

FORMACIÓ I DEFINICIÓ DE CONCEPTES EN
L'ALUMNAT SORD BILINGÜE: CRITERIS EDUCATIUS
PER A LA SEVA OPTIMITZACIÓ

7.2. RESULTATS EN L'ANÀLISI LINGÜÍSTICA

7.2.1. Resultats segons la longitud mitjana de les produccions

Hem cregut interessant comprovar quines categories gramaticals de paraules utilitzen els subjectes a l'hora d'expressar-se, ja que potser hi ha diferències qualitatives destacables entre sords i oïdors.

A la taula que presentem a continuació es mostren les freqüències d'ús de les paraules més importants, per a cada situació analitzada, tot i que els resultats totals els incloem a l'annex 14:

	NOMS	ADJ.	ADV.	VERBS	PRONOMS
Sords oral català	49,9	9,5	23,5	54,1	8,9
Sords oral castellà	48,6	7,8	23,6	50,5	6,4
Sords escrit català	23,6	6,2	8,4	20,1	2,4
Sords escrit castellà	29,6	5,1	8,1	28,8	2,1
Oïdors oral català	48,7	6,3	27,1	53,8	18,4
Oïdors oral castellà	45,8	6,6	24,4	55,4	18,1
Oïdors escrit català	29,6	4,1	8,4	31,2	3,9
Oïdors escrit castellà	32,3	4,2	9,1	30,4	6,3

Taula 26.- Distribució de paraules produïdes per la mostra.

Una primera constatació que s'evidencia en aquests resultats és que hi ha un clar predomini de l'ús de verbs, seguit pels noms, en els dos grups de la mostra. Així doncs, la freqüència de verbs i noms és molt superiors a les dels altres tipus de paraules. A continuació segueixen els adverbis i, posteriorment, els adjectius, en tots els casos menys en les produccions orals dels oïdors, on són superats pels pronoms.

Els patrons d'ús són similars tant per a sords com per a oïdors, tot i que aquests últims superen lleugerament l'altre grup pel que fa a la

freqüència. Aquest fet succeeix en tots els casos llevat dels adjectius, que són més utilitzats pels sords. Igualment, cal destacar el menor ús de pronoms pels sords, cosa que coincideix amb els resultats d'altres recerques.

Un darrer aspecte que cal ressaltar és que totes les paraules analitzades s'utilitzen més en l'àmbit oral que en l'escrit, és a dir, que els subjectes les fan servir més quan s'expressen oralment que quan ho fan per escrit.

Un cop revisades les paraules que usen els subjectes de la mostra, passem a analitzar la longitud mitjana de les seves produccions (LMPV) per a cadascuna de les modalitats (les taules de freqüències les presentem a l'annex 15):

SORDS:

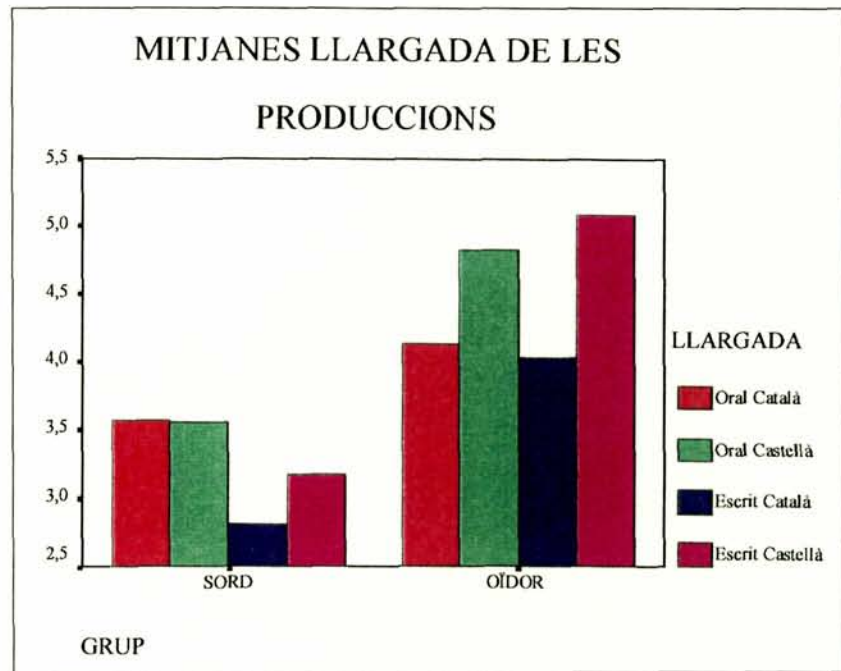
	Nº subjectes	Perduts	Mitjana
ORAL CAT.	21	1	3,62
ORAL CAST.	19	3	3,56
ESCRIT CAT.	22	0	2,8
ESCRIT CAST.	22	0	3,24

OÏDORS:

	Nº subjectes	Perduts	Mitja
ORAL CAT.	19	3	4,17
ORAL CAST.	18	4	4,82
ESCRIT CAT.	21	1	3,90
ESCRIT CAST.	21	1	4,77

Taula 27.- Mitjana de la longitud en les produccions que han fet els subjectes.

Els resultats demostren que els oïdors sempre desenvolupen produccions més llargues que els sords, tal com es demostra al gràfic 21. En ambdós grups les produccions són sempre més extenses oralment que per escrit, i igualment, tant en sords com en oïdors, les produccions més curtes són les que es fan en la prova escrita en català.



Gràfic 21.- Llargada en les produccions fetes pels subjectes.

De tota manera, aquesta longitud màxima en la prova oral en català va seguida molt de prop per la d'oral en castellà, i és una diferència tan minsa (de .06 punts), que no s'evidencia al gràfic.

Finalment, hem intentat esbrinar si hi ha una relació significativa entre la llargada de les produccions fetes pels subjectes i la seva llengua d'escolarització. Els resultats totals els incloem a l'annex 16.

GRUP DE SORDS

Llengua escolaritz.	N	MITJANA	DESV.TÍPICA	SIGNIFIC.
Oral Cat. CAT.	11	3,14	1,07	< 0.5
CAST.	10	4,15	0,87	
Oral Cast. CAT.	10	3,31	1,59	N. S.
CAST.	9	3,83	1,27	
Escrit Cat. CAT.	11	2,51	0,76	N. S.
CAST.	11	3,10	0,94	
Escrit Cast. CAT.	11	2,96	1,09	N. S.
CAST.	11	3,52	1,23	

GRUP D'OÏDORS

Llengua escolaritz.	N	MITJANA	DESV.TÍPICA	SIGNIFIC.
Oral Cat. CAT.	10	4,01	1,05	N. S.
CAST.	9	4,35	0,82	
Oral Cast. CAT.	9	3,74	0,98	N. S.
CAST.	9	5,91	3,90	
Escrit Cat. CAT.	11	3,61	1,29	N. S.
CAST.	10	4,21	1,03	
Escrit Cast. CAT.	11	4,71	2,21	N. S.
CAST.	10	4,84	1,80	

Taula 28.- Resultats en funció de la llengua d'escolarització.

En aquest sentit, només hi ha un cas en el qual s'estableix relació significativa entre les variables: en el de la prova oral en català. Aquesta és l'única situació en la qual hi ha relació significativa entre els alumnes escolaritzats en català i els escolaritzats en castellà.

A la taula 27. podem igualment comprovar que, en tots els casos, i en les dues submostres, els subjectes que reben l'educació majoritàriament en castellà són els que desenvolupen les produccions més llargues. De tota manera, en el grup dels sords, la producció màxima la fan els alumnes escolaritzats en castellà, en la prova de català oral següent. Finalment, la producció màxima dels oïdors és en la prova oral castellà, desenvolupada pels subjectes que s'escolaritzen majoritàriament en castellà.

7.2.2. Resultats segons el criteri d'errors comesos

L'anàlisi dels errors que han comès els subjectes de la mostra en les seves produccions, l'iniciem quantitativament amb la mitjana ponderada d'errades en cadascuna de les dimensions lingüístiques analitzades: errors més greus, i majors puntuacions; mentre que els més lleus es valoren menys. Així, sintàcticament, podem observar a la taula 29. que els sords fallen més que els oïdors en totes les categories, però més en l'àmbit oral que en l'escrit, sigui quina sigui la llengua en què s'expressen, mentre que en el cas dels oïdors passa exactament el contrari, i el major nombre d'errors es produeix en l'àmbit escrit per ambdues llengües.

Globalment però, si fem un sumatori del total d'errors per a cada dimensió, hem de dir que on falla més el total dels subjectes en l'àmbit sintàctic és en les produccions orals en català, i on es cometen menys errors és en les definicions donades per escrit en castellà.

Errors sintàctics	SORDS	OÏDORS	NIVELL SIGNIF.
Oral català	63,7	14,5	$p < .05$
Oral castellà	54,4	17,2	$p < .05$
Escrit català	40	25,3	$p = .05$
Escrit castellà	35,2	24	N. S.

Taula 29.- Mitjana del sumatori ponderat d'errors sintàctics per cada categoria d'anàlisi.

A la taula anterior podem igualment comprovar que, després de fer el test de t de Student, aquestes diferències entre oïdors i sords són

significatives pel que fa a l'àmbit oral tant en català com en castellà, és igual en la prova escrita de català, i no és significativa en l'escrita de castellà.

En relació amb els errors de tipus morfològic, observem a la taula 30 que la pauta seguida en els errors sintàctics no es reproduïx en aquest cas pel que fa a la submostra de sords: no hi ha prou diferències en les mitjanes per afirmar que cometem més errors en català que en castellà, ja que precisament, on fallen més és en l'àmbit oral castellà. En el cas dels oïdors, però, tot i que el sumatori ponderat d'errades és molt baix, sembla que la tendència continua sent la de tenir puntuacions més elevades en l'escrit per totes dues llengües.

En aquest cas, les diferències són significatives en l'àmbit oral en ambdues llengües, com passava en els errors sintàctics, però també en les definicions escrites en català, mentre que en l'escrit castellà tenen un nivell de significació igual a *p*.

Errors morfològics	SORDS	OÏDORS	NIVELL SIGNIF.
Oral català	2,8	0,2	$p < .05$
Oral castellà	3,3	0,1	$p < .05$
Escrit català	2,09	1,2	$p < .05$
Escrit castellà	2,09	1,2	$p = .053$

Taula 30.- Mitjana del sumatori ponderat d'errors morfològics per a cada categoria d'anàlisi.

Finalment, pel que s'observa a la taula 31, fonològicament tant els sords com els oïdors cometem més errors en les definicions en català

i castellà oral, tot i que la proporció és bastant més superior en el cas dels sords. Pel que fa a l'àmbit escrit, que en aquesta dimensió fonològica es transforma en errors d'ortografia convencional, els sords obtenen resultats similars en ambdós idiomes, mentre que els oïdors tenen un nivell d'errades lleugerament superior en català.

En aquest cas, en aplicar la *T-test*, les diferències no són significatives en cap dels casos.

Errors fonològics	SORDS	OÏDORS	NIVELL SIGNIF.
Oral català	44,5	30,2	N. S.
Oral castellà	36,5	29,4	N. S.
Escrit català	14,5	13,6	N. S.
Escrit castellà	15,1	10,2	N. S.

Taula 31.- Mitjana del sumatori ponderat d'errors fonològics per a cada categoria d'anàlisi.

Resumint els resultats presentats fins al moment, hem de dir que els sords usualment cometen més errades de tots tipus que els oïdors, i que les diferències entre ambdós grups són significatives sempre en l'àmbit oral (excepte en l'anàlisi fonològica on, tot i que hi ha diferències en la llengua oral, no resulten significatives estadísticament). En l'àmbit escrit, el grau de significació es redueix ja que només en un cas, el de l'anàlisi morfològica escrita en català, és significatiu; en els altres, o és igual o no hi ha significació.

En relació amb quina és l'àrea lingüística en la qual s'estableixen majors diferències, queda clar que és en la morfologia, seguida de la sintaxi. Finalment, i tal com ja s'ha pogut comprovar, no hi han

diferències significatives entre sords i oïdors en fonologia, tot i que és en la segona dimensió en la qual els subjectes de la mostra cometien més errors.

Posteriorment a l'anàlisi dels errors en valors absoluts, procedim a un estudi més qualitatiu, basat en el paràmetre de tipologia d'errors. En aquest cas, no es tracta d'investigar sobre si els subjectes produeixen més o menys errades, sinó d'analitzar-les, i comprovar si són molt greus o poc importants. Consegüentment, hem distribuït la mostra, en funció de la reconversió dels seus errors segons els criteris detallats en l'apartat 6.7.2.- del capítol anterior. Els resultats són els que presentem a continuació (taula 32). Abans, però, hem de puntualitzar que hi ha individus que, per motius estadístics, en fer els recomptes s'han perdut en el sistema, cosa que no passa en l'àmbit morfològic ja que el procés de requalificació dels errors ha estat més senzill.

Igualment, volem recalcar que la relació entre la categoria en la qual incloem un individu i el tipus d'errors que comet és inversament proporcional, és a dir, que un subjecte se situï en el nivell alt per exemple, no significa que cometi menys errors, sino que el tipus d'errors produïts es considera poc important; per contra, un subjecte inclòs en el nivell baix implica que comet més errors considerats greus per a la comprensió del missatge. Així doncs, els nivells en els quals classifiquem els subjectes segueixen un criteri qualitatiu basat

en el tipus d'errades considerades més o menys importants, i no pas un criteri quantitatiu de freqüència d'errors.

➤ En l'àmbit sintàctic:

	Oral Cat.		Oral Cast.		Escrit Cat.		Escrit Cast.	
	sord	oïdor	sord	oïdor	sord	oïdor	sord	oïdor
Baix	15	0	13	2	9	7	10	6
Mitjà	5	9	6	9	7	6	8	7
Alt	2	12	3	11	6	8	4	9
TOTAL	22	21	22	22	22	21	22	22

➤ En l'àmbit morfològic:

	Oral Cat.		Oral Cast.		Escrit Cat.		Escrit Cast.	
	sord	Oïdor	sord	oïdor	sord	oïdor	sord	oïdor
Baix	12	2	13	2	11	7	13	3
Mitjà	0	0	0	0	0	0	0	0
Alt	10	20	9	20	11	15	9	19
TOTAL	22	22	22	22	22	22	22	22

➤ En l'àmbit fonològic:

	Oral Cat.		Oral Cast.		Escrit Cat.		Escrit Cast.	
	sord	oïdor	sord	oïdor	sord	oïdor	sord	oïdor
Baix	12	4	12	4	8	9	11	5
Mitjà	8	6	9	6	6	8	7	12
Alt	2	12	1	12	8	5	4	5
TOTAL	22	22	22	22	22	22	22	22

Taula 32.- Distribució dels subjectes segons el seu nivell d'errors.

A partir de les observacions, a totes les situacions, tret d'un cas, els sords cometen errors lingüístics més greus que els oïdors, tot i que les freqüències es reparteixen més homogèniament en el cas de les produccions escrites i, per tant, s'equilibra una mica més la distribució.

Pel que fa a la sintaxi, la majoria de sords s'engloben en el nivell baix, la qual cosa significa que cometen molts errors bàsics i importants, com ara no estructurar la frase o no posar-li el verb principal. El tipus d'errors que comenten els oïdors, per contra, els considerem poc significatius ja que no dificulten la comprensió del missatge. Són errades com, per exemple, una mala connexió entre frases, o un mal ús del temps verbal.

On la submostra dels sords comet més errors greus és en el llenguatge oral, a totes dues llengües, mentre que pel que fa a la submostra d'oïdors, és al contrari i tenen més errades però poc importants en la modalitat oral, i més errades de tipus mitjà o importants en el llenguatge escrit.

Les diferències entre els dos grups en aquest nivell sintàctic són molt significatives en l'àmbit oral per les dues llengües, però no en l'escrit, tal com es pot verificar en la taula 32 que correspon als resultats en els nivells de significació després d'haver aplicat la prova de Khi-quadrat.

En l'àmbit morfològic és on es produeixen les diferències més significatives entre ambdós grups, ja que no hi ha cap subjecte en el nivell mitjà i, per tant, la mostra es polaritza. La raó d'això és que el criteri seguit per definir els nivells morfològics, es basa en la producció d'errors per sobre la mitjana (nivell baix), igual a la mitjana (nivell mig) o per sota de la mitjana (nivell alt), ja que les errades morfològiques no es distribueixen jeràrquicament, i en el nostre cas no hi ha ningú que tingui un nombre d'errors igual a la mitjana de la població.

En aquesta dimensió, igual que passava amb la sintàctica, tornen a no haver-hi diferències significatives entre la distribució dels errors en català i en castellà, mentre que sí que hi ha diferències quant al tipus de producció, en els oïdors: en aquest cas cometem més errades greus en l'escrit en català, però no en castellà. Aquest fet és curiós si recordem que en l'àmbit sintàctic els errors escrits eren els més greus per a totes dues llengües.

En aquesta dimensió morfològica, les diferències que hem comentat entre les dues submostres són significatives en l'oral, en tots dos idiomes, i en l'escrit, però només pel que fa als errors comesos en castellà (taula 32).

En l'àmbit fonològic, d'ortografia natural, es produeix l'única situació en la qual els oïdors produeixen més errors greus que els sords, i és

en la modalitat de català escrit, tot i que no resulta significativa. Per a les altres dimensions estudiades, la distribució és similar als casos anteriors: oralment, els sords cometen més errades greus, i en l'àmbit escrit és on els oïdors fallen més.

Aquestes diferències tornen a ser significatives per a la dimensió oral, però no en l'escrita (vegeu la taula 32), igual que passava en l'anàlisi sintàctica, tot i que els nivells de significació no són tan acurats.

Finalment, i de manera global, volem remarcar que en el cas dels sords no sembla que hi hagi diferències significatives en la distribució dels errors comesos en català i en castellà, mentre que els oïdors tenen més dificultats per al català escrit. També s'evidencien diferències entre la llengua oral i la llengua escrita: en general, els subjectes oïdors fallen més en l'àmbit escrit que en l'oral, és a dir, que estructuren millor el seu discurs oral, cosa que no passa amb els sords, ja que cometten errors greus tant oralment com en l'escriptura.

A continuació presentem els nivells de significació obtinguts en la prova de Khi-quadrat respecte de les diferents dimensions lingüístiques analitzades (tot el tractament estadístic l'incloem en els annexos 17-19):

Nivell sintàctic:	Nivell significació
Errors orals català	p < .001
Errors orals castellà	p < .001
Errors escrits català	N. S.
Errors escrits castellà	N. S.

Nivell morfològic:	Nivell significació
Errors orals català	p < .01
Errors orals castellà	p < .001
Errors escrits català	N. S.
Errors escrits castellà	p < .05

Nivell fonològic:	Nivell significació
Errors orals català	p < .05
Errors orals castellà	p < .01
Errors escrits català	N. S.
Errors escrits castellà	N. S.

Taula 33.- Comparació entre els dos grups en errors comesos.

Finalment, un cop analitzats comparativament els errors comesos per les dues submostres, passem a investigar si aquestes errades estan relacionades amb el major o el menor grau de contacte amb la LI2, és a dir, que volem analitzar el tipus d'errades que cometten els subjectes en funció de si estan escolaritzats en català o en la seva llengua materna. El total dels resultats l'adjuntem a l'annex 20.

Pel que fa a la dimensió sintàctica, la llengua d'escolarització no té cap relació significativa amb el tipus d'error que cometten els subjectes. A la taula següent, podem observar igualment que els alumnes sords escolaritzats en català són els que cometten més errades, fins i tot en les proves desenvolupades en aquest idioma, ja que les mitjanes són bastant superiors. En el cas dels oïdors passa el

mateix si exceptuem, curiosament, el cas de les definicions escrites en català.

GRUP DE SORDS

Llengua escolaritz.	N	MITJANA	DESV.TÍPICA	SIGNIFIC.
Oral Cat. CAT.	11	66	30,74	N. S.
CAST.	11	61,36	49,27	
Oral Cast. CAT.	11	58,09	31,73	N. S.
CAST.	11	50,72	30,80	
Escrit Cat. CAT.	11	48,54	26,22	N. S.
CAST.	11	31,27	31,49	
Escrit Cast. CAT.	11	38,27	21,67	N. S.
CAST.	11	32,18	24,39	

GRUP D'OÏDORS

Llengua escolaritz.	N	MITJANA	DESV.TÍPICA	SIGNIFIC.
Oral Cat. CAT.	12	16,91	14,02	N. S.
CAST.	10	11,33	10,94	
Oral Cast. CAT.	12	20,33	19,74	N. S.
CAST.	10	13,60	13,59	
Escrit Cat. CAT.	12	20,63	13,23	N. S.
CAST.	10	30,50	16,09	
Escrit Cast. CAT.	12	27,33	27,69	N. S.
CAST.	10	19,90	13,69	

Taula 34.- Relació entre la llengua d'escolarització i la dimensió sintàctica.

Respecte a la dimensió morfològica, les mitjanes d'errors són molt inferiors a les del cas anterior, tot i que els sords segueixen fallant més. En aquesta situació els subjectes sords escolaritzats en català tenen resultats més òptims en les proves en català, és a dir, que cometen menys errors, mentre que els escolaritzats en castellà són millors en aquesta llengua, tant en el nivell oral com en l'escrit. En el cas dels oïdors, tenen una freqüència tan petita que no la considerem prou representativa per establir anàlisis comparatives.

Aquesta vegada, tampoc no hi ha relació significativa entre la llengua d'escolarització dels subjectes i la producció d'errors morfològics per les submostres.

GRUP DE SORDS

Llengua escolaritz.	N	MITJANA	DESV.TÍPICA	SIGNIFIC.
Oral Cat. CAT.	11	1,91	3,51	N. S.
CAST.	11	3,64	3,72	
Oral Cast. CAT.	11	4,09	9,10	N. S.
CAST.	11	2,64	3,38	
Escrit Cat. CAT.	11	1,36	2,66	N. S.
CAST.	11	2,82	3,40	
Escrit Cast. CAT.	11	2,73	5,53	N. S.
CAST.	11	1,45	2,38	

GRUP D'OÏDORS

Llengua escolaritz.	N	MITJANA	DESV.TÍPICA	SIGNIFIC.
Oral Cat. CAT.	12	8,33E-02	,29	N. S.
CAST.	10	,30	,95	
Oral Cast. CAT.	12	,00	,00	N. S.
CAST.	10	,30	,67	
Escrit Cat. CAT.	12	,42	,79	N. S.
CAST.	10	,50	,71	
Escrit Cast. CAT.	12	,33	,89	N. S.
CAST.	10	,20	,63	

Taula 35.- Relació entre la llengua d'escolarització i la dimensió morfològica.

Finalment, quant a la dimensió fonològica, els sords en escoles catalanes tornen a cometre més errades que els que assisteixen a escoles en la seva llengua materna, tant en català com en castellà. Pel que fa als oïdors, les seves mitjanes són molt inferiors en les proves en castellà, mentre que cometen errors que s'apropen als nivells assolits pels sords en les de català.

Com ja passava en les altres dimensions, en aquest cas tampoc no s'estableix cap relació significativa entre la llengua d'escolarització i la producció d'errors en el nivell fonològic.

GRUP DE SORDS

Llengua escolaritz.	N	MITJANA	DESV.TÍPICA	SIGNIFIC.
Oral Cat. CAT.	11	47,27	36,78	N. S.
CAST.	11	41,81	49,94	
Oral Cast. CAT.	11	45,18	30,46	N. S.
CAST.	11	27,90	20,49	
Escrit Cat. CAT.	11	20	24,53	N. S.
CAST.	11	9	9,80	
Escrit Cast. CAT.	11	15,90	17,98	N. S.
CAST.	11	14,36	12,65	

GRUP D'OÏDORS

Llengua escolaritz.	N	MITJANA	DESV.TÍPICA	SIGNIFIC.
Oral Cat. CAT.	12	53,33	101,81	N. S.
CAST.	10	2,60	5,58	
Oral Cast. CAT.	12	53,16	86,86	N. S.
CAST.	10	1	1,94	
Escrit Cat. CAT.	12	16,75	13,96	N. S.
CAST.	10	9,90	8,74	
Escrit Cast. CAT.	12	13,91	21,13	N. S.
CAST.	10	5,8	6,46	

Taula 36.- Relació entre la llengua d'escolarització i la dimensió fonològica.

Resumint els resultats podem dir que, sintàcticament i fonològicament, els infants escolaritzats en català, independentment que siguin sords o no, són els que generalment cometen més errors a totes les proves, tot i que les diferències en relació amb el grup escolaritzat en castellà no han resultat significatives.

Morfològicament, aquesta tendència varia ja que, en aquesta dimensió lingüística, els millors resultats en una llengua coincideixen amb la d'escolarització.

7.2.3. Síntesi de l'anàlisi lingüística

Si fem un resum dels resultats de l'anàlisi lingüística, i en relació amb la LMPV, hem de destacar que, comparant globalment sords i oïdors, aquests darrers desenvolupen produccions més llargues en tots els casos. També hem pogut constatar que el patró d'ús de les categories gramaticals varia en les submostres: els oïdors utilitzen més els verbs però menys els adjectius que no pas els sords, mentre que la freqüència d'ús de pronoms és, comparativament, molt baixa en aquests últims.

Pel que fa a l'anàlisi dels errors comesos, cal destacar que els oïdors produeixen menys errades en llengua oral, ja que aprenen el llenguatge per imitació i, d'aquesta manera, assimilen les regles gramaticals més ràpidament.

