

**L'OPTIMITZACIÓ DE LA INTEGRACIÓ DE L'ALUMNAT SORD
INTEGRAT A L'ESCOLA ORDINÀRIA: LA SOCIABILITZACIÓ AMB
ELS SEUS COMPANYYS OIENTS**

M^a PILAR ARXÉ GÁLVEZ

CURS ESCOLAR: 2001/2002

AGRAÏMENTS

Desitjo expressar el meu agraïment al Departament d'Ensenyament (Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics) per haver convertit un projecte en una realitat.

Molt especialment a La Núria Silvestre, per les seves importants aportacions metodològiques i teòriques i el seu suport incondicional.

A les escoles que de forma voluntària m'han obert les portes i m'han acollit sense cap mena de trava.

I, sens dubte a tots els alumnes que han participat en aquest estudi, ja que sense ells no hagués estat possible.

Finalment als pares que amb la seva autorització m'han permès contribuir a la millora de l'educació dels seus fills/es

Gracies a tots he pogut gaudir d'una experiència personal i professional molt enriquidora a tots nivells.

| SUMARI | <u>Pàgina</u> |
|---|---------------|
| INTRODUCCIÓ | |
| I PART | |
| CAP. I CONSTRUIR EL CONEIXEMENT ENTRE IGUALS | 6 |
| 1.0. Introducció | 6 |
| 1.1. Construir el coneixement entre iguals | 8 |
| 1.2. La perspectiva Vygotskiana | 9 |
| 1.3. La perspectiva Piagetiana | 11 |
| 1.4. Interacció entre iguals en situacions educatives. | 13 |
| 1.4.1. Aprenentatge cooperatiu. | 14 |
| 1.5. La interacció social i conflicte cognitiu. | 17 |
| 1.6. Els models interactius. | 18 |
| 1.6.1. Medició, desenvolupament potencial d'aprenentatge. | 18 |
| 1.7. Conflicte sociocognitiu i controvèrsies conceptuals | 20 |
| | |
| CAP: II. L'INFANT AMB SORDESA | 24 |
| 2.1. El llenguatge i la seva adquisició. | 25 |
| 2.2. El desenvolupament cognitiu del sord. | 28 |

| | |
|--|----|
| 2.3. La interacció de l'infant amb sordesa | 31 |
|--|----|

II PART

| | |
|--------------------|----|
| CAP. III OBJECTIUS | 36 |
|--------------------|----|

| | |
|---------------------------------|----|
| 3. Objectius de la investigació | 37 |
|---------------------------------|----|

| | |
|----------------|----|
| CAP. IV MÈTODE | 38 |
|----------------|----|

| | |
|--------------------------------------|----|
| 4.1. Elecció de mètode observacional | 39 |
|--------------------------------------|----|

| | |
|--------------------------------|----|
| 4.2. Procés de la investigació | 40 |
|--------------------------------|----|

| | |
|-------------------------------|----|
| 4.3. Fases de la investigació | 40 |
|-------------------------------|----|

| | |
|-------------------------------|----|
| 4.4. Situació de l'observació | 41 |
|-------------------------------|----|

| | |
|------------------------------------|----|
| 4.5. Elecció de la mostra d'estudi | 42 |
|------------------------------------|----|

| | |
|-------------------------|----|
| 4.6. Subjectes d'estudi | 43 |
|-------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 4.7. Procediments per l'obtenció de dades | 52 |
|---|----|

| | |
|---------------------------------------|----|
| 4.8. Seqüenciació de les observacions | 53 |
|---------------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 4.9. Procediment per a la transcripció | 53 |
|--|----|

| | |
|--------------------------------------|----|
| 4.10. Criteris per la categorització | 53 |
|--------------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 4.11. Criteris utilitzats en les transcripcions per l'anàlisi dels resultats | 54 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| CAP V ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS | 55 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 5.1. Criteris per a l'anàlisi dels resultats | 56 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 5.2. Anàlisi i interpretació general de les dades | 56 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 5.3. Anàlisi i interpretació de les dades de la Rosa | 58 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 5.4. Anàlisi i interpretació de les dades d'en Pere | 61 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 5.5. Anàlisi i interpretació de les dades de la Maria | 64 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 5.6. Anàlisi i interpretació dels resultats de la intervenció dels infants oïdors i sords en les tres situacions | 66 |
| 5.7. Anàlisi i interpretació de les intervencions en les que els oïdors es dirigeixen als infants amb sordesa | 66 |
| 5.8. Anàlisi i interpretació de cada intervenció de l'infant oïdor cap a l'infant amb sordesa | 67 |
| CONCLUSIONS | 74 |
| PAUTES | 76 |
| REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES | 78 |
| ANNEXOS | 85 |

CAPÍTOL PRIMER

CONSTRUIR EL CONEIXEMENT ENTRE IGUALS

CONSTRUIR EL CONEIXEMENT ENTRE IGUALS

1.0. INTRODUCCIÓ

La dècada dels anys 70 ha estat particularment fecunda en el referent a estudis sobre la interacció social del nen, tant amb els adults pròxims (sobre tot amb la mare), com amb els seus "iguals".

La majoria d'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.

La majoria dels aprenentatges que el nen porta a terme es donen en processos socials dinàmics, d'interacció. Respecte això Vigotsky, va afirmar que en el desenvolupament del nen tota funció apareix primer en el pla social interpsicològic i més tard a nivell individual, en l'interior del propi nen, per això totes les funcions superiors s'originen en les relacions entre éssers humans. Marchesi (1992)

És evident que com més va és més palesa la necessitat de conèixer les relacions que s'estableixen entre els alumnes, ja que poden incidir de forma decisiva sobre aspectes com l'adquisició de competències i destreses socials, el control dels impulsos agressius, el grau d'adaptació de les normes establertes, la superació de l'egocentrisme, la relativització del punt de vista d'un mateix, el procés de sociabilització en general, etc.

Un gran nombre d'especialistes creuen que l'adaptació escolar depèn, en bona part, de les relacions que s'estableixen entre companys (Kumpersmidt i Coie, 1990; Díaz-Aguado, 1986). Quan aquestes relacions s'estableixen adequadament els alumnes desenvolupen la competència social, però que passa quan aquestes relacions no són les adequades?.

Com a tema d'investigació hem considerat oportú realitzar un estudi sobre incidència de la interacció entre iguals. És a dir infants oïdors, infants sords profunds en situacions lliures dins de l'escola Primària.

Les dificultats a les que el sord s'enfronta en el seu desenvolupament lingüístic i cognitiu es veuen reflectides en el seu desenvolupament social i personal. (Marchesi, 1992). Molts investigadors s'han preocupat per estudiar la maduresa social, el

desenvolupament de la personalitat, els problemes conductius, la qualitat de les interaccions, etc., dels infants amb sordesa.

S'afirma que el sord té dificultats en la interacció, que és immadur, tancat en ell mateix, deficient en l'adaptabilitat social, rígid en les seves interaccions... Tot això ens porta a plantejar-nos una sèrie de preguntes com: A què són degudes? És l'absència d'estimulació auditiva, de feedback comunicatiu-lingüístic la que crea per si, mateixa aquesta propensió cap els conductes descrites?. És la sordesa que predisposa respostes per part dels pares, professor, companys i amics que contribueixen aquesta situació. En primer lloc són certes o és tracte d'estereotips, tots els sords són socialment immadur?.

1.1. CONSTRUIR EL CONEIXEMENT ENTRE IGUALS

Durant els anys vuitanta, molts estudis, han assenyalat la importància de la interacció entre iguals per a la construcció de coneixements. Actualment ningú dubta que per a 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, pa. 397) creu que la interacció social no sempre produeix noves formes d'aprenentatges. Les relacions entre iguals varien enormement i només segons ella "algunos entornos de enseñanza crean realmente experiencias ideales de aprendizaje".

Davant d'aquesta situació planteja quatre tipus de preguntes:

- a. ¿Que tipo de interacciones es máximamente eficaz para favorecer el desarrollo cognitivo?.
- b. ¿En qué medida la colaboración social conduce a una competencia independiente?.
- c. ¿Qué mecanismos subyacen a la internalización?.
- d) ¿Pueden las interacciones ser orquestadas deliberadamente por entornos instruccionales?".

La resposta a aquestes preguntes no és fàcil i estem, sens dubte davant d'un tema pendent tant pels psicòlegs, com pels educadors.

Estudis recents (Azmita & Pelmuter, 1989; Damon & Phelps, 1989b; Bronw & Palincar, 1989) han analitzat la interacció entre iguals. Aquests treballs senyalen tres perspectives des de les que s'analitza l'efecte de la interacció social en el desenvolupament de les estratègies infantils de la resolució de problemes: La piagetiana i la vygotskiana, que tenen les seves arrels en la psicologia del desenvolupament, i les corrents més pròximes a les situacions educatives. Forrester (1992) torna a insistir en aquestes perspectives.

1.2. LA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

Encara que la prematura mort de Vygotski ens impedeix parlar amb tota la propietat d'un veritable sistema teòric, ja que nombrosos aspectes del seu pensament van quedar sense desenvolupar en part, la seva obra és de les que han tingut una major repercussió en les idees del desenvolupament cognitiu.

En un treball sobre les concepcions de la infància desenvolupades per Freud, Piaget i Vygotski, Bruner (1984) comenta la posició teòrica d'aquesta última, afirmant que pel·l "la mente humana ni crece naturalmente, por bien alimentada que este, ni se encuentra libre de las trabas de las limitaciones histórica (...) La inteligencia consiste en la capacidad para comprender y utilizar los dispositivos intelectuales y lingüísticos, culturalmente transmitidos, como prótesis de la mente" (pág. 35).

En les seves propies paraules, "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean" Vygotski.

Per Vygotski el "proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se ara, 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; pág. 96).

Vygotski proposa (1979):

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 axis 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 prototipus és llenguatge).

2.- Que aquesta activitat és "**interactivitat**", 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 **mitjana socialment**, és a dir una activitat col·lectiva on els altres li proporcionen els instruments que fa servir en la seva relació amb els objectes, però sobre tot aquest últim, ja que el món social està essencialment format per processos de símbols.

És a dir, Vygotski (1979) proposa que el subjecte humà desenvolupa un esforç actiu per l'adaptació, és a dir, 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, per què 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 als infants els mediadors que aquest fa servir 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 el que es destaca el llenguatge parlat.

Per últim parlarem de dues qüestions: el paper preponderant que és dona 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; pa. 36).

Llenguatge, acció i representació.

Vygotski, va centrar durant molt temps les seves investigacions en la manera en què la utilització dels instruments psicològics transformen la capacitat de resolució de tasques, amplificant-les, comprovant com les diverses tecnologies representacionals modifiquen profundament els nostres sistemes de pensament a l'ésser interioritzats (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 és d'aquesta manera que dirigeix l'atenció 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):

- * El funcionament cognitiu intern del subjecte, que es manifesta a través de l'estructura de la tasca.

- * L'activitat social que manifesta el subjecte cap als altres que cooperen amb ell amb la tasca.

- * Els procediments de mediació semiòtica (a través dels signes) que es posen en joc en el pla de la comunicació o de la parla privada, pertinents per la realització de la tasca.

En aquest últim treball Ramírez et al. (1990) posen de manifest com l'observació dels subjectes en la tasca mostra un trànsit de la paraula des de la funció autorreguladora a la comunicació social i viceversa. Com Vygotski, afirmen que el sentit de les paraules incorporades al mateix temps el significat de la representació i el significat de l'activitat (Álvarez i Del Rio, 1990).

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.

1.3. LA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Moltes coses s'han escrit sobre el paper que Piaget va assignar al context social en el desenvolupament del coneixement, durant quasi dècades la seva influència ha estat enorme. Piaget, es va ocupar del procés del coneixement humà centrat en l'activitat del subjecte epistèmic, que sens 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 múltipla: la filogenètica, ontogenètica 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 és 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 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 el model piagetia, una de les idees més nuclears és el concepte d'intel·ligència biològica. Per ell l'ésser humà és un organisme viu que arriba al món amb una herència biològica que, en el que afecta a la intel·ligència, és doble (Flavell, op.cit.): per una part, les estructures biològiques que heretem 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. Fan possible el progrés intel·lectual dotant d'estructures, no d'estructures intel·lectuals, sinó d'un mode de funcionament intel·lectual: “o que heredamos es *modus operandi*, de una manera específica d'efectuar nuestros intercambios con el ambiente” (ibid., pa. 63).

Davant del dilema que el darwinisme suposa per les postures racionalistes en psicologia, obligades a “optar entre la necesidad o la preformación de la mente” (Pozo,

1989; pa. 190), Piaget agafa una situació que es troba entre mig de les dues; sosté, d'aquesta manera la tesi d'una herència que no implica estructures, sinó un mode de relació específica amb l'entorn, a través del qual els organismes hauran d'anar construint les estructures.

Piaget elabora un model prenent com referència els processos de la nutrició dels organismes vius i dos conceptes que ja apareixien a l'obra de Baldwin: els d'**assimilació** i **acomodació**.

En el citat referent dels processos de nutrició dels organismes vius (Flavell, op. Cit.) s'observa com els processos de nutrició dels organismes vius requereixen, per una part, que l'organisme produeixi una alteració en els elements que incorpora, de manera que siguin assimilables en funció de les seves pròpies característiques estructurals i funcionals; però al mateix temps és necessari que tingui lloc un procés adaptatiu del propi organisme a les característiques d'allò que pretén incorporar. Portant la qüestió al terreny del funcionament intel·lectual, ens trobem amb una situació molt semblant: tot acte cognoscitiu, tendeix a ésser adaptatiu, és acte de dues dimensions complementàries, només separables en l'anàlisi que fem d'ell. D'un costat, suposa que el subjecte cognoscent assimili quelcom de la realitat externa, és a dir, transformi aquest, quelcom de manera que sigui assequible a la seva pròpia estructura actual. ("**asimilación** és la integració de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo"; Piaget, 1981, pa. 18); al mateix temps, i complementàriament, requereix que l'organització que integra el de l'exterior es modifiqui així mateixa amb la finalitat de fer possible la integració (anomenen **acomodació** a qualsevol modificació d'un esquema assimilatori o d'una estructura, modificació causada pels elements que assimila"; Piaget, 1981, pa. 19).

En paraules, de nou, Flavell (pa. 69), " en la medida en que un objeto, respecto del cual acaba de producirse la acomodación, pueda encajar en alguna parte de la estructura de significado existente, será asimilado a esa estructura. Una vez asimilado, empero, tenderá a cambiar esa estructura en alguna medida, y a través de ese cambio, hará posible posteriores extensiones acomodativas. Además (...) las estructuras de asimilación no són estáticas e invariables, incluso ante la ausencia de estimulación del ambiente".

L'assimilació i acomodació són dues constants al llarg de tot el procés de desenvolupament cognitiu, Piaget es refereix a elles, parlant d'invariables funcionals, d'alguna manera, o essencial de la intel·ligència, mateixa en acció... en recerca de l'equilibri adaptatiu. Per Piaget, assimilació i acomodació interactuen mútuament en un procés **d'equilibració**.

En resum en el model piagetianà, una de les idees nuclears és el concepte d'intel·ligència com procés de naturalesa biològica. Per ell, l'ésser humà és un 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. Fem possible el progrés intel·lectual dotant-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" íbid, pág. 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). Pells el coneixement és construeix en situacions socials i el mecanisme d'aquesta construcció és el conflicte socio cognitiu. Per conflicte s'entenen les diferents maneres de superar el conflicte que realment marquen el progrés.

Altres autors han investigat el tema de la interacció entre iguals prologant la teoria de Piaget. Paul Lighth (1983; 1987) ha ressaltat altres aspectes que no s'havien tocat en les investigacions inspirades en Piaget, com que els models socio-cognitius que els participants de la situació poden construir sobre ella o també els contextos conversacionals. Rusell (1981) va criticar la noció de model social, 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.

1.4. INTERACCIÓ ENTRE IGUALS EN SITUACIONS EDUCATIVES

Molts teòrics del desenvolupament s'han ocupat a través dels anys de la interacció entre iguals, però no han contestat a les següents preguntes: Com i en quines condicions s'ha de donar la interacció entre iguals dins de l'entorn educatiu per treure-li el màxim de beneficis?. Bennet & Dunne, (1992); Brown & Palincsar, (1989); Galton & William, (1992); han abordat el tema des d'aquesta perspectiva, han analitzat l'efecte de la interacció en els processos d'aprenentatge, intenten determinar els mecanismes que podrien explicar-lo.

Ann Brown (Brown & Palincsar, 1989) abans d'aprofundir en els possibles efectes de la interacció entre iguals sobre l'aprenentatge es refereix a les característiques del procés:

L'aprenentatge suposa l'addició de noves formes de coneixement a un coneixement base.

L'aprenentatge és un procés que admet graus. Aprenentatge suposa recuperar la informació després d'un temps d'haver-la apresada. Aquest coneixement no és recuperat amb la mateixa facilitat, això porta a Brown a proposar el terme de "conocimiento inerte" La informació, encara que hagi estat emmagatzemada no pot ser recuperada, el que aprèn no te la capacitat d'accedir fàcilment allò que "en teoria posee" L'objectiu seria, que aquest coneixement fos fàcilment accessible i potencialment aplicable a noves situacions.

Quan el nou coneixement és assimilat per què subjecte ho és com conseqüència de la "reestructuració", consisteix en generar "nous coneixements" a partir dels que ja té per adaptar-lo a noves situacions.

Anna Brown assenyala que aquestes tres característiques de l'aprenentatge veuran afavorides per la interacció social.

Damon i Phelps (1989^a) avançant en la mateixa línia diferencien tres tipus de situacions relacionades en l'aprenentatge entre iguals que tenen les seves arrels en la psicologia educativa. Es refereix a les relacions de cooperació, col·laboració i tutoria, que es diferencien a l'hora pel grau en què es donen dues dimensions de la interacció: igualtat i compromís mutu. Ens diu que "Igualtat" significa que "los participantes en la situación se comprometen tomando la dirección de uno hacia el otro más que un flujo unilateral". Per a referir-se al "compromís mutu" accepta la definició de Berndt (1997), i es refereix al "grado en que los niños participan en la conversación i en un "tono mutuo". A continuació aprofundirem en les característiques d'aquests entorns i especialment en les situacions d'aprenentatge cooperatiu i en les relacions de tutoria que nens/es puguin mantenir a l'aula.

1.4.1. APRENTATGE COOPERATIU

Aquest terme es presenta com una alternativa a l'organització tradicional de la classe. Les característiques que li assignen d'acord amb Damon & Phelps (1989^a) són:

- a) El grup és heterogeni en habilitat, i encara que els estudiants poden assumir diferents papers rarament algun exerceix una funció de tutoria.
- b) El grau d'igualtat és elevat. És important tenir en compte que en situacions d'interacció entre iguals les relacions que els nens mantenen quan interactuen poden ser simètriques i asimètriques.

Les línies bàsiques des de les que actua l'educador dins de l'aula per afavorir aquest tipus d'interacció són:

1. Extensió i grau en què s'afavoreix o individual en front al col·lectiu;
2. Competició entre equips com un element motivador;
3. Manipulació de recompenses;
4. El tipus de meta que ha d'aconseguir el grup i que sol ser immediata, d'aquí be que sigui difícil afavorir processos de generalització dels aprenentatges

Brown i Palincsar (1989) al·ludeixen a dos possibles mecanismes que explicarien els efectes del grup:

- El suport que el grup proporciona als seus membres en el pla intel·lectual
- Els potencials conflictius que els membres del grup és veurien obligats a superar.

És necessari ressaltar que aquest tipus de relacions entre iguals són asimètriques.

