



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

Facultat de Ciències de l'Educació

Doctorat en Educació

Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord

Jordina Sánchez Amat

Tesi doctoral dirigida per:

Dr. Enric Roca i Casas (UAB)

Dr. Josep Quer Villanueva (ICREA-
UPF)

Bellaterra, 2015

Aquesta recerca ha estat possible gràcies a la concessió de la beca per a personal investigador en formació a departaments de la UAB (PIF) i a l'ajut per a estades de curta durada fora de Catalunya de la UAB per a l'any 2013.

Disseny de la coberta: Xot

Aquesta obra està subjecte a una llicència d'ús Creative Commons. Es permet la reproducció total o parcial i la comunicació pública de l'obra, sempre que no sigui amb finalitats comercials, i sempre que es reconegui l'autoria de l'obra original. No es permet la creació d'obres derivades.

Al Xavi.

*Més tenaçment que mai, m'esforço a créixer
sabent que tu creixes amb mi: projectes,
il·lusions, desigs, prenen volada
per tu i amb tu, per molt distants que et siguin,
i amb tu i per tu somnio d'acomplir-los.*

Miquel Martí i Pol

Agraïments

El meu agraïment més profund a la societat, per fer possible que en uns moments de desmantellament del sistema públic encara es pugui investigar.

A l'Enric Roca i el Josep Quer, pel suport i per la confiança que m'heu mostrat des del principi, malgrat les dificultats amb què ens hem anat trobant. Enric, gràcies per les moltes converses que m'has regalat i per ajudar-me a ampliar la meva mirada pedagògica. Josep, gràcies per haver estat sempre tan atent i generós, per haver observat el meu procés de descoberta de l'LSC i haver-me acompanyat en tot moment amb tantes lectures i converses.

A la família: pare, mare, Carmen, Joaquim, Roger, Meritxell, Laia, Victori, Marc, Bernat, Jan, Jordina Montserrat, Urgell, Joana, Oleguer, "ciuroneta", gràcies per fer-me costat en tot. Heu estat el meu pilar, ara i sempre. Per fi podré fer tants cangurs com vulgui, ser l'última a aixecar-me de la sobretaula i reenganxar-me a les feines hortícoles.

A l'Oriol, per la teva bona disposició a sentir parlar ininterrompudament de la tesi. Gràcies pel teu suport i afecte.

A la familia talaverana: Carmen, Mari Tere, Paula, Inés, Isma, primos y primas, por vuestro apoyo desde la distancia (tan sólo física).

A la família ganxa, amb un record especial per a la Betsabé.

A les meves altres famílies: Isabel, Josep, Isa i Feli, per tants àpats compartits, tantes converses i tanta estima. Família Sánchez Vaqué, gràcies per la vostra calidesa i bonhomia. M. Àngels i Rafel (i Murri), aviat ens veurem a la Rierada! Montse i família, ja podrem passar més tardes al parc.

A les amistats que m'heu acompanyat i que feu que la vida sigui tan bonica: Neus (ja tinc ganes d'obrir la caixa de "Quan acabi la tesi...", gràcies per la idea de tenir present l'horitzó que tard o d'hora havia d'arribar), Eulàlia (gràcies per ser-hi sempre, ara que tindrè més temps podrem anar a menjar croquetes), Mònica (la millor coach que es pugui tenir), Gina i família (gràcies per estar pendent de mi), Xavi O., Maria, Judit (per l'estadística, les converses sobre el món científic...), Sandra i família (per la lectura i els comentaris, entre altres coses), Sébastien (coucou!), Ana, Sílvia i Sébastien (ens veiem a Nimes), Montse, Mari, Laia C., Teresa, Xavi G., Gemma, colla d'Organyà... També al Walter, el Sami, el José i l'Eva.

A totes les panxacontentes, als pagesos (Anna i Gato) i a la resta de productors (especialment l'Assumpta i la Núria), per la lluita a favor de la sobirania alimentària, i a tothom que fa realitat l'Espai Obert i la construcció d'alternatives. A La Burxa, per tot el que hi vaig aprendre amb l'(H)elena, l'Ester, el Bernat, la Carme, l'Albert, la Laia, la Meritxell, etc.

A la Pepita i la Mar, per la vostra amistat.

A les persones que m'heu ajudat a aprofundir en el món de les llengües de signes, l'LSC i la sordesa: Sonia, Queti, Marta Vinardell, Laura Huguet, Virginia Losada, Enric Lluch, Jaume, Ana, Flubi, Raquel i Beth, Fabiola Otárola, Encarna, Ita i els companys del curs de Terrassa. Als professors Antonia Barea, Maria José Darriba, Carlos García, Pedro Jara, Marc Tapia i Mari Tíscar Ruiz (Mari, moltes gràcies també per les converses fora del marc de la classe d'LSC). Un esment especial a l'Ester Molins i el Carlos Sánchez, per la vostra generositat.

A tots els alumnes participants, i a les vostres famílies, per haver-me permès fer la investigació, i pels molts moments bons que he viscut amb vosaltres. A tots els mestres i equip professional de l'escola Tres Pins. Al conjunt de mestres que em van permetre l'entrada a les vostres classes i que amb paciència van acceptar el vaivé de càmeres. A tota la comunitat escolar vull agrair-vos tot el que he après amb vosaltres.

A tot el Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, pel suport, i en concret: a la Isabel, la M. Àngels, la Sílvia, l'Olga, la Fina, el Pere (pel teu interès en la recerca i pel material que m'has proporcionat), la Laura i la Vilma (a totes dues per haver fet de la docència una activitat col·lectiva), l'Elisa i la Carme (per la vostra alegria), el José Antonio, el Joan Carles (pel teu ajut amb la docència) i, amb especial afecte, el Josep Lluís.

Als companys de despatx: l'Alba, la Mireia, la Karla, la Léonie Liechti i especialment a l'Héctor i la Shujing, que m'heu hagut de "patir" una mica més.

A les companyes del CiNE: a la Carla (gràcies per l'estadística d'emergència), la Mariana, la Berta i l'Anna, per la vostra energia. A la Gladys i la Luciana, per ser tan compromeses i lluitadores.

A la Comissió de Seguiment del doctorat: Xavier Úcar, Carme Armengol, Pedro Jurado i Antonio Navío.

Als companys i companyes de l'Assemblea de Tercer Cicle.

Als i les estudiants de l'assignatura Investigar en Educació, per tantes coses apreses.

I would like to thank all the DCAL Staff for the opportunity to learn from all of you. Especially I am grateful to Bencie Woll, Gary Morgan, Anna Jones, Eva Gutiérrez-Sigut and Dani Díaz.

I would also like to thank Ros Herman, Wolfgang Mann, Kate Rowley, Jenny Lu, Margot, Lilli Risner, Kearsy Cormier, Chloe Marshall, Mairead MacSweeney, Sandra Smith, Adam Fenlon, Trevor Johnston, Joanna Atkinson; Donna Jo Napoli and Barry, Dani Sive, Alison Carter, Arnfinn Muruvik Vonen, Robert J. Hoffmeister, Ofelia García, Marc Marschark, Emelie Cramér-Wolrath, Sangeeta Bagga-Gupta, Janet van Hell, Valeria Herrera, Krister Schönström, Cheri Williams, Yael Biederman, Han Sloetjes for the conversations and/or for providing me material.

A la resta de persones que en algun moment de la recerca hi heu participat, de manera directa o indirecta: diversos CREDA de Catalunya, CEE la Maçana, Pilar Calvo, Benjamí Vidiella, Gemma Alsina, Carrasumada Serrano, Mireia Rossell, Leticia Arrébola, Carles Llombart, Agnese Sampietro, Melina Aparici, Montserrat Ramonet, Jaume Llopis, Esperanza Morales-López, Jordi Serrat Manén, Miquel Strubell, Esther Fernández Mostaza, Liliana Tolchinsky, EUNATE, Maria Rosa Bellés, Servei d'Audiovisuals de la Facultat de Ciències de l'Educació, Carolina Plaza-Pust, Marie Rivière.

A la Núria Silvestre, per haver estat una molt bona directora de tesi i per tot el que he pogut aprendre de tu.

A les persones vinculades a l'LSC Lab, per compartir el seu coneixement: Gemma Barberà (per totes les converses que hem tingut i totes les reflexions que m'has suscitat), Santi Frigola, Delfina Aliaga, Marta Mosella, Sílvia Gabarró-López, Celia Alba, Alexandra Navarrete, Xavi Álvarez.

A totes aquelles persones que no he esmentat per oblit o perquè per les circumstàncies de la vida no hem compartit aquests anys de tesi: gràcies, perquè formeu part també d'aquestes pàgines.

Resum

L'objectiu d'aquesta tesi és estudiar el paper de la llengua de signes catalana (LSC) a l'aula d'agrupament de la modalitat educativa bilingüe intermodal, concretament en l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita a primària, i en el context general català d'assessorament i atenció a l'infant amb sordesa, per proposar estratègies d'intervenció amb l'alumnat sord. Per a tal fi, aquest treball, des d'una perspectiva ecològica que ha conduït a elaborar un disseny mixt, analitza les característiques lingüístiques i contextuals de l'alumnat de primària escolaritzat en un centre bilingüe intermodal de Barcelona (n = 16), la conversa metalingüística a l'aula d'agrupament i el context global de l'atenció a l'alumnat sord a Catalunya.

En l'estudi de les narracions en LSC i llengua escrita (català/castellà) hem comparat ambdues llengües i hem comparat també, de forma exploratòria, els textos en cada llengua amb textos d'adults (n = 2), en tres àrees: gramàtica, cohesió i coherència del discurs. En la comparació entre alumnat i adults, hem observat que els textos en LSC mostren menys quantitat de diferències significatives, localitzades en dos dels nivells d'anàlisi, mentre que en el cas de la llengua escrita n'hi ha en tots tres nivells i, a més, el nombre d'aspectes que presenten diferències significatives és superior. La comparació en funció de la modalitat (signada/escrita) ens ha permès observar les similituds i diferències d'algunes estructures gramaticals interlingüístiques. El comportament en els dos nivells d'anàlisi restants mostra més domini de l'LSC que de la llengua escrita: en LSC es mantenen més els referents, l'expressió de la simultaneïtat és superior, es concreten més els episodis de la narració i s'expressa més la resposta interna dels personatges. Alguns aspectes de la llengua escrita es correlacionen amb diversos factors: l'edat, el bagatge en LSC dels pares, el temps transcorregut en la modalitat bilingüe intermodal i la llengua oral. La llengua de signes només es correlaciona amb el bagatge en LSC dels pares.

Les observacions a l'aula d'agrupament mostren un entorn alfabetitzador i constructivista en què la conversa metalingüística se centra sobretot en la llengua escrita i l'ús del català signat és força estès. L'encreuament d'aquests resultats amb els de les narracions individuals denota que els aspectes sobre els quals es parla a l'aula són eminentment aquells que l'alumnat domina més. Això ens condueix a plantejar que aquesta pràctica afavoreix el desenvolupament de la llengua escrita i també que pot ser convenient reorientar la conversa cap a aquells aspectes que es dominen menys per cultivar altres processos de transferència interlingüística. Per a tal fi és cabdal promoure la modalitat educativa

bilingüe, ja que els resultats denoten que, malgrat ser un projecte molt jove i innovador, el suport rebut ha estat insuficient.

Quant al context global de la intervenció, els resultats de l'anàlisi documental i de les entrevistes realitzades a tres institucions de territoris diferents de Catalunya indiquen que no es contempla l'exposició a l'LSC durant el període crític del desenvolupament del llenguatge com una mesura preventiva a fi d'assegurar l'adquisició del llenguatge i el desenvolupament comunicatiu i cognitiu de l'infant sord. També hem trobat indicis que no es pot garantir la informació sobre la modalitat lingüística signada als pares d'infants sords, atès que el marc teòric que fonamenta la seva pràctica es basa en les teories de l'aprenentatge de l'adquisició del llenguatge en detriment de les teories lingüístiques, i els plans d'estudis dels logopedes, que conformen la major part de professionals dels CREDA, presenten pocs continguts sobre l'LSC.

Dels resultats de la recerca s'infereix que cal desvincular la intervenció lingüística primerenca de la trajectòria educativa posterior, i prioritzar el bilingüisme simultani o infantil intermodal en lloc del bilingüisme successiu.

Abstract

The aim of this thesis is to study the role of Catalan sign language (LSC) in the small sign bilingual education class groups, in particular on teaching/learning written language in primary education, and in the general Catalan context of guidance and care for deaf children, in order to propose intervention strategies with deaf pupils. To this end, this study analyses the linguistic and contextual characteristics of primary school pupils in a sign bilingual centre of Barcelona (n = 16), metalinguistic conversation in the grouping classroom and the overall context of care for deaf pupils in Catalonia, from an ecological perspective that has led to the creation of a mixed design.

In the study of narrations in LSC and (Catalan/Spanish) written language, we compared the two languages and also, in an exploratory manner, the texts of each language with adult texts (n = 2), in three areas: grammar, cohesion and coherence of the discourse. In the comparison between pupils and adults, we observed that the texts in LSC show less significant differences, located on two levels of analysis, while with written language they are on all three levels and, moreover, the number of aspects which present significant differences is higher. The comparison in accordance with the modality (sign/written) allowed us to observe the similarities and differences between certain interlinguistic grammatical structures. The behaviour on the two remaining levels of analysis shows more command of LSC than of written language. With LSC the referents are maintained more, the expression of simultaneity is greater, the episodes of the narration are specified more and the internal response of the characters is expressed more. Certain aspects of written language are correlated with various factors: age, parents' knowledge of LSC, time spent in sign bilingual education and oral language. Sign language is only correlated with parents' knowledge of LSC.

The observations in the small class groups show a literacy and constructivist environment in which metalinguistic conversation is focused above all on written language, and use of Sign supported Catalan is widespread. Crossing these results with those of individual narrations indicates that the aspects talked about in the classroom are eminently those of which the pupils have a greater command. This leads us to consider that this practice favours the development of written language and also that it may be convenient to refocus the conversation toward those aspects over which they have less command in order to cultivate other interlinguistic transfer processes. For this, it is essential to promote the bilingual educational modality, as the results indicate that, despite being a very recent and innovative project, the support received has been insufficient.

In relation to the global context of the intervention, the results of the documentary analysis and of the interviews carried out in three institutions from different parts of Catalonia indicate that exposure to LSC is not considered during the critical period of language as a preventive measure for the purpose of ensuring language acquisition and the communicative and cognitive development of the deaf child. We also found signs that information on the sign language modality for the parents of deaf children cannot be guaranteed, given that the theoretical framework which supports its practice is based on language acquisition learning/empiricist theories to the detriment of linguistic/nativist theories, and the syllabi of speech therapists, who make up the majority of the professionals of the CREDA, do not include many contents on LSC.

It can be drawn from the results of the research that it is necessary to decouple the early linguistic intervention from the subsequent educational path, and to prioritise simultaneous cross-modal bilingualism instead of successive bilingualism.

Taula de continguts

AGRAÏMENTS	VI
RESUM	XI
ABSTRACT	XIII
TAULA DE CONTINGUTS	XV
LLISTA DE FIGURES	XXII
LLISTA DE GRÀFICS	XXIII
LLISTA DE TAULES	XXV
CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ	1
1 PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA DE RECERCA	3
2 FINALITAT I OBJECTIUS	9
3 JUSTIFICACIÓ I MARC CONCEPTUAL	11
3.1 EL MODEL ECOLÒGIC	12
3.2 LA NARRACIÓ I EL DESENVOLUPAMENT DEL NEN	13
3.3 LA SORDESA I LA CONCEPCIÓ SOBRE LA COMPETÈNCIA EN LLENGUA ESCRITA	14
3.4 EL DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC, EL CONEIXEMENT DEL MÓN I LA LLENGUA ESCRITA	16
3.5 LA MODALITAT EDUCATIVA BILINGÜE INTERMODAL	16
3.6 LES LLENGÜES DE SIGNES I L'LSC EN PARTICULAR	20
3.7 LA PERSPECTIVA DEL DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC EN UN CONTEXT BILINGÜE	21
4 ESTRUCTURA DE LA TESI	23
CAPÍTOL 2. LA SORDESA I LES SEVES IMPLICACIONS	25
1 INTRODUCCIÓ	27
2 PERSPECTIVES	28
2.1 LES CONCEPCIONS DE LA SORDESA	28
2.2 LES EPISTEMOLOGIES DE SORDS	30
2.3 IDENTITATS I LLENGÜES	33
3 ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE, SORDESA I BILINGÜISME	37
3.1 L'ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE	37
3.2 EL PERÍODE SENSIBLE O CRÍTIC PER A L'ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE	42
3.3 PERSPECTIVES DEL BILINGÜISME	45
3.4 EL BILINGÜISME INTERMODAL	49
3.5 LA LLENGUA DE SIGNES	52
4 "IMPLICACIONS" EN L'EDUCACIÓ	54
4.1 LLENGUATGE I APRENENTATGE	55
4.2 EL LLENGUATGE, LA INTERACCIÓ SOCIAL I EL JOC	57
4.3 TEORIA DE LA MENT	59
4.4 RESOLUCIÓ DE PROBLEMES, FUNCIONS EXECUTIVES I APRENENTATGE	63
4.5 MEMÒRIA DE TREBALL	65
4.6 ASPECTES VISUALS	66
4.7 CONCENTRACIÓ I FATIGA	70
4.8 COMPETÈNCIA EN LLENGUA ESCRITA	71
5 SUMARI	72
CAPÍTOL 3. METODOLOGIA	73
1 INTRODUCCIÓ	75
2 HIPÒTESI	76
3 DISSENY DE LA RECERCA	77
3.1 CORPUS DE NARRACIONS	79