Quant a la llengua escrita, hi ha menys diferències en el grup de sords. El seu veritable problema és el llenguatge oral, i no pas l'escrit, ja que cometem poques errades en ortografia natural. Aquest fet succeeix perquè sovint, en els aprenentatges logopèdics, es recorre a la llengua escrita per reforçar l'oral, i viceversa.

7.3. ESTUDI COMPARATIU ENTRE LES DIMENSIONS LINGÜÍSTIQUES I LA CLASSIFICACIÓ

Finalment, hem indagat en la possible relació entre el nivell conceptual dels subjectes, concretat en la prova de la classificació, i les dimensions lingüístiques analitzades.

En primer lloc, hem investigat la relació entre la dimensió semàntica, basada en el grau de complexitat en la prova de les definicions produïdes pels subjectes, i el nivell aconseguit en la prova de la classificació, ja que sembla lògic suposar que una bona estructuració conceptual es correlaciona positivament amb nivells alts d'abstracció en desenvolupar les definicions dels conceptes analitzats.

Els resultats obtinguts no responen a aquesta predicció, ja que la prova de Khi-quadrat sembla demostrar que no hi ha cap cas en el qual s'estableixi aquesta relació significativa entre els nivells en ambdues proves. A l'annex 21 es pot comprovar que no s'evidencia cap relació prou significativa entre les distintes variables, tant pel que fa als sords com als oïdors.

Consegüentment, podem afirmar que les variables classificació i tipus de definició no tenen cap relació directa, ni es correlacionen significativament.

Respecte a les altres dimensions, la sintàctica, la morfològica i la fonològica, sembla que tampoc no s'estableix cap relació significativa, segons les dades que adjuntem a l'annex 22.

7.4. VERIFICACIÓ D'HIPÒTESIS

Recordem que, per comprovar la relació existent entre el nivell conceptual dels subjectes, el seu grau de formulació lingüística i el major o menor contacte amb la LI2 (centrat en l'àmbit educatiu), hem elaborat tres hipòtesis que són les que passem a verificar a continuació.

7.4.1. Comprovació de la hipòtesi 1

Hi ha una relació significativa entre el grau de contacte amb la LI2 i el nivell de formulació lingüística.

Aquesta hipòtesi general, es desdobra en 4 subhipòtesis que són:

Subhipòtesi 1.1: s'estableix una correlació positiva entre el grau de contacte amb la LI2 i la dimensió semàntica (avaluada en la prova de les definicions):

- ▶ En l'àmbit oral, en català
- ▶ En l'àmbit oral, en castellà
- ▶ En l'àmbit escrit, en català
- ▶ En l'àmbit escrit, en castellà

Aquesta hipòtesi és compleix només en la situació d'oral en castellà, en el cas dels sords, i en la d'oral castellà i en català, en el cas dels oïdors.

En cap de les altres situacions analitzades no s'estableixen relacions significatives, ni en els sords ni en els oïdors, entre les variables analitzades.

Subhipòtesi 1.2: s'estableix una correlació positiva entre el grau de contacte amb la LI2 i la dimensió sintàctica:

- ▶ En l'àmbit oral, en català
- ▶ En l'àmbit oral, en castellà
- ▶ En l'àmbit escrit, en català
- ▶ En l'àmbit escrit, en castellà

En cap de les situacions analitzades no s'evidencien relacions significatives.

Subhipòtesi 1.3: s'estableix una correlació positiva entre el grau de contacte amb la LI2 i la dimensió morfològica:

- ▶ En l'àmbit oral, en català
- ▶ En l'àmbit oral, en castellà
- ▶ En l'àmbit escrit, en català
- ▶ En l'àmbit escrit, en castellà

En cap de les situacions analitzades no es mostren relacions significatives.

Subhipòtesi 1.4: s'estableix una correlació positiva entre el grau de contacte amb la LI2 i la dimensió fonològica:

- ▶ En l'àmbit oral, en català
- ▶ En l'àmbit oral, en castellà
- ▶ En l'àmbit escrit, en català
- ▶ En l'àmbit escrit, en castellà

En cap de les situacions analitzades no hi ha relacions significatives.

En conseqüència podem dir que, en línies generals, la hipòtesi 1 no es compleix: No hi ha relacions significatives entre el nivell de contacte amb la L12 i el nivell de formulació lingüística. Això és cert per a les dimensions sintàctica, morfològica i fonològica, però en la semàntica sí que hem trobat nivells alts de correlació entre la llengua d'escolarització i la prova de les definicions en l'àmbit oral (només en català en els sords, i tant en català com en castellà pel que fa als oïdors), però no en l'àmbit escrit. Per tant, podem dir que **la hipòtesi 1 només es compleix en la dimensió semàntica, i no en tots els casos.**

7.4.2. Comprovació de la hipòtesi 2

Hi ha una relació significativa entre el nivell conceptual dels subjectes i la seva formulació lingüística.

Aquesta hipòtesi general, es desdobra en 4 subhipòtesis, que són:

Subhipòtesi 2.1: s'estableix una correlació positiva entre el nivell conceptual i la dimensió semàntica:

- ▶ En l'àmbit oral, en català
- ▶ En l'àmbit oral, en castellà
- ▶ En l'àmbit escrit, en català
- ▶ En l'àmbit escrit, en castellà

En cap de les situacions analitzades no es mostren relacions significatives.

Subhipòtesi 2.2: s'estableix una correlació positiva entre el nivell conceptual i la dimensió sintàctica:

- ▶ En l'àmbit oral, en català
- ▶ En l'àmbit oral, en castellà
- ▶ En l'àmbit escrit, en català
- ▶ En l'àmbit escrit, en castellà

En cap de les situacions analitzades no hi ha relacions significatives.

Subhipòtesi 2.3: s'estableix una correlació positiva entre el nivell conceptual i la dimensió morfològica:

- ▶ En l'àmbit oral, en català
- ▶ En l'àmbit oral, en castellà
- ▶ En l'àmbit escrit, en català
- ▶ En l'àmbit escrit, en castellà

En cap de les situacions analitzades no s'observen relacions significatives.

Subhipòtesi 2.4: s'estableix una correlació positiva entre el nivell conceptual i la dimensió fonològica:

- ▶ En l'àmbit oral, en català
- ▶ En l'àmbit oral, en castellà
- ▶ En l'àmbit escrit, en català
- ▶ En l'àmbit escrit, en castellà

En cap de les situacions analitzades no hi ha relacions significatives.

Conseqüentment, podem afirmar que **la hipòtesi 2 no es compleix en cap cas i, per tant, no hi ha cap tipus de relació significativa entre el nivell conceptual dels subjectes i les seves formulacions lingüístiques.**

7.4.3. Comprovació de la hipòtesi 3

Hi ha una relació significativa entre el nivell conceptual dels subjectes i el seu grau de contacte amb la L12.

Aquesta hipòtesi tampoc no es compleix en cap de les dues submostres analitzades i, per tant, podem dir que no hi ha una relació significativa entre el nivell conceptual que presenten els subjectes i el seu major o menor contacte amb la L12.

IV.- CONCLUSIONS I RESPOSTES

8. CONCLUSIONS

Totes les investigacions que es duen a terme amb subjectes sords tenen com a objectiu principal el fet d'esbrinar, en quina mesura, aquella persona amb trets diferencials de la oïdora, pel seu dèficit auditiu, segueix un procés de desenvolupament diferent.

Aquest ha estat el repte d'aquesta tesi, on hem volgut analitzar el procés de formació de conceptes en la persona sorda i la seva representació lingüística, tot relacionant-lo amb el fenomen del bilingüisme. De tota manera, volem remarcar que el nostre plantejament mai no ha estat homogeneïtzador. Nosaltres no considerem -ni volem presentar- els sords com un grup homogeni, alhora que tampoc no pretenem fer generalitzacions a tot el col·lectiu. Les conclusions que tot seguit exposarem són les deduccions

directes de la nostra recerca, la qual, recordem, està basada en una mostra amb unes característiques molt concretes. Conseqüentment, els nostres plantejaments es poden aplicar a col·lectius determinats del conjunt de la població de persones amb dèficits auditius.

El nostre objectiu en la investigació ha estat doble: d'una banda, hem volgut observar quins processos segueix l'alumnat sord en la formació i formulació lingüística dels conceptes, investigant quina influència té en tot aquest procés la major o menor exposició a la LI2. I de l'altra, hem volgut comprovar com aquests procediments són més o menys diferencials en relació amb els dels oïdors.

Per assolir aquests objectius, vam establir unes hipòtesis que, tal com hem explicat en el punt 7.4. del capítol anterior, no s'han acomplert en la seva gran majoria. Segons això podem dir que, contràriament al que pensàvem inicialment, no hi ha cap tipus de relació significativa entre el nivell conceptual que han desenvolupat els subjectes i el seu grau de contacte amb la LI2, ni entre aquest mateix nivell conceptual i la seva formulació lingüística, ni entre la formulació lingüística (en els nivells sintàctic, morfològic i fonològic) i el grau de contacte amb la LI2; l'única dimensió lingüística en la qual sí que hem trobat relació amb la LI2 és en la semàntica, tot i que exclusivament en l'àmbit oral (només en castellà, en el cas dels sords, i tant en castellà com en català, en els oïdors).

Aquest fet posa de manifest, doncs, la importància que té el grau de contacte amb la Ll2 en el desenvolupament lingüístic en la seva dimensió semàntica dels individus.

Tot i que les hipòtesis no s'ha verificat, els resultats que hem obtingut en la nostra recerca ens han permès evidenciar fets bastant previsibles, juntament amb d'altres, també rellevants, però més inesperats.

Entre els primers cal destacar la superioritat dels oïdors en totes les proves lingüístiques realitzades. En efecte, en totes les dimensions que hem analitzat, i per les dues llengües d'anàlisi, hi ha diferències altament significatives entre sords i oïdors. Aquest darrers presenten nivells d'elaboració de respostes molt més complexes (dimensió semàntica), menys freqüència d'errors que majoritàriament són classificats com poc importants (dimensions sintàctica i morfològica), alhora que elaboren respostes més llargues, pel que fa a les oracions.

Hem de puntualitzar, no obstant això, que en la dimensió fonològica no hi ha diferències significatives entre les dues submostres. No ens estendrem a comentar els motius d'aquests resultats perquè els considerem obvis i lògics, i ja els hem justificat en els capítols del marc teòric. Globalment, l'origen s'ha de cercar en el retard evolutiu que presenten els sords en el procés d'adquisició del llenguatge, i en

el seu aprenentatge per vies distintes de les normals; més encara si tenim en consideració les edats dels subjectes sords de la mostra.

L'única situació en la qual els sords obtenen resultats similars, i fins i tot millors, als dels oïdors és en la conceptualització. En efecte, en no intervenir el llenguatge directament, en la prova de la classificació els resultats els són més favorables que en la resta de proves avaluades. En aquest cas sembla lògic suposar que els resultats siguin homogenis per al total de la mostra, però la realitat és que els sords assoleixen clarament nivells més alts de conceptualització que els oïdors, tot i que les diferències entre ambdós grups no arriben a ser significatives, a causa de la tendència homogeneïtzadora del tractament estadístic. Aquesta troballa té un gran interès: d'una banda, perquè replica els resultats d'altres recerques en les quals els sords presentaven resultats inferiors en la tasca de la classificació i, de l'altra, per les seves implicacions educatives.

Inicialment, consideràvem que era lògic suposar que hi havia una certa relació entre el nivell conceptual i la formulació lingüística dels subjectes sords ja que, tal com hem comentat, el baix rendiment mostrat en algunes investigacions sobre tasques de classificació, feia presuposar una connexió amb el baix nivell lingüístic. Aquesta relació no s'ha evidenciat en la nostra recerca, ja que els infants sords de la mostra tenen un millor rendiment en la classificació.

Així doncs, segons els nostres resultats, els sords no tenen problemes en l'estructuració conceptual: el seu nivell de coneixement dels conceptes és elevat. El problema el tenen en l'adquisició del llenguatge, i concretament en l'adquisició de les paraules que representen els conceptes, ja que és un aprenentatge formal, i es corre el risc que el sord no integri tot el camp semàntic que representen. Resulta, doncs, evident que la conceptualització, examinada en la tasca de classificació en la qual no intervé el llenguatge directament, no presenta dificultats per als deficients auditius.

En el cas dels oïdors, tampoc no s'estableix cap relació entre el nivell conceptual i la formulació lingüística ja que assolixen nivells alts de formulació, els quals no es corresponen amb el nivell real de conceptualització. De tota manera, hem de remarcar que aquesta superioritat en la formulació lingüística és deguda al fet que adquireixen el llenguatge per imitació i, per tant, coneixen moltes paraules, més que no pas perquè tinguin un rendiment molt superior.

Un altre fenomen que considerem que cal destacar és que, al llarg de la recerca, s'evidencia que els sords obtenen millors puntuacions (segons els criteris de complexitat semàntica, o d'anàlisi dels errors lingüístics) en castellà que en català. Els oïdors, això no obstant, aconsegueixen resultats més òptims en la modalitat de llenguatge oral, sigui quina sigui la llengua emprada.

Aquesta constatació ens evidencia que els sords, per raó de la lentitud en l'adquisició de la LI2, són millors en la seva llengua materna. Contràriament, en el cas dels oïdors, adquireixen les llengües orals espontàniament, mentre que les seves representacions escrites són objecte d'aprenentatge formal, cosa que implica la seva superioritat oral, independentment de la llengua en la qual es faci, en les edats representades en la nostra recerca.

Pel que fa a la relació entre els resultats globals de les proves i el grau de contacte amb la LI2, la tendència que s'observa, en la majoria dels casos, és que el grup de sords que té un major contacte amb la LI2 obté millors resultats en català, mentre que el grup que té un major contacte amb la LI1, els té en castellà.

En definitiva, i tot i que no s'han establert diferències significatives estadísticament, s'evidencia en els resultats del grup de sords que la llengua d'escolarització determina en certa manera els resultats en les proves de definició de conceptes, analitzats des del punt de vista de la complexitat de les relacions semàntiques. Així doncs, en tots els casos, les puntuacions són sempre lleugerament més òptimes en la llengua que coincideix amb la d'escolarització dels subjectes. Els alumnes sords escolaritzats en català, desenvolupen produccions més complexes en aquest idioma, tant en l'àmbit oral com en l'escrit, mentre que els alumnes sords escolaritzats en castellà produeixen definicions més elaborades en aquesta altra llengua. Hem de

puntualitzar, però, que globalment, els escolaritzats en castellà obtenen puntuacions més elevades que els escolaritzats en català.

La constatació d'aquests resultats reflecteix la influència fonamental que té l'escola en tot el procés de formació del llenguatge en l'infant sord, perquè els alumnes tendeixen a expressar-se millor en l'idioma escolar que en la pròpia llengua materna: defineixen d'una manera més complexa i més àmplia tot i que, a nivell morfo-sintàctic, poden haver-hi més errors deguts a les interferències amb la Ll1.

En relació amb els oïdors, aquesta proporcionalitat no es manté, ja que el subgrup escolaritzat en castellà és el que sempre aconsegueix els resultats més alts. En conseqüència, en aquest cas, la llengua materna està per sobre de la d'escolarització, ja que és la que més influeix en els alumnes.

Sembla ser, doncs, que la llengua d'escolarització té una influència més important en sords que en oïdors.

Si analitzem les dimensions lingüístiques restants, podem observar que, en els àmbits sintàctic i morfològic, els sords cometen més errors oralment, mentre que els oïdors fallen més en l'escrit que en l'oral. Quant al nivell fonològic i d'ortografia natural, tot el conjunt de la mostra desenvolupa errades majoritàriament en el nivell fonològic.

La constatació que els sords cometen més errors oralment potser és pot justificar pel fet que el discurs parlat no permet tant l'estructuració del missatge com en l'escrit, que comporta la possibilitat de disposar de més temps per a la construcció i organització de la resposta.

Quant a la interrelació entre aquests aspectes lingüístics i la llengua d'escolarització, cal destacar que en els àmbits sintàctic i fonològic, els subjectes escolaritzats en català cometen més errors en tots els casos, tot i que les diferències en les mitjanes entre els escolaritzats en un o altre idioma són mínimes i no resulten significatives. Contràriament, pel que fa al nivell morfològic, la llengua vehicular és la que determina els millors resultats en les proves.

En darrer lloc, per finalitzar l'anàlisi dels resultats hem de comentar que, respecte a la llargada de les produccions dels subjectes (LMPV), s'inverteixen els criteris establerts fins al moment: els sords desenvolupen més les seves respostes a l'àmbit oral (sigui quina sigui la llengua emprada), mentre que els oïdors elaboren produccions més llargues en castellà (tant oralment com en l'escrit).

Pel que fa a la relació entre LMPV i la llengua d'escolarització, no s'estableixen nivells significatius més que en un cas: en la prova oral de català. Conseqüentment, no creiem que aquest fet sigui rellevant, en tractar-se d'una única situació aïllada, i afirmem que no comporta cap relació significativa.

Globalment, un aspecte important que cal destacar és que els subjectes bilingües (el cas dels alumnes castellanoparlants escolaritzats en català) segueixen els mateixos patrons de resposta que els monolingües, i que els nivells de resposta han estat similars per a ambdós grups. D'aquesta manera, no es pot afirmar que el model educatiu d'immersió lingüística vagi en detriment del coneixement de la llengua materna, ni que dificulti els processos d'estructuració mental dels infants.

En resum creiem important remarcar que, en el cas dels deficients auditius, sembla que hi ha la tendència que la llengua emprada a l'escola té una importància cabdal en el desenvolupament lingüístic de l'individu, especialment en la dimensió semàntica, fins i tot per sobre de la llengua materna, cosa que no passa en els cas dels oïdors, els quals sempre s'expressen millor en la llengua materna, independentment de quin sigui l'idioma d'escolarització.

Tal com hem comprovat, aquesta influència de la LI2 en la dimensió semàntica no ve acompanyada per millors nivells en les altres dimensions lingüístiques on, al contrari, sembla que els alumnes amb major contacte amb la LI2 cometem més errades, i més greus. Aquest fet pot ser degut a l'edat cronològica dels subjectes sords, que encara es troben en període de formació lingüística. D'aquesta manera es justifica la constatació que ja s'evidenciï el benefici del bilingüisme semànticament, pel que fa a l'estructuració mental, però

que encara no s'hagi traduït a les altres dimensions lingüístiques, basades més en aspectes externs gramaticals i formals.

Com a conclusió, és important destacar que el bilingüisme, segons els resultats que hem obtingut, no és un factor disruptiu del procés de formació de l'individu sord, ja que no hem trobat diferències importants entre els alumnes castellanoparlants escolaritzats en català i en castellà.

Així com en la nostra primera recerca es van evidenciar els efectes positius del bilingüisme consecutiu en adolescents sords, en aquesta tesi no s'han recollit efectes positius, però tampoc de negatius, del bilingüisme simultani. Creiem que, en haver treballat amb subjectes en estadis primerencs de desenvolupament del llenguatge, les possibles influències i els possibles efectes del bilingüisme encara no s'han manifestat. En tot cas, podem afirmar sense cap mena de dubte que el contacte exhaustiu amb la L12 (en el cas dels subjectes integrats en programes d'immersió lingüística), no és perjudicial per al deficient auditiu, en relació amb l'estructuació de conceptes i la seva formulació lingüística.

Independentment, hem de considerar els efectes beneficiosos que comporta el contacte i el coneixement d'una segona llengua, per tal d'ampliar el camp comunicatiu i relacional del sord dins el seu entorn comunitari, sense oblidar tota la millora en l'autoestima que implica

l'aprenentatge d'una segona llengua i les possibilitats que això comporta.

Tot i que en la tesi present hem desenvolupat un estudi de les interrelacions entre el concepte, la seva formulació lingüística i el fenomen del bilingüisme, un cop hem finalitzat la recerca, considerem que hi ha aspectes que potser hauria calgut aprofundir, alhora que n'hi ha d'altres que no hem tractat i que hauria estat interessant analitzar.

Considerem que com a nova línia de treball seria molt interessant aprofundir en l'estudi lingüístic dels conceptes, en funció del tipus de paraules analitzades. Nosaltres només hem treballat la tipologia de les paraules des d'un vessant quantitatiu, comptabilitzant el nombre de produccions dels subjectes, però sense desenvolupar un estudi més ampli i rigorós. Creiem que convindria investigar, per exemple, com defineixen els subjectes segons la tipologia de paraules que cal definir, o com aquesta determina la formulació lingüística dels conceptes que engloben.

En definitiva, es tractaria d'esbrinar com el grau d'iconocitat i tipicitat de les paraules influeix en la producció i l'estructuració de les definicions.

Caldria desenvolupar, doncs, un estudi exhaustiu sobre com es relacionen aquestes distintes tipologies nominals amb l'estructuració

lingüística que desenvolupen els subjectes: en l'àmbit semàntic, comprovant com defineixen els sords els diferents tipus de paraules, i indagant sobre les freqüències de respostes segons la tipologia dels mots definits; i en l'àmbit morfosintàctic i fonològic, analitzant els errors produïts en funció dels mots que s'han de definir.

Una altra proposta de futur, que considerem que té molt interès, és l'aprofundiment en l'estudi interrelacional de les proves de la conceptualització. Es tractaria de investigar la relació que s'estableix entre les definicions, paraula per paraula, i la seva corresponent conducta classificadora. En la nostra recerca no hem establert aquests vincles específics entre les paraules i la seva classificació, ja que només hem investigat l'existència de relacions significatives, estadísticament. Considerem que seria molt adient fer un estudi detallat ja que, d'aquesta manera, es comprovaria el nivell real de coneixement de les paraules. Igualment, també caldria establir altres formes d'expressió (dibuix, paraula escrita...), per aprofundir en el coneixement del grau de domini que tenen els subjectes de la mostra dels conceptes analitzats.

Finalment, creiem que també seria desitjable seguir l'evolució dels subjectes sords de la mostra, en un estudi de tipus longitudinal, a fi de tenir en compte les variables individuals, i el progrés dels infants en l'adquisició del llenguatge. D'aquesta manera, es podria

comprovar per exemple si, amb l'edat, s'evidencien més els beneficis del bilingüisme, tal com nosaltres pronostiquem.

Aquestes seran, doncs, les nostres futures línies d'investigació, ja que encara cal fer molta més recerca en aquest camp, per tal d'anar aprofundint en l'estudi del bilingüisme i poder esbrinar les seves influències en l'estructuració conceptual dels subjectes. D'aquesta manera, intentarem respondre a moltes qüestions pendents encara de solucionar.

9. IMPLICACIONS EDUCATIVES

Actualment, i tal com ja hem explicat en aquest estudi, molts són els treballs desenvolupats sobre el tema del bilingüisme, i concretament sobre la immersió lingüística a l'escola. Igualment, hi ha una gran quantitat de manuals que ens acosten a la realitat de l'infant sord i la seva problemàtica, però poques són les investigacions que tracten la temàtica del bilingüisme oral en el deficient auditiu.

Aquest fet implica que hi hagi un desconeixement de les conseqüències del dèficit a nivell lingüístic, i de les possibles repercussions que pugui tenir la introducció d'una segona llengua en les primeres edats de la infantesa. Per tant, en aquest sentit, sembla lògic suposar que no hi hagi una clara línia d'intervenció educativa per als alumnes sords integrats escolarment en aquestes condicions.

De tota manera, el sistema escolar vigent compta amb el suport d'especialistes en el camp de les deficiències, que han d'assessorar els mestres de l'aula ordinària en tot allò que faci referència a la integració dels subjectes amb necessitats educatives específiques. El problema, moltes vegades, és que aquestes persones no són especialistes en llenguatge i comunicació, que és l'àrea d'intervenció prioritària en el cas dels deficients auditius.

Conseqüentment, el mestre es troba sovint amb un infant sord dins de l'aula, sense saber massa bé com enfocar la seva escolarització, en els aspectes referents a la introducció de la Ll2. L'educador, i això ho sabem per experiència pròpia, es planteja moltes qüestions, i cal afegir-hi les que per sí sol comporta el dèficit: No és millor que li parli en castellà igual que fan a casa seva?, el fet de parlar-li en català, no dificultarà encara més el seu procés d'adquisició del llenguatge?, sabré comunicar-me amb aquest alumne?

A tots aquests dubtes naturals i lògics, s'hi afegeix la problemàtica de certes consideracions metodològiques que estan àmpliament acceptades al intervenir amb persones sordes, però que no són certes, i encara dificulten més tot el procés educatiu. Idees tals com, per exemple, exagerar els moviments facials en parlar per facilitar la lectura labial, són totalment falses.

En aquesta mateixa línia, el fet que la sordesa no sigui una discapacitat visible físicament, comporta el risc de que el mestre obli les necessitats de l'infant sord i parli de cara a la pissarra, o ho faci des del seu darrera, imposibilitant la comunicació i la comprensió del missatge.

Independentment d'aquests problemes metodològics de caire més global, i respecte a la recerca actual, un primer descobriment que hem evidenciat a la nostra tesi demostra que el bilingüisme no és nociu per a la llengua materna, però cal optimitzar-lo. Dues són les condicions en què s'ha de fonamentar la seva introducció en el deficient auditiu: la primera es basa en garantir les condicions de comunicabilitat, i la segona, es centra en la inclusió d'aprenentatges contextualitzats.

En efecte, tot tractament pedagògic que inclogui canvi de llengua llar-escola ha de tendir, des de l'inici, a garantir la mutua comunicabilitat entre mestre i alumnes en totes les activitats que aquests desenvolupin.

La competència en una nova llengua es construirà a partir de procediments comunicatius verbalment poc desenvolupats, però significatius i eficaços des del primer moment de l'aprenentatge.

