

**LES ADAPTACIONS COMUNICATIVES DEL  
PROFESSORAT ENVERS A L'ALUMNAT SORD  
INTEGRAT A L'ESCOLA ORDINÀRIA.**

M<sup>a</sup> TERESA CASASNOVAS i MANAU

CURS ESCOLAR: 2001/2002

**No és la pràctica sinó la pràctica de la  
que en coneixem els resultats allò que  
ens perfecciona.**

**Bartlett**

ÍNDEX

AGRAÏMENTS

I PART

CAP. I CONTEXT EMPÍRIC DE LA INVESTIGACIÓ

1.0.	Introducció	7
1.1.	Plantejament del problema	8
1.2.	Antecedents del problema	8

CAP. II MARC TEÒRIC

2.0.	Introducció	12
2.1.	La perspectiva piagetiana	12
2.2.	La perspectiva vygotskiana	13
2.3.	Llenguatge, acció i representació	15
2.4.	Aprenentatge i desenvolupament en Bruner	15
2.5.	Els models interactius	17
2.6.	Mediació, desenvolupament, potencial i aprenentatge	18
2.7.	L'activitat del professor	19

CAP. III EL DESENVOLUPAMENT DE LA COMUNICACIÓ

3.0.	Introducció.	21
3.1.	Les primeres habilitats comunicatives.	22
3.2.	La comunicació.	23
3.3.	L'infant amb sordesa.	23
3.4.	Les possibilitats comunicatives del llenguatge.	24

3.5.	Nivells d'experiència i adquisició del llenguatge.	25
3.6.	El desenvolupament de la intel·ligència en l'infant amb sordesa.	26
3.7.	Els processos de memòria i representació amb l'infant amb sordesa.	28

## II PART

### CAP. IV OBJECTIUS

4.0.	Introducció.	30
4.1.	Objectius i hipòtesi.	32
4.2.	Supòsits.	33

### CAP. V METODOLOGIA

5.0.	Elecció del mètode.	35
5.1.	Disseny de la investigació.	36
5.2.	Fases del procés de la investigació.	37
5.3.	Fases del procés d'investigació.	38
5. 3.	La situació.	38
5.4.	Estratègies utilitzades en l'aproximació de la realitat.	39
5.5.	Població i mostra d'estudi	39
5.5.1.	Criteris per a la selecció dels infants amb sordesa.	39
5.5.2.	Criteris per a la selecció dels infants oïdors.	40
5.5.3.	Criteris per a la selecció del professorat.	40
5.5.4.	Criteris per a la selecció dels centres.	41
5.6.	Mostra d'estudi.	41
5.6.1.	Característiques de la població amb sordesa.	44
5.6.2.	Graus de sordesa i percepció de la parla.	43
5.6.3.	Grup de sordeses profundes.	44
5.7.	Els infants amb sordesa subjectes de l'estudi.	44
5.7.1.	Na Lina.	44
5.7.2.	L'Albert.	47
5.7.3.	Na Júlia.	
5.8.	Procediment.	54
5.9.	Tècnica de recollida de dades.	55

5.10. Procediments per a la transcripció.	56
5.11. Procediments per a la codificació.	56
5.11.1. Criteris generals per a la codificació.	57
5.11.2. Codi o sistemes d'anàlisi del nivell de control de la conversa.	57
5.11.3. Categories d'anàlisi en l'organització global de la conversa.	60
5.11.3.1. L'apartat d'estratègies generals o apartat G.	61
5.11.3.2. L'apartat d'estratègies de regulació o apartat H.	61
5.11.3.3. L'apartat actuacions davant la incomprensió o apartat I.	62
5.11. 4. Codis o sistemes d'anàlisi utilitzats en l'organització global la conversa.	63
5.11. 4.1. Codis utilitzats en l'apartat d'estratègies generals.	63
5.11.4.2. Codis utilitzats en l'apartat d'estratègies de regulació.	64
5.11.4.3. Codis utilitzats en l'apartat d'estratègies de regulació.	64

## CAP. VI ANÀLISI DELS RESULTATS

6.1. Anàlisi dels resultats del control de la conversa.	69
6.1.1. Anàlisi de les dades de la professora A. (CON) interactuant amb l'Albert (alumne amb sordesa) i el Dani (alumne oïdor).	70
6.1.2. Anàlisi de les dades de la professora B.(CAR) interactuant amb la Júlia (alumna amb sordesa) i l'Anna (alumna oïdora).	71
6.1.3. Anàlisi de les dades de la professora C (ROM) interactuant amb la Lina (alumna amb sordesa) i la Mar (alumna oïdora).	72
6.1.4. Síntesi dels resultats del control de la conversa.	73
6.2. Resultats de la gestió global de la conversa.	74
6.2.1. Anàlisi dels resultats del desenvolupament global de la conversa.	76
6.2.2. Síntesi dels resultats globals del desenvolupament de la conversa.	76
6.2.3. Resultats comparatius globals segons les previsions.	76

## CAP VII CONCLUSIONS

7.1. Discussió.	77
7.2. Suggestiments o pautes d'actuació.	79



## AGRAÏMENTS

Voldria expressar el meu agraïment al Departament d'Ensenyament (Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics) per poder gaudir d'aquesta experiència personal i professional.

A la doctora Núria Silvestre per la seva confiança i recolzament incondicional.

Als diferents centres ordinaris o d'agrupament de sords, que han col·laborat amb aquesta recerca i molt especialment al professorat d'E.E. que han participat directament

Gràcies al professorat de suport pel seu compromís obert i flexible a la millora de la pràctica pedagògica

Gràcies als pares dels alumnes i als directors i a la resta del professorat per l'interès i acollida que heu manifestat al llarg del període de la meva llicència d'estudis.

Solament en resta anomenar dels propis subjectes de la investigació, l'alumnat, sord i oïdor, que amb la seva alegria i participació ens han obert camí, perquè pugem reflexionar sobre les seves necessitats educatives de l'alumnat amb sordesa

## I PART

### CAP. I BREU CONTEXT TÒRIC I EMPÍRIC DE LA INVESTIGACIÓ

#### 1.0. INTRODUCCIÓ

L'escola conjuntament amb els CREDAs i la família comparteix la responsabilitat d'afavorir i desenvolupar la comunicació i el llenguatge de l'infant amb sordesa.

Perquè l'infant amb sordesa pugui desenvolupar unes competències comunicatives i lingüístiques suficients que li serveixen d'eina vehicular en la seva sociabilització i aprenentatge ha d'estar exposat contínuament a contextos comunicatius diferents i variats que li permetin l'adquisició progressiva del llenguatge.

Al llarg de l'escolarització el centre educatiu esdevé l'entorn natural on l'alumne/a amb sordesa expressa les seves necessitats i desitjos. Un referent clar i continu dins del centre és el professor de suport.

L'objectiu de desenvolupar les necessitats comunicatives i facilitar-ne la seva expressió, oferint diversitat de registres, està contemplat conjuntament per les tres entitats (família, Centre i CREDA) però és el professor/a que actua "directament" amb l'infant amb sordesa, qui a nivell interpersonal li facilita l'accés comprensiu a moltes experiències.

Dins de l'àmbit escolar el professor-a de suport té un paper rellevant quan interactua amb l'alumnat amb sordeses, ja que, conjuntament amb la logopeda i el professorat que incideix amb l'alumne amb sordesa afavorint el seu desenvolupament comunicatiu i lingüístic, d'aquí que sigui important la qualitat de la seva intervenció.

La interacció comunicativa del professorat-alumnat amb sordesa requereix respectar les característiques inherents a la sordesa i adaptat les estratègies comunicatives a la forma i peculiaritats d'expressió de l'alumnat sord/a. Aquests requeriments on es poden observar millor és des de l'atenció que rep aquest alumnat per part del professorat de suport.



## 1.1. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Davant d'heterogeneïtat de l'alumnat amb sordesa i de les seves característiques individuals, el professorat de suport es troba amb dificultats a l'hora d'interactuar de forma eficaç amb aquests infants, per això es fa necessari conèixer el tipus de bescanvis comunicatius es donen i si aquests són diferents en l'alumnat oïdors o en l'alumnat amb sordesa.

Els problemes comunicatius de la persona amb sordesa, en relació al món dels oïdors radica clarament de l'adquisició del llenguatge oral aconseguit. Inclòs en els casos d'òptim domini del llenguatge oral, la persona amb sordesa pot trobar-se en determinades circumstàncies amb dificultats per comprendre i fer-se comprendre oralment (Silvestre 1998).

Per això la majoria de les escoles, on hi ha integrats alumnat amb sordesa, consideren una tasca de dificultat excepcional el desenvolupament dels aprenentatges i la potenciació del llenguatge oral, d'aquest alumnat, mitjançant la conversa.

Actualment encara ens manquen elements que ens puguin ajudar a millorar les habilitats del llenguatge oral en el sord en els bescanvis comunicatius amb l'adult oïdor. Tots saben que l'àmbit escolar com entorn permet l'ús del llenguatge i aporta contextos que faciliten el desenvolupament comunicatiu, lingüístic de l'infant amb sordesa.

A l'escola, és el professorat de suport, qui es troba amb més dificultats en el moment d'oferir als alumnes sords/es l'ajut necessari, ja que, fa de pont entre el/la logopeda que actua des del seu programa específic de llenguatge i el professor de classe que desenvolupa els continguts curriculars.

L'escola, i més especialment els "*Centres ordinaris d'agrupament de l'alumnat sord*" és l'encarregada d'afavorir el desenvolupament de la comunicació el llenguatge de l'infant sord/a i de facilitar el seu ús a partir de contextos i situacions conegudes pels infants.

Els centres per a poder portar a terme un paper afavoridor de l'ús del llenguatge és necessita d'uns coneixements mínims de com adequar els bescanvis comunicatius amb els alumnes sords/es integrats.

## 1.2. ANTECEDENTS DEL DEL PROBLEMA.

Les interaccions de les persones amb sordesa amb les oïdores s'ha estudiat principalment des d'una perspectiva lingüística, de pragmàtica de la llengua, intentant donar resposta a preguntes sobre com les interaccions possibiliten i optimitzen el desenvolupament lingüístic de l'alumnat amb sordesa (Wood, 1984).

Un dels estudis realitzats en medi natural, en aquest sentit, va ser el que va portat David Wood i col·laboradors, en l'any 1980, en el marc de la teoria bruneriana, que va examinar les interaccions entre alumnes amb sordesa i els seus professors oïdors en una tasca de resolució de problemes. Els resultats van mostrar que l'alumnat que tenien tutors més sensibles, responien de forma més contingent i es van mostrar més competents quan els va tocar realitzar la tasca sense ajuda.

Una de les investigacions més pregones que s'han fet sobre els infants amb sordeses ha estat la de Furt (1981,237). Planteja les relacions pensament -llenguatge basant-se en l'obra de Piaget, per qui el llenguatge és necessari pel pensament, però no és un element suficient per a explicar-lo. Aquest autor planteja la postura ambientalista o experiencial i considera que "el pensament lògic intel·ligent no necessita de l'ajuda d'un sistema simbòlic, tal i com existeix en el llenguatge viu de la societat. El pensament és un sistema intern, un ordre jeràrquic d'interacció amb el món dins de la persona. L'organització interna no depèn del llenguatge, pel contrari la comprensió i l'ús del llenguatge depèn de l'estructura de la intel·ligència.

Les tesis defensada per autors com Conrad (1979) mantenen que l'infant amb sordesa té dificultats per a la manipulació mental com conseqüència d'una absència o funcionament defectuós en l'ús dels mediadors simbòlics del món cognitiu.

La teoria de l'aprenentatge de Feuerstein ha estat també, font d'inspiració de treballs amb deficients auditius, no solament amb finalitat evaluativa en estudis tals com els de Braden (1984) que va adaptar el "Learnig Potencial Assesment Device" sinó també com model d'intervenció educativa "Feuerstein Instrumental Enrichment Program (Berchin, J. 1989; B. Martin, D.1984; Mertens, D.1989).

En aquesta línia poden citar també el model d'aprenentatge significatiu d'Ausubel, que ha estat aplicat en alumnat amb sordesa.

La importància de l'estil interactiu del professorat i el grau de coneixements de l'especificat educativa de l'alumnat amb sordesa, també va ser estudiada per Lynas, 1981 i 1986a; i Lueckner, 1991<sup>a</sup> i 1991c. que es basen amb determinades premisses per a la predicció de l'èxit o fracàs del procés integrador de l'estudiant amb sordesa.

En el nostre país N. Silvestre (1991) i J.Valero, (1992) tracten d'oferir dades precises sobre les situacions d'incomprensió didàctica observades a l'aula regular i valorar els efectes que els ajustaments efectuats entre ambdós interlocutors professors/alumnes amb sordesa realitzen per a resoldre les esmentades confusions.

La mostra va estar constituïda per un grup de 10 adolescents entre 14 i 17 anys i un grup d'oïdors, que pertanyen a la mateixa aula. Aquest alumnat va ser estudiat en interacció amb el seu professor/a. El professorat va estar format per un grup de 10 professors representatius de les diverses àrees d'aprenentatge on la transmissió oral de continguts és dominat (socials, llengua, naturals o matemàtiques).

Es va procedir a una anàlisi comparativa entre interaccions que el professorat va establir en l'alumnat amb sordesa i l'alumnat oïdor en cadascuna de les 4 sessions de treball de 45 minuts de durada en cada una de les 10 aules que configuraven la mostra. Es van estudiar tres dimensions o aspectes:

- 1.-L'activitat acadèmica, en què apareixen o es detecten les confusions didàctiques.
- 2.-Les possibles causes generadores d'incomprensió didàctica.

3.-Les estratègies utilitzades pel professor per resoldre les situacions de falta de comprensió generades.

Els resultats globals apunten que, davant de les situacions manifestades d'incomprensió, el professor de l'aula regular sol actuar emprant un estil comunicatiu més restrictiu amb l'estudiant amb sordesa del que utilitza amb l'estudiant oïdor.

Sobre la tipologia dels problemes puntuals de tipus lingüístic els resultats apunten que mentre que en els alumnes amb sordesa les seves demandes giren al voltant de problemes puntuals de tipus lingüístic, els oïdors sol·liciten generalment demandes de tipus conceptuals.

El tractament de la interacció en situacions d'integració d'alumnes amb sordesa ha estat explicat en estudis posteriors que abasten una franja d'edat de 6 a 14 anys (Silvestre, N. 1994; Valero, J. 1994). Valero en el seu estudi: *Les Estratègies d'interacció del Professor amb l'alumne sord a l'Aula Regular* centra els seus objectius d'estudi en dos aspectes:

- a. La identificació dels patrons de conducta més significatius que caracteritzen els estils interactius del professorat integrador.
- b. La detecció i descripció dels possibles canvis que es puguin produir en els estils interactius del professorat a mesura que augmenta l'experiència amb l'alumnat i la informació sobre l'especificitat comunicativa del D.A.

En un segon terme va efectuar una reflexió al voltant de les activitats formatives desenvolupades en l'aula en funció dels principals trets característics dels estils interactius antagònics: l'expansiu i el restrictiu.

Els resultats apunten la possibilitat de destacar diverses peculiaritats docent com són les observades a la interconnexió dels resultats que corroboren que les variables més influents en el comportament del docent integrador són: l'experiència docent, el nivell lingüístic de l'alumne i el cicle docent. De forma molt concisa, deixa oberts aquests interrogants:

- a. Quins són els mecanismes d'adaptació del propi alumne als diversos patrons interactius mostrats pel professorat?
- b. Quines són les primeres conseqüències per al desenvolupament comunicatiu i cognitiu de l'alumne que es desprenen de les conductes comunicatives docents?
- c. Com influència el model comunicatiu del professor en l'intercanvi entre els companys oïdors i el propi sord?
- d. És factible esbrinar quan i de quina forma aconseguix el professor una interacció en context completament naturals?

El treball de Silvestre, N. (1994) pretén cobrir els objectius següents:

## BREU CONTEXT TÒRIC I EMPÍRIC

- a. Valorar les produccions dels professors dirigides a l'alumnat amb sordesa en funció del seu paper facilitador de l'aplicació i el desenvolupament dels processos cognitius.
- b. Observar si l'edat dels alumnes i el nivell de desenvolupament lingüístic són factors que influeixen quan als patrons diferencials del professorat en aquest sentit.
- c. Comparar els estils conversacionals trobats en l'anàlisi sociolingüística amb els patrons diferencials del professorat en aquest sentit.
- d. Seleccionar les variables quan apareixen com més influents pel disseny d'estudis posteriors.

Els resultats apunten que no hi ha una coincidència total entre les conclusions i les produccions analitzades des del punt de vista cognitiu i el sociolingüístic.

## **CAP. II MARC TEÒRIC**

### **2.0. INTRODUCCIÓ**

Durant els anys vuitanta, molts estudis han assenyalat la importància de la interacció per a la construcció de coneixements. Actualment ningú dubta que per comprendre com funciona el coneixement humà s'ha de tenir en compte el context social on es mouen els individus.

Els investigadors dels anys setanta creien que era necessari demostrar que els que actuaven conjuntament amb altres obtenien millors resultats. Els investigadors actuals creuen que els problemes són més complexes i que aquests són d'altres. Brown, A. (1989: 397) creu que la interacció social no sempre produeix noves formes d'aprenentatges. Les relacions varien enormement i només "algunos entornos de enseñanza crean realmente experiencias ideales de aprendizaje".

Els models pedagògics de base piagetiana insisteixen en la importància de la interacció del subjecte amb l'entorn físic i motor pel progrés intel·lectual, però també és important la interacció social entre iguals, tant des de la perspectiva de l'aprenentatge social i afectiu, com des de l'aprenentatge cognitiu.

Des de mitjans dels anys setanta un cert número d'autors com Perret-Clermot (1981,1985), en els seus treballs diu que l'exclusiva centralització en les interaccions del nen amb el món dels objectes comença quan comparteix el su paper de "motor" del desenvolupament, amb el món social circundant.

La hipòtesi del conflicte socio-cognitiu suposa una aproximació de la pedagogia de base piagetiana cap els models interactius, això ho podem veure quan els autors es mouen en camps educatius concrets com Ferreiro i Teberosky.

### **2.1. LA PERSPECTIVA PIAGETIANA**

Durant quasi bé dues dècades la influència de Piaget sobre el paper que va assignar al context social en el desenvolupament del coneixement ha estat enorme.

Piaget, es va ocupar del procés del coneixement humà centrat en l'activitat del subjecte epistèmic, que sense dubte va més enllà de l'individu i que té les seves arrels en l'epistemologia de Kant o d'Husserl; la diferència essencial en front d'aquests autors, com ell mateix assenyala, es relaciona amb el fet que l'epistemologia piagetiana és genètica.

Piaget s'interessa per la gènesi del coneixement lògic formal que representa el punt d'arribada cap on es desenvolupa la ment humana, des d'una perspectiva múltiple: la filogenètica, onto-genètica i inclòs socio-històrica. Un dels treballs que ens poden servir d'exemple sobre el tema de les relacions entre les operacions lògiques i de vida social, (Piaget 1967) estableix una clara diferenciació entre els factors socials i individuals del desenvolupament. Els factors individuals es relacionen amb la construcció de les operacions lògiques a partir de les relacions de l'individu amb el medi físic. "Se puede interpretar la lógica como un paso progresivo a la acción, efectiva e irreversible, a la operación o acción virtual e irreversible. Se puede interpretar la lógica como la forma de equilibrio terminal de las acciones, forma de equilibrio a la que tiende toda la evolución sensoriomotriz y mental, pues no hay equilibrio sino en la reversibilidad". En definitiva, les estructures lògiques s'entenen com sistemes d'equilibri que el subjecte construeix a partir de la interacció amb el medi físic. Paral·lelament, Piaget va analitzar l'efecte dels factors inter-individuals en el desenvolupament. Per fer aquesta anàlisi Piaget va establir una correspondència entre les etapes del desenvolupament, en aquest sentit, el progrés de la lògica s'associa al de la sociabilització.

En resum en el model piagetian, una de les idees nuclears és el concepte d'intel·ligència com procés de naturalesa biològica. Per ell, l'ésser humà és organisme viu que arriba al món com una herència biològica que, en el que afecta a la intel·ligència, és doble (Flavell, op. Cit.): per un costat, les estructures biològiques que hereten, limiten allò que podem percebre, a causa de les seves peculiars característiques, però per l'altre, ens possibiliten al mateix temps la superació d'aquests límits. És possible el progrés intel·lectual al dotar-nos, no d'estructures intel·lectuals, sinó d'una manera de funcionament intel·lectual: "lo que heredamos es un *modus operandi*, una manera específica de efectuar nuestros intercambios con el ambiente" *ibid.*, pa. 36).

Molts investigadors han continuat els plantejaments de Piaget. Uns dels que més han contribuït a aprofundir sobre el tema han estat Wille Doise i col·laboradors (Doise, 1986; Doise, 1990; Doise, 1991a; Doise, 1991b; Doise & Moscovici, 1986; Doise & Mugny, 1991). Per ells el coneixement es construeix en situacions socials i el mecanisme d'aquesta construcció és el conflicte-socio cognitiu. Per conflicte s'entén les diferents maneres de superar el conflicte les que realment marquen el progrés.

Altres autors han investigat el tema de la interacció. Rusell (1981) va criticar la noció de model social ja que és difícil saber si el progrés es produeix, perquè l'infant és capaç de superar un conflicte o perquè imita el model. Anne-Nelly Perret-Clermont, partint de l'obra de Piaget intenta explicar el paper que s'assigna al context social en la construcció del coneixement. Per ella no és suficient descriure els processos cognitius dels individus o com arribar a interioritzar la realitat, sinó és important tenir en compte els trets socials de l'entorn humà sobre el desenvolupament dels individus. La seva perspectiva ens porta a la integració de la conducta dels individus en el context on es mou.

## 2.2. LA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

Encara que la prematura mort de Vygotski (1979) ens impedeix parlar amb tota la propietat d'un vertader sistema teòric. En les seves pròpies paraules, "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquell que le rodean"

Per Vygotski el "proceso de formación de las funciones psicológicas superiores es donarà, a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o en la cooperación social" (Alvarez i del Rio, 1990: 96).

Vygotski proposa:

1. Que el subjecte humà desenvolupa un esforç actiu encaminat a l'adaptació, o el que és igual, que actua sobre la realitat per adaptar-se a ella transformant-la i transformant-se a sí, mateix a través d'uns instruments psicològics que ell denomina "mediadors". Aquest fenomen, anomenat *Mediació Instrumental*, es porta a terme a través d'"eines" (mediadors simples, que incideixen directament sobre la font d'estimulació per a modificar-la) i de "signes" (mediadors que no actuen directament sobre l'estímul, sinó sobre el propi subjecte transformant-lo i transformant les fonts d'estimulació a través d'ell; i l'exemple prototípic és el llenguatge).
2. Que aquesta activitat es inter-activitat conjunt d'accions culturalment determinades i contextualitzades que és porten a terme en cooperació amb altres. L'activitat del subjecte en desenvolupament és una activitat mediada socialment, és a dir una activitat col·lectiva en la que els altres li proporcionen els instruments que emprà en la seva relació amb els objectes, ja siguin eines o símbols, però essencialment aquests últims, ja que el món social està essencialment format per processos de simbòlics.

És a dir, Vygotski (1979) proposa que el subjecte humà desenvolupa un esforç actiu per l'adaptació, actua sobre la realitat, transformant-la i amb la finalitat d'adaptar-se a ella, mitjançant la utilització d'uns instruments que denomina mediadors, aquests poden ser de dues categories generals: eines o signes. Les eines constitueixen els mediadors més simples, perquè actuen directament sobre la font d'estimulació per modificar-la, mentre que els signes constitueixen un instrument més sofisticat, que no actua sobre l'estímul sinó a través del propi subjecte: mentre les eines transformen els estímuls, els signes transformen el propi subjecte, i sols a través d'aquest es modifiquen les fonts d'estimulació.

L'activitat que proposa Vygotski és una activitat culturalment determinada i contextualitzada: és el propi medi humà el que proporciona a l'infant els mediadors que aquest emprà en la seva relació amb els objectes, tant les eines com els signes, però especialment aquests últims, ja que el món social és essencialment un món format per processos simbòlics, entre els que destaca el llenguatge parlat.

Per últim parlarem de dues qüestions: el paper preponderant que es donen en aquest sistema de signes que és el llenguatge en el desenvolupament de la cognició i les peculiaritats d'aquesta interacció en la que l'infant adquireix la cultura i al mateix temps, "la cultura se produce a sí misma" (Bruner, 1984: 36).