Lacasa i Herraz (1995) destaquen que estem davant d'un nou intent d'explicar l'efecte del grup sobre les estratègies cognitives dels infants en situació d'aprenentatge: Segons aquests autors hi ha dos aspectes a ressaltar:

CONSTRUIR EL CONEIXEMENT ENTRE IGUALS

“El primero, para que la ayuda entre niños resulte eficaz es preciso que lleguen a una cierta definición compartida de la situación que les permita, en la medida de lo posible, comprender las necesidades de los compañeros i situarse así en la posición de ser capaz de ofrecer la ayuda necesaria. Solo si es sensible a las necesidades del otro podrá ayudarle”. El segundo aspecto que cabe resaltar es también su propuesta de que el efecto del grupo será más importante cuando los niños realmente necesiten ayuda, en este sentido no parece que todas las tareas sean igualmente adecuadas para favorecer el aprendizaje a través de la interacción”.

| TUTORIES ENTRE COMPANYS | APRENTATGE COOPERATIU | COL·LABORACIÓ ENTRE IGUALS |
|---|--|--|
| <p>-Un alumne considerat com expert en un contingut determinat instrueix a un “novici”.</p> <p>-Igualtat baixa (relació asimètrica).</p> <p>-Mutualitat variable, en funció de la competència del tutor i receptivitat del tutelat.</p> <p>-El seu èxit depèn que el tutor tingui capacitat per a captar l’atenció i l’interès del tutelat, de la seva capacitat per instruir-lo i de la motivació d’aquest últim i de la seva timidesa.</p> <p>-Idoni pel domini i perfeccionament d’habilitats ja adquirides.</p> | <p>-El grup classe es divideix en equips de fora a cinc/sis alumnes que desenvolupant una tasca prèviament establerta.</p> <p>-No només ha d’haver-hi divisió de rols, encara que els seus membres siguin heterogenis en quan a l’habilitat i competència.</p> <p>-Elevat grau d’igualtat.</p> <p>-Mutualitat variable en funció de :</p> <p>a) Que hi hagi o no competició entre els grups o equips.</p> <p>b) Que hi hagi major o menor repartiment de rols.</p> <p>c) L’estructura de la recompensa sigui la naturalesa extrínseca o íntensiva.</p> | <p>-Alumnes més o menys novicis treballen junts en la seva resolució tot el temps.</p> <p>-Elevat grau d’igualtat.</p> <p>-Elevat grau de mutualitat.</p> <p>-Idoni per les situacions de descobriment i aprenentatge de noves relacions i habilitats.</p> |

Els primers estudis sistemàtics sobre els efectes de les interaccions entre alumnes es van portar a terme fa més de vint anys, prenen com a referència la teoria social de Kurt Lewin de manera que el centre d’atenció és situa en *l’estructura de la meta*. A partir de la hipòtesi del que primer caracteritza a un grup és la mesura en què els seus membres comparteixen un objectiu comú. D’aquesta manera s’han realitzat diversos estudis sobre l’efecte diferencial de tres modalitats d’organització grupal dins de l’aula en el rendiment

acadèmic i la productivitat dels subjectes Johnson, 1981; cit. per Cesar Coll, 1984) caracteritzant tres possibles modalitats organitzatives:

- a) “Hi ha una **estructura cooperativa** de grup quan els participants en la realització de la tasca comparteixen objectius mútuament dependents, de manera que l’aconseguitment de les pròpies metes és possible si solament si els companys de grup obtenen també les seves.
- b) **L’estructura competitiva**, apareix quan l’aconseguitment de les pròpies metes solament és a costa del no aconseguiment de les seves pròpies pels demés.
- c) **Respecte a l’estructura individualista** de la classe, és la que apareix quan no existeix cap relació entre les metes dels diferents subjectes, de manera que la consecució de la pròpia meta no afecta de cap manera als resultats obtinguts pels demés.”

Aquestes mateixes formes d’organització social han estat considerades des de la perspectiva de l’aprenentatge operant (Kelley & Thibaut, 1969), definit llavors cada una d’elles en funció de l’estructura de recompenses: es parla d’una estructura cooperativa per referir-se al cas en el que l’aconseguitment de la pròpia recompensa està vinculat a l’aconseguitment de les seves pròpies pels demés participants en la resolució de la tasca; en l’estructura competitiva, en canvi passa el contrari, de manera que el subjecte solament aconsegueix la seva recompensa si no l’aconsegueixen els demés, per últim l’aconseguitment de la recompensa d’un subjecte no té a veure amb l’aconseguitment de les seus, pels demés.

Respecte als efectes en l’aprenentatge (rendiment i productivitat) dels alumnes que participen en les diferents estructures socials, Johnson (1981) presenta un meta-anàlisi de 122 investigacions, les conclusions d’aquestes les resumeixen Coll & Colomina (1990; pàgs. 341-342) de la següent manera:

1.- **les situacions cooperatives són superiors a les competitives**, amb independència de quina sigui l’edat dels nois i el contingut de la tasca, llevat en el cas de les tasques marcadament mecàniques. Malgrat constatar aquesta relació positiva entre estructura cooperativa i aprenentatge escolar, es desconeixen les variables moduladors que indueixen aquest efecte.

2.- **Les situacions cooperatives són superiors a les individuals** en totes les àrees de contingut i amb independència de l’edat, és més gran la diferència quan menys mecànica sigui la tasca a desenvolupar, si és dona una acció tutorial entre els companys o si la tasca no obliga a dividir el treball entre els participants.

3.- **La cooperació intragrup combinada amb competició intergrups** és superior en rendiment acadèmic a la competició interpersonal, es donen dues circumstàncies afegides: la diferència és encara més gran quan la tasca és l’elaboració d’un producte i si el grup és petit.

4.- **La cooperació intragrup sense competició** és superior a la cooperació amb aquesta competició, d’acord amb les dades analitzades, si bé és necessari assenyalar que aquests són escassos.

5.- No és constaten diferències significatives entre la competició interpersonal i la resolució en una estructura individualista, aquesta conclusió és recolza en un número menor de treballs.

1.5. LA INTERACCIÓ SOCIAL I CONFLICTE COGNITIU

La interacció entre companys, segons Diaz Aguado M. (1996) “no siempre cumple las funciones para las que está especializada, para ello requiere que se produzca adecuadamente y una condición imprescindible es que el niño haya desarrollado antes la competencia social necesaria”.

Diaz Aguado segueix dient “Para contextualizar con precisión en qué consiste la competencia mencionada en el párrafo anterior conviene tener en cuenta que la relación con los adultos y la relación con los compañeros se desarrollan en estrecha interrelación, cumplen funciones diferentes y ninguna puede sustituir totalmente a la otra”. Amb l’adult s’estableix el primer tipus de relació social a partir de la que adquireix seguretat o inseguretat. La interacció amb els companys és més tard. És a dir, perquè la interacció amb els companys es desenvolupi normalment i deixi desenvolupar la competència social és necessari que el subjecte hagi desenvolupat aquesta seguretat que li facilita una correcta relació amb els adults.

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-Clermont (1981, 1985), en els seus treballs diu que l’exclusiva centralització en les interaccions del nen amb el món dels objectes comença a compartir el seu paper de “motor” del desenvolupament, amb el món social circumdant.

L’autora fa servir un mètode d’evaluació molt similar al paradigma test-entrenament-postest, típic de l’enfocament del potencial d’aprenentatge. Perrot-Clermont observa com la interacció social dels alumnes incideix significativament en la construcció infantil de la intel·ligència. La realització en grup de les tasques experimentals que proposa als seus subjectes arriba a produccions més elaborades que les resultants de la simple acció individual encara que sols és doni en determinades condicions caracteritzades per la confrontació de punts de vista moderadament divergents (Perret-Clermont, 1985).

Per explicar aquests resultats, Perret-Clermont, proposa com hipòtesis, que l’existència de punts de vista moderadament divergents entre els subjectes que s’enfronten a la realització conjunta d’una tasca, provoca un conflicte socio-cognitiu que posa en marxa les reestructuracions que donen lloc al progrés intel·lectual. Aquesta hipòtesi està plenament integrada al model piagetia de re-equilibració de les estructures cognitives, la seva valoració sobre els fets també ho és: la interacció social no pot de cap manera alterar el curs natural del desenvolupament cognitiu, solament afavorir aquests processos.

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

La hipòtesi del conflicte socio-cognitiu suposa la irrupció en aquesta línia pedagògica d'un dels postulats bàsics dels models interactius, solament portat al camp de les interaccions entre iguals el que abans s'havia plantejat en el marc de la interacció professor alumne.

1.6. ELS MODELS INTERACTIUS

L'educació (interacció social) és el motor que fa apareixia 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 Rio, 1990: pa.99).

Els aspectes que definiran el punt de vista general dels models interactius hauran de ser: el seu concepte de mediació i l'explicació de les condicions en què aquesta "crea desenvolupament" doncs és ben conegut el punt de vista vygotskia que no tota actuació des de fora ho fa.

1.6.1. MEDIACIÓ, DESENVOLUPAMENT POTENCIAL I APRENTATGE

En la teoria de Vygotski, els conceptes de desenvolupament pròxim i zona de desenvolupament potencial són un intent de superar la ruptura de la unitat entre desenvolupament i educació. La zona de desenvolupament potencial es concep com producte de l'inter-activitat entre l'infant i les persones que cooperen amb ell (Vygotski, 1978; Leontiev, 1981) que és primer extern i després és va interioritzant a través d'uns "esglaons" o etapes que per Galperin (1978), en referència a l'educació escolar, són cinc:

1. creació d'una idea preliminar de la tasca;
2. domini de l'acció utilitzant 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) del nen i d'aquells que l'envolten en l'espai (creat) de la zona d'equilibri potencial, però a partir del desenvolupament real ja consolidada, de manera que "a partir de les funcions psicològiques ja estructurades en el niño, una base que ha cambiado y ampliándose a lo largo del desarrollo" (Álvarez y Del Rio, 1990).

Com hem vist no totes les actuacions que es realitzen des de l'exterior contribueixen, a aquesta actualització. Bruner elabora el concepte de bastida per definir aquestes condicions que produeixen desenvolupament.

Bruner defineix com "bastimentades" les conductes dels adults destinades a possibilitar la realització de conductes, per part del nen, que es trien més enllà de les seves capacitats individuals, considerades aïlladament..

Per Vygotsky l'aprenentatge té com objectiu promoure al nivell intel·lectual que envoltant (de manera que pot ésser creatiu, transformador de la realitat, etc. com ho siguin els membres de la seva comunitat humana), i posa de manifest el caràcter eminentment social de la nostra naturalesa que permet tal aprenentatge. Com a Zona de Desenvolupament Pròxim, l'únic aprenentatge "bo" seria aquell que va per davant del desenvolupament, que ampli contínuament l'horitzó de la zona, perquè l'avenç congnyitiu no s'aturi. Bruner utilitza aquesta noció de "bastimentada" (scaffolding) precisament referint-se a aquesta estructuració que els adults fan de les tasques per facilitar l'aprenentatge dels més joves.

En estudis posteriors sobre l'Adquisició del Llenguatge 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, graciés 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. El segon està relacionat amb la lectura de llibres, per part de l'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'últim és centra en les primeres interaccions socials que aconsegueixen l'estructura de joc, com intercanvi de papers, com són el de "cu-cú-tras-tras" o el del pallasso que desapareix o reapareix (Ratner i Bruner, 1978). 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 pa.10). El més rellevant aquí seria la idea que l'adquisició del llenguatge i

aquestes situacions estereotipades anomenades “formats”, ens proporcionen un paradigma del que és qualsevol transmissió de coneixements des d'un 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, ritualitzar o donar forma a algunes de les subrutines, i completar allò que el nen no és encara capaç de realitzar per axis 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 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.

1.7. CONFLICTE SOCIOCOGNITIU I CONTROVÈRSIES CONCEPTUALS

Els resultats de la investigació piagetiana en aquest camp afirmant que el treball cooperatiu al voltant d'una mateixa tasca dona produccions més elaborades i correctes que el treball individual, amb la peculiaritat de què moltes vegades, aquesta elaboració no passa durant l'execució de la mateixa tasca, sinó més endavant. També s'afirma que

aquests efectes no són conseqüència automàtica de la situació d'interacció (no sempre és produeixen), sinó que aquesta requereix:

- a) Que hi hagi divergències moderades entre els punts de vista dels participants.
- b) Que els subjectes tinguin uns requisits cognitius mínims que els faci entendre l'existència d'aquesta divergència.

Johnson (1981), proposa el concepte de *controvèrsia conceptual* per intentar concretar les condicions que fan que la interacció entre iguals incideixi positivament sobre l'aprenentatge. "Se dice que existe una controversia conceptual cuando se produce una incompatibilidad entre las ideas, informaciones, opiniones, creencias, conclusiones o teorías de los miembros de un grupo y hay, además, una voluntad de llegar a un acuerdo, a una postura común" (Coll, 1984), de manera que la interacció es converteix en un factor de desenvolupament i aprenentatge en la mesura que el conflicte es transforma en controvèrsia. La controvèrsia conceptual requereix determinades condicions per afavorir en menor o major mesura l'aprenentatge, condicions que serien les següents (cfr. Coll, op. Cit.; pàg. 119 i ss.):

- 1.- Quan més heterogeni sigui el grup en l'edat, personalitat, sexe, aptituds, etc., és més probable que sorgeixin conflictes i que aquests puguin esdevenir-se en controvèrsies.
- 2.- Quan més rellevant sigui la informació disponible i més motivats i capaços siguin els subjectes que realitzen la tasca, millors seran els efectes de la controvèrsia.
- 3.- Quan més gran sigui la tendència dels alumnes a discrepar sense atribuir l'origen de la discrepància a la ignorància o incompetència dels seus oponents.
- 4.- Els efectes de la controvèrsia seran més positius quan més elevada sigui la perspectiva teòrica i més gran el volum i la qualitat dels coneixements dels que participen en la tasca.
- 5.- L'efecte serà més gran quan més capaços siguin els oponents de relativitzar els seus propis punts de vista.
- 6.- Per últim l'efecte serà més gran en la mesura en què la situació de la tasca sigui més cooperativa.

L'aportació de Johnson suposa un avenç, perquè concreta més les variables presents en les situacions d'interacció entre iguals que potencien l'aprenentatge.

Coll i Colomina (1990) intenten avançar en aquesta línia i presenten els trets essencials d'un treball portat a terme per N. M. Webb als anys vuitanta.

El model Webb intenta explicar l'experiència individual de la interacció i com l'experiència es relaciona amb el rendiment de l'alumne al terme de l'activitat conjunta, prenent com referència les accions de donar, rebre i sol·licitar ajuda i el grau d'elaboració de les diferents aportacions dels participants en l'experiència de treball conjunt. El model es pot sintetitzar de la forma que segueix:

L'alumne comet un error o formula una pregunta molt elaborada.
Situació de partida Formula una pregunta molt poc elaborada.
Ni fa errors, ni formula cap pregunta.

Rep ajuda molt elaborada.
Pautes d'interacció.
Rep ajuda poc o gents elaborada, entre els objectes.
És corregeix ell mateix o és contesta a sí, mateix.
No rep resposta de cap tipus.

Rendiment final.
Bona comprensió del problema després de l'experiència.
Comprensió incompleta.
Nul·la comprensió del problema.

Coll i Colomina (op. Cit.; pa.225-326) resumeixen els resultats obtinguts a l'aplicar el model d'anàlisi d'experiències en interacció de la següent manera:

1.- Un alt nivell d'elaboració de les ajudes rebudes correlaciona significativament amb un bon rendiment en alguna de les investigacions, però no en la majoria d'elles.

2.- Es pot dir el mateix de la recepció d'ajudes poc elaborades.

3.- Quan l'ajuda consisteix en una resposta escarida a una pregunta o en una simple correcció de l'error, apareixen correlacions negatives, i significatives estadísticament, amb el rendiment de la tasca.

4.- La resposta de l'alumne a les preguntes realitzades pell mateix mostra una correlació positiva i significativa estadísticament amb el rendiment.

5.- Quan un alumne proporciona ajudes dalt nivell d'elaboració correlaciona significativament amb un alt rendiment, correlació que no s'aprecia quan les ajudes que aporta són de baix nivell.

Resumint, el treball de Webb, fa pensar que l'experiència d'aprenentatge en situacions d'interacció correlaciona positivament amb el rendiment de l'alumne, però sols quan es donen determinades condicions:

1. que l'alumne necessita realment l'ajuda que li han ofert;
2. que l'ajuda és correspongui amb la necessitat del que la rep;
3. que l'ajuda es formuli en un nivell d'elaboració ajustat al nivell d'elaboració de la dificultat;
4. que és doni en el moment que és manifesta la dificultat;
5. que el receptor de l'ajuda pugui entendre-la;

6. que el receptor tingui una oportunitat per utilitzar l'ajuda rebuda i que s'aprofiti d'aquesta oportunitat.

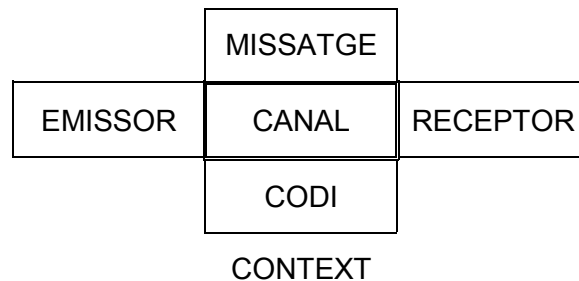
CAPÍTOL SEGON

L'INFANT AMB SORDESA

L'INFANT AMB SORDESA

2.1. EL LLENGUATGE: LA SEVA ADQUISICIÓ

La comunicació humana s'estableix fonamentalment a través del llenguatge oral i/o escrit, però també es pot portar a terme mitjançant altres codis de caràcter tàctil.... En l'acte comunicatiu intervenen diversos elements que estan interrelacionats, qualsevol fallada en un d'ells afecta de manera directa a la resta. Aquests elements es podrien representar de la següent manera:



En la comunicació de l'infant amb sordesa hem de tenir present la limitació sensorial com a punt de partida, perquè tant en el seu paper d'emissor com en el de receptor del missatge expressat a través d'un codi oral, haurem de coincidir en què es presenten distorsions, interferència, intel·ligibilitat, perturbacions. Al mateix temps és de suposar que el context, o en la situació en què es troben l'emissor i el receptor, es converteixi en un element rellevant que ens permeti interpretar correctament el missatge tramet. També el major o menor coneixement del codi triat pels responsables de l'acte comunicatiu per a establir la seva comunicació és un factor decisiu tant en l'expressió com en la recepció-comprensió del contingut d'aquesta informació que s'intercanvien.

A més, el llenguatge com sistema codificat de signes, presenta, a més una funció comunicativa, aquesta funció té lloc, quan la comunicació és 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. El llenguatge facilita: l'ordenació dels coneixements, el seu emmagatzemem i la seva avaluació i ajuda a ell mateix temps ajuda a analitzar-les i a ordenar-les. El llenguatge té un paper important en l'evolució de l'efectivitat, la formació de la personalitat i l'accés a la vida social.

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 interrogativa.

2.1.1. Nivells experiència i 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, els nivells d'interacció humana en l'àmbit de l'adquisició i desenvolupament del llenguatge jugant un paper rellevant. R. Brain estableix que l'experiència es pot jerarquitzar sobre nivells interrelacionats que obeeixen o unes regles de complexitat creixen en l'elaboració de la informació rebuda, la sensació, la percepció, la imaginació, la simbolització i la contextualització. En aquesta jerarquització es posa de manifest que si els nivells inferiors (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 Madrid J. (1990), "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 d'informació d'un determinat sentit, l'experiència aconseguida per la resta de sentits s'estructura de diferent manera, aquest dèficit informatiu deriva forçosament en una reducció de la reciprocitat receptiva.