Nosaltres opinem que el llenguatge s'incorpora des de la interacció social, a través del seu reconeixement com un procediment eficaç

per regular i controlar intercanvis socials. Si no existeix interacció social difícilment es pot aprendre una llengua. Per això, el desig o la necessitat de regular i controlar intercanvis socials es converteix en la font de motivació més important per aprendre un idioma, especialment a la infantesa.

Aquest desig o la necessitat de regular la pròpia activitat en relació amb l'activitat d'un altre no queda al marge de les coses que l'aprenent i l'ensenyant fan i comparteixen junts.

Els nens i les nenes no s'impliquen en activitats que no tenen cap sentit per a ells. Contràriament, són molt sensibles a participar en tasques en les quals s'ho passen bé i aprenen les coses que tenen curiositat: Per això, especialment en els primers moments d'escolaritat, és important saber què vol conèixer l'alumne, què té sentit per a ell, i al mateix temps desenvolupar estratègies per aconseguir que determinats coneixements tinguin sentit per si mateixos i passin a formar part de la curiositat del que aprèn.

En aquesta línia serà molt beneficiós per a l'infant sord treballar mitjançant jocs (en els quals el llenguatge no es tracti com un objecte en si mateix), centres d'interès, o en racons clarament contextualitzats, en els quals es doni l'aprenentatge de la Ll2 d'una manera vivencial, en funció de les pròpies experiències. En resum, doncs, la pràctica educativa ha de fer servir una àmplia gamma de

recursos per a aconseguir que les activitats d'ensenyament-aprenentatge que es facin a l'aula tinguin sentit per als alumnes, i on la segona llengua no es tracti com un objecte formal d'aprenentatge.

Així doncs, a fi d'assolir aquesta fita, una de les bases pedagògiques més importats a l'hora d'enfocar l'educació d'un infant, i especialment si pateix una deficiència auditiva, és la consideració que el mitjà més adient per ajudar i potenciar el seu desenvolupament mental no sols és el llenguatge verbal, sinó també l'experiència en situacions vivencials concretes, i la seva verbalització simultània o posterior. L'infant sord ha de rebre els estímuls externs per moltes vies, per tal d'arribar a comprendre clarament el missatge.

És necessari que el nen o la nena explori el seu entorn, que interactuï amb els objectes i que tingui experiències socials per poder desenvolupar-se cognitivament. En el cas de l'infant sord, amb més motiu, s'ha d'evitar la sobreprotecció i l'aïllament per por, frustracions, o senzillament desconeixements del dèficit que tenen els altres.

Està clarament demostrat que, moltes vegades, no és el dèficit en si, sinó les respostes enfront del dèficit per part dels adults, les causants dels *dèficits experiencials* dels infants.

Aquest plantejament ens recorda les teories de Feuerstein sobre la modificabilitat cognitiva. Segons aquest autor, un subjecte té nivells

baixos de rendiment escolar per raó de les privacions socioculturals del medi; l'absència d'estímuls adients per a la consecució dels aprenentatges és deguda, en part, a la manca de la figura que aquest autor anomena *mediador*. La teoria de la modificabilitat estructural cognitiva de Feuerstein, es basa doncs, que un subjecte pot millorar el seu funcionament cognitiu si un *mediador* li ofereix de la manera més adient possible els estímuls necessaris. Els baixos nivells en el rendiment de l'alumnat estan causats directament per la impossibilitat dels adults a trobar els mitjans necessaris per aconseguir els aprenentatges programats.

Les grans dificultats amb què s'enfronta el nen o la nena sorda en el seu procés d'escolarització es troben en les matèries de tipus acadèmic, tot i que aquestes dificultats no estan causades per deficiències cognitives. De fet, els educadors dels deficients auditius han de cercar les vies més adients, dins l'ambient acadèmic, per optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge. La clau de la problemàtica rau en el fet que els continguts han d'estar més vinculats amb el seu entorn, hi ha un desconeixement de tot el vocabulari utilitzat en els textos escolars, alhora que són principalment abstractes i, per tant, difícils de copsar pels alumnes. Conseqüentment, també cal tenir en consideració els requeriments del medi en que viuen i es desenvolupen els infants.

Centrant tota aquesta problemàtica al nostre camp d'estudi, una segona constatació que s'ha evidenciat en la nostra recerca és que el problema general dels sords, és el seu desfasament entre el coneixement del concepte i el coneixement de la paraula. En aquesta mateixa línia, altres investigacions han evidenciat que el deficient auditiu, en molts casos, no integra tot el camp semàntic, és a dir, no abraça tota l'extensió de la paraula, i aquest és un problema general que, tal com ja hem comentat, es produeix quan el llenguatge s'adquireix per mitjans formals, diferents dels naturals.

Atès que s'ha fet evident que la classificació és una tasca en la qual els infants sords demostren assolir nivells òptims, aquesta és, consegüentment, una bona eina per treballar les definicions i ampliar l'extensió del camp semàntic de les paraules.

Un bon programa d'introducció de conceptes, o una ampliació del camp semàntic, hauria de seguir un procés que inclogués les etapes següents:

- En primer lloc és important treballar la classificació per introduir el concepte i adquirir-ne les nocions bàsiques.
- En segon lloc, cal practicar la denominació amb exercicis del tipus posar etiquetes, escriure el nom, etc. per unir el concepte amb els seus representants lingüístics.

- També cal destacar els atributs del concepte en qüestió, i verbalitzar les seves característiques intrínseques i/o extrínseques.
- Finalment, s'ha de procedir a induir la definició, que és la última tasca, més de tipus formal i lingüística.

Creiem que aquest seria el procés més adient per treballar l'adquisició i l'ampliació del camp conceptual dels subjectes sords, perquè assegura el coneixement del concepte i del seu camp semàntic, ja que l'adquisició de la paraula i la seva definició, sempre és posterior a la integració del concepte. Usualment, però, aquest no és el sistema que es fa servir en les aules, on se sol treballa exclusivament amb la definició de la paraula, sense aprofundir en el coneixement del concepte i sense treballar el camp semàntic corresponent. Conseqüentment, el subjecte sord pot tenir problemes de comprensió i d'integració del missatge, ja que el llenguatge és la principal, i molts cops l'única, via de comunicació. És a dir que, tot i no haver-hi causes cognitives que impedeixin o dificultin el coneixement dels conceptes, el sistema com aquests conceptes es transmeten per part del professorat, és el factor que determina l'èxit o el fracàs de l'aprenentatge conceptual.

Així doncs, el mestre ha de tenir molta cura en l'estratègia d'instrucció que tria, i sempre ha de considerar que és molt important presentar la informació no solament verbalment, sino també per

altres vies i altres sistemes alternatius, com poden ser les imatges o la paraula escrita.

En aquesta línia d'estructuració categòrica de la informació es troben els mapes conceptuals. Els mapes conceptuals, també anomenats semàntics, abarquen una àmplia gamma d'estratègies dissenyades per a presentar gràficament la informació en categories relacionades amb un concepte central; es basen, doncs, en la representació explícita dels conceptes. Estan dissenyats per a ajudar els alumnes a fer servir els conceptes que ja tenen i a relacionar-los amb altres nous que s'intenten introduir (aprenentatge significatiu). Entre les seves funcions s'inclouen les de focalitzar l'atenció sobre un nombre reduït d'idees importants en les que s'ha de centrar qualsevol tasca específica d'aprenentatge, facilitar l'incorporació de nou vocabulari i proporcionar tècniques que millorin la comprensió dels continguts.

Conseqüentment, és fàcil suposar que els mapes conceptuals són una estratègia molt adient per a treballar amb col·lectius de sords, per diverses raons: en primer lloc, perquè presenten la informació de manera simplificada i de manera visual, amb un llenguatge senzill i planer; en segon lloc, perquè *connecten* els nous significats dels conceptes amb els que ja es troben integrats, possibilitant els aprenentatges significatius; en tercer lloc, perquè respecten la jerarquització i la inclusió dels conceptes, facilitant el seu coneixement; en quart lloc perquè han resultat ser una eina eficaç

per a construir noves relacions entre conceptes, abans totalment desconectats els uns dels altres, i per a descobrir nous significats afavorint l'ampliació del camp semàntic i, en cinquè lloc, perquè ajuden a evidenciar els conceptes claus, diferenciant-los dels secundaris, aprofundint en la seva naturalesa, i en la mútua interrelació.

En quant a com iniciar els alumnes en la tasca d'elaboració de mapes conceptuals hem de dir que no hi ha un únic sistema d'introducció. De fet, hi ha multitud d'enfocaments, tots ells probats en diferents situacions, però mai aplicats en alumnes sords. En tots els casos, però, es comença presentant la idea del concepte, que en els sords, es pot introduir amb el recolzament de la tasca de la classificació, entre altres estratègies ja especificades.

Independentment de les estratègies educatives globals, per tal que qualsevol programa d'adquisició del llenguatge tingui èxit hi ha tot un seguit de qüestions metodològiques que no s'han d'oblidar. Per exemple, a l'hora de transmetre conceptes bàsics, és altament recomanable fer servir un ventall d'exemples ampli, per tal de promoure la generalització del concepte i la seva aplicació a noves situacions. En qualsevol cas, cal tenir molta cura que els exemples escollits siguin representatius de la categoria que es vol transmetre, ja que si no, es corre el risc de diluir els atributs específics del concepte. També és molt beneficiós que hi hagi una aplicació dels

continguts apresos a l'escola, a la llar. Els efectes beneficiosos dels aprenentatges dins el context familiar són múltiples. El seu ús ajuda a consolidar el que s'ha après en el context més restringit de l'escola.

D'igual manera, quan s'introdueix qualsevol tipus de concepte nou el professor ha d'estar segur que l'alumne coneix les paraules que s'utilitzen en la nova definició, ja que si no, tota la seva tasca serà inútil.

Finalment, a qualsevol procés d'immersió lingüística dels infants sords, independentment de les consideracions esmentades fins ara, hi ha un seguit d'aspectes que, tot i que no estan directament relacionats amb el dèficit, determinaran en gran mesura l'èxit o el fracàs de la intervenció educativa. Ens referim als aspectes actitudinals enfront l'aprenentatge de la L2. El posicionament familiar, i concretament el dels pares, vers el procés d'immersió del seu fill o la seva filla, té una importància cabdal, ja que està directament relacionat amb la motivació; el llaç afectiu és molt important perquè el nen o la nena s'interessi a fer les coses que l'adult li proposa.

En darrer lloc, una altra consideració que volem remarcar és la importància del que s'ha anomenat la pedagogia de l'èxit. L'alumne ha de rebre constantment reforços positius en desenvolupar les tasques que se li proposen. És bàsic que les tasques que se'ls

demana estiguin adequades al seu nivell, i que se li facilitin les respostes correctes. S'ha de tenir sempre present l'heterogeneïtzació en els ritmes d'aprenentatge, i la diversificació d'interessos.

En definitiva, es tracta de promoure el pensament independent enfront dels continguts més de tipus acadèmic, i l'ensenyament del llenguatge com a matèria, ja que d'aquesta manera es formaran persones integrals no tan sols coneixedores de formes, sinó de continguts.

BIBLIOGRAFIA

- ANGLIN, J. M. (1986) *Semantic and conceptual knowledge underlying the child's words*. En KUCZAS, I. i BARRET, M. **The development of word meaning**. New York: Springer Verlaly.
- ARNAU, J.; COMET, C.; SERRA, J. M. i VILA, I. (1992) **La educación bilingüe. Cuadernos de Educación**. Barcelona: I.C.E. (U. B.) i Ed. Horsori.
- ARTIGAL, J. M.; ANGLADA, F. et al. (1984) **Com fer descobrir una nova llengua. Proposta per a introduir el català a parvulari**. Barcelona: Eumo editorial.

- ARTIGAL, J. M. (1989) **La immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques**. Barcelona: Ed. Eumo.
- ARTIGAL, J. M. (1995) **Coor. Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana**. Barcelona: Publicacions de la Fundació Jaume Bofill.
- Assessoria de Didàctica del Català (1980). **Vocabulari Bàsic Infantil i d'Adults**. Barcelona: Ed. Bibliògraf.
- BARRET, M. (1995) *Early lexical development*. En FLETCHER, P. i MACWHINNEY, B. (Eds.). **The handbook of child language**. Oxford: Blackwell Publishers.
- BENELLI, B.; ARCURI, L. i MARCHESINI, G. (1988) *Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions*. **J. Child Language**, 15: 619-635.
- BONNOT, J. F. (1997) *Bilingüismo en el niño*. En NARBONA, J i CHEURIE-MULLER, C. **El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos**. Barcelona: Ed. Masson.
- BRATT, C. (1992) **Sociolinguistics perspectives on bilingual education**. Clevedon Gran Bretanya: Multilingual Matters LTD.
- BUSQUET, D. i MOTTIER, C. (1978) **L'enfant sourd. Developpement psychologique et rééducation**. Paris: Ed. J.-B. Baillièrè.
- CAMBRA, C. (1994). **Implicacions de la sordesa en l'autoconcepte a l'etapa de l'adolescència**. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesi doctoral.

- CAMPBELL, R. (1979) *Cognitive development and child language*. En FLETCHER, P. i GARMAN, M. **Language acquisition. Studies in first language development**. Gran Bretanya: Cambridge University Press.
- CLARK, E. (1979) *Building vocabulary: words for objects, actions and relations*. En FLETCHER, P. i GARMAN, M. **Language acquisition. Studies in first language development**. Gran Bretanya: Cambridge University Press.
- CLARK, E. (1995) *Later development and word formation*. En FLETCHER, P. i MACWHINNEY, B. (Eds.) **The handbook of child language**. Oxford: Blackwell Publishers
- COHEN, L. i MANION, L. (1990) **Métodos de investigación educativa**. Col. Aula Abierta. Madrid: Ed. La Muralla.
- CONWAY, D. F. (1990) "Semantic Relationship in the World Meanings of Hearing-Impaired Children". **The Volta Review des.:** 339-349.
- CHRISTENSEN, K. M. (1989) *A bilingual approach to education of children who are deaf*. **Teaching English to deaf and 2nd language students 7 (2):** 9-14.
- CHEN, K. C. (1977) *Extremity of Semantic Differential Ratings in Deaf and Hearing Subjects*. **The Journal of General Psychology 96:** 231-236.
- CUMMINS, J. (1983) *Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües*. **Infancia y Aprendizaje, 21 (1):** 37-68.

- DENIS, (1981-82) *Imatges et representations sémantiques*. **Bulletin de Psychologie** tome XXXV (356):545-552.
- DIAZ, R. i KLINGLERE, C. (1991) *Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development*. En BIALYSTOK, E. **Language processing in bilingual children**. Gran Bretanya: Cambridge University Press.
- DOLMAN, D. (1983) *A Study of the Relationship Between Syntactic Development and Concrete Operations in Deaf Children*. **American Annals of the Deaf**, 128 (6): 813-819.
- EMMOREY, K. D. (1992) *El léxico mental*. En NEWMAYER, F. **Panorama de la lingüística moderna. El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos**. Gran Bretanya: Cambridge University Press.
- FELDMAN, H. (1975) *The developemnt of a lexicon by deaf children of hearing parents*. Tesi Doctoral. University of Pennsylvania.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1992) **Introducción a la evaluación psicológica II**. Madrid: Ed. Pirámide S. A. pp.: 251-252.
- FORTUNY, J. i LEAL, A. (1975) *"Lenguaje y Realidad"*. **Cuadernos de Pedagogía** 11: 157-169.
- FURTH, G. H. (1961) *Influence of language on the development of concept formation in deaf children*. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 63: 386-389.
- FURTH, G. H. (1966) **Thinking without language: Psychological Implications of Deafness**. New York: Free Press.

Trad. Cast. Pensamiento sin lenguaje: Implicaciones Psicológicas de la Sordera. Madrid: Marova, 1981.

FURTH, G. H. (1973) **Deafness and learning. A psychosocial approach.** Wadsworth, Belmont.

GARCIA DE LA CONCHA, V.; ALVAR, M. et al. (1986) **El castellano actual en las comunidades bilingües de España.** Junta de Castilla y León: Consejería de Educación y Cultura.

GOTZENS, M. A. (1992) *Bilingüismo y sordera: la experiencia belga.* **Rev. Logop. Fon. Audiol. XII** (1): 3-9.

GOTZENS, M. A. i MARRO, M. (1996) *Valoración audioprotésica y lingüística en alumnos deficientes auditivos de 3 a 8 años.* **Rev. Logop. Fon. Audiol. XVI** (2): 63-71.

GREGORY, S. i MOGFORD, K. (1981) *Early language development in deaf children: delay or deviant?.* En WOLL, B., KYLE, J. i DEUCHAR, M. (Eds.) **Perspectives on British Sign Language and Deafness.** London: Croom Helm.

HALLAHAN, D. P. i KAUFFMAN, J. M. (1988) **Exceptional Children. Introduction to Special Education.** New Jersey: Prentice Hall.

HEIMLICH, J. E. i PITTELMAN, S. D. (1990) **Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula.** Madrid: conediten Visor Distribuciones i Centro de Publicaciones del MEC.

HOUWER de, A. (1995) *Bilingual language acquisition.* En FLETCHER, P. i MACWHINNEY, B. (Eds.) **The handbook of child language.** Oxford: Blackwell Publishers.

- HURTIG, M. i RONDAL, J. A. (Codir.) **Introduciton à la psychologie de l'enfant**. Bruxelles: Pierre Mardaga ed.
- JACKENDOFF, R. (1994) *Word meaning and what it takes to learn them: reflections on the Piaget-Chomsky debate*. EN OVERTON, W. i PALERMO, D. (Ed.) **The nature and ontogenesis of meaning**. Hillsdale: New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- KLIX, F., HOFFMANN, J. i MEER, E. (1981-82) *L'stockage de concept et leur utilisation cognitive*. **Bulletin de Psychologie XXXV (356): 533-544**.
- KRETSCHMER, R.; KRETSCHMER, L. (1978) **Language development and intervention with the hearing impaired**. Baltimore: University Park Press.
- LABORDA, C. (1993) *Problemas de bilingüismo en los sordos*. **Revista de Educación Especial, 15: 49-58**.
- LABORDA, C. (1995) **La definició del concepte en adolescents sords bilingües**. Projecte de Recerca. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- LAFON, J. C. (1987) **Los niños con deficiencias auditivas**. Barcelona: Ed. Masson.
- LAKOFF, G. (1994) *What is a conceptual system*. En OVERTON, W. F. i PALERMO, D. S. (Ed.) **The nature and ontogenesis of meaning**. Hillsdale: New Jersey Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- LAMBERT, W. (1972) *L'apprenentissage sans erreurs: applications dans le domaine de l'orriétation mentale*. **Psychologica Belgica, 14: 105-113**.

- LAMBERT, W. (1978) *Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual*. En J. ATALIS (Ed.) **International dimensions of bilingual education**. Washington: Georgetown University Press. pp: 214-29.
- LASASSO, C.; DAVEY, B. (1987) *The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing impaired students*. **Volta Review 89 (4): 221-240**.
- LATORRE, A.; RINCON del, D. i ARNAL, J. (1996) **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: J. Hurtado Monpeó-Editor. Col. GR92.
- LING, D. (1989) **Foundations of spoken language for hearing-impaired children**. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc.
- LUETKE-STAHLMAN, B. I LUCKNER, J. (1991) **Effectively Educating Students with Hearing Impairments**. Longman Publishing Group.
- MARCHESI, A.; ASENSIO, M. i IGLESIAS, I. (1979) **Estructura combinatoria y comprobación de hipótesis en adolescentes sordos profundos**. Congreso de Psicología Escolar. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- MARCHESI, A. (1987) **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza Editorial.
- MARSCHARK, M. (1993) **Psychological development of deaf children**. New York: Oxford University Press Inc.
- MARTIN, D. S. (1995) *Mediated learning experience and deaf learners*. En WEISEL, A. Ed. **Proceeding of the 18th**

International Congress on Education of the Deaf.

Vol I, pp: 319-329.

- MATEO, J. (1995) **La investigació ex-post-facto**. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- MILLER, G. A. i FELLBAUM C. (1992) "*Semantic Network of English*". En LEVIN, B. i PINKER, S. Ed. **Lexical and Conceptual Semantics**. Blackwell Publishers.
- MONFORT M.; ROJO, A. i JUÁREZ A. (1982) **Programa elemental de educación bimodal**. Madrid: Cepe.
- MOORES, D. F. (1982) **Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices**. Boston: Ed. Houghton Mifflin Co.
- MURUVIK, A.; ARNESEN, K.; THEODOR R. i VARRAN A. (1996) **Bilingualism and literacy concerning deafness and deaf-blindness**. Proc. Int. Workshop (Skadalen Resource Center), 10-13 de novembre.
- NELSON, K.(1985) *Development of concepts and conceptual system*
En NELSON, K. (1985) **Making sense. The acquisition of shared meaning**. Orlando: Academic Press, Inc.
- NELSON, K.(1988) **El descubrimiento del sentido: la adquisición del significado compartido**. Madrid: Alianza D. L.
- NOVAK, J. D. i GOWIN, D. B. (1988) **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Ed. Martínez Roca, S. A.
- ORTI TESTILLANO, C. (1988) **Bilingüismo y desarrollo cognitivo**. Col. Investigació Educativa, 8. Palma de Mallorca: I.C.E.

- OLERON, P. (1981) *Aspects récents de l'étude psychologique des enfants sourds*. En: Harrison-Covello, A., Herren L. et al. **Les enfants handicapés**. Paris: Presses Universitaires de France.
- OTTEM, E. (1980) *An analysis of cognitive studies with deaf subjects*. **American Annals of the Deaf**, 125: 564-575.
- VERTON, W. F. (1994) *Contexts of meaning*. En VERTON, W. F. i PALERMO, D. S. (Ed.) **The nature and Ontogenesis of meaning**. Hillsdale: New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- PARADIS, M. (1993) **Evaluación de la afasia en los bilingües**. Barcelona: Ed. Masson S. A.
- PEAL, E. i LAMBERT, W. (1962). *The relation of bilingualism to intelligence*. **Psychological Monographs** 76: 1-23.
- PETERSON, C. i PETERSON, J. (1990) *Sociocognitive conflict and spatial perspective-taking in deaf children*. **J. Applied Dev. Psychol.** 11: 267-281.
- PLA i MOLINS, M. (1983) **El bilingüisme escolar a Barcelona**. Barcelona: Ed. La Magrana, S. A.
- PIAGET, J. i INHELDER, B. (1976). **La génesis de las estructuras lógicas elementales. Clasificaciones y seriaciones**. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- PUEYO, M. (1991) **Llengües en contacte en la comunitat lingüística catalana**. València: Servei de Publicacions Universitat de València.
- QUIGLEY, S. P. (1984) **Language and Deafness**. California: College-Hill Press.

- RINCON del, D; ARNAL, J. i LATORRE, A. (1995) **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Ed. Dykinson.
- ROSCH, E. (1975) *Cognitive Representations of Semantic Categories*. **Journal of Experimental Psychology: General** 104: 192-233.
- ROSCH, E. i MERVIS, C. B. (1976) *Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories*. **Cognitive Psychology** 7: 573-605.
- SCHOLNICK, E. K. i COOKSON, K. (1994). *A developmental analysis of cognitive semantics*. En OVERTON, W. i PALERMO, D. S. (Ed.) **The nature and ontogenesis of meaning**. Hillsdale: New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- SERON, J. M. i AGUILAR, M. (1995) **Psicopedagogia de la comunicación y el lenguaje**. Madrid: Ed. EOS.
- SIGUAN, M. (1985) **Coor. Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares.IX Seminario sobre "Educación y Lenguas"**. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- SIGUAN, M. i MACKEY, W. (1986) **Educación y Bilingüismo**. Madrid: Ed. Santillana.
- SILVESTRE, N. (1988) **La adaptación de los contextos escolares a las necesidades educativas del niño sordo: la lengua escrita instrumento y objeto de conocimiento**. Ponencia en el Congreso Nacional de AELFA, Sevilla.

- SILVESTRE, N. (1990) **The study of the spanish deaf adolescent's psychological development.** 17th. International Congress on Education of the Deaf. Rocherster, New York.
- SILVESTRE, N. (1992) **Representation of the concept in the deaf child: educational implications.** V Congress of Developmental Psychology. Sevilla.
- SILVESTRE, N. (1994) **Adquisición del lenguaje: dificultades en la evolución del lenguaje y la audición.** Projecte Docent. UAB.
- SILVESTRE, N. i LABORDA, C. (1997) *Étude des définitions produites par les élèves bilingues déficients auditifs.* **Acquisition et Interaction en Langue Étrangère AILE, 10:** 51-74.
- SILVESTRE, N. Coord. (1998) **Sordera. Comunicación y aprendizaje.** Barcelona: Ed. Masson S.A.
- SIMS, D. (1988) *Video methods for speechreading instruction.* **Volta Review 90 (5):** 272-288.
- SNOW, C. (1990) The development of definitional skill. **J. Child language, 17:** 697-710.
- SNOW, C.; CANCINO, H.; TEMPLE, J. i SCHLEY, S. (1991) Giving formal definitions: a linguistic or metalinguistic skill? En. BIALYSTOK, E. **Language processing in bilingual children.** Gran Bretanya: Cambridge University Press.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1997) **El proceso de investigación científica.** Barcelona: Ed. Fundació "La Caixa".