3.2	OBSERVACIÓ PARTICIPANT	79
3.3	QÜESTIONARIS I ENTREVISTA	81
3.3.1	<i>Qüestionari sobre les dades contextuais, lingüístiques i d'actituds envers la lectoescriptura</i>	81
3.3.2	<i>Qüestionari als mestres i entrevista a altres institucions</i>	83
3.4	PROCEDIMENT	83
4	PARTICIPANTS	85
4.1	EL CENTRE	85
4.2	L'EQUIP DOCENT	86
4.3	L'ALUMNAT	87
4.3.1	<i>Característiques auditives</i>	89
4.3.2	<i>Entorn sociofamiliar</i>	89
4.3.2.1	Amb qui viu el nen o la nena?	89
4.3.2.2	Des de quan signen els pares?	90
4.3.2.3	Quina és la llengua de comunicació a casa?	92
4.3.2.4	Quins estudis i quina ocupació laboral tenen els pares?	93
4.3.3	<i>Trajectòria escolar</i>	95
4.3.4	<i>Comunicació a l'escola</i>	97
4.3.5	<i>Espectura i lectura: actitud i hàbits</i>	98
4.3.6	<i>Expressió de la llengua oral</i>	99
5	ANÀLISI DE LES DADES	101
6	DEONTOLOGIA DE LA RECERCA	102
CAPÍTOL 4. LES NARRACIONS EN LSC I LLENGUA ESCRITA		105
1	INTRODUCCIÓ	107
2	MARC TEÒRIC	110
2.1	EL TEXT O DISCURS NARRATIU	110
2.2	LA COMPARACIÓ INTERLINGÜÍSTICA I INTERMODAL DE TEXTOS	112
2.2.1	<i>Les modalitats del llenguatge: oral/escrita i visuogestual/ audiooral</i>	112
2.2.2	<i>La modalitat escrita: un codi o un sistema de representació?</i>	113
2.2.2.1	Sobre l'artificialitat de la llengua escrita	114
2.2.2.2	Implicacions pedagògiques de la relació entre llengua oral i escrita	116
2.2.2.3	Reconeixement de la paraula o comprensió del text?	119
2.2.2.4	Postura pedagògica sobre l'escriptura	121
2.2.3	<i>Les modalitats oral i escrita: són comparables?</i>	123
2.2.4	<i>La darrera complicació: la comparació interlingüística</i>	125
2.3	ELS NIVELLS D'ANÀLISI: GRAMÀTICA, COHESIÓ DEL DISCURS I COHERÈNCIA DEL DISCURS	128
2.3.1	<i>Aspectes generals</i>	129
2.3.2	<i>Anàlisi gramatical</i>	132
2.3.3	<i>Cohesió del discurs</i>	134
2.3.3.1	Expressió referencial	135
2.3.3.2	Simultaneïtat	139
2.3.4	<i>Coherència del discurs</i>	143
3	METODOLOGIA	146
3.1	PARTICIPANTS	146
3.2	RECOLLIDA DE LES DADES	148
3.3	ANÀLISI DE LES DADES	151
3.3.1	<i>Categories d'anàlisi i tractament de les dades</i>	152
3.3.1.1	Anàlisi general	152
3.3.1.1.1	Llargària del text	152
3.3.1.1.2	Oracions	152
3.3.1.1.3	Categories gramaticals	154
3.3.1.2	Anàlisi gramatical	156
3.3.1.3	Anàlisi de la cohesió del discurs	158
3.3.1.3.1	Expressió referencial	158
3.3.1.3.2	Simultaneïtat	161
3.3.1.4	Anàlisi de la coherència del discurs narratiu	163

3.3.1.5	Variables individuals i contextuals	165
3.3.2	<i>Transcripció/ anotació de les narracions</i>	166
3.3.2.1	El procés i les línies d'anotació	166
3.3.2.2	L'anotació de l'LSC a l'ELAN	168
3.3.2.2.1	Codificació de l'expressió facial i corporal	168
3.3.2.2.2	Símbols a les anotacions de l'ELAN per a les anàlisis posteriors	169
3.3.2.3	La transcripció de la llengua escrita a l'ELAN i la tesi	169
3.3.2.4	La transcripció de l'LSC a la tesi	169
3.3.3	<i>Anàlisi estadística</i>	169
4	RESULTATS	172
4.1	ASPECTES GENERALS	172
4.1.1	<i>Llengua de signes catalana</i>	172
4.1.2	<i>Llengua escrita</i>	175
4.1.3	<i>Comparació entre l'LSC i la llengua escrita</i>	176
4.1.3.1	La llargària dels textos	176
4.1.3.2	La proporció de noms en l'oració	177
4.1.3.3	La proporció de verbs en l'oració	177
4.1.3.4	El component qualificatiu	178
4.2	GRAMÀTICA	178
4.2.1	<i>Llengua de signes catalana</i>	178
4.2.1.1	Morfologia verbal	179
4.2.1.2	El sintagma nominal	180
4.2.1.3	Expressió del plural	180
4.2.1.4	Els pronoms	181
4.2.1.5	Els classificadors	182
4.2.1.6	La sintaxi	182
4.2.1.7	La interrogació	183
4.2.1.8	La negació	184
4.2.1.9	Altres aspectes	184
4.2.2	<i>Llengua escrita</i>	185
4.2.2.1	Morfologia verbal	185
4.2.2.2	El sintagma nominal	188
4.2.2.3	Expressió del plural	189
4.2.2.4	Els pronoms	189
4.2.2.5	La sintaxi	191
4.2.2.6	La interrogació	193
4.2.2.7	La negació	193
4.2.2.8	Altres aspectes	194
4.2.3	<i>Comparació entre l'LSC i la llengua escrita</i>	197
4.3	COHESIÓ DEL DISCURS	199
4.3.1	<i>Llengua de signes catalana</i>	199
4.3.1.1	Expressió referencial	199
4.3.1.2	Simultaneïtat	205
4.3.1.2.1	Esdeveniments simultanis	205
4.3.1.2.2	Simultaneïtat d'accions iguals en un mateix esdeveniment	213
4.3.1.2.3	Simultaneïtat d'accions diferents en un mateix esdeveniment	217
4.3.2	<i>Llengua escrita</i>	218
4.3.2.1	Expressió referencial	218
4.3.2.2	Simultaneïtat	224
4.3.2.2.1	Esdeveniments simultanis	224
4.3.2.2.2	Simultaneïtat d'accions iguals en un mateix esdeveniment	227
4.3.2.2.3	Simultaneïtat d'accions diferents en un mateix esdeveniment	229
4.3.3	<i>Comparació entre l'LSC i la llengua escrita</i>	230
4.3.3.1	Expressió referencial	230
4.3.3.2	Simultaneïtat	233
4.4	COHERÈNCIA DEL DISCURS	234
4.4.1	<i>Llengua de signes catalana</i>	234
4.4.2	<i>Llengua escrita</i>	235
4.4.3	<i>Comparació entre l'LSC i la llengua escrita</i>	237
4.5	RELACIÓ ENTRE LES DIVERSES VARIABLES	239
4.5.1	<i>Valoracions globals de gramàtica, cohesió i coherència</i>	239
4.5.2	<i>Relació entre la gramàtica, la cohesió i la coherència del discurs</i>	240

4.5.3	<i>Relació amb les variables individuals i contextuals</i>	241
5	SUMARI	243
CAPÍTOL 5. L'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LA LLENGUA ESCRITA EN L'ESCOLA BILINGÜE INTERMODAL		
1	INTRODUCCIÓ	249
2	MARC TEÒRIC	251
2.1	L'EDUCACIÓ DELS INFANTS SORDS	251
2.2	EL BILINGÜISME EN L'EDUCACIÓ	255
2.2.1	<i>Diversitat de programes</i>	256
2.2.2	<i>Fonamentació teòrica</i>	256
2.3	L'EDUCACIÓ BILINGÜE INTERMODAL	259
2.3.1	<i>La hipòtesi de la interdependència i el bilingüisme intermodal</i>	261
2.3.2	<i>La implementació de la modalitat</i>	266
2.3.3	<i>El problema de la implementació: llengua o sistema de signes?</i>	271
2.4	L'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE LA COMPETÈNCIA EN LLENGUA ESCRITA AMB ALUMNAT SORD SIGNANT	276
2.4.1	<i>L'activitat metalingüística en l'aprenentatge de llengües</i>	277
2.4.2	<i>L'acompanyament en la lectura</i>	280
2.4.3	<i>L'acompanyament en la composició escrita</i>	286
3	METODOLOGIA	289
3.1	PARTICIPANTS	289
3.2	RECOLLIDA DE LES DADES	290
3.2.1	<i>Accés i entrada al context de recerca</i>	291
3.2.2	<i>Treball de camp</i>	293
3.2.3	<i>Activitat de reescriptura</i>	297
3.2.3.1	<i>Prova pilot</i>	299
3.2.4	<i>Diari de camp</i>	300
3.2.5	<i>Enregistrament i tractament de les gravacions</i>	302
3.2.6	<i>Qüestionari sobre la percepció dels mestres del centre</i>	304
3.3	ANÀLISI DE LES DADES	305
3.3.1	<i>Anotació</i>	305
3.3.2	<i>Categorització i codificació</i>	305
4	RESULTATS	307
4.1	LES DIVERSES LLENGÜES A L'AULA I LES FORMES DE CONTACTE	307
4.1.1	<i>La llengua oral i la llengua de signes</i>	308
4.1.2	<i>El català/castellà amb suport signat (CSS) a l'aula d'agrupament</i>	310
4.1.3	<i>L'explicitació de la llengua o del sistema lingüístic</i>	315
4.1.4	<i>L'associació de llengües a interlocutors, activitats, espais</i>	318
4.1.5	<i>La diversitat de perfils lingüístics entre l'alumnat</i>	319
4.2	LES ACTIVITATS D'ENSENYAMENT/APRENENTATGE DE LES DIVERSES LLENGÜES	325
4.2.1	<i>L'alumne i el context lector</i>	327
4.2.1.1	<i>Activitats observades</i>	327
4.2.1.2	<i>La percepció dels logopedes sobre les activitats de lectura</i>	331
4.2.2	<i>L'alumne com a narrador</i>	334
4.2.2.1	<i>Les "hores dels signes" i la composició signada</i>	334
4.2.2.2	<i>La "setmana de les lletres" i la composició escrita</i>	337
4.2.2.3	<i>La percepció dels logopedes sobre les activitats de composició escrita</i>	338
4.2.3	<i>L'activitat de reescriptura</i>	340
4.2.3.1	<i>El pastoret mentider</i>	341
4.2.3.2	<i>El marxant i el portamonedes</i>	342
4.2.4	<i>El dictat</i>	343
4.2.5	<i>Les reflexions sobre la llengua escrita i l'LSC</i>	344
4.2.6	<i>Ensenyament centrat en l'alumne o en el mestre?</i>	350
4.3	LA GRAMÀTICA, LA COHESIÓ I LA COHERÈNCIA DEL DISCURS A L'AULA	351
4.3.1	<i>Gramàtica</i>	352
4.3.1.1	<i>Llengua de signes catalana</i>	353

4.3.1.1.1	Morfologia verbal i aspecte	353
4.3.1.1.2	Morfologia nominal	355
4.3.1.1.3	Sintaxi	356
4.3.1.2	Llengua escrita	356
4.3.1.2.1	Morfologia verbal i aspecte	357
4.3.1.2.2	Morfologia nominal	361
4.3.1.2.3	Pronoms	362
4.3.1.2.4	Expressió del nombre	362
4.3.1.2.5	Sintaxi	363
4.3.1.2.6	Altres	364
4.3.2	<i>Cohesió</i>	365
4.3.2.1	Llengua de signes catalana	366
4.3.2.2	Llengua escrita	367
4.3.3	<i>Coherència</i>	369
4.3.3.1	Llengua de signes catalana	369
4.3.3.2	Llengua escrita	370
5	SUMARI	372
CAPÍTOL 6. LA INTERVENCIÓ AMB ELS INFANTS SORDS A CATALUNYA		373
1	INTRODUCCIÓ	374
2	METODOLOGIA	376
2.1	RECOLLIDA DE DADES	376
2.2	ANÀLISI DE DADES	378
3	RESULTATS	380
3.1	L'ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT SORD I LES TRAJECTÒRIES EDUCATIVES	380
3.1.1	<i>Les modalitat educatives</i>	380
3.1.1.1	Criteris generals per a la tria del tipus d'escolarització	382
3.1.1.2	L'elecció de la modalitat educativa a Catalunya	387
3.1.1.3	L'agrupament i la sectorització	388
3.1.1.4	Les modalitats bilingüe i oral	394
3.1.1.5	Els centres ordinaris i d'educació especial	404
3.1.2	<i>Estudis postobligatoris</i>	410
3.1.3	<i>Estudis universitaris</i>	416
3.2	CONTEXT DE LA INTERVENCIÓ I L'ASSESSORAMENT	417
3.2.1	<i>Detecció i diagnòstic</i>	418
3.2.2	<i>Acollida de les famílies des dels CREDA</i>	419
3.2.2.1	L'assessorament sobre l'agrupament i la sectorització	420
3.2.2.2	L'assessorament sobre la modalitat lingüística i la modalitat educativa	423
3.2.3	<i>Seguiment i intervenció</i>	434
3.2.4	<i>Informació i assessorament</i>	440
3.2.4.1	Aproximació general	441
3.2.4.2	La perspectiva sobre l'adquisició del llenguatge	447
3.2.4.3	Les implicacions de l'accés restringit al llenguatge	451
3.2.4.4	La mesura preventiva de l'exposició a la llengua de signes	456
3.2.4.5	Existeix un desenvolupament lingüístic suficient?	464
3.2.4.6	L'escolarització en les modalitats de sector i agrupament	466
3.2.4.7	La llengua escrita	466
3.2.5	<i>La logopèdia</i>	469
3.2.5.1	Perfil professional i funcions als CREDA	470
3.2.5.2	Formació acadèmica	473
3.2.6	<i>El referent sord</i>	477
4	SUMARI	480
CAPÍTOL 7. TRIANGULACIÓ I DISCUSSIÓ DELS RESULTATS		481
1	INTRODUCCIÓ	483
2	LES NARRACIONS DE L'ALUMNAT I LA CONVERSA METALINGÜÍSTICA	484
2.1	APROXIMACIÓ GENERAL	484
2.2	GRAMÀTICA	487

2.3	COHESIÓ DEL DISCURS _____	492
2.4	COHERÈNCIA DEL DISCURS _____	498
3	L'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE LA LLENGUA ESCRITA I LA CONVERSA METALINGÜÍSTICA _____	501
3.1	LA COMPARACIÓ INTERLINGÜÍSTICA _____	501
3.2	LA LECTURA _____	503
3.3	LA DINÀMICA A L'AULA I ELS RECURSOS DISPONIBLES _____	505
3.4	LA COMPOSICIÓ ESCRITA _____	507
3.5	EL CONTEXT LINGÜÍSTIC _____	508
4	LES NARRACIONS, L'AULA I LA INTERVENCIÓ AMB L'ALUMNAT SORD A CATALUNYA _____	511
4.1	L'ASSESSORAMENT EN L'ÀMBIT DE LA SORDESA I L'ELECCIÓ DE PARES I MARES _____	511
4.2	L'ACOMPANYAMENT A LA MODALITAT EDUCATIVA BILINGÜE INTERMODAL _____	520
4.3	VALORACIÓ DE LES TRAJECTÒRIES EDUCATIVES DE L'ALUMNAT SORD _____	522
	CAPÍTOL 8. CONCLUSIONS _____	527
1	CONTRIBUCIONS DE LA TESI _____	529
2	PROPOSTES D'INTERVENCIÓ _____	538
2.1	INTERVENCIÓ EN LA MODALITAT EDUCATIVA BILINGÜE INTERMODAL _____	538
2.2	INTERVENCIÓ AMB ELS INFANTS SORDS A CATALUNYA _____	540
2.3	ALTRES INTERVENCIIONS _____	544
3	LIMITACIONS I PERSPECTIVES _____	546
	CHAPTER 9. CONCLUSIONS (IN ENGLISH) _____	551
1	MAJOR CONTRIBUTIONS _____	553
2	INTERVENTION PROPOSALS _____	562
2.1	INTERVENTION IN THE SIGN BILINGUAL EDUCATION _____	562
2.2	INTERVENTION WITH DEAF AND HARD-OF-HEARING CHILDREN IN CATALONIA _____	564
2.3	OTHER INTERVENTIONS _____	568
3	LIMITATIONS AND PERSPECTIVES _____	571
	BIBLIOGRAFIA _____	575
	ANNEXOS _____	622
1	QÜESTIONARI DE LES DADES DE L'ALUMNAT _____	622
2	QÜESTIONARI DE LA LLENGUA ORAL DE L'ALUMNAT _____	629
3	DOCUMENT PER A LA REVISIÓ DEL QÜESTIONARI DE LES DADES DE L'ALUMNAT _____	633
4	CODIS DE LA PROFESSIÓ DELS PARES DELS PARTICIPANTS _____	643
5	DADES DESCRIPTIVES DELS ÍTEMS REFERENTS A ACTITUDS I HÀBITS D'ESCRITURA _____	644
6	DADES DESCRIPTIVES DELS ÍTEMS REFERENTS A ACTITUDS I HÀBITS DE LECTURA _____	645
7	CARTA ALS PARES DE L'ALUMNAT PARTICIPANT _____	646
8	DOCUMENT DE PROTECCIÓ DE LES DADES EMPÍRIQUES DEL/DE LA MESTRE/A _____	650
9	COMPARACIÓ DE L'ESTÍMUL PER A L'ELICITACIÓ DE LA NARRACIÓ _____	652
10	DISTINCIÓ ENTRE LES PERSPECTIVES DE NARRADOR I DE PERSONATGE EN L'LSC _____	653
11	CRITERIS DE SEGMENTACIÓ DE LES ORACIONS EN LSC _____	655
12	ELEMENTS GRAMATICALS DE L'LSC _____	663
13	ELEMENTS GRAMATICALS DE LA LLENGUA CATALANA ESCRITA _____	665
14	VARIABLES I NIVELLS DE LES VARIABLES DE L'ESTUDI DE LA COHESIÓ REFERENCIAL _____	667
15	SEQÜÈNCIES DEL CONTE QUE EXPRESSEN ALGUN DELS TRES TIPUS DE SIMULTANÈITAT _____	668
16	DESCRIPCIÓ DE LES FORMES PER EXPRESSAR LA SIMULTANÈITAT EN LSC _____	669
17	DESCRIPCIÓ DE LES FORMES PER EXPRESSAR LA SIMULTANÈITAT EN LLENGUA ESCRITA _____	671
18	VARIABLES INDIVIDUALS I CONTEXTUALS DE L'ALUMNAT _____	673
19	LÍNIES DE L'ELAN PER A L'ANÀLISI DE L'LSC I DE LA LLENGUA ESCRITA _____	674
20	LÍNIES DESTINADES A L'ANOTACIÓ DE L'LSC A L'ELAN _____	675
21	CODIFICACIÓ DE L'EXPRESSIÓ FACIAL I CORPORAL _____	676
22	SÍMBOLS UTILITZATS PER ANOTAR L'LSC A ELAN _____	678