### 2.3. LLENGUATGE, ACCIÓ I REPRESENTACIÓ

Vygotski, va centrar durant molt temps les seves investigacions en la manera que l'ús dels instruments psicològics transforma la capacitat de resolució de tasques, amplificant-les, comprovant com les diverses tecnologies representacionals modifiquen profundament els nostres sistemes de pensament a l'ésser interioritzades (Álvarez i Del Rio, 1990). D'aquesta manera arriba a formular la seva màxima, la nostra ment seria radicalment diferent si els instruments que fem servir fossin uns altres. I es d'aquesta manera que dirigeix la nostra atenció preferentment sobre el llenguatge, instrument per excel·lència del pensament.

Llavors el llenguatge apareix com un instrument de mediació cultural capaç d'activar i regular el comportament, primer des de fora, en el pla interpsicològic i més tard des de dintre, en el pla intrapsicològic, després de ser interioritzat. Així s'evidencia en nombrosos treballs relatius a l'autoregulació en diferents tipus de tasques, en les que permanentment s'evidencien tres factors fonamentals (Ramírez et al. 1990):

1. El funcionament cognitiu intern del subjecte, que es manifesta a través de l'estructura de la tasca.
2. L'activitat social que manifesta el subjecte vers als altres que cooperen amb ell amb la tasca.
3. Els procediments de mediació semiòtica (a través de signes) que es posen en joc, en el pla de la comunicació o de la parla privada, pertinents per la realització de la tasca.

Encara que els investigadors que s'han inspirat en la perspectiva vygotskiana han treballat amb més intensitat en el tema de la interacció infant-adult, existeixen alguns estudis que, prenen com a punt de partida el concepte de *zona de desenvolupament pròxim*, han aproximat a les situacions d'interacció entre iguals. L'interès d'aquests estudis està en les seves anàlisis a propòsit de com no solament els adults, sinó també els nens són capaços d'estendre ponts als seus companys i avançar conjuntament en la complicada tasca d'anar coneixent la realitat.

### 2.4. APRENENTATGE I DESENVOLUPAMENT EN BRUNER



En estudis posteriors sobre l'adquisició del Llenguatge es proposa la idea de "formats" com un altre exemple de bastimentada, per aquelles situacions de la vida diària en les que l'adult repeteix amb el nen les mateixes rutines una i altra vegada en la que els dos membres de la parella operen en una situació coneguda per tots dos, en

la que és més fàcil reconèixer les intencions de cada un d'ells i en les que, gracies a la mateixa rutina, el nen pot reduir el grau de variabilitat de la seva conducta "col·laborant" de forma cada vegada més eficaç en la tasca. Cal recordar que en els nens petits una petita variació en la rutina, provoca una autèntica desorganització de la conducta del nen.

Hi ha tres situacions típiques d'aquests formats, estudiades per Bruner. Una és com "ensenyar" a nens de tres a cinc anys a construir una piràmide amb blocs de fusta (Wood, Ross i Bruner, (1976). És un estudi directe de les estratègies d'instrucció per part de l'adult. La segona està relacionat amb la lectura de llibres, per part d'adult, a nens que comencen a emetre les seves primeres paraules. La lectura es redueix a una sistemàtica observació dels dibuixos, tractant d'identificar-los pels seus noms (Ninio i Bruner, 1978). L'última se centra en les primeres interaccions socials que aconseguen l'estructura de joc, com intercanvi de papers, com són el de "cu-cú-tras-tras" o el del pallaso que desapareix o reapareix. Els dos últims s'insereixen en estudis més amplis sobre l'adquisició del llenguatge, i en els que Bruner tracta de mostrar la continuïtat funcional entre la comunicació prelingüística i la pròpiament lingüística. La instrucció i l'aprenentatge, serien importants perquè el nen sàpiga utilitzar el llenguatge, i partint de la pragmàtica, apareixerien la fonologia, la sintaxi i la semàntica. " Semblaria que el domini de l'estructura del llenguatge per part del nen és un subproducte d'aprendre a utilitzar-lo en el discurs " (Bruner, 1981, c p.10). El més rellevant aquí seria la idea de l'adquisició del llenguatge i aquestes situacions estereotipades anomenades "formats" que ens proporcionen un paradigma per a qualsevol transmissió de coneixements des del punt de vista de la instrucció. Què fa l'adult en aquestes situacions?

1. Realitza la tasca ell mateix per demostrar que es pot fer alguna cosa interessant, tenint en compte en ressaltar les diferents parts.
2. Indueix al nen, perquè ho intenti fer ell mateix. La forma més eficaç seria aquella que aconseguix presentar-li al nen com un joc. En qualsevol cas és minimitzant les possibilitats d'error i el cost dels mateixos. (Aquesta és la idea de la disminució dels rics de fracàs, que tot joc té enfront a la realització "en seriós" de la mateixa tasca, ha estat una de les característiques definitòries del joc per Bruner; veure Bruner, 1976b).
3. Redueix la complexitat d'allò que el nen ha de fer per completar la tasca. Aquesta "bastimentada" consisteix en acceptar solament allò que el nen és capaç de fer " omplin l'adult la resta de la tasca. Per això és necessari segmentar-la primer, seguir un ritual o donar forma a algunes de les subrutines, i completar allò que el nen no és encara capaç de realitzar per ell mateix.
4. Dominada una part de la tasca, l'adult anima al nen a iniciar un altre d'ordre superior. L'objectiu és ampliar la Zona de Desenvolupament Proximal sense que caigui en l'avorriment, per haver excedit la tasca el límit mateix de la zona proximal i haver-se allunyat massa del seu nivell de desenvolupament.

5. Solament quan la tasca ha estat dominada d'aquesta manera entra en joc "la instrucció" com tal: la separació de llenguatge i d'acció, la incorporació del coneixement adquirit a coneixement verbalitzat.
6. A partir d'aquí és possible el "discurs" entre mestre i deixeble, l'intercanvi de coneixements nous que van més enllà de la tasca recent dominada, però que és possible gràcies a aquests, altres coneixements que són compartits per ambdós, i que han estat proporcionats per la tasca mateixa. El deixeble pot ara fer preguntes que van més enllà d'aquesta informació compartida. I, a l'hora les preguntes de l'alumne poden iniciar la recerca d'una informació que l'adult no tenia per endavant.

Bruner defensa un nou concepte de l'aprenentatge que exigeix la comprensió per part de qui aprèn i no la mera realització d'accions que no entén. No ensenyança programada, sinó programes de com ensenyar

## 2.5. ELS MODELS INTERACTIUS

La noció de conflicte sociocognitiu, plantejada pels autors lligats a l'escola de Ginebra, es troba estretament vinculada a la teoria psicològica de Vigotsky on l'activitat humana i les accions que la componen, no són sols psicològiques sinó també socials.

"... psicológicas porque se realizan a través de la conducta particular de los individuos concretos; sociales, en la medida en que expresan unas formas de conducta organizada y programada historicamente (plano sociocultural) implicando, en muchos casos, la cooperación entre individuos para la consecución de objetivos comunes (plano sociocognitivo)" Ramírez et al. (190:171)

L'educació (interacció social) és el motor que fa aparèixer les funcions mentals superiors (Vygotsky, 1979), les pròpiament humanes, a través de la doble *mediació instrumental i social*:

" este proceso de mediación gestionado por el adulto u otras personas permite que el niño disfrute de una conciencia impropia, de una memoria, una atención, unas categorías, una inteligencia, prestadas por el adulto, que suplementan y conforman paulativamente su visión del mundo y construyen poco a poco su mente, que será así, durante bastante tiempo, una mente social que funciona en el exterior y con apoyos instrumentales y sociales externos. Sólo a medida que esa mente externa y social va siendo dominada con maestría y se van interiorizándose y conformando la mente del niño" Álvarez i Del Río, (1990: 99).

Els aspectes que defineixen el punt de vista general dels models interactius són: El seu concepte de mediació i l'explicació de les condicions que aquest "crea desenvolupament" doncs és ben conegut el punt de vista vygotskià que no tota actuació des de fora ho fa.

## 2.6. MEDIACIÓ, DESENVOLUPAMENT, POTENCIAL I APRENTATGE

En la teoria de Vygotski, els conceptes de desenvolupament pròxim i zona de desenvolupament potencial són un intent conscient de superar la ruptura de la unitat entre desenvolupament i educació, portada a terme pels models inside-out i outside-in (Álvarez i Del Río, 1990), de recuperar la interactivitat com lloc on allò mental –intern i allò social- extern es retroben

La zona de desenvolupament potencial (ZDP) no es concep com quelcom preexistent a l'activitat conjunta de l'infant i de les persones que cooperen amb ell en una tasca col·lectiva, sinó justament com el producte d'aquesta inter-activitat (Vygotski, 1978; Leontiev, 1981) que és primer externa i després progressivament és va interioritzant a través d'uns "esglaons" o etapes que per Galperin (1.978), en referència a l'educació escolar, són cinc:

1. creació d'una idea preliminar de la tasca;
2. domini de l'acció utilitzant l'objecte;
3. domini de l'acció en el pla de la parla audible;
4. transferència de l'acció al pla mental;
5. consolidació de l'acció mental.

D'aquesta manera l'educació es concep com l'acció conjunta (interactivitat) de l'infant i d'aquells que l'envolten en l'espai (creat) de la zona d'equilibri potencial, però a partir del desenvolupament real ja consolidat, de manera que "a partir de las funciones psicológicas ya estructuradas en el niño, una base que va cambiando y ampliándose a lo largo del desarrollo" (Álvarez y Del Río, 1990) i avançant fins els límits de la seva autonomia és com es desenvolupa tot el procés.

Però no totes les actuacions que es realitzen des de l'exterior contribueixen, a aquesta actualització i al mateix temps ampliació de la ZDP, sinó que requereix una sèrie de condicions específiques. Bruner elabora el concepte de bastida justament per a definir aquestes condicions que produeixen desenvolupament atribuint aquest tipus d'interacció, dues característiques fonamentals:

La bastimentada, és a dir proporcionar a l'infant tasques que suposin per ell un repte, és a dir que impliquin un nivell de competència quelcom per sobre del que presenta, al mateix temps que li proporciona ajuda.

Una regla de contingència, consistent en oferir un nivell d'ajuda inversament proporcional al nivell de competència que l'infant mostra en l'acció.

Wertsch (1984,1985) aprofundeix els conceptes implícits en la noció de bastimentada en relació a la ZDP, proposant a la vegada les nocions de definició de la situació, intersubjectivitat, negociació de la definició de la situació i mediació semiòtica com instruments que ens permeten comprendre com opera la interacció entre l'infant i l'adult en la producció de desenvolupament intel·lectual.

Bruner utilitza aquesta noció de "bastimentada" (scaffolding) precisament per referir-se aquesta estructuració que els adults fan de les tasques per facilitar l'aprenentatge dels més joves. Per a Bruner,

"l'educació és una forma de diàleg (...) en el que l'infant aprèn a construir conceptualment el món amb l'ajuda, guia, "bastimenta" de l'adult ". Palacios (1988:15)

El paradigma sociolingüístic abasta la conducta espontània obtinguda en situació natural, i intenta explicar l'eficàcia comunicativa en funció de variables socials i contextuals; presta escassa atenció als processos cognitius individuals.

La distinció entre ambdós conceptes és rellevant. L'eficàcia es refereix a l'èxit aconseguit entre l'emissor i el receptor en l'execució correcta d'una tasca. Aquesta eficàcia és freqüentment analitzada prenent com criteri les execucions finals del receptor les quals es comparen amb l'objecte referent inicial. Això significa que el missatge emès ha de descriure adequadament la tasca o referent i que el receptor ha de comprendre-la i executar-la adequadament. L'adaptació es refereix a part d'aquest procés: grau de desacord entre el missatge emès (que pot no coincidir amb la realitat del referent) i la comprensió d'aquest missatge, manifestada en l'execució del receptor, tot això amb independència l'eficàcia comunicativa.

Boada i Forns (1989) i Forns i Boada (1993) tracten d'unir la tradició sociolingüística i la cognoscitiva, afirmen que el punt d'unió de tots dos paradigmes es troba en la flexibilitat de l'adult en l'intercanvi comunicatiu, apropant la situació referencial a una situació semblant a l'acte d'ensenyança –aprenentatge. La missió de l'adult és tutelar als infants per a evitar el fracàs comunicatiu davant de referents de complexitat cognoscitiva. Aquesta activitat medidora d'adults queda inspirada en la concepció vygoskyana de "zona de desenvolupament proximal" (Vygotzky,1978 i també en els treballs de Feuerstein (1979,1980)

## 2.7. L'ACTIVITAT DEL PROFESSOR

Encara que la investigació sobre l'eficàcia docent ha centrat els seus treballs com hem vist, en l'anàlisi de les interaccions professorat-alumnat, és cert que aquesta variable ha cobrat un valor especial en els últims temps com conseqüència de l'augment de les teories i models mediacionals en l'ensenyança. El canvi, com ens comenta Coll i Solé és davant de tot, un canvi conceptual:

"Tras algunas décadas en las que el estudio de la interacción profesor-alumno está presidido por la preocupación de

identificar las claves de la eficacia docente i por la exigència de objetividad en la categorización del comportamiento, el interés se

desplaza hacia el progreso mismo de interacción y los factores de distinta naturaleza que convergen en él ". Coll i Solé (1990: 321).

El canvi conceptual, d'acord en els mateixos autors afecta fonamentalment a la importància cada vegada més gran concebuda a l'activitat constructiva de l'alumne, al paper del professor en la instrucció i per últim, a l'estructura comunicativa i del discurs

educatiu, referint-se específicament aquest últim. És necessari recordar que l'aproximació sociolingüística a l'ensenyança (Cazden, 1988) sorgeix des dels anys 60 a partir d'un conjunt més o menys amplis de treballs diversos, com l'etnografia de la comunicació, l'anàlisi del discurs, la sociologia de l'educació o l'etnografia de l'educació (Coll i Solé, op. Cit.). "El enfoque sociolingüístico interaccional se concentra en el juego de supuestos lingüísticos, contextuales y sociales que interactúan entre sí a fin de crear las condiciones necesarias para el aprendizaje en clase. El análisis se concentra en actividades de instrucción clave, que, de acuerdo con las observaciones etnográficas, pueden ser cruciales en el proceso educativo" (Gumperz 1988: 80)

Davant del paradigma procés-producte, on des d'una perspectiva positivista es tracta d'organitzar de manera exhaustiva les interaccions socials a l'aula, l'aproximació sociolingüística compren la classe com un context de comunicació en el que coexisteixen dos elements aparentment contraposats, però realment complementaris. Per un costat, un conjunt de regles bàsiques que defineixen l'aula com un espai de comunicació amb trets propis (com utilització predominant de la parla pel mestre) i que han de ser conegudes per tots els que comparteixen per evitar ruptures de comunicació. Per un altre procés de construcció conjunta que porten a terme el professor i alumnes a través d'una estructura social que defineix que poden i han de fer uns i altres (estructura de participació) i a través d'una estructura acadèmica, que fa referència al contingut de l'activitat escolar:

Apareix així el concepte de inter-activitat per fer referència a la necessitat d'atendre simultàniament a l'activitat del professor i la de l'alumne per comprendre el que realment passa en l'aula, sent possible caracteritzar aquest fenomen atenen a un conjunt relativament breu de dimensions (Coll, 1981: 69 i ss.).

## **CAP.III EL DESENVOLUPAMENT DE LA COMUNICACIÓ**

### **3.0. INTRODUCCIÓ**

La dècada dels anys 70 ha estat particularment fecunda quan a estudis sobre la interacció social de l'infant, tant en els adults pròxims (sobre tot amb la mare), com amb els seus "iguals". La majoria de les investigacions han emfasitzat el paper que les primeres interaccions socials mare-fill juguen en el desenvolupament posterior del llenguatge així com la rellevància que pel desenvolupament prosocial tenen les relacions entre iguals.

Les dificultats de caire comunicatiu que l'alumnat amb sordesa, pot presentar en atenció a les implicacions de la seva pèrdua auditiva poden venir determinades per la manca d'interacció amb el medi.

Durant els primers anys de vida l'infant sord no trobarà la mateixa satisfacció que l'oïdor en el fet de parlar ja que el seu llenguatge serà pobre i li entendran poques persones. Per una altra banda la comunicació pares-infants amb sordesa pot estar distorsionada pels sentiments d'inseguretat tristesa que poden viure davant de la comprovació que el seu fill no hi sent.

Una important tasca educativa és evitar aquesta disminució de la intensitat i riquesa de la comunicació fent conscients als pares de la importància d'enfortir una estructura de comunicació espontània i fluïda.

L'adquisició del llenguatge oral en infant amb sordesa neurosensorials prelocutives és una tasca llarga i difícil. La dificultat per comprendre la veu amplificada comporta una manca d'estímul significatius que comporten un dèficit lingüístic greu a nivell pedagògic i psicosocial si no es realitzen les actuacions específiques pertinents.

La major part dels aprenentatges que el nen porta a terme es donen processos socials dinàmics, d'interacció. Respecte això Vigotsky, va afirmar que en el desenvolupament del nen tota funció apareix primer el pla social interpsicològic i més

tard a nivell individual, en l'interior del propi nen, per això totes les funcions superiors s'originen com relacions entre éssers humans (Marchesi, 1992).

### 3.1. LES PRIMERES HABILITATS COMUNICATIVES

Malgrat que diversos autors clàssics ja havien insistit sobre la importància de la comunicació solament recentment s'ha començat l'interès pel seu estudi. És constata que les investigacions són més nombroses en l'estudi del desenvolupament del llenguatge que en el de la comunicació. Glucksberg i col·laboradors (1975) analitzen les causes explicatives de tal prioritat citant en primer lloc la pressuposició implícita en la major part dels autors que la competència lingüística és suficient per a exercir una comunicació eficaç.

No obstant alguns autors insisteixen en diferenciar dos tipus de progressos: és cert que en el desenvolupament de comunicació s'observa una gran eficàcia amb l'aparició del llenguatge i que això dificulta el seu aïllament dins del procés comunicatiu però la seva independència apareix manifesta.

Autors de la importància de Bruner segueixen la línia de Vigostsky insisteixen sobre el fet capital que l'infant no realitza el seu entrenament aïllat de la resta del món sinó que participa molt aviat de la relació deíctica, immersa en el marc social i a la qual Bruner (1984) denomina format, que resulta d'allò que l'infant i l'adult realitzen amb assistència mútua.

Les habilitats que exerceix la mare es caracteritzen per l'adaptació molt particular al petit i pels recursos que extreu de les grans oportunitats del context que va desenvolupant una comunicació denominada protocomunicació, extremadament rica. La importància d'aquesta relació deíctica està immersa en el marc contextual dels actes de parla.

És important exposar breument la importància dels aspectes considerats essencials per "l'educació comunicativa" en aquesta primera etapa. El punt que centra avui als investigadors és l'anàlisi de dos conductes: la de l'infant i la de la mare o cridador/a. Ambdós interaccionen mútuament amb l'objectiu final d'aconseguir la integració del petit en el sistema comunicatiu del grup cultural al que pertany.

Aquests tipus d'estudi ens ha proporcionat informació sobre la comunicació primerenca i sobre les bases que sustenten l'aparició d'un llenguatge articulat; el que es coneix com el mecanisme de suport de l'adquisició de la llengua.

És curiós ressaltar que fins fa poc amb prou feines es concedia importància a tot el que no fos específicament lingüístic. La situació present considera múltiples els aspectes comunicatius en aquesta etapa tots ells, dirigits a la construcció del diàleg com punt essencial en la comunicació humana.

Comunicar amb cert grau eficàcia suposa també l'apropiació d'una cultura. Malgrat que els individus posseeixin el mateix codi lingüístic poc èxit tindran si no posseeixen en comú el mateix bagatge de regles culturals que poden modificar sensiblement els signes del llenguatge. Tot individu humà pertany a grups i cada grup posseeix una llengua i cultura pròpia i cada individu té no solament que introduir-se en

l'adquisició de les normes del seu grup sinó també ser membre actiu dins d'ell. Aquests aspectes resulten essencials per l'estudi de l'acte comunicatiu.

### 3.2. LA COMUNICACIÓ

L'ésser humà es comunica de múltiples maneres les variables contextuals i les influències culturals manifesten la seva importància sobre les estratègies de comunicació. El llenguatge humà, instrument privilegiat de comunicació té dues grans funcions comunicatives: una privada representada pel soliloqui i un altre social, representada pels intercanvis comunicatius. Totes dues són necessàries per restabliment de la comunicació eficaç. La interacció de tots els elements condueix a un alt grau de complexitat que dificulta l'estudi de la comunicació humana.

L'anàlisi dels processos comunicatius compren l'estudi de les habilitats cognoscitives, incloses les lingüístiques i les habilitats socials en funció de la convenció del grup socio-cultural. Ambdós tipus d'habilitats configuren la competència comunicativa, la qual proporciona a l'ésser humà un doble control: el control interacció amb els altres, per adaptar-se a les interaccions necessàries per a aconseguir l'eficàcia comunicativa, i el control sobre el seu propi comportament, com emissor i receptor comunicatiu.

Les habilitats comunicatives s'adquireixen a través del coneixement de les regles socials i pragmàtiques que es donen en una situació de la interacció (cf. Solé, 1991) donant-se primer entre l'adult i l'infant i entre pares més tard.

Les habilitats del receptor, o la mancança d'aquestes habilitats, sembla ser la causa principal dels fracassos comunicatius. La seva implicació en l'educació, principalment a base d'entrenar les habilitats de preguntar com exposa Witehurst (1976), pot proporcionar resultats valuosos.

### 3.3. L'INFANT AMB SORDESA

Investigacions sobre la interacció dels infants amb sordesa amb altres persones posen de manifest els problemes que inclòs nadons amb sordesa han d'afrontar per a comunicar-se amb altres persones. Així mateix s'han descrit tipus d'estil d'interacció que aquestes persones adopten per a comunicar-se amb l'infant amb sordesa

Les variables, familiars, audilògiques i educatives que en una pèrdua auditiva pregona i congènita, influeixen en l'adquisició del llenguatge i en la relació amb l'entorn de la persona afectada, i per tant en la seva pròpia organització psíquica.

Els dos primers anys de vida és el període particularment més ric en estratègies comunicatives sense que el llenguatge haguí aparegut, o en el millor dels casos ho ha fet de forma rudimentària. Per un altre part resulta manifest que la comunicació adulta és producte de les distintes capacitats lingüístiques i no lingüístiques, que s'escapen de les que poden oferir els models formals de competència lingüística.



Respecte al desenvolupament, Menyuk Menm (1979) ens diu que en els primers mesos de vida el nadó oïdor comença a desenvolupar algunes de les pautes

d'entonació característiques del llenguatge parlat, començant a respondre d'una manera diferent a aquestes entonacions.

Buttrworth, (1981) es diu que el nadó als quatre mesos comença a apreciar les relacions entre so i visió, tot sembla indicar que a partir d'aquest mes el nadó amb sordesa començarà en els primers mesos a semblar diferent i a afrontar el problema abans del desenvolupament de la parla.

En els primers intercanvis comunicatius entre l'infant i la mare s'han de situar els orígens i el simbolisme del llenguatge.

En el desenvolupament del llenguatge el primer objectiu serà crear situacions de comunicació per a afavorir les situacions d'interacció entre l'infant i la mare utilitzen qualsevol mode de comunicació, per a potenciar les conductes bàsiques que més donaren lloc al llenguatge oral.

Abans d'acabar el primer any l'infant comença a produir formes vocàliques amb un cert grau de permanència i lligades a un significat concret, s'arriba a la primera paraula del vocabulari adult això donarà possibilitats enormes de comunicació donat que molt ràpidament podrà començar a deslligar el "ara i aquí" al que fins al moment havia estat sotmès; podrà alliberar-se del context immediat en el que venia operant fins aquells moments.

A més, el llenguatge com sistema codificat de signes, presenta, a més una funció comunicativa, aquesta funció té lloc, quan la comunicació se centra en el contingut del missatge. En efecte el llenguatge és un instrument que serveix per a comunicar i per a representar-nos la realitat a través del pensament, de l'activitat mental.

### **3.4. LES POSSIBILITATS COMUNICATIVES DEL LLENGUATGE**

Les investigacions dels deu últims anys revelen un nou enfocament en les possibilitats comunicatives dels infants amb sordesa, el consens és que el desenvolupament i l'ús de la comunicació, sigui parlada per signes o escrita ha de ser considerada dins d'un context interactiu

El llenguatge facilita: l'ordenació dels coneixements, el seu emmagatzematge i la seva avaluació i ajuda al mateix temps ajuda a analitzar-les i a ordenar-les. El llenguatge exerceix un paper important en l'evolució de l'efectivitat, la formació de la personalitat i l'accés a la vida social.