- TITONE, R. (1976) **Bilingüismo y educación**. Barcelona: Ed. Fontanella.
- TRACY, R.; BETTS, W. i KETSIOS, P (1995) *The effect of abstract and concrete contexts on the imageability and recallability of words*. **Imagination, cognition and personality**, 14 (3): 227-245.
- VEGA de, M. (1984) **Introducción a la Psicología Cognitiva**. Madrid: Alianza Psicología.
- VEGA de, M.; CARREIRAS, I.; et al. (1990) **Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial.
- VILA I. i MORENO, F. X. (1993) **Transmissió dels idiomes en les parelles lingüísticament mixtes**. Generalitat de Catalunya: Departament de Cultura.
- VILA, I. (1995) **El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya**. Col. Quadern per a l'anàlisi 8. Barcelona: Ed. Horsori.
- VILADOT, M. A. (1981) **El bilingüisme a Catalunya: investigació i psicologia**. Barcelona: Ed. Laia, S. A.
- Vocabulario Básico en la E.G.B.** (1989). Madrid: Espasa Calpe.
- WOOD, D. (1983) *El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos*. **Infancia y Aprendizaje. Monografía 3**: 201-222.
- WOOD, D.; WOOD, H.; GRIFFITHS, A. i HOWARTH, L. (1986) Ed. **Teaching and Talking with Deaf Children**. Chichresler: Ed. Wiley.

ANNEXES

Annex 1: Carta de presentació als centres.

Com a professora ajudant del departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, estic desenvolupant una investigació de tesi doctoral sobre el tema del llenguatge, i concretament el bilingüisme, en nens i nenes amb deficiències auditives.

Havent contactat amb el CREDA, i contant amb el seu consentiment, algun dels nens del seu centre formaràn, previsiblement, part de la mostra inicial de la recerca, per la qual cosa sol·licito la seva col.laboració i participació. Crec que aquesta investigació serà profitosa al aportar major coneixement i alternatives per millorar el procés educatiu de tots aquells alumnes que tene algun tipus de dèficit auditiu.

El Departament, i jo mateixa com responsable de la investigació, garantim l'anominat dels nens i nenes participants en l'estudi, i la confidencialitat de les dades que només seran utilitzades en àmbits educatius.

Moltes gràcies,

Cristina Laborda

Professora U.A.B.

Annex 2: Carta de presentació als pares.

Com a professora ajudant del departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, estic desenvolupant una investigació sobre el tema del llenguatge en nens i nenes amb deficiències auditives.

El seu fill/a podria previsiblement formar part de la mostra inicial de la investigació, ja que aconsegueix les exigències requerides. Per això, sol·licito la seva autorització per poder incloure'l a la recerca.

El Departament, i jo mateixa com responsable de la investigació, garantim l'anonimat dels nens i nenes participants en l'estudi, i la confidencialitat de les dades, que només seran utilitzades en àmbits educatius.

Crec que és important la seva col·laboració en aquesta investigació, ja que serà profitosa al aportar major coneixement i alternatives per millorar el procés educatiu de tots aquells alumnes que tene algun tipus de dèficit auditiu.

Si tenen algun dubte, o desitjen alguna aclaració, no dubtin en posar-se en contacte

Moltes gràcies per la seva col·laboració,

Cristina Laborda

Professora U.A.B.

Annex 3: Qüestionari pels logopedes.

ENQUESTA LOGOPEDES

NOM LOGOPEDA:

ALUMNE:

ANYS DE SEGUIMENT:

ESCOLA:

DADES DE LLENGUATGE

CASA: Llengua materna:
Llengua paterna:
llengua emprada a casa:

ESCOLA:

Llengua que el logopeda fa servir amb l'alumne

Llengua a l'aula

Llengua que el mestre fa servir amb l'alumne en concret

Llengua entre els companys de la classe (al pati, al menjador, gimnàs, ...)

Es segueix algun procés d'immersió? De quin tipus

Quans anys fa que es segueix aquest procés d'immersió?

Quantes hores diàries d'immersió?

Quines assignatures es fan en immersió?

Actitud del subjecte i la família en general front la immersió

DADES PERSONALS I FAMILIARS

PERSONALS

Tipus de sordera:

Grau de pèrdua auditiva: OD: OE:

Segons el/la logopeda, quin és l'estat comunicatiu del nen/a i com es veu el seu llenguatge?

Grau d'integració social a l'aula:

FAMILIARS

Nombre de germans:

Familiars sords:

Situació socioeconòmica de la família:

Activitat professional del pare:

Activitat professional de la mare:

Interés per l'evolució del nen/a:

Col.laboració en les tasques de l'escola (deures del nen):

Acceptació del dèficit:

Annex 4: Característiques dels subjectes sords.

Tabla de frecuencia EDAT

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	7	6	22,2	22,2	22,2
	8	4	14,8	14,8	37,0
	9	6	22,2	22,2	59,3
	10	4	14,8	14,8	74,1
	11	7	25,9	25,9	100,0
	Total	27	100,0	100,0	
Total		27	100,0		

Tabla de frecuencia QI Wisc

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	80	1	3,7	3,7	3,7
	81	1	3,7	3,7	7,4
	82	1	3,7	3,7	11,1
	83	1	3,7	3,7	14,8
	84	1	3,7	3,7	18,5
	94	2	7,4	7,4	25,9
	97	1	3,7	3,7	29,6
	98	1	3,7	3,7	33,3
	100	2	7,4	7,4	40,7
	101	5	18,5	18,5	59,3
	106	1	3,7	3,7	63,0
	107	1	3,7	3,7	66,7
	111	1	3,7	3,7	70,4
	115	1	3,7	3,7	74,1
	116	3	11,1	11,1	85,2
	121	1	3,7	3,7	88,9
	122	1	3,7	3,7	92,6
	137	1	3,7	3,7	96,3
	141	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	
Total		27	100,0		

Tabla de frecuencia sexe

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nen	11	40,7	40,7	40,7
	nenà	16	59,3	59,3	100,0
	Total	27	100,0	100,0	
Total		27	100,0		

Tabla de frecuencia Grau de Sordesa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pregona	19	70,4	70,4	70,4
	Severa	8	29,6	29,6	100,0
	Total	27	100,0	100,0	
Total		27	100,0		

Tabla de frecuencia Area Geogràfica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Barcelona	8	29,6	29,6	29,6
	Rodalies	15	55,6	55,6	85,2
	Girona	4	14,8	14,8	100,0
	Total	27	100,0	100,0	
Total		27	100,0		

Tabla de frecuencia Nivell Socio Cultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validos	baix	16	59,3	59,3	59,3
	mig/baix	4	14,8	14,8	74,1
	mig	4	14,8	14,8	88,9
	alt	3	11,1	11,1	100,0
	Total	27	100,0	100,0	
Total		27	100,0		

Tabla de frecuencia Colaboració escola

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos baix	6	22,2	22,2	22,2
mig	8	29,6	29,6	51,9
alt	8	29,6	29,6	81,5
molt alt	5	18,5	18,5	100,0
Total	27	100,0	100,0	
Total	27	100,0		

Tabla de frecuencia Acceptació dèficit

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos baix	3	11,1	11,1	11,1
mig	21	77,8	77,8	88,9
alt	3	11,1	11,1	100,0
Total	27	100,0	100,0	
Total	27	100,0		

Válido	Frecuenci	Porcentaj	Porcentaj válido	Porcentaj acumulad
atalà	13	48,1	48,1	100,0
castell	27	100,0	100,0	
Total	27	100,0		

Válido	atalà	Frecuenci	Porcentaj	Porcentaj válido	Porcentaj acumulad
castell		2	7,4	7,4	92,6
atalà/castell		2	7,4	7,4	100,0
Total		27	100,0	100,0	
Total		27	100,0		

Tabla de frecuencia Lengua logopeda

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	català	12	44,4	44,4	44,4
	castellà	14	51,9	51,9	96,3
	català/castellà	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	
Total		27	100,0		

Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	català	1	4,7	4,7	4,7
	castell	1	4,7	4,7	9,4
	català/castell	13	48,1	48,1	100,0
	Total	27	100,0	100,0	
Total		27	100,0		

Annex 5: **Prova de les definicions.**

NOM:	EDAT:
SUBJ.:	
CENTRE:	LOGOPEDA:

Explica què és:

COTXE

AVIÓ

AUTOBUS

VAIXELL

TRACTOR

COET

CANOA

HELICÒPTER

TRANSPORT

PEIX

XOFER

SEMÀFOR

CARRER

BENZINA

NOMBRE:	EDAD:
SUJ.:	
CENTRO:	LOGOPEDA:

Explica que es:

MESA

SILLA

CAMA

ARMARIO

TABURETE

VITRINA

ESTANTERIA

BAUL

MUEBLE

PAJARO

CENICERO

MADERA

COJIN

LIBRO

Annex 6: Protocols de les proves.

PROTOCOLS DE PASSACIÓ DE LES PROVES

1.- PROVA DE DEFINICIONS

Grup 1: Castellà oral
Català oral
Castellà escrit
Català escrit

Grup 2: Castellà escrit
Català escrit
Castellà oral
Català oral

* Distribuint les edats homogèneament entre els dos grups

Consigna a nivell oral: Qué es un(a)?
Només donar 3 incitacions neutres tipus /i que més,
segur que saps més coses!, ja està?,
explica'm alguna cosa més, .../

Consigna a nivell escrit: Escribeu què és? escriu tot el que sàpiqueu.
Les mateixes incitacions que a nivell oral, però
només quan no hi hagin respostes.

2.- PROVA DE CLASSIFICACIÓ

28 imatges a sobre la taula:

Transports: 4 típics (cotxe, avió vaixell, camió)
4 no típics (helicòpter, canoa, coet, tractor/tricicle)
4 d'acció (xofer, semàfor, carretera, benzina)

Muebles: 4 típics (mesa, silla, cama, armaró)
4 no típics (taburete, vitrina, estanteria, baul)
4 d'acció (cendrer, fusta/arbre, coixí, llibre)

Alienes: 4 (anell, gos, llauna, nen)

Procés: **Classificació espontània:**

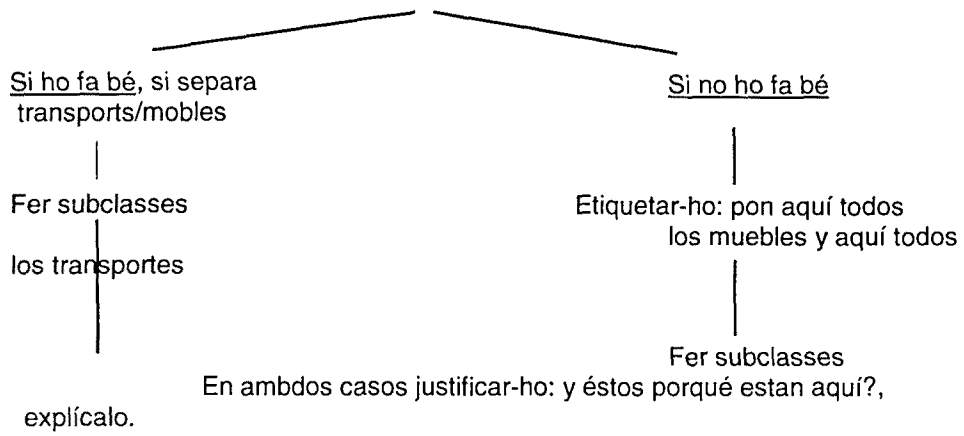
1.- Pon juntos los que se parezcan, los que sean iguales.
2.- Justificar-ho: Di porqué estan juntos. Y estos, porqué estan juntos?

3.- Focalitzar el grup on hi han els aliens, i eliminar-los.

Classificació induïda:

4.- Barrejar-ho tot i dir: ahora haz 2 grupos.

5.- Justificar-ho: Porqué has hecho estos grupos?, porqué estan juntos?, y éstos, porqué estan aquí?



NOM:	EDAT:
SUBJ.:	
CENTRE:	

PON JUNTOS LOS QUE SE PAREZCAN, LOS QUE SEAN IGUALES:

¿PORQUE ESTAN JUNTOS?, Y ESTOS, ¿PORQUE ESTAN JUNTOS?

Focalizar en los ajenos y eliminarlos

Mezclar los que quedan: AHORA HAZ DOS GRUPOS

¿PORQUE HAS HECHO ESTOS GRUPOS?, ¿PORQUE ESTAN JUNTOS?, ¿Y ESTOS DE AQUI?
(2 opciones)

NOM:	EDAT:	SUBJ.:
CENTRE:		
<p>A) Ha separado bien los 2 grupos AHORA HAZ GRUPOS MÁS PEQUEÑOS, HAZ GRUPOS OTRA VEZ</p> <p>¿PORQUE ESTAN JUNTOS?</p>		

NOM:	EDAT:
SUBJ.:	
CENTRE:	

B) No ha separado bien las categorías, etiquetarlas:
PON AQUI TODOS LOS MUEBLES Y AQUI TODOS LOS TRANSPORTES.

AHORA HAZ GRUPOS MÁS PEQUEÑOS, HAZ GRUPOS OTRA VEZ.

¿PORQUE ESTAN JUNTOS?

Annex 7 : Exemple de la transcripció de les produccions en la prova de les definicions.

Alexia

SUBJECTE N°: S1

ESCOLA: Sant Ot

LOGOPEDA: C. Ulloa

EDAT: 11 anys

PRODUCCIÓ VERBAL ORAL CATALÀ.

- 001.M:Alexia, yo te voy a preguntar unas cosas ¿vale? y tú me tienes
002. que decir qué son ¿vale?, me tienes que decir todo lo que sepas.
003. ¿Sí?, ¿de acuerdo?
004.A:(Fa que sí amb el cap).
005.M:Tienes que chillar ¿vale?
006.A:Chillar.
007.M:Bueno chillar, hablar fuerte, porque te tienen que entender
008. ¿vale? ¿Sí?, venga. **Què és un cotxe?**
009.A:Un cotxe és un... un, és una, és un "auto"(¿?) para conducir.
010.M:I què més?
011.A:Té, té quatre roda, té poltes (portes), té volante, volante (fa
012. amb les mans el símbol de conduir), molta cosas.
013.M:Ja està?
014.A:(Fa que sí amb el cap).
015.M:Ho has de dir tot, eh? Lo tienes que decir todo, vale?
016.A:(Fa que sí amb el cap).
017.M:**Què és un avió?**
018.A:Avió. És un... es un, es un volante para volar.
019.M:Un volante para volar, que més?
020.A:Y, y viaja a otro sitio..., que "en bota al tiento(viento)"(¿?),
021. cómo se llama esto así (fa amb les mans el símbol d'una hèlix),
022. una cosa para abrir, una cosa para salir, una cosa así (fa com
023. una rampa amb la mà).
024.M:¿Cómo la puerta?

- 025.A:No, así, así (fa quelcom amb les mans que no es veu).
026.M: Ay, no se que es!
027.A: Como el viento (fa amb les mans el símbol d'una hèlix).
028.M: Ah!, vale. ¿Cómo el ventilador?
029.A: Sí.
030.M: Ah, vale, no se como se llama.
031.A: Y... muchas cosa.
032.M: Tienes que decir las cosas, eh!. Muchas cosas, ¿qué cosas?
033.A: Pue viene una persona poca persona para vivir a casa y trae
034. maleta, pero no pot llevar animal, animal. Nada ma.
035.M: Vale. **¿Què és un autobús?**
036.A: Es un, como un, como, como un autocar, para conducir, para por
037. ejemplo ir con el auto escuela, escuela, para llevar los niño,
038. conducir, para y, y, y "tintaquete"(¿?) conductor lleva parada y
039. va siento (asientos). Ya está.
040.M: Vale. **Què és un vaixell?**
041.A: Xell. Que va por el mal, mar,... y hay peixos en el mar i
042. foques(¿?) i vas de viatge i té camas, cama, hay camas,... xell
043. pots mirar el mar i pot dintre del (vindre el) cotxe... i té
044. humo, humo, humo de una chimenea.
045.M: **Què és un tractor?**
046.A: En castellano ¿cómo se dice?
047.M: Un tractor, què és? Ho saps.
049.A: No, en castellà com es diu.
050.M: No t'ho puc dir. No te lo puedo decir, ¿qué es un tractor?
051.A: (Fa que no amb el cap).
052.M: ¿No ho saps, Alexia?
053.A: No.
054.M: **Què és un coet?**
055.A: Coet. Es un, es para ir al cielo.
056.M: Què més?
057.A: Que té foc.
058.M: I què més?
059.A: Nada más. No se más. No l'he vist nunca más el coet "dindo"(¿?).
060.M: Vale. **Què és una canoa?**
061.A: (Fa cara d'estrenyada).
062.M: **Què és un helicòpter?**
063.A: Es como, es como un avió pero pa ir "ma lejos"(¿?) y también por
064. una selva para ir a u tente, u tente, (la gente) para ir al
065. bozque. Lo mismo que el avión pero pocos asientos, dos asientos.
066.M: Vale. ¿Ya está?
067.A: (Fa que sí amb el cap).
068.M: **Què és un transport?**
069.A: El, el cotxe que pot conducir un cotxe... cotxe, un avió, autobús, 070.
cotxe i autocar... mucha cosas.
071.M: **Què és un peix?**
072.A: Peix. Un animal, es pot pescar (fa el símbol), es pot menjar (fa
073. el símbol) i té "corbazón"(caparazón ¿?, fa el símbol), mucha

074. cosas a dintre. Ya está.
075.M:**Què és un xofer?**
076.A:(Fa que no ho sap amb el cap).
077.M:**Què és un semàfor?**
078.A:Semàfor. Que tiene el color verde, hay verd i vermell.
079.M:Què més?
080.A:Si, si pon verd és que pots passar i groc no pots passar.
081.M:**Què és un carrer?**
082.A:Carrer, carrer, es unas casa, un carrer, un también por pasa
083. (gesticula amb les mans l'amplada d'un carrer) y entre esto té
084. quadre, quadre (gesticula amb les mans la placa d'un carrer) i
085. té un nom és un carrer, per exemple el del "Doctor ..." (¿?) és un 086.
carrer.
087.M:Vale, i **què és benzina?**
088.A:(Fa que no amb el cap).
089.M:Bueno, molt bé, eh! Lo estás haciendo muy bien.

PRODUCCIÓ VERBAL ORAL CASTELLÀ.

- 090.M:¿**Qué es una mesa?**
091.A:Una mesa es un objeto para escribir, tiene cuatro pata y "po
092. tenca"(y es pot tencar, ¿?).
093.M:Vale, muy bien.
094.A:Ahora es castellano.
095.M:Sí, no pasa nada. ¿Qué más?
096.A:Ya está.
097.M:¿**Qué es una silla?**
098.A:"E ungua queeto"(Es igual que esto,¿?) y té, té cuatro patas y
099. pots sentar. Ya está.
100.M:¿Ya está?
101.A:(Somriu).
102.M:¿**Qué es una cama?**
103.A:Es una cosa para dormir, tiene almohada, tiene sabana, y a vegada
104. tiene una cama abaix.
105.M:Vale. ¿**Qué es un armario?**
106.A:Armario e pa guardar ropa, ropa, zapato..., cal...calcetines,
107. "bambas"(¿?)...
108.M:¿**Qué es un taburete?**
109.A:Un taburete es mu pequeño, para petit o para una cosa, es lo
110. mismo que una silla, pero petit.
111.M:Vale. ¿**Qué es una vitrina?**
112.A:¿Piscina?
113.M:Vitrina.
114.A:(Fa que no amb el cap).
115.M:¿**Qué es una estantería?**
116.A:Estantería. Que té molt... Ah, no! Que, que puede po...poner
117. libres y, y la tele también y, y... nada más.
118.M:¿**Qué es un baúl?**

- 119.A:(Fa amb el cap que no ho sap).
120.M: **¿Qué es un mueble?**
121.A:Mueble es... es como, como, como una "etanteria"(estantería, ¿?).
122.M:Sí, ¿qué más?
123.A:Para guardar cosa.
124.M:Para guardar cosas, ¿qué más?
125.A:Y pot tenca.
126.M:Es pot tencar.
127.A:Y, y pot canviar.
128.M: **¿Qué es un pájaro?**
129.A:Pájaro es un animal que pot volar, té ala, té caza (casa, ¿?),
130. i té ous una hembra... come gusanos. Ya está.
131.M: **¿Qué es un cenicero?**
132.A:Es para cuando fumas y como se dice para, para... (fa el símbol
133. de deixar la burilla).
134.M:¿Para dejar lo que deja el fumar?
135.A:(Fa que sí amb el cap) i es pot trencar, es trenca a vegades
136. cristal.
137.M:Muy bien. **¿Qué es madera?**
138.A:Madera una cosa para romper o para pintar, o para, para hacer un
139. mueble y más cosas.
140.M: **¿Qué es un cojín?**
141.A:Cojín... para dormir y té... como se dice, algodones.
142.M:¿Dónde?
143.A:Dentro.
144.M:¿Y qué más?
145.A:Y luego una funda para poner la almohada, como una tabana
146. (sábana). Ya está.
147.M:Muy bien. **¿Qué es un libro?**
148.A:Un libro es para leer, para estudiar también y tiene letra...
149. tiene dibujo, dibujo. Ya está.

Annex 8: Taules de freqüències ponderades en la prova de les definicions.

SORDS:

Tabla de frecuencia Oral Català Promig

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Vàlids	22	100,0	100,0	
os	0	0,0	0,0	
	1	4,5	4,5	4,5
	1	4,5	4,5	9,1
	2	9,1	9,1	18,2
	1	4,5	4,5	22,7
	1	4,5	4,5	27,3
	1	4,5	4,5	31,8
	1	4,5	4,5	36,4
	1	4,5	4,5	40,9
	2	9,1	9,1	50,0
	3	13,6	13,6	63,6
	1	4,5	4,5	68,2
	1	4,5	4,5	72,7
	1	4,5	4,5	77,3
	2	9,1	9,1	86,4
	1	4,5	4,5	90,9
	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Tabla de frecuencia Oral Castellà Promig

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid	,57	2	9,1	9,1	9,1
os	,79	1	4,5	4,5	13,6
	,93	1	4,5	4,5	18,2
	1,07	1	4,5	4,5	22,7
	1,18	1	4,5	4,5	27,3
	1,21	1	4,5	4,5	31,8
	1,43	1	4,5	4,5	36,4
	1,46	1	4,5	4,5	40,9
	1,68	1	4,5	4,5	45,5
	1,82	1	4,5	4,5	50,0
	2,14	1	4,5	4,5	54,5
	2,29	1	4,5	4,5	59,1
	2,32	3	13,6	13,6	72,7
	2,36	2	9,1	9,1	81,8
	2,39	1	4,5	4,5	86,4
	2,54	2	9,1	9,1	95,5
	2,57	1	4,5	4,5	100,0
Total		22	100,0	100,0	
Total		22	100,0		

Tabla de frecuencia Escrit Català Promig

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid	,21	1	4,5	4,5	4,5
os	,50	1	4,5	4,5	9,1
	1,00	1	4,5	4,5	13,6
	1,04	1	4,5	4,5	18,2
	1,32	2	9,1	9,1	27,3
	1,50	1	4,5	4,5	31,8
	1,54	2	9,1	9,1	40,9
	1,71	2	9,1	9,1	50,0
	1,79	1	4,5	4,5	54,5
	1,86	2	9,1	9,1	63,6
	1,89	1	4,5	4,5	68,2
	1,93	2	9,1	9,1	77,3
	2,00	2	9,1	9,1	86,4
	2,07	1	4,5	4,5	90,9
	2,21	1	4,5	4,5	95,5
	2,46	1	4,5	4,5	100,0
Total		22	100,0	100,0	
Total		22	100,0		

Tabla de frecuencia Escrit Castellà Promig

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid	,57	2	9,1	9,1	9,1
os	,61	1	4,5	4,5	13,6
	1,07	1	4,5	4,5	18,2
	1,18	1	4,5	4,5	22,7
	1,29	1	4,5	4,5	27,3
	1,36	1	4,5	4,5	31,8
	1,46	1	4,5	4,5	36,4
	1,50	1	4,5	4,5	40,9
	1,54	1	4,5	4,5	45,5
	1,96	2	9,1	9,1	54,5
	2,07	1	4,5	4,5	59,1
	2,11	2	9,1	9,1	68,2
	2,25	1	4,5	4,5	72,7
	2,29	2	9,1	9,1	81,8
	2,39	1	4,5	4,5	86,4
	2,46	1	4,5	4,5	90,9
	2,50	2	9,1	9,1	100,0
Total		22	100,0	100,0	
Total		22	100,0		

OÏENTS:

Tabla de frecuencia Oral Català Promig

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	1,57	1	4,5	4,5	4,5
os	1,89	1	4,5	4,5	9,1
	2,07	1	4,5	4,5	13,6
	2,14	2	9,1	9,1	22,7
	2,32	1	4,5	4,5	27,3
	2,36	3	13,6	13,6	40,9
	2,43	1	4,5	4,5	45,5
	2,46	1	4,5	4,5	50,0
	2,50	1	4,5	4,5	54,5
	2,57	2	9,1	9,1	63,6
	2,61	1	4,5	4,5	68,2
	2,64	1	4,5	4,5	72,7
	2,75	1	4,5	4,5	77,3
	2,79	2	9,1	9,1	86,4
	2,93	1	4,5	4,5	90,9
	2,96	1	4,5	4,5	95,5
	3,00	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	
Total		22	100,0		

Tabla de frecuencia Oral Castellà Promig

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	2,18	1	4,5	4,5	4,5
os	2,43	2	9,1	9,1	13,6
	2,50	2	9,1	9,1	22,7
	2,54	2	9,1	9,1	31,8
	2,57	2	9,1	9,1	40,9
	2,68	2	9,1	9,1	50,0
	2,71	1	4,5	4,5	54,5
	2,75	2	9,1	9,1	63,6
	2,79	2	9,1	9,1	72,7
	2,89	2	9,1	9,1	81,8
	2,93	2	9,1	9,1	90,9
	2,96	1	4,5	4,5	95,5
	3,00	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	
Total		22	100,0		

Tabla de frecuencia Escrit Català Promig

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Vàlid	,00	1	4,5	4,5	4,5
os	1,57	1	4,5	4,5	9,1
	1,89	1	4,5	4,5	13,6
	1,96	1	4,5	4,5	18,2
	2,07	1	4,5	4,5	22,7
	2,14	1	4,5	4,5	27,3
	2,29	1	4,5	4,5	31,8
	2,32	1	4,5	4,5	36,4
	2,39	1	4,5	4,5	40,9
	2,50	3	13,6	13,6	54,5
	2,54	1	4,5	4,5	59,1
	2,61	1	4,5	4,5	63,6
	2,64	1	4,5	4,5	68,2
	2,71	3	13,6	13,6	81,8
	2,79	2	9,1	9,1	90,9
	2,86	1	4,5	4,5	95,5
	2,93	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	
Total		22	100,0		

Tabla de frecuencia Escrit Castellà Promig

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Vàlid	,00	1	4,5	4,5	4,5
os	1,71	1	4,5	4,5	9,1
	1,93	2	9,1	9,1	18,2
	2,07	2	9,1	9,1	27,3
	2,21	1	4,5	4,5	31,8
	2,43	1	4,5	4,5	36,4
	2,46	3	13,6	13,6	50,0
	2,50	3	13,6	13,6	63,6
	2,57	2	9,1	9,1	72,7
	2,64	4	18,2	18,2	90,9
	2,71	1	4,5	4,5	95,5
	2,96	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	
Total		22	100,0		

Annex 9: Freqüències en el tipus de definicions que han fet els subjectes.