Quan estudiem aquests processos en l'infant amb sordesa veiem que les sensacions auditives estan absents o presents mínimament, això fa que s'alteri la naturalesa de les percepcions, les representacions imaginatives, els seus símbols i la conceptualització queden limitats cert tipus de comportament i abstracció.

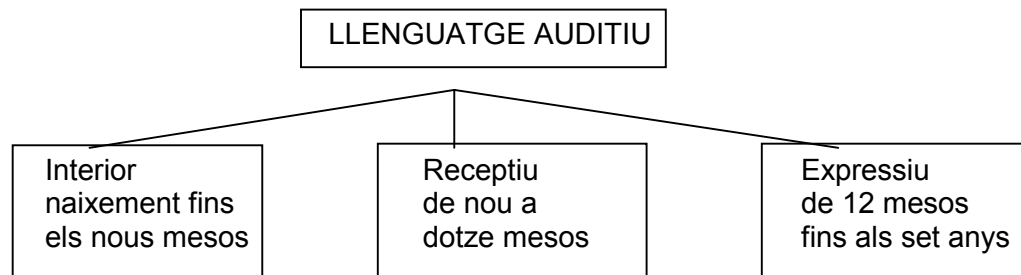
2.1.2. L'adquisició i desenvolupament del llenguatge

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

Perquè el nen/a organitzi el seu llenguatge és necessari que es produeixi una sèrie de condicions prèvies com: una integritat de les estructures anatòmiques: audició normal, els òrgans fonatoris han d'ésser aptes per realitzar els moviments necessaris per a l'emissió de la veu, el nen s'ha d'apropiar d'una sèrie d'estructures que progressivament

les anirà incorporant i l'estil de la comunicació que s'estableix des del naixement entre el nen/a i els demés. És destacar que només una part dels intercanvis mutus amb el bebè 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. El nen/a oïdor/a primer adquireix el llenguatge oral, és a dir comprendre a utilitzar la paraula parlada. El nen/a primer adquireix una experiència significativa, més tard el llenguatge escrit. La relació entre experiència i el símbol constitueix la base del llenguatge interior. A mesura que aquest procés es va desenvolupant el nen pot pensar en paraules, pot comprovar mentalment i equivocar-se, pot agrupar i classificar la seva experiència.

El nen/a 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 el nen/a té un mínim de llenguatge és quan comença a fer servir la paraula per a expressar-se. La utilització de la paraula parlada per comunicar les seves experiències als demés 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 l'últim l'expressiu.



Segons A. R. Myklebust (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.

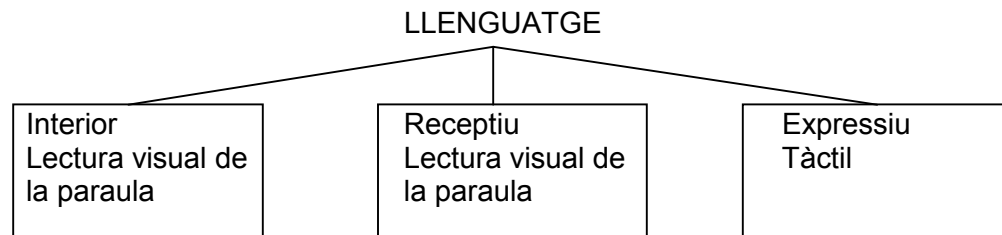
L'infant amb sordesa a diferència dels oïdors/és els hi és molt difícil adquirir el significat que ha d'associar a cada paraula. L'infant amb sordesa al no sentir la paraula parlada, no adquireix el llenguatge auditiu d'una forma espontània. L'infant pre-locutiu té un notable retard en tots els aspectes del llenguatge. Quan no hi ha audició i 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. Neixen amb la capacitat d'adquirir el llenguatge sense esforç, no neixen amb llenguatge. Donada la importància del llenguatge oral l'infant amb sordesa s'enfronta en un aprenentatge molt difícil.

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

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

Per A. R. Myklebust, 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:



L'infant amb sordesa igual que l'oïdor, no parla fins que ha interioritzat la paraula, és a dir donar sentit el seu llenguatge interior receptiu, abans de manifestar-se amb un llenguatge expressiu també significatiu. La parla té lloc un cop s'ha adquirit un mínim de llenguatge interior receptiu.

No obstant existeix una diferència bàsica entre l'infant amb sordesa i l'oïdor. 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 l'infant amb sordesa això es produeix al revés, el seu llenguatge expressiu també és la paraula, 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 labiolectura, s'ha de traduir en un sistema tàctil-motriu per la paraula, el seu llenguatge parlat l'adquireix mitjançant un canal sensorial diferent del que li serveix per a adquirir el llenguatge receptiu.

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

2.2. EL DESENVOLUPAMENT COGNITIU DE L'INFANT AMB SORDESA

2.2.1. El desenvolupament de la intel·ligència en l'infant amb sordesa.

La majoria de les investigacions sobre el desenvolupament cognitiu, lingüístic de l'infant 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 infants amb sordesa.

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 podríem assenyalar tres etapes: La primera arribaria fins als anys cinquanta i està representada per E. Pinther. L'orientació d'aquests estudis 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 ens 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 d' A. R. Myklebust pot considerar-se la més representativa d'aquesta etapa. En ella s'assenyala que els sords obtenen uns resultats molt semblants a les dels oïdors en moltes proves, especialment en les que representaven poc contingut verbal, però mostren perfils i orientacions específiques a les dels oïdors. Un dels trets més característic de la intel·ligència dels sords seria una major vinculació en el concret i observable i dificultats per a la reflexió i el pensament abstracte.

L'altra etapa començaria a finals dels anys setanta i la seva expressió més coneguda és l'obra d' A. 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 inclòs 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. Sens dubte l'estudi de la intel·ligència està vinculada 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 psicolingüístiques i les cognitives. En elles 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 afiancen els aprenentatges.

Durant molt anys els retards en el desenvolupament cognitiu dels nens sords 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 dels infants amb sordesa des d'edats molt primerenques. L'absència de percepció sonora, que impedeix que l'infant conegui els sons dels objectes i limita el seu

interès per la seva exploració i manipulació. Major restricció en la quantitat, tipus i situacions de comunicació. Mestres els oïdors amplien la seva informació constantment a través del diàleg amb els adults i a través dels mitjans de comunicació, els infants amb sordesa pateixen una profunda limitació en les seves possibilitats d'ampliar el coneixement general del món. La qualitat de la comunicació entre els adults i l'infant amb sordesa tendeix a ésser més esquemàtica i reduïda. Els pares dels infants amb sordesa redueixen l'extensió de la frase i simplifiquen la seva estructura, eviten situacions de conflicte per no haver d'establir una discussió extensa. El seu estil de comunicació és menys igualitari, mutu i raonador que l'utilitzat amb els infants oïdors de la mateixa edat; l'excessiva protecció que rodeja moltes vegades als infants sords. Hi ha en general una predisposició a restringir la seva iniciativa i independència.

2.2.2. Els processos de memòria i representació en l'infant amb sordesa.

Normalment s'entén per a memòria la capacitat de recordar experiències prèvies, sense ésser 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 és té emmagatzemat es veu inclusa la memòria per al tipus d'organització imposada i les habilitats per a ingerir 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 què anomenaríem memòria. Els plantejaments més influents han intentat respondre a preguntes com aquestes: on emmagatzemen aquesta informació?, com ho fa? quin tipus d'informació es recorda millor i perquè?, etc. Una manera de respondre aquestes preguntes es considera 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 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 en què processen la informació, estarem fent referència a un model de nivell de processament. Aquest model parteix que individu analitza la informació a diferents nivells de profunditat. Quan més profundament processem, 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.

A.J. Flabell (1970) plantejava ja que les deficiències en la memòria dels nens petits eren conseqüència de la falta d'estratègies concretes per a tractar la informació i no la falta de capacitat general, l'inferior execució dels sords s'ha interpretat des d'una nova perspectiva.

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 al contrari considerem que el pensament lògic 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.

Tant els infants amb sordesa com els oïdors, el procés d'organització i control de la memòria comença a una edat similar. Els alumnes amb sordesa rendeixen menys en les tasques de record.

2.3. LA INTERACCIÓ DE L'INFANT AMB SORDESA

La revisió teòrica ens posa de manifest la importància que té la interacció en la cognició, el llenguatge, l'adaptació escolar, etc. Això es pot veure en les investigacions que s'han portat a terme al respecte.

La interacció que l'infant amb sordesa estableix entre els iguals ha estat poc estudiada. La idea general de les diferents investigacions és que els sords tenen relacions molt més difuses, menys estructurades i menys hàbilment orientades. Stokoe (1960) va assenyalar que la comunicació entre iguals és molt reduïda en l'infant amb sordesa.

Moltes investigacions realitzades han partit de la idea que tots el subjectes sords constitueixen un grup relativament homogeni, comparant-los moltes vegades amb l'oïdor. Això en cap moment s'ajusta a la realitat dins dels sords existeixen molts subgrups i les diferències entre ells, moltes vegades són molt més grans que les trobades amb el sentit genèric en els oïdors.

Aquest fet ha orientat als investigadors a intentar descriure les variables que determinen aquestes diferències i a comprovar la seva influència relativa en el desenvolupament de l'infant amb sordesa. Aquesta variabilitat interindividual obliga a realitzar constants precisions quan es parla de qualsevol de les dimensions evolutives en relació als sords, llenguatge, memòria, intel·ligència, interacció social, etc. I impedeix realitzar afirmacions categòriques.

Tot això ens porta a veure que les dificultats que s'enfronta el sord en el seu desenvolupament lingüístic i cognitiu es veu reflectida en el seu desenvolupament social i personal.

L'infant amb sordesa, segons Stokoe, té menys companys de joc que l'oïdor i tendeix més a jugar en solitari. Höeman en aquest sentit (1972), va assenyalar que els infants amb sordesa quan es comparen amb els seus companys oïdors presenten dèficits de tres anys aproximadament en la major part de les dimensions estudiades. El treball de Van Lleshout (1973) va assenyalar que els infants oïdors eren més sociables, mostraven major interacció social especialment en les categories d'interacció verbal i atenció mútua. Els sords mostraven més interaccions socials de tipus expressiu gestual, com contacte físic i aprovació-negació, a l'hora que passaven més temps que els oïdors sense interactuar.

No obstant s'ha de dir que no tots els resultats són idèntics. Quan les conductes seleccionades es troben dins de les possibilitats de l'infant amb sordesa, aquest/a interactua de manera similar (Fey, Leonard i Wilcox, 1981).

La interacció social està en gran part determinada per la pèrdua auditiva. En aquest sentit Levy-Shiff i Hoffman (1985), van estudiar els infants amb sordesa profunda i severa en interacció entre iguals i van trobar que els nens sords profunds són menys competents socialment que els oïdors, en els severs la diferència és més petita. La diferència es troba en una major dependència dels gests i un major retard en la conversació verbal. Un 50% del temps els infants amb sordesa no estaven interactuant, es trobaven mirant als seus companys. Tindrien interès social comparable als oïdors, però no tindrien habilitats específiques per iniciar i mantenir el contacte.

Totes aquestes dades contradictòries reflecteixen les diferències de les variables abans esmentades.

En l'orientació dels estudis sobre la comunicació referencial Silvestre, N. (1984,1986) va realitzar una investigació en situacions controlades sobre la comunicació del sord profund amb els seus companys d'edat. En aquest estudi els infants amb sordesa, d'edats compreses entre els 5 i els 14 anys d'edat, es van mostrar capaços, tant en la seva interacció amb companys amb sordesa, com amb els companys oïdors, d'intercanviar informació sobre atributs de forma, color i grandària, així com de categories bàsiques, de forma similar a com ho feien els seus companys oïdors encara que feien servir sovint procediments diferents i en general precisaven d'un major nombre d'interaccions. La situació proposada es va mostrar eficaç per optimitzar l'intercanvi.

Recentment els treballs de Peterson C. i Peterson J. (1991) a Austràlia, des del paradigma del conflicte-cognitiu, van examinar les capacitats que sords i oïdors desenvolupen quan actuen conjuntament en una tasca d'organització espacial, la construcció d'un poble. Els infants amb dèficit auditiu que havien tingut ocasió de debatre amb els seus companys d'edat, van fer servir estratègies de conflicte-cognitiu i a la vegada van reduït els seus errors en una proporció molt més gran que en els subjectes del grup control que no havien tingut ocasió d'intercanviar opinions amb els seus companys. Aquesta investigació ha estat replicada per un grup de la Universitat de Neuchâtel dirigit per Nelly, A. i Perret-Clermont, trobant resultats anàlegs. (Investigació presentada en el seminari sobre interacció social, Neuchâtel, juny, 1994).

A Itàlia Montanini, M. (1993), en la mateixa direcció, estudia les interaccions dels sords en una situació de resolució d'un problema, "La construcció de la torre Hanoi", i conclou, de forma similar a l'estudi anterior, en la funció positiva de la interacció entre pares, especialment entre sords, en l'optimització dels processos cognitius. En tasques de

joc competitiu dissenyades experimentalment Carugati, F. i Selleri, PA. (1994) mostren que, en determinades condicions, els infants amb sordesa aplicant els processos cognitius necessaris per a resoldre tasques en interacció amb els seus companys d'edat.

Les dificultats a les que l'infant amb sordesa s'enfronta en el seu desenvolupament lingüístic i comunicatiu es veuen reflectits en el seu desenvolupament social i personal. Diferents investigadors (Wood, 1980; Silvestre, 1994; Valero, 1994; Peterson, C, i Peterson, J. 1991) al llarg dels anys s'han preocupat d'estudiar la maduresa social, el desenvolupament de la personalitat, els problemes de conducta, la qualitat de les interaccions, etc. dels infants amb sordesa en el discurs cognoscitiu.

Aquestes investigacions han contribuït a conèixer millor el desenvolupament cognitiu i lingüístic del sord, així com les opcions educatives favorables. En elles s'afirma que el sord té molts problemes socials. Això ens porta a plantejar-nos diversitat de preguntes al respecte: A què són deguts? A l'absència d'estimulació auditiva? És que la sordesa fa que les respostes particulars per part dels pares, professors, companys i amics contribueixen a aquesta situació?.

Si tenim en compte les aportacions de Vigotsky que la majoria dels aprenentatges que el nen porta a terme es donen en processos socials dinàmics, d'interacció, estarien d'acord amb els diferents autors que han apuntat que el dèficit comunicatiu i lingüístic es veu augmentat per l'ambient més restrictiu en el que es troben les persones amb sordeses greus a l'hora d'interactuar en el medi.

La peculiaritat comunicativa de l'infant amb sordesa amb el seu entorn afecta, sens dubte, al seu procés de sociabilització. No obstant no podem parlar d'una personalitat exclusiva del sord/a. És cert que molt estudis han destacat alguns trets de la personalitat dels sords (impulsivitat, immaduresa social, etc.) que es troben en freqüència en els sords, però aquests trets també els trobem en els oïdors. Davant d'aquest fet ens hauríem de fer dues preguntes: les característiques abans esmentades deriven de les dificultats lingüístiques de l'infant amb sordesa i com la seva peculiaritat comunicativa és percebuda pel medi social on creixen.

Les diferents formacions socials tenen en cada moment històric una imatge determinada de la personalitat de les persones sordes, una imatge que no correspon exactament a la realitat i que, en general, les desvalora i influeix en el seu propi autoconcepte. (Silvestre, N. 1998, pa 59). En un estudi sobre la visió social del sord i les vivències d'un grup de sords adolescents, es van trobar diferències notables, mentre que els subjectes sords eren percebuts com poc sociables i controvertits, els adolescents sords assenyalaven l'amistat com una de les principals fonts de benestar i plaer (Cambra, 1994). El mateix estudi, podem veure que l'alumnat sord està ven acceptat en les activitats en grup.

La convivència òptima es produeix quan les adaptacions comunicatives entre el sord i l'oïdor són suficientment potenciades, aquestes no sempre es produeixen de manera espontània.

Hi ha una sèrie de factors que poden afectar el procés de sociabilització i de construcció de la personalitat del sord, depenen d'actitud que adoptin els seus entorns socials dels oïdors, especialment els més propers: família, escola, etc.

Comunicació en el medi familiar

Abans de començar a parlar d'aquest tema és important destacar les variacions individuals en el desenvolupament; (diagnòstic de la sordesa, etiologia de la sordesa, edat de començament de la sordesa, grau de pèrdua auditiva, escolarització, ambient familiar, factors educatius) variacions que en el cas dels infants amb sordesa les hem de tenir en compte ja que tenen repercussions clares en el desenvolupament posterior.

Això és important sobre tot a l'hora d'estudiar les interaccions socials dels infants amb sordesa amb els seus pares. Les característiques de cada comunicació dependrà de molts factors: personalitat dels interlocutors... Hi ha certs elements comuns, que parteixen de l'existència del dèficit auditiu i de les repercussions que aquest planteja, les interaccions dependran en gran part d'uns factors molt difícils de controlar i que produeixen variacions importants. Un d'aquests factors és d'actitud dels pares davant del dèficit auditiu del seu fill/a. El que els pares acceptin i elaborin aquest fet serà determinant en les seves interaccions amb el seu fill/a i amb el seu desenvolupament posterior.

Molts pares els hi costa acceptar el dèficit del seu fill/a, fet que de vegades fa que neguin la seva existència. Aquest fet pot comportar conseqüència important, tant pel que fa al no establiment de medis terapèutics adequats per l'estimulació, com per les implicacions que té a nivell relacional. Molts pares s'ha senten incapaços de prendre part en el procés educatiu del seu fill/a i intervenir en ell, deleguen les seves funcions i responsabilitats de l'educació del seu fill.

Si aquest fet es manté durant molt temps les repercussions en el desenvolupament global i particularment el social del nen/a pot ser molt important.

Quina és la situació comunicativa que es planteja entre l'infant amb sordesa i els seus pares oïdors/es? Molts pares davant de l'absència de resposta comunicativa verbal sense ser conscients se senten rebutjats, aquest fet els porta a una disminució de la freqüència d'interaccions i en l'empobriment d'aquestes. Això pot derivar amb molta facilitat a una situació d'aïllament.

En aquest sentit autors com Seligman (1975) parlen del terme "d'indefensió" per referir-se (tant els pares com als nens/es) a situacions que una persona és dona compte que les seves accions no tenen efecte en el seu entorn, això li produeix una disminució d'iniciatives i de les respostes voluntàries.

Clarke-Steward (1973), va trobar que la qualitat de l'estimulació materna tenia fortes repercussions en el conducte de l'infant.

Un aspecte a destacar és el context on es donen les interaccions Schelesinger (1982) va demostrar que el 95% dels nens sords i els seus pares limitaven la seva comunicació a temes de referència visual.

En relació a aquest tema s'ha sap que la presència o absència d'un suport referencial modifica considerablement l'intercanvi de llenguatge entre els interlocutors. Quan és dona un accés directe i comú al context de referència, la comunicació (el llenguatge) està menys elaborat. No obstant el llenguatge de lo que no està present té una

major complexitat. La limitació al “aquí i ara”, a més de les repercussions cognitives, pot crear ansietat comunicativa al nen conjuntament amb una gran pobresa.

Si els pares no són capaços de comunicar al nen/a el curs probable dels esdeveniments futurs donant-los seguretat, aquest/a pot mostra-s'hi desconfiat, vivint aquests com amenaçadores.

Sociabilització a l'escola

A l'escola les vivències familiars que fins aquest moment havien tingut un paper rellevant perden protagonisme, passen a primer pla els aprenentatges escolars com instruments de sociabilització i la relació amb els iguals de la seva edat. No obstant com diu C. Cambra i N. Silvestre (1998) no sempre és solucionen de forma espontània les dificultats que poden presentar els nois sords, i és per això que sovint és necessària una intervenció intencional en aquest sentit, especialment en la modalitat d'integració escolar.