La parla funciona, s'estructura i té lloc mitjançant el diàleg i la conversa. Al llarg d'una conversa, les interpretacions són negociades conjuntament pel parlant i per qui

escolta i els judicis són formulats o confirmats per la reacció que susciten entre els diversos participants. Un participant competent ha de ser capaç de parlar, d'escoltar, d'intervenir indicant les seves pròpies intencions, per arribar a un producte comú d'interacció.

En relació a les intencions comunicatives del llenguatge que una persona manifesta quedarien recollides, fonamentalment en tres modalitats:

- a) reguladora de la conducta del receptor o conativa,
- b) informativa i
- c) interrogativa.

Aconseguir la competència de comunicació en els infants amb con deterioro de l'audició requereix primer una comprensió de la informació sobre l'avaluació de la comunicació i en segon lloc un compromís d'actuar sobre la informació per aprendre ensenyar interaccions.

Les situacions comunicatives naturals en un context natural ajuda a l'infant a comprendre millor les coses que li intentem transmetre. Qualsevol situació és bona per parlar-li sobre coses, sobre el que pot succeir i sobre el que ha succeït.

### **3.5. NIVELLS D'EXPERIÈNCIA EN L'ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE**

Tots i els avanços aconseguits en l'estudi de la comunicació i del llenguatge, existeix una pluralitat teòrica sobre quina és la naturalesa i desenvolupament d'aquest instrument comunicatiu. No obstant, sembla que l'experiència i els nivells d'interacció humana en l'àmbit de l'adquisició i desenvolupament del llenguatge juguen un paper rellevant.

R. Brain estableix que l'experiència es pot jerarquitzar sobre nivells interrelacionats que obeeixen a unes regles de complexitat creixen en l'elaboració de la informació rebuda, la sensació, la percepció, la imaginació, la simbolització i la conceptualització. En aquesta jerarquització es posa de manifest que si els nivells inferiors, per exemple les sensacions, són deficientes les categories que es troben per sobre o per sota d'aquesta es veuen alterades d'alguna manera. Això passa en el cas de les sordeses.

Segons Myklebust. (1978) "El niño sordo se ve privado de uno de los sentidos a distancia (el oído) o sentidos más evolucionados para la adquisición de experiencias e información. Esta privación tiene consecuencias directas sobre este proceso: el sujeto sordo se ve obligado a depender más estrechamente de sus sentidos de contacto, sentidos más primarios (olfacto, gusto, tacto) i más especialmente de otro sentido guía (la vista). De este modo, se puede hablar de una alteración de la conducta sensorial".

La manca receptiva d'un determinat sentit estructura l'experiència aconseguida per la resta dels sentits de diferent manera, aquest dèficit informatiu influeix en la reciprocitat perceptiva i l'abstracció.

### 3.5.1. L'adquisició i desenvolupament del llenguatge.

L'adquisició de les estructures lingüístiques en el marc de l'evolució de l'infant no és, en cap cas, una funció aïllada que s'elabori per compte pròpia. La llengua s'aprèn dins d'un conjunt d'adquisicions que li són indisociables.

Perquè l'infant organitzi el seu llenguatge és necessari que es produeixi una sèrie de condicions prèvies com són:

- a) una integritat de les estructures anatòmiques auditives normals;
- b) uns òrgans fonatoris aptes per realitzar els moviments necessaris per l'emissió de la veu i
- c) l'apropiació d'una sèrie d'estructures que progressivament farà servir i l'estil de la comunicació que s'estableix des del naixement entre l'infant i els demés.

És necessari destacar que només una part dels intercanvis mutus amb el nadó succeeixen mitjançant les percepcions auditives; això ens porta al fet que aquests intercanvis es recolzen en unes formes de comunicació que no tenen res a veure amb les percepcions auditives.

L'infant oïdor primer adquireix el llenguatge oral, és a dir a comprendre a utilitzar la paraula parlada. L'infant, primer adquireix una experiència significativa, més tard el llenguatge escrit. La relació entre l'experiència i el símbol constitueix la base del llenguatge interior. A mesura que aquest procés es va desenvolupant l'infant pot pensar en paraules, pot comprovar mentalment i equivocar-se, pot agrupar i classificar la seva experiència. L'infant comença a comprendre quan ha aconseguit un grau mínim de llenguatge interior. A mesura que aquest va augmentant, es va enriquint el llenguatge receptiu, quan l'infant té un mínim de llenguatge comença a fer servir la paraula per a expressar-se. La utilització de la paraula parlada per comunicar les seves experiències als altres, és la base del llenguatge expressiu de tipus auditiu. Les etapes evolutives de l'adquisició del llenguatge oral en els oïdors serien: primer el llenguatge interior, després el llenguatge receptiu i per últim l'expressiu.

Naixem amb la capacitat d'adquirir el llenguatge sense esforç, no naixem amb llenguatge. L'infant amb sordesa al no sentir la paraula parlada, no adquireix el llenguatge auditiu d'una forma espontània. Donada la importància del llenguatge oral l'infant amb sordesa s'enfronta en un aprenentatge molt difícil.

L'infant sord prelocutiu té un notable retard en tots els aspectes del llenguatge. Quan no hi ha audició o està alterada la jerarquia de les funcions, l'infant ha d'adquirir el sistema verbal d'una altra manera, ha d'establir una altra jerarquia.

Segons H. R. Myklebuts (1978), la base fonamental de tot llenguatge és l'experiència. Primer s'ha adquirit el significat per donar-se la simbolització. Una

paraula sense significat no és una paraula. Els infants amb sordesa a diferència dels oïdors els hi és molt difícil adquirir el significat que ha d'associar a cada paraula.

Pel desenvolupament de la capacitat lingüística per l'adquisició del llenguatge és necessari el desenvolupament i perfeccionament del sistema nerviós bàsic, a més hem de tenir en compte que és l'aprenentatge que l'infant realitza en el medi social, en

la seva interacció amb aquest medi humà (família i escola fonamentalment) el que li possibilita i el prepara per a l'adquisició del llenguatge. És important destacar que el llenguatge s'adquireix dins d'un medi humà, en un medi també social.

Si el llenguatge és producte de la interrelació existent entre la maduresa biològica de l'home i la seva interacció social quin és el procés evolutiu en l'adquisició del llenguatge verbal en l'infant amb sordesa?

Per a H. R. Myklebust (1978) el desenvolupament del llenguatge interior i receptiu de l'infant amb sordesa és previ al llenguatge expressiu. És a dir segueix el mateix esquema que l'oïdor.

Per l'infant amb sordesa el sentit de la vista és fonamental en el seu procés d'adquisició del llenguatge receptiu. Les etapes evolutives de l'infant amb sordesa en l'adquisició del llenguatge verbal són iguals que l'oïdor, no parla fins que ha interioritzat la paraula, és a dir, fins que dona sentit al seu llenguatge interior receptiu. La parla té lloc un cop adquirit un mínim de llenguatge interior receptiu. No obstant existeix una diferència bàsica entre el sord/a i oïdor/a. L'infant oïdor adquireix un sistema simbòlic auditiu, interior i receptiu i utilitza al mateix canal - l'audició- per aprendre el seu primer llenguatge expressiu, -la paraula-. En el sord això es produeix al revés, el seu llenguatge expressiu també és la parla, però no pot controlar aquesta funció mitjançant el mateix canal pel que ha adquirit el seu llenguatge interior receptiu. El seu sistema simbòlic-visual, la lectura labial, s'ha de traduir en un sistema tàctil-motriu per la parla, el seu llenguatge parlat l'adquireix mitjançant un canal sensorial diferent del que li serveix per a adquirir el llenguatge receptiu.

La Dr. Colin (1980) ha constatat que l'infant amb sordesa accedeix més tard que l'oïdor al llenguatge oral i escrit.

### **3.6. EL DESENVOLUPAMENT DE LA INTEL·LIGÈNCIA EN L'INFANT AMB SORDESA**

La majoria de les investigacions sobre el desenvolupament cognitiu i lingüístic del sord profund s'han centrat bàsicament, en l'estudi de les habilitats dels infants amb sordesa en relació amb els infants oïdors i en la delimitació d'aquells factors que permeten explicar les diferències que es produeixen entre els propis sords.

Actualment no sembla possible establir una explicació definitiva sobre les limitacions i retards que l'infant amb sordesa presenta en el seu desenvolupament intel·lectual. Al llarg de la història de la investigació de la intel·ligència dels sords es poden assenyalar tres etapes: La primera arribaria fins als anys cinquanta i està representada per E. Pinther. L'orientació d'aquest estudi és fonamentalment psicomètrica, es planteja l'evolució del rendiment intel·lectual dels subjectes a través

de les proves de llapis i paper. Els seus resultats demostren un menor rendiment intel·lectual dels sords, les conclusions de les investigacions manifestaven que els sords tenien un menor nivell intel·lectual i una manera diferent de raonar a la dels oïdors.

En els anys cinquanta i setanta es plantegen un altre tipus de treball. L'obra de H. R. Myklebust (1978) pot considerar-se la més representativa d'aquesta etapa. En aquesta, s'assenyala que els sords obtenen uns resultats molt semblants als dels oïdors en moltes proves, especialment en les que representaven poc contingut verbal, però mostren perfils i orientacions específiques a les dels oïdors.

Una altra etapa començaria a finals dels anys setanta i la seva expressió més coneguda és l'obra de H. G. Furth. Les seves conclusions més importants al respecte són: que els sords tenen una intel·ligència semblant a les dels oïdors, les diferències trobades són degudes a diferències en el conjunt de les experiències viscudes pel sord (entre les que es troben la comunicació i l'expressió lingüística). L'infant amb sordesa arriba al mateix nivell que l'oïdor, però més tard, ja que el seu desenvolupament intel·lectual no depèn del seu desenvolupament lingüístic: la sordesa no està necessàriament connectada amb la falta d'intel·ligència.

En l'actualitat s'han anat matisant, i inclús rectificat alguns dels postulats de l'etapa anterior. El llenguatge ja no es considera determinat exclusivament per al desenvolupament intel·lectual. Ni tampoc que la intel·ligència enfonsi solament les seves arrels en l'experiència física com els objectes. Sense dubta l'estudi de la intel·ligència està vinculat amb les relacions entre el llenguatge i la intel·ligència. El llenguatge també dirigeix, organitza i sosté l'activitat intel·lectual. En totes aquestes formulacions batega l'obra de L.S. Vigotski.

Les relacions entre el pensament i el llenguatge no s'originen des de l'inici, ni són invariables, sinó que es van construint i estrenyen al llarg del desenvolupament. Llenguatge i pensament tenen orígens diferents, realitzant-se després un procés d'interacció funcional pel que el llenguatge es converteix en pensament i pensament en llenguatge. Aquesta posició interactiva ha estat reforçada, des de les investigacions psico-lingüístiques i les cognitives. En aquestes es ressalta el paper del llenguatge en l'organització perceptiva, en la direcció de la informació, en la selecció de relacions per l'adquisició de conceptes i categories, en l'orientació per a la solució de problemes i en el control de comportaments i la planificació de l'activitat. La comunicació i el llenguatge constitueixen el nucli de les interaccions socials, a través de les quals progressen el coneixement i s'amplien i s'afermen els aprenentatges.

Durant molt anys els retards en el desenvolupament cognitiu dels infants amb sordesa s'explicaven per a l'absència del llenguatge oral. En els últims anys la línia d'interpretació és més oberta i complexa, es basa en les possibles deficiències socials, experimentals i comunicatives del nen/a sord/a des d'edats molt primerenques inherent a la sordesa com són:

- L'absència de percepció sonora, impedeix que l'infant amb sordesa conegui els sons dels objectes i limita el seu interès per la seva exploració i manipulació.
- Una major restricció en la quantitat, tipus i situacions de comunicació. Mentre els oïdors amplien la seva informació constantment a través del diàleg amb els adults i

a través dels mitjans de comunicació, els sords pateixen una profunda limitació en les seves possibilitats d'ampliar el coneixement general del món.

### **3.7 ELS PROCESSOS DE MEMÒRIA I REPRESENTACIÓ AMB L'INFANT AMB SORDESA**

Normalment s'entén per memòria la capacitat de recordar experiències prèvies, sense ser aquests records una còpia fotogràfica de l'experiència viscuda, ja que la informació es transforma i la transforma el subjecte, gràcies al seu propi coneixement preexistent. D'igual manera, el que es té emmagatzemat es ve de la memòria pel tipus d'organització imposada i per a les habilitats per inferir o relacionar la informació que té cada persona.

Des de la dècada dels anys setanta es proposen diversos models que serveixen per a explicar adequadament els complexos mecanismes que intervenen en el que anomenaríem memòria. Els plantejaments més influents han intentat respondre a preguntes com aquestes: on s'emmagatzema aquesta informació?, com?, quin tipus d'informació es recorda millor i perquè?, etc. Una manera de respondre aquestes preguntes es consideren la memòria repartida en diversos magatzems.

Atkinson i Shiffrin ( ) distingeixen tres grans estructures o magatzems, amb diferents característiques. En primer lloc al magatzem sensorial que reté propietats físiques de l'estímul a través de l'audició i la visió. Constitueix un "flash" previ de la informació que permet el seu transvasament a d'altres estructures.

El segon gran magatzem és el de la memòria a curt termini. La seva capacitat és limitada i la seva persistència molt breu. El subjecte té accés a la informació i pot controlar-la en funció dels seus coneixements i de les seves habilitats.

El tercer magatzem fa les funcions de dipòsit. Es tracta de la memòria a llarg termini. Aquí resideix la informació transformada i organitzada pel subjecte.

Si en lloc de postular diferents estructures de pas de la informació (sensorial a curt termini i a llarg termini) es considera la manera que es processa la informació, estem fent referència a un model de nivell de processament. Aquest model diu que l'individu analitza la informació a diferents nivells de profunditat. Quan amb més profundament processó, millor recordem la informació.

Recordar no és solament un acte voluntari, sinó que depèn en gran mesura de la capacitat perquè la informació sigui integrada en les estructures semàntiques del subjecte inclòs de forma automàtica.

Si considerem que la manca d'un canal sensorial auditiu produeix importants efectes en la manera en què s'organitza la informació cognitivament, estem emfatitzant el caràcter bàsic del llenguatge oral. Un desenvolupament insuficient d'aquest afectaria a un nucli central del pensament. Els infants amb sordesa tindrien un veritable dèficit en la seva competència cognitiva. Si pel contrari considerem que el pensament logic-abstracte no depèn, de manera exclusiva de la codificació acústica, estem donant una interpretació diferent, l'explicació aniria en el sentit d'un dèficit en l'experiència dels infants amb sordesa

## EL DESENVOLUPAMENT DE LA COMUNICACIÓ

Tant en els infants amb sordesa com els oïdors el procés d'organització i control de la memòria comença a una edat similar, no obstant sembla ser que els alumnes amb sordesa rendeixen menys en les tasques de record.

## II PART

### CAP. IV OBJECTIUS

#### 4.0. INTRODUCCIÓ

El desenvolupament de les habilitats del llenguatge en l'alumnat amb sordesa per mitjà de la conversa, ja sigui aquesta oral, bimodal o amb llenguatge signat ha estat una de les creences que els educadors de persones sordes han cregut des de fa molt temps.

Van Uden (1977), modern defensor de l'aproximació a la conversa, sostenia que "en la conversa estan concentrades totes les característiques del llenguatge". No obstant sembla que no, tota "conversa" beneficia el desenvolupament de la comunicació dels nens sords. Alguns intercanvis que tenen l'aparença de conversa arriben a suprimir el desenvolupament lingüístic en comptes de donar-li més relleu. Aquests fets, ha estat demostrat per la recerca de Lees (1981), Wood i Wood (1984) i Wood, Wood, Griffiths, Howarth i Howarth (1986) en els quals van examinar les característiques de la conversa a classe amb nens sords.

H. A. Wood i D.J. Wood (1982) van fer l'intent posar de maneres conjuntes idees sorgides de dos aspectes de les seves investigacions prèvies amb nens sords (un sobre estudis de les sessions de successió natural de converses i un projecte de recerca a llarg termini de Jean Lees, que consistia en canviar sistemàticament l'estil comunicatiu amb els seus alumnes). Aquests estudis eren resultats de l'extensió del treball realitzat amb nens en període de preescolar sense problemes auditius.

*En tots ells s'havia trobat que – quantes preguntes feien els professors en les diverses sessions -estava significativament relacionades quanta iniciativa era mostrada pels alumnes en les mateixes (en sentit negatiu). Moltes preguntes produïren moltes respostes però pocs resultats més, mentre que menys preguntes i més comentaris i emfasitzadors provocaven en els nens contribucions més espontànies, respostes més elaborades i preguntes entre ells.*

Aquests treballs expliquen que intercanvis com els que es donen entre l'alumnat i el professorat com la repetició ("Vaig anar al parc") i les preguntes de dues opcions de resposta ("Vas anar-hi amb la mare o amb el pare?) tendeixen a eliminar i abreujar les respostes de l'alumnat. Tècniques com la contribució ("M'agraden molt



les cireres") i emfasitzadors ("Meravellós!") augmenten la probabilitat d'una resposta

més prolongada i complexa per part dels alumnes; les preguntes del tipus "Què vas fer ahir?" estarien entre aquest dos extrems.

La recerca de D.J. Power i H.A.Wood (1984) intenta clarificar aquest aspecte comparant grups de professors australians que usen cadascú un dels tres mètodes més corrents (oral /aural, signes i anglès amb signes). Aquest estudi examina les propietats de la conversa entre professors i alumnes amb sordesa utilitzant les descripcions derivades del treball de Wood i Wood (1982).

L'estudi era una avaluació experimental dels efectes de cinc estils de conversa utilitzats pel professorat en el desenvolupament de la conversa, segons l'escala de codificació de Wood, amb infants amb problemes auditius ja que sostenien que, encara que la influència de la pèrdua d'oïda i l'edat mental en l'estil dels professors ha estat investigada, encara es pot sostenir que les correlacions vagin a produir-se degut a factors no identificables en l'infant o en el professorat. Per exemple, és possible que els alumnes als que els hi agrada parlar facin que els professors no els controlin tant mentre que els més reticents provoquin que els facin més preguntes.

Els resultats havien mostrat que quan els professors canvien el seu estil, els alumnes els segueixen en els canvis previstos pel que fa a la iniciativa i mitjana de durada del torn. Si el que es pretén és que l'infant utilitzi qualsevol tipus de llenguatge per expressar els seus pensaments, s'haurà d'evitar preguntes excessives. Però la paradoxa és que, encara que aquest sigui l'ànim del professor en les sessions de conversa, el que succeeix és que sovint la sessió se sembla a una situació didàctica normal, més que no pas a l'intent d'establir una conversa igualitària.

Les conclusions van anar en la línia esperada però els resultats van portar una discussió encara avui latent; és a dir si els professors poden variar les habilitats que mostren els nens en la conversa comunicatives dels seus alumnes quines són les demandes que l'alumnat amb sordesa fan de les habilitats del professorat? Aquesta és una pregunta clau pels educadors que treballen amb persones sordes o tenen escolaritzats alumnes amb sordesa en el seu Centre

Fins aquí tenint que els estils de conversa del professorat amb els infants amb sordesa han estat investigats a nivell de sessions experimentals o bé dins del grup classe amb modalitats comunicatives diferents. Els aspectes diferencials del treball realitzat en respecte als de Wood són:

- a) La comparació de l'estil del professorat respecte als seus interlocutors: l'alumnat amb sordesa i l'alumnat oïdor, es fa des de l'aula de suport en atenció individualitzada (interacció diàdica)
- b) La proposta de desenvolupar un tema curricular a partir de la conversa interindividual entre el professor de suport i la criatura sorda

Els apartats a i b són factors diferencials, respecte a les investigacions realitzades en les nostres Universitats per N. Silvestre "Les produccions verbals del professorat dirigides a l'alumnat amb sordesa: anàlisi dels processos cognitius implicats" (1994) i per J. Valero (1994) "Estratègies d'interacció del professorat amb l'alumne sord a l'aula regular: criteris per a la seva optimització"

Després de la revisió dels treballs realitzats em vaig plantejar les següents preguntes:

- Si el professor és capaç de controlar les seves estratègies quines són les demandes que l'alumnat amb sordesa fa del professorat de suport en situació interindividual? Aquestes demandes són iguals per l'alumnat amb sordesa i l'alumnat oïdor?
- Si les habilitats comunicatives es desenvolupen mitjançant la potenciació del llenguatge oral, quines oportunitats té l'alumnat amb sordesa de conversar? Aquestes oportunitats són iguals en l'alumnat amb sordesa i l'alumnat oïdor?
- Si la conversa beneficia el desenvolupament comunicatiu lingüístic, quins aspectes s'han de tenir en compte per a afavorir la interacció positiva, és a dir per a reduir les incomprendiments i els malentesos que habitualment es donen entre l'infant amb sordesa i l'adult oïdor (professorat de suport).

La intenció d'aquest estudi és anar un pas més enllà ja que pretén observar si hi ha diferències en l'estil d'interacció del professorat de suport quan interactua davant d'una mateixa situació amb l'alumnat amb sordesa i l'alumnat oïdor.

L'enfocament va adreçat a conèixer la comunicació que s'estableix a nivell interindividual a fi de poder tenir elements per millorar els recursos que l'escola regular (d'oïdors) ofereix a l'alumnat amb sordesa.

#### **4.1. OBJECTIUS I HIPÒTESI**

L'objectiu de la investigació és analitzar l'ús de les estratègies comunicatives que el professorat de suport utilitza quan interactua amb un infant sordesa o un infant oïdor a fi de millorar les habilitats comunicatives de l'alumnat amb sordesa.

D'aquest objectiu se'n deriven altres, com són:

- 1.- Conèixer les dificultats que es troba el professor-a de suport a l'hora d'interactuar a l'alumnat amb sordesa.
- 2.- Conèixer la naturalesa específica de la conversa, com mitjà de comunicació i aprenentatge amb l'alumnat sord.
- 3.- Establir semblances i/o diferències entre l'estil comunicatiu del mestre de suport, segons l'interlocutor (alumna amb sordesa/ alumnat oïdor).

4.- Observar si hi ha un tipus d'estratègia que afavoreixi la comunicació amb l'alumnat amb sordesa.

5.- Suggestir les adaptacions comunicatives més adients vers l'alumnat amb sordesa tenint en compte les característiques de la seva expressió i comunicació.

La finalitat del treball és observar si hi ha diferències significatives en l'estil del professorat de suport a l'hora d'interactuar amb l'alumnat amb sordesa i l'alumnat oïdor a fi d'obtenir criteris per a millorar la interacció amb l'infant amb sordesa.

L'objectiu de la investigació vindrà plantejat per una pregunta global o hipòtesis de la qual es deriven d'altres més específiques.

Pregunta inicial:

1. Hi ha un estil comunicatiu propi del professorat de suport de cara a l'infant amb sordesa diferent del que es fa servir amb l'oïdor?

Per respondre aquesta pregunta es planteja la pregunta següent:

- 1.1. Davant del desenvolupament d'una mateixa situació quines són les semblances i/o diferències de l'estil comunicatiu del mestre/a de suport segons l'interlocutor: alumnat amb sordesa-alumnat oïdor.

## 4.2. SUPÒSITS

Per les característiques de la disminució auditiva i tenint en compte els resultats obtinguts en els treballs realitzats i les característiques dels interlocutors es pot preveure que en la comunicació entre l'alumnat amb sordesa i el professorat de suport es donaran els següents tipus de besca:

- a. Bescanvis de repetició forçada i requeriments per repetició. Aquest tipus de preguntes es donarà més amb l'alumnat amb sordesa per les seves dificultats de discriminació i producció fonètica.
- b. Bescanvis amb preguntes de dues opcions. És donaran més en l'alumnat amb sordesa.
- c. Bescanvis amb preguntes tipus o preguntes obertes. Aquest tipus de preguntes requereix d'una resposta lingüística i cognitiva més àmplia i precisa, apareixerà més en els oïdors.

## OBJECTIUS

- d. Bescanvis amb preguntes de contribucions personals. Es donarà indistintament en l'alumnat sord i oïdor.
  
- e. Bescanvis amb preguntes emfatitzadores es donaran més en els sords que en es oïdors.

Globalment es pot intuir que:

1. Que el professorat de suport mostrarà unes característiques comunes per adreçar-se a l'alumnat amb sordesa i a l'alumnat oïdor i unes adaptacions particulars a l'adreçar-se amb l'alumnat amb sordesa.
2. Hi haurà problemes de mútua comprensió, sent molt menys significatius en l'alumnat oïdor.
3. Les estratègies del professorat en la conversa vindran determinades en funció de l'èxit obtingut en la resposta.