SORDS:

Freqüències ORAL CATALÀ

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
Tipus 1	22	0	1,7273	2,4724	,00	9,00
Tipus 2	22	0	9,091E-02	,2942	,00	1,00
Tipus 3	22	0	1,2273	1,4778	,00	5,00
Tipus 4	22	0	,9091	1,3770	,00	5,00
Tipus 5.1	22	0	8,2273	9,4865	,00	30,00
Tipus 5.2	22	0	13,3636	10,0216	2,00	36,00
Tipus 6	22	0	3,6364	4,0302	,00	19,00
Tipus 7	22	0	2,6818	3,4001	,00	12,00
Tipus 8	22	0	6,0455	6,4252	,00	27,00
Tipus9	22	0	9,091E-02	,2942	,00	1,00
Tipus 10	22	0	,8636	1,3903	,00	6,00
Tipus 11	22	0	,5000	,6726	,00	2,00
Tipus 12	22	0	,5000	,5976	,00	2,00
Tipus 13	22	0	1,2273	1,9256	,00	7,00
Tipus 14	22	0	,6364	1,3644	,00	5,00
Tipus 15	22	0	,0000	,0000	,00	,00

Freqüències ORAL CASTELLÀ

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
Tipus 1	22	0	1,5909	1,9919	,00	7,00
Tipus 2	22	0	,1818	,3948	,00	1,00
Tipus 3	22	0	,8182	,7327	,00	2,00
Tipus 4	22	0	,8636	1,3200	,00	5,00
Tipus 5.1	22	0	4,2727	4,0612	,00	11,00
Tipus 5.2	22	0	8,0909	7,2828	,00	23,00
Tipus 6	22	0	7,5909	7,4493	,00	26,00
Tipus 7	22	0	1,5909	2,0156	,00	7,00
Tipus 8	22	0	10,5909	7,0957	,00	27,00
Tipus9	22	0	,1364	,3513	,00	1,00
Tipus 10	22	0	1,4545	1,5954	,00	5,00
Tipus 11	22	0	,9545	,9989	,00	3,00
Tipus 12	22	0	,6818	1,2868	,00	4,00
Tipus 13	22	0	,5455	,8004	,00	3,00
Tipus 14	22	0	,4091	,9591	,00	4,00
Tipus 15	22	0	,0000	,0000	,00	,00

Freqüències ESCRIT CATALÀ

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
Tipus 1	22	0	1,8182	2,6302	,00	9,00
Tipus 2	22	0	9,091E-02	,2942	,00	1,00
Tipus 3	22	0	,8182	1,4355	,00	6,00
Tipus 4	22	0	,6364	1,2168	,00	5,00
Tipus 5.1	22	0	3,7273	4,2893	,00	17,00
Tipus 5.2	22	0	9,1818	5,5346	2,00	24,00
Tipus 6	22	0	2,0909	2,7240	,00	11,00
Tipus 7	22	0	2,0455	2,9192	,00	12,00
Tipus 8	22	0	4,0909	4,4284	,00	16,00
Tipus9	22	0	,0000	,0000	,00	,00
Tipus 10	22	0	,4091	,8541	,00	3,00
Tipus 11	22	0	,5455	,9625	,00	3,00
Tipus 12	22	0	9,091E-02	,2942	,00	1,00
Tipus 13	22	0	,6364	1,1770	,00	4,00
Tipus 14	22	0	,4091	,9591	,00	4,00
Tipus 15	22	0	,0000	,0000	,00	,00

Freqüències ESCRIT CASTELLÀ

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
Tipus 1	22	0	1,4091	2,2181	,00	8,00
Tipus 2	22	0	4,545E-02	,2132	,00	1,00
Tipus 3	22	0	,3182	,4767	,00	1,00
Tipus 4	22	0	,6364	,8477	,00	3,00
Tipus 5.1	22	0	3,9091	3,3793	,00	10,00
Tipus 5.2	22	0	4,4091	4,1018	,00	14,00
Tipus 6	22	0	4,2727	5,6331	,00	22,00
Tipus 7	22	0	1,2727	2,0972	,00	7,00
Tipus 8	22	0	7,3636	4,8751	,00	19,00
Tipus9	22	0	,1818	,5011	,00	2,00
Tipus 10	22	0	,7273	,9847	,00	3,00
Tipus 11	22	0	,3636	,5811	,00	2,00
Tipus 12	22	0	,4091	,8541	,00	3,00
Tipus 13	22	0	,3636	,5811	,00	2,00
Tipus 14	22	0	,1364	,4676	,00	2,00
Tipus 15	22	0	,0000	,0000	,00	,00

OÏENTS:

Freqüències ORAL CATALÀ

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
Tipus 1	22	0	1,8636	1,8073	,00	6,00
Tipus 2	22	0	,0000	,0000	,00	,00
Tipus 3	22	0	,5909	1,1816	,00	5,00
Tipus 4	22	0	,6364	1,0931	,00	4,00
Tipus 5.1	22	0	4,0909	3,9510	,00	15,00
Tipus 5.2	22	0	13,3636	8,0802	1,00	37,00
Tipus 6	22	0	1,0000	1,0690	,00	3,00
Tipus 7	22	0	,7273	1,5486	,00	7,00
Tipus 8	22	0	8,5909	3,9116	3,00	17,00
Tipus9	22	0	,0000	,0000	,00	,00
Tipus 10	22	0	,2273	,6119	,00	2,00
Tipus 11	22	0	,6818	,9455	,00	3,00
Tipus 12	22	0	,6818	,7799	,00	2,00
Tipus 13	22	0	1,4091	1,5011	,00	5,00
Tipus 14	22	0	9,091E-02	,2942	,00	1,00
Tipus 15	22	0	,0000	,0000	,00	,00

Freqüències ORAL CASTELLÀ

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
Tipus 1	22	0	1,2273	1,5715	,00	7,00
Tipus 2	22	0	4,545E-02	,2132	,00	1,00
Tipus 3	22	0	,5000	,5976	,00	2,00
Tipus 4	22	0	,6364	,8477	,00	3,00
Tipus 5.1	22	0	2,9545	2,8027	,00	9,00
Tipus 5.2	22	0	6,8636	5,3121	1,00	17,00
Tipus 6	22	0	2,5909	2,9058	,00	11,00
Tipus 7	22	0	,2727	,5505	,00	2,00
Tipus 8	22	0	15,5000	4,8280	5,00	26,00
Tipus9	22	0	9,091E-02	,2942	,00	1,00
Tipus 10	22	0	,5455	1,2622	,00	5,00
Tipus 11	22	0	,4091	,6661	,00	2,00
Tipus 12	22	0	,0000	,0000	,00	,00
Tipus 13	22	0	,4545	,6710	,00	2,00
Tipus 14	22	0	,2273	,4289	,00	1,00
Tipus 15	22	0	,0000	,0000	,00	,00

Freqüències ESCRIT CATALÀ

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
Tipus 1	22	0	3,0455	3,4292	,00	11,00
Tipus 2	22	0	,0000	,0000	,00	,00
Tipus 3	22	0	,3182	,6463	,00	2,00
Tipus 4	22	0	1,0000	1,1547	,00	4,00
Tipus 5.1	22	0	2,8182	2,2390	,00	8,00
Tipus 5.2	22	0	8,6364	5,7780	,00	20,00
Tipus 6	22	0	1,2727	1,1205	,00	4,00
Tipus 7	22	0	,5455	,8004	,00	3,00
Tipus 8	22	0	6,0000	3,7544	,00	14,00
Tipus9	22	0	4,545E-02	,2132	,00	1,00
Tipus 10	22	0	,0000	,0000	,00	,00
Tipus 11	22	0	,5455	,5958	,00	2,00
Tipus 12	22	0	,3636	,7267	,00	3,00
Tipus 13	22	0	1,1364	1,2458	,00	4,00
Tipus 14	22	0	,2273	,6853	,00	3,00
Tipus 15	22	0	,0000	,0000	,00	,00

Freqüències ESCRIT CASTELLÀ

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
Tipus 1	22	0	1,5000	2,2200	,00	10,00
Tipus 2	22	0	,0000	,0000	,00	,00
Tipus 3	22	0	,3182	,5679	,00	2,00
Tipus 4	22	0	,5000	,9636	,00	3,00
Tipus 5.1	22	0	1,7727	2,7934	,00	11,00
Tipus 5.2	22	0	4,0455	3,4292	,00	11,00
Tipus 6	22	0	2,3182	3,6565	,00	13,00
Tipus 7	22	0	,3182	,5679	,00	2,00
Tipus 8	22	0	9,9091	4,0227	,00	17,00
Tipus9	22	0	,0000	,0000	,00	,00
Tipus 10	22	0	,1364	,3513	,00	1,00
Tipus 11	22	0	,3636	,6580	,00	2,00
Tipus 12	22	0	4,545E-02	,2132	,00	1,00
Tipus 13	22	0	,2273	,5284	,00	2,00
Tipus 14	22	0	4,545E-02	,2132	,00	1,00
Tipus 15	22	0	,0000	,0000	,00	,00

Annex 10: Taules de contingència en la prova de les definicions

Tabla de contingencia GRUP * Definicions Oral Català

Recuento

		Definicions Oral Catala			Total
		Baix	Mig	Alt	
GRUP	SORD	11	11		22
	OIENT	2	7	13	22
Total		13	18	13	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,120 ^a	2	,000
Razon de verosimilitud	25,778	2	,000
Asociacion lineal por lineal	18,192	1	,000
N de casos validos	44		

^a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5 La frecuencia mínima esperada es 6,50

Tabla de contingencia GRUP * Definicions Oral Castellà

Recuento

		Definicions Oral Castella			Total
		Baix	Mig	Alt	
GRUP	SORD	13	8	1	22
	OIENT	1	6	15	22
Total		14	14	16	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,821 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	27,189	2	,000
Asociación lineal por lineal	22,088	1	,000
N de casos válidos	44		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,00.

Tabla de contingencia GRUP * Definicions Escrit Català

Recuento

	Definicions Escrit Català			Total
	Baix	Mig	Alt	
GRUP SORD	12	9	1	22
OIENT	2	6	14	22
Total	14	15	15	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,010 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	21,975	2	,000
Asociación lineal por lineal	17,841	1	,000
N de casos válidos	44		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,00.

Tabla de contingencia GRUP * Definicions Escrit Castellà

Recuento

		Definicions Escrit Castellà			Total
		Baix	Mig	Alt	
GRUP	SORD	10	10	2	22
	OIENT	4	7	11	22
Total		14	17	13	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,332 ^a	2	,009
Razón de verosimilitud	10,048	2	,007
Asociación lineal por lineal	8,151	1	,004
N de casos válidos	44		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,50.

Annex 11: Transcripció i anotacions en la classificació espontània.

SORDS:

	EXECUCIÓ	VERBALITZACIÓ			Verbalització
	Fig.	No fig.	Fig.	No Fig.	
S1	X		x		“ la lata dentro del baúl y la vitrina también para guardar cosas”: Contaminació Deixa 4 elements sense classificar i no els otorga una característica que es converteixi en categories per ells mateixos: arbre, carrer, semàfor, benzina
S2	x		x		“ perquè en la vitrina es pot guardar l’anell o el llibre”; “perquè en la benzina hi ha la tenda hi compra la cocacola i la carretera van els cotxes que poden necessitar benzina”; “perquè el llit és per dormir i es pot estira amb el coixí”; conveniència empíric “es pot guardar la roba a armari i baúl i també el cendrer”: contaminació Deixa un element si sense otorgar-li la categoria: arbre.
S3		x		x	
S4	x			x	Perquè els elements que havia deixat sense classificar els otorga una característica que els fa categoria per ells mateixos: gos: animal Llauna: beguda arbre: planta I la resta de grups tenen un atribut comú que els dona la seva categoria com a grup: nen, home: són persones coet, helicòpter, avió, cotxe, tractor: són vehicles; vaixell, canoa: barcos...
S5		x		x	
S6	x			x	Els elements que havia deixat sense classificar els otorga un a atribut que els converteix en categoria per ells mateixos: gos: perquè són animals Llibre: perquè són coses del cole Llauna: perquè són aliments coixí: perquè és una cosa tova Els altres elements els agrups segons un atribut comú: Guardia, nen: perquè són persones Camió, cotxe, tractor, vaixell, canoa, coet, helicòpter,avió:són vehicles anell, semàfor, benzina, cendrer, vitrina: són de ferro...
S8	x		x		Els elements que havia deixat sols no els otorga cap atribut, simplement diu que no se semblen en res i els que agrupa en parelles els

					otorga característiques de semblança: coet, àrbre: tenen forma de tronc; tractor, llit: són estrets i tenen rodes; semàfor, llauna: tenen forma estreta i el marge del semàfor te forma de llauna...
S9	x			x	El grup que havia agrupat i que semblava que no tenien connexió els elements iq eu podia fer contaminació : àrbre, llibre, carrer, benzina, anell, llauna, coixí els anomen el grup de coses, otorgant-lis un atribut comú: ser coses
S10	x		x		“perquè la llauna és una llauna de cola i és per enganxar llibres”, “perquè el gos mira l'àrbre i la poma per menjar”perquè el cendrer va a a sobre la taula” perquè has perdut l'anell entre el coixí”...: conveniència empírica o relació contextual
S11	x		x		“perquè aquestes tres imatges van juntes a la realitat: tasula, cadira, taburet”; “assenyala la coixinera: coixí, llit”, llibre, estanteria: per posar llibres”;conveniència empírica, relació contextual. Els dos elements que deixa sols no els otorga cap atribut.: vitrina, àrbre cotxe, carretera, tractor, benzina: perquè van per carretera i la benzina per cotxes: contaminació
S12	x		x		“ perquè per a que els cotxes funcionin han de posar benzina i el semàfor i el guardià es per parar els cotxes i tots els altres per treballar (tractor, camió, carrer., cotxe, semàfor, guardia, benzina); “ el coixí perquè va al llit i dintre de la vitrina, estanteria i armari poden haver roba, llibres (coixí, àrbre, llit, vitrina, estanteria, armari”): contaminació i relació contextual.
S14	x		x		“ cadira a taula, posant-la a sota de la taula”; “el coixí es guarda al baúl”; agafa llibre i el posa a estanteria”: relació contextual; i deixa tres elements sols sense classificar i sense otorgar-lis ca atributa que els dongui una categoria per ells mateixos
S16	x		x		“nen corre i el gos gua gua”; “la llauna sobre la taula” “ per dormir (llit, coixí)” “ per llegir: estanteria, llibre”: relació contextual i deixa sols tres elements sense classificar i sense otorgar-lis cap atribut
S18	x		x		“amaga anell dins de baúl”, per seure i la taula per llegir i escriure”, · per jugar: nen, gos” ...: relació contextual.
S20	x		x		“la taula i l'estanteria semblen una taula i el llibre es posa a estanteria i en tala la llauna també”, “ policia diu STOP i nen corre i agafa gos”; “ col·loca la imatge de l'àrbre a la carretera... : relació contextual.
S21	x		x		“el nen te l'anell i juga amb el gos” “ el coixí es posa al llit de la coixinera”, l'helicòpter

					trunca l'arbre" " el llibre esta dins del baúl": relació contextual
S2 2	x		x		" le gos menja: cendrr, gos": conveniència empírica; les persones són iguals i els dos llegiexen ": contaminació; " els dos són rectes: arbre, carretera"
S2 3	x		x		" el coixí esta al lli i la vitrina perquè esta al costat del llit"; el nne juga amb el gos i porta un anell" la policia vigila al tractor i el semàfor para al tractor".
S2 4	x		x		"el gos va a menjar al cendrer", "perquè a la platja hi han arbres i el barco van per el mar" " el llibre es pot deixar a l'estanteria"...
S2 5	x		x		"el gos es pixa a l'arbre" " el nen esta content perquè es compra un anell" " el coixí es posa al llit" " el cendrer el posa dins de la vitrina per si la gent fuma"
S2 6	x		x		"el coixí esta en la almohada i la lata i el anillo en la cama porque se han perdido" " el nen vol agafar el taburet dins el baúl"...
S2 7	x		x		" és per portar coses d'un lloc a altre: la imatge d'a'rbre també la posa en aquest grup, i el gos també; "habitació"...
S2 8	x		x		"el nen beu aigua", "el gos menja del plat"...
S3 0	x		x		"la nena es posa la roba a l'armari i després es posa al llit" " l'avió aterra a la carretera"...
S3 1	x		x		"el gos menja". "el coixí per fer el llit", "per menjar"
S3 2	x		x		Els elements que havia deixat sense classificar no els otorga cap atribut que els faci categoria per ells mateixos . " porque la cama sin cojin són más incómodo" "porque no puedes estar cominedo de pie y necesitas una silla"...

CLASSIFICACIÓ PER GRUPS

	EXECUCIÓ						VERBALITZACIÓ
	NF.esp	NF ind	Figural	NFes	NFin d	Figural	Verbalització
S1			X			X	Dexar fora elements sense classificar i sense otorgar-lis un atribut que els doni la propietat de categoria.
S2	x		x			x	“perquè van per carretera i poden posar benzina i l'arbre esta situat al costat de carrterea...” “són casa” Deixa ellements sense classificar i sense otorgar-lis un atribut comú
S3	x	x		x	x		
S4	x	X		X	X		
S5		x	x	x	x		“ perquè tene potes i perquè no tenen potes” “peruquè són transports i severixen als transports; perquè són de fusta”
S6			X			X	“ Dóna explicacions en el moment que se li demana el perquè , com no ho sap ho inventa , no te sentit el que diu: “es mouen , no es mouen”
S8			x			x	Deixa fora elelements sesne classificar i no els otorga caop atribut propi i a més a més quanm explicafa subgrups , no tenen relació entre ells
S9			x			x	no els otorga un atribut al tercer grup que li dongui la categoria per ell mateix.
S10			x			x	“perquè stan adalat , perquè estan al terra: però posa en terra a la canoa i el vaixell i dins aquest grup hi han mobles com transports”
S11			x			x	Crea un marc espaial en els dos grups: Fora de casa i dintre de casa
S12			x			x	Deixa elelements fora sense classificar i sense donar-lis una atribut: cendrer, àrbfre .
S14		x*	x		x	X*	*no sap perquè van junts.
S16			x			x	“no sap perquè van junts i en l'altre grup crea un marc espaial: avió arriba cayó i coet a lluna , els barcos a playa i árbol al costat carrer, guardia para allá i gasolina para coche”

S1 8			x			x	No sa explicar perquè van junts.
S2 0			x			x	"estan a casa i estan al carrer"
S2 1			x			x	" el avió aterra a carretera, i el semàfor i el guardia són per el cotxe i el tractor i el camió van per carretera, i l'arbre quan és tallat és portat a camió i si l'avió, helicòpter trenquen els posen en camió..." i " són habitació"
S2 2			x			x	Fa la separació pèr eliminació deixant fora els que no sap n posa
S2 3			x			X	No dóna cap explicació lògica perquè ha fet els grups per les associacions de parelles que havia fet en la 1era classificació.
S2 4			x			x	No hi has una explicació o atribut comú de tot el grup: " són màquines i l'arbre esta al carrer i guardià esta al carrer i semàfor per parar"; " són per guardar, dormir, menjar"
S2 5	x			x			Tot i que en el grup de mobles fa una classificació per la creació d'una marc espacial: habitació o menjador, aquesta explicació no la fa en l'altre grup que esl associa perquè són transports i mitjans de transport
S2 5			x			x	En el tercer grup no dóna cap explicació.
S2 7			x			x	Crea un marc espacial: Carrer i casa
S2 8			x			x	Quan se li demana perquè van junts diu que el cotxe i e camió passen al costat de l'arbre i què el xòfer no pot anar amb mobles perquè és un senyor... i en el grup de mobles diu què són habitació i menjador.
S3 0			x			x	"El cotxe va per carretera i per posar benzina i el guardia esta carrtera i l'arbre i el semàfor al costat, i l'avió i helicòpter per sobre carrterea i el coet al costat del semàfor i el vaixell i canoa separats per una valla a la platja..." " són diferents habitacions de la casa"
S3 1			x			x	"per fer menjar estan a casa i estan al carrer"
S3 2		x	x	x	x		"són èssers vius, no són èssers vius"

							"estan fets de fusta i són conjunt automòvils"
--	--	--	--	--	--	--	--

CLASSIFICACIÓ PER SUBGRUPS

	EXECUCIÓ				VERBALITZACIÓ
	Fig.	N. fig	Fig.	N. fig	Verbalització
S1	x			x	"són grandes; són pequeños"; va por tierra, para volar, por el mar" · no tiene patas, peligro, una persona"
S2	x		x		"perquè posa aigua i puja: coet, benzina, , perquè el tractor circular per carrer"
S3	x		x		Deixa elements sense classificar i sense donar-los un atribut que es converteixi en categoria per ells mateixos: arbre, llibre, coixí, carrer, semàfor, guardià, benzina"
S4		x		x	
S5	x			x	"guardià: persona ajuda transport; arbre: respira"...
S6		x		x	
S8		x		x	
S9	x		x		Deixa elements sense classificar i no els dona un atribut , a més a més fa contaminació: son para sentarse y poner cosas encima: cadira, taburet, taula, estanteria, llit"
S10	x		x		Deixa grups sense classificar i sense explicació ni atribut comú
S11	x		x		
S12			x		
S14	x			x	L'element que no havia situat amb ningú li otorga l'atribut de ser persona que ajuda a transports.
S16	x		x		En molts subgrups no sap el perquè de l'agrupació i deixa elements sols sense atribut
S18		x	X		"el llibre a l'estanteria"; per dormir"; "situació de la realitat per escriure: taula, cadira, taburet" "vemell passa cotxes i guardià diu a camió que passi i benzina posa atractor i per carretera cotxe"
S20	X		X		
S21	X		X		"el tractor talla l'arbre i el porta al camió i el cotxe va per carretera i camió i tractor També, i després va a la tenda i posen benzina"É
S22	x		x		
S24	x		x		"semàfor són parats i l'arbre darrera guardià", "per menjar: cadira, taburet, taula"
S25	x			x	
S26	x			x	
S27	x		x		"perquè es parin i la benzina per volar: camió, tractor, cadira, armari, vitrina, baúl, estanteria, llibre, cendrer, coixí, llit"...