La relació de l'alumne/a amb els seus companys, ocupa un lloc privilegiat no sols per a la sociabilització, la comunicació i l'adaptació social sinó també per la superació de l'egocentrisme cognitiu, la capacitat per a comprendre el punt de vista dels demés i pel rendiment escolar. Cal al respecte que la interacció social estigui en els orígens de l'aprenentatge i del desenvolupament i és aquesta relació la que impulsa el procés d'interiorització a través d'ell que el nen/a arriba a conèixer a ell mateix el que abans feia o pensava amb l'ajuda dels altres.

Cèsar Coll (1984) apunta tres tipus de relacions entre companys que poden tenir influència positiva en l'aprenentatge: quan existeixen punts de vista moderadament divergents, quan un dels companys proporciona explicacions o instruccions als altres sobre la tasca i quan hi ha coordinació de rols i repartiment de responsabilitats. No obstant, aquestes possibilitats es poden veure tallades si aquesta cooperació en el treball entre l'infant amb sordesa i els seus companys/es en alguna de les condicions que s'ha assenyalat no es produeixen.

Núria Silvestre (1998 pa 62) fent referència al coneixement social d'altres diu:

“Se plantea en una clara interrelación entre tres factores: la capacidad de situarse en la perspectiva de los demás, un desarrollo emocional satisfactorio y un alto nivel de competencia comunicativa y lingüística. En el caso de la criatura sorda, este último factor, las dificultades comunicativas y lingüísticas, puede afectar su entendimiento con los demás y su integración social”.

La nostra experiència com especialista audició i llenguatge (infants amb sordesa i trastorns greus de llenguatge) ens ha portat a veure la necessitat d'analitzar la naturalesa de les interaccions entre l'alumnat sord i oïdor que es donen dins del marc escolar. És important destacar que en el nostre estudi no es pretén en cap moment realitzar un treball minuciós sobre la sordesa. El nostre tema d'estudi és analitzar la interacció que és dona entre l'infant amb sordesa i entre els seus iguals (sords i oïdors), amb la finalitat d'elaborar uns criteris que facilitin la interacció entre iguals (infants amb sordesa i oïdors).

CAPÍTOL TERCER

OBJECTIUS

OBJECTIUS

3.1 Objectius

En el treball es proposava estudiar la interacció entre iguals (infants oients i infants amb sordesa pregona) en el marc de l'escola ordinària, amb la finalitat d'elaborar unes pautes i/o suggeriments d'intervenció als Centres que ajudin a millorar la interacció entre els infants amb sordesa i els oïdors.

El projecte tenia un objectiu general que és concreta amb dos objectius:

Objectiu general:

1. Adaptació de l'escola a les necessitats del sord.
 - 1.1. Optimitzar la relació de l'infant amb sordesa amb els seus companys oients.
 - 1.2. Ajudar al mestre a afavorir aquesta relació.

CAPÍTOL QUART

MÈTODE

MÈTODE

4.1. ELECCIÓ DEL MÈTODE OBSERVACIONAL

Per aconseguir l'objectiu del nostre treball, és a dir estudiar la interacció entre iguals (infants oïdors, infants amb sordesa pregona) en el marc de l'escola ordinària, per tal d'observar si hi ha diferències significatives en la interacció de l'infant amb sordesa, es va realitzar un estudi **observacional**.

Com tècnica d'investigació, l'observació permet contemplar sistemàticament i acuradament com és desenvolupa la vida social, sense Manipular-la ni modificar-la, tal i com discorre per ella mateixa (Ruiz Olabuénaga e Ispizna, 1989, pa.79)

L'observació es pot considerar com mètode i com tècnica. Com mètode segueix els passos o fases pròpies del mètode científic.

Es va escollir aquest mètode per tres raons fonamentals:

a) Permet observar els infants en el seu escenari habitual sense alterar ni manipular la conducta; és a dir, el mètode observacional permet l'estudi de la conducta interactiva garantint la naturalitat tant en els comportaments com en el context.

b) Permet el seguiment de casos o l'observació d'un infant individual.

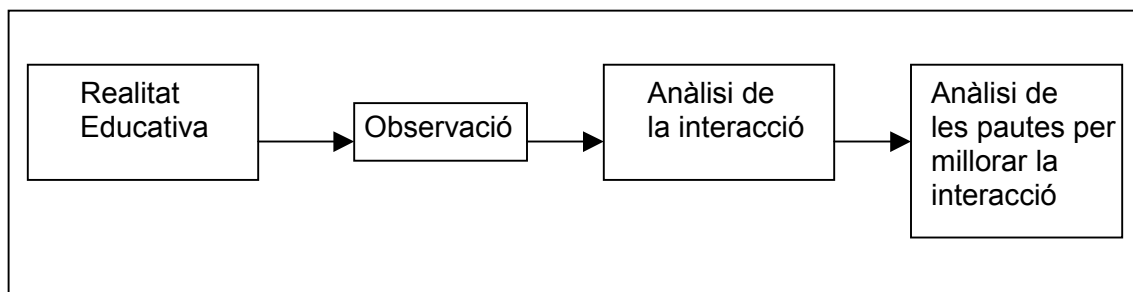
c) Ofereix una ampla perspectiva d'anàlisi dels comportaments que es detecten en el marc escolar.

En definitiva, es va utilitzar aquest mètode, perquè permet registrar el comportament com és produeix.

4.2. PROCÉS DE LA INVESTIGACIÓ

El nostre treball anava dirigit a estudiar la interacció entre iguals (infants amb sordesa pregona i infants oïdors) en el marc de l'escola ordinària, amb la finalitat d'elaborar unes pautes d'intervenció per millorar la interacció.

Com a síntesi presentem en el quadre següent el disseny de la nostra investigació.



Quadre: Disseny del treball

4.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓ

Les fases que s'han seguit en la nostra investigació són:

En primer lloc es va portar a terme la revisió teòrica, aquesta en va ajudar a perfilar el nostre estudi.

A continuació es va seleccionar la mostra.

Un punt fonamental va ser la planificació de la recollida de les dades i la tècnica de recollida de la informació, transcripció i codificació.

Per últim l'anàlisi dels resultats. Aquest punt és fonamental ja que ens va permetre arribar a les conclusions que constitueixen, conjuntament en les pautes d'intervenció.

Com a síntesi presentem el quadre resum de les fases del nostre treball: Fase inicial, fase central i la fase final.

| FASE INICIAL | FASE CENTRAL | FASE FINAL |
|----------------------------------|------------------------------|--|
| Revisió teòrica | Registre de les interaccions | Anàlisi de les dades |
| Selecció de la Mostra | Transcripcions | |
| Selecció dels Instruments | | |
| Planificació de les observacions | Categorització | Conclusions i disseny de les pautes d'interacció |

Quadre: Fases del nostre treball

4.4. SITUACIÓ DE L'OBSERVACIÓ

La situació

Els alumnes amb sordesa i oïdors es troben en el seu medi habitual escolar. La recollida de dades es realitza en un ambient d'activitat lliure de joc, sense que es produeixi cap tipus de manipulació per part de la investigadora.

S'ha proposat tres situacions:

| TIPUS D'ACTIVITATS | ACTIVITATS PROPOSADES | MATERIAL | TEMPS |
|--------------------|---|------------------------------|----------------|
| LLIURES | Descobreix: el màxim de paraules en 3 minuts. | BOGGLE Borràs | 30' |
| | Què feriu si veiéssiu un nen que s'ofega? | What Would You Do? LDA 97 | 30' |
| | Ordeneu la historieta i col·loqueu les targetes escrites al seu lloc. | Historieta: " El lladre" | 3' cada jugada |

Les raons de la selecció venien donades pels objectius plantejats. La primera és una activitat de joc; la segona és una activitat de resolució de situacions i la tercera és més acadèmica.

La consigna que se'ls hi donava per a cada situació era la mateixa en tots tres grups:

Boggle

Remenar els daus i tirar-los sobre la taula. S'han de formar paraules sense tocar els daus, quan hagin passat tres minuts heu de parar i mirar cada un de vosaltres el número de paraules que ha escrit i ho apunteu en un paper, així successivament fins que hàgiu tirat tots els daus una vegada.

El nen que s'ofega

Damunt la taula hi ha una làmina gran i un pilot de targes (amb possibles solucions) cap per vall, aquestes no es poden tocar fins al final de tot per a comprovar si en què heu dit correspon a les targes.

Què passa a la làmina?. Què feriu en aquesta situació.

Historieta:

Damunt la taula hi ha tres sobres: Obriu el número u i ordeneu la historieta, després obriu al sobre número dos i col·loqueu les targes escrites el lloc corresponent. Entre tots intenteu veure que passa i comproveu si és correcte. Al sobre número tres de color verd solament el podeu obrir en el cas que no sapiguen resoldre la situació.

A partir d'aquí es va deixar els nens/és que actuessin lliurement, sense cap tipus d'intervenció per part de l'observadora.

4.5. ELECCIÓ DE LA MOSTRA D'ESTUDI

Població i mostra

La mostra del nostre treball està formada per infants amb sordesa pregona i infants oïdors de Primària, de les escoles públiques. A l'hora de triar la mostra vàrem buscar subjectes que ens possibilitin una coherència en el nostre treball.

Característiques i selecció de la població

Per poder analitzar la interacció entre iguals (infants amb sordesa i infants oïdors) és varen formar grups. Cada un d'aquest estava format per un infant amb sordesa i tres infants oïdors. Per què aquesta població sigui representativa havia de reunir les següents característiques:

a) Infants amb deficiència auditiva pregona

Els criteris per seleccionar els infants amb sordesa van ser:

- Pèrdua auditiva: bilateral pregona.
- Prelocutius
- Nivell escolar: Primària.
- Edat dels subjectes corresponen al nivell escolar.
- Integrats n'escoles ordinàries.
- Llengua oral.

b) Infants oïdors

Els criteris per seleccionar els infants oïdors van ser:

- Mateix nivell escolar que l'infant amb sordesa.
- Mateixa edat que l'infant amb sordesa.
- Similar nivell sociocultural

Es van triat un nen i dues nenes amb sordesa profunda integrats a tercer, quart i cinquè curs de Primària.

4.6. SUBJECTES D'ESTUDI

Els subjectes d'estudi són: La Rosa, en Pere i la Maria, tots els infants amb sordesa pregona de 3e, 4art. i 5e de Primària.

| NEN/ES | CURS |
|--------|--------|
| ROSA | Tercer |
| PERE | Quart |
| MARIA | Cinquè |

Nen/es subjectes de l'estudi

ROSA

Es diagnostica la sordesa els 14 mesos. Porta dos aparells retroauriculars. Bon aprofitament de les restes auditives.

La Rosa té una sordesa bilateral pregona (pèrdua mitja superior a 90 dB). (veure Audiograma corresponent a la pèrdua auditiva de la Rosa).

La Rosa pertany al grup de sords pregona de primer grau (pèrdua auditiva de 90

dB i restés auditiu fins a 4000 Hz.

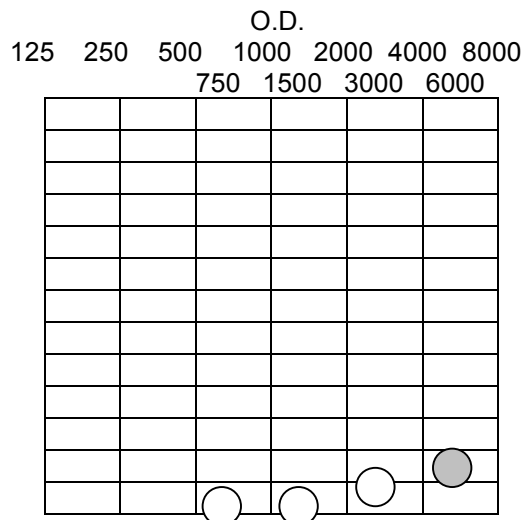
Guany quantitatiu entre 40 i 45 dB.

Guany qualitatiu: passa a sordesa severa.

La seva sordesa es poslocutives és va detectar a un any i sis mesos.

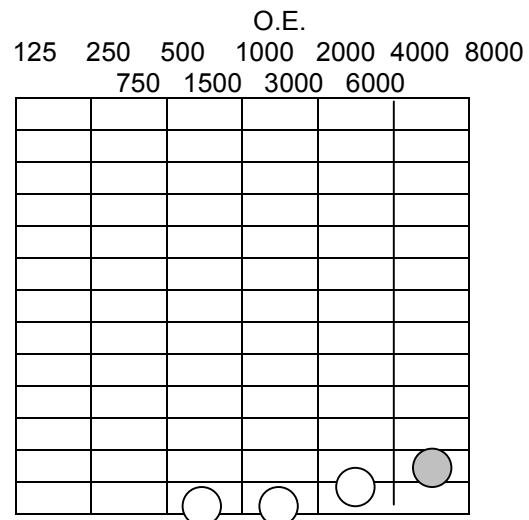
Etiologia desconeguda.

Audiograma corresponent a la Rosa.



FREQÜÈNCIA EN Hz.

$$P.A.: (100+95+95)/3=97 \text{ dB}$$



FREQÜÈNCIA EN Hz.

$$P.A.: (90+100+110)/3=100 \text{ dB}$$

-Variables referents a la família:

La Rosa és l'únic membre de la família que és sorda. Els seus pares, avis i germà són oïdors.

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

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

-Estimulació Primerenca

La Rosa ha rebut estimulació primerenca des dels dos anys fins els quatre anys. La llengua utilitzada va ésser el català.

-Variables referents a l'escolarització

La Rosa va entrar a l'escola a P3 (Infantil). Actualment està fent 3e. de Primària. No ha repetit cap curs al llarg de la seva escolaritat.

La llengua escolar és el català.

Nivell d'adequació curricular (AC):

Tenint en compte els cinc nivells d'adequació curricular que s'ha li fa és el que correspon al nivell tres.

Suport que rep en l'àmbit escolar i fora d'ell:

a.- Suport que rep en l'àmbit escolar

1.- Logopèdia

La Rosa des de quan va entrar a l'escola rep atenció logopèdica, des del curs 1.995-96 fins el curs 1998-99 va rebre quatre sessions a la setmana d'una hora cadascuna. A partir d'aquest curs les sessions es van reduir a tres.

Actualment continua rebent tres sessions setmanals de logopèdia d'una hora cadascuna.

2.- Mestre/a de suport

Des de 1er. de Primària, va dues hores a la setmana a l'aula de suport, amb la finalitat de reforçar els aprenentatges escolars.

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

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

Sociabilització

A l'escola no té cap tipus de problemes, ni amb els nens/es de la seva aula, ni amb la resta de companys/es de l'escola.

PERE

Es diagnostica la sordesa els 12 mesos. Des del juliol de 1992 porta dos aparells retroauriculars. Bon aprofitament de les restes auditives.

Personalitat forta.

En Pere té una sordesa bilateral pregona (pèrdua mitja superior a 90 dB). (veure Audiograma corresponent a la pèrdua auditiva d'en Pere.

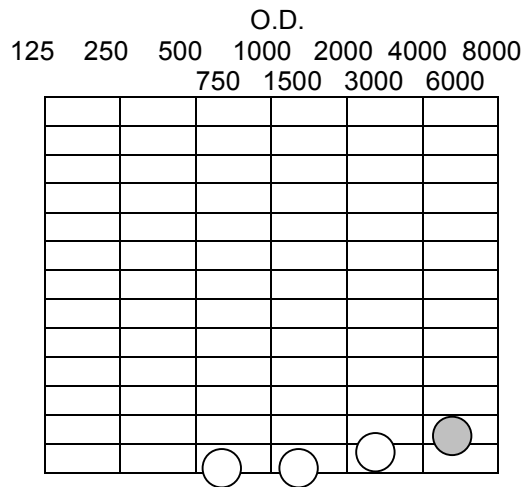
En Pere pertany al grup de sords pregons de primer grau (pèrdua auditiva de 90 dB i restes auditius fins a 4000 Hz).

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

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

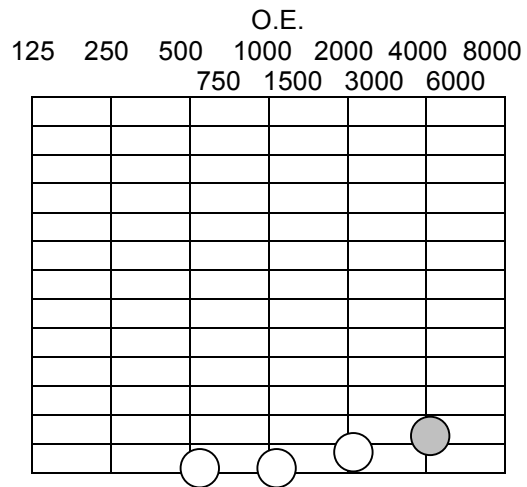
Etiologia hereditària.

Audiograma corresponent a en Pere



FREQUÈNCIA EN Hz.

$$P.A.: (90+105+110)/3=102 \text{ dB}$$



FREQUÈNCIA EN Hz.

$$P.A.: (95+115+115)/3=108 \text{ dB}$$

-Variables referents a la família:

Els pares d'en Pere són oïdors, els avis materns són sords.

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

La llengua familiar és el castellà.

-Estimulació Primerenca

En Pere va rebre atenció primerenca dels dos anys i mig fins els quatre anys.

Durant aquest període no es va pogué treballar amb ell.

-Variables referents a l'escolarització

En Pere va entrar a l'escola a P4 (Infantil). Actualment està fent 4art. de Primària.

Quan va arribar a l'escola estava per desmutitzar.

La llengua de l'escola és el català.

Nivell d'adequació curricular (AC):

Amb en Pere en aquests moments s'ha li fa una adequació curricular de nivell cinc.

Suport que rep en l'àmbit escolar i fora d'ell:

a.- Suport que rep en l'àmbit escolar

1.- Logopèdia

En Pere des que va entrar a l'escola rep atenció logopèdica. Des del curs 1.995-96 fins el curs 1998-99 va rebre quatre sessions a la setmana de $\frac{3}{4}$ d'hora cadascuna. A partir d'aquest curs les sessions es van augmentar a cinc sessions. Actualment continua rebent les mateixes sessions setmanals de logopèdia de $\frac{3}{4}$ hores 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

En Pere fora de l'escola no rep cap suport.

Sociabilització

En un principi va tenir molts problemes a l'escola. Era un nen molt poc sociable, constantment desmuntava la seva aula, era impossible intentar treballar amb ell dins i fora de la seva aula ordinària. Aquest fet dificultava el treball de la mestra. Poc a poc s'ha anat integrant i en aquests moments no té cap tipus de problemes.

MARIA

Es diagnostica la sordesa el juliol de 1993. Des del juliol porta dos aparells retroauriculars. Bon aprofitament de les restes auditives.

La Maria té una sordesa bilateral mixta (pèrdua mitja superior a 90 dB). (veure Fig. 1.3- Audiograma corresponent a la pèrdua auditiva de la Maria).

La Maria 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).

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

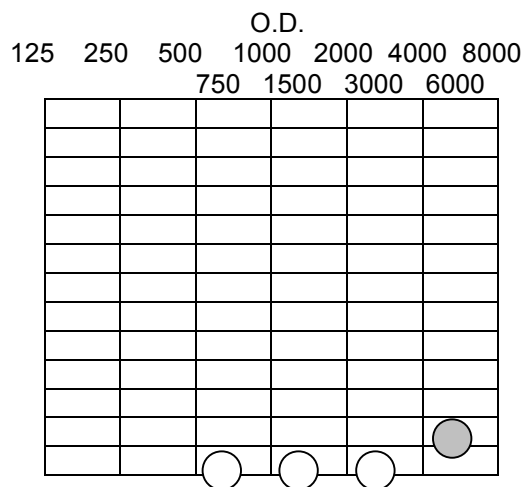
La seva sordesa es prelocutiva, anterior a l'adquisició del llenguatge.