## CAP. IV METODOLOGIA

### 5.0. ELECCIÓ DEL MÈTODE.

Per tal d'aconseguir els objectius de la investigació, és a dir analitzar si hi ha diferències en l'actuació del professorat de suport en l'ús de les estratègies utilitzades en una mateixa situació de conversa, segons l'interlocutor sigui amb sordesa o oïdor, s'ha cregut convenient escollir la metodologia observacional

L'ús de l'observació en marcs naturals -i l'escola, en part, pot ser considerada com a tal, ja que el tipus d'interacció que s'estableix (professorat/ alumnat i alumnat/alumnat) i el seu contingut no responen a una situació artificial, almenys en el sentit més restrictiu del terme- data de més d'un segle (Anguera 1988: 6).

Pel tema d'estudi a tractar i considerant l'especificitat comunicativa de l'infant amb sordesa, aquesta metodologia li és pròpia perquè:

- a) Permet obtenir la informació tal i com succeeix per tal de registrar el comportament tal i com és produït.
- b) Permet establir una categorització precisa i acurada respectant les peculiaritats dels interlocutors.

L'observació es pot considerar com mètode i com tècnica. Com mètode segueix els passos o fases pròpies del mètode científic. Com tècnica permet contemplar sistemàticament i acuradament com es desenvolupa la interacció sense manipular-la ni modificar-la, tal i com discorre per ella mateixa.

La interacció requereix la utilització d'una tècnica d'observació in situ. La tècnica que millor pot recollir el procés d'interacció entre el professor/a de suport i l'infant amb sordesa i l'infant oïdor és l'enregistrament en vídeo, ja que aquesta tècnica em permetrà:

- a) Visionar quantes vegades sigui necessari els bescanvis comunicatius que es donen.

- b) Recollir simultàniament l'ús que es fa del context i de la comunicació no verbal, preservant així l'especificitat comunicativa del sord.

En definitiva, s'ha escollit la metodologia observacional perquè ofereix una ampla perspectiva d'anàlisi dels comportaments i ens permet registrar-los tal i com es produeixen.

Un cop recollits s'ha passat a realitzar les transcripcions. No obstant he intentat que en la transcripció dels infants amb sordesa hi hagués més d'una persona degut els problemes d'intel·ligibilitat de la parla que presenten aquests infants.

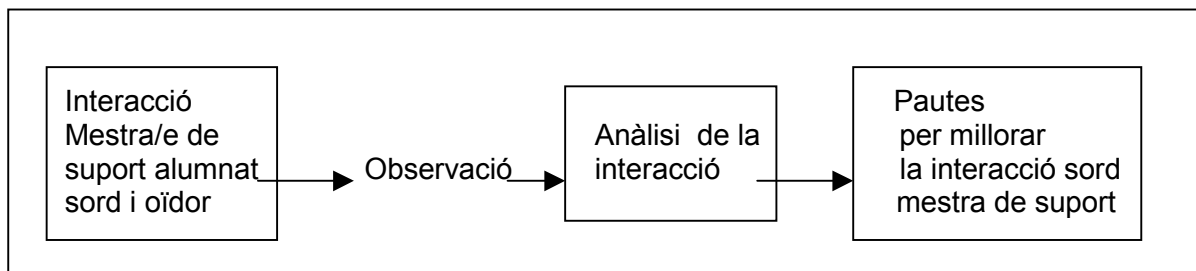
El següent pas, partint del sistema de codificació utilitzat en el treball previ, he passat a codificar els aspectes que volia observar, segons l'escala de Wood, intentat implementar la seva aportació mitjançant l'elaboració d'un nou sistema de categories per poder passar codificar després l'anàlisi de dades, segons els criteris establerts.

Pel tractament i anàlisi de les dades es va escollir un instrument que pugues recollir els aspectes d'interès lingüístic i comunicatiu.

## 5.1. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

Com síntesi i d'acord amb el que s'ha expressat anteriorment, es presenta en el disseny de la investigació en el qual es pot observar els passos seguits en aquest estudi. Aquest disseny (veure quadre 5.1.1) permet analitzar l'estil comunicatiu que utilitza el professorat (subjecte) amb l'alumnat amb sordesa i l'alumnat oïdor, a fi de fer propostes d'actuació que permetin reduir els malentesos i el trencament comunicatiu en la interacció individualitzada entre professorat oïdor i alumnat amb sordesa

**Quadre 5.1.1.** Disseny de la investigació.



En el disseny de la investigació es poden trobar els tres moments diferenciats dins de la recerca.

Un primer moment, derivat de la pregunta inicial: Hi ha un estil comunicatiu propi del professor/a de suport de cara a l'alumne/a amb sordesa?

Un segon moment en el qual analitza les estratègies comunicatives de la interacció.

Un tercer moment derivat l'anàlisi dels resultats del qual s'extreuen les pautes o criteris d'actuació per tal d'afavorir les adaptacions comunicatives de la interacció professorat de suport- l'alumnat amb sordesa.

## 5.2. FASES DEL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ

Com tot procés d'investigació, aquest es pot dividir en funció dels objectius que han guiat els passos d'estudi.

Com es pot observar en el quadre 5.2.1. el procés que s'ha seguit per a dur a terme el treball de recerca requereix el desenvolupament de tres fases: la fase inicial, la central i la final.

L'esquema d'aquestes fases i les etapes de cadascuna d'elles es pot veure a continuació.

**Quadre: 5.2.1.** Fases de la investigació.

FASE INICIAL	FASE CENTRAL	FASE FINAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisió bibliogràfica i revisió teòrica.</li> <li>• Concreció de les situacions d'interacció</li> <li>• Concreció del sistema de categorització.</li> <li>• Selecció de la mostra.</li> <li>• Selecció dels instruments de registre</li> <li>• Planificació de les observacions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registre de les interaccions professorat/ alumnat oïdor, professorat/alumnat amb sordesa.</li> <li>• Transcripció de les interaccions.</li> <li>• Categorització</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anàlisi de dades.</li> <li>• Conclusions.</li> <li>• Suggestiments o pautes d'actuació professorat/ alumnat amb sordesa.</li> </ul>

### **5.2.1. Fase inicial**

La fase inicial correspon a la revisió teòrica i concreció les situacions d'interacció i el sistema de categorització.

El fet d'haver realitzat un treball previ sobre la conversa, m'ha permet tenir més criteri a l'hora d'escollir la situació d'interacció.

La selecció de la mostra ha vingut determinada per les característiques dels subjectes amb sordesa i l'actitud oberta i acollidora d'escoles que han ofert la seva col·laboració i, especialment, la del professorat de suport i l'alumnat sord-oïdor.

### **5.2.2. Fase central**

La fase central constitueix el punt fonamental de l'estudi ja que en aquest període s'ha realitzat la recollida de les dades, s'han enregistrat les interaccions professorat-alumnat sord-a/ oïdor-a per passar després a la seva transcripció i categorització.

### **5.2.3. Fase final**

Un cop analitzada la interacció s'ha procedit a anàlisi quantitativa i qualitativa dels resultats. L'anàlisi dels resultats és molt important per veure quin tipus d'interacció es produeixen i com s'originen les dificultats al llarg de la conversa.

Els resultats aportaran elements per esbrinar quines són les adaptacions comunicatives que possibiliten una millora qualitativa de la interacció professorat-alumnat amb sordesa.

## **5.3. LA SITUACIÓ.**

La situació es va desenvolupar en cadascuna de les aules de suport dels centres.

En el cas dels infants amb sordesa el professorat de suport va respectar l'horari habitual d'atenció a l'alumnat. Aquesta situació no es va donar en l'alumnat oïdor ja que no precisaven cap tipus d'atenció diferencial, per la qual cosa van anar-hi expressament per a conversar amb el professorat de suport.

A l'hora d'escollir el tema de conversa es va pensar un tema curricular que fos comú a tots els alumnes.



Pel tipus de localitat de l'alumnat i per la seva correspondència en els diferents nivells escolars es va triar el tema de la indústria, per ser aquest un contingut que és present en el currículum de 3è, 4art i 5è

#### **5.4. ESTRATÈGIES UTILITZADES EN L' APROXIMACIÓ A LA REALITAT**

Les estratègies utilitzades per a l'aproximació a la realitat han estat les següents:

- Pressa de contacte amb professionals que tenien coneixement de la població amb sordesa profunda.
- Informació des del CREDA Comarques II (Centre de Recursos de Deficients Auditius) de les escoles que tenien alumnat amb sordesa.
- Pressa de contacte amb la direcció dels centres per poder contar amb la seva col.laboració.
- Establir contacte amb el professorat de suport.
- Establir contacte amb els tutors dels alumnes.
- Establir contacte amb els pares dels infants.

#### **5.5. POBLACIÓ I MOSTRA D'ESTUDI**

A l'hora d'escollir la població i mostra d'estudi s'ha buscat subjectes que possibilitaven la coherència amb els objectius.

A la mostra s'han agafat tres parelles de nens sords-oïdors. Els tres nens amb sordesa pregon rebien atenció individualitzada per part de la mestra de suport del centre, els tres nens oïdors no presentaven cap tipus de necessitat educativa especial; segueixen bé el currículum escolar del curs on estaven emplaçats.

La resta de les característiques dels subjectes oïdors es corresponien amb la seva parella amb sordesa. Els infants que formaven part de la mostra es van escollir atenen als criteris que figuren a continuació.

##### **5.5.1. Criteris per a la selecció dels infants amb sordesa:**

- Prelocutius (sordesa congènita) amb pares oïdors.

- Pèrdua auditiva pregona (a partir de 90dB).
- En règim d'integració des de preescolar en el centre escolar actual.
- Que estiguessin en segon o tercer cicle de Primària.
- Que rebessin suport del professorat de suport del Centre.
- Que a partir de la seva escolarització hagin rebut suport logopèdic.
- Que estiguessin emplaçats en el curs que els hi correspon per l'edat.
- Que tinguessin un nivell socioeconòmic similar.

#### **5.5.2. Criteris per a la selecció dels infants oïdors (mostra –control):**

- Mateix gènere.
- Mateixa edat cronològica.
- Escolaritzats en el centre des de preescolar.
- Mateix curs i grup classe.
- Mateixa llengua familiar.
- Mateix nivell socioeconòmic.
- De similar actitud davant els aprenentatges.
- Que no presentin n.e.e.
- Que no hagin rebut suport per part del professorat d'E.E.
- Que estiguessin emplaçats en el curs que els hi correspon per l'edat.

Va ser el /la mestre/a tutor/a qui tenint en compte, aquestes variables va escollir la parella oïdora de l'infant amb sordesa. Cal apuntar que se li va remarcar el fet que els infants oïdors no presentessin cap tipus de problema de comunicació.

#### **5.5.3. Criteris per a la selecció del professorat:**

- Que fossin especialistes d'E.E.

- Que tinguessin experiència prèvia amb alumnes amb sordesa.
- Que donessin suport a l' alumnat amb sordesa.

#### 5.5.4. Criteris per a la selecció dels centres

Els centres van venir seleccionat per les característiques de la mostra, ja que va ser molt difícil trobar alumnes amb sordesa greu que estiguessin en segon o tercer cicle de Primària.

El seu interès per participar oscil.lava entre el desig de participació i la reticència, i encara que en el model de l'estudi es presenten la interacció de dues mestres amb tres situacions diferents amb tres infants amb sordesa i el seu corresponent grup control de tres infants oïdors, no es pot dir que la mostra sigui representativa.

#### 5.6. MOSTRA D'ESTUDI.

Concretament s'ha observat la interacció del professorat amb tres infants amb sordesa pregona i tres infants oïdors, distribuïts de la següent manera (veure quadres 5.6.1.a i b i , 5.6.2) .

- Un infant amb sordesa i el seu parell oïdor, de tercer de Primària, amb la mestra de suport d'un C.E.I.P.
- Un infant amb sordesa i el seu parell oïdor, de quart de Primària, amb la mestra de suport d'un C.E.I.P.
- Un infant amb sordesa i el seu parell oïdor, de cinquè de Primària, amb la mestra de suport d'un C.E.I.P.

**Quadre 5.6.1a.:** Variable de gènere.

NEN AMB SORDESA	NENES AMB SORDESA	NENS OÏDORS	NENES OÏDORES
1	2	1	2

**Quadre 5.6.1b.:** Alumnat i professorat

	ALUMNAT	CURS	PROFESSORAT
AMB SORDESA	LINA	3 r.	C (ROM)
	ALBERT	4 r.	A (CON)
	JÚLIA	5 è.	B (CAR)
OÏDORS	MAR	3 r.	C (ROM)
	DANI	4 r.	A (CON)
	ANNA	5 è.	B (CAR)

**Quadre 5.6.2:** Curs, edat i necessitats educatives dels infants de l'estudi:

	Alumnat que rep suport del professorat d'E.E.			Alumnat que no rep suport del professorat d'E.E.		
	ALUMNAT AMB SORDESA GREU			ALUMNAT OÏDOR		
	LINA	ALBERT	JÚLIA	MAR	DANI	ANNA
CURS	3è.	4r.	5è.	3r.	4r.	5è.
EDAT	8 anys	9 anys	10 anys	8 anys	9 anys	10 anys
SUPORT D'E.E.	2 hores setmanals	2 hores setmanals	2 hores setmanals			
SUPORT ESPECÍFIC (Logopèdia)	3 hores setmanals	4 hores setmanals	4 hores setmanals			

\* Pel tractament de les dades de la mostra d'estudi s'ha estimat representar als subjectes de la mostra amb noms ficticis a fi de poder manipular millor les dades.

### 5.6.1. Característiques de la població amb sordesa.

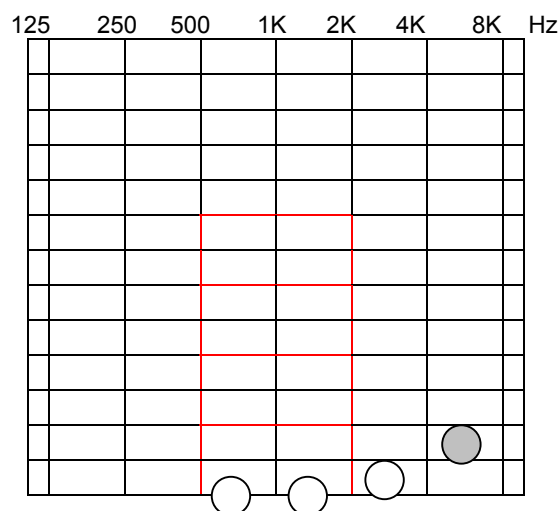
La persona amb sordesa greu es troba amb dificultats permanents per a l'adquisició del llenguatge oral. La seva manca d'audició no li permet registrar auditivament allò que passa al seu entorn. No pot estar a la vegada mirant la cara del seu interlocutor i escoltar a un altre. Per una altra banda cal puntualitzar les dificultats que té en la interpretació de la lectura labiofacial. Aquesta situació s'agreuja, segons el grau de pèrdua auditiva i les característiques de la corba audiomètrica. És a la corba audiomètrica on queden reflectides quines són les freqüències i a quina intensitat es poden "percebre" els sons de la parla.

"La pèrdua auditiva profunda i congènita comporta l'adquisició del llenguatge oral per vies diferents a les que fan servir les persones oïdores, ja que en la criatura sorda no es produeix de forma espontània l'intercanvi de sons amb l'entorn ni els processos imitatius característics de l'adquisició del llenguatge oral." (Silvestre 1998: 1).

### 5.6.2. Graus de sordesa i percepció de la parla.

La relació entre el grau de pèrdua auditiva i el grau de desenvolupament del llenguatge és evident, tot i que el grau de sordesa no és únic factor rellevant d'una pèrdua auditiva. Per tal de poder tenir una idea aproximada apunten quantitativament mitjançant la gràfica d'un audiograma els diferents graus de pèrdua auditiva (veure grafica 5.6.2.1).

**Gràfica 5.6.2.1.** Audiograma amb els diferents graus de sordesa.



Per saber la quantitat de pèrdua auditiva es considera la mitjana aritmètica de les pèrdues en les freqüències: 500Hz, 1000Hz i 2000Hz de la millor oïda.

1. Audició normal de 0 a 20 dB
2. Pèrdua auditiva lleugera de 20 a 40 Db. (D.A.L.). Deficiència auditiva lleugera.
3. Pèrdua auditiva mitja de 40 a 70 dB ..... (D.A.M.). Deficiència auditiva mitja.
4. Pèrdua auditiva severa 70 a 90 dB.....(D.A.S.). Deficiència auditiva severa.
5. Pèrdua auditiva pregoa superior a 90 dB (D.A.P)Deficiència auditiva pregoa
6. Cap resta auditiva..... Cofòsis.

### **5.6.3. Grup de sordeses pregones.**

Els sords neurosensorials profunds perceben la parla amb molt poc grau de precisió, la reben deformada i molt alterada qualitativament, degut això reben els fonemes de manera diferent en comparació a la forma d'emissió.

Dins d'aquest grup i segons les característiques de la seva corba audiomètrica es poden distingir tres graus dins de les sordeses profundes:

1. La de primer grau amb una pèrdua de 90dB i restes auditives fins a 4000
2. La de segon grau amb una pèrdua auditiva de 115 dB i restes auditives fins a 2000
3. La de tercer grau amb restes auditius fins a 1000 i 500dB

## **5. 7. ELS INFANTS AMB SORDESA SUBJECTES D'ESTUDI**

- NA LINA
- L' ALBERT
- NA JÚLIA.

### **5.7.1. NA LINA**

#### **5.7.1.1. -Pèrdua auditiva**

Na Lina té una sordesa neurosensorial bilateral pregona (pèrdua mitja superior a 90 dB). Veure (Fig. 4.7.1.1) d'etiologia desconeguda.

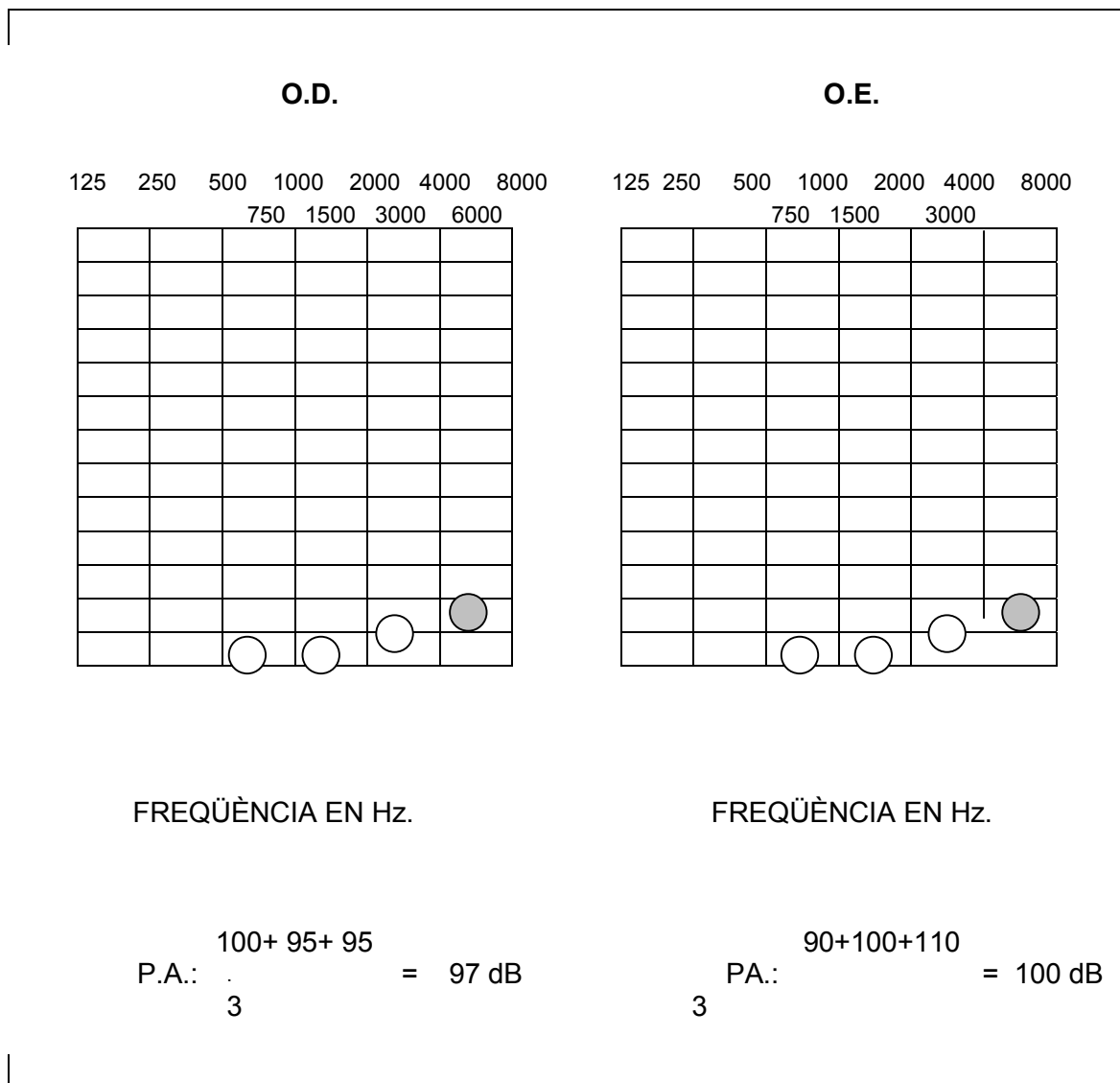
La seva sordesa pertany al grup de sordeses pregones de primer grau (pèrdua auditiva de 90 dB i restes auditius fins a 4000 Hz).

Guany protètic quantitatiu entre 40 i 45 dB.

Guany qualitatiu: passa a sordesa severa.

D'etiologia desconeguda, se li va diagnosticar la sordesa als 14 mesos, des del mateix moment que se li va detectar la pèrdua auditiva porta dos retroauriculars. Ha tingut un bon entrenament de discriminació auditiva i aprofita al màxim les seves restes auditives.

**Fig. 5.7.1.1.-** Audiograma corresponent a la pèrdua auditiva de la Lina.



#### **5.7.1.2. -Variables referents a la família.**

La Lina és l'únic membre de la família -en el seu nucli familiar més directe- que té sordesa. Els seus pares i el seu germà són oïdors.

La llengua materna i d'ús habitual a casa és el català. La seva parla, tenint en compte el grau de pèrdua auditiva és rica en expressions i girs conversacionals. L'intercanvi comunicatiu amb la Lina és molt fluid

A casa ha tingut un espai comunicatiu propi i normalitzat: La família li ha ajudat molt a planificar i realitzar tant les tasques escolars com totes aquelles coses que volia realitzar.

#### **5.7.1.3. -Estimulació Primerenca**

La Lina ha rebut estimulació primerenca des dels dos anys fins els quatre anys. La llengua utilitzada va ésser el català. A partir d'aquesta edat va rebre atenció especialitzada des del Centre escolar.

#### **5.7.1.4. -Variables referents a l'escolarització**

La Lina va entrar a l'escola actual el curs 1995-96 a P-3 (Educació Infantil). Va ser aleshores quan va deixar de rebre atenció per part del Centre de desenvolupament infantil i atenció primerenca i va ser atesa per una logopeda del C.R.E.D.A, des del propi centre. Paral·lelament ha anat rebent suport escolar.

Actualment està fent 3r. de Primària. No ha repetit cap curs al llarg de la seva escolaritat.

La llengua d'aprenentatge i la llengua vehicular amb els seus iguals és el català.

#### **5.7.1.5. -Nivell d'adequació curricular (A.C.I.).**

Tenint en compte els cinc nivells d'adequació curricular en què es pot subdividir el currículum escolar, les adaptacions realitzades amb la Lina corresponen al nivell tres.



### **5.7.1. 6. Nivell de llenguatge oral**

Té una bona competència lingüística construeix frases simples i compostes. Fa molt poques errades morfosintàctiques. Quan a llenguatge col·loquial pot passar com oïdora.

### **5.7.1.7. -Suports que rep.**

#### **a.- A l'àmbit escolar**

##### *1.- Logopèdia*

La Lina des que va entrar al centre, el curs 1.992-93, va rebre quatre sessions setmanals de logopèdia. Durant el curs 1995-96, tenint en compta la seva competència lingüística, se li va reduir una sessió. Actualment està rep tres hores d'atenció logopèdica.

##### *2.- Mestre/a de suport: Professora d'E.E.*

Des de 1r. de primària, va rebre dues hores setmanals de suport, per part de la mestra d'E.E, amb la finalitat de fer el seguiment dels aprenentatges i reforçar els continguts més significatius.