S28	x			x	
S30	x			x	
S31	x				x
S32	x				x

OÏENTS:

	Fi g.	No fig.	F i g	No Fig	Verbalització
S1	X		x		<p>“per llegir sempre has de seure a la cadira i recolçar a la taula”:conveniència empírica</p> <p>“el coixí sobre el llit”:relació contextual</p> <p>“el llibre en estanteria”:rel. contextual</p> <p>“el nen beu de la llauna”:conveniència empírica</p> <p>“taburet al costat de la vitrina i anell, cendrer dins de la vitrina”: rel. contexte i contaminació</p> <p>“gos fa necessitats a l'arbre”:conveniència empírica</p>
S2		x		x	<p>“són éssers vius què creixen”, “són transports què es desplacen un lloc a altre”, “són objectes”, “estan a la carretera”</p>
S3					
S4	x		x		<p>- “llauna sembla la vitrina i baúl i armari perquè s'obren i són grans”, “cadira sembla taburet i són per seure i llit tenen 4 potes i són fusta”: Contaminació.</p>
S5	x		x		<p>“són mobles i la llauna guarda en mobles”, “el llit te coixins”, llibre col·locar en estanteria”</p>
S6		x		x	
S8	x		x		
S9	x		x		<p>-”llibres posen en estanteria i estanteria sembla prestatges de la vitrina”, “el nen juga amb el gos”, “coixí sempre va amb llit per posar cap”, “el guardia mira al carrer i posar ordre i el semàfor canvia quasi igual que el guardia”</p>
S10	x		x		<p>-”nen va a buscar gos”, “els llibres es col·loquen igual en estanteria”, “guardia diu què hi ha benzina i parin”, “avió surt del coet per veure planta” “llauna dins del camió de la brossa” “el cendrer sobre la taula” “el tronc de l'arbre sobre el tractor”(tractor, arbre)</p>
S11	x		x		<p>-” quan vols llegir agafes llibre d'estanteria”, - “per menjar”: ús (cadira, taburet, taula) -”juguen junts “pilla-pilla” (gos, nen) - Els elements que havia deixat sense classificar no els otorga cap atribut que els converteixi en categories per ells mateixos.</p>
S12	x		x		<p>“si cendrer es trenca ho portes joieria i fas anell” (anell, cendrer) “taburet, cadira, posen taula per escriure i menjar” “llibre pot posar-se en vitrina” (estanteria, vitrina, llibre)</p>
S14					
S16	x		x		<p>“llauna pots posar dins vitrina”, “gos pot anar amb nen i anell porta nen”, “són de fusta i cendrer a taula”, “arbre pot estar al costat de benzina”</p>

S18	x		x		“nen llegeix llibre i acaba jugant amb gos” 2cendrer fang i mare diu poses coses d’or” “llauna dins vitrina” “benzina juguet dins baúl” “tractor juguet dins armari” “coet sobre àrbre”
S20	x		x		“assegut en cadira a taula i sobre taula el cendrer i fumes”, “el nen juga amb animal i gos fa pipi a àrbre i nen també menja” (gos, àrbre, nen, llauna) , “anell guarda a vitrina”
S21	x		x		“carretera de juguet i treure cotxes d’estanteria “, “en tots pots seure”(taula, llit, cadira, taburet, baúl)
S22	x		x		“llibre posa en estanteria”, “el gos menja de la llauna i el nen li agraden els gossos” . - Els elements que havia deixat sols sense classificar no els otorga cap atribut que els otorgui la categoria per ells mateixos.
S23	x		x		“ a estanteria poses llibres o llaunes”, “en baúl poses anell”, “cendrer sobre la taula”, juga el gos i nen i després gos te pipi en àrbre”
S24	x		x		“nen escapa gos i agafa”, “el camió i enmig el guardia i cotxe i diuen per on han de passar” “fiquen anell a cendrer” “posen coet al costat àrbre” “tractor porta llibre i coixí”
S25	x		x		“nen pot beure refresc i llegir ”, “ anell és rodó com el cendrer i cendrer posar dintre baúl”, “animals aprop dels àrbres i fan coses als àrbres”.
S26	x		x		“ nen esta a casa i cerca llauna, anell , cendrer i llauna per ficar-lo a baúl i gos esta a casa amb nen” “llit esta en habitació amb armari per posar la roba i estanteria per posar llibres i coixí sobre el llit i en menjador, al costat, la vitrina , taula i taburet, cadira i àrbre al jardí: casa”
S27	x		x		“ gos menja (cendrer) i collaret gos(anell) i nen porta a gos”, “coixí posa llit i dins el baúl”, “per beure en una taula i per seure i ficar llaunes i coses”, “perquè esatn al carrer , el cotxe va per carretera i el guardia diu STOP i benzina per cotxe, camió porta verdura i àrbre per carrer”
S28	x		x		“Posen coses i llibres van a estanteria”(estanteria, llibre, taula) - Els elements que havia deixat sols sense classificar no els dóna cap atribut que els otorgui la categoria per ells mateixos
S30	x		x		“ llauna dins vitrina”, “tot es fusta u coixí pots posar a taburet, cadira”
S31	x		x		“per conduir, no accidents i on posen , la llauna perquè quan vas en cotxe beus”, “per estirar-se al llit i el coixí per posar a sota quan dorms”
S32		x		x	“són èssers vius”, “ són objectes de vidre i ferro”.

CLASSIFICACIÓ PER GRUPS

	EXECUCIÓ				VERBALITZACIÓ		
	NF esp	NF ind	Figural	NF esp	NF ind	Figural	Verbalització
S1	x	x		x	x		Tot i que en el grup de mobles ha creat un marc espacial: casa no ha fet aquesta associació en el grup de transports i per tant la considerem No figural
S2			x			x	“En la classificació espontànea als dos grups els crea un marc espacial i contextual: cas i carrer” “En la classificació induïda deixa un grup a fora d'elements sense otorgar-los un atribut comú que els dongui la propietat de categoria per ells mateixos” (cendrer, coixí, llibre, benzina, semàfor, guardia)
S3							
S4	x	X		X	X		
S5	x	x		x	x		
S6			X			X	Són transports i estan a carretera” “estan a casa”
S8			x			x	
S9	x	x		x?	x?		?
S10			x			x	“són coses del món” “ són per guardar i posar coses”
S11			x			x	Deixa fora un tercer grup sense otorgar-li cap atribut comú que els dongui la categoria per ells mateixos (vaixell, canoa, coet, arbre, vitrina” “Tots formen una habitació”
S12			x			x	“en la carretera pot anar el semàfor, si es trenca el semàfor el policia pot aterrar avions i al costat carretera hi ha benzina i coet surten casi del costat de la carretera”
S14							
S16	x	x		x	x		
S18	x	x		x	x		
S20			x			x	“van dins de casa” “ estan fors de casa”
S21			x			x	“ Deixa elements sense classificar que no els otorga cap atribut comú que els dongui la categoria per ells

							mateixos”
S2 2			x			x	“ quan viatges hi ha arbres i canoa és un vaixell, a carretera van els cotxes” “ són de casa i alguns estan a habitació”
S2 3			x			X	“Al costat de la carretera poden haver arbres i tractors, cotxes i camions, pel cel van l'helicòpter , avió i coet i pel costat pot estar pocahontes i el vaixell, necessiten benzina per funcionar i semàfor i guardia diuen quan passar o no” “el coixí es pot posar dins baúl i el cendrer també i la vitrina se sembla a armari i quäasi tot és de fusta”
S2 4			x			x	Perquè poden portar persones i el coixí per avión no fer mal al cap”
S2 5			x	x	x		“són vehicles i coses relacionades amb vehicles”
S2 6			x			x	“són per transportar a la gent i animals i el coixí esta en el vaixell” “el guardia te una casa on hi ha vitrina, baúl, taburet, lli, estanteria, taula, arbre (jardí) i en el carrer hi han cotxes , camions, tractor, semàfor, benzina i en el cotxe hi ha llibre i en el camió cendrer” “en el grup induït deixa fora un grup sense otorgar-li cap atribut comú que li dongui la propietat de categoria per ell mateix: semàfor, guardia, benzina, llibre, coixí, carretera, cendrer, arbre”
S2 7			x			x	
S2 8			x			x	
S3 0	x	x		x	x		
S3 1	x	x		x	x		
S3 2	x	x		x	x		

CLASSIFICACIÓ PER SUBGRUPS

	EXECUCIÓ		VERBALITZACIÓ		
	Fig.	N. fig	Fig.g	N. fig	Verbalització
S1	x		x		"estan a casa " "estan a botiga"
S2	x			x	Els elements que havia deixat sols els otorga un atribut comú: Carrer: lloc on et desplaces
S3					
S4	x		x		"posar benzina a cotxes i si no hi ha semàfor es posa el guardia" "perquè llit ha de tindre coixí i manta"
S5	x		x		"el cendrer sobre la taula" " el coixí al llit" "el llebre posa a estanteria"
S6					
S8	x			x?	
S9	x		x		"estan al carrer , semàfor i guardia", "van per terra: benzina, camió, tractor, cotxe", "cendrer dins de la vitrina per decorar i la estanteria i el llibre"
S10	x		x		"cotxe accident i porta avió", " el llibre escombraries i posa a tractor", "cendrer es trencar i camió de la brossa" "coixí per dormir a canoa "
S11	x			x?	
S12	x		x		Deixa elements sense classificar i sense otorgar-lis cap atribut comú que els dongui la categori per ells mateixos: arbre, cendrer "perquè guardia i semàfor estan al carrer" "perquè els dos serveixen per dormir" (coixí, llit)
S14					
S16	x		x		-Deixa elements sense otorgar-lis un atribut comú que els otorgui la propietat de categoria per ells mateixos .(arbre) -perquè són de fusta i cendrer a sobre taula" (taula, cadira, taburet, cendrer, armari) - estanteria, llibre: llibre per llegir i posa sobre estanteria" -"La benzina esta al carrer"(benzina , carrer)
S18	x		X		" perquè necessiten benzina i posen a carrer i semàfor i guardia paren" "habitació: taburet, cadria, taula, armari, estanteria" "llibre dins de baúl i baúl dintre de vitrina"
S20	X		X		" van per carretera, guardia dirigeix cotxe que va per carretera i semàfor també per carretera i benzina que

					funcioni cotxe” “sí vols agafar cireres àrbre puja taburet” “coixí en llit i també dins baúl”
S21	X		X		* no sap perquè ha fet aquesta classificació
S22	x		x		“l’ àrbre es veu en carretera, camió, cotxe, tractor, va a carretera, carretera van els cotxes i es posar benzina i semàfor quan han de passar o no” “estanteria es posa llibre i es llegeix a la taula millor” (estanteria, llibre, taula)
S23	x		x		“situa el semàfor i el guardia tal i com estarien al carrer” “habitació: llit, vitrina armari” “situa la taula i la cadira i el taburet tal i com els troba a realitat: cadira, taula, taburet”
S24		x		x	
S25	x		x		“Deixa elements sense classificar i sense otorgar-los cap atribut comú que els dongui la categoria per ells mateixos” “pots veure paisatge quan vas per bosc i llegir”
S26		x		x	
S27	x		x		“són coses de carretera i aigüa” (benzina, semàfor, carrer, guardia, cotxe, camió, vaixell, canoa) “passen volant per sobre àrbre i el tractor talla l’àrbre” (helicòpter, coet, avió, àrbre, tractor) “poden estar al menjador”(armari, cadira, taburet, taula) “cendrer en menjador i vitrina” (cendrer, vitrina)
S28	x		x		“ guardia i semàfor paren a cotxes i passen persones, àrbre esta al costat de la carretera i els altres van per la carretera” (guardia, semàfor, àrbre, carretera) “per seure i menjar” (cadira, taburet, taula) “cendrer és vell i es guarda al baúl”(cendrer, baúl)
S30		x		x	
S31	x			x?	
S32	x			x	

Annex 13: Taules de contingència entre la prova de classificació i la llengua d'escolarització.

SORDS:

Tabla de contingencia Clasificación * Lengua escolarització

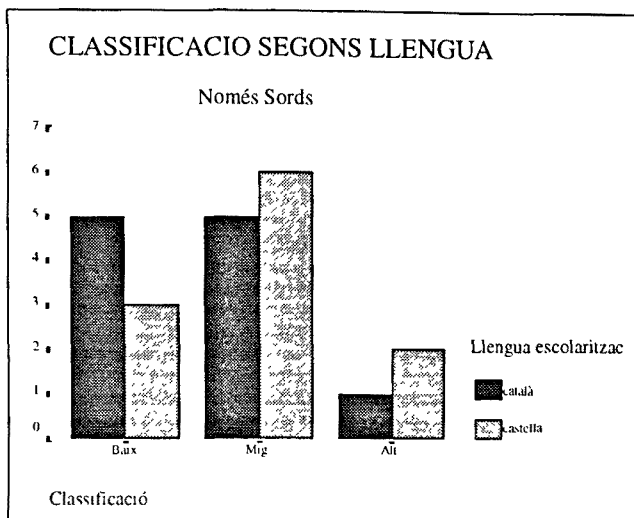
Recuento

		Llengua escolarització		Total
		catala	castella	
Classificació	Baix	5	3	8
	Mig	5	6	11
	Alt	1	2	3
Total		11	11	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,924 ^a	2	,630
Razon de verosimilitud	,936	2	,626
Asociación lineal por lineal	,871	1	,351
N de casos válidos	22		

^a 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50



OÏENTS:

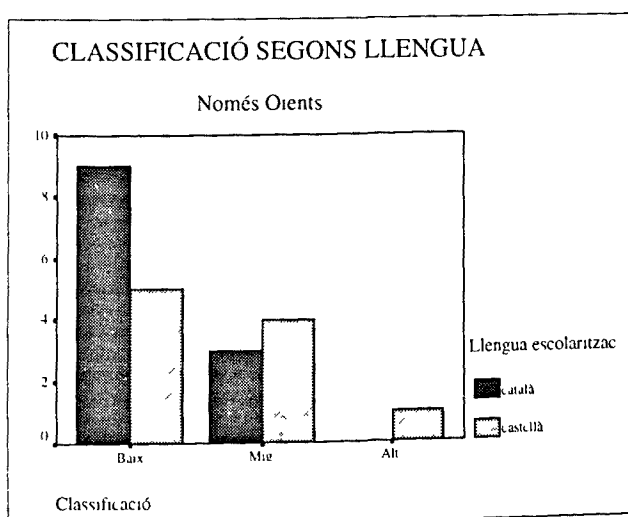
Tabla de contingencia Classificació * Llengua escolarització

Recuento		Llengua escolarització		Total
		català	castellà	
Classificació	Baix	9	5	14
	Mig	3	4	7
	Alt		1	1
Total		12	10	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,121 ^a	2	,346
Razón de verosimilitud	2,507	2	,286
Asociación lineal por lineal	1,917	1	,166
N de casos válidos	22		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.



Annex 14: Reconte de paraules i longitud mitja de les produccions dels subjectes.

SORDS ORAL CATALÀ:

	NOM	ADJ.	ADV.	VERB	PRONOM	Paraules definides	Enunciats produïts	LPMV
S1	75	5	20	63	3	10	133	3.860
S2	57	7	27	55	15	10	39	4.128
S3	60	10	30	12	0	10	40	3.205
S4	191	33	147	277	30	10	43	5.097
S5	46	3	12	29	5	10	17	5.580
S6	108	22	65	112	34	10	61	5.590
S8	75	12	62	115	19	10	57	4.964
S9	75	21	32	99	12	11	70	3.414
S10								
S11	15	13	6	16	1	7	23	2.217
S12	40	21	8	33	2	9	33	3.151
S14	15	8	3	3		6	16	1.815
S16	2		1			2	2	1,5
S17	7	4	1	9		6	10	2,1
S18	2					2	2	1
S20								
S21		6	4	29	8	10	24	2,70
S22	18	3	3	20	4	5	17	2,764
S23	102	19	46	118	10	9	73	4,041
S24	58	6	6	38	2	7	45	2,444
S25	100	5	33	64	17	12	59	3,711
S26	48	14	31	55	10	9	37	4,270
S27	83	9	30	103	36	13	48	5,437
S28	85	24	5	30		10	43	3,372
S30	15	8	5	8		5	14	2,571
S31	9		1	5	2	2	5	3,40
S32	193	14	87	178	31	11	119	4,218
Total	1349	257	635	1459	241	202	960	83,34
X	49,96	9,51	23,51	54,03	8,92	7,48	35,55	3,08

SORDS ORAL CASTELLÀ:

	NOM	ADJ.	ADV.	VERB	PRONOM	Paraules definides	Enunciats produïts	LPMV
S1	45	3	25	53	8	12	39	3.435
S2	75	22	48	101	17	14	75	3.44
S3	50	7	9	10	1	8	41	3.229
S4	115	15	77	165	14	13	98	3.938
S5	74	6	30	50	5	11	38	4.342
S6	49	7	36	53	8	11	37	5.486
S8	64	12	49	77	7	12		
S9	64	11	26	80	11	12		
S10								
S11	31	4	4	11	2	6	20	2.6
S12	30		2	8		4	7	5.714
S14	24	6	9	18	1	7	30	1.933
S16	5	5		5		4	6	2.5
S17	11	9	2	18		8	33	1.212
S18								
S20								
S21	42	3	7	30	2	9	37	2.270
S22	32	3	8	30	5	11	31	2.516
S23	137	3	45	130	15	11	90	3.666
S24	60	7	5	35	9	8	51	2.274
S25	95	25	42	74	15	13	60	5.926
S26	71	17	49	81	9	12	66	5.926
S27	52	14	17	81	25	14	41	4.609
S28	42	12	6	22	4	8	27	3.185
S30	22		4	15	2	8	17	2.529
S31	36	8	14	23	3	8	41	2.097
S32	237	20	134	202	17	12	137	4.452
Total	1313	212	639	1364	174	228	981	73.948
X	48,62	7,851	23,66	50,5	6,44	8,44	36,33	2.738

SORDS ESCRIT CATALÀ:

	NOM	ADJ.	ADV.	VERB	PRONOM	Paraules definides	Enunciats produïts	LPMV
S1	27	4	7	27	2	10	27	2,481
S2	49	21	19	40	7	10	36	3,777
S3	61	16	28	11		10	49	2,367
S4	25	6	9	27	9	10	21	3,619
S5	17	4	6	15	3	10	14	3,214
S6	31	5	5	24	5	9	22	3,181
S8	37	7	20	66	8	10	35	3,942
S9	32	12	14	38	6	11	39	2,615
S10								
S11	7	4	14	13	1	8	18	2,1666
S12	39	12	5	16		8	22	3,272
S14	26	15	8	5		10	28	1,928
S16								
S17	3	3		8		5	8	1,75
S18								
S20	3	2		4		2	5	1,8
S21	8	4		15		9	21	1,285
S22	13	7	4	21	1	5	4	4,18
S23	33	7	10	37	9	8	28	3,42
S24	20	2	4	22	1	7	24	2,041
S25	85	7	37	64	13	12	57	3,614
S26	16	6	16	29	1	8	22	3,090
S27								
S28	45	21		24		9	38	2,368
S30								
S31	2		1	3		2	4	1,5
S32	59	5	21	36	1	10	29	4,206
Total	638	170	228	545	67	183	551	61.816
X	23,62	6,296	8,444	20,185	2,481	6,777	20,40	2,289

SORDS ESCRIT CASTELLÀ:

	NOM	ADJ.	ADV.	VERB	PRONOM	Paraules definides	Enunciats produïts	LPMV
S1	23	1	8	40	1	12	25	2,92
S2	40	20	16	64	5	12	43	3,372
S3	55	9	11	13	5	8	29	3,206
S4	36	1	11	48	3	13	23	4,304
S5	20	1	7	25	2	11	15	3,666
S6	17	1	5	23		10	14	3,428
S8	29	6	13	38	4	11	19	4,736
S9	52	3	13	61	2	12	34	3,852
S10								
S11	20		9	5		5	8	4,25
S12	14			5		4	2	1,9
S14	10	4		2		4	12	1,33
S16								
S17	4	5		13		8	11	2
S18								
S20	13		3	5		7	8	2,625
S21	19		1	8		9	11	2,345
S22	27		4	33	2	10	22	3
S23	39		9	38	3	12	20	4,45
S24	24	1	1	12		7	18	2,111
S25	75	17	28	65	12	13	50	3,94
S26	24	17	8	49	3	11	31	3,258
S27								
S28	24	16		16		28	20	2,8
S30								
S31	16	5		6		8	17	1,588
S32	71	7	30	66	9	12	29	6,310
Total	652	114	177	635	48	227	450	88,49
X	29,63	5,18	8,04	28,86	2,18	10,31	20,454	4,022

OÏENTS ORAL CATALÀ:

	NOM	ADJ.	ADV.	VERB	PRONOM	Paraule definides	Enunciats produïts	LPMV
S1	48	14	27	58	16	13	42	3,880
S2	58	5	24	62	8	14	36	4,351
S4								
S5								
S6								
S8	30	7	27	35	14	13	27	4,185
S9	33	2	17	30	23	14	20	5,25
S10	153	11	123	169	67	14	120	4,358
S11								
S12								
S14								
S16	12	3	6	26	3	13	12	5,25
S17	26	6	12	31	21	13	20	4,80
S18	65	3	14	36		13		
S20	26	5	12	30	18	13	24	3,791
S21	33		12	21		9	33	2
S22	47	8	35	59	13	12	59	2,745
S23	41	7	23	48	26	13	39	3,717
S24	26	6	35	54	16	10	34	4,029
S25	60	14	45	83	31	13	43	5,41
S26	82	11	36	89	32	13	46	5,431
S27	49	2	20	48	17	14	42	3,238
S28	28	4	10	31	21	13	31	3,032
S30	35	5	22	33	16	14	26	4,269
S31	39	1	13	35	14	11	21	4,857
S32	36	7	14	45	15	14	25	4,680
Total	927	121	514	1023	351	256	700	79,52
X	48,789	6,358	27,05	53,84	18,473	13,473	36,842	4,185

ORAL OÏENTS CASTELLÀ:

	NOM	ADJ.	ADV.	VERB	PRONOM	Paraules definides	Enunciats produïts	LPMV
S1	46	12	22	56	13	14	34	4,382
S2	53	2	14	60	13	14	38	3,736
S8	33	30	40	56	19	14	37	4,810
S9	28	4	21	32	11	13	22	4,363
S10	119	18	90	129	47	12	90	4,477
S11								
S12								
S14								
S16	12		14	15	3	10	17	2,588
S17	21	1	15	27	17	13	21	3,857
S18	56	9	10	46	17	12	35	3,942
S20	48	7	17	55	16	14	17	8,411
S21	31	3	12	76	10	13	40	3,3
S22	66	2	39	84	23	14	51	15,28
S23	36	3	12	55	11	13	42	2,785
S24	49	2	42	45	23	12	44	3,659
S25	55	4	27	45	24	13	32	4,843
S26	45	11	20	68	20	13	28	5,857
S27	45	5	36	85	29	12	48	4,166
S28	24	5	4	17	6	13	32	1,75
S30	26	4	3	15	17	12	15	4,333
S31	43	1	14	42	8	13	34	3,176
S32	35	3	13	46	17	13	23	4,956
Total	871	126	465	1054	344	256	665	86,87
X	45,842	6,631	24,41	55,47	18,10	13,473	35	4,572

ESCRIT OÏENTS CATALÀ:

	NOM	ADJ.	ADV.	VERB	PRONOM	Paraules definides	Enunciats produïts	LPMV
S1	69	7	9	39	7	14	23	5.695
S2	43	10	6	53	7	13	23	5.173
S4	34	5	16	35	7	12	19	5.105
S5	77	15	22	75	12	14	40	5.023
S6	22	3	5	31	4	14	16	4.062
S8	25	4	8	25	3	14	16	4.062
S9	23	4	8	27	3	13	14	4.785
S10	26			15		14	18	2.333
S11	10	2	5	18		11	12	2.75
S12	12		4	19	1	12	12	3
S14								
S16	17	1	4	19	2	13	13	3.307
S17	15	1	5	26	1	14	14	3.428
S18	23	2	1	23	3	13	14	3.642
S20	22		6	16	6	13	13	4
S21	25	11		1		9	16	1.625
S22	37	3	13	31		10	16	5.75
S23	30	3	10	31	5	11	17	4.647
S24	18	11	11	35	4	10	24	3.958
S25	46	5	24	71	14	14	30	5.533
S26	44	1	18	52	3	14	28	4.357
S27	13	4	1	13		11	13	2.157
S28	34	4	9	36	2	12	20	4.25
S30	20	5	13	26	3	13	13	5.076
S31	25	4	6	28	5	12	18	3.833
S32	30	1	7	35	7	13	17	2.470
Total	740	103	211	780	99	313	459	100.02
X	29,6	4,12	8,44	31,2	3,96	12,52	18,36	4

ESCRIT OÏENTS CASTELLÀ:

	NOM	ADJ.	ADV.	VERB	PRONOM	Paraules definides	Enunciats produïts	LPMV
S1	53	10	11	52	5	14	20	6,55
S2	48	9	6	61	12	13	23	5,91
S4	37	6	17	35	19	14	20	5,7
S5	124	13	4	35	8	13	16	11,5
S6	20	4	17	27	9	14	15	5,13
S8	25	4	5	29	4	14	13	4,66
S9	25	2		28		12	13	3,928
S10	26	2		13		8	9	4,55
S11	7		4	17	3		10	3,1
S12	11		3	20	1	13	13	2,69
S14								
S16	15		1	20	4	13	18	2,22
S17	15		5	24	13	14	13	4,851
S18	24	1	1	22	5	12	18	2,94
S20	21	2	4	15	3	14	14	3,21
S21	39	13	11	31	1	12	20	4,75
S22	31	3	8	37	9	14	26	3,69
S23	33	3	8	37	2	8	10	8,3
S24	18	3	7	37	6	14	17	7,1
S25	50	10	49	45	18	14	21	8,19
S26	48	4	19	55	7	13	19	7
S27	13			16	1	13	13	2,30
S28	36	4	9	16	11	12	31	2,45
S30	24	4	12	26	1	11	15	4,46
S31	26	5	9	26	4	12	15	7,33
S32	31	4	19	36	13	12	21	4,90
Total	808	106	229	760	159	313	425	126,9
X	32,32	4,24	9,16	30,4	6,36	12,52	17	5,077

Annex 15: Freqüències en la mesura de la longitud mitjana de les produccions.