Etiologia desconeguda.

Observacions:

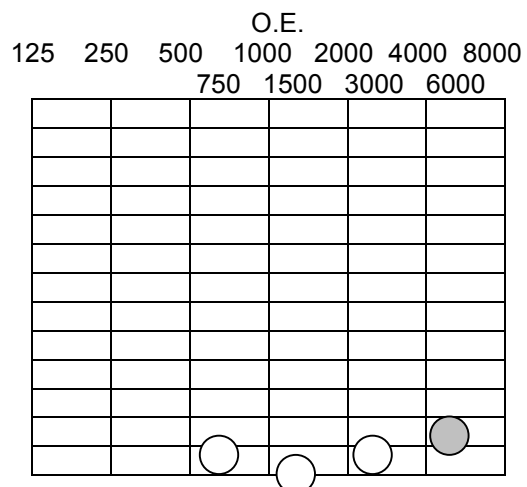
- Perforació timpà oïda esquerra.
- Otitis.

Audiograma corresponent a la Maria



FREQÜÈNCIA EN Hz.

$$P.A.: (100+110+120)/3=110 \text{ dB}$$



FREQÜÈNCIA EN Hz.

$$P.A.: (110+ - + -)/3= - \text{ dB}$$

-Variables referents a la família:

La Maria és l'únic membre de la família que és sorda. Els seus pares, avis i germà són oïdors.

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

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

Estimulació Primerenca

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

-Variables referents a l'escolarització

La Maria va entrar a l'escola actual el curs 1994-95, a P3 (Infantil). Actualment està fent 5e. de Primària. Quan va arribar a l'escola estava per desmutitzar.

La llengua de l'escola és el català.

Nivell d'adequació curricular (AC):

A la Maria en aquests moments s'ha li fa una adequació curricular de nivell cinc.

Suport que rep en l'àmbit escolar i fora d'ell:

a.- Suport que rep en l'àmbit escolar

1.- Logopèdia

La Maria des que va entrar a l'escola rep atenció logopèdica. Des del curs 1.993-94 fins el curs actual rep quatre sessions a la setmana de $\frac{3}{4}$ d'hora cadascuna.

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

-Sociabilització

La Maria és molt feta a la seva, sempre vol que els seus companys/es facin o juguin al que ella vol, sinó s'enujta, això fa que sovint no sigui acceptada pels seus companys/es.

Grups

Cada grup està format per un infant amb sordesa i tres oïdors/es. Aquests pertanyen a la mateixa escola i el mateix nivell escolar que el nen/es subjectes de l'estudi.

Els grups queden formats de la següent manera:

| NEN/A SORD/A | NENS/ES OÏDORS/ES | GRUPS | ESCOLES | NIVELL |
|--------------|----------------------------|------------------------------------|---------|-------------------|
| Rosa | Ivan Sandra Marta | Rosa Ivan Sandra Marta | CEIP | 3e de Primària |
| Pere | Carles Montse Silvia | Pere Carles Montse Silvia | CEIP | 4art. De Primària |
| Maria | Anna Pau Sara | Maria Anna Pau Sara | CEIP | 5e de Primària |

La variable de gènere de la mostra és la següent:

| NEN SORD | NENES SORDES | NENS OÏDORS | NENES OÏDORES |
|----------|--------------|-------------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 6 |

4.7. PROCEDIMENTS PER L'OBTENCIÓ DE LES DADES

D'acord amb la delimitació d'objectius, i després d'estudiar i valorar quines són les modalitats òptimes d'observació, considerem que per l'estudi de la interacció la tècnica més adequada és observació directa in situ.

La tècnica de registre triada ha estat els enregistraments en cintes de vídeo

Es va escollir la tècnica de vídeo, perquè les dades que necessitàvem respecte els punts seleccionats sons molts i creiem que aquest és el mètode més adient pel tractament posterior de la informació, amb la utilització d'altres tècniques no hauria obtingut i conservat un nombre de dades tan alt.

Els enregistraments de vídeo es realitzava amb un aparell Sony Handicap, amb micròfon incorporat. Les cintes eren Sony Vídeo 8 de 90 mp.

Durant els enregistraments, la càmera és situava en un lloc que permetés tenir un punt de vista correcte i enregistrar adequadament, però d'una forma discreta perquè els nens/es s'oblidessin de l'examinadora i de l'aparell, d'aquesta manera es va aconseguir que el/és actuessin de manera natural.

Tots els enregistraments s'han fet a l'aula d'ús múltiple (el segon i tercer trimestre del curs 1997-1998). S'han efectuat a segona hora del matí, abans d'esbarjo (de les 10 a 3/4 d'onze). S'ha escollit aquest horari perquè és l'hora que els nens tenen més disponibilitat per a treballar, els mestres van escollir els dies i el moment, per evitar distorsions en la dinàmica escolar dels alumnes. Les sessions filmades no pertanyen a cap unitat didàctica, atès que vàrem creure convenient buscar tres situacions lúdiques que permetessin els nens /es interactuar lliurement.

Es tractava, en realitat, que les situacions fossin com més normals millor, ja que el que es pretenia era observar les diferents formes d'interacció comunicativa.

4.8. SEQÜENCIACIÓ DE LES OBSERVACIONS

Durant el segon i tercer trimestre van enregistrar les situacions.

Es van realitzar 9 enregistraments d'una durada d'uns 30 minuts cada un d'ells, la qual cosa dona un total de quatre hores i mitja de gravació.

És a dir, en total disposem de 270 minuts enregistrats.

4.9. PROCEDIMENT PER A LA TRANSCRIPCIÓ

Registre de les interaccions

D'acord amb els objectius, i després d'estudiar i valorar quines són les modalitats òptimes d'observació, considerem que per l'estudi de la interacció la tècnica més adequada és l'observació in situ.

La tècnica de registre triada ha estat els enregistraments en cintes de vídeo.

Transcripcions

Les transcripcions reflectiran les interaccions verbals i no verbals entre l'infant amb sordesa i els infants oïdors. Aquestes haurien d'ésser fetes per la mateixa persona. No obstant a l'hora de fer la interpretació creiem convenient que és facin entre dos observadors especialment en les emissions de l'infant amb sordesa no són sempre intel·ligibles, d'aquesta manera podrem obtenir una major fiabilitat.

De les diferents maneres de transcriure les dades enregistrades s'ha triat la narrativa per columnes, ja que, ens permetrà transcriure fidelment les intervencions d'uns i d'altres (infants amb sordesa i infants oïdors)

Recorden que volíem observar la interacció entre iguals no solament les produccions dels alumnes sinó tot allò que forma part de la seva intenció comunicativa, és a dir gests, accions, etc.

4.10. CRITERIS PER A LA CATEGORITZACIÓ

La necessitat d'estudiar el que passa en la interacció entre iguals, planteja la necessitat de disposar d'instruments d'anàlisi adequats

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. Per això l'afany de registrar tots els aspectes abans esmentats, i tenint en compte la interacció entre iguals en situacions lliures s'optarà per elaborar un llistat propi de tot el que es vol observar i codificar.

Per últim l'anàlisi dels resultats. Aquest punt és molt important ja que ens permet arribar a les conclusions. És a dir, ens permet veure quin tipus d'interacció es produeix. Així es realitzarà una anàlisi quantitativa i qualitativa dels resultats a fi de dissenyar la intervenció per la millora de la interacció entre iguals (infant amb sordesa i els infants oïdors).

La necessitat d'estudiar el que passa en la interacció entre iguals, planteja la necessitat de disposar d'instruments d'anàlisi adequats

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. Per això l'afany de registrar tots els aspectes abans esmentats, i tenint en compte la interacció entre iguals en situacions lliures vaig optar elaborar un llistat propi de tot el que volia observar i codificar. Aquest llistat estava dividit en tres apartats o blocs: Modalitat comunicativa, gestió de conversa i tipus de requeriments que fa el nen/a sord/a, però en veure la gran similitud en el contingut amb el que proposava la Núria Silvestre i J. Valero (1998) vaig optar per fer servir aquest últim. El seu es divideix també en tres apartats: Finalitat de la intervenció, tipus d'intervenció i organització de la intervenció.

4.11. CRITERIS UTILITZATS EN LES TRANSCRIPCIONS PER L'ANÀLISI DELS RESULTATS

A partir d'aquí vaig optar per elaborar el propi sistema de codificació o categorització.

Per tal de poder analitzar les observacions registrades, s'ha pensat en el procediment observacional dels codis o sistemes per quatre raons fonamentals:

- Permeten observar un limitat, però ampli nombre de comportaments.
- Produeixen informació sobre interaccions i/o comportaments complexos.
- Permeten comparar subjecte.
- Simplifiquen el treball d'observació, ja que l'entrenament en el codi pot servir per tots els casos.

CAPÍTOL CINQUÈ

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

5.1. CRITERIS PER A L'ANÀLISI DELS RESULTATS

A l'hora d'analitzar cada una de les intervencions (interaccions) del nen/es sords s'ha tingut en compte la intervenció i actitud anterior i posterior de l'infant oïdor, d'aquesta manera dins de la resposta o intervenció de l'infant amb sordesa queda implícita en l'infant oïdor.

Per fer l'anàlisi i interpretació de les dades s'ha tingut en compte en primer lloc l'anàlisi global de cada un dels apartats. A continuació de cada un d'aquests apartats s'ha fet una anàlisi de cada un dels infants amb sordesa i per últim s'ha analitzat les vegades que l'oïdor a intervingut o s'ha dirigit a l'infant amb sordesa.

5.2. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ GENERAL DE LES DADES

L'anàlisi general dels resultats ens demostren (quadre I) que el número d'èxits o fracassos que obtenen els nens en la finalitat de la intervenció depenen del tipus de situació: En el Boggle la Rosa i en Pere tenen més fracassos que èxits, en canvi la Maria només té èxits (13,63%). En el nen que s'ofega la Rosa i en Pere els èxits superant els fracassos, en la Maria el número de fracassos (31,81%) supera els èxits (9,09%). En la historieta només la Rosa obté més èxits (23,88%) que fracassos 17,91%).

En el tipus d'intervenció observen que en general els èxits superant els fracassos. Si analitzen cada situació per separat veien que en el Boggle tots tres obtenen més èxits que fracassos. En el nen que s'ofega només la Maria els fracassos (72,72%) són superiors als èxits (31,81%). En la historieta La Rosa i la

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

Maria tenen més èxits que fracassos i en Pere té més fracassos (56,72%) que èxits (55,22%).

En l'organització de la intervenció globalment veiem que el número d'èxits supera el de fracassos. En el boggle la Rosa i en Pere tenen més èxits que fracassos. La Maria obté el mateix número d'èxits que de fracassos (9,09%). En el nen que s'ofega la Rosa i en Pere els èxits són superiors als fracassos i la Maria els èxits (31,81%) són inferiors als fracassos (45,45%). En la historieta la Rosa i la Maria tenen més èxits que fracassos i en el Pere els fracassos (37,31%) superant els èxits (26,86%).

A partir de l'anàlisi dels resultats s'ha pogut detectar que en l'apartat de la finalitat de la intervenció els infants amb sordesa obtenen globalment més fracassos que èxits (quadre I). Això ens demostra que en els requeriments que fan els oïdors no obtenen la majoria de les vegades resposta.

QUADRE I. FREQUÈNCIES I PERCENTATGES GENERALS. COMPARACIÓ: BOGGLE. NEN QUE S'OFEGA I HISTORIETA

| | BOGGLE | | | NEN QUE S'OFEGA | | | HISTORIETA | | |
|---------------------------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------------|---------------|---------------|-----------------|---------------|---------------|
| | ROSA | PERE | MARIA | ROSA | PERE | MARIA | ROSA | PERE | MARIA |
| FINALITAT DE LA INTERVENCIÓ | | | | | | | | | |
| ÈXIT | 8 (11,94) | 9 (13,43) | 3 (13,63) | 7 (10,44) | 15 (22,38) | 2 (9,09) | 16 (23,88) | 6 (8,95) | 1 (4,54) |
| FRACÀS | 21 (31,34) | 12 (17,91) | - | 2 (2,98) | 6 (8,95) | 7 (31,81) | 12 (17,91) | 18 (26,86) | 8 (36,36) |
| NO SE SAP | - | - | - | - | 1 (1,49) | 1 (4,54) | - | - | - |
| TIPUS D'INTERVENCIÓ | | | | | | | | | |
| ÈXIT | 115 (171,67) | 54 (80,59) | 6 (27,27) | 38 (56,71) | 50 (74,62) | 7 (31,81) | 109 (162,69) | 37 (55,22) | 16 (72,72) |
| FRACÀS | 2 (2,98) | 13 (19,40) | 3 (13,63) | 4 (5,97) | 14 (20,89) | 16 (72,72) | 21 (31,34) | 38 (56,72) | 7 (31,81) |
| NO SE SAP | | | | | | 3 (13,63) | | | |
| ORGANITZACIÓ DE LA INTERVENCIÓ | | | | | | | | | |
| ÈXIT | 29 (43,28) | 23 (34,32) | 2 (9,09) | 11 (16,41) | 34 (50,74) | 7 (31,81) | 45 (67,16) | 18 (26,86) | 11 (50,00) |
| FRACÀS | 18 (26,86) | 10 (14,92) | 2 (9,09) | 2 (2,98) | 7 (10,44) | 10 (45,45) | 9 (13,43) | 25 (37,31) | 5 (22,72) |
| NO SE SAP | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

En l'apartat que fa referència al tipus d'intervenció els resultats s'inverteixen respecte a l'apartat anterior, és a dir, el número d'èxits és molt superior al número de fracassos. (quadre I) Això ens indica que el tipus d'intervenció en els infants amb sordesa es pot considerar adequada.

En l'anàlisi fet sobre l'organització de la intervenció veiem que igual que passa en l'apartat anterior el número d'èxit supera als fracassos, només en una de les nenes això s'inverteix. (quadre I)

QUADRE II N° DE FREQUÈNCIES I PERCENTATGES D'INTERVENCIÓ DELS NENS SORDS I ELS OÏDORS

| SORDS | | OÏDORS | |
|-------------|------------------|------------------|-------------------|
| ROSA 67 | IVAN 47 (0) | SANDRA 71 (8) | MARTA 40 (1) |
| PERE 67 | CARLES 66 (3) | MONTSE 39 (6) | SILVIA 100 (5) |
| MARIA 22 | PAU 38 (1) | ANNA 41 (2) | SARA 27 (1) |

Els números que hi ha entre parèntesi són les freqüències que l'oïdor s'ha dirigit al sord.

5.3. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES DADES DE LA ROSA

Com podem observar (quadre II) la Rosa, en un total de 67 intervencions en les tres situacions, en l'apartat de la finalitat de la intervenció (quadre III) ha tingut més fracassos que èxits, sobre tot quan avisa d'alguna situació, perquè els altres actuïn, podem veure que el número de fracassos 17,91% triplica al d'èxits amb un 4,48%. Això mateix passa en una proporció no tan gran quan preguntada per a obtenir informació, a les hores el número de fracassos 8,96%, doble el número d'èxits en un 4,48%, en aquest mateix apartat és necessari destacar que s'observa un 5,97% d'intervenció que NO SE SAP. Una altra xifra que crida l'atenció és l'enuig amb un 2,99% de fracassos és a dir s'enutja sense raó.

En aquest apartat és interessant destacar dues dades, totes elles referents a donar informació. Quan la Rosa narra els èxits 8,96% s'igualen amb els fracassos (8,96%), mentre que en d'altres, és a dir, en la lectura els èxits són molt més grans un 11,97% en front d'1,49% de fracassos.

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

QUADRE III MARIA FINALITAT DE LA INTERVENCIÓ

| | ÈXIT | FRACÀS | NO SE SAP |
|---|-----------|------------|-----------|
| A. Per a obtenir informació | | | |
| 1. demana clarificació | - | - | - |
| 2. pregunta | 3 (4,48) | 6 (8,96) | - |
| 3. d'altres | - | 4 (5,97) | 4 (5,97) |
| B. Perquè els altres actuïn | | | |
| 1. sol·licita (objectes, accions,...) | - | 2 (2,99) | 2 (2,99) |
| 2. suggereix (activitats,...) | - | 1 (1,49) | - |
| 3. avisa | 3 (4,48) | 12 (17,91) | - |
| 4. aconsella | - | 2 (2,99) | - |
| 5. d'altres | 2 (2,99) | - | - |
| C. Per facilitar la interacció (cortesia): | | | |
| 1. salut | - | - | - |
| 2. demana disculpes (perdó, ho sento,...) | - | - | - |
| 3. agraeix (gràcies, ets molt amable,...) | - | - | - |
| 4. mitigadors (per favor, ...) | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - |
| D. Per expressar estats emocional: | | | |
| 1. plaer | 1 (1,49) | - | - |
| 2. disgust | - | - | - |
| 3. temor | - | - | - |
| 4. enuig | - | 2 (2,49) | - |
| 5. d'altres | - | - | - |
| E. Per expressar la pròpia opinió: | | | |
| 1. mostra acord o desacord | 4 (5,97) | 3 (4,48) | - |
| 2. pren posició davant d'una idea,... | - | 1 (1,49) | - |
| 3. expressa dubtes | - | 1 (1,49) | - |
| 4. d'altres | - | - | - |
| F. Per donar informació: | | | |
| 1. identifica | - | - | - |
| 2. denomina | - | - | - |
| 3. localitza | 2 (2,99) | - | - |
| 4. descriu | - | - | - |
| 5. narra | 6 (8,96) | 6 (8,96) | - |
| 6. d'altres | 8 (11,97) | 1 (1,49) | - |
| G. Per identificar de forma lúdica | | | |
| 1. fa bromes | - | - | - |
| 2. explica acudits | - | - | - |
| 3. ironitza | - | - | - |
| 4. ridiculitza | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - |

En el tipus d'intervenció la situació s'inverteix, és a dir obté en tots els apartats èxits en un percentatge molt elevat

Només en l'apartat que fa referència així la seva intervenció és suficient, el número de fracassos 29,85%, augmenta respecte als altres punts. (quadre IV)

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

QUADRE IV ROSA TIPUS D'INTERVENCIÓ

| | ÈXIT | FRACÀS | NO SE SAP |
|---|---------------|---------------|-----------|
| A. La seva intervenció és pertinent (la seva contribució ve al cas). | 62 (92,54) | 5 (7,96) | - |
| B. La seva intervenció és suficient (aporta la informació necessària ni més ni menys). | 47 (70,15) | 20 (29,86) | - |
| C. La seva intervenció és ordenada. | 60 (89,55) | 7 (10,45) | - |
| D. La seva intervenció és socialment adequada (no és ni molt personal, ni molt amistosa, ni agressiva). | 60 (89,55) | 7 (10,45) | - |
| E La seva intervenció està feta en un llenguatge acceptable. | 60 (89,55) | 7 (10,45) | - |

En l'organització de la intervenció la Rosa obté més èxit que fracassos.

És important destacar que pren el seu torn de paraula en el moment adequat un 95,52 % de les vegades i només un 1,49 ho fa en un moment inadequat.