#### **b.-Suport que rep fora de l'àmbit escolar**

La Lina fora de l'escola no rep cap suport pedagògic. Són els seus pares, especialment la mare, qui li ajuda a fer i planificar i les tasques escolars, realitzant conjuntament aquelles activitats en les quals pot necessitar ajuda. D'aquesta manera aconsegueix seguir els aprenentatges del curs.

### **5.7.1.8. -Sociabilització**

La Lina està molt integrada en el món dels oïdors interactua amb ells amb molta naturalitat.

A l'escola no té cap tipus de problemes, ni amb els infants de la seva classe, ni amb la resta de companys/es del centre.

## 5.7.2. L'ALBERT

### 5.7.2.1. -Pèrdua auditiva

L'Albert té una sordesa bilateral pregona amb una pèrdua mitja superior a 90 dB. (Veure Fig. 4.7.2.1.)

L'Albert pertany al grup de sords pregonos de primer grau (pèrdua auditiva de 90 dB i restes auditius fins a 4000 Hz).

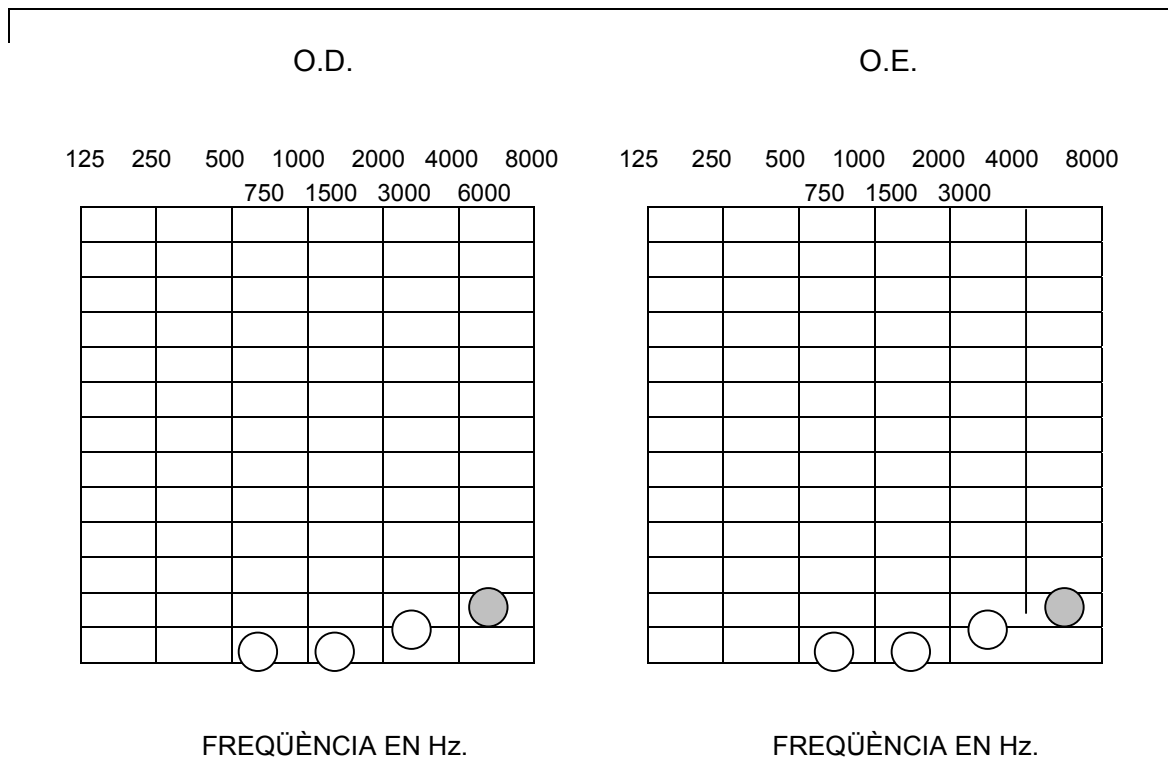
- a) Guany quantitatiu entre 40 i 45 dB.
- b) Guany qualitatiu: passa a sordesa severa.

Es diagnostica la sordesa als 12 mesos. Des del juliol de 1992 l'Albert porta dos aparells retroauriculars amb un bon aprofitament de les restes auditives.

La seva sordesa es prelocutiva, anterior a l'adquisició del llenguatge.

Etiologia hereditària.

**Fig. 5.7.2.1.-** Audiograma corresponent a la pèrdua auditiva de l'Albert



P.A.:  $90+105+110$   
= 102 dB

3

PA:  $95+110+115$   
= 107

3

### 5.7.2.2. -Variables referents a la família:

Els pares de l'Albert són oïdors, els avis materns són sords i es comuniquen amb llenguatge signat.

Els seus pares són els únics familiars que conviuen amb l'Albert. No obstant diàriament va a casa dels seus avis materns.

L'Albert té un caràcter fort. La interacció amb els avis no potència l'ús del llenguatge oral, no obstant es fa entendre amb facilitat. Verbalitza més quan realment té interès per alguna cosa.

La llengua familiar és el castellà.

### 5.7.2.3. -Estimulació Primerenca

L'Albert va rebre atenció primerenca des dels dos anys i mig fins als quatre anys.

Durant aquest període es va manifestar com un nen molt inquiet i mogut, la qual cosa va condicionar l'aprofitament especialitzat que se li ofería durant aquest ja que resultava realment difícil treballar amb ell.

### 5.7.2.4. -Variables referents a l'escolarització

L'Albert va entrar a l'escola actual el curs 1992 -93, a P-4 (Educació Infantil). Actualment està fent 4r. de Primària. Quan va arribar a l'escola encara estava per desmutitzar.

La llengua de l'escola és el català. L'alumnat parla indistintament el català i el castellà però entre ells utilitzen el castellà. L'Albert necessita complementar la seva comunicació amb recursos gestuals i contextuals

### 5.7.2.5. - Nivell d'adequació curricular (A.C.I.):

L'Albert segueix amb dificultats el currículum escolar. En aquests moments se li fa una adequació curricular de nivell cinc.

#### **5.7.2.6.- Nivell de llenguatge.**

L'Albert té llenguatge funcional a nivell de paraula-frase. Tot i que a vegades utilitza l'estructura de la frase simple, té una competència lingüística molt baixa, situació que supleix amb les seves habilitats comunicatives.

Tendeix a utilitzar els recursos del context per fer-se entendre i satisfer les seves necessitats comunicatives.

#### **5.7.2.7.- Suport que rep:**

##### **a.- Suport que rep en l'àmbit escolar**

###### *1.- Logopèdia*

L'Albert quan va entrar a l'escola va rebre atenció logopèdica. Des del curs 1.995 - 96 fins el curs 1999 - 2000 amb una freqüència de quatre sessions, de  $\frac{3}{4}$  d'hora, a la setmana. A partir d'aquest curs les sessions es van augmentar fins a cinc.

###### *2.- Mestre/a de suport*

L'Albert té dificultats en l'adquisició dels aprenentatges escolars per això aquest és el primer curs que rep dues hores setmanals de suport, per part de la mestra d'E.E. del Centre.

##### **b.-Suport que rep fora de l'àmbit escolar**

L'Albert, fora de l'escola, no rep cap tipus de suport.

### 5.7.2.8.- Sociabilització

En un principi va tenir molts problemes de sociabilització a l'escola. Era un infant molt poc sociable i constantment desmuntava la dinàmica de classe.

A vegades era impossible treballar amb ell dins o fora de la seva aula ordinària. Aquest fet va dificultar el treball i la relació amb el professorat. Poc a poc es va anar integrant.

L'adquisició progressiva dels recursos comunicatius i lingüístics van afavorir la seva adaptació al grup classe i al ritme i les exigències escolars.

Actualment no té problemes d'adaptació. Es comunica molt bé amb els seus companys i té una bona relació amb l'adult. Li agrada molt participar en les activitats escolars i d'esbarjo.

### 5.7.3. NA JÚLIA

#### 5.7.3.1 -Pèrdua auditiva

Es diagnostica la sordesa el juliol de 1990. Des de juliol porta dos aparells retroauriculars amb un bon aprofitament de les restes auditives.

Na Júlia té una sordesa bilateral mixta (pèrdua mitja superior a 90 dB). Veure (Fig. 5.5.3.1.) l'audiograma corresponent a la seva pèrdua auditiva.

La Júlia pertany al grup de sords pregons de tercer i quart grau. Pèrdua auditiva de 115 dB i restes auditius fins a 1000 i 750 Hz, respectivament.

- a) Guany quantitatiu entre 40 i 45 dB. (tercer grau) i 15 dB (quart grau).
- b) Guany qualitatiu: passen a severs baixos (tercer grau) i a pregons de segona categoria (quart grau).

La seva sordesa es prelocutiva, anterior a l'adquisició del llenguatge.

Etiologia desconeguda.

La Júlia pertany al grup de sords pregons de tercer i quart grau. Pèrdua auditiva de 115 dB i restes auditius fins a 1000 i 750 Hz, respectivament.

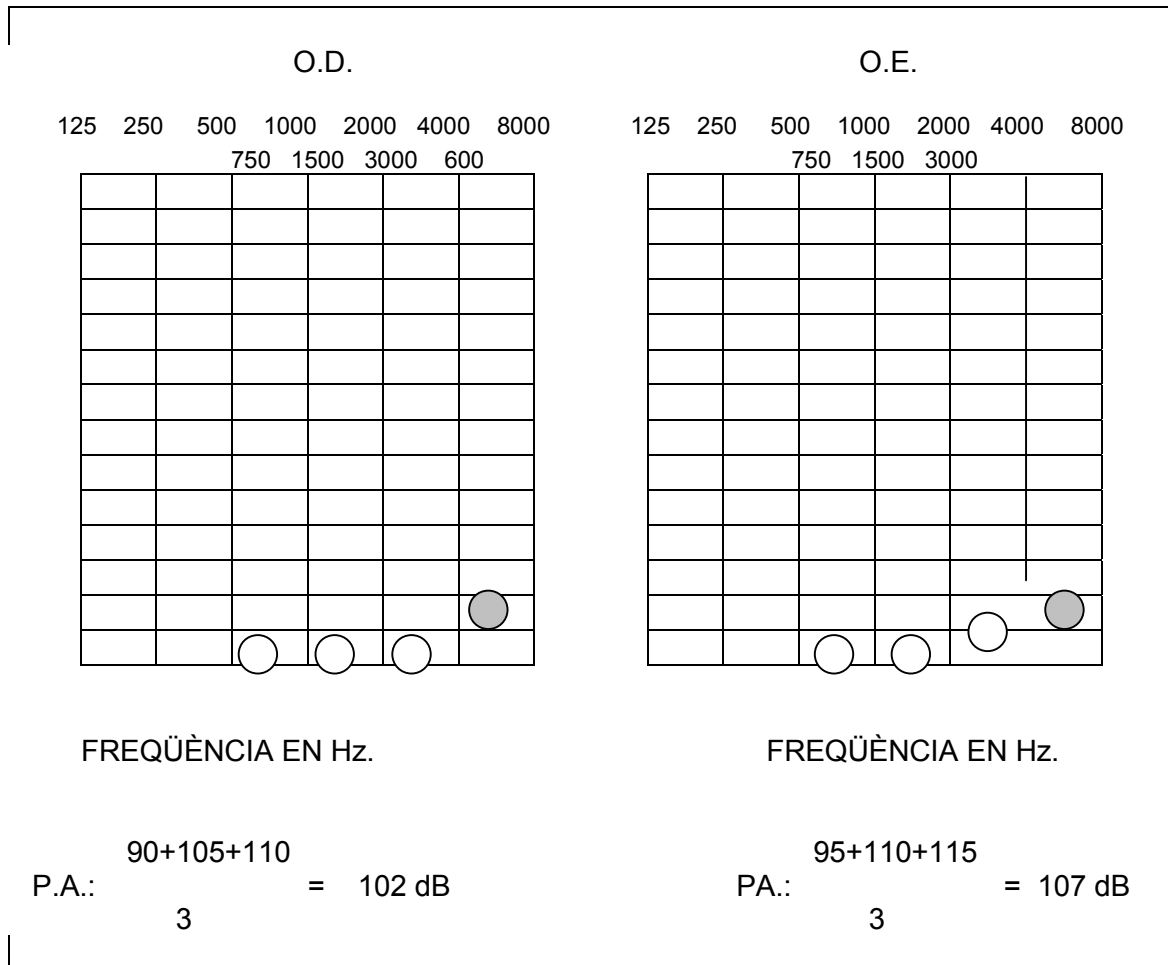
- c) Guany quantitatiu entre 40 i 45 dB. (tercer grau) i 15 dB (quart grau).

- d) Guany qualitatiu: passen a severs baixos (tercer grau) i a pregons de segona categoria (quart grau).

La seva sordesa es prelocutiva, anterior a l'adquisició del llenguatge.

Etiologia desconeguda.

**Fig. 5.7.3.1.-** Audiograma corresponent a la pèrdua auditiva de la Júlia.



**5.7.3.2 -Variables referents a la família:**

La Júlia és l'únic membre de la família amb sordesa. Els seus pares, avis i germà són oïdors.

Els familiars que conviuen amb la Jessica són els seus pares i el seu germà.

La llengua d'ús habitual a casa és el castellà.

### **5.7.3.3 -Estimulació Primerenca**

La Júlia va rebre atenció primerenca des dels dos anys i mig fins els tres anys i mig.

### **5.7.3.4 -Variables referents a l'escolarització**

La Júlia va entrar a l'escola actual el curs 1991-92, a P-3 (Educació Infantil). Quan va arribar a l'escola estava per desmutitzar. Va ser atesa per la logopeda del C.R.E.D.A. Actualment està fent 5è. de Primària.

La llengua de l'escola és el català, l'alumnat parla indistintament el català i el castellà però entre ells utilitzen el castellà.

### **5.7.3.5- Nivell d'adequació curricular (A.C.I.):**

Na Júlia segueix amb dificultat el nivell del grup classe. Tot i que té cert nivell quan a lectura, escriptura i parla, en aquests moments se li fa una adequació curricular de nivell quatre perquè pugui adquirir els objectius curriculars bàsics

### **5.7.3.6 Nivell de llenguatge.**

Na Júlia té una pèrdua auditiva molt significativa, la qual cosa a vegades repercuteix a nivell d'intel·ligibilitat de la parla. S'expressa mitjançant l'estructura de frase simple o utilitzant la subordinació. Té una competència lingüística que en aquests moments li és insuficient.

### **5.7.3.7 Suport que rep.**

#### **a.- Suport que rep en l'àmbit escolar**

##### *1.- Logopèdia*

La Júlia va rebre atenció logopèdica quan va entrar a l'escola. Des del curs 1.991-92 fins al curs actual ha rebut quatre sessions de  $\frac{3}{4}$  d'hora a la setmana.

*2.- Mestre/a de suport*

Aquest és el primer curs que va dues hores a la setmana a l'aula de suport.

**b.-Suport que rep fora de l'àmbit escolar**

La Júlia fora de l'escola no rep cap suport per part d'especialistes (mestre/a de suport, logopèdia, etc.). Són els pares els que li ajuden en tot el que fa referència als aprenentatges escolars, en especial la mare.

**5.7.3.8. -Sociabilització**

La Júlia és molt feta a la seva, sempre vol que els seus companys/es facin o juguïn allò que ella vol, sinó s'enfada, això fa que sovint no sigui acceptada pels seus companys/es.

**5.8. PROCEDIMENT**

Per tal de no distorsionar la marxa general de l'escola, i un cop explicat l'objectiu de l'estudi, l'equip directiu conjuntament amb la mestra de suport i la mestra tutora dels centres van decidir els dies que es podia anar a gravar les sessions d'interacció proposades en la investigació.

Al professorat se li va proporcionar un full informatiu (Veure quadre 5.8.) on s'especificava les característiques dels nens controls oïdors i les característiques de cadascuna de les situacions o activitats a desenvolupar amb cada parella d'infants, primer amb el sord i després amb l'oïdor/a.

**Quadre 5.8:** Full informatiu del professorat.

**SITUACIÓ INDIVIDUALITZADA:** MESTRE/A DE SUPORT - INFANT SORD  
MESTRE/A DE SUPORT - INFANT OÏDOR

**MOSTRA:** CARACTERÍSTIQUES DELS SUBJECTES CONTROLS.

La parella corresponen a l'infant amb sordesa no ha de rebre atenció des de l'aula de suport i ha d'ajustar-se a les següents característiques:



<p><b>Alumnat:</b> del mateix gènere que l'infant amb sordesa, de la mateixa edat cronològica, del mateix curs i grup classe, de la mateixa llengua familiar, escolaritzats en el centre des de preescolar, que no hagin rebut suport des de l'aula d' E.E., de similar nivell socioeconòmic.</p> <p>...</p> <p><b>Situació d'aprenentatge:</b> TEMA: La indústria.</p> <p><b>Àrea curricular:</b> Coneixement del medi. El medi social i cultural.</p> <p>Proposta de contingut segons el Disseny curricular de Primària del Departament d'Ensenyament (pa.265)</p> <p><b>Continguts relacionats amb el tema de la indústria:</b></p> <p><b>Cicle Mitjà:</b> <i>Els mitjans de transports.</i> <i>Funció dels transports de mercaderies.</i></p> <p><b>Cicle superior: Continguts:</b> <i>Indústria i energia.</i></p> <p><b>Objectius preferencials:</b> <i>Definir que entén per un procés industrial i indicar els principals tipus d'indústria.</i></p> <p><b>Material:</b> - Si es fa servir material s'ha d'utilitzar tant amb l'infant amb sordesa com amb l'infant oïdor.</p>
--

... **Quadre 5.8:** Full informatiu del professorat.

## 5.9. TÈCNICA DE RECOLLIDA DE DADES

D'acord amb la delimitació dels objectius, i després d'estudiar i valorar quines són les modalitats òptimes de registre es va escollir la tècnica d'enregistrament en vídeo.

Amb la utilització d'altres tècniques no es pot obtenir ni conservar un nombre de dades tant alt ni tampoc queden reflectits tant fidelment els aspectes de la comunicació no verbals tant importants en la interacció amb l'alumnat amb sordesa.

Tots els enregistraments en vídeo s'han fet respectant l'horari d'atenció que el professorat de suport té amb l'alumnat amb sordesa i possibilitat que l'alumnat oïdor pogués anar-hi en el moment adequat.

La proposta d'actuació es basa en el desenvolupament del contingut curricular de la indústria, àrea de socials, d'acord amb els objectius propis del marc escolar.

Les transcripcions han estat fetes per les mateixes persones per tal de garantir certa objectivitat i més quan hi ha problemes d'intel·ligibilitat de parla com passa amb l'infant amb sordesa.

El següent pas va ser establir el sistema de categories per passar a codificar els aspectes que es volen observar, mitjançant l'assignació d'uns codis prèviament

elaborats, d'acord amb el sistema de categorització, per passar després a l'anàlisi de dades, segons els criteris establerts.

Pel tractament i anàlisi de les dades es va utilitzar, procediments qualitius que recullen els aspectes comunicatius i lingüístics que es donen en la interacció professorat de suport -alumnat amb sordesa i alumnat oïdor.

L'enregistrament en vídeo es va realitzar amb un aparell Sony Handicap, amb micròfon incorporat, amb cintes Sony Vídeo 8 de 90 mp.

## **5.10. PROCEDIMENTS PER A LA TRANSCRIPCIÓ**

Les transcripcions es van realitzar en la mateixa setmana o als quinze dies com màxim després de l'enregistrament ja que així era més fàcil reflectir fidelment el que succeïa en la interacció professorat-alumnat. Per la mateixa raó, les transcripcions també van ser fetes per les mateixes persones.

Pel tractament del corpus obtingut una de les eines que més s'ajusta a l'objectiu i permet recollir tots els aspectes d'interès en l'anàlisi de la interacció professorat de suport-alumnat amb sordesa i alumnat oïdor és el "The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk" Eines per a l'Anàlisi de la Parla, que s'ha escollit per fer la transcripció.

Un cop escollit el programa que es creia més adient pel tractament del corpus comunicatiu lingüístic que tenien i després d'enregistrar els aspectes comunicatius verbals i no verbals dels actes de parla, respectant l'ordre que es donaven en la seqüència de la frase, es va refer la transcripció adequant aquesta a les característiques del programa, per tal d'agrupar els aspectes paralingüístics i els referents deítics en la línia de comentari o en la línia d'activitat, tal i com requereix el programa utilitzat.

Al llarg de les transcripcions es va veure la gran riquesa que oferien les interaccions enregistrades (Veure a les annexes el llistat dels possibles aspectes a analitzar). Després d'aquest primer apropament es va passar a determinar quins aspectes d'acord amb els objectius s'havien d'observar i com s'agruparien per a procedir després a una posterior codificació.

## 5.11. PROCEDIMENTS PER A LA CODIFICACIÓ

Un cop feta la transcripció i tenint en compte els aspectes a observar, segons els objectius plantejats s'ha de passar a l'operativització de les variables i a la concreció dels criteris d'anàlisi.

Com diu Bakeman i Gottman (1989), el primer pas d'una investigació observacional és desenvolupar un esquema de codificació o categories. Aquesta és una tasca difícil en tota investigació, ja que la complexitat de moltes situacions dificulta el procés de codificació. Sovint els investigadors construeixen el seu propi sistema de categories d'anàlisi, tenint en compte els treballs anteriors.

Així doncs d'acord amb els objectius i tenint en compte els treballs anteriors, per analitzar les diferències comunicatives de l'estil de conversa del professor de suport en funció dels interlocutors, s'ha agafat el sistema de categories de Wood (1984)

Es va escollir aquest model per considerar que:

- Els criteris de codificació s'havien experimentat en infants amb sordesa.
- En els nivells de conversa i els moviments d'interès que Wood proposa estaven implícits molts dels aspectes que s'havien d'observar.

En aquest model de categorització les tècniques utilitzades pel professorat estan ordenades de més restrictives a menys restrictives. Aquestes serien: Fer repetir (PF), fer preguntes contextualitzades (PD), fer preguntes obertes, generals d'opinió (PT), utilitzar recursos conversacionals -comentaris- (PC) i l'ús de resposta explícita (PE).

Per analitzar si hi ha diferències en l'organització global de la conversa que el professorat de suport estableix davant de la presentació d'una mateixa situació a l'alumnat amb sordesa i a l'alumnat oïdor *s'ha elaborat un sistema de categorització, organitzant les estratègies que utilitzen els interlocutors en els bescanvis comunicatius, en tres blocs, on s'engloben les estratègies generals d'ajustament del llenguatge.*

### 5.11.1. Criteris generals per a la codificació.

Els criteris generals per a la codificació del tipus d'interacció que el professorat de suport estableix davant de la presentació d'una mateixa situació a l'alumnat amb sordesa i a l'alumnat oïdor es basen en:

1. La codificació de les estratègies comunicatives en l'estil de conversa del professorat.

2. La codificació de les estratègies comunicatives en l'organització de la conversa.

### 5.11.2. Codi o sistemes d'anàlisi del nivell de control de la conversa.

Les abreviatures utilitzades en les estratègies o en el nivell de control de conversa del professorat i en els moviments d'interès de l'alumnat s'han mantingut, en la mida que ha estat possible, les abreviatures utilitzades per Wood, fent petites modificacions pels requeriments del programa "Tools for Analyzing Talk ", quedant de la següent manera:

- PF. Repeticions forçades.
- PD. Preguntes de dues opcions.
- PT. Preguntes del tipus: Quan...? Per què...?
- PC. Contribucions personals.
- PE. Emfasitzadors.
- PR. Requeriments per repetició.
- PEF. Emfasitzadors fixats.
- PCF. Contribucions fixades.

Per a valorar els cinc nivells principals de conversa les preguntes PCF (contribucions fixades) queden englobades en el codi PC. (contribucions personals) i les del tipus PEF (emfasitzadors fixats) i PR (requeriments per repetició) en el codi PE (emfasitzadors).

Moviments d'interès en els bescanvis comunicatius amb l'alumnat

- RA. Resposta apropiada a una pregunta encara que sigui errònia.
- RCE. Resposta apropiada més una contribució elaborada.
- RX. Malentès del que es demana a la pregunta.
- RXC. Malentès i el nen afegeix una contribució.
- RN. No hi ha resposta.
- RI. Intel·ligible no codificable.

Davant de cadascuna de les cinc estratègies de conversa per part del professor s'ha posat la lletra P seguida de la codificació corresponent al tipus de pregunta i davant dels moviments d'interès per part de l'alumne la lletra R seguida de la codificació corresponent al tipus de moviment que genera la seva interacció amb el professorat de suport.