23	GLOSSARI DE LES TRADUCCIONS I LES TRANSCRIPCIONS DE L'LSC _____	680
24	SOLAPAMENT DE LES PERSPECTIVES DE ROL I DE NARRADOR _____	683
25	VARIABLES SELECCIONADES PER CALCULAR LA VALORACIÓ GRAMATICAL DE L'LSC _____	685
26	VARIABLES SELECCIONADES PER CALCULAR LA VALORACIÓ GRAMATICAL DE LA LLENGUA ESCRITA _____	686
27	QÜESTIONARI SOBRE LA PERCEPCIÓ DELS DOCENTS _____	687
28	DOCUMENTS ANALITZATS _____	698
29	CATEGORIES I CODIS EMPRATS PER TRACTAR LES DADES DE L'AULA D'AGRUPAMENT BILINGÜE _____	704
30	ENTREVISTA AL CREDAC PERE BARNILS _____	706
31	ENTREVISTA AL CREDA JORDI PERELLÓ _____	709
32	ENTREVISTA AL CEE LA MAÇANA _____	713
33	CATEGORIES I CODIS DE L'ANALISI DELS DOCUMENTS I LES ENTREVISTES _____	715

Llista de figures

Figura 1. Estructura de la tesi. _____	23
Figura 2. Tècniques de recollida de dades, conjunt de dades obtingudes, i relació de les dades que s'han utilitzat per assolir cada un dels objectius. _____	77
Figura 3. Esquema temporal dels moments en què s'ha dut a terme la recerca distribuïts en els diferents cursos. _____	84
Figura 4. Instruments de recollida de les dades i tipus d'anàlisi. _____	101
Figura 5. Finestra de tractament de les dades del programa ELAN. _____	166
Figura 6. Etapes del procés d' anotació a l'ELAN. _____	167
Figura 7. Representació gràfica de la competència subjacent comuna de l'individu bilingüe. ____	257
Figura 8. Proposta del model de transferència interlingüística en la modalitat educativa bilingüe intermodal. _____	265
Figura 9. Ubicació de les tres càmeres a l'aula per enregistrar l'alumnat i el mestre. _____	302
Figura 10. Còmic d'una de les participants de 5è. _____	335
Figura 11. Imatges que es van anar penjant a la pissarra per fer la segona sessió de reescriptura en grup. _____	342
Figura 12. Disposició de les cadires i/o taules a les diverses classes. _____	351
Figura 13. Distribució dels serveis específics CREDA en el territori. _____	438
Figura 14. Pàgina inicial dels Serveis educatius – CREDA i detall de la pàgina. _____	444
Figura 15. Taula de matèries de la pàgina web “Tinc un/a alumne/a sord/a a l'aula”. _____	452
Figura 16. Detall de la pàgina principal dels Serveis Educatius Específics de l'XTEC. _____	463

Llista de gràfics

Gràfic 1. Inici del contacte amb l'LSC dels pares i mares de l'alumnat participant. _____	90
Gràfic 2. Inici del contacte amb l'LSC dels progenitors de l'alumnat segons la condició auditiva. ____	91
Gràfic 3. Percentatge de pares i de germans que es comuniquen amb el fill o filla participant en LSC, català/castellà/altres llengües orals, o en català/castellà amb suport signat. _____	93
Gràfic 4. Llengua de comunicació entre els membres de la família. _____	93
Gràfic 5. Estudis dels progenitors. _____	94
Gràfic 6. Professió dels pares dels participants. _____	94
Gràfic 7. Trajectòria d'escolarització en modalitat bilingüe de la mostra. _____	95
Gràfic 8. Inici d'escolarització en modalitat bilingüe en funció de si els pares són sords o no. ____	96
Gràfic 9. Llengües i sistemes de comunicació que utilitza l'alumne quan té una conversa amb el/la mestre/a-logopeda oient, la mestra-logopeda sorda, la mestra oient, els companys sords i els companys oients. _____	97
Gràfic 10. Llengües i sistemes de comunicació que utilitzen les mestres-logopedes oients amb els participants. _____	98
Gràfic 11. Referents inadequats/innecessaris segons el personatge en LSC d'alumnat i adults. ____	202
Gràfic 12. Referents inadequats/innecessaris segons la funció referencial en LSC d'alumnat i adults. _____	203
Gràfic 13. Comparació alumnat-adults dels referents segons la funció sintàctica i l'adequació referencial en LSC. _____	203
Gràfic 14. Comparació alumnat-adults de la proporció mitjana de formes referencials inadequades/innecessàries. _____	204
Gràfic 15. Comparació alumnat-adults dels referents segons el nivell d'explicitació i l'adequació referencial en els textos signats. _____	205
Gràfic 16. Formes d'expressar la simultaneïtat A en les narracions signades d'alumnat i adults. _	206
Gràfic 17. Formes d'expressar la simultaneïtat B en les narracions signades d'alumnat i adults. _	214
Gràfic 18. Formes d'expressar la simultaneïtat C en les narracions signades d'alumnat i adults. _	217
Gràfic 19. Percentatge de referents inadequats segons el personatge en llengua escrita de l'alumnat. _____	221
Gràfic 20. Percentatge de referents inadequats segons la funció referencial en els textos escrits. _____	222
Gràfic 21. Percentatge dels referents inadequats/innecessaris segons la funció sintàctica en els textos escrits de l'alumnat. _____	223
Gràfic 22. Percentatge dels referents segons la forma i l'adequació referencial en els textos escrits de l'alumnat. _____	223
Gràfic 23. Percentatge dels referents segons el nivell d'explicitació i l'adequació referencial en els textos escrits de l'alumnat. _____	224
Gràfic 24. Formes d'expressar la simultaneïtat A en les narracions escrites d'alumnat i adults. _	225
Gràfic 25. Nombre de simultaneïtats B expressades per alumnat i adults en els textos escrits. ____	227
Gràfic 26. Formes d'expressar la simultaneïtat B en les narracions escrites d'alumnat i adults. _	228
Gràfic 27. Formes d'expressar la simultaneïtat C en les narracions escrites d'alumnat i adults. _	230
Gràfic 28. Distribució dels referents segons el personatge i la llengua. _____	231
Gràfic 29. Distribució dels referents segons la funció referencial i la llengua. _____	231
Gràfic 30. Distribució dels referents segons la seva funció sintàctica i la funció sintàctica de l'antecedent. _____	232
Gràfic 31. Distribució dels referents segons el nivell d'explicitació i la llengua. _____	232
Gràfic 32. Comparació de la suma d'ocurrències de cada un dels tipus de simultaneïtats en les narracions en LSC i LE. _____	233
Gràfic 33. GAOs completes, incompletes, i totals, produïdes per l'alumnat en LSC i LE. _____	237
Gràfic 34. Estructures causals dels tres nivells i de supGAO produïdes per l'alumnat en LSC i LE. _____	238
Gràfic 35. Elements cohesionadors dels esdeveniments entre l'LE i les formes explícites de l'LSC (1r gràfic) i les formes explícites i implícites de l'LSC (2n gràfic). _____	238
Gràfic 36. Correlacions de l'expressió de la simultaneïtat i l'adequació referencial en llengua escrita amb la pèrdua auditiva amb audiòfons. _____	242
Gràfic 37. Correlacions de l'adequació referencial en LE amb el % de cursos en modalitat bilingüe i el bagatge mitjà en LSC dels pares. _____	242
Gràfic 38. Nombre de vegades que s'explicita la llengua per sessió. _____	315
Gràfic 39. Estratègies per estimular la motivació per la lectura i la comprensió lectora. _____	332
Gràfic 40. Activitats per assegurar i valorar la comprensió del text. _____	334

Gràfic 41. Comparació de la freqüència d'activitats de lectura i de composició escrita. _____	339
Gràfic 42. Freqüència de les activitats de composició escrita i de revisió. _____	339
Gràfic 43. Temes de la conversa metalingüística a l'aula (relativa a la llengua escrita i l'LSC). ____	352
Gràfic 44. Evolució del nombre d'alumnes en agrupament i en sector. _____	391
Gràfic 45. Percentatge de l'alumnat escolaritzat en modalitat d'agrupament segons el nivell escolar (cursos 2010-2011 i 2014-2015). _____	392
Gràfic 46. Evolució del nombre d'estudiants en modalitat bilingüe i modalitat oral. _____	396
Gràfic 47. Percentatge del total d'alumnat sord de cada nivell d'escolarització matriculat en modalitat bilingüe. _____	402
Gràfic 48. Evolució del nombre d'alumnes escolaritzats en la modalitat bilingüe segons el tipus de sordesa (cursos 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 i 2014-2015) _____	403
Gràfic 49. Percentatge del total d'alumnat sord de cada nivell d'escolarització matriculat en modalitat bilingüe al CREDAC Pere Barnils. _____	404
Gràfic 50. Tipus d'escolarització de diversos estats de l'alumnat sord. _____	405
Gràfic 51. Distribució de l'alumnat sord a Catalunya en funció de les modalitats d'escolarització (centres ordinari i d'educació especial). _____	405
Gràfic 52. Evolució del nombre d'alumnat sord en CEEs en funció de l'àmbit territorial. _____	407
Gràfic 53. Escolarització de l'alumnat sord en CEEs segons l'edat i projecció de l'evolució de l'escolarització. _____	408
Gràfic 54. Percentatge de l'alumnat total de Catalunya i de l'alumnat sord en cada nivell d'escolarització (2011-2012). _____	411
Gràfic 55. Comparació de la distribució de l'alumnat sord i del conjunt de Catalunya segons els estudis postobligatoris (2011-2012). _____	411
Gràfic 56. Projecció de l'evolució de la proporció de l'alumnat segons el tipus de sordesa (del total d'alumnat dels 4 tipus comparables, DAM, DAS, DAP i IC) entre primària, secundària i estudis postobligatoris. _____	415
Gràfic 57. Evolució del percentatge d'estudiants sords del total d'estudiants matriculats a les universitats catalanes (2002-2012). _____	416
Gràfic 58. Percentatge d'alumnes sords del total d'estudiants de Catalunya el curs 2011-2012. _	417
Gràfic 59. Evolució del nombre d'alumnat sord que ha estat atès o se li ha fet el seguiment des del CREDA en quatre cursos diferents segons el nivell escolar. _____	439
Gràfic 60. Nombre d'alumnat sord atès pels CREDA durant els cursos 2009-2010, 2011-2012 i 2014-2015. _____	440
Gràfic 61. Nombre de mencions a les associacions/federacions de pares o de persones sordes a les web dels CREDA. _____	442
Gràfic 62. Nombre de mencions a les empreses de l'àmbit de l'audició. _____	442
Gràfic 63. Nombre de CREDA que contenen a la seva pàgina web els documents més citats. ____	443

Llista de taules

Taula 1. Habilitats lingüístiques en funció de la producció/comprensió i l'oralitat/alfabetisme. ___	46
Taula 2. Dimensions del bilingüisme. _____	48
Taula 3. Descripció del professorat participant. _____	86
Taula 4. Dades generals de l'alumnat participant. _____	87
Taula 5. Narracions en LSC i LE que hem analitzat en funció del participant. _____	147
Taula 6. Correspondència entre les anàlisis que realitzem i l'objectiu a què responen. _____	151
Taula 7. Descripció de les anàlisis quantitatives realitzades per a cada nivell d'anàlisi. _____	170
Taula 8. Percentatge del conjunt de signes de cada categoria gramatical i dels gestos. _____	173
Taula 9. Percentatge de la narració que es realitza des del canvi de rol, sense canvi de rol, i en les formes resultants de la combinació d'ambdues. _____	174
Taula 10. Proporció del temps total en què hi ha una expressió facial marcada i proporció d'oracions amb components no manuals. _____	175
Taula 11. Nombre de mots/oració en els textos escrits de l'alumnat i els adults. _____	175
Taula 12. Percentatge de tipus de construccions verbals en els textos signats d'alumnat i adults. _____	179
Taula 13. Percentatge d'oracions que contenen cada un dels tipus d'expressió del plural produïdes per l'alumnat i els adults participants en LSC. _____	181
Taula 14. Percentatge d'oracions amb pronoms produïdes per alumnes i adults. _____	181
Taula 15. Percentatge d'oracions amb classificador produïdes per alumnes i adults. _____	182
Taula 16. Percentatge d'oracions que presenten les estructures sintàctiques estudiades en els textos signats d'alumnes i adults. _____	183
Taula 17. Percentatge d'oracions interrogatives. _____	184
Taula 18. Percentatge d'oracions amb marca de negació. _____	184
Taula 19. Percentatge d'oracions que presenten cada un dels trets de la categoria "Altres". _____	185
Taula 20. Percentatge de verbs que presenten cada un dels trets estudiats. _____	185
Taula 21. Resum de les característiques relatives al sintagma nominal de l'alumnat. _____	188
Taula 22. Expressió del plural en el nom, per mitjà d'altres mots, en el determinant, l'adjectiu, el pronom i el verb. _____	189
Taula 23. Percentatge d'oracions que presenten els diversos tipus de pronoms. _____	190
Taula 24. Percentatge d'oracions que contenen cada un dels complements del verb i les subordinades (alumnat i adults). _____	191
Taula 25. Percentatge d'oracions interrogatives en els textos escrits de l'alumnat. _____	193
Taula 26. Percentatge d'oracions que presenten mecanismes d'expressió de la negació. _____	193
Taula 27. Percentatge d'oracions amb discurs directe, expressió d'intensitat, verbs copulatius i mots de relació. _____	194
Taula 28. Anàlisi comparativa entre 16 trets gramaticals de l'LSC i la llengua escrita. _____	197
Taula 29. Proporció de referents de cada funció referencial. _____	200
Taula 30. Percentatge de referents amb funció sintàctica d'objecte (fus.O) i per cada funció sintàctica de l'antecedent (sense antecedent, objecte i subjecte). _____	200
Taula 31. Proporció de referents que es presenten en cada una de formes referencials. _____	201
Taula 32. Percentatge de referents que corresponen a cada un dels quatre nivells d'explicitació. _____	201
Taula 33. Proporció dels referents en LE segons el personatge de la narració (alumnat-adults). _____	219
Taula 34. Percentatge de referents en LE amb funció d'introducció, manteniment i reintroducció (alumnat-adults). _____	219
Taula 35. Percentatge de referents dels textos escrits amb funció sintàctica de subjecte i objecte (alumnat-adults). _____	219
Taula 36. Percentatge de formes referencials en els textos escrits dels participants. _____	220
Taula 37. Percentatge de cada nivell d'explicitació en els textos escrits dels participants. _____	221
Taula 38. Elements del setting i dels nivells causals de les narracions d'alumnat i adults en LSC. _____	234
Taula 39. Respostes internes presents als textos signats d'alumnat i adults, tant expressades explícitament exclusivament com implícitament i explícitament. _____	235
Taula 40. Elements del setting i dels nivells causals de les narracions d'alumnat i adults en llengua escrita. _____	236
Taula 41. Expressió de la resposta interna d'alumnat i adults en llengua escrita. _____	236
Taula 42. Correlacions entre les variables de la llengua de signes. _____	240
Taula 43. Correlacions entre les variables de la llengua escrita. _____	240
Taula 44. Correlacions entre les variables de la llengua de signes i la llengua escrita. _____	241
Taula 45. Correlacions entre les variables de l'LSC i la llengua escrita i altres variables. _____	241

Taula 46. Resum de les recerques quantitatives amb resultats que donen suport a la teoria de la interdependència lingüística de Cummins. _____	264
Taula 47. Parts de la recerca en què ha participat cada docent. _____	289
Taula 48. Participació de l'alumnat en les classes d'agrupament de les diverses matèries que hem observat. _____	290
Taula 49. Nombre de classes observades i enregistrades segons assignatura, curs i docent. ____	302
Taula 50. Descripció de les línies d'anotació de les observacions a classe. _____	305
Taula 51. Resum de les activitats observades a classe, per a cada curs, i indicant l'assignatura en el marc de la qual es feia l'activitat. _____	326
Taula 52. Resum de les estructures de l'activitat de reescriptura de 3r i 6è. _____	341
Taula 53. Comparació LSC-LE dels aspectes gramaticals comentats a les classes enregistrades. __	353
Taula 54. Aspectes de la cohesió del discurs de l'LSC i l'LE comentats a les classes enregistrades.	365
Taula 55. Aspectes de la coherència del discurs de l'LSC i l'LE comentats a les classes enregistrades. _____	369
Taula 56. Modalitats d'escolarització de l'alumnat sord a Catalunya. _____	381
Taula 57. Nombre i percentatge d'alumnat en modalitat d'agrupament segons el CREDA (2009-2010 i 2014-2015) _____	391
Taula 58. Alumnat escolaritzat en modalitat d'agrupament segons la sordesa (cursos 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 i 2014-2015). _____	393
Taula 59. Ràtio d'alumnat amb implant coclear respecte l'alumnat amb sordesa profunda en funció de la modalitat d'escolarització. _____	394
Taula 60. Nombre i percentatge d'alumnat en modalitat bilingüe en els diversos cursos i CREDA.	396
Taula 61. Percentatge de l'estudiantat segons curs, etapa educativa i modalitat comunicativa. __	412
Taula 62. Ràtio d'alumnat amb implant coclear respecte l'alumnat amb sordesa profunda en funció de la modalitat d'escolarització. _____	412
Taula 63. Nombre i proporció d'alumnat segons el tipus de sordesa i el curs escolar. _____	439
Taula 64. Nombre d'assignatures de cada universitat que tracten o poden tractar temes relacionats amb la llengua de signes. _____	475

Capítol 1. Introducció

Mon français est un peu scolaire, comme une langue étrangère apprise, détachée de sa culture. Mon langage des signes est ma vraie culture. Le français a le mérite de décrire objectivement ce que je veux exprimer. Le signe, cette danse des mots dans l'espace, c'est ma sensibilité, ma poésie, mon moi intime, mon vrai style. Les deux mêlés m'ont permis d'écrire ce récit de ma jeune vie, en quelques pages; d'hier, où j'étais derrière ce mur de béton transparent, à aujourd'hui, où j'ai franchi le mur. Un livre, c'est un témoignage important. Un livre va partout, il passe de main en main, d'esprit en esprit, pour y laisser une trace. Un livre, c'est un moyen de communication qui est rarement donné aux sourds. En France, j'aurai le privilège d'être la première, comme je fus la première comédienne sourde à recevoir le Molière du théâtre. Ce livre est un cadeau de la vie. Il va me permettre de dire ce que j'ai toujours tu, aux sourds comme aux entendants. C'est un message, un engagement dans le combat concernant la langue des signes, qui sépare encore beaucoup de gens. J'y utilise la langue des entendants, ma deuxième langue, pour dire ma certitude absolue que la langue des signes est notre première langue, la nôtre, celle qui nous permet d'être des êtres humains "comunicants". Pour dire, aussi, que rien ne doit être refusé aux sourds, que tous les langages peuvent être utilisés, sans ghetto ni ostracisme, afin d'accéder à la VIE.