Dos aspectes que criden l'atenció: és que quan utilitza la paraula i els gests per intervenir els èxits i els fracassos s'igualen, tots dos tenen un 40,30%, l'altre és que és capaç de mantenir converses llargues en un 11,94%. (quadre V)

QUADRE V ROSA ORGANITZACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

| | ÈXIT | FRACÀS | NO SE SAP |
|---|---------------|---------------|--------------|
| A. Pren el seu torn de paraula en el moment adequat. | 64 (95,52) | 2 (2,99) | 1 (1,49) |
| B. Pren el seu torn de paraula quan s'ha li demana. | - | - | - |
| C. Intervé interrompen a qui parla, per expressar que vol prendre el torn de paraula | - | - | - |
| D. En el cas d'interropció o de solapament: Intervé amb una informació que pretén avançar la continuació de la intervenció de l'interlocutor. | - | - | - |
| E Mira i utilitza certs gests i/o vocalitzacions per intervenir (busca contacte ocular, contacte físic, senyala,...). | 5 (87,46) | 3 (4,48) | 8 (11,94) |
| F. Utilitza la paraula i els gests per intervenir (apel·lar, nombrar, preguntar,...). | 27 (40,30) | 27 (40,30) | - |
| G. Mantè converses llargues. | 8 (11,90) | - | - |

És important destacar que pren el seu torn de paraula en el moment adequat un 95,52 % de les vegades i només un 1,49 ho fa en un moment inadequat.

Dos aspectes que criden l'atenció: és que quan utilitza la paraula i els gests per intervenir els èxits i els fracassos s'igualen, tots dos tenen un 40,30%, l'altre és que és capaç de mantenir converses llargues en un 11,94%. (quadre V)

5.4. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES DADES D'EN PERE.

En Pere va fer un total de 67 intervencions en les tres situacions. (quadre II)

En alguns dels apartats de la finalitat de la intervenció el número d'èxits supera el de fracassos. Això ho podem observar a l'hora de sol·licitar (objectes, accions..) perquè els altres actuïn, el número d'èxits amb un 4,48% supera al doble al de fracassos 2,99%, el mateix passa quan avisa, en totes les intervencions té èxit 2,99%..

Al mateix resultat obté a l'apartat C5 de l'hora de facilitar la intervenció. A l'hora de demostrar acord o desacord el número d'èxit 16,42% duplica al de fracassos 7,46%.

En els fracassos cal destacar en l'apartat E4 referent a expressar la seva opinió el número de fracassos triplica 14,93% al número d'èxits 7,46%. Això també es pot veure en l'apartat que fa referència per donar informació a l'hora de localitzar té el triple de fracassos 4,48%, que d'èxits 1,49.

A l'hora d'expressar els seus estats emocionals destaca el de l'enuig amb un 7,49% d'èxits i un 8,96% de fracassos. (quadreVI).

En al tipus d'intervenció en Pere obté en tots els apartats més èxits que fracassos.

Cal destacar que si bé el número d'èxits supera al de fracassos, aquests últims són bastant elevats, a més si la seva intervenció és pertinent s'observa un 64,18%, d'èxits i un 35,82% de fracassos.

La seva intervenció és pertinent el número d'èxits 57,72%, està més igualat en el de fracassos 43,28%. Si la seva intervenció és socialment adequada si bé el número d'èxits dobla 53,73, doble el número de fracassos 22,39, aquest és molt elevat més si tenim en compte que un percentatge del 23,88% de la intervenció no sap cap a on es decanten.

El 16,42% de les seves intervencions estan fetes en un llenguatge acceptable. (quadreVII)

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

QUADRE VI PERE FINALITAT DE LA INTERVENCIÓ

| | ÈXIT | FRACÀS | NO SE SAP |
|---|----------|------------|-----------|
| A. Per a obtenir informació | | | |
| 1. demana clarificació | 1 (1,49) | 2 (2,99) | - |
| 2. pregunta | 3 (4,48) | 1 (1,49) | - |
| 3. d'altres | 5 | 10 | - |
| B. Perquè els altres actuïn | | | |
| 1. sol·licita (objectes, accions,...) | 3 | 2 (2,99) | - |
| 2. suggereix (activitats,...) | - | - | - |
| 3. avisa | 2 (2,99) | - | - |
| 4. aconsella | - | 1 (1,49) | - |
| 5. d'altres | - | - | - |
| C. Per facilitar la interacció (cortesia): | | | |
| 1. salut | - | - | - |
| 2. demana disculpes (perdó, ho sento,...) | - | - | - |
| 3. agraeix (gràcies, ets molt amable,...) | - | - | - |
| 4. mitigadors (per favor, ...) | - | - | - |
| 5. d'altres | 2 (2,99) | - | - |
| D. Per expressar estats emocional: | | | |
| 1. plaer | - | - | - |
| 2. disgust | - | - | - |
| 3. temor | - | - | - |
| 4. enuig | 5 (7,46) | 6 | - |
| 5. d'altres | - | - | - |
| E. Per expressar la pròpia opinió: | | | |
| 1. mostra acord o desacord | 11 | 5 (7,46) | 1 (1,49) |
| 2. pren posició davant d'una idea,... | - | - | - |
| 3. expressa dubtes | 1 (1,49) | - | - |
| 4. d'altres | 5 (7,46) | 10 (14,93) | - |
| F. Per donar informació: | | | |
| 1. identifica | - | - | - |
| 2. denomina | - | - | - |
| 3. localitza | 1 (1,49) | 3 (4,48) | - |
| 4. descriu | - | - | - |
| 5. narra | - | - | - |
| 6. d'altres | 1 (1,49) | - | - |
| G. Per identificar de forma lúdica | | | |
| 1. fa bromes | - | - | - |
| 2. explica acudits | - | - | - |
| 3. ironitza | - | - | - |
| 4. ridiculitza | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - |

En l'organització de la intervenció, en Pere pren el seu torn de paraula adequadament un 77,61% de vegades enfront d'un 17,91% que ho fa inadquadament.

Utilitza un, tant per cent bastant elevat de mirar i utilitzar gests per intervenir, amb un 22,39% d'èxit i un 16,42% de fracàs.

És necessari destacar en aquest apartat que quan utilitza la paraula i el gest el número de fracassos 35,82% és superior al d'èxits un 19,40%. (quadre VIII)

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

QUADRE VII PERE TIPUS D'INTERVENCIÓ

| | ÈXIT | FRACÀS | NO SE SAP |
|--|---------------|---------------|---------------|
| A. La seva intervenció és pertinent. | 43 (64,18) | 24 (35,82) | - - |
| B. La seva intervenció és suficient. | 38 (56,72) | 29 (43,28) | - - |
| C. La seva intervenció és ordenada. | 8 (11,94) | - - | - - |
| D. La seva intervenció és socialment adequada. | 36 (53,73) | 15 (22,39) | 16 (23,88) |
| E La seva intervenció està feta en un llenguatge acceptable. | 11 (16,42) | - - | - - |

QUADRE VIII PERE ORGANITZACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

| | ÈXIT | FRACÀS | NO SE SAP |
|---|---------------|---------------|-----------|
| A. Pren el seu torn de paraula en el moment adequat. | 52 (77,61) | 12 (17,91) | - - |
| B. Pren el seu torn de paraula quan s'ha li demana. | - - | 1 (1,49) | - - |
| C. Intervé interrompen a qui parla, per expressar que vol prendre el torn de paraula | - - | - - | - - |
| D. En el cas d'interropció o de solapament: Intervé amb una informació que pretén avançar la continuació de la intervenció de l'interlocutor. | - - | - - | - - |
| E Mira i utilitza certs gests i/o vocalitzacions per intervenir (busca contacte ocular, contacte físic, senyala,...). | 15 (23,39) | 11 (16,42) | - - |
| F. Utilitza la paraula i els gests per intervenir (apel·lar, nombrar, preguntar,...). | 13 (19,40) | 24 (35,82) | - - |
| G. Mantè converses llargues. | - - | - - | - - |

5.5. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES DADES DE LA MARIA

La Maria ha fet un total de 22 intervencions en les tres situacions. (quadre II)

QUADRE IX MARIA FINALITAT DE LA INTERVENCIÓ

| | ÈXIT | FRACÀS | NO SE SAP |
|--|----------|-----------|-----------|
| A. Per a obtenir informació | | | |
| 1. demana clarificació | - | - | - |
| 2. pregunta | 1 (4,55) | 1 (4,55) | - |
| 3. d'altres | - | 5 (22,73) | - |
| B. Perquè els altres actuïn | | | |
| 1. sol·licita (objectes, accions,...) | - | 5 (22,73) | - |
| 2. suggereix (activitats,...) | - | - | - |
| 3. avisa | - | 2 (9,09) | - |
| 4. aconsella | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - |
| C. Per facilitar la interacció (cortesia): | | | |
| 1. salut | - | - | - |
| 2. demana disculpes (perdó, ho sento,...) | - | - | - |
| 3. agraeix (gràcies, ets molt amable,...) | - | - | - |
| 4. mitigadors (per favor, ...) | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - |
| D. Per expressar estats emocional: | | | |
| 1. plaer | - | - | - |
| 2. disgust | - | - | - |
| 3. temor | - | - | - |
| 4. enuig | - | 3 (13,64) | - |
| 5. d'altres | 1 (4,55) | - | - |
| E. Per expressar la pròpia opinió: | | | |
| 1. mostra acord o desacord | - | 1 (4,55) | - |
| 2. pren posició davant d'una idea,... | - | - | - |
| 3. expressa dubtes | 1 (4,55) | - | - |
| 4. d'altres | - | - | - |
| F. Per donar informació: | | | |
| 1. identifica | - | - | - |
| 2. denomina | - | - | - |
| 3. localitza | 1 (4,55) | 4 (18,18) | 1 (4,45) |
| 4. descriu | - | - | - |
| 5. narra | - | - | - |
| 6. d'altres | - | - | - |
| G. Per identificar de forma lúdica | | | |
| 1. fa bromes | - | - | - |
| 2. explica acudits | - | - | - |
| 3. ironitza | - | - | - |
| 4. ridiculitza | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - |

En l'apartat que fa referència a la finalitat de la intervenció el número de fracassos supera el d'èxits en tots els apartats menys en tres d'ells que iguala o obté només èxits. Això es pot observar a l'apartat A1 que fa referència a l'obtenció d'informació, a l'hora de preguntar el número de fracassos i èxits s'igualava amb un 4,55%. Només té èxit a l'hora d'expressar estats emocionals que es mostra contenta un 4,55% de vegades i a l'hora

d'expressar dubtes, amb un 4,55%. En els fracassos destaquen a l'apartat A3, per a obtenir informació amb un 22,73% de fracassos i èxit, el mateix passa quan sol·licita, perquè els altres actuïn, 22,73% de fracassos. A l'hora de localitzar també fracassa amb un 18,18% de fracassos en front de 4,55 d'èxits i un 4,55% de no se sap. A l'hora de demostrar enuig només té fracassos 13,64%. Quan intervé per a avisar que els altres actuïn només obté fracassos 9,09%. (quadre IX)

En el tipus d'intervenció, la seva intervenció només és pertinent un 9,09%, metres que el 36,36% no ho és. La seva intervenció resulta insuficient en un 81,82% i només un 13,64 és suficient. La seva intervenció és socialment adequada en un 72,75%, mentre que el 4,55% és inadequada. La seva intervenció està feta en un llenguatge acceptable un 4,55% igual percentatge que el número d'intervencions fetes en un llenguatge no acceptable. (quadre X)

QUADRE X MARIA TIPUS D' INTERVENCIÓ

| | ÈXIT | FRACÀS | NO SE SAP |
|--|---------------|---------------|-----------|
| A. La seva intervenció és pertinent. | 13 (9,09) | 8 (36,36) | - - |
| B. La seva intervenció és suficient. | 3 (13,64) | 18 (81,82) | - - |
| C. La seva intervenció és ordenada. | 1 (4,55) | - - | - - |
| D. La seva intervenció és socialment adequada. | 16 (72,73) | 1 (4,55) | - - |
| E La seva intervenció està feta en un llenguatge acceptable. | 1 (4,55) | 1 (4,55) | - - |

En l'organització de la intervenció, cal desatacar el 77,27% d'intervencions fetes en el moment adequat en front d'un 18,18 que pren el seu torn de paraula inadequadament i només un 4, 55% no se sap. Un altre aspecte a destacar és que la majoria d'intervencions estan fetes utilitzant la mirada i certs gests de les quals només té èxit en un 13,64%, enfront del 68,18% de fracassos i un 18,18% no se sap. Referent a la utilització de la paraula i el gest per intervenir només ho utilitza un 9,09% i en totes les intervencions fracassa. (quadre XI)

QUADRE XI MARIA ORGANITZACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

| | ÈXIT | FRACÀS | NO SE SAP |
|---|---------------|---------------|--------------|
| A. Pren el seu torn de paraula en el moment adequat. | 17 (77,27) | 4 (18,18) | 1 (4,55) |
| B. Pren el seu torn de paraula quan s'ha li demana. | - | - | - |
| C. Intervé interrompen a qui parla, per expressar que vol prendre el torn de paraula | - | - | - |
| D. En el cas d'interropció o de solapament: Intervé amb una informació que pretén avançar la continuació de la intervenció de l'interlocutor. | - | 1 (4,55) | - |
| E Mira i utilitza certs gests i/o vocalitzacions per intervenir (busca contacte ocular, contacte físic, senyala,...). | 3 (13,64) | 15 (68,18) | 4 (18,18) |
| F. Utilitza la paraula i els gests per intervenir (apel·lar, nombrar, preguntar,...). | - | 2 (9,09) | - |
| G. Mantè converses llargues. | - | - | - |

5.6. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES DADES DE LA INTERVENCIÓ DELS INFANTS OÏDORS I SORDS EN LES TRES SITUACIONS

Com podem observar la diferencia en el número d'intervencions entre els sords i els oïdors no és diferent segons el nen/a sorda/a. En Pere i la Rosa han intervingut 67 vegades cadascun d'ells, estan situats a la part alta de la gràfica, mentre que la Maria està a sota de tots els nens/es amb 22 intervencions. Cal destacar que dins de cada grup hi ha una nena oïdora, que està per sobre dels demés, sobre tot destaca en el grup d'en Pere, la Silvia amb 100 intervencions. Li segueix la Sandra del grup de la Rosa amb 71 intervencions.

5.7. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES INTERVENCIIONS EN QUÈ ELS OÏDORS ES DIRIGEIXEN ALS INFANTS AMB SORDESA

Com podem observar les vegades que els oïdors es dirigeixen als sords en les tres situacions són mínimes. En el grup de la Rosa destaca la Marta, aquesta es dirigeix 8 vegades a la Rosa, a l'altre extrem i troben en Josep amb cap i per últim la Marta amb 1 vegada. (quadre II) En el grup d'en Pere els tres oïdors es dirigeixen per un igual a en Pere, la Silvia 5 vegades, en Carles 3. Cal destacar en aquest grup la Montse és la que menys ha intervingut (39 vegades) no obstant és la que més vegades s'ha dirigit a en Pere (6 vegades). El grup de la Maria és el que menys ha interactuat al llarg de les tres situacions. Els oïdors s'han dirigit molt poc a la Maria, l'Anna ho ha fet 2 vegades, mentre que la Sara i en Pau només una.

5.8. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE CADA INTERVENCIÓ DE L'INFANT OÏDOR CAP A L'INFANT AMB SORDESA

Grup Rosa

QUADRE XII ROSA. QUADRE INTERVENCIÓ OÏDORS. FINALITAT DE LA INTERVENCIÓ

| | IVAN | | SANDRA | | MARTA | |
|--|------|--------|----------|--------|---------|--------|
| | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS |
| A. Per a obtenir informació | | | | | | |
| 1. demana clarificació | - | - | - | - | - | - |
| 2. pregunta | - | - | 1(1,40) | - | - | - |
| 3. d'altres | - | - | - | - | - | - |
| B. Perquè els altres actuïn | | | | | | |
| 1. sol·licita (objectes, accions,...) | - | - | - | - | - | - |
| 2. suggereix (activitats,...) | - | - | 4 (5,63) | - | - | - |
| 3. avisa | - | - | 2 (2,81) | - | - | - |
| 4. aconsella | - | - | - | - | 1(2,50) | - |
| 5. d'altres | - | - | - | - | - | - |
| C. Per facilitar la interacció (cortesia): | | | | | | |
| 1. salut | - | - | - | - | - | - |
| 2. demana disculpes (perdó, ho sento,...) | - | - | - | - | - | - |
| 3. agraeix (gràcies, ets molt amable,...) | - | - | - | - | - | - |
| 4. mitigadors (per favor, ...) | - | - | - | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - | - | - | - |
| D. Per expressar estats emocional: | | | | | | |
| 1. plaer | - | - | - | - | - | - |
| 2. disgust | - | - | - | - | - | - |
| 3. temor | - | - | - | - | - | - |
| 4. enuig | - | - | - | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - | - | - | - |
| E. Per expressar la pròpia opinió: | | | | | | |
| 1. mostra acord o desacord | - | - | 1(1,40) | - | - | - |
| 2. pren posició davant d'una idea,... | - | - | - | - | - | - |
| 3. expressa dubtes | - | - | - | - | - | - |
| 4. d'altres | - | - | - | - | - | - |
| F. Per donar informació: | | | | | | |
| 1. identifica | - | - | - | - | - | - |
| 2. denomina | - | - | - | - | - | - |
| 3. localitza | - | - | - | - | - | - |
| 4. descriu | - | - | - | - | - | - |
| 5. narra | - | - | - | - | - | - |
| 6. d'altres | - | - | - | - | - | - |
| G. Per identificar de forma lúdica | | | | | | |
| 1. fa bromes | - | - | - | - | - | - |
| 2. explica acudits | - | - | - | - | - | - |
| 3. ironitza | - | - | - | - | - | - |
| 4. ridiculitza | - | - | - | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - | - | - | - |

La Sandra s'ha dirigit 8 vegades a la Rosa. En la finalitat de la intervenció un cop s'ha dirigit a la Rosa per a preguntar-li quelcom, ha fracassat; 4 vegades ha suggerit activitats i la resposta a estat positiva, el mateix a passat quan avisa 2 cops. La Sandra s'ha mostrat en desacord amb la Rosa un cop i la Rosa a rectificat la seva postura. (quadre XII)

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

QUADRE XIII ROSA. INTERVENCIÓ OÏDORS CAP A L'INFANT AMB SORDESA. TIPUS D' INTERVENCIÓ

| | JOSEP | | MAI | | CLÀUDIA | |
|--|-------|--------|--------------|-------------|-------------|--------|
| | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS |
| A. La seva intervenció és pertinent. | - | - | 7 (9,85) | 1 (1,40) | 1 (2,50) | - |
| B. La seva intervenció és suficient. | - | - | 8 (11,26) | - | 1 (2,50) | - |
| C. La seva intervenció és ordenada. | - | - | - | - | - | - |
| D. La seva intervenció és socialment adequada. | - | - | 5 (7,04) | 3 (4,22) | 1 (2,50) | - |
| E La seva intervenció està feta en un llenguatge acceptable. | - | - | 8 (11,26) | - | - | - |

QUADRE XIV ROSA. INTERVENCIÓ OÏDORS CAP A L'INFANT AMB SORDESA. ORGANITZACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

| | JOSEP | | MAI | | CLÀUDIA | |
|---|-------|--------|-------------|-------------|-------------|--------|
| | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS |
| A. Pren el seu torn de paraula en el moment adequat. | - | - | 7 (9,85) | - | 1 (2,50) | - |
| B. Pren el seu torn de paraula quan s'ha li demana. | - | - | - | - | - | - |
| C. Intervé interrompen a qui parla, per expressar que vol prendre el torn de paraula | - | - | 1 (1,40) | - | - | - |
| D. En el cas d'interropció o de solapament: Intervé amb una informació que pretén avançar la continuació de la intervenció de l'interlocutor. | - | - | - | 1 (1,40) | - | - |
| E Mira i utilitza certs gests i/o vocalitzacions per intervenir (busca contacte ocular, contacte físic, senyala,...). | - | - | 3 (4,22) | - | 1 (2,50) | - |
| F. Utilitza la paraula i els gests per intervenir (apel·lar, nombrar, preguntar,...). | - | - | 5 (7,04) | - | 1 (2,50) | - |
| G. Manté converses llargues. | - | - | - | - | - | - |

En el tipus d'intervenció la Sandra té èxit en totes les seves intervencions. De totes elles cal destacar que tres de les vuit vegades que s'ha dirigit a la Rosa han estat socialment inadequades. (quadre XIII).