**Exemples:** Codi mestres MES, alumnes ALB (Albert), JUL (Júlia), LIN (Lina)  
DAN (Daniel), ANA (Anna), MAR (Mar)

- Fer repetir (PF):

\*MES: un bol (so).  
\*ALB: bol  
\*MES: un bolso.  
\*ALB: bolso:  
%cod: PF:RA

- Fer preguntes de dues opcions o contextualitzades (PD)

\*MES: Va anar a comprar?  
\* JUL: Sí, poma, camisa, tot igual.  
%cod: PD:RA

- Fer preguntes tipus Què?. Quan? -obertes, generals d'opinió-(PT)

\*MES: Abans què ha passat?  
%act: escriu primer a la part dreta del paper (1r.)  
\* JUL: cotxe trabaja.  
% cod: PT:RA

- Utilitzar recursos conversacionals –comentaris, contribucions personals-(PC)

\*MES: Un dia anireu amb metro amb la senyoreta amb tota la classe de tercer.  
\*LIN: Potser  
%cod: PC:RA

- Contribucions fitxades. (PCF)

\*MES: mira ara ens mirarem aquest dibuix i mirarem una mica a veure què passa, és una nena no?  
\* MAR: sí  
%Cod: PEF:RA

- Requeriments per repetició (PR)

\*MES: perdó com deies?  
\* LIN: copter, helicòpter.

- Emfasitzador (PE)

\*MES: Cases; són cases?  
%act: emfasitza molt el to de veu  
\*ALB: no, aquí treballar.  
%Cod: PEF:RA.

### **5.11. 3. Categories d'anàlisi en l'organització global de la conversa.**

Abans de determinar els diferents codis es va veure convenient fer una anàlisi descriptiva dels sis registres de la conversa "dirigida" amb la situació de la indústria per tal de poder recollir en un sistema de categorització de les diferents estratègies que es donaven en l'organització global de la conversa. (Veure annexa).

Un cop analitzats els bescanvis comunicatius, de la situació escollida, es va passar a concretar quins indicadors eren els més representatius del desenvolupament de la conversa per tal de poder donar resposta a les dificultats en què es troba l'alumne amb sordesa.

A les categories d'anàlisi es van recollir els recursos més generals que es van utilitzar en el desenvolupament del tema de conversa i es van agrupar en tres grans blocs.

Estratègies generals (G).  
Estratègies de regulació (H).  
Actuació davant de la incomprensió (I).

#### **Estratègies generals G.**

Aquest apartat recull els recursos verbals bàsics per la gestió de la comunicació mitjançant la conversa com són iniciar, regular i finalitzar una conversa, habilitats comunicatives que dins del marc escolar i dins del context d'una activitat dirigida es poden recollir

#### **Estratègies de regulació H.**

Al llarg de la interacció el desenvolupament de la conversa es va estructurant d'acord amb els ajusts dels diferents bescanvis comunicatius per a la qual cosa els interlocutors posen en funcionament una sèrie d'estratègies.

Entre aquestes estratègies n'hi ha que són utilitzades per tots dos interlocutors al llarg de la seva participació per a afavorir l'adequació comunicativa com són:

- La representació o escenificació de la situació.
- L'ús de recursos gestuals, visuals o contextuals (classe de suport) i
- D'altres que estan molt lligades a les característiques dels interlocutors (professorat/alumnat).

### **Actuació davant de la incomprensió I.**

Les situacions d'incomprensió apareixen en determinats moments del desenvolupament de la conversa i l'ús de les estratègies comunicatives poden delimitar-se amb claredat per part dels interlocutors.

#### **5.11.3.1. L'apartat d'estratègies generals o apartat G.**

En aquest apartat s'engloben les estratègies més usuals que en el marc escolar es donen per part del professorat en una situació de conversa sobre un tema relacionat amb continguts curriculars com són:

- La presentació del tema = A
- L'aportació d'informació al llarg del desenvolupament del tema = B
- Les recopilacions o síntesi de la informació que es transmet = C
- L'acabament del tema = D.

Davant d'aquesta situació l'alumne pot prendre:

- Iniciativa als bescanvis comunicatius produïts en la presentació al llarg del desenvolupament del tema = A.
- Demanar informació = B
- Demanar temps per a situar-se en el tema, interioritzar la informació i/o respondre als nous requeriments = C

#### **5.11.3.2. L'apartat d'estratègies de regulació o apartat H.**

En aquest apartat s'engloben les estratègies més usuals que als bescanvis comunicatius s'utilitzen per a negociar la comprensió de la conversa.

Les estratègies difereixen quan són utilitzades pel professorat de suport o l'alumnat amb sordesa o l'alumnat oïdor.

**El professorat pot adequar-se a la resposta de l'alumnat:**

- Interpretant la resposta d'acord al referent temàtic = A
- Representant o escenificant la situació = B
- Tornant a preguntar = C
- Iniciant o invitant a seguir la conversa = D
- Utilitzant el suport visual: Imatges, dibuixos = E

**L'alumne amb la seva resposta pot:**

- Intervenir amb una informació deslligada del referent = A.
- Intervenir amb una informació deslligada de l'interlocutor, però relacionada amb les intervencions anteriors = B.
- Intervenir amb una informació que pretén avançar la continuació de la intervenció de l'interlocutor = C.
- La seva intervenció és intel·ligible = X.
- L'alumne passa a la representació per afavorir la comunicació = D.
- L'alumne utilitza els recursos del context per a afavorir la comunicació = E
- Utilitza recursos no verbals = F.
- Fa ús del suport visual en la interacció

**5.11.3. 3. L'apartat actuacions davant la incomprensió o apartat I**

En aquest apartat s'engloben les estratègies més usuals que als bescanvis comunicatius utilitzen els interlocutors per tirar endavant d'una situació d'incomprensió.



**El professorat davant d'una situació d'incomprensió pot:**

- Dirigir la conversa endavant = A.
- Proporcionar continuïtat o reconduir el tema = B.
- Tornar enrera = C.
- Fer nous requeriments = D

**L'alumnat davant d'una situació d'incomprensió pot:**

- Manifestar la no comprensió de la pregunta o no contestar = A.
- Repetir les mateixes paraules del professor = B.

**5.11. 4 . Codis o sistemes d'anàlisi utilitzats en l'organització global la conversa.**

Davant del codi utilitzat en cada un dels diferents blocs de l'organització global de la conversa: Bloc G (estratègies generals), bloc H (estratègies de regulació en funció del desenvolupament de la conversa) i bloc I (estratègies d'actuació davant de la incomprensió) apareix el codi que fa referència als interlocutors: P pel professorat i A per l'alumnat.

Darrera i tancant la codificació si els bescanvis s'han desenvolupat amb èxit apareix una E i si no ho ha estat amb èxit apareix una F.

**P = Professorat:**

Mestra 1. = Mestra A (CON),  
Mestra 2. = Mestra B (CAR),  
Mestra 3.= Mestra C (ROM)

**A = Alumnat:**

Amb sordesa: Alumne 1. Albert,  
Alumna 2. Júlia i  
Alumne 3. Lina

Oïdors: Alumne 4. Dan,  
Alumne 5. Anna i

Alumne 6. Mai

**E = Èxit**

**F =Fracàs**

#### **5.11.4.1 Codis utilitzats en l'apartat d'estratègies generals.**

**G = ESTRATÈGIES GENERALS**

GPA = Presentació del tema  
GPB = Aporta informació.  
GPC = Fa síntesi o recapitulacions  
GPD = Acabament del tema.

GAA = Pren iniciativa als bescanvis comunicatius  
GAB = Demana informació  
GAC = Demana temps.

#### **5.11.4.2. Codis utilitzats en l'apartat d'estratègies de regulació**

**H = ESTRATÈGIES EN FUNCÍO DELS BESCANVIS COMUNICATIUS.**

PA = Interpreta la resposta d'acord amb el referent temàtic.  
PB = Representa o escenifica la situació.  
PC = Torna a preguntar  
PD = Inicia o invita a seguir l'acte de parla  
PE = Utilitza el suport visual

AA = Intervé amb una informació deslligada del referent.  
AB = Intervé amb una informació deslligada de l'interlocutor, però relacionada amb les intervencions anteriors.  
AC = Intervé amb una informació que pretén avançar.  
AD = Passa a la representació.  
AE = Utilitza els recursos del context.  
AF = Utilitza la comunicació no verbal.  
AG = Utilitza el suport visual.  
AX = Intervenció intel·ligible.

### 5.11.4.3. Codis utilitzats en l'apartat d'estratègies davant de la incomprensió.

I = ACTUACIÓ DAVANT DE LA INCOMPRESIÓ

PA = Dirigeix la conversa endavant.  
PB = Proporciona continuïtat o reconduïx el tema.  
PC = Torna enrera.  
PD = Feia nous requeriments.  
  
AA = Manifesta que no compren/no contesta.  
AB = Repeteix les paraules del professor

#### Exemples:

\*MES: què és?  
\*ALB: coque  
%act: fa el signe de cotxe  
%com: diu coque per cotxe.  
%cod: HP1CE:HA1A FE  
\*MES: un cotxe

H Estratègia de desenvolupament de la conversa.  
P Professora  
1 Con  
C Torna a preguntar de diferent manera.  
E Obté èxit.

H Estratègia de desenvolupament de la conversa.  
A alumne  
1 L'Albert.  
F Utilitza el suport visual.  
E Èxit

\*\*\*\*\*

\*MES: el jersei com es fa el jersei?  
\*JUL: el nombre  
%act: fa un gest allargant els dits en l'espai  
%cod: IP2AF:HP1CF:HA2CF

\*MES: però tu què necessites per fer un jersei

I Estratègia de desenvolupament de la comprensió  
P Professora  
1 Con  
A Torna la conversa endavant  
F Fracàs.

H Estratègia de desenvolupament de la conversa.  
P Professora  
1 Con  
C Torna a preguntar de diferent manera  
F Facàs.

\*\*\*\*\*

\*MES: que m'expliques d'aquest dibuix Dan.  
\*MES: què et volen què et volen ensenyar?  
\*DAN: amb aquest dibuix em volen ensenyar que aquesta mena de fàbrica  
petita fan cotxes.  
\*DAN: aquí passen els cotxes per qui i després els posen al camió i els  
porten algú venedor a la marca Seat o així.  
%cod: HP1CE:HA4CE:GP1DE  
\*MES: molt bé Dan dons ja està, molt bé moltes gràcies.

H Estratègia de desenvolupament de la conversa.  
P Professora  
1 Con  
C Torna a preguntar de diferent manera.  
E Obté èxit.

H Estratègia de desenvolupament de la conversa.  
A alumne  
4 Alumne oïdor parell de l'Albert.  
C Utilitza el suport visual.  
E Éxit

G Estratègia general  
P Professora  
1 Con  
D Acabament del tema  
E Obté èxit

\*\*\*\*\*

\*MES: ara si jo et digués, a veure imagina't un formatge, abans quin procés hi ha hagut, perquè surti el formatge?

\*ANA: amb les vaques surt la llet i després es van posant umh...! com es diu?

\*MES: com et surti a tu

\*MES: els ingredients i van fent tots els ingredients fins que surti el formatge.

%cod: HP1CE:HA5BE:HA5CE

MES: el formatge, ara t'ensenyo els dibuixos: Ho has fet bé Anna.

H Estratègia de desenvolupament de la conversa.

P Professora

1 Con

B Introdueix informació

E Obté èxit

H Estratègia de desenvolupament de la conversa.

A Alumna

5 Alumna oïdora parella de la Júlia.

B Intervé amb una informació deslligada de la de l'interlocutor, però relacionada amb intervencions anteriors.

E Èxit

H Estratègia de desenvolupament de la conversa.

A Alumna

5 Alumna oïdora parella de la Júlia.

C Intervé amb una informació que pretén avançar la continuació de la intervenció de l'interlocutor.

E Èxit.

\*\*\*\*\*

\*MES: aquest porta carbó i aleshores mercaderies. Hi ha algú altre que porti mercaderies? Això també.

\*LIN: sí, aquest també.

%cod: GP2BE:HA3CE

G Estratègia general

P Professora

2 Rom

B Introdueix informació

E Obté èxit

H estratègia de desenvolupament de la conversa.

A alumna

3 alumna sorda parella de Mar

C intervé amb una informació que pretén avançar la continuació de la intervenció de l'interlocutor.

E èxit.

\*\*\*\*\*

\*MES: bueno, fins ara hem estat parlant del transport de les persones i ara m'agradaria que miressis aquesta làmina una miqueta, i que miressis si veus alguna cosa que serveixi per transportar que serveixi una mica per a la indústria.

\*MES: aquest que et sembla què transporta?

%act: assenya-la un camió que està carregant llet.

\*MAR: trans... primer la lletera o sigui treu la llet de la vaca i després la posa a un pot i truca per a un nen, perquè el vingui amb el camió i se l'emporten al mercat.

%cod: GP2BE:HA6CE

G Estratègia general

P Professora

2 Rom

B Introdueix informació

E Obté èxit

H Estratègia de desenvolupament de la conversa.

A alumna

6 Alumna oïdora parella de la Lina

C intervén amb una informació que pretén avançar la continuació de la intervenció de l'interlocutor.

E èxit.

**CAP VI ANÀLISI DELS RESULTATS**

**QUADRE 6.1.** Quadre general dels resultats comparatius del control de la conversa.

CODI: SORD:S CONTROL OÏDOR: O PORCENTATGES (%)		SITUACIÓ : LA INDÚSTRIA	
<b>MESTRA</b>		SORDS	OÏDORS
<b>MESTRA A. ( CON)</b>		<b>ALBERT</b>	<b>DANI</b>
1. PF. Repeticions forçades		3 ( 6.00)	
2. PD. Preguntes de dues opcions		6 (12.00)	
3. PT. Preguntes del tipus:Quan..?Perquè?		35 (70.00)	6 (85.71)
4. PC. Contibucions personals.Comentaris			
5 PE. Emfasitzadors fitxats		4 ( 8.00)	
5.1 PR. Requeiment per repetició			
5.2.PEF. Emfasitzadors fitxats		2 ( 4.00)	1 (14.29)
4.2.PCF. Contribucions fitxades			
	<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>7</b>
<b>MESTRA B. (CAR)</b>		<b>JÚLIA</b>	<b>ANNA</b>
1. PF. Repeticions forçades		11 (14.28)	
2. PD. Preguntes de dues opcions		2 (2.58)	3 (23.08)
3. PT. Preguntes del tipus:Quan..? Perquè?		58 (75.32)	10 (76.92)
4. PC. Contibucions personals. Comentaris		1 (1.29)	
5 PE. Emfasitzadors fitxats		4 (5.19)	
5.1 PR. Requeiment per repetició		1 (1.29)	
5.2 PEF. Emfasitzadors fitxats			
4.2.PCF. Contribucions fitxades.			
	<b>TOTAL</b>	<b>77</b>	<b>13</b>

<b>MESTRA C (ROM)</b>		<b>LINA</b>	<b>MAR</b>
1. <b>PF.</b> Repeticions forçades			
2. <b>PD.</b> Preguntes de dues opcions		6 (15.38)	11 (36.67)
3. <b>PT.</b> Preguntes del tipus:Quan..? Perquè?		30 (76.92)	15 (50.00)
4. <b>PC.</b> Contribucions personals. Comentaris			
5 <b>PE.</b> Emfasitzadors fixats		1 (2.56)	
5.1 <b>PR.</b> Requeiment per repetició			
5.2 <b>PEF.</b> Emfasitzadors fixats		2 (5.12)	4 (13.33)
4.2. <b>PCF.</b> Contribucions fixades			
	<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>30</b>

Per a obtenir l'estil comunicatiu propi de cada professora de suport, s'ha procedit a fer una anàlisi comparativa de cada un dels alumnes amb sordesa i els seus companys/es oïdors/es (Veure quadre 6.0)

### **6.1.1. Anàlisi de les dades de la professora A. (CON) interactuant amb l'Albert (alumne amb sordesa) i amb el Dani (alumne oïdor).**

La professora A. en la situació de la indústria ha fet un total de 50 preguntes a l'Albert, d'aquestes un 70% corresponen a preguntes tipus (PT), un 12% a preguntes de dues opcions (PD) un 8% a les preguntes emfatitzadores (PE), un 6% a preguntes de repetició forçada (PF) i un 4% a les preguntes d'emfatitzadors fixats (PEF).

Al Dani la professora A. en la mateixa situació, li ha fet un total de 7 preguntes d'aquestes un 85'7% són preguntes tipus (PT), i un 14'29 % preguntes d'emfatitzadors fixats (PEF).

Comparant les dades d'un i l'altre és important destacar la diferència entre el número de preguntes fetes a l'alumne amb sordesa 50 i les fetes a l'alumne oïdor 7.

També s'observa que la professora A. al Dani només li fa dos tipus de preguntes, mentre que amb l'Albert fa cinc tipus de preguntes.

El percentatge de les preguntes tipus (PT) i les preguntes emfatitzadores (PE) és superior en el Dani; destaquen que el 14'28% corresponen a emfatitzadors fixats (PEF) representa el tiple respecte al 4'00% de l'Albert.

Així tenint que les preguntes de repeticions forçades (PF) i les preguntes de dues opcions (PD) únicament les utilitza amb l'alumne amb sordesa. I que les preguntes amb contribucions personals o comentaris (PC) i els requeriments per repetició (PR) no les fa servir en cap dels dos alumnes.

Aquestes dades ens porten a interpretar que l'Albert necessita més preguntes i de diferent tipus que en Dani per a arribar a la comprensió de la situació dirigida que planteja la professora de suport



**TAULA 6.1.1: ESTIL COMUNICATIU DE LA PROFESSORA A. (CON) AMB L'ALUMNAT DE 4 r. DE PRIMÀRIA**

<b>Tipus de Pregunta</b>	<b>1.PF</b>	<b>2.PD</b>	<b>3.PT</b>	<b>4. PC</b>	<b>5.PE</b>	<b>5.1 PR</b>	<b>5.2 PEF</b>	<b>4.2 PCF</b>
<b>Alumnat sord:</b>	6.00	12.00	70.00	-	8.00	-	4.00	-
<b>Alumnat oïdor:</b>	-	-	85.71	-	-	-	14.29	-

### **6.1.2. Anàlisi de les dades de la professora B.(CAR) interactuant amb la Júlia (alumna amb sordesa) i l'Anna (alumna oïdora)**

La professora A. en la indústria a la Júlia li ha fet un total de 77 preguntes, d'aquestes un 75'32% corresponen a les preguntes tipus (PT), un 14, 28% a repeticions forçades (PF) i un 5,19 % corresponen a les emfasitzadores (PE), un 2,59% a les preguntes de dues opcions (PD), un 1,29% a les contribucions personals PC i als requeriments per repetició (PR) respectivament.

A l'Anna li ha fet 13 preguntes de les que un 76,92% corresponen a les preguntes tipus (PT) i un 23,0 8% a les de dues opcions (PD).

L'anàlisi dels resultats ens demostren que el nombre de preguntes que la professora A. fa a la Júlia és superior al de l'Anna.

El tipus de preguntes que la professora A. fa a la Júlia és més diversificat, utilitza sis classes de preguntes tipus front a les que utilitza amb l'Anna que fa preguntes de dos tipus. No obstant aquest fet no es pot generalitzar ja que cal tenir en compte que amb l'Anna hi ha moltes menys produccions.

Comparant les preguntes tipus (PT) i les preguntes de dues opcions (PD), s'observa que el percentatge de preguntes de dues opcions (PD) que li fa a l'alumna oïdora triplica al de la Jessica; mentre que en les preguntes tipus (PT) s'observa una petita diferència.

Així tenint que les preguntes de repetició forçada (PF), les contribucions personals (PC), i les emfasitzadores (PE) únicament les fa amb l'alumna amb sordesa. I que les preguntes d'emfasitzadors fixats (PEF), no les utilitza ni amb l'alumna amb sordesa ni amb l'oïdora.

D'aquesta anàlisi s'interpreta que la Júlia necessita més preguntes i de més tipus per arribar a les mateixes conclusions que l'Anna. I que la interacció de l'Anna, atenen al tipus de preguntes ha estat més guiada, però no cal oblidar que ha necessitat menys preguntes.

**TAULA 6.1.2:** ESTIL COMUNICATIU DE LA PROFESSORA B.(CAR) AMB L'ALUMNAT  
DE 5è. DE PRIMÀRIA

Tipus de pregunta	1.PF	2.PD	3.PT	4. PC.	5.PE	5.1 PR	5.2 PEF	4.2 PCF
Alumnat sord:	14.28	2.58	75.32	1.29	5.19	1.29	-	-
Alumnat oïdor:	-	23.08	76.92	-	-	-	-	-

### 6.1.3. Anàlisi de les dades de la professora C (ROM) interactuant amb la Lina (alumna amb sordesa) i la Mar (alumna oïdora).

La professora C. ha fet un total de 39 preguntes a la Lina, d'aquestes un 76,92% corresponen a les preguntes tipus (PT), un 15,38 % a les de dues opcions (PD), un 5,12% als emfasitzadors fixats (PEF) i un 2,56% a les emfasitzadores (PE)

A la Mar el número total de preguntes ha estat de 30; un 50% corresponen a les preguntes tipus (PT), un 36,67% a les de dues opcions (PD) i un 13,33 % a emfasitzador fixats (PEF).

L'anàlisi comparativa entre la Lina i la Mar demostra que el nombre de preguntes que la professora C. fa a la Lina és superior en 9 a les que fa a la Mar.

A la Lina la professora C. li fa quatre tipus de preguntes, un tipus més que a la Mar. En el percentatge corresponent a cada tipus de pregunta que els hi fa la professora C. la Mar supera a la Lina en tots menys en el referent a les preguntes PT, aquí el percentatge de la Lina (76,92%) és més alt que el de la Mai (50'00%).

De l'anàlisi d'aquestes dades interpretem que la Lina ha necessitat més preguntes que la Mar per a arribar al desenvolupament de la mateixa situació un 36,67 % PEF.

A l'anàlisi comparativa entre la Lina i la Mar es demostra que el nombre de preguntes que la professora C. fa a la Lina (39) i a la Mar (30) és molt similar. El tipus de preguntes és pràcticament igual. A la Lina se li fan 4 tipus de preguntes, un més que a la Mar, que corresponen a les preguntes emfasitzadores (PE).

A cap de les dues els hi fa cap requeriment per repetició (PR), ni utilitza cap contribució personal (PC) ni cap repetició forçada (PF) ni cap emfasitzador fixat.

Cal destacar que el percentatge corresponent al tipus de preguntes que se li fa a la Mar supera al de la Lina en tots menys en el corresponen a les preguntes tipus (PT), aquí el percentatge de la Laia és 76.92% apropant-se és més alt que el de la Mar 50'00%.; situació que s'inverteix en les preguntes de dues opcions (PD) i en les emfasitzadores (PE) que el percentatge de la Mar duplica al de les de la Lina.

**TAULA 6.1.3:** ESTIL COMUNICATIU DE LA PROFESSORA C (ROM) AMB ELS ALUMNES  
DE 3r. DE PRIMÀRIA.

Tipus de pregunta:	1.PF	2.PD	3.PT	4. PC	5.PE.	5.1 PR	5.2 PEF	4.2 PCF
Alumnat sord:	-	15.38	76.92	-	2.56	-	5.12	-
Alumnat oïdor:	-	36.67	50.00	-	-	-	13.33	-

#### 6.1.4. Síntesi dels resultats .

Un cop analitzats els resultats es pot dir que tant la professora A. com la professora B. i la professora C. no utilitzen les preguntes del tipus PCF (contribucions fixades) i quasi bé tampoc les PC. (contribucions personals) i PR (requeriment per repetició) que solament la utilitza la professora B en un 1,29%. Les preguntes PE (emfasitzadors) solament apareixen en l'alumnat amb sordesa. La variabilitat en la resta d'estratègies varia en funció de la mestra i l'alumnat independentment que sigui sord o oïdor.

Respecte a les professores A i B tenint que amb els alumnes amb sordesa utilitza com tècnica diferencial la preguntes PF i manté un percentatge aproximat de preguntes PT amb l'alumnat amb sordesa amb un 70% en l'Albert i un 75,32 % en la Júlia situació que amb l'alumnat l'oïdor sembla que tendeix augmentar sensiblement amb un 85,71% en el Dani un 76,92% amb l'Anna, aquesta diferència s'inverteix i és més acusada amb la professora C.