11. SORDS:

Estadístics

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
LPMVORCA	21	1	3,62487	1,09488	1,815	5,590
LPMVORCS	19	3	3,56005	1,43404	1,212	5,926
LPMVESCA	22	0	2,80985	,89485	1,285	4,206
LPMVESCO	22	0	3,24505	1,17305	1,330	6,310

Tabla de frecuencia LPMVORCA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,815	1	4,5	4,8	4,8
	2,100	1	4,5	4,8	9,5
	2,217	1	4,5	4,8	14,3
	2,444	1	4,5	4,8	19,0
	2,700	1	4,5	4,8	23,8
	2,764	1	4,5	4,8	28,6
	3,151	1	4,5	4,8	33,3
	3,285	1	4,5	4,8	38,1
	3,372	1	4,5	4,8	42,9
	3,400	1	4,5	4,8	47,6
	3,414	1	4,5	4,8	52,4
	3,712	1	4,5	4,8	57,1
	3,860	1	4,5	4,8	61,9
	4,041	1	4,5	4,8	66,7
	4,128	1	4,5	4,8	71,4
	4,218	1	4,5	4,8	76,2
	4,270	1	4,5	4,8	81,0
	4,964	1	4,5	4,8	85,7
	5,097	1	4,5	4,8	90,5
	5,580	1	4,5	4,8	95,2
	5,590	1	4,5	4,8	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	1	4,5		
	Total	1	4,5		
Total		22	100,0		

Tabla de frecuencia LPMVORCS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validos	1,212	1	4,5	5,3	5,3
	1,933	1	4,5	5,3	10,5
	2,097	1	4,5	5,3	15,8
	2,270	1	4,5	5,3	21,1
	2,274	1	4,5	5,3	26,3
	2,516	1	4,5	5,3	31,6
	2,600	1	4,5	5,3	36,8
	3,185	1	4,5	5,3	42,1
	3,229	1	4,5	5,3	47,4
	3,435	1	4,5	5,3	52,6
	3,440	1	4,5	5,3	57,9
	3,666	1	4,5	5,3	63,2
	3,938	1	4,5	5,3	68,4
	4,342	1	4,5	5,3	73,7
	4,452	1	4,5	5,3	78,9
	5,486	1	4,5	5,3	84,2
	5,714	1	4,5	5,3	89,5
	5,926	2	9,1	10,5	100,0
	Total		19	86,4	100,0
Perdidos	Perdidos del sistema	3	13,6		
	Total	3	13,6		
Total		22	100,0		

Tabla de frecuencia LPMVESCA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,285	1	4,5	4,5	4,5
	1,500	1	4,5	4,5	9,1
	1,750	1	4,5	4,5	13,6
	1,800	1	4,5	4,5	18,2
	1,928	1	4,5	4,5	22,7
	2,041	1	4,5	4,5	27,3
	2,166	1	4,5	4,5	31,8
	2,367	1	4,5	4,5	36,4
	2,368	1	4,5	4,5	40,9
	2,481	1	4,5	4,5	45,5
	2,615	1	4,5	4,5	50,0
	3,090	1	4,5	4,5	54,5
	3,182	1	4,5	4,5	59,1
	3,214	1	4,5	4,5	63,6
	3,272	1	4,5	4,5	68,2
	3,420	1	4,5	4,5	72,7
	3,614	1	4,5	4,5	77,3
	3,619	1	4,5	4,5	81,8
	3,777	1	4,5	4,5	86,4
	3,942	1	4,5	4,5	90,9
	4,180	1	4,5	4,5	95,5
	4,206	1	4,5	4,5	100,0
Total		22	100,0	100,0	
		22	100,0		

Tabla de frecuencia LPMVSCS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid	1,330	1	4,5	4,5	4,5
os	1,588	1	4,5	4,5	9,1
	1,900	1	4,5	4,5	13,6
	2,000	1	4,5	4,5	18,2
	2,111	1	4,5	4,5	22,7
	2,345	1	4,5	4,5	27,3
	2,625	1	4,5	4,5	31,8
	2,800	1	4,5	4,5	36,4
	2,920	1	4,5	4,5	40,9
	3,000	1	4,5	4,5	45,5
	3,206	1	4,5	4,5	50,0
	3,258	1	4,5	4,5	54,5
	3,372	1	4,5	4,5	59,1
	3,428	1	4,5	4,5	63,6
	3,666	1	4,5	4,5	68,2
	3,852	1	4,5	4,5	72,7
	3,940	1	4,5	4,5	77,3
	4,250	1	4,5	4,5	81,8
	4,304	1	4,5	4,5	86,4
	4,450	1	4,5	4,5	90,9
	4,736	1	4,5	4,5	95,5
	6,310	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	
Total		22	100,0		

OÏENTS:

Estadísticos

	N		Media	Desv tip	Mínimo	Máximo
	Validos	Perdidos				
LPMVORCA	19	3	4,17226	,94350	2,000	5,431
LPMVORCS	18	4	4,82654	2,97805	1,750	15,285
LPMVESCA	21	1	3,90014	1,19162	1,625	5,750
LPMVESCO	21	1	4,77276	1,98133	2,220	8,300

Tabla de frecuencia LPMVORCA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validos	2,000	1	4,5	5,3
	2,745	1	4,5	10,5
	3,032	1	4,5	15,8
	3,238	1	4,5	21,1
	3,717	1	4,5	26,3
	3,791	1	4,5	31,6
	3,880	1	4,5	36,8
	4,029	1	4,5	42,1
	4,185	1	4,5	47,4
	4,269	1	4,5	52,6
	4,351	1	4,5	57,9
	4,358	1	4,5	63,2
	4,680	1	4,5	68,4
	4,800	1	4,5	73,7
	4,857	1	4,5	78,9
	5,250	2	9,1	89,5
	5,410	1	4,5	94,7
	5,431	1	4,5	100,0
	Total	19	86,4	100,0
Perdidos	Perdidos del sistema	3	13,6	
	Total	3	13,6	
Total		22	100,0	

Tabla de frecuencia LPMVORCS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,750	1	4,5	5,6	5,6
	2,588	1	4,5	5,6	11,1
	2,786	1	4,5	5,6	16,7
	3,176	1	4,5	5,6	22,2
	3,300	1	4,5	5,6	27,8
	3,659	1	4,5	5,6	33,3
	3,736	1	4,5	5,6	38,9
	4,166	1	4,5	5,6	44,4
	4,333	1	4,5	5,6	50,0
	4,363	1	4,5	5,6	55,6
	4,382	1	4,5	5,6	61,1
	4,477	1	4,5	5,6	66,7
	4,810	1	4,5	5,6	72,2
	4,843	1	4,5	5,6	77,8
	4,956	1	4,5	5,6	83,3
	5,857	1	4,5	5,6	88,9
	8,411	1	4,5	5,6	94,4
	15,285	1	4,5	5,6	100,0
	Total	18	81,8	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	4	18,2		
	Total	4	18,2		
Total		22	100,0		

Tabla de frecuencia LPMVESCA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,625	1	4,5	4,8	4,8
	2,157	1	4,5	4,8	9,5
	2,333	1	4,5	4,8	14,3
	2,470	1	4,5	4,8	19,0
	2,750	1	4,5	4,8	23,8
	3,000	1	4,5	4,8	28,6
	3,307	1	4,5	4,8	33,3
	3,642	1	4,5	4,8	38,1
	3,833	1	4,5	4,8	42,9
	3,958	1	4,5	4,8	47,6
	4,000	1	4,5	4,8	52,4
	4,062	1	4,5	4,8	57,1
	4,250	1	4,5	4,8	61,9
	4,357	1	4,5	4,8	66,7
	4,385	1	4,5	4,8	71,4
	4,647	1	4,5	4,8	76,2
	5,076	1	4,5	4,8	81,0
	5,173	1	4,5	4,8	85,7
	5,533	1	4,5	4,8	90,5
	5,595	1	4,5	4,8	95,2
	5,750	1	4,5	4,8	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	1	4,5		
	Total	1	4,5		
Total		22	100,0		

Tabla de frecuencia LPMVSCS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,220	1	4,5	4,8	4,8
	2,300	1	4,5	4,8	9,5
	2,450	1	4,5	4,8	14,3
	2,690	1	4,5	4,8	19,0
	2,940	1	4,5	4,8	23,8
	3,100	1	4,5	4,8	28,6
	3,210	1	4,5	4,8	33,3
	3,690	1	4,5	4,8	38,1
	3,928	1	4,5	4,8	42,9
	4,460	1	4,5	4,8	47,6
	4,550	1	4,5	4,8	52,4
	4,660	1	4,5	4,8	57,1
	4,750	1	4,5	4,8	61,9
	4,900	1	4,5	4,8	66,7
	5,910	1	4,5	4,8	71,4
	6,550	1	4,5	4,8	76,2
	7,000	1	4,5	4,8	81,0
	7,100	1	4,5	4,8	85,7
	7,330	1	4,5	4,8	90,5
	8,190	1	4,5	4,8	95,2
	8,300	1	4,5	4,8	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	1	4,5		
	Total	1	4,5		
Total		22	100,0		

Annex 16: Longitud en les produccions fetes
pels subjectes segons la seva llengua
d'escolarització.

SORDS:

castellà	Medi				
	N	LPMVORC	LPMVORC	LPMVESC	LPMVESC
	Desv.	1,0765	1,5911	,7687	1,0938
castell	Medi	4,1576	3,8354	3,1039	3,5224
	N	10	9	11	11
	Desv.	,8798	1,2714	,9488	1,2344
Total	Medi	3,6248	3,5600	2,8098	3,2450
	N	21	19	22	22
	Desv.	1,0948	1,4340	,8948	1,1730

Tabla de ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
LPMVORC/ Inter-grupc (Combinada)	5,418	1	5,418	5,548	,029
Llengua Intra-grupos	18,557	19	,977		
escolaritzac Total	23,975	20			
LPMVORC/ Inter-grupc (Combinada)	1,297	1	1,297	,617	,443
Llengua Intra-grupos	35,720	17	2,101		
escolaritzac Total	37,017	18			
LPMVESC/ Inter-grupc (Combinada)	1,903	1	1,903	2,553	,126
Llengua Intra-grupos	14,913	20	,746		
escolaritzac Total	16,816	21			
LPMVESC/ Inter-grupc (Combinada)	1,693	1	1,693	1,245	,278
Llengua Intra-grupos	27,204	20	1,360		
escolaritzac Total	28,897	21			

OÏENTS:

Informe

Llengua		LPMVORCA	LPMVORCS	LPMVESCA	LPMVESCS
català	Media	4,01030	3,74186	3,61036	4,71073
	N	10	9	11	11
	Desv. típ.	1,05349	,98437	1,29798	2,21359
castellà	Media	4,35222	5,91122	4,21890	4,84100
	N	9	9	10	10
	Desv. típ.	,82773	3,90256	1,03343	1,80814
Total	Media	4,17226	4,82654	3,90014	4,77276
	N	19	18	21	21
	Desv. típ.	,94350	2,97805	1,19162	1,98133

Tabla de ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
LPMVORCA * Inter-grupos (Combinadas)	,554	1	,554	,609	,446
Llengua Intra-grupos	15,470	17	,910		
escolarització Total	16,024	18			
LPMVORCS * Inter-grupos (Combinadas)	21,178	1	21,178	2,615	,125
Llengua Intra-grupos	129,592	16	8,099		
escolarització Total	150,770	17			
LPMVESCA * Inter-grupos (Combinadas)	1,940	1	1,940	1,393	,252
Llengua Intra-grupos	26,459	19	1,393		
escolarització Total	28,399	20			
LPMVESCS * Inter-grupos (Combinadas)	,089	1	,089	,022	,885
Llengua Intra-grupos	78,425	19	4,128		
escolarització Total	78,513	20			

Annex 17 Taules de contingència per als errors sintàctics.

Tabla de contingència GRUP * Nivell Sint - Oral Català

Recuento

		Nivell Sint - Oral Català			Total
		Baix	Mig	Alt	
GRUP	SORD	15	5	2	22
	OIENT		9	12	21
Total		15	14	14	43

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,275 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	29,855	2	,000
Asociación lineal por lineal	21,040	1	,000
N de casos válidos	43		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,84.

Tabla de contingència GRUP * Nivell Sint - Oral Castellà

Recuento

		Nivell Sint - Oral Castellà			Total
		Baix	Mig	Alt	
GRUP	SORD	13	6	3	22
	OIENT	2	9	11	22
Total		15	15	14	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,238 ^a	2	,001
Razón de verosimilitud	14,478	2	,001
Asociación lineal por lineal	12,175	1	,000
N de casos válidos	44		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,00.

Tabla de contingencia GRUP * Nivell Sint - Escrit Català

Recuento

		Nivell Sint - Escrit Català			Total
		Baix	Mig	Alt	
GRUP	SORD	9	7	6	22
	OIENT	7	6	8	21
Total		16	13	14	43

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,590 ^a	2	,745
Razón de verosimilitud	,591	2	,744
Asociación lineal por lineal	,511	1	,475
N de casos válidos	43		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,35.

Tabla de contingencia GRUP * Nivell Sint - Escrit Castellà

Recuento

		Nivell Sint - Escrit Castellà			Total
		Baix	Mig	Alt	
GRUP	SORD	10	8	4	22
	OIENT	6	7	9	22
Total		16	15	13	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,990 ^a	2	,224
Razón de verosimilitud	3,051	2	,218
Asociación lineal por lineal	2,749	1	,097
N de casos válidos	44		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,50.

Annexe 18: Taules de contingència per als errors morfològics.

Tabla de contingencia GRUP * Nivel Morf - Oral Catala

Recuento

		Nivel Morf - Oral Catala		Total
		Baix	Alt	
GRUP	SORD	12	10	22
	OIENT	2	20	22
Total		14	30	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)	Sig exacta (bilateral)	Sig exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,476 ^b	1	,001		
Correccion de continuidad ^a	8,486	1	,004		
Razon de verosimilitud	11,323	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,003	,001
Asociacion lineal por lineal	10,238	1	,001		
N de casos validos	44				

a Calculado solo para una tabla de 2x2

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5 La frecuencia mínima esperada es 7,00

Tabla de contingencia GRUP * Nivel Morf - Oral Castellà

Recuento

		Nivel Morf - Oral Castella		Total
		Baix	Alt	
GRUP	SORD	13	9	22
	OIENT	2	20	22
Total		15	29	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)	Sig exacta (bilateral)	Sig exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,239 ^b	1	,000		
Correccion de continuidad ^a	10,115	1	,001		
Razon de verosimilitud	13,293	1	,000		
Estadistico exacto de Fisher				,001	,001
Asociacion lineal por lineal	11,961	1	,001		
N de casos validos	44				

a Calculado solo para una tabla de 2x2

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5 La frecuencia minima esperada es 7,50

Tabla de contingencia GRUP * Nivell Morf - Escrit Català

Recuento

		Nivell Morf - Escrit Català		Total
		Baix	Alt	
GRUP	SORD	11	11	22
	OIENT	7	15	22
Total		18	26	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,504 ^b	1	,220		
Corrección de continuidad ^a	,846	1	,358		
Razón de verosimilitud	1,514	1	,219		
Estadístico exacto de Fisher				,358	,179
Asociación lineal por lineal	1,470	1	,225		
N de casos válidos	44				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,00.

Tabla de contingencia GRUP * Nivell Morf - Escrit Castellà

Recuento

		Nivell Morf - Escrit Castellà		Total
		Baix	Alt	
GRUP	SORD	13	9	22
	OIENT	3	19	22
Total		16	28	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,821 ^b	1	,002		
Corrección de continuidad ^a	7,955	1	,005		
Razón de verosimilitud	10,390	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,004	,002
Asociación lineal por lineal	9,598	1	,002		
N de casos válidos	44				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,00.

Annex 19: Taules de contingència per als errors fonològics.

Tabla de contingencia GRUP * Nivell Fono - Oral Català

Recuento

		Nivell Fono - Oral Català			Total
		Baix	Mig	Alt	
GRUP	SORD	12	8	2	22
	OIENT	4	6	12	22
Total		16	14	14	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,429 ^a	2	,003
Razón de verosimilitud	12,398	2	,002
Asociación lineal por lineal	10,587	1	,001
N de casos válidos	44		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,00.

Tabla de contingencia GRUP * Nivell Fono - Oral Castellà

Recuento

		Nivell Fono - Oral Castellà			Total
		Baix	Mig	Alt	
GRUP	SORD	12	9	1	22
	OIENT	4	6	12	22
Total		16	15	13	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,908 ^a	2	,001
Razón de verosimilitud	15,761	2	,000
Asociación lineal por lineal	12,252	1	,000
N de casos válidos	44		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,50.

Tabla de contingencia GRUP * Nivell Fono - Escrit Català

Recuento

		Nivell Fono - Escrit Català			Total
		Baix	Mig	Alt	
GRUP	SORD	8	6	8	22
	OIENT	9	8	5	22
Total		17	14	13	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,037 ^a	2	,595
Razón de verosimilitud	1,044	2	,593
Asociación lineal por lineal	,528	1	,468
N de casos válidos	44		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,50.

Tabla de contingencia GRUP * Nivell Fono - Escrit Castellà

Recuento

		Nivell Fono - Escrit Castellà			Total
		Baix	Mig	Alt	
GRUP	SORD	11	7	4	22
	OIENT	5	12	5	22
Total		16	19	9	44

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,677 ^a	2	,159
Razón de verosimilitud	3,749	2	,153
Asociación lineal por lineal	2,005	1	,157
N de casos válidos	44		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,50.

Annex 20 : Relació entre llengua d'escolarització i errors produïts, en valors absoluts.

SORDS:

Informe

Llengua escolarització		Errors Sint - Oral Catala	Errors Sint - Oral Castella	Errors Sint - Escrit Catala	Errors Sint - Escrit Castella
catala	Media	66,0000	58,0909	48,5455	38,2727
	N	11	11	11	11
	Desv típ	30,7474	31,7378	26,2235	21,6707
castella	Media	61,3636	50,7273	31,2727	32,1818
	N	11	11	11	11
	Desv típ	49,2773	30,8029	31,4900	24,3960
Total	Media	63,6818	54,4091	39,9091	35,2273
	N	22	22	22	22
	Desv típ.	40,1514	30,7519	29,6277	22,7323

Tabla de ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadratica	F	Sig
Errors Sint - O Inter-grups (Combinada Catala * Llengua escolarització)	118,227	1	118,227	,070	,794
Intra-grupos	736,545	20	686,827		
Total	854,773	21			
Errors Sint - O Inter-grups (Combinada Castella * Llengua escolarització)	298,227	1	298,227	,305	,587
Intra-grupos	561,091	20	978,055		
Total	859,318	21			
Errors Sint - E Inter-grups (Combinada Catala * Llengua escolarització)	640,909	1	640,909	1,954	,177
Intra-grupos	792,909	20	839,645		
Total	1433,818	21			
Errors Sint - E Inter-grups (Combinada Castella * Llengua escolarització)	204,045	1	204,045	,383	,543
Intra-grupos	647,818	20	532,391		
Total	851,864	21			

Informe

Llengua escolarització		Errors Fon - Oral Catala	Errors Fon - Oral Castella	Errors Fon - Escrit Catala	Errors Fon - Escrit Castella
catala	Media	47,2727	45,1818	20,0000	15,9091
	N	11	11	11	11
	Desv tip	36,7834	30,4658	24,5398	17,9859
castella	Media	41,8182	27,9091	9,0000	14,3636
	N	11	11	11	11
	Desv tip	49,9456	20,4961	9,8082	12,6592
Total	Media	44,5455	36,5455	14,5000	15,1364
	N	22	22	22	22
	Desv tip	42,8949	26,8359	19,0856	15,1980

Tabla de ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadratica	F	Sig
Errors Fon - O Inter-grups (Combinada Catala * Llengua escolarització)	163,636	1	163,636	,085	,774
Intra-grupos	475,818	20	923,791		
Total	639,455	21			
Errors Fon - O Inter-grups (Combinada Castella * Llengua escolarització)	640,909	1	640,909	2,434	,134
Intra-grupos	482,545	20	674,127		
Total	1123,455	21			
Errors Fon - E Inter-grups (Combinada Catala * Llengua escolarització)	665,500	1	665,500	1,906	,183
Intra-grupos	984,000	20	349,200		
Total	1649,500	21			
Errors Fon - E Inter-grups (Combinada Castella * Llengua escolarització)	13,136	1	13,136	,054	,818
Intra-grupos	837,455	20	241,873		
Total	850,591	21			

Informe

Llengua escolarització		Errors Mor - Oral Catala	Errors Mor - Oral Castella	Errors Mor - Escrit Catala	Errors Mor - Escrit Castella
catala	Media	1,91	4,09	1,36	2,73
	N	11	11	11	11
	Desv tip	3,51	9,10	2,66	5,53
castella	Media	3,64	2,64	2,82	1,45
	N	11	11	11	11
	Desv tip	3,72	3,38	3,40	2,38
Total	Media	2,77	3,36	2,09	2,09
	N	22	22	22	22
	Desv tip	3,64	6,74	3,07	4,21

Tabla de ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Errors Mor - O Inter-grups (Combinada	16,409	1	16,409	1,255	,276
Català * Llengua Intra-grupos	261,455	20	13,073		
escolarització Total	277,864	21			
Errors Mor - O Inter-grups (Combinada	11,636	1	11,636	,247	,625
Castellà * Intra-grupos	943,455	20	47,173		
Llengua Total	955,091	21			
Errors Mor - E: Inter-grups (Combinada	11,636	1	11,636	1,250	,277
Català * Llengua Intra-grupos	186,182	20	9,309		
escolarització Total	197,818	21			
Errors Mor - E: Inter-grups (Combinada	8,909	1	8,909	,491	,492
Castellà * Intra-grupos	362,909	20	18,145		
Llengua Total	371,818	21			

OIENTS:

Informe

Llengua escolarització		Errors Sint - Oral Catala	Errors Sint - Oral Castella	Errors Sint - Escrit Catala	Errors Sint - Escrit Castella
catala	Media	16,9167	20,3333	20,6364	27,3333
	N	12	12	11	12
	Desv tip	14,0289	19,7407	13,2308	27,6909
castella	Media	11,3333	13,6000	30,5000	19,9000
	N	9	10	10	10
	Desv tip	10,9430	13,5908	16,0987	13,6906
Total	Media	14,5238	17,2727	25,3333	23,9545
	N	21	22	21	22
	Desv tip	12,8126	17,1775	15,1537	22,2785

Tabla de ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadratica	F	Sig
Errors Sint - O Inter-grups (Combinada Catala * Llengua escolarització)	160,321	1	160,321	,975	,336
Intra-grupos	122,917	19	164,364		
Total	283,238	20			
Errors Sint - O Inter-grups (Combinada Castella * Llengua escolarització)	247,297	1	247,297	,831	,373
Intra-grupos	949,067	20	297,453		
Total	196,364	21			
Errors Sint - E Inter-grups (Combinada Catala * Llengua escolarització)	509,621	1	509,621	2,371	,140
Intra-grupos	083,045	19	214,897		
Total	592,667	20			
Errors Sint - E Inter-grups (Combinada Castella * Llengua escolarització)	301,388	1	301,388	,596	,449
Intra-grupos	121,567	20	506,078		
Total	422,955	21			

Informe

Llengua escolarització		Errors Fon - Oral Catala	Errors Fon - Oral Castella	Errors Fon - Escrit Catala	Errors Fon - Escrit Castella
catala	Media	53,3333	53,1667	16,7500	13,9167
	N	12	12	12	12
	Desv tip	101,8121	86,8634	13,9618	21,1379
castella	Media	2,6000	1,0000	9,9000	5,8000
	N	10	10	10	10
	Desv tip	5,5817	1,9437	8,7490	6,4601
Total	Media	30,2727	29,4545	13,6364	10,2273
	N	22	22	22	22
	Desv tip	78,1763	68,2696	12,1285	16,4025

Tabla de ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Errors Fon - O Inter-grups (Combinada)	039,297	1	039,297	2,457	,133
Català * Llengua Intra-grupos	4303,07	20	715,153		
escolarització Total	8342,36	21			
Errors Fon - O Inter-grups (Combinada)	843,788	1	843,788	3,575	,073
Castellà * Intra-grupos	031,667	20	151,583		
Llengua Total	875,455	21			
Errors Fon - E: Inter-grups (Combinada)	255,941	1	255,941	1,807	,194
Català * Llengua Intra-grupos	833,150	20	141,658		
escolarització Total	1089,091	21			
Errors Fon - E: Inter-grups (Combinada)	359,347	1	359,347	1,358	,258
Castellà * Intra-grupos	290,517	20	264,526		
Llengua Total	649,864	21			

Informe

Llengua escolarització		Errors Mor - Oral Català	Errors Mor - Oral Castellà	Errors Mor - Escrit Català	Errors Mor - Escrit Castellà
català	Media	8,33E-02	,00	,42	,33
	N	12	12	12	12
	Desv. típ	,29	,00	,79	,89
castellà	Media	,30	,30	,50	,20
	N	10	10	10	10
	Desv. típ	,95	,67	,71	,63
Total	Media	,18	,14	,45	,27
	N	22	22	22	22
	Desv. típ	,66	,47	,74	,77

Tabla de ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Errors Mor - Oral Inter-grupos (Combinadas)	,256	1	,256	,568	,460
Català * Llengua Intra-grupos	9,017	20	,451		
escolarització Total	9,273	21			
Errors Mor - Oral Inter-grupos (Combinadas)	,491	1	,491	2,395	,137
Castella * Intra-grupos	4,100	20	,205		
Llengua Total	4,591	21			
Errors Mor - Escr Inter-grupos (Combinadas)	,038	1	,038	,066	,799
Català * Llengua Intra-grupos	11,417	20	,571		
escolarització Total	11,455	21			
Errors Mor - Escr Inter-grupos (Combinadas)	,097	1	,097	,158	,695
Castella * Intra-grupos	12,267	20	,613		
Llengua Total	12,364	21			

Annex 21 : Taules de contingència entre les proves de classificació i la dimensió semàntica.

SORDS:

Tabla de contingencia Classificació * Definicions Oral Català

Recuento

		Definicions Oral Català		Total
		Baix	Mig	
Classificació	Baix	5	3	8
	Mig	5	6	11
	Alt	1	2	3
Total		11	11	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,924 ^a	2	,630
Razón de verosimilitud	,936	2	,626
Asociación lineal por lineal	,871	1	,351
N de casos válidos	22		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,50.