Emmanuelle Laborit (1994, p. 6)¹

¹ Mi francés es un poco escolar, como una lengua extranjera aprendida, desgajada de su cultura. Mi lengua de signos es mi verdadera cultura. El francés tiene el mérito de describir objetivamente lo que quiero explicar. El signo, esa danza de palabras en el espacio, es mi sensibilidad, mi poesía, mi yo íntimo, mi verdadero estilo. Los dos mezclados me han permitido escribir este relato de mi vida de joven en algunas páginas; de ayer, cuando me encontraba detrás de este muro de cemento transparente, a hoy, cuando lo he franqueado. Un libro es un testimonio importante. Un libro va por todas partes, pasa de mano a mano, de espíritu en espíritu, para dejar un rastro. Un libro es una manera de comunicarse que raramente es dada a los sordos. En Francia tendré el privilegio de ser la primera, tal como fui la primera actriz sorda que recibió el Molière de teatro. Este libro es un regalo de la vida. Me va a permitir decir lo que he callado siempre, tanto a los sordos como a los que oyen. Es un mensaje, un compromiso en el combate por la lengua de signos, que separa todavía a muchas personas. En él utilizo la lengua de los que oyen, mi segunda lengua, para expresar mi certeza absoluta de que la lengua de signos es nuestra primera lengua, la nuestra, la que nos permite ser seres humanos "comunicantes". Para decir también que los sordos no deben rechazar nada, que pueden ser utilizadas todas las lenguas, sin gueto ni ostracismo, a fin de acceder a la VIDA. (Laborit, 2014, p. 9) [Hem canviat "lenguaje de signos" per "lengua de signos" en la traducció]

1 Plantejament del problema de recerca

*Tot passa pel secret dels dits i per l'encesa
voluptat del misteri que retalla la imatge
platges enllà del temps, i atia la sorpresa.
Tot ressona per l'àmbit silenciós del gest
i esclata en cada mot.
Només viu qui pregunta.*

Miquel Martí i Pol (1984, p. 131)

Quan un infant agafa el llapis i comença a escriure les seves primeres paraules (en forma de rodones, palets o tirabuixons), en els seus traços hi ha tota la seva experiència vital, tot el que ha anat observant, aprenent, explicant. El significat del text el posa quan comença a llegir-lo, quan pronuncia la frase “aquí hi diu...”.² La criatura té un llenguatge que li permet donar un significat al text, coneix les propietats que té el text de designar, i participa en aquesta activitat significativa per a ell i per al seu entorn.

Què passa quan l'experiència es viu essent sord? Tot i que la tesi no se centra en aquesta pregunta, perquè abandonarem els primers passos del desenvolupament de la llengua escrita per estudiar-ne les etapes posteriors,³ és una qüestió que tindrem present: la prehistòria de l'escriptura és crucial per entendre el que ve després.⁴

Els infants sords viuen situacions molt diferents: poden néixer en una família signant, que els proporcioni un entorn lingüístic significatiu des del primer dia; poden néixer igualment en una família signant que, per motius diversos, crea un entorn lingüísticament restringit;⁵ pot ser que neixin en una família que aprèn a signar arran de la sordesa del fill o filla; o bé poden néixer en una família on no se signi, i aleshores l'adquisició de llenguatge, en aquest cas oral, dependrà també de l'estil comunicatiu de la família, però sobretot de l'accés que tingui a la llengua oral, que per la seva sordesa no serà mai complet: malgrat els avenços tecnològics com els implants coclears i la millora dels audiòfons, els resultats de la intervenció exclusivament amb la llengua oral són impredecibles (Faulkner & Pisoni, 2013).

² Vegeu el Capítol 2 (§4.2) per a una discussió sobre l'evolució de la funció planificadora del llenguatge (Vygotski, 2003).

³ Williams (2004) va fer una revisió dels estudis sobre aquesta etapa en els infants sords, i conclou que la recerca sobre l'*emergent literacy* dels infants sords era insuficient.

⁴“(…) las conceptualizaciones acerca del sistema de escritura tienen un origen extra-escolar (es decir, que comienzan a elaborarse antes de que los niños reciban una instrucción escolar al respecto)” (Ferreiro, 2007a, p. 19-20).

⁵ Sobre l'impacte de l'educació rebuda per part dels adults sords, centrada en el desenvolupament de la llengua oral, en la seva comunicació amb els nens sords, vegeu Cedillo (2012), l'apartat sobre els participants (Capítol 3, §4.3.2) i l'apartat sobre la modalitat educativa bilingüe (Capítol 5, §2.3.2).

La tecnologia no restaura l'audició ni fa que l'infant sord esdevingui oïdor i hi ha molts factors que influeixen en la diversitat de la resposta (edat de detecció, inici de la intervenció, tipus d'intervenció, etc.), alguns dels quals no es poden controlar. Això fa que els resultats de la intervenció siguin molt variables, eminentment en els indicadors estudiats del desenvolupament de la llengua oral.⁶

Ara bé, tots aquests nens i nenes viuen en una societat oïent. Fins i tot qui té una llengua accessible des del naixement, la llengua de signes, la viurà amb les restriccions que imposa una societat que minoritza la modalitat signada (quants dibuixos animats hi ha en llengua de signes catalana?, quants contes?, quantes activitats lúdiques?).⁷ En tots els casos, per tant, les oportunitats que tenen de viure situacions comunicatives diverses són menors que les dels infants oïents.

Amb aquesta motxilla arriben a primària, on s'inicia la instrucció formal de la llengua escrita. En un context amb perfils lingüístics tan diversos (i per tant també diversos en els àmbits cognitiu i emocional), els objectius dels i les mestres i/o logopedes també es multipliquen: hi ha infants a qui cal proporcionar una primera llengua, d'altres a qui cal explicar-los tots els contes a què no han accedit fins llavors, n'hi ha que encara no reconeixen emocions com la tristesa, la sorpresa, l'alegria, però també n'hi ha que *senzillament* han de seguir el currículum establert per l'administració.

Pel que fa a la llengua escrita, el bagatge és igual de divers, així que també hi haurà diferents objectius pedagògics: posar en relleu els usos de la llengua escrita, despertar-los l'interès, engrescar-los, o també *senzillament* acompanyar-los en el desenvolupament d'aquesta llengua.

En el context plantejat, considerem que, per estudiar l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita, cal tenir en compte tant la perspectiva individual del fenomen com la global. Així doncs, la recerca es realitza en tres nivells d'anàlisi: en l'individual (en què estudiem les

⁶ Vegeu el Capítol 2 (§3.2 i §4) per a una anàlisi de les implicacions de no tenir un accés complet a una llengua durant el període crític primerenc.

⁷ La llei 7/2010, de 31 de març, General de la Comunicació General (Boletín Oficial del Estado, 2010) estipulava que els canals públics havien d'arribar el 2013 a un mínim de 10 hores setmanals en llengua de signes. Els canals de televisió públics TV3 i 3/24, en conjunt, no han arribat a aquest mínim, i els programes en LSC han estat únicament teleinformatius (Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2012, 2014, 2015a, 2015b). Pel que fa a programació infantil en llengua de signes, hi ha alguns programes en altres canals, com al Disney Channel (Jordi Manén Serrat, comentari personal, 7 d'octubre de 2015). Per altra banda, el Síndic de Greuges de Catalunya (2012, p. 158), en el marc de l'anàlisi sobre el "dret a la igualtat d'oportunitats en el lleure", feia una proposta referida a l'LSC en el cinema.

característiques de l'alumnat), en el context de l'aula (tot analitzant la conversa metalingüística), i en el context general de l'atenció a l'alumnat sord a Catalunya.

A més, hem volgut aproximar-nos-hi des de la perspectiva del desenvolupament lingüístic en un context bilingüe, per la qual cosa la recerca es du a terme en una escola amb agrupament d'alumnat sord que té un projecte bilingüe/multilingüe intermodal, en què la llengua de signes catalana (LSC) és la llengua vehicular a l'aula, juntament amb el català i el castellà.⁸ D'aquesta manera, l'objecte de recerca esdevé una tríada: la llengua escrita, la llengua de signes i la conversa metalingüística sobre totes dues, juntament amb tots els elements que influeixen en la tríada, el context sociofamiliar, escolar i sociopolític.

La tesi parteix de la pregunta de recerca següent:

- **Quines estratègies d'intervenció amb l'alumnat sord de primària afavoreixen o poden afavorir el desenvolupament lingüístic?**

I per delimitar aquesta qüestió, plantegem els següents interrogants:

- **Quines són les característiques dels textos escrits i signats de l'alumnat sord signant en l'àmbit gramatical, de cohesió i de coherència del discurs?**
 - o **Quines similituds i diferències presenten els textos de l'alumnat respecte als textos escrits i signats de persones adultes?**
 - o **Quines característiques comparteixen i en quins trets difereixen les narracions en llengua escrita i en llengua de signes de l'alumnat?**

L'estudi dels textos escrits dels alumnes sords s'ha realitzat gairebé sempre sense tenir en compte la influència que hi pot tenir la competència en la modalitat lingüística oral (van Beijsterveldt & van Hell, 2010), i s'ha centrat únicament en la producció escrita. L'anàlisi de les produccions en llengua escrita i llengua de signes contribueixen a superar aquesta mancança en l'àrea de coneixement de la composició escrita dels infants sords.

- **Com es treballen els aspectes gramaticals, de cohesió i de coherència del discurs dels textos escrits i signats a l'aula d'agrupament de l'escola bilingüe intermodal?⁹**

⁸ El context de la nostra recerca és multilingüe. A l'escola les llengües vehiculars a l'aula són l'LSC, el català i el castellà. Per altra banda, també s'aprèn la llengua anglesa en les hores d'aquesta matèria. Alguns dels participants, a més, tenen una altra llengua familiar que no correspon a cap de les esmentades. Per tant, en la tesi utilitzarem el terme bilingüisme en un sentit ampli que inclourà el multilingüisme. De fet, és habitual considerar que l'educació bilingüe inclou també l'educació multilingüe (UNESCO, 2003).

⁹ L'aula d'agrupament o de grup específic és el terme per referir-se a aquelles hores en què els alumnes sords surten, si escau, del grup gran on estan habitualment amb la resta d'alumnes oïdors, la mestra del grup

○ **Com és el context lingüístic de l'aula d'agrupament?**

Atès l'important paper de la institució educativa en el desenvolupament lingüístic de l'alumnat sord signant (Fernández-Mostaza, 2003) i els processos de transferència entre la llengua de signes i la llengua escrita, és important conèixer les característiques del context (Mugnier, 2006b), concretament l'ús de les diverses llengües en l'aula d'agrupament durant activitats d'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita.

○ **Quines activitats es realitzen a l'aula d'agrupament per promoure el desenvolupament de la competència en llengua de signes i en llengua escrita?**

Malgrat que s'ha investigat molt la lectura i l'escriptura en les persones sordes de manera general, la recerca en la intervenció a l'aula en aquests àmbits és escassa (Schirmer & Williams, 2010). Considerem imprescindible aprofundir en aquest àmbit per comprendre els resultats de l'anàlisi de les narracions en llengua de signes i en llengua escrita dels participants.

○ **Quines característiques té la conversa metalingüística que es desenvolupa a l'aula d'agrupament?**

El coneixement lingüístic, més enllà de l'adquisició del llenguatge, implica un procés dialògic sobre la llengua (Cots & Nussbaum, 2002b), que es pot promoure a l'aula d'agrupament, i que ens proposem conèixer en aquesta tesi.

○ **Com es promou la transferència entre les diferents llengües que parla l'alumnat, en especial entre la llengua de signes a la llengua escrita?**

La transferència entre les llengües que coneix l'individu es pot donar de forma directa o indirecta (Hermans, Ormel, & Knoors, 2010). La reflexió metalingüística permet promoure o cultivar aquestes transferències, per la qual cosa volem reconèixer quins processos es donen a l'aula d'agrupament en aquest sentit.

- **Quin paper té la llengua de signes en la intervenció amb l'alumnat sord a Catalunya?**

Els contextos més allunyats sempre tenen un efecte en el desenvolupament de l'individu (Bronfenbrenner, 1987). La forma en què està plantejada la intervenció amb l'alumnat sord influeix en el desenvolupament dels participants en la nostra recerca i també en la institució en què estan escolaritzats. Per aquest motiu ens aproximem a l'anàlisi del fenomen en l'àmbit global de la intervenció.

i la mestra-logopeda. Durant aquestes hores fan treball específic en petit grup junt amb la mestra-logopeda. Vegeu el Capítol 5 (§3.2.2), per conèixer les hores concretes que han estat estudiades.

- **Hi ha factors individuals i del context sociofamiliar de l'alumnat, elements del context sociolingüístic i de les activitats per al desenvolupament de la llengua de signes i la llengua escrita a l'aula, i aspectes de la situació de l'atenció a l'alumnat sord a Catalunya, que ajudin a comprendre les característiques dels textos en les dues llengües de l'alumnat?**

La triangulació ens permet contrastar les observacions des de diferents perspectives (Rodríguez et al., 2005). L'aproximació holística al fenomen ens ajuda a comprendre la situació dels participants en la nostra recerca, i a considerar les implicacions en la intervenció pedagògica amb l'infant sord.

Volem aclarir allò que alguns lectors poden advertir com una mancança: en l'anàlisi aprofundida de les narracions no incloem la llengua oral, tot i que és present en altres parts de la tesi i, per descomptat, a la modalitat educativa que estudiem. Hi ha diversos motius que expliquen aquesta situació.

D'una banda, els participants presenten un accés molt divers a la llengua oral (principalment per les diferències en la percepció i també la comprensió, atès que sentir-hi no sempre equival a entendre allò que se sent) i, en canvi, l'accés a la llengua de signes és complet. Si bé tots els alumnes de la institució investigada reben sessions de logopèdia de llengua oral, com la resta d'alumnat sord de Catalunya, la comprensió d'aquesta és més variable que la de la llengua de signes. Per tant, considerem que la conversa metalingüística sobre la llengua escrita, un dels fenòmens que centren la nostra tesi, es realitza en la llengua que és completament accessible per l'alumnat, la llengua de signes.

D'altra banda, ens situem en una perspectiva de desenvolupament bilingüe: ens interessem per la transferència que podem promoure entre la competència en la llengua de signes i la llengua escrita.

Finalment, estimem que la llengua oral i la llengua escrita han estat molt investigades en l'àmbit educatiu, una situació molt diferent a l'atenció que ha rebut la llengua de signes.

Per tot això, tot i que també seria interessant incloure un estudi més aprofundit de la llengua oral, per les qüestions esmentades ens centrem en l'estudi de la llengua de signes i la llengua escrita: volem investigar les característiques de les narracions que els participants elaboren en totes dues llengües i les activitats d'ensenyament-aprenentatge d'una i altra. A partir dels resultats, volem conèixer com es cultiva i es pot cultivar la transferència entre la llengua de signes i la llengua escrita, principalment en el vessant expressiu. A més, també tindrem en

compte el paper que té en aquestes qüestions el context general de l'atenció a l'alumnat sord de Catalunya, a fi d'introduir una perspectiva sistèmica a la interpretació dels resultats.

2 Finalitat i objectius

Un niño con una discapacidad muestra un tipo singular de desarrollo cualitativamente distinto... Si un niño ciego o sordo alcanza el mismo nivel de desarrollo que un niño normal, es que el niño discapacitado lo alcanza de otro modo, por otro camino; y para el pedagogo es particularmente importante conocer la singularidad de ese sendero por el que debe conducir al niño. Esta singularidad transforma lo negativo del defecto en lo positivo de la compensación.

Lev Vygotski,¹⁰ citat per Oliver Sacks (2001, p. 17)

La tesi pretén contribuir al coneixement dels altres *camins*, tal com planteja Vygotski, que recorren els infants sords per apropiar-se de la llengua escrita, perquè és un coneixement imprescindible per poder-los-hi acompanyar. Ens hi interessem des d'un punt de vista didàctic, perquè observem els processos que es donen a l'aula, i des d'una perspectiva pedagògica sistèmica, perquè situem aquest context educatiu en un de més ampli, el de l'atenció a l'infant sord a Catalunya.

No es tracta d'un tema nou en absolut. Ara bé, una part cabdal de la recerca en aquest àmbit ha estat infraestudiada: el paper de la llengua de signes en el desenvolupament de l'infant, i en particular en el de la llengua escrita. La situació sociolingüística de les llengües de signes ha dificultat l'aprofundiment en l'àrea: són llengües minoritzades, fins no fa gaire negades com a llengües, i molt poc investigades si ho comparem amb les llengües orals.

La nostra recerca vol contribuir a esmenar aquesta situació. Volem conèixer quin suport necessiten els infants sords, depenent de les seves característiques i del seu bagatge experiencial i (socio)lingüístic, quines pràctiques a l'aula poden resultar-los més beneficioses, i quines polítiques poden haver-se de reformular, per assegurar el seu desenvolupament lingüístic i cognitiu. Per a tal fi es planteja l'objectiu general i els objectius específics següents:

Objectiu general:

Estudiar el paper de la llengua de signes a l'aula d'agrupament de la modalitat educativa bilingüe intermodal, concretament en l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita

¹⁰ Per a una revisió de l'evolució de la percepció de Vygotski sobre el paper de la llengua de signes en la intervenció amb els infants sords, vegeu Zaitseva, Pursglove i Gregory (1999). Amb els pocs anys de vida de què va gaudir, aquest gran referent va canviar la seva perspectiva des de considerar la llengua de signes inacceptable en l'educació dels sords, per "condemnar les persones sordes a una total manca de desenvolupament" (Vygotski, citat a Zaitseva et al., 1999, p. 9), a ser-ne un dels màxims promotors a la URSS. Malauradament, la seva mort prematura va fer que la seva tesi no gaudís de prou arrelament. I la sentència de Stalin, el 1950, descrivint la llengua de signes com "ni un substitut del llenguatge" (Stalin, citat a Zaitseva et al., 1999, p. 10), va acabar de desterrar les tesis de Vygotski sobre la llengua de signes.

a primària, i en el context general català d'assessorament i atenció a l'infant amb sordesa, per tal de proposar estratègies d'intervenció amb l'alumnat sord.

Objectius específics:

A) Descriure les narracions produïdes en llengua de signes i llengua escrita d'alumnat sord signant (7-13 anys), en tres nivells d'anàlisi diferents (gramatical, cohesió i coherència del discurs).

A.1. Identificar els trets diferencials de les narracions de l'alumnat respecte a les d'adults (en LSC i llengua escrita).

A.2. Analitzar quines característiques comparteixen les narracions de l'alumnat en LSC i en llengua escrita i en quins trets difereixen.

B) Estudiar alguns factors que influeixen en el bagatge lingüístic de l'alumnat sord signant (en llengua escrita i llengua de signes):

B.1. Estudiar el context lingüístic de l'aula d'agrupament de l'escola bilingüe intermodal.

B.2. Analitzar l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita a l'aula d'agrupament.

