. ELECTRICITAT	E	E	
236. ELEFANT		I	

237. EMILI	E	E	
238. EMOCIONAL		E	
239. EMPENYER	E	E	
240. ENCENDRE	D	I	
241. ENDOLL	E	E	
242. ENDREÇAR		I	
243. ENFADAT	E	E	
244. ENSENYAR/MOSTRAR		I	
245. ENTENDRE		I	
246. ENTRAR		D	
247. ENTREPA	E	E	
248. EQUADOR	E	D	
249. EQUIP		I	
250. EQUIVOCAR	E	E	
251. ESCALA	E	E	
252. ESCOLA	D	E	
253. ESCOLTAR	E	E	
254. ESCOMBRA	E	E	
255. ESCOMBRARIES		E	
256. ESCÓRRER		I	
257. ESCRIURE		E	
258. ESPAGUETIS		E	
259. ESPANYA		D	
260. ESPASA		I	
261. ESPELMA	E	E	
262. ESPERAR		E	
263. ESPONJA		E	
264. ESPORT		I	
265. ESTACIO		I	
266. ESTENDRE		I	
267. ESTIU		E	
268. ESTRELLA	E	E	
269. EURO	D	I	
270. EXCURSIÓ	E	E	

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

271. EXPLICAR		E	
272. FACIL	I	D	
273. FALTAR		D	
274. FAMILIA		D	
275. FARMACIA		E	
276. FATIMA	E	E	
277. FEBRER	D	E	
278. FELIÇ		D	
279. FELICITATS		D	
280. FER	D	D	
281. FER MAL		E	
282. FESTA	E	E	
283. FIDEU		D	
284. FINESTRA	E	E	
285. FIRA		E	
286. FISIOTERAPIA		E	
287. FLAM		I	
288. FLAUTA	E	D	
289. FLOR	E	E	
290. FLUIX		I	
291. FOC		E	
292. FOCA		I	
293. FONTS		I	
294. FORAT		E	
295. FORÇA/REMENA	D	E	
296. FORMATGE	E	E	
297. FORMIGA		E	
298. FORN		E	
299. FORQUILLA	D	E	
300. FORT	D	E	
301. FOTO	E	E	
302. FRED	E	E	
303. FREGAR	E	E	
304. FREGIR		I	

305. FRUITA		E	
306. FULLA		E	
307. FUSTA/FUSTERIA		E	
308. FUTBOL		E	
309. GALETA		I	
310. GALL		I	
311. GALLINA		I	
312. GANA		E	
313. GANIVET		E	
314. GAT	E	E	
315. GEGANTS		I	
316. GEL		I	
317. GELAT	E	E	
318. GENER	E	E	
319. GERMA	E	E	
320. GIRAFA		E	
321. GLOBUS		E	
322. GOL		E	
323. GOL			
324. GOMA		E	
325. GOMINA		D	
326. GORIL·LA		I	
327. GORRO		E	
328. GOS	D	E	
329. GOT	E	E	
330. GRACIES	E	E	
331. GRAN	E	E	
332. GRANJA		I	
333. GRAS		E	
334. GRIS		I	
335. GROC	E	E	
336. GRONXADOR		E	
337. GUANTS		E	

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

338. GUAPO	E	E	
339. GUARDAR	E	E	
340. GUITARRA		E	
341. HAMBURGUESA	D	D	
342. HAMSTER		I	
343. HECTOR		I	
344. HELICOPTER		I	
345. HERBA	D	D	
346. HILARI	E	E	
347. HIPOPOTAM		I	
348. HIVERN		D	
349. HO SENTO		I	
350. HOME		E	
351. HORA		D	
352. HORARI/ CARTELLERA	E	D	
353. HORT		E	
354. HORXATA		I	
355. HOSPITAL	E	E	
356. IGUAL	E	E	
357. INDI		I	
358. INFUSIÓ/TE	D	I	
359. INJECCIÓ		E	
360. INSTITUT		D	
361. INTERRUPTOR	D	D	
362. IOGURT	E	E	
363. JAQUETA	E	E	
364. JARDÍ		E	
365. JARDINERIA	E	E	
366. JESUS		E	
367. JOVE		D	
368. JUAN		I	
369. JUGAR	E	E	
370. JULIOL		D	
371. JUNT		E	

372. JUNY	D	E	
373. KORFBALL		-	
374. LAVABO		I	
375. LLAMP	E	E	
376. LLANTERNA		E	
377. LLAPIS		D	
378. LLARG		I	
379. LLEGIR	D	E	
380. LLEIG	D	D	
381. LLENÇAR	E	E	
382. LLENTIES		D	
383. LLEO		E	
384. LLEST		I	
385. LLET		E	
386. LLEURE	D	E	
387. LLIBRETA	E	E	
388. LLIMAR		I	
389. LLIMONA		I	
390. LLISTA		D	
391. LLISTA			
392. LLIT	E	E	
393. LLITERA		I	
394. LLORO		I	
395. LLUM	E	E	
396. LLUNA		I	
397. LLUNY		E	
398. MADRID	E	E	
399. MADUIXA	D	E	
400. MAGIC		D	
401. MAI		I	
402. MAIG		E	
403. MAIONESA		D	
404. MAL	E	E	
405. MALALT	E	E	