Pel que fa referència a l'organització de la intervenció ha estat adequada en tot moment. De les vuit vegades que interactua amb la Rosa, tres ho fa utilitzen gests i cinc utilitza gest més paraula. En al tipus d'intervenció és correcta (quadre XIII). El tipus

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

d'intervenció és l'adequada i l'organització de la intervenció és correcta. L'única vegada que es dirigeix a la Rosa ho fa amb paraula més gest. (quadre XIV)

Grup Pere

QUADRE XV PERE. INTERVENCIÓ OÏDORS. FINALITAT DE LA INTERVENCIÓ

| | CARLES | | MONTSE | | SÍLVIA | |
|--|---------|---------|----------|---------|----------|--------|
| | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS |
| A. Per a obtenir informació | | | | | | |
| 1. demana clarificació | - | - | - | - | - | - |
| 2. pregunta | - | 1(1,51) | - | - | 1(1,00) | - |
| 3. d'altres | - | - | - | - | - | - |
| B. Perquè els altres actuïn | | | | | | |
| 1. sol·licita (objectes, accions,...) | 1(1,51) | - | - | - | 3 (3,00) | - |
| 2. suggereix (activitats,...) | - | - | - | - | - | - |
| 3. avisa | - | - | 2 (5,12) | - | - | - |
| 4. aconsella | 1(1,51) | - | - | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | 1 (2,56) | - | - | - |
| C. Per facilitar la interacció (cortesia): | | | | | | |
| 1. salut | - | - | - | - | - | - |
| 2. demana disculpes (perdó, ho sento,...) | - | - | - | - | - | - |
| 3. agraeix (gràcies, ets molt amable,...) | - | - | - | - | - | - |
| 4. mitigadors (per favor, ...) | - | - | - | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - | 3(7,69) | 1(1,00) | - |
| D. Per expressar estats emocional: | | | | | | |
| 1. plaer | - | - | - | - | - | - |
| 2. disgust | - | - | - | - | - | - |
| 3. temor | - | - | - | - | - | - |
| 4. enuig | - | - | - | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - | - | - | - |
| E. Per expressar la pròpia opinió: | | | | | | |
| 1. mostra acord o desacord | - | - | - | - | - | - |
| 2. pren posició davant d'una idea,... | - | - | - | - | - | - |
| 3. expressa dubtes | - | - | - | - | - | - |
| 4. d'altres | - | - | - | - | - | - |
| F. Per donar informació: | | | | | | |
| 1. identifica | - | - | - | - | - | - |
| 2. denomina | - | - | - | - | - | - |
| 3. localitza | - | - | - | - | - | - |
| 4. descriu | - | - | - | - | - | - |
| 5. narra | - | - | - | - | - | - |
| 6. d'altres | - | - | - | - | - | - |
| G. Per identificar de forma lúdica | | | | | | |
| 1. fa bromes | - | - | - | - | - | - |
| 2. explica acudits | - | - | - | - | - | - |
| 3. ironitza | - | - | - | - | - | - |
| 4. ridiculitza | - | - | - | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - | - | - | - |

El grup d'en Pere és el que més ha interactuat amb ell. En Carles s'ha dirigit tres vegades a ell, una per preguntar-li, l'altre per sol·licitar-li una acció i per últim per avisar-li. (quadre XV). El tipus d'intervenció ha estat la correcta. (quadre XV). En l'organització cal destacar que les tres vegades utilitza la paraula més el gest per dirigir-se a en Pere (quadre XVII)

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

La Montse es comunica amb en Pere sis vegades dues per a suggerir, una per aconsellar, les tres intervencions obté una resposta d'en Pere, (quadre XV) i tres intervén amb gest, perquè en Pere actuï, però no obté resposta.

QUADRE XVI PERE. INTERVENCIÓ OÏDORS CAP A L'INFANT AMB SORDESA. TIPUS D'INTERVENCIÓ

| | CARLES | | MONTSE | | SÍLVIA | |
|--|-------------|-------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS |
| A. La seva intervenció és pertinent. | 2 (3,03) | 1 (1,51) | 5 (12,82) | 1 (2,56) | 2 (2,00) | 3 (3,00) |
| B. La seva intervenció és suficient. | 2 (3,03) | 1 (1,51) | 5 (12,82) | 1 (2,56) | 5 (5,00) | - |
| C. La seva intervenció és ordenada. | 2 (3,03) | - | - | - | 5 (5,00) | - |
| D. La seva intervenció és socialment adequada. | 3 (4,55) | - | 2 (5,13) | 4 (10,26) | 5 (5,00) | - |
| E La seva intervenció està feta en un llenguatge acceptable. | 3 (4,55) | - | 3 (7,69) | - | 3 (3,00) | - |

Pel que fa al tipus d'intervenció, és necessari destacar que quatre de les sis intervencions són socialment inadequades. (quadre XVI).

En l'organització de la intervenció la Montse de les sis intervencions quatre no pren la paraula en el moment adequat. Dues de les seves intervencions les fa amb certs gests i quatre amb paraula més gest, en tres d'elles no obté resposta. (quadre XVII)

Silvia es dirigeix a en Pere cinc vegades, una per preguntar, tres per a suggerir activitats i una per a facilitar la interacció, en les cinc obté una resposta positiva d'en Pere. (quadre XV)

Pel que fa al tipus d'intervenció és l'adequada, cal destacar que en tres d'aquestes la seva intervenció no és pertinent.

Per últim en l'organització de la intervenció és adequada en les cinc intervencions. De les cinc vegades que es dirigeix a en Pere dues estan fetes amb gests i tres amb paraula més gest.

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

QUADRE XVII PERE INTERVENCIÓ OÏDORS CAP A L'INFANT AMB SORDESA. ORGANITZACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

| | CARLES | | MONTSE | | SÍLVIA | |
|---|-------------|--------|-------------|--------------|-------------|--------|
| | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS |
| A. Pren el seu torn de paraula en el moment adequat. | 3 (4,55) | - - | 2 (5,13) | 4 (10,26) | 5 (5,00) | - - |
| B. Pren el seu torn de paraula quan s'ha li demana. | - - | - - | - - | - - | - - | - - |
| C. Intervé interrompen a qui parla, per expressar que vol prendre el torn de paraula | - - | - - | - - | - - | - - | - - |
| D. En el cas d'interropció o de solapament: Intervé amb una informació que pretén avançar la continuació de la intervenció de l'interlocutor. | - - | - - | - - | - - | - - | - - |
| E Mira i utilitza certs gests i/o vocalitzacions per intervenir (busca contacte ocular, contacte físic, senyala,...). | - - | - - | 2 (5,13) | - - | 2 (2,00) | - - |
| F. Utilitza la paraula i els gests per intervenir (apel·lar, nombrar, preguntar,...). | 3 (4,55) | - - | 1 (2,56) | 3 (7,69) | 3 (3,00) | - - |
| G. Mantè converses llargues. | - - | - - | - - | - - | - - | - - |

Grup Maria

Durant les tres situacions L'Anna en Pau i la Sara només s'han dirigit una vegada a la Maria, les tres han estat per a sol·licitar alguna acció. (quadre XVIII).

Pel que fa al tipus d'intervenció és la pertinent en tots ells, només la intervenció d'en Pau és insuficient. (quadre XIX)

En l'organització de la intervenció és l'adequada en tots tres. L'Anna es dirigeix a la Maria utilitzant la paraula més el gest i els altres dos utilitzant el gest, (quadre XX)

El grup de la Maria és el que menys vegades ha interactuat amb ella, però és que el grup en general és el que menys ha interactuat.

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

QUADRE XVIII MARIA INTERVENCIÓ OÏDORS CAP A L'INFANT AMB SORDESA. FINALITAT DE LA INTERVENCIÓ

| | ANNA | PAU | SARA |
|---|---------|---------|----------|
| | ÈXIT | FRACÀS | FRACÀS |
| A. Per a obtenir informació | | | |
| 1. demana clarificació | - | - | - |
| 2. pregunta | - | - | - |
| 3. d'altres | - | - | - |
| B. Perquè els altres actuïn | | | |
| 1. sol·licita (objectes, accions,...) | 1(2,44) | 1(2,44) | 1 (3,70) |
| 2. suggereix (activitats,...) | - | - | - |
| 3. avisa | - | - | - |
| 4. aconsella | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - |
| C. Per facilitar la interacció (cortesia): | | | |
| 1. salut | - | - | - |
| 2. demana disculpes (perdó, ho sento,...) | - | - | - |
| 3. agraeix (gràcies, ets molt amable,...) | - | - | - |
| 4. mitigadors (per favor, ...) | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - |
| D. Per expressar estats emocional: | | | |
| 1. plaer | - | - | - |
| 2. disgust | - | - | - |
| 3. temor | - | - | - |
| 4. enuig | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - |
| E. Per expressar la pròpia opinió: | | | |
| 1. mostra acord o desacord | - | - | - |
| 2. pren posició davant d'una idea,... | - | - | - |
| 3. expressa dubtes | - | - | - |
| 4. d'altres | - | - | - |
| F. Per donar informació: | | | |
| 1. identifica | - | - | - |
| 2. denomina | - | - | - |
| 3. localitza | - | - | - |
| 4. descriu | - | - | - |
| 5. narra | - | - | - |
| 6. d'altres | - | - | - |
| G. Per identificar de forma lúdica | | | |
| 1. fa bromes | - | - | - |
| 2. explica acudits | - | - | - |
| 3. ironitza | - | - | - |
| 4. ridiculitza | - | - | - |
| 5. d'altres | - | - | - |

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

QUADRE XIX MARIA. INTERVENCIÓ OÏDORS CAP EL SORD. TIPUS D' INTERVENCIÓ

| | CARLES | | MONTSE | | SÍLVIA | |
|--|-------------|--------|-------------|-------------|-------------|--------|
| | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS |
| A. La seva intervenció és pertinent. | 1 (2,44) | - | 1 (2,63) | - | 1 (3,70) | - |
| B. La seva intervenció és suficient. | 1 (2,44) | - | - | 1 (2,63) | 1 (3,70) | - |
| C. La seva intervenció és ordenada. | 1 (2,44) | - | - | - | - | - |
| D. La seva intervenció és socialment adequada. | - | - | 1 (2,63) | - | - | - |
| E La seva intervenció està feta en un llenguatge acceptable. | 1 (2,44) | - | - | - | - | - |

QUADRE XX MARIA INTERVENCIÓ OÏDORS CAP EL SORD. ORGANITZACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

| | ANNA | | PAU | | SARA | |
|---|-------------|--------|-------------|--------|-------------|-------------|
| | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS | ÈXIT | FRACÀS |
| A. Pren el seu torn de paraula en el moment adequat. | 1 (2,44) | - | 1 (2,63) | - | 1 (3,70) | - |
| B. Pren el seu torn de paraula quan s'ha li demana. | - | - | - | - | - | - |
| C. Intervé interrompen a qui parla, per expressar que vol prendre el torn de paraula | - | - | - | - | - | - |
| D. En el cas d'interropció o de solapament: Intervé amb una informació que pretén avançar la continuació de la intervenció de l'interlocutor. | - | - | - | - | - | - |
| E Mira i utilitza certs gests i/o vocalitzacions per intervenir (busca contacte ocular, contacte físic, senyala,...). | - | - | 1 (2,63) | - | - | 1 (3,70) |
| F. Utilitza la paraula i els gests per intervenir (apel·lar, nombrar, preguntar,...). | 1 (2,44) | - | - | - | - | - |
| G. Manté converses llargues. | - | - | - | - | - | - |

CONCLUSIONS

1. En aquesta recerca és confirmat que entre els infants oïdors i els infants amb sordesa pregona es produeix una diferència entre les formes d'interacció.
2. El número d'èxits o fracassos que obtenen en la finalitat de la intervenció depenent del tipus de joc. En la historieta i el Boggle tenen més fracassos.
3. Els infants amb sordesa tenen finalitat d'intervenció, però la majoria de vegades fracassa. És a dir fracassa quan avisa a l'oïdor perquè actuï, perquè la seva intervenció està feta a través de la mirada i el gest o bé amb una sola paraula acompanyada amb el gest. Com deia Van Leshant (1973) els infants amb sordesa, mostren més interaccions de tipus expressiu gestual i contacte físic, és a dir la diferenciació es troba segons Levif i Hoffman (1985) en una major dependència dels gests i a una dificultat en la seva conversació verbal.
4. Els infants amb sordesa quan presentava dificultats en la finalitat de la intervenció a l'hora d'obtenir informació o perquè els altres actuïn presenta enuig.
5. Els infants amb sordesa intervenen en el moment precís, però tenen dificultats en obtenir el seu torn de paraula. Al respecte Kretschmer & Kretschmer (1986) Brackett (1983) diuen " En conversaciones de muchos interlocutores la atención de la persona con defecto de oído está fragmentada en el esfuerzo de no seguir el tema de conversación tal como pasa de persona a persona, sino de determinar también quién está hablando. No es inusual para la persona con defecto de audición que pierda una parte del contenido mientras está buscando el locutor". L'infant amb sordesa moltes vegades es veu absent o no immers dins de la interacció.
6. Els infants oïdors els hi costa comprendre als infants amb sordesa. L'infant oïdor es dirigeix poques vegades a l'infant amb sordesa, quan ho fa utilitza el gest o la paraula acompanyada amb el gest, cap vegada utilitza frases senceres. La diferenciació en una major dependència dels gests i una dificultat en la seva conversació verbal
7. Cal fer una validació dels descobriments d'aquest estudi amb un número més gran d'infants amb sordesa abans d'arribar a la conclusió que entre els infants amb sordesa pregona i els infants oïdors es produeix una diferència entre les formes d'interacció.

8. Les dades obtingudes mostren la necessitat de crear programes i situacions d'interacció entre companys amb sordesa i oïdors, on aquests últims coneixen la diferent manera d'interactuar dels sords, que ajudin a resoldre problemes posteriors a través d'una intervenció que millori la interacció dels infants amb sordesa els seus companys oïdors.
9. Intentar afavorir experiències que garanteixin una interacció positiva i redueixin la diferència existent entre la comunicació infants amb sordesa i els seus companys oïdors
10. No obstant a partir d'aquesta recerca s'obren nous camins d'investigació: aquestes anirien encaminades a l'estudi de la comunicació no verbal dels infants amb sordesa, ja que té un significat i una intenció comunicativa tan ampli que els oïdors sens escapa.

PAUTES

“La integración escolar depende, en buena parte, de las relaciones que los alumnos mantienen con sus compañeros. Cuando estas se producen adecuadamente proporcionan la principal oportunidad para desarrollar la competencia social y una de las principales fuentes de apoyo emocional que los niños encuentran en la escuela. Cuando, por el contrario, los niños con necesidades educativas especiales encuentran problemas en las relaciones con sus compañeros, como sucede con cierta frecuencia, éstos se convierten en fuente de estrés e inadaptación escolar”. (Díaz-Aguado M^a J., Royo PA. i Baraja A. 1995).

La interacció amb els companys no compleix sempre les funcions per les que està especialitzada, per això es requereix que es produeixi adequadament i una condició imprescindible és que el nen hagi desenvolupat abans la competència social necessària (Díaz-Aguado M^a J. 1996)

Si, analitzéssim qualsevol grup de nens/nes ens donaríem compte que algun d'ells presenta alguna dificultat per relacionar-se i/o comunicar-se amb els altres.

Les dificultats de comunicació detectats en la recerca, ens mostren que els alumnes amb sordesa estan en desavantatge respecte a la resta companys/es oïdors. Aquestes dificultats no es poden resoldre simplement desenvolupant la seva competència social, sinó que es requereixen modificacions i/o transformacions pregones més generals de la interacció educativa.

Per garantir una bona comunicació entre els nens/es sords i els seus iguals oïdors és necessari promoure determinades condicions que no es donen de forma espontània. És a dir convé garantir la comunicació entre els nens/es sords i els seus iguals oïdors a través d'activitats que poques vegades es produeixen de manera espontània.

És necessari no perdre de vista que l'escola juga un paper molt important en la vida de l'alumnat, és on desenvolupa una comunicació més ampla, on l'alumnat comença a interactuar amb els seus iguals. Si l'alumnat amb sordesa pot jugar, compartir activitats amb els seus iguals oïdors, més oberts serà a nous aprenentatges.

Per això és important fomentar les relacions entre l'alumnat amb sordesa i els seus iguals oïdors, s'ha de crear un clima d'acceptació i cooperació mútua i propiciar la presa de decisions col·lectives entre d'altres.

És important per l'alumnat amb sordesa crear un clima de seguretat. Aquest clima no surt espontàniament, s'ha d'ensenyar a compartir. S'ha de proporcionar a l'alumnat amb sordesa l'ocasió per intercanviar i negociar, dues coses imprescindibles per l'aprenentatge de les estratègies d'interacció social.

Per afavorir la interacció i evitar problemes de relació entre l'alumnat amb necessitats educatives especials amb els seus iguals, proposant tres tipus d'intervenció: la primera és proporcionar als alumnes amb necessitats educatives especials experiències de col·laboració amb els companys *altament estructurades*, com demandes explícites i en les que el seu estatus s'apropi el més possible al dels alumnes. La segona afavorir en els companys una adequada comprensió dels comportaments que sorgeixen com conseqüència de la seva discapacitat, que d'una altra manera solen ser conceptualitzats com *inadequats*. La tercera és ajudar als alumnes amb necessitats educatives especials a superar la seva indefensió social ensenyant-los a: 1) plantejar-se els seus propis objectius de manera realista; 2) realitzar inferències precises sobre la peculiaritat de les diferents situacions socials; 3) i respondre a elles adequadament (Diaz-Aguado M^a J., Royo PA. i Baraja A. 1995). Aquests tres aspectes poden afavorir la interacció de l'alumnat amb deficiència auditiva.

Un altre aspecte que s'ha de destacar és la planificació d'activitats adreçades a facilitar la interacció de tots els membres de la comunitat educativa amb l'alumnat amb sordesa, incloent els seus companys oïdors, aquest han de prendre consciència del que representa no sentir i entendre les limitacions que aquest dèficit comporta. D'aquí sens deriva la necessitat de treballar a partir d'unitats didàctiques el tema de la sordesa.

REFERÈNCIES

BIBLIOGRÀFIQUES

BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ, A. y DEL RIO (1990). *Educación y desarrollo la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo*. En Coll, Palacios y Marchesi: *Desarrollo Psicológico y Educación, Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- ATKINSON, A. F. (1964). *An introduction to motivation*, Princenton (.J.), Van Nostrand.
- ATKINSON, A. & SHIFFRIN, R. (1968). Human memory. A proposed system and control Processes. En K. W. Spence & J. T. Spence (eds). *The psychology of learning and motivation. Advances in theory and research* (Vol. 2) New York: Academic Press.
- 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.
- BENNET, N. (1937). *Managing classroom groups*; Neville Bennet and Elisabeth Dunne, Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education 1992.
- BERNDT, T. y PERRY, T. (1986). "Children's perceptions of friendships as supportive relationships" *Developmental Psychology*, 22, 640-648
- 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.(1976). *On prelinguistic prerequisites of speech*. En: Campbell R.N. y Smith P.T., eds. *Recent advances in the psychology of language*. Plenum Press, Nueva York.
- BRUNER, J. (1981, a). "Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual". *Infancia y aprendizaje*, 14, 3-19.