B.3. Observar la reflexió metalingüística a l'aula d'agrupament.

B.4. Identificar el paper que té l'LSC el context global de la intervenció amb l'infant sord.

B.5. Explorar si hi ha factors individuals i del context sociofamiliar de l'alumnat, elements del context sociolingüístic i de les activitats per al desenvolupament de la llengua de signes i la llengua escrita a l'aula, i aspectes de la situació de l'atenció a l'alumnat sord a Catalunya, que ajudin a comprendre les característiques dels textos en les dues llengües de l'alumnat.

C) Proposar, en base als resultats obtinguts, estratègies d'intervenció amb l'alumnat sord i en l'àmbit de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita.

3 Justificació i marc conceptual

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente.

Paulo Freire (1984, p. 94)

En un context, el català, en què el paper de la llengua de signes en l'educació de l'infant sord és molt minoritari, les escoles que en mantenen l'ús a les aules es troben amb grans reptes a l'hora d'abordar l'àrea de l'ensenyament/aprenentatge de la lectoescriptura: el coneixement que tot just comença a florir en l'àmbit de les llengües de signes i de l'LSC en particular, la recerca encara incipient sobre el bilingüisme intermodal i sobre la modalitat educativa en què es dona aquest tipus de bilingüisme, les implicacions de la concepció que es té de la lectoescriptura (tant per part dels mestres com de les institucions), les polítiques en matèria d'intervenció amb els nens sords que implementen les institucions i el poc suport que els parlants de l'LSC reben de la societat i de l'administració.

Les condicions amb què afronta la seva tasca l'escola amb agrupament d'alumnat sord de modalitat bilingüe són els mateixos motius que condueixen al plantejament de la nostra recerca, la qual s'ha formulat amb l'objectiu principal de contribuir al coneixement del bilingüisme intermodal en el context escolar, si bé hem vist necessari abordar també la resta d'aspectes que hem esmentat. Per tot això, a continuació, ens detindrem en aquestes qüestions, per situar conceptualment i justificar la necessitat de la nostra investigació.

Abans que res, tanmateix, volem fer un "avís per a navegants". Els objectius plantejats i l'enfocament pedagògic de la tesi ens han conduït a beure de diversos sabers, com la lingüística, la psicolingüística, l'antropologia de l'educació i la didàctica, entre d'altres.

En la part de la recerca que se centra a assolir el primer objectiu específic hi predomina la perspectiva (psico)lingüística, mentre que per a l'assoliment del segon hi ha un predomini de les àrees de l'educació i l'antropologia. Aquests enfocaments es complementen per poder acomplir el tercer objectiu, tot plegat sota una mirada pedagògica que ressegueix el problema de recerca des del seu vessant individual fins al sistèmic, a fi de donar resposta, almenys provisionalment, a les preguntes que ens hem plantejat sobre l'atenció educativa a l'alumnat sord.

És per això que qui ens llegeixi i sigui especialista en un dels àmbits que contemplem en aquesta recerca podrà veure un tractament superficial de certs conceptes, recerques, etc.

No hem volgut prescindir d'enfocaments que ens semblaven valuosos per a la nostra recerca. Ara bé, els hem incorporat a fi de comprendre la intervenció pedagògica amb els infants sords, no tant per fer aportacions concretes en els diversos àmbits de saber (tot i que no evitem fer-ne alguna).

A continuació presentem les línies generals del marc conceptual de la tesi que, si escau, anirem concretant en els següents capítols de la tesi.

3.1 El model ecològic

En el centre de la tesi hi ha l'*infant sord*:¹¹ investiguem les condicions que poden propiciar el seu procés d'apropiació de la llengua escrita. Per fer-ho ens hi atansem, a fi d'observar de prop les condicions en què es dona aquest procés. Però també ens n'allunyem, per agafar perspectiva i poder tenir en compte el seu context. Considerem que hi ha qüestions que superen l'àmbit individual que han de ser abordades, ateses les perspectives sociocultural i interactiva del desenvolupament lingüístic (Vygotski, 2003).

Diem que el centre d'aquesta tesi és l'*infant sord*, i hem evitat, a propòsit, especificar que ens referim a l'*infant sord signant*, ja que la recerca no només es planteja per incidir en el context escolar bilingüe intermodal i, per tant, en els nens i nenes signants. La nostra recerca interpel·la el conjunt de la societat, i els agents que intervenen en la gestió de l'atenció a les criatures sordes en particular.

És per aquest motiu que ens aproximem al problema de recerca des del *model ecològic*: en el desenvolupament de l'infant, hi afecta tant el context immediat com els contextos més allunyats, en els quals l'individu segurament no participa ni participarà mai, però que afectaran el seu context més proper (Bronfenbrenner, 1987). En el desenvolupament de l'infant sord volem tenir en compte els diferents nivells d'anàlisi:

- *Nivell micro*: les característiques individuals (que són fruit de la seva interacció amb el context).
- *Nivell meso*: les característiques del seu entorn més proper (la família), les dels contextos en què es mouen (l'escola).
- *Nivell macro*: el context general (la gestió de la intervenció amb els infants sords), que indirectament tindrà repercussions en la vida de cada un dels infants sords de Catalunya.

¹¹ Considerem infants aquelles persones menors de 18 anys, en la mateixa línia que la *Convenció sobre els drets de l'infant* (Assemblea General de les Nacions Unides, 2009; UN General Assembly, 1989).

Des del punt de vista lingüístic, combinem aquest model amb la perspectiva de l'estudi de la *psicosociolingüística*, terme proposat per Castellà (1992, p. 48) per intentar integrar el que considera els tres eixos principals de la naturalesa del llenguatge: la ment humana (psicolingüístic), el sistema lingüístic (-intra-lingüístic) i la interacció social (sociolingüístic). No es tracta d'una disciplina concreta, sinó més aviat d'una declaració d'intencions, una temptativa de tenir en compte "la complexitat del fenomen *llengua i comunicació*" (Castellà, 1992, p. 48).

3.2 La narració i el desenvolupament del nen

L'acte senzill i quotidià d'explicar un conte a una criatura és un dels fonaments del seu desenvolupament. La narració forma part de bona part dels actes de parla tant dels adults com dels nens i nenes (Botting, 2002): pot sorgir enmig d'una conversa, com quan la criatura explica un fet quotidià (Pavez, Coloma, & Maggiolo, 2008) o bé durant el joc simbòlic,¹² el qual té igualment un paper molt rellevant en el desenvolupament infantil.¹³ Les narracions són "formes privilegiades de discurs que tenen un paper central en gairebé totes les converses" (Labov, 1997, p. 1). Es considera que als tres anys d'edat l'infant ja té una noció sobre què és una història (Serratrice, 2007).

La narració ha estat una forma de l'ésser humà d'explicar la seva experiència, els seus orígens com a grup, a través dels mites, les llegendes, els contes populars, etc. (Calsamiglia & Tusón, 1999). És fruit d'una tradició oral que, a través dels relats, posa a l'abast del nen tot un món de coneixements lingüístics i socials (Casanueva, 1993), tot contribuint al desenvolupament cognitiu, social, imaginatiu, del nen.¹⁴ També s'ha estudiat que la competència narrativa està relacionada amb el rendiment acadèmic i l'alfabetisme primerenc (Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004; Nicolopoulou, 2007).

Per tots aquests motius la narració ha estat l'objecte d'estudi de nombroses recerques realitzades des de múltiples enfocaments teòrics. També en l'àmbit del desenvolupament té un lloc protagonista, ja que la seva omnipresència en els actes de parla (Strömquist & Verhoeven, 2004) afavoreix la naturalitat de la recollida de dades i assegura que el que

¹² "El juego simbólico de los niños puede comprenderse como un complejo sistema de "lenguaje" a través de gestos que comunican e indican el significado de los juguetes. (...) Tratamos de establecer experimentalmente este estadio especial de la escritura del objeto en el niño. (...) Empezamos a designar cosas y personas implicadas en el juego a través de objetos familiares (...). La mayoría de niños de 3 años de edad son capaces de leer esta narración simbólica con suma facilidad" (Vygotski, 2003, p. 164).

¹³ Quant a la relació entre el joc simbòlic i la narració, Nicolopoulou (2007) assenyala precisament que malgrat que hi ha hagut molta recerca en els dos àmbits, encara falta desenvolupar el coneixement en la intersecció dels dos camps.

¹⁴ Actua com a organitzador de l'experiència humana (Pavez et al., 2008).

s'analitza no sigui quelcom allunyat de l'ús habitual que fan les criatures de la llengua. El fet de narrar un acte quotidià, una anècdota, o un conte, no causa estranyesa en les criatures, i les característiques d'aquesta producció ens parlaran d'una competència discursiva, la narrativa, que és de les primeres que el nen adquireix (Quasthoff, 1997).

D'entre els diversos tipus de text existents (descripció, argumentació, explicació, etc.), ens centrem en la narració per la seva importància en la comunicació humana, pel seu paper en la transmissió cultural i per la seva omnipresència en els actes de parla tot i que aquest mode textual també pot incloure'n d'altres (sobretot el descriptiu i el diàleg).

3.3 La sordesa i la concepció sobre la competència en llengua escrita

En la tesi, estudiem l'ensenyament/aprenentatge de la *llengua escrita*. Ens hi atansarem com a "objecte de coneixement", de naturalesa social, per a l'alumne (Ferreiro, 2007b, p. 211). Llegir i escriure són processos relacionats que no es poden desvincular, i així és com observem que succeeix a l'aula (Fons i Esteve, 2000), però no hem de perdre de vista que són activitats diferents (Tolchinsky, 1993). És per això que, tant per elaborar el marc conceptual de la recerca com per realitzar el treball de camp, hem tingut en compte totes dues activitats, i en diverses ocasions ens hi referim en general amb el terme de competència en llengua escrita¹⁵, tot i que segons l'apartat en què ens trobem focalitzarem més la mirada en un procés o en l'altre.¹⁶

Partint d'aquesta perspectiva, no considerarem la descodificació i la consciència fonològica com uns dels components elementals de la lectura, i en el procés d'escriptura la via visual de recuperació de la paraula escrita hi tindrà un pes important, tant per la ruta lèxica com per l'ús de la dactilologia i la vocalització. No desestimem, per descomptat, cap procés o estratègia: cada nen confiarà més en unes o altres aproximacions. Però també tenim present que emfatitzar en un sol tipus d'intervenció, com el de la correspondència grafema-fonema, pot ser poc efectiu.

¹⁵ Al llarg de la tesi quan traduïm *literacy*, en funció del context, ho fem amb termes com *competència en llengua escrita*, *literacitat*, *aprenentatge/desenvolupament de la lectoescriptura*, etc., però també *alfabetització* o *alfabetisme*. Tot i que alfabetització o alfabetisme poden interpretar-se esbiaixadament, considerant només els processos de descodificació del text (per motius històrics dels termes), algunes de les autores de referència en l'àmbit en mantenen l'ús, així que tampoc els hem evitat. Ferreiro (2001, p. 55-56) alerta sobre l'imperialisme lingüístic que significa la substitució dels termes que etimològicament remetent a l'alfabet per traduccions literals de *literacy* (*letramento*, *literacie*), i també en denuncia la contradicció, atès que *literacy* també està "ancorat en 'lletra'". Per aquest motiu, proposa el terme "cultura lletrada". Vegeu Cassany (2011, p. 86) per una descripció de les traduccions de *literacy*.

¹⁶ Ara bé, la composició escrita pren més protagonisme en el conjunt de la tesi, ja que en aquest àmbit hi ha molta menys recerca que en el de la lectura (Williams & Mayer, 2015).

Ho explicitem perquè la descodificació fonològica ha tingut i continua tenint un paper molt preponderant en l'estudi de la competència en llengua escrita de les persones sordes (Augusto, Adrián, Alegría, & Martínez De Antoñana, 2002; Domínguez Gutiérrez, Rodríguez Ramos, & Alonso Baixeras, 2011; Garriga, 2003; Lederberg, Miller, Easterbrooks, & Connor, 2014; Perfetti & Sandak, 2000; entre molts d'altres).¹⁷

Si es concep com un prerrequisit de la lectura reeixir en la descodificació, es considera la lectura com un procés de baix a dalt (model *bottom-up*). Aquest enfocament va aparellat amb mètodes d'ensenyament de la lectura sintètics (que consideren que el punt de partida és ensenyar la correspondència grafema-fonema). Des d'aquesta perspectiva, la intervenció i la recerca se centraran en els nivells més baixos del procés.

Contràriament a aquesta posició, existeix la concepció de la lectura com a procés de dalt a baix (*up-down*), des de la qual es defensen els mètodes analítics (es comença l'ensenyament de la llengua escrita per unitats del llenguatge més àmplies, paraules o frases, i a partir d'aquí arriben a analitzar les unitats mínimes). Des d'aquesta perspectiva, la descodificació fonològica és una conseqüència de la lectura (Foucambert, 1985, p. 42):

la paraula interior és un mecanisme aleatori, discontinu, que acompanya a vegades la lectura però no la constitueix, atès que la comprensió dels mots precedeix la seva pronunciació, i n'és una condició (les poules du couvent couvent)¹⁸; *la lectura és un simbolisme directe, dels signes escrits als mots, o més exactament als conceptes, a les idees.*¹⁹

Hi ha estudis que donen suport a aquesta hipòtesi, i que contradiuen la perspectiva sobre la preponderància de la descodificació fonològica com el factor principal en el desenvolupament de la competència lectora de les persones sordes (Bélanger, Baum, & Mayberry, 2012; Mayberry, del Giudice, & Lieberman, 2011).

Fruit de la combinació de les dues nocions de la lectura n'han sorgit models mixtos. En la tesi considerem que aquesta perspectiva és de gran interès: en el cas del treball amb la població sorda, tenint en compte la diversitat de perfils que hi ha, és una aproximació que permet que l'alumnat tingui experiències amb les diverses estratègies de lectura.

¹⁷ Els autors citats també han fet altres tipus de recerca sobre la lectura, però una part considerable s'interessa pel fenomen de la consciència fonològica.

¹⁸ “Les gallines del convent coven”: cal haver comprès que el primer “couvent” es refereix a l'indret on hi ha la comunitat de religiosos i que el segon es refereix a l'acció de les gallines per poder pronunciar correctament els dos mots, no a la inversa.

¹⁹ Cursiva de l'original.

3.4 El desenvolupament lingüístic, el coneixement del món i la llengua escrita

“Tota lectura és interpretació, i el que el lector és capaç de comprendre i d’aprendre a través de la lectura depèn fortament d’allò que el lector coneix i creu abans de la lectura” (Goodman, 2000, p. 18). Considerem que és des d’aquesta perspectiva que cal aprofundir en el coneixement de l’aprenentatge de la llengua escrita dels nens sords: una perspectiva en què allò primordial és el coneixement del món que van adquirint els infants sords, un coneixement que és possible eminentment a través del llenguatge.

“El fill interioritza el llenguatge de la mare i això li permet passar de la sensació al ‘sentit’, ascendir d’un món perceptiu a un món conceptual” (Sacks, 2002, p. 81). La sordesa fa que l’adquisició del llenguatge esdevingui, a excepció dels nadons amb pares signants, menys immediata que en el cas dels nens oients, que des que neixen són exposats a una llengua totalment accessible per a ells.

Fins i tot en el cas de nens sords amb pares signants, la sordesa comporta que el coneixement del món es vegi afectat, atès que “la major part del desenvolupament del vocabulari es dona de forma incidental, a través de la immersió massiva en el món del llenguatge i el coneixement” (Hirsch, 2003, p. 16). Es compta amb un entorn familiar signant o no, o s’opti per una o altra modalitat lingüística (signada/oral), les oportunitats d’una immersió com la descrita per Hirsch no és equiparable entre infants sords i oients, perquè la “immersió massiva” en el coneixement es dona en el context familiar, però també fora d’aquest. En aquest àmbit, cal que existeixi una voluntat política i social per brindar el màxim d’oportunitats a aquests infants en llengua de signes.

Ateses les circumstàncies, considerem que la llengua de signes té un paper fonamental en el coneixement del món, ja que és una llengua plenament accessible per als infants sords des del moment en què neixen. Es tracta d’una llengua que pot ser adquirida sense haver de ser ensenyada explícitament, sempre que l’exposició es doni durant el període crític primerenc (Mayberry, 2010). Per això creiem imprescindible continuar investigant un dels únics entorns on és possible la immersió lingüística en LSC, per les característiques sociolingüístiques actuals d’aquesta llengua: l’escola de modalitat bilingüe intermodal.

3.5 La modalitat educativa bilingüe intermodal

La modalitat educativa bilingüe intermodal és “el projecte educatiu en què coexisteixen la llengua de signes catalana, com a matèria d’estudi i llengua vehicular en la comunicació i l’accés al currículum escolar, i les llengües orals i escrites oficials, que també són objecte

d'aprenentatge" (Generalitat de Catalunya, 2010b, p. 45.015). El rol de cada una de les llengües difereix depenent dels programes (Swanwick, 2010), i també pot variar en funció de les característiques individuals de l'estudiant sord i de les seves preferències (Mahshie, 1997).

En l'àmbit educatiu, a Catalunya i a l'Estat espanyol, hi ha hagut dues tendències que han fet que aquesta modalitat educativa sigui avui dia molt minoritària.²⁰

D'una banda, hi ha la història de les llengües de signes com a llengües vehiculars de l'ensenyament en l'àmbit internacional i del seu estatus i coneixement en general:²¹ si bé durant el segle XIX hi havia hagut algunes metodologies educatives que havien concebut l'ús d'elements de la llengua de signes en l'educació dels sords, a partir del 1880 (pel Congrés de Milà sobre Educació de les Persones Sordes) la major part de centres educatius es van orientar cap a una pràctica educativa oralista, enfocada a fer parlar pel canal oral-auditiu l'alumnat sord (Power, Hyde, & Leigh, 2008).

Tan sols algunes poques escoles dels Estats Units d'Amèrica, Regne Unit, Austràlia i de certs punts d'Europa van continuar utilitzant els signes d'alguna manera en l'ensenyament, fins que als anys 1960 els resultats en l'aprenentatge de l'educació oral van ser considerats poc satisfactoris per una part de la població, i van fer replantejar el sistema. Durant els anys 1970 van començar a aflorar des de l'àmbit acadèmic internacional propostes per una educació bilingüe (Bailes, 2001), el 1983 Suècia va ser el primer país a oficialitzar el sistema bilingüe (Svartholm, 2010) i a partir dels anys 1990 van començar a desenvolupar programes bilingües intermodals (en termes de Morales-López, 2008) o bilingües-biculturals, sobretot a escoles especials (Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven, 2008).