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

406. MALAMENT	E	E	
407. MAMA	E	E	
408. MAMUT		-	
409. MANDONGUILLES		E	
410. MANILLES	D	D	
411. MARÇ		E	
412. MAREJAT		I	
413. MARIA ROSA		E	
414. MARIETA		I	
415. MARRO	E	E	
416. MARROC	D	D	
417. MARTA		E	
418. MARTELL	D	E	
419. MARXAR	E	E	
420. MASCARA		D	
421. MATEMATIQUES		E	
422. MATI		I	
423. MELO	E	E	
424. MENJAR	E	E	
425. MENTIR	E	E	
426. MENU	E	E	
427. MENYS		I	
428. MES	E	E	
429. METGE	E	E	
430. METRO		I	
431. METRO MESURA		E	
432. MEU	E	E	
433. MICROONES		I	
434. MIGDIA		I	
435. MINUT		I	
436. MIRALL		I	
437. MIRAR	E	E	
438. MÍRIAM	E	E	
439. MITJA		E	

440. MITJO		I	
441. MOCAR		E	
442. MOGRÓ		E	
443. MOHAMED		E	
444. MOLT	E	E	
445. MON		E	
446. MONA PASQUA		E	
447. MONO		E	
448. MONOPATÍ		I	
449. MORIR	D	E	
450. MOSSEGAR	E	E	
451. MOTO	E	E	
452. MOTOR	D	I	
453. MOTXILLA	E	E	
454. MUNTANYA	D	E	
455. MUSICA	E	E	
456. NADAL	D	E	
457. NEDAR	E	E	
458. NEGRE	E	E	
459. NEN/NOIA		E	
460. NENA/NOIA		E	
461. NERVIOS		E	
462. NET		E	
463. NEU	E	E	
464. NEVERA		I	
465. NIT		E	
466. NO	E	E	
467. NOM		E	
468. NORMAL	E	E	
469. NOU	D	E	
470. NOVEMBRE	D	D	
471. NOVIO/A		I	
472. NUVOL		I	
473. OBAMA		I	

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

474. OBLIDAR		I	
475. OBRIR		D	
476. OCELL		D	
477. OCTUBRE	D	E	
478. OLI	D	E	
479. OLORAR		I	
480. ON	D	E	
481. ORDINADOR	E	E	
482. OS		I	
483. OU	D	E	
484. OVARIS		E	
485. OVELLA		I	
486. PA	E	E	
487. PAELLA	E	E	
488. PAGAR	D	E	
489. PALA	D	E	
490. PALLASSOS		E	
491. PAPA	E	E	
492. PAPALLONA	E	E	
493. PAPER	E	E	
494. PARAIGUA		I	
495. PARAR LA TAULA	E	E	
496. PARC		E	
497. PARLAR	E	E	
498. PARTIT		I	
499. PASSEJAR		I	
500. PASTIS		E	
501. PATATA	D	E	
502. PATI	E	E	
503. PAU	D	E	
504. PEDRA		D	
505. PEGA		D	
506. PEGAR	E	E	
507. PEIX	E	E	

508. PEL-LICULA		E	
509. PENIS		D	
510. PENJADOR		I	
511. PENSAR		D	
512. PENTINAR		E	
513. PERA	E	E	
514. PERDO	E	E	
515. PERNIL	D	I	
516. PERQUE		E	
517. PESCAR		D	
518. PESSIGAR		E	
519. PETANCA		E	
520. PETIT	E	E	
521. PETÓ		E	
522. PILA	D	D	
523. PILOTA		E	
524. PILOTA			
525. PINGUI		I	
526. PINTAR	E	D	
527. PINYA	D	E	
528. PIPÍ		E	
529. PIRATA		D	
530. PISCINA	E	I	
531. PISTOLA		I	
532. PITS		E	
533. PLA		I	
534. PLANTA	E	E	
535. PLANXA		E	
536. PLÀSTIC	E	E	
537. PLASTICA		I	
538. PLAT	E	E	
539. PLÀTAN	E	E	
540. PLATJA	E	E	
541. PLAY	E	E	