- BRUNER, J. (1984a). *The language of education*. En J. L. Linaza (Ed.) Jerone Bruner. *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1984.
- BRUNER, J.(1984). *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1984). *Interaction, communication and self*. Journal of the American Psychology Academy of Child Psychhiatry, 23, 1-7
- MUGNY, G. CARRUGATI, F. (1989) *Social representations of intelligence*. Cambridge University Press.
- CLARKE-STEWART, K. A. (1973). *Interacions between mothers and their young Children: haracteristics and consequences*. Monographs of the Society for Research in Child Development. Chicago, The University of Chicago Press.
- COLIN, D. (1980). *Psicologia del niño sordo*. Barcelona: Toray-Masson.
- COLL, C. (1984). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" *Infancia y Aprendizaje*,3-4: 119-138.
- COLL, C. I COLOMINA, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. E. Coll,Palacios i Marchesi: *Desarrollo psicológico y Educación. Vol. II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza. 335, 352.
- DAMON, W., & RODRIGUEZ, G. GIL, J., y GARCIA, E. (1996). PHELPS, E. (1989b). Strategic uses of peer learning in children's education. En J. Berndt & G. W. Ladd (Eds). *Per relations-hips in child development*. (pa.114-147) New York: JohnWiley & Sons.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1986). El papel de la interacción entre iguales en la adaptación Escolar y el desarrollo social. Madrid: Centro Nacional de Investigación Educativa.
- DIAZ-AGUADO, M.J. BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en textos inter-étnicos*. Madrid: C.I.D.E.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- DOISE, W. y MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Inter Editions. París.
- DOISE, W. y MUGNY, G. (1986). *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge University Press Paris: Editins de la Maison des sciences de l'home.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- DOISE, W. (1990). *The development of individual competencies through social interaction*. En Foot, H. Morgan, M.Y. Shute, r. (Eds) *Children helping children*. New York: Wiley.
- DOISE, W. (1991). Identidad social e individual en las relaciones intergrupales. *Anthropos* 17 (monografías temáticas), 154-162).
- FEY, M.; LEONARD, L., y WILCOX, K. (1981). "Seppch-Style modifications of Language-impaired children" *Jornal of Seppch and HeearingDisorder*, 46:91-97.
- FLAVELL, J. H. (1971). *La psicología evolutiva* de Jean Piaget, prologo de Jean Piaget, (traducción de Marie Theresse Cevasco) 2ª Ed. Buenos Aires: Paidós.
- FLAVELL, J,H. (1993). *El desarrollo cognitivo. Jonh H. Flavell*; Traducció y presentación de la Edicció en castellano de Juan Ignacio Pozo. Nueva ed. Rev. Madrid: Visor.
- FORREITRO, E. TEBEROSKY, A (1987). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico. Siglo XXI.
- FORRESTER, M. (1992). *The development of young children's social-cognitive*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, cop.
- FURTH, HANS G. (1981). *Pensamiento sin lenguaje: Implicaciones psicológicas de la Sordera*. Madrid: Moravia, cop.
- FURTH, HANS G. (1974). *Las ideas de Piaget: su aplicación en el aula*. 2ª reimpr. Buenos Aires: Kapelusz.
- FURTH, HANS G. y HARRIS W. (1978). *La teoria de Piaget en la pràctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FURTH, HANS (1989). *Pensamiento sin lenguaje*. Madrid: Ed. Morova.
- GALTON, M.J. (1992) *Group work in the primary classrom*. London. Routledhe.
- HOEMANN, A.W. (1972). "The development of comunicación skills in deaf and hearin children. *Chil Development*. Vol. 43 (3) 990-1003).
- JOHNSON, D. W. (1981). *Social Psychology*. En Farley & Gordon (comp): *Psychology And Education. The state of the union*, Berkeley: McCutchan, 265-297.
- KELLEY, H. y THIBAUT, J. (1969). *Group problem solving*. En LINDSEY & ARONSON (ed): *The hanndbook of social psychology*, Reading, Addison-Wesley
- KRETSCHMER R., & KRETSCHMER L. (1983). "Comunicacion competence and

- assessment” In Kretschmer R., & Kretschmer L. (Eds) “*Comunicación assessment of hearing-impaired children. From conversation to classroom*” The Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology (Monograph), 21, 5.
- KUPERSMITH, J., i COIE, J. (1990). Preadolescent peer status aggressions and school adjustments predictors of externalizing problems in adolescence, *Child Development*, 61, 1350-1362.
- LACASA, P. & HERRANZ, P. (1988). *Acción i representación en el niño: interacción social i aprendizaje*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.
- LACASA, P. & HERRANZ, P. (1995). *Aprendiendo a aprender: Resolver problemas. Entre iguales*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.
- LACASA, P. & VILLUENDAS, D. (1988). *Acción y representación en el niño interacción Social y aprendizaje*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- LEONTIEV, A. M.(1981). *Problemas en el desarrollo del psiquismo*. Moscu: Progreso.
- 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.
- MARCHESI, A. COLL, C. PALACIOS, J. (1999). *Desarrollo psicologico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARCHESI, A. (1990). La educación del niño sordo en una escuela integradora”. A. Marchesi, C. Coll, i J. Palacios, (eds). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Psicología, III, 383-406.
- MARCHESI, A. (1987-93). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial.
- MYKLEBUST, A.R. (1978). *Psicología del sordo*. Madrid CEPE.
- MONTANINI MSNFREDIM. (1993). “Processi cognitivi e interazioni sociali: Il caso di Soggetti sordi e udenti” *VIII Congresso di Psicologia dello Sviluppo*. Roma: Settembre.
- NINIO, A. y 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. Bern Frankfurt 224 p.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción Social*. Madrid, Visor.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- PERRET-CLERMONT, A. N. (1976). *Social interaction and cognitive development Tesis doctoral*. Universidad de Ginebra.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1985). *Social relationships and cognitive development*. Oxford. Clarendon. Madrid, Visor.
- PERRET-CLERMONT, ANNE-KELLY (1996). *La construcción de la inteligencia en la Interacción social: aprendiendo con los compañeros*. Traducción Marcos Sansalvado. Madrid: Visor, DL 1984.
- PETERSON, C., & PETERSON, J. (1991). 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*. Paris: Gallimard.
- PIAGET, J. (1981). *La teoría de Piaget*. *Monografías de Infancia y Aprendizaje*, 2, 13-54.
Original; *Piaget's theory*. En: MUSSEN, P. H. (ed): *Carmichael's manual of child psychology* New York, Wiley, 1970.
- PIAGET, J. *Desarrollo cognitivo y social del niño*. Copilación de Jesús Palacios, Alvaro Marchesi y Mario Carretero (2ª Ed.). Madrid: Alianza.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. En COLL, PALACIOS y MARCHESI (comp.): *Desarrollo psicológico y educación (Vol.2) Psicología de la Educación*. Madrid, Morata
- RATNER, N. K. y BRUNER, J. S. (1978). "Games social exchange and the acquisition of language". *Journal of Child Language*, 5, 391-401.
- RUSSELL, J. (1984). *Explaining mental life. Some philosophical issues in psychology* Macmillan London
- SELIGMAN, M.E.P. (1975). *HELPLESSNESS: On Depresión, Developement and Death*.
Sant Francisco. Freeman.
- SILVESTRE, N. (1984). *La comunicació social del nen sord amb els seus companys d'edat oient: estratègies comunicatives*. Tesis Doctoral. Facultat de Psicologia. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SILVESTRE, N. (1986). "El centro psicopedagógico para la educación del deficiente sensorial". *Revista de Logopèdia, Foniatria y Audiología*.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- SILVESTRE, N. (1998). *Sordera. Comunicació y aprendizaje*. Barcelona: Masson.
- 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. CAMBRA, C. (1998). *Sordera Comunicació y Aprendizaje*. Madrid: Masson
- STONE, P. (1990). "Analyzing conversational language: protocol analysis of an expert problem solver" *The Volta Review* Dec. 325.
- STOKOE, W. (1980). *Sign Language structure: an outline of the visual communication Systems of the american deaf*. New York. University of Buffalo.
- TOUGH, J. (1979). *Lenguaje, conversación y educación, el uso curricular del habla en la escuela des de los 7 años*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- TOUGH, J. (1985). *Lenguaje, conversación y comunicación*. Madrid: Visor.
- VALERO, J. (1994). 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. y SILVESTRE, N. (1994). *La integració de l'alumnat sord. Estratègies comunicatives a l'aula*. *Pers Esc* 189:36-42
- WEBB, N. (1984). *Stability of small group interaction and achievement over time*. *Journal of Educational Psychology*, 76, 211-24.
- WEBB, N. (1985). *Students of learning in small group*. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazorowitz, N. Webb, and R. Schmuck (eds) *Learning to cooperate, cooperating to learn* p. 147-172) New York: Plenum Press.
- WERTSCH, J.V. (1984). *The Zone of Proximal Development some conceptual issues*. En Rogoff & Weertsch (eds): *Children's learning in the "zone of Proximal Development"*. New Directions for Child Development, nº 23, San Francisco, Cal.; Jossey Bas.
- (1985): Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, Mas; Harvard Univ. Press. Traducción castellana; Vygotsky y la formación social de la mente; Barcelona: Paidós, 1988.
- VIGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijaldo.
- VIGOTSKY, L. S. (1984). *Pensamiento sin Lenguaje: teoria del desarrollo cultural de las*

- funciones psíquicas*. Buenos Aires. La Pléyade.
- VIGOTSKY, L.S. (1988). *Pensament i Llenguatge*. Barcelona: Eumo Editorial i la Diputació De Barcelona.
- WOOD, D., BRUNER, J.S. y ROSS, G. (1876). "The role of tutoring in problem solving".
Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.
- WOOD, D. (1980). Teaching the young child: some relationships between social interaction, language and thought. En: Olson D.R., ed. *The social foundations of language and thought: essays in honour of Jerome S. Bruner*. Norton, Nueva York.
- WOOD, H.A. and WOOD, D.J. (1984): *An experimental evaluation of the effects of five style teacher conversation on the language of hearing-impaired children*. Vol. 25. No. 1, pp.45-62. Great Britain.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la Investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989b). Strategic uses of peer learning in children's education. En J. Berndt & G. W. Laad (Eds). *Peer relations-hips in child development*, (pp. 114-147). New York: John Wiley & Sons.
- WOOD, J.D. (1983): *El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos*. En A.R. Shaffer (ed.) *Nuevas perspectivas en Psicología del desarrollo en lengua inglesa*.

ANNEX I

MATERIAL

TARGES TRADUÏDES AL CATALÀ

MIQUEL, EL POLICIA.- Aquest pastís està deliciós!
EL LLADRE.- Hi ha dies que no es pot sortir al carrer

L'AMO DE LA BOTIGA.- Sap quina hora és?
Vosté arriba tard tots els dies.
SENYOR MANOLO.- És que he trobat un

amic i ens hem entretingut.
L'AMO DE LA BOTIGA.-Que no es torni a repetir, ja en parlarem! Fagi el favor d'atendre aquell client.

EL LLADRE.-Ràpid Donem tots els diners que tinguis!
L'AMO DE LA BOTIGA.-Diners, no n'hi ha, peròli donaré els millors dolços de la botiga.
SENYOR MANOLO.-Vaja poc a poc, per favor, no sigui el cas que es dispari la pistola.

EL LLADRE.-Això faltava, un policia! Quina mala sort!
MIQUEL, EL POLICIA.-Alto! Paris.

MIQUEL, EL POLICIA.-Si segueixo els dolços, trobaré el lladre.
EL LLADRE.- He, he! L'he despistat. Darrera de l'arbre no em trobarà

L'amo de la confiteria està molt enfadat. El senyor Manolo arriba tard cada dia i, a més, es menja d'amagat molts pastissos. En aquest moment entra a la botiga un client misteriós.

El client misteriós resulta ser un lladre que treu la pistola. Com és mati, no han venut res i no hi ha diners. El lladre es conforma i se'n du les millors laminadures de la botiga.

El lladre continua amb mala sort. Ara ha de correr perquè l'atrapa en Miquel, el guardia del barri, que s'ha adonat de l'atracament pels crits del senyor Manolo i de l'amo de la pastisseria.

Amagat darrere d'un arbre, el lladre pensa que ha escapat. No s'ha adonat que el guàrdia el trobarà seguint la "pista dolça"

La gran afició d'en Miquel són els dolços i, amb el lladre ben lligat a l'arbre, pot assaborir les especialitats de la pastisseria.

ANNEX II

TRANSCRIPCIONS I CODIFICACIONS

ABREVIATURES UTILITZADES EN LES TRANSCRIPCIONS

En els Fulls de Transcripcions es va utilitzar el fitxer de Transcripció: CHAT

Encapçalaments Obligatoris

@Beguin

Es posa al començament del fitxer. Serveix per garantir que no hi ha hagut cap pèrdua de material.

@Participants:

Aquesta capçalera conté un llistat de tots els parlants transcrits no és utilitzat per cap altre participant a la transcripció. L'encapçalament quedaria així:

@Participants: MAR. nena; ANN. nena; DAV. nen; ROS. nena; JOR. nen; PER. nen.

@End

Aquesta capçalera, com el @Beguin, no utilitza arguments. Va situada al final del fitxer. Serveix per assegurar que no s'ha perdut material al manipular els fitxers.

Encapçalaments Optatius

- @Age of XXX:

Es refereix a l'edat del participant. S'especifica de la forma següent;

@Age of XXX: anys;mesos.dies

@Age of XXX: 11.4.16

- @Birth of XXX: dia-mes-any

Data de naixement del nen/a sord/da

@Brith of XXX: 23-NOV-1988

- @Education of XXX:

Són els anys d'escolarització del parlant

@Education of XXX: 8

@Filename:

L'argument és el nom del fitxer

@ Filename: vista

- @Sex of XXX: femella

@Sex of XXX: femella

- @Coment:

Aquesta és una capçalera de propòsit general

@Coment:

- @Date:

Aquí es dóna la data de transcripció

@Date:

- @Language:

Aquesta capçalera inclou la informació corresponent a l'idioma utilitzat majoritàriament a la transcripció en els casos de bilingüisme

@Language: castellà-català

- @Room Layout:

Descripció de l'aula a on es porta a terme la interacció

@Room Layout:

- @Situation:

Aquesta capçalera dona informació sobre la situació en la que es porta a terme la interacció.

@Situation: "a l'escola",...

- @Stim:

Per indicar el tipus d'estímul que produirà les següents interaccions o produccions

@Stim: làmina

@Stim: historieta

@Stim: joc

Marques per a les Paraules "Especials"

*PER: pom@o

a on @o marca una onomatopeia.

4. Codis per a Material No Identificable

- Parla intel·ligible xxx

El símbol xxx (en minúscules) posat en una línia de producció significa que hi ha paraulés on no s'entén o no s'entén bé.

*ROS: xx

- Acció sense parla 0

Quan el parlant porta a terme una acció que no va acompanyada de parla hi posem un zero “0” (no la lletra “o” majúscula)

*ROS: 0

Ús dels Claudators a la Línia Principal

- Segueix ensolapament [>]

Aquest símbol es refereix als fragments ensolapats.

*JOR: yo me iría a su casa para que <me invitase> [>]!
o me invitase a comer por lo menos.

*ROS: 0

%act: <assenyala el dibuix amb el dit>[<].

- Traducció

Per a que consti la traducció d'una paraula o frase dita en un idioma secundari

*DAV: si guanyes [:=c si ganas]

- Repetició

Quan hi ha una repetició múltiple de la mateixa paraula, sense pauses entre mig

*JOR: <que nade>[/] que nade y si no que pare.

t... Producció inacabada

*JOR: no estaria en otra casa en vez de t...

t/. Producció interrompuda

*ANN: < la niña va a saltar se le levanta la falda t/. y el niño se lo ve[>] ;

*MAR: < [0! assenyala el dibuix] [0 mira] agua>[<].

Tipus de Nivells Dependents disponibles

%act: descriu les accions del parlant o del receptor;

*DAV: te invitaria a comer.

%act: gest de menjar

Quan no hi ha producció;

*ROS: 0

%act: obre el sobre de les imatges

%com: Aquesta linea conté comentaris de qualsevol tipus.

*MAR: 0

%act: allarga el braç perquè li donguin una tarja

%com: cap li fa cas, la JES fa cara d'enfadada.

%cod: Es una linea dependent de propòsit general. Per a posar-hi cogis propis de la investigació. Tots els codis van precedits pel símbol \$.

*MAR: 0

%act: allarga la ma

%cod: \$FIBIF:TAF:TBF:TDN:OAN:OEF

ABREVIATURES UTILITZADES EN LA CODIFICACIÓ

Cada situació s'ha valorat i/o codificat de la següent manera:

E = ÈXIT

F = FRACÀS

N = NO SE SAP

FINALITAT DE LA INTERVENCIÓ

FI = FINALITAT DE LA INTERVENCIÓ

A. Per a obtenir informació:

FIA1. demana clarificació

FIA2. pregunta

FIA3. d'altres.

- B. Perquè els altres actuïn:
- FIB1. sol·licita (objectes, accions,...)
 - FIB2. suggereix (activitats,...)
 - FIB3. avisa
 - FIB4. aconsella
 - FIB5. d'altres.
- C. Per facilitar la interacció (cortesia)
- FIC1. salut
 - FIC2. demana disculpes (perdó, ho sento...)
 - FIC3. agraeix (gràcies, ets molt amable,...)
 - FIC4. mitigadors (per favor, si no t'importa, puc, podria,...)
 - FIC5. d'altres.
- D. Per expressar estats emocionals:
- FID1. plaer
 - FID2. disgust
 - FID3. temor
 - FID4. enuig
 - FID5. altres.
- E. Per expressar la pròpia opinió:
- FIE1. mostra acord o desacord
 - FIE2. pren posició davant d'una idea, situació,...
 - FIE3. expressa dubtes
 - FIE4. altres.
- F. Per donar informació:
- FIF1. identifica
 - FIF2. denomina
 - FIF3. localitza
 - FIF4. descriu
 - FIF5. narra
 - FIF6. altres
- G. Per identificar de forma lúdica
- FIG1. fa bromes
 - FIG2. explica acudits
 - FIG3. ironitza
 - FIG4. ridiculitza
 - FIG5. altres

TIPUS D'INTERVENCIÓ

T = TIPUS D'INTERVENCIÓ

TA. la seva intervenció és pertinent (la seva contribució ve al cas).

TB. la seva intervenció és suficient (aporta la informació necessària ni més ni menys).

TC. la seva intervenció és ordenada.

TD. la seva intervenció és socialment adequada (no és ni molt personal, ni molt amistosa, ni agressiva).

TE. la seva intervenció està feta en un llenguatge acceptable.

ORGANITZACIÓ DE LA INTERACCIÓ

O = ORGANITZACIÓ DE LA INTERACCIÓ

- OA. pren el seu torn de parla en el moment adequat.
- OB. pren el seu torn de paraula quan se li demana.
- OC. Intervé interrompent a qui parla, per expressar que vol prendre el torn de paraula.
- OD. en els cas d'interrupció o de solapament: Intervé amb una informació que pretén avançar la continuació de la intervenció de l'interlocutor.
- OE. mira i utilitza certs gests i/o vocalitzacions per intervenir (busca contacte ocular, contacte físic, senyala,...)
- OF. utilitza la paraula i els gests per intervenir (apel·lar, nombrar, preguntar,...)
- OG. Manté converses llargues.

Exemples:

- *MAR: 0
- %act: allarga la mà
- %cod: \$FIB1F:TAE:TBF:TDN:OAE:OEF
- *AIN: no! La te l'Ari.
- *%act: agafa la taja a l'ADR
- *PER: aja!
- %act: gest de molt enfadat
- %cod: \$FID4F:FID1F:TAF:TBE:OAE:OFF
- *MAI: què?
- %com: fa cara d'estrenyada
- *ROS: ho em fet malament.
- %act: malament
- %cod: \$FIB3B:FIE1E:TAE:TBF:TCE:TDE:TEE:OAE:OFE:
- *JOS: mira els colors a dalt o a baix