D'altra banda, trobem la tendència a la modalitat d'escolarització en centres ordinaris, que va ser duta a terme de manera més accelerada i avançada en el temps al nostre Estat respecte a la majoria d'estats europeus. A l'Estat espanyol, a partir de la llei 13/1982, de 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids, coneguda com a LISMI (Gobierno de España, 1982), es va generalitzar la integració de l'alumnat sord als centres ordinaris. Fins llavors l'educació de les persones sordes s'havia desenvolupat en escoles especials. Mentrestant, a la resta de països, tot just es començava a qüestionar la política de l'educació en centres específics (Silvestre, 2007).

²⁰ Vegeu els capítols 5 i 6 per a una aproximació a la situació de l'ensenyament de l'LSC a les escoles de Catalunya.

²¹ La qüestió del desconeixement sobre les llengües de signes l'abordarem en l'apartat §3.6.

A Catalunya, el Decret 117/1984, de 17 d'abril, sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari (Departament d'Ensenyament, 1984) donava compliment a la llei estatal, tot establint els principis d'ordenació de l'educació especial: normalització, integració, sectorització i individualització (article tercer).

D'acord amb aquesta legislació, la Direcció General d'Ensenyament Primari en una circular establia el 1985 "la presència d'un suport de caràcter itinerant que hauria de facilitar una atenció logopèdica individualitzada als alumnes i que indicava la presència d'aquest suport a l'hora de decidir i dur a terme diferents mesures orientades a *'prevenir el possible endarreriment escolar i marginació d'aquests alumnes'*" (Agustí et al., 2001, p. 4). El 1989 es crearen els Centres de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA) (Departament d'Ensenyament, 1989), que estructuraren un conjunt de recursos aleshores ja existents.²²

Tanmateix, els resultats de la integració de l'alumnat sord en el sistema educatiu ordinari van fer-ne replantejar la implementació: es va evidenciar que calia introduir canvis en l'atenció a l'alumnat sord (CREDA Jordi Perelló, 2010). A finals del curs 1993-1994, el CREDAC Pere Barnils va elaborar una proposta de concentració i agrupament d'alumnes sords en diverses escoles públiques de Barcelona (Escola Municipal Tres Pins, 2000). Uns anys més tard, els directors dels CREDA de Catalunya van elaborar el document *Centres educatius ordinaris d'agrupament per a l'alumnat sord* (Agustí et al., 2001), on es plantejava "la proposta de la millora que pot suposar per determinats alumnes, l'agrupament en la seva escolarització" (CREDA Jordi Perelló, 2010, p. 8).

Per tant, a l'Estat espanyol la política d'integració en els centres ordinaris de l'alumnat amb necessitats educatives específiques va implementar-se abans que la llengua de signes arribés a ser acceptada com a llengua vehicular a l'aula. Això va fer que fos més difícil implementar programes bilingües intermodals, atès que l'agrupament d'alumnat sord és necessari per crear un context d'aquestes característiques.

El resultat és que actualment a Catalunya la gran majoria de l'alumnat sord es troba en centres ordinaris, amb o sense agrupament, i en modalitat oral. La modalitat bilingüe s'hi va establir a partir del 1994, com a resposta a les reivindicacions de diversos actors socials (pares sords i oients de nens sords, mestres d'escoles de sords, logopedes, intèrprets i investigadors), que van confluïr en la *Plataforma pro defensa de la educación bilingüe para*

²² Els CREDA han anat augmentant en nombre (actualment n'hi ha deu) i serveis per tal de cobrir les necessitats arreu del territori. A partir del Decret 155/1994, de 28 de juny del 1994, els CREDA tenen assignades les funcions d'atenció als alumnes amb "trastorns del llenguatge" (Departament d'ensenyament, 1994) a més de l'atenció a l'alumnat sord.

aquellos niños y niñas sordos/as cuyas familias lo soliciten (Fernández-Viader & Yarza, 2004, p. 259).

El 1994, l'escola Tres Pins va endegar l'escolarització bilingüe de dos grups d'alumnes, un de P3 i l'altre de 1r de primària (Escola Municipal Tres Pins, 2000); el mateix curs també va començar el projecte bilingüe el CEE Josep Pla (CEE Josep Pla, s.d.); el Centre de Reeduació Auditiva de Sabadell (CRAS) ho va fer el curs 1995-1996 (Fernández-Viader & Yarza, 2004); i, finalment, l'IES Consell de Cent, va adoptar aquesta modalitat el 1996 (Morales-López, 2004). Amb el tancament del CRAS Sabadell i la unificació dels dos projectes d'escolarització (oral i bilingüe) de l'alumnat sord al Vallès Occidental (CREDA Jordi Perelló, 2010), actualment la modalitat bilingüe en aquesta zona s'ofereix en una centre ordinari d'agrupament.

Tanmateix, està en qüestió que es tracti de projectes plenament bilingües atès que caldria que hi hagués un currículum de l'LSC. Actualment, això no es dona a les escoles que utilitzen l'LSC com a llengua vehicular. En aquest sentit, Morales-López (2008, p. 266) conclou, en la seva recerca sobre centres educatius bilingües amb alumnat sord, que aquest model educatiu és encara lluny de ser considerat plenament bilingüe a l'Estat espanyol, i ella el defineix com a *prebilingüe*:

... la llengua de signes és la llengua vehicular de l'escola i per als continguts del currículum, però encara no és objecte d'ensenyament formal que permeti el desenvolupament complet de la consciència lingüística crítica dels estudiants.

De fet, des del 2010 existeix un primer esborrany de currículum per ordenar els objectius i continguts docents en l'àrea de l'LSC (Generalitat de Catalunya, 2010a). Malgrat els anys que han transcorregut des de llavors, encara es troba en situació provisional, la qual cosa reforça la tesi de Morales-López sobre l'estadi prebilingüe de les modalitats educatives que tenen l'LSC com a llengua vehicular (2008).

En aquest context, la recerca que presentem és una aportació al coneixement d'algunes qüestions que poden resultar d'interès per a la implementació de la modalitat educativa bilingüe i per a l'atenció a l'alumnat sord a Catalunya. A més, el coneixement encara parcial de les llengües de signes aporta més motius per justificar l'existència de recerques com la que es realitza en el marc d'aquesta tesi.

3.6 Les llengües de signes i l'LSC en particular

El reconeixement de les llengües de signes és molt recent, tant des de la perspectiva lingüística com legislativa.

En el vessant lingüístic, la recerca formal sobre l'estructura lingüística de la llengua de signes té poc més de 50 anys, d'ençà la publicació de la primera gran obra en l'àmbit de Stokoe (1960). L'explicació d'aquesta situació rau en el fet que es tracti de "llengües minoritàries i, sobretot, que es percebin i s'articulin en una modalitat diferent, la modalitat gestuovisual" (Quer, 2003, p. 79) enfront de la modalitat audiooral preponderant. Tanmateix, el nombre de publicacions/investigacions en l'àmbit de les llengües de signes ha augmentat en l'última dècada (Rodríguez Ortiz, 2014).²³

Quant a l'àmbit legislatiu, les llengües de signes han adquirit l'estatus de llengua oficial tan sols en alguns estats, i això no s'ha donat fins a finals del segle XX. La UNESCO va reconèixer les llengües de signes el 1985, i el Parlament Europeu ho va fer tres anys més tard (Vallverdú, 2001, p. 185). En l'àmbit internacional també s'ha reconegut la rellevància del paper de les llengües de signes en l'educació (Nacions Unides, 2006; UNESCO, 1994).

A Catalunya, es va adoptar la Resolució 163/IV del Parlament de Catalunya, sobre la promoció i la difusió del coneixement del llenguatge de signes, que instava el Consell Executiu a promoure l'adopció del bilingüisme en l'àmbit de l'educació, i a impulsar la recerca en l'àmbit de la llengua de signes, entre d'altres (Ple del Parlament, 1994).²⁴

Anys més tard, l'Estatut d'Autonomia del 2006 va reconèixer que "els poders públics han de garantir l'ús de la llengua de signes catalana i les condicions que permetin d'assolir la igualtat de les persones amb sordesa que optin per aquesta llengua, que ha d'ésser objecte d'ensenyament, protecció i respecte" (article 50.6). Esdevenia, d'aquesta manera, "juntament amb l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana, el primer text legal de l'Estat que regulava la protecció d'una llengua de signes" (Generalitat de Catalunya, 2010b).

La llei 27/2007, de 23 d'octubre, per la qual es reconeixen les llengües de signes de l'Estat espanyol (Gobierno de España, 2007), va significar una confirmació del compromís de l'Administració estatal cap aquesta llengua, ja que la legislació estipula que es facilitarà a les

²³ Vegeu Rodríguez Ortiz (2014) per a un repàs de la història de la investigació sobre les llengües de signes i, més concretament, per a una revisió de l'evolució d'aquesta àrea en l'última dècada.

²⁴ Es poden consultar totes les disposicions legals prèvies a l'aprovació de la llei de la llengua de signes catalana de 2010 al resum del Parlament de Catalunya elaborat per a l'estudi de l'aprovació de la llei (Direcció d'Estudis Parlamentaris, 2009). Vegeu també Muñoz (2010) per a una revisió d'aquest procés i del d'aprovació de la llei estatal.

persones usuàries de la llengua de signes “el seu ús com a llengua vehicular de l’ensenyament en els centres educatius que es determinin”.

La llei de la Generalitat de Catalunya 17/2010, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana, esdevé una fita en el reconeixement de l’LSC, i dóna continuïtat a les disposicions de l’Estatut i la llei estatal: “dóna compliment al precepte de l’article 50.6 de l’Estatut, i desplega parcialment la normativa bàsica estatal en l’àmbit de les llengües de signes, la Llei de l’Estat 27/2007”.

Malgrat que la literalitat de la Llei no ho recull explícitament, aquesta dota l’LSC d’instruments per prestigiar-la (Puigdemont i Casamajó, 2010), la qual cosa, atesa la situació de diglòssia en què es troben les llengües de signes (Quer, 2006), esdevé cabdal: “una llengua desprestigiada, una llengua que és atacada socialment –i a vegades ho podem veure precisament amb la llengua catalana, quan se l’ha atacat en aquest sentit– és una llengua amenaçada” (Puigdemont i Casamajó, 2010).²⁵

Es tracta d’una llei que reconeix la llengua d’aproximadament 6.000 persones sordes que, junt amb la resta de persones oients usuàries de l’LSC, conformen una comunitat lingüística de 20.000 signants (Fernández-Viader & Yarza, 2004).

3.7 La perspectiva del desenvolupament lingüístic en un context bilingüe

Els objectius de la recerca fan que ens aproximem a una població d’una edat que en principi hauria d’haver adquirit el llenguatge, atès que la recerca indica que entre els 3 i els 5 anys les construccions sintàctiques de les criatures ja són molt similars a les dels adults, tot i que continuaran desenvolupant-se en els anys posteriors (Guasti, 2002; Tomasello & Brooks, 1999). En principi, el que els restaria per dominar a partir d’aquestes edats seria en l’àmbit del discurs, que resulta més lent d’adquirir (Karmiloff-Smith, 1985).

Tanmateix, ens trobem amb una població que ha tingut unes trajectòries d’accés al llenguatge molt diverses (vegeu el Capítol 3) i, per tant, l’asseveració provinent del camp de l’adquisició del llenguatge sobre l’edat en què ja es considera completada no és assumible per a tots els participants en el context d’aquest estudi.

²⁵ Als informes de política lingüística (Departament de Cultura, 2013, 2014) es poden consultar les actuacions més rellevants en matèria de política lingüística de la llengua de signes catalana des de l’aprovació de la llei 17/2010, del 3 de juny.

A això s'afegeix que l'adquisició de la llengua escrita pot ser més llarga en el temps, pel que han trobat altres recerques (Plaza-Pust, 2014).

Per aquests motius, ens situem en una *perspectiva bilingüe*. Considerem l'exposició a la llengua de signes des del moment de la detecció de la sordesa com una mesura preventiva de les conseqüències que pot tenir un accés restringit al llenguatge (Humphries et al., 2013; Trovato, 2013). La intervenció protètica no restaura l'audició i els resultats d'una intervenció que se centra en l'audició i l'estímul del llenguatge oral són impredecibles (Faulkner & Pisoni, 2013). El risc de tenir dèficits en les funcions executives dels nens sords amb implant coclear és de 2 a 5 vegades el dels nens oïdors (Kronenberger, Beer, Castellanos, Pisoni, & Miyamoto, 2014).

Els infants sords tenen la possibilitat d'accedir plenament a una llengua de signes i alhora també poden aprendre altres llengües orals i la llengua escrita. El bilingüisme és una oportunitat perquè les competències en cada una de les llengües que es parlen siguin transferides a la resta, tant si es tracta d'una transferència directa com cultivada per part dels mestres (Hermans et al., 2010).

Malauradament, la perspectiva bilingüe s'ha obviat en moltes ocasions, sobretot en l'estudi de la llengua escrita dels infants sords (van Beijsterveldt & van Hell, 2011).

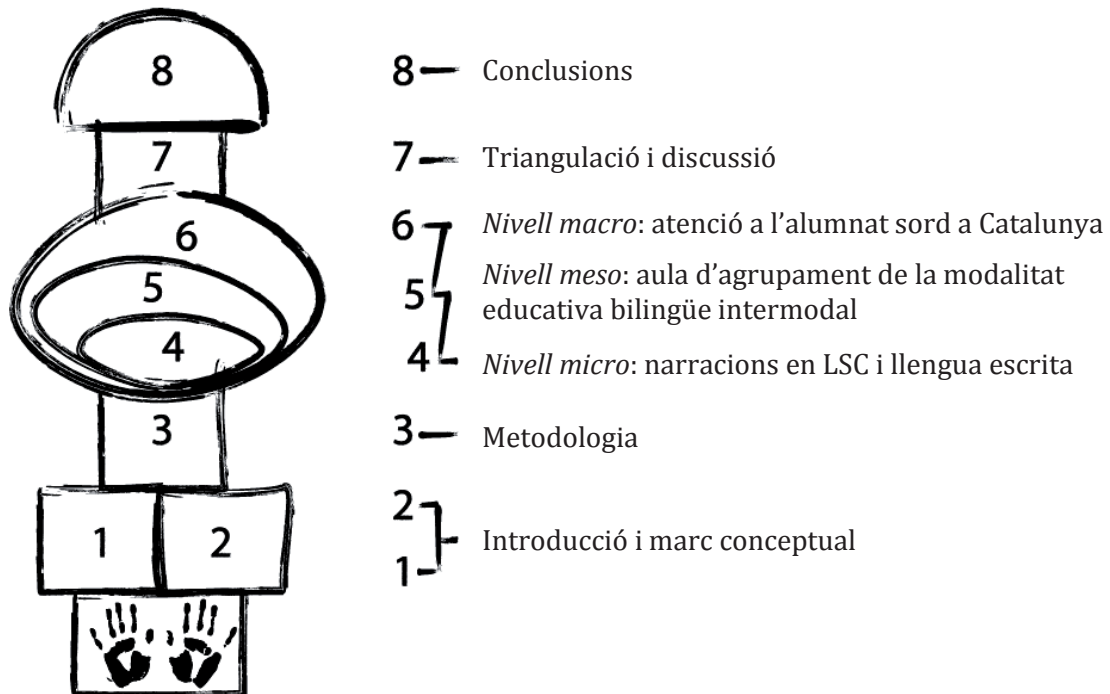
4 Estructura de la tesi

Lo que he leído una vez, acaba por ser la sustancia y la textura de mi pensamiento. Mis composiciones literarias se parecen a los mosaicos que hacía cuando empecé a coser, juntando retales de las telas más diversas; había bonitas sedas y terciopelos, pero los trozos bastos, ásperos al tacto, predominaban siempre. De la misma manera, mis escritos están compuestos de ideas más sin pulir, que engarzan ideas más brillantes y opiniones más maduras, sacadas de los autores que he leído.

Helen Keller (2012, p. 77)

La tesi s'organitza en vuit capítols. Els tres primers (capítols 1, 2 i 3) són de presentació i contextualització del projecte de recerca, incloent-hi una descripció general de la metodologia. Els quatre capítols següents (capítols 4, 5, 6 i 7) responen als objectius A ("descriure les narracions produïdes en llengua de signes i llengua escrita d'alumnat sord signant") i B ("estudiar alguns factors que influeixen en el bagatge lingüístic de l'alumnat sord signant"). S'ordenen en la lògica del model ecològic que hem seguit, des de l'estudi centrat en els individus (capítol 4) fins a l'estudi del context global en què viuen (capítol 6) i la triangulació dels resultats (capítol 7) (Figura 1). Finalment, al capítol 8 presentem les conclusions de l'estudi.

Figura 1. Estructura de la tesi.



La descripció detallada de la metodologia i els resultats de la recerca els presentem als capítols centrals (4, 5 i 6). També hem optat per una dispersió de l'anàlisi teòrica entre els capítols 4 i 5 a fi d'aglutinar teoria i resultats d'una mateixa àrea i propiciar així la cohesió i comprensió del text.

Tot seguit especificuem a quin o quins objectius respon cada capítol.

El capítol 4 se centra en l'objectiu A: "descriure les narracions produïdes en llengua de signes i llengua escrita d'alumnat sord signant (7-13 anys), en tres nivells d'anàlisi diferents (gramatical, cohesió i coherència del discurs)". A més, inclou també una part de l'objectiu B.5: "explorar si hi ha factors individuals i del context sociofamiliar de l'alumnat (...) que ajudin a comprendre les característiques dels textos en les dues llengües de l'alumnat".

Els resultats corresponents a l'objectiu B estan agrupats en els tres capítols següents, 5, 6 i 7.

El capítol 5 se centra en els objectius B.1, B.2 i B.3: "estudiar el context lingüístic de l'aula d'agrupament de l'escola bilingüe intermodal", "analitzar l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita a l'aula d'agrupament" i "observar la reflexió metalingüística a l'aula d'agrupament."

El capítol 6 respon a l'objectiu B.4: "identificar el paper que té l'LSC el context global de la intervenció amb l'infant sord".

El capítol 7 el dediquem a la triangulació de les dades, per respondre a l'objectiu B.5: "explorar si hi ha factors individuals i del context sociofamiliar de l'alumnat, elements del context sociolingüístic i de les activitats per al desenvolupament de la llengua de signes i la llengua escrita a l'aula, i aspectes de la situació de l'atenció a l'alumnat sord a Catalunya, que ajudin a comprendre les característiques dels textos en les dues llengües de l'alumnat".

Finalment, el capítol 8, com a conclusions, respon a l'objectiu C de la recerca, és a dir, a "proposar, en base als resultats obtinguts, estratègies d'intervenció amb l'alumnat sord i en l'àmbit de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita".