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

542. PLORAR	E	E	
543. PLUJA	E	E	
544. POBLE		I	
545. POC		D	
546. PODAR	E	E	
547. PODER/NO PODER		I	
548. POLICIA	E	E	
549. POLLASTRE	D	E	
550. POMA	E	E	
551. PONT		I	
552. POP		I	
553. POR	D	E	
554. PORC		E	
555. PORTA	E	E	
556. POSAR		D	
557. PREGUNTAR		D	
558. PRE-HISTORIA		-	
559. PREMI		I	
560. PREMSA		I	
561. PREOCUPAT		I	
562. PRESSEC		I	
563. PRIM		I	
564. PRIMÀRIA		I	
565. PRIMAVERA		E	
566. PRINCESA		I	
567. PRISMÀTICS		I	
568. PROFESSOR		I	
569. PSICOLOGIA		E	
570. PUJAR		E	
571. PURÉ	D	D	
572. PURPURINA		I	
573. PUZZLE		I	
574. QUAN		I	
575. QUANTS		I	

576. QUE		I	
577. QUE TAL?		I	
578. QUEDAR		I	
579. QUI		D	
580. RADIO		E	
581. RAÏM	E	E	
582. RAJOY		I	
583. RAMBLA		I	
584. RAPID		D	
585. RASCLET		E	
586. RATOLI		D	
587. RECICLAR		I	
588. RECOLLIR	E	E	
589. RECORDAR		I	
590. REG AUTOMÀTIC		D	
591. REGALAR	E	E	
592. REGAR	E	E	
593. REGLA MESURA	I	I	
594. REGLA		E	
595. REI	D	E	
596. RELLOTGE	E	E	
597. RENTADORA	D	E	
598. RENTAR MANS	E	E	
599. REP DOMINICANA	I	I	
600. REPETIR		I	
601. RES		I	
602. RESTAURANT		E	
603. RIU		E	
604. RIURE		I	
605. ROBA		E	
606. ROBAR		E	
607. RODA		I	
608. ROSA	E	E	
609. ROTLLO PAPER		I	

Sistema de comunicació bimodal (Oral- LSC). Immersió a l'aula d'educació especial

610. RUBÍ		E	
611. SABATA		D	
612. SABER/ NO SABER	D	E	
613. SABÓ	E	E	
614. SALSA	D	I	
615. SALTAR	E	E	
616. SANT		E	
617. SARDANA	E	E	
618. SECRET		E	
619. SECRETARIA	D	E	
620. SECUNDARIA		I	
621. SEGON		I	
622. SEMAFOR		I	
623. SEMPRES		I	
624. SERRAR		E	
625. SETEMBRE	D	D	
626. SETMANA		D	
627. SEURE		E	
628. SHAKIRA		E	
629. SI		I	
630. SIGNES		E	
631. SÍLVIA	E	E	
632. SINDRIA		D	
633. SIUSPLAU		E	
634. SOCIAL		I	
635. SOFA		I	
636. SOL	E	E	
637. SOMIAR		E	
638. SOPA	E	E	
639. SORPRESA		E	
640. SORRA		E	
641. SORTIR		I	
642. SOSTENIDOR		E	
643. SUC	E	E	

644. SUCRE		I	
645. TALLA-GESPA		E	
646. TALLAR	E	E	
647. TALLER	E	E	
648. TAMBOR	E	E	
649. TANCAR		E	
650. TARDA	D	E	
651. TARDOR		I	
652. TARONJA	E	E	
653. TAULA	E	E	
654. TAURO		I	
655. TAXI		I	
656. TEATRE		D	
657. TELE	E	E	
658. TELEFON	E	E	
659. TEMPS		I	
660. TENIR/NO TENIR		E	
661. TENIS	E	E	
662. TERRASSA		E	
663. T'HO JURO		I	
664. TIET		I	
665. TIGRE		I	
666. TIJA		E	
667. TOMAQUET	D	D	
668. TONTERIA		E	
669. TONTERIA			
670. TORNAVÍS	D	E	
671. TORTUGA	D	E	
672. TOSSUT		I	
673. TOVALLO		E	
674. TRACTOR		I	
675. TRANQUIL	D	E	
676. TRASPLANTAR	I	E	
677. TREBALLAR	E	E	

678. TREN		E	
679. TRENCAR	E	E	
680. TREURE POLS		I	
681. TRIST		E	
682. TRONC		I	
683. TRUITA	D	E	
684. ULLERES	E	E	
685. VACA	D	E	
686. VAIXELL	D	E	
687. VALENTA		E	
688. VELL		D	
689. VENIR	D	D	
690. VENT	E	E	
691. VENTILADOR		I	
692. VERD	E	E	
693. VERDURA	E	E	
694. VERGONYA		I	
695. VERITAT		I	
696. VERMELL	E	E	
697. VESTIT		E	
698. VIDRE	E	E	
699. VIGILA	E	E	
700. VIURE		I	
701. VOLAR		I	
702. VOLER	E	E	
703. VULVA		E	
704. XIULET		E	
705. XOCOLATA	E	E	
706. ZAPATERO		I	
707. ZEBRA		I	