Les professores A, B i C també mantenen el mateix tipus de preguntes en l'alumnat amb sordesa que en l'oïdor i el gruix el troben a les preguntes PT, però la professora C inverteix la situació fent més preguntes PT a Lina alumna sorda, (76,92%) que a la Mar, alumna oïdor (50,00%), un altre aspecte diferencial de la professora C és que no fa servir les del tipus PF

Respecte a les preguntes PD per parelles s'observa certa arbitrariedad, únicament en el cas de la Júlia i l'Anna (professora B) i en el de la Lina i la Mar (professora C) el manté un percentatge molt alt en l'alumnat oïdor, tenint un 2,59% front a un 23,08% i un 15,38% front a un 36,67% respectivament.

Les preguntes emfasitzadores la professora A del subtipus, PEF les utilitza molt més en l'alumne oïdor, en la parella Albert - Dani amb un 4,00% front a un 14,29%. I no les fa servir, la professora B, amb la Júlia i l'Anna.

Globalment poden dir que les preguntes PF es manté en els alumnes amb sordesa amb un 12% en l'Albert i un 6,49% en la Júlia. i amb l'oïdor solament la utilitza amb el Dani, parella de l'Albert, amb un 14,29 %.

La professora C. utilitza el doble de preguntes PE en l'alumna oïdora concentrant-les en el subtipus PEF obtenint un 13,33% en la Mar front al 5,12% de la Lina.

Veiem que és difícil senyalar diferències d'estil global entre les professores ja que en la professora A, B i C varia, segons l'interlocutor sigui oïdor o sord, però si que es confirma la tendència general a fer servir amb més freqüència interaccions de preguntes tipus (PT) per part de totes les professores i una major tendència a les preguntes de dues opcions (PD) per part de la professora C. Llevat això, no s'apunten d'altres diferències globals ja que alguns tipus d'interaccions com l'ús de repeticions forçades es constata en A i B. amb l'alumnat de 5è. però no amb el de 4art.

Pel que fa a les adaptacions en vers al sord si que es constaten diferències, la primera la tendència de la professora A i B a fer molt més preguntes l'alumnat amb sordesa que a l'oïdor amb una diferència de 43 (alumnat de 4art., Albert -Dani) i de 64 (alumne de 5è, Júlia -Anna). Per a la professora B hi ha més equilibri tot i tendència a fer més preguntes a l'alumna amb sordesa que a l'oïdora (amb una diferència de 9).

S'ha d'analitzar amb molta cautela la diversitat de tipus d'interaccions vers l'alumnat amb sordesa en la mestra A i B degut a la diferència de produccions, aquesta diversitat no comporta un nivell més alt d'expansió, encara que es distribueixen de forma diferent tampoc hi ha una diferència entre el tipus d'interaccions utilitzat per la professora C. Fa els mateixos tipus d'interaccions: preguntes tipus (PT), preguntes de dues opcions (PD), emfasitzadores (PE) per sords i oïdors

Resumint, tenim:

- Que tant la professora A com la professora B i C. En la situació dirigida utilitzen les preguntes tipus (PT) en l'alumnat amb sordesa i en l'alumnat oïdor.
- Que tant la professora A com la professora B i C en la situació dirigida no utilitzen les preguntes tipus de contribució personal, contribucions fixades (subtipus PCF) ni en l'alumnat amb sordesa ni en l'alumnat oïdor.
- Que les preguntes PE (emfasitzadors) solament apareixen en l'alumnat amb sordesa.
- Que en l'infant amb sordesa quasi bé no es donen les preguntes del tipus PR (requeriments per repetició), ni les contribucions personals (PC).
- Que les preguntes dels tipus o subtipus PC (contribucions fixades), PE (emfasitzadors) i PR (requeriments per repetició) no apareixen en l'alumnat oïdor.

## 6.2. RESULTATS DE LA GESTIÓ GLOBAL DE LA CONVERSA.

### 6.2.1 Anàlisi dels resultats del desenvolupament global de la conversa

Els resultats de les estratègies utilitzades pel professorat de suport-alumnat amb sordesa i alumnat oïdor en l'organització global de la conversa, es pot observar al quadre 6.2.1.

Les tres professores A (Con). B (Car) i B (Rom) tendeix a utilitzar poc les estratègies generals de la informació quan interactuen amb l'alumnat amb sordesa (10,11%) front a l'ús d'aquestes amb l'alumnat oïdor (24%) que duplica la situació respecte al sord.

**Quadre:** Resultats de l'organització global de la conversa.

<b>ESTRATÈGIES DEL PROFESSORAT</b>	<b>G</b> Estratègies generals	<b>H</b> Estratègies de regulació	<b>I</b> Estratègies davant de la incomprensió.
MESTRA ALUMNAT AMB SORDESA	10,11%	83,14%	6,74%
MESTRA ALUMNAT OÏDOR	24%	74%	2%

<b>ESTRATÈGIES DE L'ALUMNAT</b>	<b>G</b> Estratègies generals	<b>H</b> Estratègies de regulació	<b>I</b> Estratègies davant de la incomprensió.	<b>F</b> Resposta de no èxit
ALUMNAT SORD	9,24%	84,97%	6,93%	45,50%
ALUMNAT OÏDOR	4%	88%	8%	14%

Respecte als percentatges obtingut en les estratègies de regulació de la conversa, s'observa que aquestes es donen en un 83'14% en l'alumnat amb sordesa i en un 74% en l'alumnat oïdor, tot i que l'ús de les estratègies de regulació està més equilibrada independentment de les característiques dels interlocutors, comparant els resultats existents hi ha una diferència d'un 8'86% més en l'alumnat amb sordesa, situació sensiblement més significativa donades les característiques de l'alumnat amb sordesa.

L'actuació del professorat davant dels episodis d'incomprensió la diferència obtinguda és molt més significativa amb l'alumnat amb sordesa amb un 6,74% que en l'alumnat oïdor 2%.

### **6.2.2. Síntesi dels resultats globals del desenvolupament de la conversa.**

Un cop analitzats els resultats s'observa que hi ha diferències significatives en cada un dels tres blocs del desenvolupament de la conversa quan l'interlocutor és un infant amb sordesa o un infant oïdor.

Respecte a les estratègies generals, aquestes sorprenentment s'utilitzen menys amb l'alumnat amb sordesa,.

Les estratègies de regulació de la conversa, utilitzades amb l'alumnat sord i oïdor és pot dir que hi ha un estil propi de la gestió de la conversa bàsicament coincideix més, amb una diferència d'un 10% .

Respecte a l'ús d'estratègies utilitzades davant de la incomprensió són molt significatives en el sord, el fet que rep menys informació (ús d'estratègies generals) davant de la mateixa situació i les dificultats inherents a la sordesa afavoreixen aquesta situació.

### **6.2.3. Resultats comparatius globals segons les previsions.**

El supòsit respecte a les interaccions PF (repeticions forçades) únicament apareix en l'alumnat amb sordesa tal i com s'apuntava en el supòsit.

Les preguntes PD apareixen tant en l'oïdor com en el sord, la qual cosa confirma que malgrat que n'aparença semblen bescanvis que suprimeixen l'error lingüístic sembla ser que és un tipus de pregunta que serveix per regular el curs de la conversa amb garanties d'èxit.

Respecte a les interaccions PT (preguntes tipus) no es compleix les previsions ja que s'apuntava que es donarien més en l'oïdor i apareixen tant en l'alumnat amb sordesa com en l'alumnat oïdor constituint la base de la conversa.

Els bescanvis PC (contribució personal) i el subtipus PCF (contribució fixada) no es donen de manera significativa ni en l'oïdor ni en el sord.

Els bescanvis emfasitzadors PE (Emfasitzadors fixats) i el subtipus PEF es donen indistintament en l'oïdor i en el sord

Les diferències d'estil entre les professores s'observa en el nombre de preguntes que fan a l'alumnat. La professora A. i B amb l'alumnat amb sordesa necessita moltes més preguntes que la professora C. La professora C utilitza un estil més restrictiu, (preguntes PD -de dues opcions- i PEF -emfasitzadors fixats-), amb l'oïdor el desconeixement que té de l'alumne li porta a un major control en funció de l'èxit de la conversa.

## **7. CONCLUSIONS**

Les conclusions següents fan referència als objectius assenyalats i s'articulen tenint en compte el tipus d'interacció i l'estructura de la conversa.

La interacció és un procés que es desenvolupa conjuntament entre els interlocutors i el tipus d'estratègies ve determinat pel coneixement que es té de l'interlocutor i per la negociació que s'estableix en la comprensió del significat.

L'ús i la variabilitat de les estratègies utilitzades pels diferents professors davant d'una mateixa situació i amb interlocutors amb sordesa o sense sordesa ve determinat pel desenvolupament de la conversa, no trobant diferències molt significatives en l'estil del professor. Ara bé davant d'una resposta incorrecta o inadequada es produïen més preguntes i s'originaven repeticions o reformulacions quedant manifest el control de la conversa davant del desconeixement de l'interlocutor (cas de l'oïdor) o de les seves dificultats (cas de l'alumnat amb sordesa).

### **7.1. DISCUSSIÓ.**

Veiem que és difícil senyalar diferències significatives en el control de la conversa quan al tipus de preguntes que utilitza el professorat en funció de l'interlocutor. Els resultats obtinguts confirmen la tendència general de fer servir, principalment, bescanvis comunicatius del tipus (PT).

Quantitativament el nombre de preguntes és superior en l'infant amb sordesa ja que en aquests alumnes a mida que augmenta el control del professor sobre la conversa i l'arrajament dels malentesos es produïxen més preguntes.

Com s'ha pogut observar, no sempre és tant diferent el tipus i el nombre de preguntes que es fa a l'alumnat sord i oïdor (interacció Lina -Mar) i l'ús d'algun tipus de bescanvis comunicatius com són, les preguntes PF o repeticions forçades es dona en les professores A i B però no en C.

Aquestes característiques diferencials, podrien justificar-se per l'estil de la professora C que precisa seqüenciar més les preguntes davant d'un interlocutor desconegut independentment que sigui sord o oïdor (Mai, nena oïdora). Aquest estil interactiu es mostra també en l'ús que fa de les preguntes de tipus PD o preguntes de dues opcions sent aquest tipus de pregunta més significatiu en C (ROM) que en les professores A i B.

Respecte a les estratègies utilitzades en l'estructura de la conversa poden dir que el professorat tendeix a utilitzar molt poc les estratègies generals amb l'alumnat amb sordesa, donant-se la paradoxa " a menys llenguatge menys informació". L'oïdor rep més informació que l'infant amb sordesa.

Els episodis d'incomprensió són significatius en l'alumnat amb sordesa no obstant davant d'aquesta situació l'actuació del professorat és molt similar en l'infant oïdor i l'infant amb sordesa.

A modo de conclusió tenim que:

1. -La conversa es desenvolupa mitjançant l'ús d'un tipus de bescanvis comunicatius bàsics, les preguntes PT o preguntes tipus, principalment seguit de les preguntes TD o preguntes de dues opcions. Ara bé, si el tipus de preguntes que utilitzen les professores amb l'infant amb sordesa i l'infant oïdor no són tan diferents com en un principi es podria creure, això ens porta a valorar les dificultats comunicatives inherents a la pèrdua auditiva, aspecte diferencial que precisaria d'adaptacions comunicatives.

2.-El nombre de preguntes que fan els professors és inversament proporcional

al domini del llenguatge, a menys competència lingüística més preguntes. En aquest aspecte estaria d'acord amb Wood quan afirma que "moltes preguntes produiran moltes respostes però pocs resultats. Aquest fet ens referma la necessitat de realitzar adequacions comunicatives.

3. -Les estratègies que podrien ajudar a l'infant amb sordesa i a l'infant oïdor a posar-se en el punt de vista de l'altre per flexibilitzar la seva opinió o refermar allò que no sap o qüestionar l'aportació de l'interlocutor no es donen de manera significativa ni en l'oïdor ni en el sord no. Els comentaris o contribucions personals, (preguntes del tipus PC i el subtipus PCF) no seran objecte d'incomprensió.



4.- Els bescanvis emfasitzadors PE, el subtipus els PEF (Emfasitzador fixat) per les seves característiques suprasegmentals es donen tant en el sord com l'oïdor però en el sord, però en l'alumnat amb sordesa no sempre garanteix la comprensió.

5.- Que el professorat, amb l'alumnat amb sordesa, es mostra restrictiu quan ús de les estratègies generals, eix vertebrador de la conversa, que afavoreixen la fluïdesa dels bescanvis comunicatius independentment de les característiques del seu interlocutor

Com podem veure la complexitat dels bescanvis comunicatius, les característiques de la conversa, i les dificultats inherents amb la sordesa fan necessàries noves recerques per a aprofundir sobre les adaptacions comunicatives de

l'alumnat amb sordesa. En aquest estudi s'ha analitzat la importància del tipus de preguntes i la importància de la gestió de la conversa, segons, l'interlocutor (sord - oïdor) Per a arribar a dissenyar uns suggeriments d'actuació adequats als requeriments de l'alumnat sord integrat es precisen d'altres estudis complementaris que vinculin el llenguatge i la intel·ligència en la psicodidàctica del sord a fi de poder aprofundir sobre els intercanvis comunicatius.

Aquest estudi ens ha portat refermar els paràmetres d'actuació del professorat davant de la conversa, que se situen en la mateixa línia del treball previ.

## **7.2.SUGGERIMENTS O PAUTES D'ACTUACIÓ.**

Consideracions que es dedueixen d'aquest estudi:

1.-Per a afavorir intercanvis comunicatius en l'alumnat amb sordesa s'haurà de pensar en adaptacions comunicatives no en el tipus de preguntes. Perquè hi hagi una bona comunicació amb el sord és necessari que es realitzin adaptacions comunicatives, requeriment que no és indispensable en l'oïdor per la seva possibilitat de codificar les dades a nivell auditiu i lingüístic.

2.-Les adaptacions comunicatives aniran dirigides a oferir la mateixa informació que a l'alumnat oïdor mitjançant ús de les estratègies generals i de regulació de la conversa tenint en compte les dificultats fonològiques i semàntiques que interfereixen la nostra interacció a l'hora de comunicar-nos amb l'alumnat amb sordesa Es tendeix a utilitzar poc les estratègies generals de presentació i regulació de la informació, la qual cosa encara empobreix més la relació conceptual paraula-significat.

3-Per a ajustar les estratègies comunicatives a l'alumnat amb sordeses greus i permanent (prelocutius) hem de tenir en compta les implicacions del fet diferencial d'aquest dèficit quan al desenvolupament de les estratègies d'actuació davant de la incomprensió, desenvolupant si és el cas les habilitats comunicatives del sord per a afavorir així l'aclariment de les diferents situacions i evitar els malsentesos.

### **7.3.Orientacions**

Per a poder millorar la interacció amb l'alumnat amb sordesa el professorat precisa de:

1.- Un major coneixement de les dificultats de l'alumnat sord. El professor es troba amb les dificultats inherents amb la sordesa com són el baix nivell de competència lingüística de l'alumne, el poc coneixement que lèxic i les dificultats d'establir una relació semàntica correcta d'acord amb els temes que s'estan parlant.

2.- La posta en marxa d'adaptacions comunicatives. Si no hi ha adaptacions comunicatives i el sord té un dèficit en la comprensió del llenguatge no pot arribar com arriba a la comprensió dels coneixements i es queda en el nivell superficial de la llengua.

3.- Les adaptacions comunicatives són inviables si el professor desconex quina és la finalitat de la conversa o no té suficient informació sobre el nivell de llenguatge del seu interlocutor.

4.- El professorat necessita models per a poder gestionar l'expressió verbal de l'alumnat sord en un discurs connex.

**BIBLIOGRAFIA**

ALVAREZ, A., DEL RIO (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vygostsky y la zona de desarrollo. En Coll, Palacios y Marchesi : Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid. Alianza.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983). Aprendizaje significativo. Psicología Educativa, Mexico, Trillas. Original: Psychology. New York; Holt, Rinechart & Winston, 1978.

AZMITIA, M. & PELMUTER, M. (1989). Social Influences on Children's Cognition : State of the Art and Future Directions. En *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 89-144). New York: Academic Press.

BAKEMAN, R. Y. G OTTMAN, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.

BOREL-MAISONNY, S. (1975). *Las sorderas*, en Launa, Y. y Borell-Maisonny. Los trastornos del lenguaje, el habla y la voz en el niño. Barcelona: Toray-

Masson.

BRADEN, J. (1984). "LPAD Applications to Deaf populations "En Martin, D. International Symposium on Cognition, Education, and Deafness 2<sup>nd</sup> Washington, D.C., June 5-8 1984. Working Papers Vol. II

BRAIN, R., (1959). *Nature of Experience*. London. Oxford University press.

BROWN, A. L., & PALINCSAR, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L. B. Resnick (Eds.) *Knowing, Learning and instruction* (pp.393-452). Hillsdale, N.J.: LEA.

BRUNER, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Rio Editor.

BRUNER, J. (1981,a). "Vygostsky: una perspectiva histórica y conceptual". *Infancia y Aprendizaje*, 14,3-19.

BRUNER, J. (1984). *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.

BRUNER, J. (1986). Ed.Cast. *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.

BRUNER, J. (1995). *La parla dels infants com s'apren a fer servir el llenguatge*. Barcelona: Paidós

CAZDEN, C. B. (1988). *El discurso del aula*. A Wittrock, M.C. (Ed). *Investigación de la Enseñanza. III. Profesores y alumnos*. (627-709). Barcelona: Paidós.

CLARKE-STEWART, K. A. (1973). *Interacions between mothers and their young children: Characteristics and consequences*. Monographs of the Society for Research in Child Development. Chicago, The University of Chicago Press.

COLIN, D. (1980). *Psicología del niño sordo*. Barcelona: Toray-Masson.

COLL, C. i COLOMINA, R. (1990). *Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar* En Col, Palacios i Marchéis: *Desarrollo psicológico y Educación. Vol. II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza. 335, 352.

- COLL, C. i SOLÉ, I. (1990). *La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. En Coll, Palacios i Marchesi: *Desarrollo psicológico y Educación, Vol.II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.315, 333.
- DOISE, W. (1991). Identidad social e individual en las relaciones intergrupales. *Anthropos*, 17 (monografías temáticas), 154-162).
- DOISE, W. y MUGNY, G (1983): *La construcción social de la inteligencia*. México, Trillas.
- DUCHAN, J.(1998). Conversational skills of Gearing Impaired Adolescents. Paper presented at the Convention of the American Speech Language Hearing Association. Toronto.
- FLAVELL, J.H. (1989). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, México; Paidós: 5ª Reimpresión. Original: *The developmental - psychology of Jean Piaget*, Princeton; Van Nostrand.Co.Inc, 1963.
- FEUERTEIN, F (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device. Theory, instruments and techniques*. Baltimore:University Park Press:
- FEUERTEIN, F.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. y MILLER, R. (1980). *Instrumental Enrichment: and intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press
- FEY, M.; LEONARD, L i WILSON, K (1981) "Speech - Style modifications of language-impaired children" *Journal of Speech and Hearing Disorder*, 46:91-97.
- FLAVELL, JOHN H.(1989) *El desarrollo cognitivo / John H. Flavell; Traducción y presentación de la edición en castellano de Juan Ignacio Pozo*. Nueva ed. Rev. Madrid: Visor, cop,1993.

- FURTH, H.J. (1966) *Thinking Without language: Psychological implications of deafness* Fre Press. New York. Traducció castellana (1981): *Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera*. Morava. Madrid.
- GALTON, M.J. (1992). *Group work in the primary classroom*. London. Routledge.
- GIL, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GROHT, M.A. (1958). *Natural language for deaf children*. Washington, D C: Alexandre Graham Bell Association for the Deaf.
- GUMPERZ, J.J. (1988): *La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización*. En COOK - GUMPERZ : *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós; 61-68. Original anglès. "The social construction of literac", by Cambridge University Press.
- HOEMANN, H.W. (1972). "The development of communication skills in deaf and hearing children. *Child Development*. Vol:43 (3) 900-1003.
- HOEMANN, H. W. ANDREWS, C. E., FLORIAN, V. A., HOEMANN, S. A., JESEMA, C.J. (1976). *The spelling proficiency of deaf children*. *American Annals of the Deaf*. 121, 489-493.
- JOHNSON, D.W. (1981). *Social Psychology*. En Farley & Gordon (com): *Psychology And The handbook of the union*. Berkeley: McCutchan, 265-297
- HYMES, D.H. (1973). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.
- KEVIN, J. MILLER. *Cooperative Conversations*. Vol. 140. No.1. *American Annals of The Deaf*.
- KRETSCHMER, & R., KRETSCHMER L. (1988). "Communication competence and assessment" In Kretschmer & R., Kretschmer L. (Eds) "Communication assessment of hearing-impaired children. From conversation to classroom" *The Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology (Monograph)*, 21, 5.
- LACASA, P. & VILLUENDAS, D. (1988). *Acción y representación en el niño interacción social y aprendizaje*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- LAFON, J. (1985). *Les enfants déficients auditifs*. Masson: Paris (tr. En castellà per l'editorial Masson, (1987).

- LEES, J.M. (1981). Conversational strategies. With deaf children. Unpublished master's thesis, University of Nottingham, Nottingham, England.
- LEWIS, Shff, R. y HOFFMAN, M.A (1985) "Social behaviour of hearing-impaired and normally-hearing preschoolers". *British Journal of Educational Psychology*, 55:11-118.
- LEWIS, V. (1991). "¿Cómo se desarrollan los niños sordos?". En V. Lewis: *Desarrollo y déficit*. Madrid: Paidós.
- LIBEN, L.S. (1978). *Deaf children development perspectives*. New York. Academic Press.
- LITTLEWOOD, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona. Paidós.
- LUECKNER, J. (1991 a) "Mainstreaming Hearing-Impaired students: perceptions of Regular educators". *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 22,1,302-307.
- LYNAS, W. (1986 A). *Integrating the Handicapped into Ordinary Schools*. London. Crom Helm.
- MARCHESI, A. et alii. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- MARCHESI, A. (1990). La educación del niño sordo en una escuela integradora". A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios (eds). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Psicología, III, 383-406.
- MYKLEBUST, A.R (1978) *Psicología del sordo*. Madrid CEPE.
- MONTANINI MANFREDI M. (1993). "Processi cognitivi e interazioni sociali: Il caso di soggetti sordi e udenti" VIII Congreso di Psicologia dello Sviluppo. Roma: Settembre.
- NINIO i BRUNER, J.S. (1978) "The achievement and antecedents of labelling". *Journal of Child Language*, 5 (1), 1-15.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1980). *La construction de l'intelligence dans l'interaction*

*social*. PetreLang. Ben Frankfurt 224p.

PETERSON, C., & PETERSON, J. (1990). *Sociocognitive Conflict and Spatial Perspective-Taking in Deaf Children*. Journal of Applied Developmental Psychology 11, 267-281.

PIAGET, J. (1967). La percepción. (et.al.) Ed. 2e. Paris: Presses universitaires de France.

PIAGET, J.(1967). Biologie et connaissance.Orais: Gallimard.

POZO, J.I.(1989)Teorías cognitivas del aprendizaje. En COLL y MARCCHESI (comp) : Desarrollo psicológico y educación (Vol2) Psicología de la Educación. Madrid, Morata.

POWER, D. J., & WOOD and H.A. WOOD (1990). *Conversational Strategies of Teachers Using Three Methods of Communication with Deaf Children*. Vol.135, No.1.

SHAFFER,H.R."*Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo en lengua inglesa*". Infancia y Aprendizaje. Monografía, nº 3.1983.

SILVESTRE, N. (1984). La comunicació social del nen sord amb els seus companys d'edat oient: estratègies comunicatives. Tesi Doctoral Facultat de Psicologia. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

SILVESTRE, N. (1986). "*El centro psicopedagógico para la educación del deficiente sensorial*". Revista de Logopédia, Foniatria y Audiología.

SILVESTRE, N. (1991)."*Las interacciones entre profesor y adolescente sordo profundo Integrado en el aula regular con los oyentes*". Revista de Logopédia, Foniatria y Audiología.11, 3. 170-177.

SILVESTRE, N. (1994). Las producciones verbales del profesorado dirigidas al alumnado sordo de diferntes edades. Investigació.Bellaterra.

SILVESTRE, N., RAMSPOTT, A. y VALERO, J. (1986). Teacher's communicative adaptations to the deaf student: the induction to his/ her cognitive and linguistic development. Actes de 5<sup>t</sup>. International Pragmatics Conference, México.