Capítol 2. La sordesa i les seves implicacions

¿Os imagináis a una niña con tres años sin haber desarrollado ningún lenguaje, una niña que no se puede comunicar? A mí me pasó, como a muchos otros. El no haber adquirido el lenguaje a temprana edad hace que desconozcas muchas cosas, por ejemplo no saber que la tía Juani es hermana de mi padre. Aunque, al final, te enteras de todo.

Deseo luchar, reivindicar. A veces no basta con que nos enseñen la lengua oral, no es suficiente aprender a hablar. En este sentido, siempre iremos por detrás porque mientras yo aprendo a hablar las demás niñas comenzarán a compartir confidencias entre ellas. Seamos serios. Esas barreras se han de eliminar.

Me dije que sería fuerte y que no iban a poder conmigo todos los obstáculos, pero lo cierto es que echo de menos la lengua de signos en la escuela. Papá y mamá no querían que la utilizase, no les gustaba, querían que fuese como ellos: oyente. Ya no sabía cómo decirles que no podía ser como ellos deseaban y que, además, me sentía bien tal como soy, que no me creía inferior y que podía ser una persona igual de inteligente que cualquier otra. Sólo quiero los mismos derechos que tienen los demás. Para empezar, tener acceso a la educación en igualdad de condiciones.

Pilar Lima (2011, p. 109)

1 Introducció

The opinions of the adult deaf as to what is best for deaf pupils ought not to be ignored by those who profess to be unselfishly laboring for their good. They should be taken up and considered, and only dismissed when they are found to be not well based in reason and in experience.

Amos G. Draper ([1895]2001, p. 176)²⁶

Abans d'endinsar-nos en l'assoliment dels objectius específics de la tesi en els següents capítols, ens situarem en el marc de les diverses perspectives que hi ha sobre la sordesa (apartat §2). La visió que es té de la sordesa determina les preguntes d'investigació, el que un es proposa aportar a l'àrea de coneixement i els mitjans per assolir-ho.

En la perspectiva de les epistemologies de sords a la qual ens aproximem hi té un paper protagonista la llengua de signes, pel fet de ser una llengua totalment accessible per les persones sordes. Aquesta evidència ens condueix a aproximar-nos a les diverses teories sobre l'adquisició del llenguatge, perquè la concepció que se'n té determina el paper que acaba tenint la llengua de signes en el desenvolupament de l'infant sord. Atès que una de les concepcions promou el bilingüisme intermodal, també abordarem el fenomen del bilingüisme en general i del bilingüisme intermodal en particular (apartat §3).

A continuació, revisarem el coneixement de què disposem sobre les implicacions que tenen en el desenvolupament de la persona la sordesa, l'accés limitat al llenguatge i/o els contextos lingüísticament restrictius (apartat §4). Veurem la importància de posar en relleu que dos efectes principals de la sordesa són: el possible desenvolupament lingüístic limitat (sobretot en cas que no es tingui accés a una llengua de signes des de l'inici de la vida de l'infant sord prelocutiu), i la menor exposició al coneixement incidental (fruit d'estar en contextos en què la llengua no és compresa completament).

Considerem que hem de tenir en compte totes aquestes qüestions a l'hora d'analitzar les produccions lingüístiques dels participants, els processos d'ensenyament-aprenentatge a l'aula i la intervenció que es fa amb l'alumnat sord en general.

A partir d'aquest marc general en què ens situem, en els següents capítols definirem el marc teòric des del qual abordarem els diversos objectius de la investigació.

²⁶ Les opinions dels adults sords sobre allò que és millor per a l'alumnat sord no haurien de ser ignorades per aquells que professen estar treballant desinteressadament pel seu bé. Haurien de ser tingudes en compte, i només se n'hauria de prescindir quan es veiés que no estan basant-se en la raó i l'experiència.

2 Perspectives

A number of years ago, I was told by an oral deaf woman that I was not deaf. She claimed she was the one who was deaf, not me. She never went to a school for the deaf, she disavowed the deaf community, and she had never used a hearing aid. Yet she claimed that because I can use a hearing aid, even though I also must rely on speechreading, I am not deaf. I protested! I am deaf to the heart and core of my being, but in her eyes, I did not fit her conceptualization of “deaf”.

Irene Leigh (2009, p. vii)²⁷

La percepció que es té de la sordesa es mou entre els plantejaments que només en consideren el fenomen físic fins a perspectives lingüístiques i socials (apartat §2.1). La preponderància del primer enfocament en la intervenció i la recerca ha empès una part de les persones expertes en l'àmbit de la sordesa a proposar les epistemologies de sords (apartat §2.2). La llengua de signes té un paper fonamental en el sorgiment de les epistemologies de sords i en la diversitat de les identitats sordes (apartat §2.3).

2.1 Les concepcions de la sordesa

Què vol dir ser sord? Hi ha una identitat sorda? Com es construeix la identitat com a persona sorda? Leigh (2009) fa una anàlisi exhaustiva del fenomen, per concloure que les *identitats sordes* s'havien centrat històricament en el cos, en el mal funcionament de l'oïda. Però d'aleshores ençà la identitat basada en l'òrgan ha donat peu a múltiples construccions socials de les identitats sordes en funció del context. El canvi ha estat possible per la perspectiva lingüística i cultural que ha anat guanyant terreny, pels avenços tecnològics, per l'aparició dels *Deaf Studies* com a disciplina acadèmica, etc. (I. Leigh, 2009, p. 167).

Segons Frigola (2010, p. 29), és “a raíz de la conciencia de unos objetivos comunes, motivados por la propia discapacidad, que surge la necesidad de contacto social mediante el agrupamiento. Es así como se origina su propia cultura y posteriormente su propia lengua”.

L'evolució de les identitats sordes, de les formes de viure i conceptualitzar la pròpia experiència de ser una persona sorda, posa en relleu dos elements que basteixen, en major o menor mesura, les identitats sordes: les característiques auditives, el fenomen físic de la

²⁷ Fa uns anys, una dona sorda oralista em va dir que jo no era sorda. Sostenia que ella era la sorda, no pas jo. Ella no havia anat mai a una escola per a sords, renegava de la comunitat sorda, i mai havia utilitzat un audiòfon. Tanmateix, em va dir que, com que jo podia utilitzar un audiòfon, encara que depenc de la lectura labial, no sóc sorda. Vaig protestar! Sóc sorda fins al més profund del meu ésser, però als seus ulls, jo no encaixava amb la seva conceptualització de “persona sorda”.

sordesa, d'una banda, i el fenomen social, cultural i lingüístic, de l'altra. Sobre aquests eixos s'han construït dues formes de percebre la sordesa.²⁸

En la concepció social i comunicativa de la sordesa, la llengua de signes pren un protagonisme especial com una llengua completa i natural, amb el seu propi vocabulari, morfologia, sintaxi, i pragmàtica, comunicada a través del canal visual-espacial (Moore, 2010b). Des de la perspectiva sociocultural, les persones sordes no s'identifiquen pel fet de tenir una mancança, una discapacitat, o una limitació, sinó que s'identifiquen "com a membres d'un grup cultural i lingüístic" («World Federation of the Deaf», 2012). Ara bé, també hi ha la concepció mèdica de la sordesa, que emfasitza la naturalesa patològica del fenomen, la deficiència auditiva (Parasnis, 1996).²⁹

Una particularitat de la concepció de les persones sordes com un grup social i lingüístic és que, a diferència de les societats oients, el seu bagatge cultural i la seva llengua es transmeten principalment entre companys d'edat i als centres educatius (Fernández Mostaza, 2003). És per això que la institució educativa, i l'ús o no de la llengua de signes en el seu si, pren una gran rellevància.

L'únic país que ha establert que la llengua de signes sigui una de les llengües vehiculars de l'alumne sord a la institució educativa ha estat Suècia, on la llengua de signes sueca (SSL) va ser reconeguda com la primera llengua de les persones sordes l'any 1981. A Suècia totes les persones sordes són considerades bilingües, usuàries d'ambdues llengües, l'SSL i el suec. De fet, el reconeixement de l'SSL com la primera llengua de les persones sordes també inclou els estudiants sords immigrants (Bagga-Gupta & Domfors, 2003, p. 68).

El context suec és, així doncs, molt especial. Les decisions polítiques que concerneixen les persones sordes han conduït a una "normalització" de la comunitat: "no són vistes com

²⁸ En alguns contextos, una forma de distingir entre aquestes dues concepcions és en la manera d'escriure "persona sorda". Si el terme es refereix a la condició auditiva de la persona, s'escriu en minúscules, i si fa referència a les persones que es consideren membres d'una comunitat cultural i lingüística, s'escriu "persona Sorda" o "comunitat Sorda" (Berent, 2004, p. 313). Això té l'origen en l'anglès, on els adjectius que es refereixen a nacions o regions (American people, per exemple) s'escriuen en majúscula (C. Baker, 2006). En aquest cas, encara que la comunitat sorda no es defineixi per un espai geogràfic, en diverses comunitats s'adopta aquesta grafia com a reconeixement de la identitat del col·lectiu.

²⁹ La diferència en la percepció de la sordesa té un paral·lel en la reivindicació recent del canvi de terminologia per referir-se al terme *discapacitat*, tot proposant parlar de *diversitat funcional* (Romañach & Lobato, 2005). El nou terme pretén ser neutre o positiu, enfront dels que provenen de la visió tradicional del model mèdic: deficiència, limitació, restricció, discapacitat, que són tots termes emprats per l'OMS (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 206-207). Des de la perspectiva tradicional "se presenta a la persona diferente como una persona biológicamente imperfecta que hay que rehabilitar y 'arreglar' para restaurar unos teóricos patrones de 'normalidad' que nunca han existido, que no existen y que en el futuro es poco probable que existan precisamente debido a los avances médicos" (Romañach & Lobato, 2005, p. 3).

persones discapacitades, sinó com un grup d'una llengua minoritària" (Bagga-Gupta & Domfors, 2003, p. 75). El reconeixement oficial de l'SSL va suposar que la llengua de signes esdevingués una de les llengües vehiculars a les escoles amb alumnat sord.³⁰ Tanmateix, la introducció dels implants coclears està començant a canviar aquesta concepció, segons alguns autors, cap a una visió més mèdica de la sordesa (Moore, 2010b).

La dicotomia conceptual de la sordesa es fa més palesa en la resta de països. A fora de Suècia, la persona que és diagnosticada de sordesa en la infantesa entrarà en contacte o no amb la llengua de signes del seu país depenent del tipus d'intervenció que els pares triïn per al seu fill i, posteriorment, de la trajectòria personal de la persona sorda. L'elecció inicial per part dels pares, tanmateix, es fa en un context social determinat, en què la informació que la família obté pot no comptar amb tots els elements de què caldria disposar, tal com ho descriu Acosta Rodríguez (2003, p. 9):

Hasta ahora la sociedad normo-oyente ha dictado la mayoría de las decisiones que afectan a la vida de las personas sordas, en relación no sólo con el momento de la detección y el diagnóstico, sino también con la atención temprana y la posterior incorporación a la escuela. Ello ha contribuido al auge de planteamientos puramente médicos y biológicos, y al rechazo de posiciones más culturales que propicien la participación de las propias personas sordas en estas decisiones. Dicho énfasis en lo patológico, deficitario y anormal, ha conducido a un claro predominio de opciones educativas basadas casi exclusivamente en una metodología oralista.

La participació de les persones sordes en la intervenció i recerca en l'àmbit de la sordesa que esmenta Acosta Rodríguez és un dels fonaments de les epistemologies de sords, que descriurem a continuació.

2.2 Les epistemologies de sords

En el context educatiu, i concretament a l'hora d'investigar les causes del baix rendiment dels estudiants de grups subordinats, Cummins considera que és necessari aproximar-s'hi analitzant "la forma en què es traslladen les relacions de poder de la societat en general al fracàs escolar en les escoles" per facilitar "la manera d'oposar-se a aquest procés i invertir-lo" (Cummins, 2002, p. 60).

Més enllà del context educatiu, però en la mateixa línia del que afirma Cummins, diversos grups minoritaris han fet propostes per superar la situació de subordinació: les epistemologies feministes (Martínez et al., 2014), les epistemologies perifèriques (Cardoso

³⁰ En un escenari com el descrit, la diferenciació entre persones sordes signants o no signants, tal com especificarem en el nostre treball, dut a terme en el context català i espanyol, seria menys necessària.

de Oliveira, 2000) o del Sud (De Sousa, 2009), o la teoria queer (Penedo, 2008). Són propostes per posar l'accent en aquells col·lectius que sempre havien quedat en els marges de la recerca i la pràctica, i als quals, per tant, la producció de coneixement no havia beneficiat (Moores, 2010a). En paraules de Wittig (2006, p. 50):

Este poder que tiene la ciencia o la teoría de actuar material y realmente sobre nuestros cuerpos y mentes no tiene nada de abstracto, aunque el discurso que produzcan sí lo sea. Es una de las formas de la dominación, su verdadera expresión. Yo diría más bien uno de sus ejercicios. Todos los oprimidos lo conocen y han tenido que vérselas con este poder que dice: no tienes derecho a la palabra porque tu discurso no es científico, ni teórico, te equivocas de nivel de análisis, confundes discurso y realidad, sostienes un discurso ingenuo, desconoces esta o aquella ciencia.

Les epistemologies de les minories o dels grups oprimits consisteixen en “teories del coneixement creades pels membres, sobre la manera de conèixer dels membres, a fi d’alliberar els membres” de la minoria (Holcomb, 2010, p. 471).

Reprenent el fil de la sordesa, les dues maneres generals de concebre-la que hem esmentat en la secció anterior (§2.1) poden analitzar-se en termes de relacions de poder: existeix una perspectiva hegemònica o dominant de la sordesa, la medicorehabilitadora o fonocèntrica (De Clerck, 2010), i una perspectiva subordinada o minoritària, la sociocultural. Des de la perspectiva sociocultural existeix una crida creixent a tenir en compte les epistemologies de sords (*Deaf epistemologies*) (Herrera-Fernández, 2014).

En un monogràfic de la revista *American Annals of the Deaf*, diversos autors exposen les seves propostes sobre les epistemologies de sords i les implicacions d’una recerca i una pràctica realitzades en aquest marc (De Clerck, 2010; Hauser, O’Hearn, McKee, Steider, & Thew, 2010; Holcomb, 2010; Miller, 2010; Moores & Paul, 2010; Moores, 2010a; Paul & Lee, 2010; Paul & Moores, 2010a, 2010b; Wang, 2010). Defensen que totes les persones que estan en el camp de la recerca, de l’educació dels infants sords, o que són professionals en general en l’àmbit de les persones sordes (metges, audioprotetistes, gestors, etc.), han de reflexionar sobre aquestes qüestions, han d’esdevenir filòsofs, com a acte de responsabilitat en la seva actuació (Paul & Moores, 2010a, p. 422).

És necessari que tinguin un pensament crític i que procurin comptar amb la informació adequada per a desenvolupar les seves tasques (Paul & Moores, 2010b). Per assolir-ho, cal que es plantegin la qüestió epistemològica, que s’interroguin sobre la naturalesa del coneixement, de quina manera entenen el coneixement, l’aproximació a la realitat, la relació entre l’observador i allò observat (Corbetta & Fraile Maldonado, 2003). La forma de

concebre un fenomen, el marc de referència del qual partim, condiciona les nostres pràctiques educatives, professionals, i els nostre plantejaments de recerca.

Paul i Moores (2010b) consideren que és imprescindible preguntar-se des de quina visió epistemològica es parteix: de la majoritària, o estàndard, tal com l'anomenen, és a dir, d'aquella que creu que "els fonaments del coneixement transcendeixen situacions, cultures i temps" (Paul & Moores, 2010b, p. 418); o bé de les epistemologies múltiples (feministes, afroamericanes, sordes, etc.) que no assumeixen els principis d'objectivitat i generalització més enllà del temps, la cultura, la situació, etc.

Tanmateix, Wang (2010) afirma que un posicionament epistemològic d'aquesta naturalesa no s'ha de confondre amb la discussió entre el paradigma interpretatiu o hermenèutic i el tecnològic o positivista.³¹ Les epistemologies de sords poden ser assumides per professionals i investigadors amb un enfocament tant tecnològic com interpretatiu, com també, per descomptat, sociocrític.

A la pràctica, però, és més probable que l'enfocament sociocultural de la sordesa sigui més assimilat per investigadores dels paradigmes interpretatiu i sociocrític que des del paradigma tecnològic.

De totes maneres, *allò que caracteritza les epistemologies de sords és una altra cosa: és el paper que tenen en la generació del coneixement, en l'abordament que es faci de la sordesa, les persones sordes*. La seva experiència, el seu testimoniatge i la seva activitat són components essencials de les epistemologies de les persones sordes (i dels grups que han vist privats els seus drets en general)³² (Holcomb, 2010, p. 476).

En la tesi ens volem aproximar a les epistemologies de sords, atès que precisament és una part de la realitat força obviada. Amb tot, conscients de l'existència del problema de la validesa que atorguen o no a certs discursos les perspectives hegemòniques, hem desenvolupat la recerca en un marc teòric i metodològic proper a l'hegemònic. Hem assumit, doncs, la visió de Knoors i Marschark (2008a, p. 4), que afirmen que en el camp de l'educació especial els esforços per millorar-la des de tots els àmbits s'ha fet basant-se principalment en opinions, emocions, aspectes polítics, més que en la ciència i els fets.

³¹ Emprem alguns dels termes enumerats per Solà Santesmases (2009).

³² Els termes per referir-se a les epistemologies de les minories també són *epistemologies of disenfranchised groups* i *multiple epistemologies*.

Tanmateix, ho hem fet amb la contradicció fruit del que alguns paràgrafs amunt explicava Wittig: en la construcció del saber, malgrat que des de certs paradigmes es presenti com un procés objectiu, hi tenen un paper molt important les idees preconcebudes. El plantejament de les preguntes de recerca parteixen d'un marc conceptual, el de l'investigador, que no es pot desvincular del de la societat ni del de l'àrea de coneixement en què investiga.

En el meu cas, diverses qüestions determinen el punt de partida d'aquesta recerca: oient, coneixedora de la llengua de signes, però amb una competència mitjana,³³ biòloga i antropòloga de formació, i màster en patologies del llenguatge per la UAB (una de les àrees principals del qual va ser la sordesa). Són alguns dels aspectes de la meva trajectòria que van conduir a certs conflictes a l'hora de plantejar les preguntes de recerca. La perspectiva sociocultural de la sordesa sovint es veia, i encara es veu, interpel·lada per la perspectiva mèdica i rehabilitadora, i ambdues formen part del meu bagatge.