Tabla de contingencia Classificació * Definicions Oral Castellà

Recuento

		Definicions Oral Castellà			Total
		Baix	Mig	Alt	
Classificació	Baix	6	1	1	8
	Mig	6	5		11
	Alt	1	2		3
Total		13	8	1	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,728 ^a	4	,316
Razon de verosimilitud	5,299	4	,258
Asociacion lineal por lineal	,463	1	,496
N de casos validos	22		

a 8 casillas (88,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5 La frecuencia mínima esperada es ,14

Tabla de contingencia Classificació * Definicions Escrit Català

Recuento

		Definicions Escrit Catala			Total
		Baix	Mig	Alt	
Classificacio	Baix	6	2		8
	Mig	4	6	1	11
	Alt	2	1		3
Total		12	9	1	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,398 ^a	4	,494
Razon de verosimilitud	3,839	4	,428
Asociacion lineal por lineal	,639	1	,424
N de casos validos	22		

a 8 casillas (88,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5 La frecuencia mínima esperada es ,14

Tabla de contingencia Classificació * Definicions Escrit Castellà

Recuento

		Definicions Escrit Castellà			Total
		Baix	Mig	Alt	
Classificació	Baix	5	2	1	8
	Mig	4	7		11
	Alt	1	1	1	3
Total		10	10	2	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,483 ^a	4	,241
Razón de verosimilitud	5,714	4	,222
Asociación lineal por lineal	1,115	1	,291
N de casos válidos	22		

a. 7 casillas (77,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,27.

OÍENTS

Tabla de contingencia Classificació * Definicions Oral Català

Recuento

		Definicions Oral Catala			Total
		Baix	Mig	Alt	
Classificacio	Baix	2	4	8	14
	Mig		3	4	7
	Alt			1	1
Total		2	7	13	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,072 ^a	4	,722
Razon de verosimilitud	2,982	4	,561
Asociacion lineal por lineal	,680	1	,410
N de casos validos	22		

^a 8 casillas (88,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09

Tabla de contingencia Classificacio * Definicions Oral Castellà

Recuento

		Definicions Oral Castella			Total
		Baix	Mig	Alt	
Classificacio	Baix	1	4	9	14
	Mig		2	5	7
	Alt			1	1
Total		1	6	15	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,048 ^a	4	,902
Razon de verosimilitud	1,634	4	,803
Asociacion lineal por lineal	,656	1	,418
N de casos validos	22		

a 8 casillas (88,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5 La frecuencia mínima esperada es ,05

Tabla de contingencia Classificació * Definicions Escrit Català

Recuento

		Definicions Escrit Catala			Total
		Baix	Mig	Alt	
Classificacio	Baix	1	5	8	14
	Mig	1	1	5	7
	Alt			1	1
Total		2	6	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,796 ^a	4	,773
Razon de verosimilitud	2,162	4	,706
Asociacion lineal por lineal	,361	1	,548
N de casos validos	22		

a 8 casillas (88,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5 La frecuencia mínima esperada es ,09

Tabla de contingencia Classificació * Definicions Escrit Castellà

Recuento

		Definicions Escrit Castellà			Total
		Baix	Mig	Alt	
Classificació	Baix	3	6	5	14
	Mig	1	1	5	7
	Alt			1	1
Total		4	7	11	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,566 ^a	4	,468
Razón de verosimilitud	4,064	4	,397
Asociación lineal por lineal	2,210	1	,137
N de casos válidos	22		

a. 8 casillas (88,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Annex 22: Relació entre el nivell conceptual i les dimensions sintàctica, morfològica i fonològica.

SORDS:

Tabla de contingencia Nivell Sint - Oral Català * Classificació

Recuento

		Classificacio		Total
		Baix	Mig	
Nivell	Baix	4	11	15
Sint -	Mig	3	2	5
Oral	Alt	1	1	2
Català				
Total		8	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,977 ^a	2	,372
Razon de verosimilitud	1,941	2	,379
Asociacion lineal por lineal	1,321	1	,250
N de casos validos	22		

^a 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,73

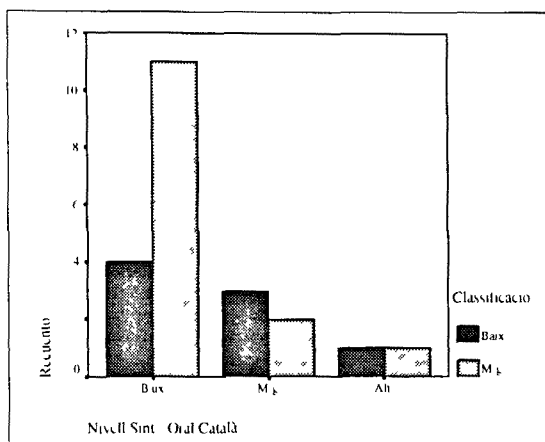


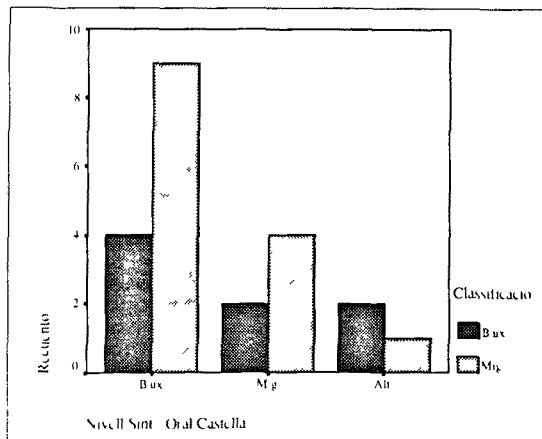
Tabla de contingencia Nivell Sint - Oral Castellà *
Classificació

Recuento		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell	Baix	4	9	13
Sint -	Mig	2	4	6
Oral	Alt	2	1	3
Castellà				
Total		8	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,390 ^a	2	,499
Razón de verosimilitud	1,336	2	,513
Asociación lineal por lineal	,964	1	,326
N de casos válidos	22		

a. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,09.



**Tabla de contingencia Nivell Sint - Escrit Català *
Classificació**

Recuento

		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell	Baix	4	5	9
Sint -	Mig	2	5	7
Escrit	Alt	2	4	6
Català				
Total		8	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,461 ^a	2	,794
Razón de verosimilitud	,462	2	,794
Asociación lineal por lineal	,234	1	,629
N de casos válidos	22		

a. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,18.

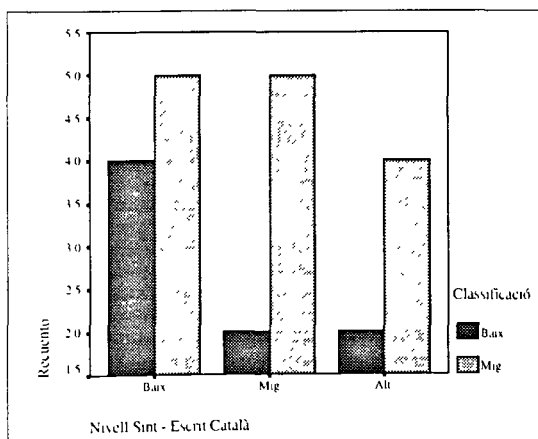


Tabla de contingencia Nivell Sint - Escrit Castellà *
Classificació

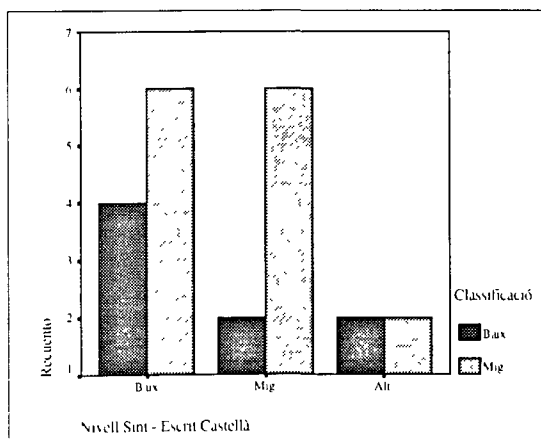
Recuento

		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell Sint	Baix	4	6	10
- Escrit	Mig	2	6	8
Castellà	Alt	2	2	4
Total		8	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,825 ^a	2	,662
Razón de verosimilitud	,838	2	,658
Asociación lineal por lineal	,011	1	,916
N de casos válidos	22		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,45.



**Tabla de contingencia Nivell Fono - Oral Català *
Classificació**

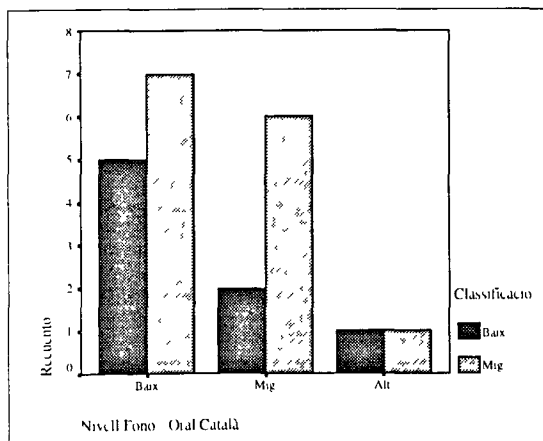
Recuento

		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell Fono - Oral Català	Baix	5	7	12
	Mig	2	6	8
	Alt	1	1	2
Total		8	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,753 ^a	2	,686
Razón de verosimilitud	,771	2	,680
Asociación lineal por lineal	,058	1	,810
N de casos válidos	22		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,73.



**Tabla de contingencia Nivell Fono - Oral Castellà *
Classificació**

Recuento		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell Fono - Oral Castellà	Baix	4	8	12
	Mig	3	6	9
	Alt	1		1
Total		8	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,833 ^a	2	,400
Razón de verosimilitud	2,108	2	,349
Asociación lineal por lineal	,550	1	,458
N de casos válidos	22		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,36.

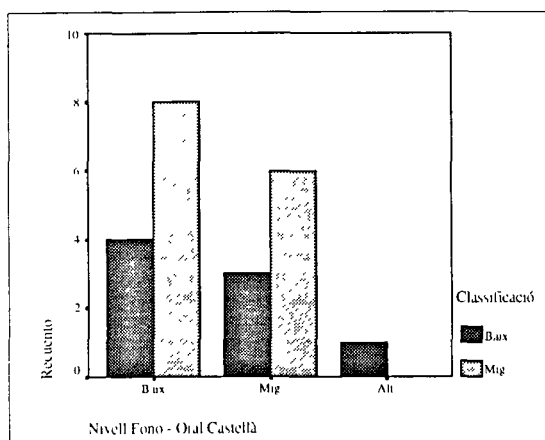


Tabla de contingencia Nivell Fono - Escrit Català *
Classificació

Recuento

		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell	Baix	5	3	8
Fono -	Mig	1	5	6
Escrit	Alt	2	6	8
Català				
Total		8	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,814 ^a	2	,149
Razón de verosimilitud	3,852	2	,146
Asociación lineal por lineal	2,320	1	,128
N de casos válidos	22		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,18.

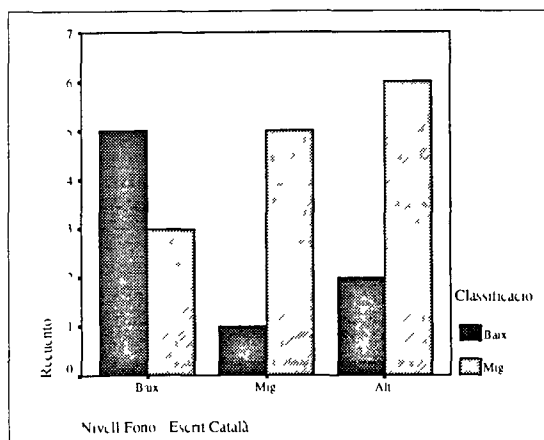


Tabla de contingencia Nivell Fono - Escrit Castellà *
Classificació

Recuento

		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell	Baix	5	6	11
Fono -	Mig	3	4	7
Escrit	Alt		4	4
Castellà		8	14	22
Total				

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,806 ^a	2	,246
Razón de verosimilitud	4,122	2	,127
Asociación lineal por lineal	1,946	1	,163
N de casos válidos	22		

a. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,45.

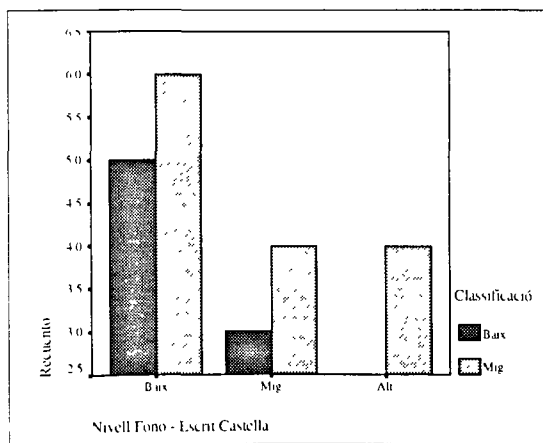


Tabla de contingencia Nivell Morf - Oral Català * Classificació

Recuento

		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell Morf - Oral Català	Baix	3	9	12
	Alt	5	5	10
Total		8	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,473 ^b	1	,225		
Corrección de continuidad ^a	,591	1	,442		
Razón de verosimilitud	1,482	1	,223		
Estadístico exacto de Fisher				,378	,221
Asociación lineal por lineal	1,406	1	,236		
N de casos válidos	22				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,64.

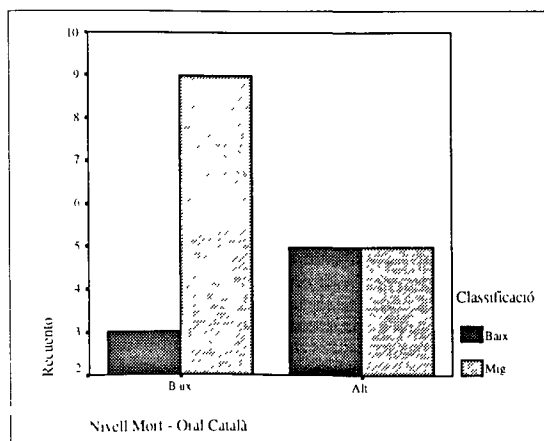


Tabla de contingencia Nivell Morf - Oral Castellà * Classificació

Recuento

		Classificacio		Total
		Baix	Mig	
Nivell Morf - Oral Castella	Baix	5	8	13
	Alt	3	6	9
Total		8	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)	Sig exacta (bilateral)	Sig exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,060 ^b	1	,806		
Correccion de continuidad ^a	,000	1	1,000		
Razon de verosimilitud	,061	1	,805		
Estadistico exacto de Fisher				1,000	,584
Asociacion lineal por lineal	,058	1	,810		
N de casos validos	22				

a Calculado solo para una tabla de 2x2

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5 La frecuencia minima esperada es 3,27

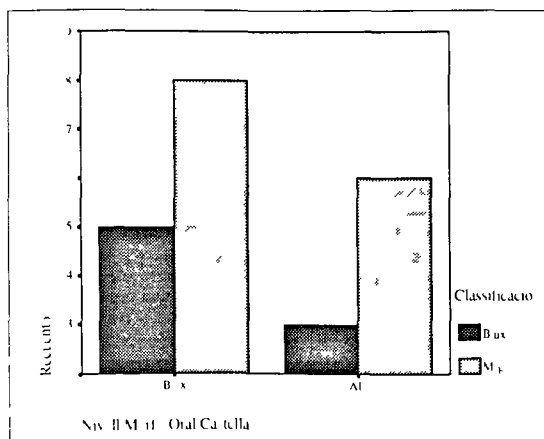


Tabla de contingencia Nivell Morf - Escrit Català * Classificació

Recuento		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell Morf -	Baix	3	8	11
Escrit Català	Alt	5	6	11
Total		8	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,786 ^b	1	,375		
Corrección de continuidad ^a	,196	1	,658		
Razón de verosimilitud	,792	1	,373		
Estadístico exacto de Fisher				,659	,330
Asociación lineal por lineal	,750	1	,386		
N de casos válidos	22				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,00.

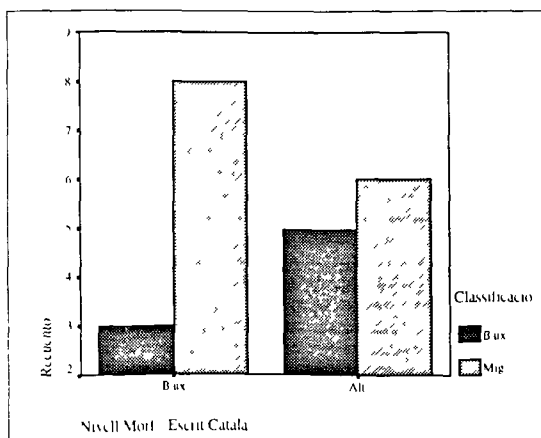


Tabla de contingencia Nivell Morf - Escrit Castellà * Classificació

Recuento

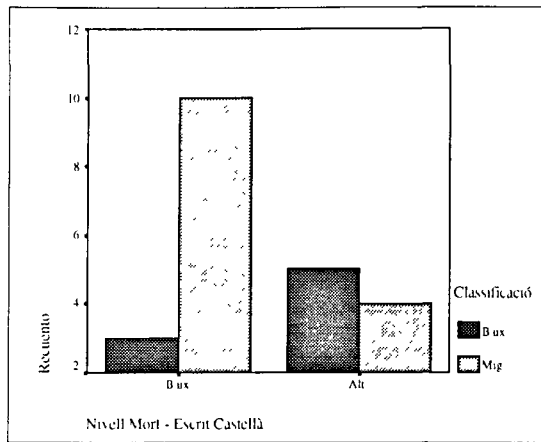
		Classificacio		Total
		Baix	Mig	
Nivell Morf -	Baix	3	10	13
Escrit Castella	Alt	5	4	9
Total		8	14	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig asint (bilateral)	Sig exacta (bilateral)	Sig exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,424 ^b	1	,119		
Correccion de continuidad ^a	1,224	1	,269		
Razon de verosimilitud	2,431	1	,119		
Estadistico exacto de Fisher				,187	,135
Asociacion lineal por lineal	2,314	1	,128		
N de casos validos	22				

a Calculado solo para una tabla de 2x2

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5 La frecuencia minima esperada es 3,27



OIENTS:

Tabla de contingencia Nivell Sint - Oral Català * Classificació

Recuento		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell Sint - Mig		5	4	9
Oral Català	Alt	8	4	12
Total		13	8	21

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,269 ^b	1	,604		
Corrección de continuidad ^a	,004	1	,948		
Razón de verosimilitud	,269	1	,604		
Estadístico exacto de Fisher				,673	,472
Asociación lineal por lineal	,256	1	,613		
N de casos válidos	21				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,43.

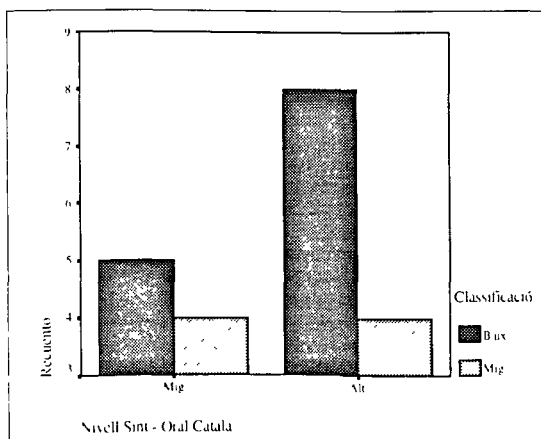


Tabla de contingencia Nivell Sint - Oral Castellà *
Classificació

Recuento

		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell	Baix		2	2
Sint -	Mig	6	3	9
Oral	Alt	8	3	11
Castellà				
Total		14	8	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,929 ^a	2	,140
Razón de verosimilitud	4,493	2	,106
Asociación lineal por lineal	2,287	1	,130
N de casos válidos	22		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,73.

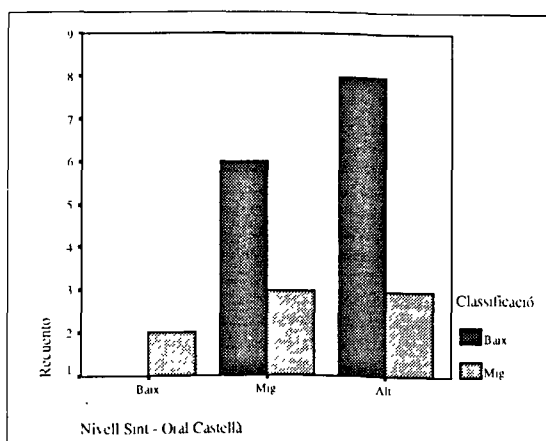


Tabla de contingencia Nivell Sint - Escrit Català *
Classificació

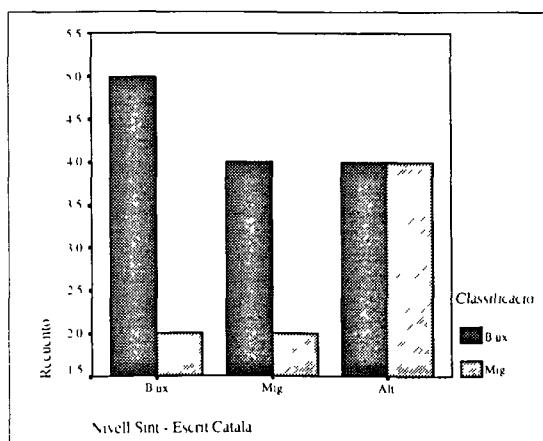
Recuento

		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell	Baix	5	2	7
Sint -	Mig	4	2	6
Escrit	Alt	4	4	8
Català				
Total		13	8	21

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,808 ^a	2	,668
Razón de verosimilitud	,806	2	,668
Asociación lineal por lineal	,708	1	,400
N de casos válidos	21		

a. 6 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,29.



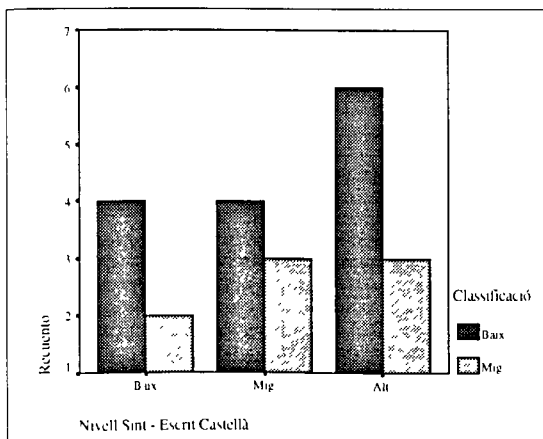
**Tabla de contingencia Nivell Sint - Escrit Castellà *
Classificació**

Recuento		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell Sint	Baix	4	2	6
- Escrit	Mig	4	3	7
Castellà	Alt	6	3	9
Total		14	8	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,187 ^a	2	,911
Razón de verosimilitud	,185	2	,912
Asociación lineal por lineal	,002	1	,961
N de casos válidos	22		

a. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,18.



**Tabla de contingencia Nivell Fono - Oral Català *
Classificació**

Recuento		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell Fono - Oral Català	Baix	4		4
	Mig	3	3	6
	Alt	7	5	12
Total		14	8	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,914 ^a	2	,233
Razón de verosimilitud	4,223	2	,121
Asociación lineal por lineal	1,378	1	,241
N de casos válidos	22		

a. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,45.

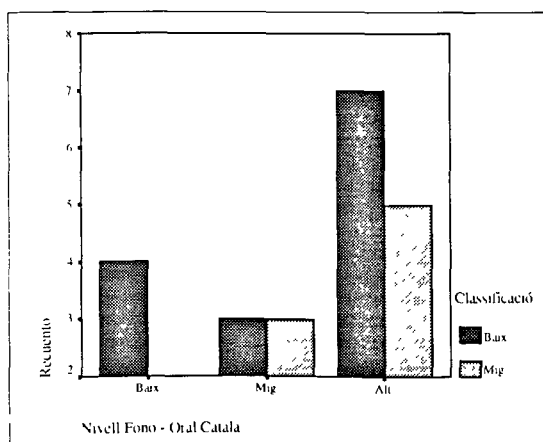


Tabla de contingencia Nivell Fono - Oral Castellà *
Classificació

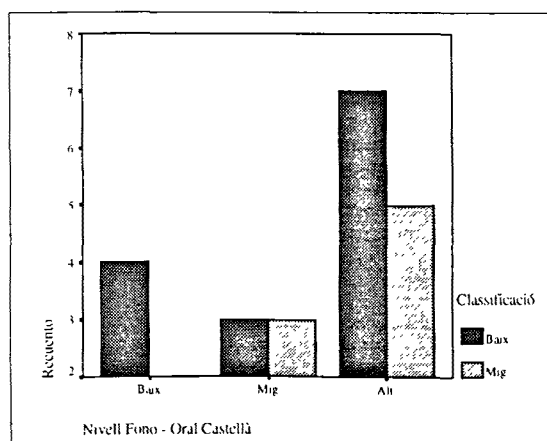
Recuento

		Classificació		Total
		Baix	Mig	
Nivell	Baix	4		4
Fono -	Mig	3	3	6
Oral	Alt	7	5	12
Castellà				
Total		14	8	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,914 ^a	2	,233
Razón de verosimilitud	4,223	2	,121
Asociación lineal por lineal	1,378	1	,241
N de casos válidos	22		

a. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,45.





Servei de Biblioteques

Reg. 1500451282

Sig. TVAB/2544

Ref. 12500