- SILVESTRE, N. et. al. (1998). *Sordera. Comunicació y aprendizaje*. Barcelona: Masson.
- STONE, P. (1990). "Analyzing conversational language: protocol analysis of an expert problem solver" *The Volta Review* Dec. 325.
- VALERO, J. (1992). *Les situacions d'incomprensió de l'adolescent sord durant els actes d'interacció comunicativa amb el professor de l'aula regular*. Tesi de Llicenciatura. Facultat de Psicologia. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- VALERO J. (1994). Las producciones verbales del profesorado dirigidas al alumnado sordo de diferentes edades. *Investigació*. Bellaterra.
- VAN UDEN, A. (1997). A word of language for deaf children, Part 1. *Bàsic principles: a maternalreflective method*. (3<sup>rd</sup> ed.) Amsterdam: Swets & Zeitlinger
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Critica Original : *Mid in society. The development of higher* (1978) *Psychological process*. Cambridge, Mass; 95 hardward. University Press.
- VIGOTSKY, L. S. (1984). *Pensamiento sin lenguaje: teoria del desarrollo cultural de las funciones psiquicas*. Buenos Aires. La Pléyade.
- VIGOTSKY, L. S. (1988). *Pensament i Llenguatge*. Barcelona: Eumo Editorial i la Diputació de Barcelona.
- WOOD, B. (1976). *Children and communication: Verbal and non verbal language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- WOOD, D., BRUNER, J.S. y ROSS, G. (1876) "The role of in problem solving" *Journal of Child Psychology and Psyychiatry*, 17, 89-100.
- WOOD, D. (1980). Teaching theyoung child: some relationships betwe en social interation, language and thought. En Olson D.R., ed. *The social foundations of language and though: essays in honour of Jerone S. Bruner*. Norton, Nueva York.

## BIBLIOGRAFIA

WOOD, J. D. (1983). El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos. En H. R. Shaffer (ed.) *Nuevas perspectivas en Psicología del desarrollo lengua inglesa*.

WOOD, H.A. and WOOD, D.J. (1984): *An experimental evaluation of the effects of five styles teacher conversation on the language of hearing-impaired children*. Vol. 25. No. 1, pp.45-62. Great Britain.

WOOD, D., WOOD, H., GRIFFIHS, A. y HOWARTH, T. (1986). *Teaching and talking With deaf children*. John Wiley & Sons, Londres.

ANNEX I:

### **LLISTAT DE POSSIBLES ASPECTES A ANALITZAR:**

El meu interès per recollir la riquesa dels aspectes registrats en la interacció en els actes de parla del professorat de suport amb l'alumnat amb sordesa i l'alumnat oïdor, d'entrada em va portar a plantejar-me les següents preguntes que vaig agrupar en els següents apartats:

#### **Respecte l'alumnat**

- Quina és la seva actitud al llarg de la conversa?
- Ha de recórrer moltes vegades al gest i a la imatge?
- Quina possibilitat té d'alternar la funció d'emissor i receptor?
- Quina possibilitat té de contrastar les pròpies emissions amb les del seu interlocutor?
- L'alumnat incorpora a la seva parla les paraules i/o els coneixements nous?
- Acompanya les seves produccions assenyalant la imatge i utilitzant deítics?
- Regula la resposta en funció de l'entonació?
- Regula la resposta en funció de l'expressió de l'interlocutor?
- Acompanya les seves produccions amb gests, il·lustracions i/o representacions?
- Compren la comunicació en el registre lingüístic que el professorat utilitza?
- Les seves intervencions tenen sentit dins del mateix acte comunicatiu?
- Hi ha dificultats expressives?
- Hi ha dificultats de comprensió?
- Com soluciona l'alumnat les situacions d'incomprensió?

- Hi ha rectificacions?
- Hi ha comprensió del missatge?
- Hi ha repeticions?
- Hi ha indicadors referencials de temps i espai?
- Hi ha indicadors d'anticipació?
- Hi ha indicadors causa –efecte?
- Hi ha comprensió global de la conversa?

### **Quan al professor**

- Quina actitud manté al llarg de la conversa?
- Dóna informació?
- Respecta el ritme de l'alumne?
- Fomenta /afavoreix l'expressió lliure?
- Com interlocutor segueix el tema tenint en compte el nivell de llenguatge de l'infant?
- Recull les seves intencions comunicatives?
- Recull les seves propostes?
- Compren la comunicació en el registre que el nen emet?
- Com soluciona el professorat les situacions d'incomprensió?
- Existeix una intenció instructiva?
- Interpreta els missatges incomplets de l'infant?
- Ajuda l'infant a completar els missatges?
- Planteja la situació de forma diferent a l'infant oïdor i a l'infant amb sordesa?
- Utilitza una metodologia diferencial per l'alumne amb sordesa?
- Es produeixen els mateixos formats d'interacció amb l'alumnat oïdor i l'alumnat amb problemes greus d'audició?
- Té en compte la utilització del gest i la imatge per part de l'alumnat?

- Estimula a l'infant a mantenir els intercanvis verbals?
- Estimula a l'infant a desplegar el seu llenguatge?
- Relaciona una resposta amb un altre de manera organitzada per afavorir l'aprenentatge?
- És conscient del model lingüístic que dóna?
- Hi ha incomprendions?
- Hi ha recapitulacions?
- Hi ha indicadors referencials de temps i d'espai?
- Hi ha indicadors d'anticipació?
- Hi ha indicadors de causa –efecte?
- Hi ha indicadors de temps i espai?
- El professorat adapta el seu llenguatge durant l'intercanvi comunicatiu?
- Fa entendre a l'alumnat les noves adquisicions lingüístiques i semàntiques?
- Fa entendre a l'alumnat la relació causa efecte?
- Fa conscient a l'alumnat del seu comportament verbal?
- Fa conscient a l'alumnat de la seva producció verbal?
- Utilitza una articulació molt marcada per emfatitzar la intenció comunicativa?
- Amb l'alumnat amb sordesa parla sense transgredir les normes de comunicació inherents al dèficit?
- Repeteix per fer-se entendre canviant enunciat o manté el mateix?
- Regula la pregunta en funció de la resposta?
- Acompanya les seves produccions amb deítics?
- Ajuda a l'alumne a completar o allargar els seus enunciats?
- Les preguntes que fa el justifiquen el saber amb més detalls allò que coneix?
- Engresca al nen o simplement es comporta de manera neutra?
- Les preguntes que fa e han estat contestades en les intervencions anteriors?
- Hi ha rectificacions per part del professorat?

### **Quan als aspectes formals de la llengua**

- Els aspectes suprasegmentals actuen com indicadors referencials?
- Les formes fonètiques, fonològiques, morfològiques, lèxiques, semàntiques i sintàctiques utilitzats pels interlocutors interfereixen en la comunicació?
- El sentit literal de l'emissió verbal obstaculitza la comprensió?
- Es dóna la resposta apropiada utilitzant una contribució elaborada?
- Es dóna la resposta apropiada sense cap contribució elaborada?
- Hi ha repetició de la pregunta en una mateixa intervenció?
- Es repeteix la pregunta en llengua en la llengua de l'alumne quan hi ha incomprensió?
- Es formula la pregunta en més d'una llengua?

### **Quan als bescanvis comunicatius.**

- Fa moltes preguntes?
- Fa més d'una pregunta en la mateixa intervenció?
- El professorat recull la resposta en la pregunta següent?
- Inclou la resposta en l'enunciat de la pregunta?
- S'interromp a l'alumnat per a donar-li la resposta?
- S'utilitzen requeriments per repetició?
- S'utilitzen preguntes tancades?
- S'utilitzen preguntes de dues opcions amb monosíl·labs?
- S'utilitzen preguntes obertes del tipus què i quan?
- S'utilitzen contribucions fixades?
- Es fan comentaris?
- Es fan comparacions?
- Es fan contribucions personals?

- Es restableix el fill conductor de la pregunta mitjançant emfatitzadors?
- S'utilitzen emfatitzadors fixats?
- Es fan preguntes de raonament?
- Es fa referència a la seqüència dels fets?
- Es formula la pregunta amb ajuda de signes?
- Es formula la pregunta amb ajuda de suport visual?
- Quan hi ha un malentès es repeteix la pregunta, se segueix la conversa amb el malentès o es restableix el fill conductor de la pregunta?
- Quan no s'entén la pregunta la repeteixen de la mateixa manera?
- Quan no hi ha resposta com es continua la conversa?
- Hi ha repeticions? Si n'hi ha, com ho repeteixen?
- Manifesten oralment les incomprendions?
- Existeix eficàcia comunicativa?
- Comparteixen els mateixos referents al llarg de la conversa?
- Respecten l'espai de temps necessari: el silenci, el temps d'espera?
- Recullen la intervenció de l'interlocutor?
- Se n'adonen quan hi ha malentesos en funció dels aspectes formals de la llengua?
- Quin espai ocupa les intervencions de cadascú dels participants?
- Manifesten quan canvien de tema o fan directament la pregunta?
- Com intenten solucionar els moments d'incomprensió?
- Fan referència a la seqüència dels fets?

*ANNEX II:*

## **BUIDATGE DE LA INDUSTRIA**

Per a poder recollir en la taula de codificació les característiques del desenvolupament global de la conversa es va analitzar la interacció del professorat de suport fent el buidatge de les converses a partir del desenvolupament del tema de la indústria.

### **ALUMNES AMB SORDESA:**

#### **Alumne (L'Albert).**

Presentació directa de l'estímul visual.

Pregunta oberta què es? Es refereix a la fàbrica, però el nen respon amb el substantiu d'un altre referent visual. Tot i que es produeix una alteració fonològica hi ha comprensió per part de la professora.

Repetició de la pregunta. Intel·ligibilitat.

Repetició de la pregunta. Resposta amb manca de precisió de lèxic; diu casa per fàbrica.

Aclariment seguint la resposta del nen i repetició de la pregunta. Resposta - aparentment- deslligada de l'interlocutor.

Formulació de la pregunta de manera diferent aquí què fan?. Intel·ligibilitat.

Interpretació de la resposta i repetició de la pregunta canviant l'enunciat on van? Resposta deslligada del referent "a casa".

Aclariment i repetició de la demanda li torna a preguntar on van?

Demanda d'informació per part de l'alumne i resposta.



Resposta contextualitzada en les seves vivències socio-familiars i inadequada a la pregunta de l'interlocutor.

Torna a preguntar de diferent manera com es diu això? Torna a contestar "casa" per fàbrica.

Repetició de la demanda utilitzant una pregunta emfatitzadora. Resposta intel·ligible.

Iniciativa de l'alumne repetint la resposta intel·ligible i interpretació de la resposta per part de la professora produint-se una situació d'incomprensió.

Torna a iniciar-se l'alumne repetint la resposta intel·ligible. Es manté la incomprensió.

Intervenció de l'alumne utilitzant recursos gestuals i sonors i interpretació de la resposta malgrat l'alteració fonològica - per part de la professora. L'alumne intervé amb una informació que pretén recollir el malentès interpretat anteriorment per la professora.

Repetició de la informació utilitzant un nou recurs visual.

L'alumne agafa temps i associa les persones de les dues làmines. Davant de la comparació de les dues làmines la professora diu "si aquest senyor s'assembla" el nen relaciona el senyor i el fum (del senyor que fumava) afegint un altre malentès contestant "pipa".

Informació i representació de la situació per part de la mestra demanda d'informació amb alteració fonològica. La mestra no pot recollir la seva resposta i utilitza una pregunta de dos opcions per a centrar el tema.

Davant de la resposta correcta del nen la mestra introdueix la paraula fàbrica.

Un cop invita al nen a repetir la paraula fàbrica li pregunta van a treballar en què? l'infant respon amb la paraula genèrica "treballar".

Exemplifica i torna a preguntar treballen en què? Resposta amb bescanvi comunicatiu.

Presentació d'un nou estímul visual (làmines tres u i tres dos) i nou requeriment: qui hi ha? El nen agafa temps.

Repetició de la pregunta qui hi ha? Representació i intervenció amb una informació deslligada del referent.

Recull la resposta per a fer-li una nova pregunta això que hi ha què és? Resposta incorrecta malgrat que utilitza un substantiu del mateix camp semàntic.

Pregunta emfatitzadora. L'alumne s'agafa temps i la professora li ajuda amb el referent visual. L'alumne contesta amb ajuda gestual "agua + gest de munyir".

La professora no recull el recurs gestual i li torna a preguntar de diferent manera que treuen què?. Resposta intel·ligible.

Després l'aclariment -amb la mà munyen les vaques- repeteix la pregunta de diferent manera que surt, com es diu?. L'alumne intervé amb una informació deslligada del referent contestant "mà".

Li torna a preguntar de diferent manera: què surt de la vaca? L'alumne intervé fent amb el dit el recorregut de la llet des que surt de la vaca fins que surt de la fàbrica

Davant de la pregunta però aquí, aquí (assenyala la lletera que era al costat del gos). L'alumne respon gos.

Per a corregir aquest malentès la professora butilica el recurs emfatitzador més la introducció d'informació. Resposta intel·ligible per error fonològic.

Entonació emfatitzadora més pregunta de dos opcions: Obtenció de la mateixa resposta.

La professora interpreta la resposta i l'alumne repeteix sense èxit, però amb més intel·ligibilitat la paraula "leche".

Repetició de la situació amb la paraula en català "llet".

Segueix la conversa amb la pregunta on van, on porten la llet? (Repeteix la demanda inicial davant del requeriment de la paraula fàbrica). Resposta que recull les impressions anteriors però què pretén avançar en la conversa.

Repetició del requeriment i què era això d'aquí què és? Què era això. "Un treballar"

La professora li dona el model fàbrica amb entonació asseverativa i repeteix la paraula.

Iniciació del procés de fabricació de la llet i seguiment per part de l'alumne elaboració conjunta dels diferents passos fins arribar a la botiga on es compra.

Presentació de les làmines quatre u i quatre dos, per tal de transferir el procés de fabricació altres situacions. Torna a preguntar aquí què fan? Conjuntament i amb bescanvis comunicatius oberts van fent la síntesi del procés de fabricació dels cotxes, ajudant-se amb els suports visuals i contextuals, sense produir-se cap situació d'incomprensió o malentès.

Acaba la situació verbalitzant la seva satisfacció. "Molt bé. Doncs ja està molt bé".

### **Alumne (Júlia).**

Presentació directa de l'estímul visual (làmina 1) i resposta intel·ligible.

La professora li invita a seguir la conversa a poc a poc i li fa una pregunta de dos opcions.

Pregunta oberta on van a treballar? Resposta inadequada lligada al referent.

Repeteix la pregunta de diferent manera això d'aquí (assenyala la fàbrica del dibuix)?. Resposta amb alteració fonològica.

Interpretació de la resposta i pregunta de dos opcions, per a tornar a preguntar com es diu?. Resposta incorrecta relacionada amb la fàbrica.

Torna a preguntar com es diu, el nom de la casa. Repetició de la paraula casa.

Torna a preguntar introduint en l'enunciat la paraula fàbrica. La Júlia intenta repetir la paraula (entonació interrogativa).

Davant de la repetició de la pregunta la Júlia contesta "no sé".

Introdueix informació i pregunta en què treballen a les fàbriques? Resposta inadequada relacionada amb la situació.

Torna a preguntar què fan? Resposta "aparentment deslligada del referent" (curiosament es repeteix la mateixa situació de l'Albert).

Davant del malentès la mestra dirigeix la conversa endavant preguntant què més?

Presentació, productes làctics pregunta què és? Resposta concreta.

Torna a preguntar assenyalant successivament els diversos productes per a passar després als productes obtinguts del porc.

A continuació s'introdueix una nova situació preguntant abans que hi havia? Intervé amb una informació relacionada amb el referent però no aconsegueix avançar.

Repeteix la situació de diferent manera per fer formatge amb què? Respon amb paraules de la mateixa família del formatge produint-se una incomprensió.

Requeriment de la mateixa situació, preguntant de diferent manera a la fàbrica com? Com fan el formatge?. Resposta inadequada.

Torna a preguntar què necessitem? i torna a respondre "formatge".

Repetició de la pregunta canviant l'enunciat però amb què? La Júlia s'agafa temps.

La professora passa a un altre exemple demana-li com es fa un jersei? La Jessica li diu "camisa".

Li torna a preguntar com es fa el jersei? Intervé amb una informació deslligada del referent.

Torna a preguntar què necessites per a fer un jersei? La Júlia rectifica i diu camisa.

Torna a preguntar, però com ho fan?. Resposta deslligada del referent.

Recull la resposta de la nena i torna a preguntar com ho fan? Resposta inintel·ligible.

Torna a presentar-li la situació, ajudant-se del suport visual, aquesta vegada a través dels productes obtinguts de la vaca. Demana aclariment.

Torna a preguntar què agafem de la vaca? Enumerem els productes, però es paren davant de l'aprofitament de la pell. La Júlia no relaciona, davant de la comparació que li fa la professora, la pell de la vaca amb la seva.

Més endavant enumeren els productes que es poden fer amb la pell de la vaca.

La professora fa una síntesi del procés, marcant molt els diferents passos representats en el suport visual per demanar-li una explicació o verificació de la comprensió de la situació a la Júlia.

Repeteix la demanda davant dels productes que s'obtenen de l'ovella i davant de la pell li demana la precisió de lèxic de "llana" iniciant la paraula li invita que la continuï.

Reforça la situació preguntant amb la llana que es fa?

Torna a preguntar on es fa? Resposta inadequada però relacionada amb la situació.

Torna a preguntar on? utilitzant un pregunta de dues opcions. Resposta correcta.

Repetició de la situació torna a preguntar on? Resposta intel·ligible.

Dóna el model diem cadascuna de les síl·labes de la paraula fàbrica. Repeteix la paraula de la professora.

Li presenta la situació del procés de fabricació dels cotxes fent-li una síntesi i ajudant-se del suport gràfic del dibuix.

Torna a preguntar abans què ha passat? Contestació deslligada del referent però relacionada amb les preguntes anteriors.

Utilització d'una pregunta emfatitzadora i rectificació de la Júlia.

Repetició de la pregunta què necessiten? Resposta correcta.

Avança en la conversa preguntant què necessites? Resposta amb alteració fonològica.

Interpretació de la resposta. Iniciativa de la Jessi en el bescanvi comunicatiu.

Es dóna incomprensió per barrejar respostes relacionades amb situacions anteriors amb l'últim requeriment.

Aclariment en la formulació de la pregunta i requeriment de com es fan els cotxes a la fàbrica? A la pregunta li segueix l'exemple de com es fan els jerséis a la fàbrica, invitant a la Júlia que faci el mateix amb el procés el cotxe.

Li presenta les làmines quatre un i quatre dos i entre totes dues reproduïen el procés de fabricació.

Després torna a insistir agafant el dibuix de la part superior de les làmines per tal de reproduir el procés elaboració de la fàbrica tèxtil. A les respostes la Jessi utilitza substantius concrets en comptes dels genèrics que pertocaria al tema.

Reproduïxen el procés fins que el producte surt de la fàbrica per ser venut a les Botigues.

Requeriment de la paraula botiga amb la pregunta què és això?. Resposta “una casa”.

Pregunta emfatitzadora i rectificació amb una intervenció incorrecta lligada al referent visual.

Torna a preguntar recollint la resposta no la roba no el lloc? Intervenció deslligada del referent.

Repeteix la pregunta de diferent manera a on? Repetició deslligada del referent de l'interlocutor.

Repetició de la pregunta aquesta vegada allargant l'enunciat, on vas a comprar? Resposta relacionada.

Torna a preguntar on? Resposta relacionada.

Fa el mateix requeriment tornant a preguntar com és diu? Resposta incorrecta.

Inicia la parla invitant a la Jessi a continuar. Repetició tal i com.

Emet la paraula sencera quan explícita la pregunta. A continuació fa una síntesi del procés des de la fàbrica a la botiga i generalitza la situació amb altres productes no tèxtils.

On vas a comprar unes sabates? Resposta relacionada, però fonològicament incorrecta.

La professora li dóna el model. Repetició de la paraula.

Nova generalització. On vas a comprar un cotxe?

PROFESSORA C: (ROM) AMB L'ALUMNAT AMB SORDESA.

### **Alumna 5 (LIN)**

Presentació del tema a través de l'estímul visual (làmina nou). Identificació del tema.

Abans de preguntar, perquè serveixen els transports? Dóna per fet què és un tema que la Laia ja sap, perquè s'ha treballat a classe. Intervenció exemplificada lligada al referent.

Invitació a seguir la conversa amb nous suggeriments. Iniciativa en els bescanvis comunicatius guiats pel tipus de pregunta que planteja la professora.

Enunciats comparatius. Respostes descriptives de la situació real.

Plantejament d'una situació conflictiva. Davant del dubte resolució de la situació per noves preguntes.

Introducció d'altres mitjans de transports que van per terra. Bescanvis comunicatius a partir de les seves vivències personals i escolars. Intervencions de la Laia amb informació parcial de la realitat lligada sempre al referent.

Presentació de la làmina tres u i tres dos relacionant per què serveixen els transports que hi són al dibuix.

La Lina pren la iniciativa verbalitzant el que veu al dibuix seguint els diferents passos del procés d'embassament de la llet.

Requeriment on porten la llet? Se'n surt a la primera per dir la paraula "fàbrica". Explica el que fan amb la llet ajudada per la intervenció de la mestra.

Davant de la pregunta on la porten? contesta correctament "botiga".

Passa a ampliar la situació introduint el significat de la paraula mercaderies.

Torna al tema dels transports entrant en la classificació: aeri i terrestres.

Acaba la situació dient: "bueno ja està".

## **ALUMNAT OÏDOR.**

PROFESSOR A.(CAR) AMB ALUMNAT OÏDOR

### **Alumne nen control de l'Albert.**

Anticipació de la situació abans d'ensenyar-li cap làmina.

Presentació de la làmina u, li dóna temps i li diu "explica-m'ho. Resposta oberta deslligada del referent concret del procés d'industrialització (Comença parlant de la contaminació).

Recull la resposta i centra el tema preguntant-li per què serveixen les fàbriques? Intervenció relacionada amb el referent.

Nova pregunta en la que inclou la informació del procés de fabricació de la llet per què surti la llet abans, què ha passat? L'alumne abans d'intervenir demana aclariment.

Verificació del procés mitjançant la presentació de les làmines tres u i tres dos.

Recapitulació del procés de fabricació del procés de la llet per part de la professora.

Presentació de les làmines quatre u i quatre dos. Requeriment global de què és tot això?. Intervenció global, sense especificar què és allò que passa dins de la fàbrica ni requeriment lèxic dels deíctics.

Acaba diem Molt bé Dan, doncs ja està, moltes gràcies.

### **Alumna nena control de la Júlia.**

Presentació de l'estímul visual i explicació d'allò que li demana. Intervenció relaciona amb el tema. S'inicia a partir del fum).

Davant de la pregunta: amb què el relacionaries? l'alumne se situa en el tema.

Requeriment de com es fan els productes i que es necessita? Intervencions lligades al referent.

Demana una exemplificació i li suggereix una per a desenvolupar la resposta.

Passa la situació de fabricació a l'elaboració del formatge. Intervenció amb la utilització imprecisa de la paraula ingredients.

Generalització de la situació amb un nou exemple: imagina't producte final unes sabates? Imprecisió de la paraula pell per cuir.

La professora demana aclariment davant del significat "coses modernes".

Verificació de la resposta de l'Anna davant de les làmines ... i introducció de primeres matèries.

Davant de la situació plantejada pel coneixement de les primeres matèries l'alumna utilitza el recurs de no en recordar-se.

La professora acaba la situació amb una pregunta emfatitzadora: "però et sona d'algun procés". Doncs ja està, molt bé.

PROFESSORA C AMB ALUMNA OÏDORA

### **Alumna nena control de la Lina.**

Introducció del tema a mesura que va parlant, mestres tant tria les làmines Fa un preàmbul llarg.

Agafa les làmines nou i u i les posa a sobre la taula metre li recorda que és un tema treballat a classe.”mirant-hi tu què et sembla del tema que esteu treballat a classe “ Quin tema seria? Intervenció lligada al referent.

Demanda dels diferents tipus de transports i on es poden trobar. Intervenció relacionada amb el contingut de la pregunta.

Requeriment dels diferents transports que van per terra. Utilització de les preguntes de dos opcions per a aconseguir la verbalització del “metro” com mitjà de transport terrestre.

Relació dels tipus de transports amb les vivències escolars i familiars i informació evocativa dels transports aeris i marítims.

Abans de relacionar la indústria amb els transports li pregunta: us ha explicat la indústria la teva senyoreta? “Sí, a tercer”.

Li situa en el canvi de tema “fins ara hem estat parlant de transport... i ara m’agradaria que miressis aquest dibuix que et sembla que transporta?”. En la intervenció la nena verbalitza el que veu al dibuix

Indicació del que seria una fàbrica iniciativa de la Mai en el bescanvi comunicatiu sense èxit, ha de dirigir-se pel mateix fil informatiu de la professora.

Requeriment de cap on van els camions i qui compra els productes. Elaborats.

Acabament de la situació "Pel cas, vale, bueno". I passa a una altra activitat