2.3 Identitats i llengües

La llengua de signes té un paper protagonista en les epistemologies de sords, atès que apareixen en contextos signants. Com a corrent científic i professional que sorgeix de la dialèctica amb l'enfocament dominant, les epistemologies de sords visibilitzen el paper que hauria de tenir la perspectiva minoritària/minoritzada per repensar la teoria i la pràctica. Tanmateix, aquesta dialèctica no es dona únicament en el context investigador i professional: és un reflex del que succeeix en un àmbit social més ampli.

Les identitats sorgeixen “de la dialèctica entre l'individu i la societat” (Berger & Luckmann, 1988, p. 240).³⁴ S'ha proposat que les persones sordes, com a membres d'un grup minoritari, “comparteixen experiències d'opressió similars als membres d'altres grups minoritaris” (I. Leigh, 2009, p. 25). Davant d'això, cada individu construeix la seva identitat de manera diferent.

³³ He anat millorant en el transcurs de la tesi la competència en LSC, que aprenc des de l'any 2006 en els cursos oferts a les associacions de persones sordes de Catalunya. Tanmateix, la immersió lingüística en un entorn signant, que és un dels sistemes que afavoreixen més l'aprenentatge d'una llengua, és molt difícil. Per suplir-ho, m'he trobat periòdicament amb persones signants que han compartit generosament el seu temps amb mi (amb algunes de les quals he tingut la sort de fer-hi amistat) i he participat en activitats organitzades per les associacions o bé en d'altres activitats amb presència d'interpretació a l'LSC. A més, he aprofitat al màxim els recursos existents: llibres d'aprenentatge de l'LSC (Fernández Viader, 2001; C. García & Codorniu, 2007; García Ruiz & Codorniu Tomás, 2007), diccionaris (Alvarado Esteve & Martín Sauret, 2004; Ferrerons, 2011; Perelló & Frigola, 2000; Quijo & Viana, 2007; J. M. Segimon & Fernández-Viader, 2005), el portal de notícies WebvisualTV (FESOCA, 2015), la gramàtica de l'LSC (Quer & Rondoni, 2005), la col·lecció de llibres del Ginjoler (El Cep i la Nansa Edicions, 2015), i les recerques en aquest àmbit. Per a un recull exhaustiu de les múltiples obres, consulteu el portal d'LSC de l'Institut d'Estudis Catalans (Institut d'Estudis Catalans, 2015).

³⁴ Ens situem en un enfocament constructivista de la identitat.

De nou, ens tornem a trobar amb dos pols entre els quals se situen les identitats sordes: des de la identificació amb els oients, elaborant una identitat oïdora, fins a una identitat sorda en termes socioculturals (*Deaf identity*), que té la llengua de signes com a element definitori.

Per descomptat, hi ha identitats sordes que no se sustenten en la llengua de signes: hi ha múltiples identitats sordes. Sord, oient, hipoacúsic,³⁵ són conceptes fluids (I. Leigh, 2009, p. 62) que no depenen únicament de les llengües que es parlen o de si els pares són sords (hi ha el cas dels fills oients de persones sordes, per exemple).³⁶

Ara bé, malgrat que hi ha moltes identitats diferents entre els dos “extrems” esmentats, habitualment la situació se simplifica establint una dicotomia, en funció de la modalitat comunicativa (signada o oral) i la identificació amb la comunitat oïdora o sorda. En base a això, es tendeix a identificar dues identitats principalment: aquells sords que parlen una llengua oral i s’identifiquen amb els oïdors; i aquells que parlen una llengua de signes (no s’acostuma a especificar que també parlen la llengua oral) i que s’identifiquen amb una comunitat sorda.

Vegem dos exemples d’aquelles persones sordes que parlen una llengua oral i s’identifiquen amb els oïdors (de fet, són exemples de pares que parlen sobre la identitat del fill). Leigh parla del llibre *We can hear and speak!* [Podem sentir-hi i parlar!], escrit per famílies d’infants sords a fi de mostrar el “poder de la comunicació verbal-auditiva per als nens sords i hipoacúsics”.³⁷ Entre les experiències que s’hi relaten, diverses famílies expliquen que els seus fills són un “veritable fill oient” o bé que porten “una vida normal” (I. Leigh, 2009, p. 69).

Trobem la mateixa idea a *Sords profunds, però hi sentim i parlem!*, escrit per la mare sorda d’un infant sord de Catalunya. L’autora defineix el seu fill de la següent manera: “En fi, encara que molt sovint em faig el sord, amb els aparells sóc un oient més” (Capdevila, 2011b, p. 49).

Tots dos llibres de divulgació mostren una equivalència entre l’opció comunicativa oral per als nens i la identitat oïdora, i ho posen en relació amb el fet de poder-hi sentir gràcies a la tecnologia.

³⁵ El terme original en anglès és *hard-of-hearing*. Segons el context, aquest concepte es pot traduir per hipoacúsic o també com a sord mitjà (com a antagònic de la sordesa severa o profunda).

³⁶ Per a un aprofundiment en el tema vegeu Leigh (2009).

³⁷ No hem pogut consultar l’obra original:

Parents and Families of Natural Communication, Inc. (1998). *We CAN hear and speak!* Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.

Malgrat això, de moment cap ajuda tecnològica fa que la persona sorda deixi de ser-ho, com denota el testimoni de l'experiència amb el seu fill de la mateixa Capdevila en un reportatge de TV3 (Amb ulls de nen, 2014):

(Marta Capdevila) Fins i tot, a vegades, un dia, un dia em va dir, “mama, t'estimo molt”. I jo dic “per què m'ho dius?” “Perquè sóc sord com tu”. Em vaig quedar... em vaig quedar de pedra.

(Marcel, el seu fill) “La meva mare m'entén millor”.

Capdevila, en altres documents, també es posiciona sobre la seva concepció de la llengua de signes:³⁸ “El nen que es comunica amb signes no entén ni parla, no té cap competència oral” (Roca, 2012). L'afirmació de Capdevila és una mostra del desconeixement entre les mateixes persones sordes sobre el bilingüisme intermodal al context català. La confusió és, en part, un reflex de la història de l'educació dels infants sords, en què la qüestió de les identitats sordes ha estat poc treballada, que influeix la informació que es dona a les famílies.

El fet que hi hagi una proporció alta de persones sordes no usuàries de la llengua de signes del territori on viuen és una qüestió que està relacionada, en bona mesura, amb l'estatus de les llengües de signes, les idees i creences sobre elles de la societat, les implicacions que hi ha en el fet d'utilitzar-les, les polítiques públiques i, finalment, en les trajectòries vitals individuals.

Experiències com la que transcrivim a continuació, viscuda per una dona oient filla de pares sords,³⁹ posen en relleu els efectes dels prejudicis i el desconeixement respecte a les llengües de signes (fins i tot en un país, com els Estats Units, que van ser dels primers a introduir-ne l'ús en l'educació de les persones sordes):

Al voltant del 1985 recordo que, en tornar a casa, vaig explicar-li a la mare el que estava aprenent de l'estructura de l'ASL [llengua de signes americana]. Es va quedar amb la mirada perduda durant molta estona, i aleshores va dir, “sempre he insistit en l'anglès, anglès, anglès. Pensava que l'ASL era simplement anglès dolent. És difícil creure que és una llengua. Jo no la utilitzo.” No hi havia res a dir.

De fet, la meva mare parlava anglès fluidament, però també sabia ASL a la perfecció. Malgrat que insistia que no utilitzava ASL, usava ASL quan explicava històries al voltant de la taula de la cuina, i quan jo estudiava l'estructura de l'ASL, reconeixia empremtes d'ASL en totes les seves converses quotidianes, també! Tanmateix, l'anglès i l'ASL no són considerats per la

³⁸ Al Capítol 6 (§3.2.4) revisem el contingut de diversos documents en què participa Capdevila, atesa la presència que té en els mitjans de comunicació i en concret en els documents proporcionats pels CREDA.

³⁹ Tots dos eren bilingües en anglès i llengua de signes americana (ASL).

societat en un mateix estatus. L'anglès és l'estàndard per al comportament i la llengua "correctes" i ella havia interioritzat aquesta regla (Mudgett-DeCaro, 1996, p. 284).

Hem fet una digressió sobre el paper de la llengua de signes en el fenomen identitari a fi de justificar que en aquesta tesi tinguem en compte principalment la perspectiva de les persones sordes signants. La perspectiva dels sords que no utilitzen la llengua de signes està més representada, ja que coincideix amb l'estatu quo sobre com fer la intervenció amb els infants sords. És per això que en la tesi ens hem centrat en la perspectiva no dominant, per poder avançar i millorar la intervenció amb els infants sords, amb el desig de contribuir a l'entesa entre les múltiples perspectives i identitats que formen part del fenomen.

3 Adquisició del llenguatge, sordesa i bilingüisme

La Joana no sap gaire com anomenar-me. Al Bernat sembla que li diu Mamat, Mat, i ara comença a dir-li pare (amb la e nostra). Algunes vegades li diu mama, però això és més difós. Jo no sé gaire què sóc. Sovint mama, gairebé sempre vutit (vull pit) i quan mirem una foto sóc jo.

Assenyala la teva foto i diu jo?

Sí. Perquè no em reconeix i llavors li dic: però si sóc jo!!

La perspectiva que tinguem sobre l'adquisició del llenguatge determinarà la intervenció que promoguem en l'àmbit dels infants sords. En la nostra recerca, considerem que la sordesa pot generar unes condicions que restringeixin les capacitats per al llenguatge que té de forma innata l'ésser humà, tal com descriu Chomsky (1988, p. 134-135):

L'aprenentatge del llenguatge no és realment una cosa que el nen fa; és quelcom que li passa al nen que es troba en un ambient adequat, així com el cos del nen creix i madura d'una manera predeterminada quan se li proporciona una nutrició i estimulació ambiental adequades. Això no vol dir que la naturalesa de l'entorn sigui irrellevant. L'entorn determina la forma en què els paràmetres de la gramàtica universal s'estableixen, produint diferents llengües. (...) Les capacitats que són part del nostre llegat comú humà poden florir o poden ser restringides i reprimides, depenent de les condicions que es proporcionin per al seu creixement.

Per això, i per l'existència cada cop més provada del període crític per a l'adquisició del llenguatge, considerem que cal proporcionar, com a mínim, una llengua completament accessible a l'infant sord des del seu naixement, perquè les condicions restrictives que pot causar la sordesa disminueixin. Per tant, entenem que és un dret de la persona sorda la immersió lingüística en una llengua de signes. A més, pel fet de formar part d'una comunitat majoritàriament oïdora, aquesta persona es desenvoluparà en un context de bilingüisme intermodal.

A continuació, fonamentem aquestes idees, tot analitzant breument les concepcions sobre l'adquisició del llenguatge (§3.1), el període crític per a l'adquisició del llenguatge (com a fenomen que prova que és essencial promoure el bilingüisme intermodal en la població sorda tan aviat com sigui possible) (§3.2), les perspectives sobre el bilingüisme (§3.3), i les similituds i diferències entre el bilingüisme intra- i intermodal (§3.4).

3.1 L'adquisició del llenguatge

L'aportació de Chomsky, el 1957, va remoure el debat entre innatisme i empirisme, formalisme i funcionalisme, i actualment la seva perspectiva predominant sobre l'adquisició del llenguatge: segons ell, l'ésser humà té una capacitat innata, genètica, pel llenguatge. Per

tant, l'adquisició no seria el resultat *únicament* de factors ambientals, factors que són subratllats pels enfocaments empiristes. "Adquirir una llengua primera o no nativa no requereix instrucció sistemàtica" (Guasti, 2002, p. 3): a diferència d'una segona llengua que s'aprèn en edats més avançades, els infants desenvolupen el llenguatge de manera espontània per l'exposició a l'input lingüístic (tant en llengua oral com en llengua de signes), una experiència que resulta imprescindible en l'adquisició del llenguatge (Lust, 2006).

L'ensenyament explícit en els primers anys de vida, a través de la correcció, per exemple, és poc freqüent i, a més, té poc efecte en les criatures. L'adquisició es dona de forma espontània, però la mera exposició no explica la competència lingüística que assolixen en tan poc temps els infants. La hipòtesi de l'aproximació innatista és que existeix una competència gramatical abstracta que, arran de l'exposició lingüística, es fixarà com una llengua concreta, que els permet poder fer infinites oracions havent-ne sentit tan sols un nombre finit. Aquesta gramàtica assigna una representació estructural a les oracions, i n'autoritza algunes interpretacions mentre que n'evita d'altres (Guasti, 2002).

El conjunt de les restriccions amb què els éssers humans naixem i que són responsables de l'adquisició del llenguatge s'ha anomenat Gramàtica Universal (Guasti, 2002). És el que explica que les llengües puguin variar enormement, però de forma limitada, i que qualsevol ésser humà pugui aprendre qualsevol llengua, atesos els dos tipus de restriccions existents: uns principis, propietats invariants de les llengües, i uns paràmetres, que "limiten l'espai, o ventall de possibilitats, dintre del qual poden variar les llengües" (Bel Gaya, 2001, p. 28). L'adquisició del llenguatge és possible per la interacció entre aquest component genètic i l'entorn, a través de l'exposició a una o diverses llengües.

Un dels suports principals a aquesta teoria és l'argument de la *pobresa d'estímul*: les dades de l'input lingüístic són molt pobres i asistemàtiques per justificar la complexitat del llenguatge adquirit per l'infant, és a dir, la producció lingüística dels infants presenta propietats a què no han estat exposats (Rosselló, Llinàs, & Bel, 2003).

D'altres resultats de recerca que donen suport a la teoria innatista o lingüística són: l'especificitat de la facultat del llenguatge a l'espècie humana; la independència del llenguatge respecte a altres habilitats cognitives; l'adquisició primerenca del llenguatge; l'origen genètic d'alguns trastorns del llenguatge (Valian, 2009, sec. 2.6); el procés d'adquisició idèntic en totes les llengües (Guasti, 2002, sec. 1); les característiques de les produccions lingüístiques, en forma de signes casolans, d'infants sords no exposats a la llengua de signes (Lust, 2006); el domini tardà de trets lingüístics molt presents en la parla

adults; i el domini primerenc de propietats molt menys presents en la parla adulta (Rosselló et al., 2003).

Pinker també ha defensat la naturalesa innata de l'habilitat del llenguatge, i per la seva perspectiva més biològica va introduir la noció de l'instint del llenguatge:

El llenguatge no és un artefacte cultural que s'aprèngui de la mateixa forma que s'aprèn a llegir l'hora o a emplenar una instància. El llenguatge és una peça singular de la maquinària biològica del nostre cervell. El llenguatge és una habilitat complexa i especialitzada que es desenvolupa de forma espontània en el nen, sense esforç conscient o instrucció formal, es desplega sense que tinguem consciència de la lògica que subjau a ell, és qualitativament igual en tots els individus, i és molt diferent de les habilitats més generals que tenim de tractar informació o comportar-nos de forma intel·ligent. Per aquests motius, alguns científics cognitius han definit el llenguatge com una facultat psicològica, un òrgan mental, un sistema neural i un mòdul computacional. Tanmateix, jo prefereixo un terme més pintoresc com "instint", ja que aquesta paraula transmet la idea que les persones saben parlar en el mateix sentit en què les aranyes saben teixir les seves teranyines. (Pinker, 1995, p. 18)

Enfront de les perspectives innatistes hi ha les teories de l'aprenentatge, empiristes o funcionalistes, que defensen que el llenguatge s'adquireix de forma inductiva (es construeix per l'experiència directa) (Lust, 2006, Capítol 4). Valian (2009, sec. 2.2) situa dins d'aquestes perspectives l'interaccionisme i el constructivisme, i considera que, des d'aquests enfocaments, es concep que l'individu contribueix activament al coneixement que està adquirint. Allò que aglutina els diversos corrents teòrics sota el paraigua de l'empirisme és la negació de l'existència d'un contingut sintàctic innat. En canvi, altres autors situen en els extrems innatisme i teoria de l'aprenentatge, i entremig l'interaccionisme i el constructivisme (Andreu Barrachina, Aparici Aznar, & Noguera Llopart, 2012; Bernicot, 2014).

Des de les teories de l'aprenentatge, el llenguatge és après com qualsevol altra conducta humana. Tant el constructivisme com l'interaccionisme situen el desenvolupament del llenguatge en la interacció amb el món extern, però el primer enfocament en té una perspectiva cognitiva i el segon, social (Bernicot, 2014).

El principal referent del constructivisme és Piaget, que es va centrar en la relació entre llenguatge i representacions simbòliques. Des del seu punt de vista, l'adquisició del llenguatge és dependent del desenvolupament cognitiu, i es du a terme a partir de la interacció amb el món exterior (físic i social). Investiga l'inici del desenvolupament lingüístic com un procés de formació de conceptes a partir d'esquemes sensoriomotors

(Piaget, 1978, Capítol 8). El paper de la imitació en aquest procés seria cabdal: no hi hauria, durant el període preverbal (estadi en el qual encara no compta amb representacions mentals de la realitat) res d'automàtic o involuntari; la imitació preverbal de l'infant és una manifestació de la seva intel·ligència (Piaget, 1978, Capítol 1).

Pel que fa a l'interaccionisme, el referent n'és Vygotski. Des d'aquesta perspectiva un signe lingüístic sempre té inicialment una naturalesa social: la funció del llenguatge és la comunicació. L'ús intrapsicològic del llenguatge es dóna en estadis més avançats del desenvolupament (Bernicot, 2014).

Analitzarem una proposta concreta i actual d'aquests corrents: Tomasello (2009), molt influït per Jerome Bruner, planteja, dins de les teories de l'aprenentatge, la teoria basada en l'ús. Reconeix que les perspectives funcionalistes, és a dir, aquelles que se centren en l'estudi de la relació entre context i llenguatge (Andreu Barrachina et al., 2012), són minoritàries en el camp de l'adquisició del llenguatge i les descriu de la següent manera:

Representen la perspectiva que la pragmàtica de la comunicació humana és primària, tant filogenèticament com ontogenèticament, i que la naturalesa de les llengües convencionals –i com són adquirides– només pot ser entesa començant des del procés de comunicació en general. (Tomasello, 2009, p. 70)

Per una banda, considera que la “comunicació prelingüística” (2009, sec. 5.2) sustenta la seva teoria. Segons Tomasello, el fet que els éssers humans, abans d'adquirir cap tipus de producció lingüística, puguin comunicar-se utilitzant certs tipus de gestos icònics o convencionalitzats denota que hi ha formes de cognició social i motivació comunicativa únics en l'espècie humana i que són necessaris com un primer pas en la via de les convencions lingüístiques.

D'altra banda, el seu plantejament reflecteix el paper actiu que se li suposa a la criatura que està aprenent el llenguatge (Tomasello, 2009, p. 74):

Així és la manera com els nens aprenen paraules. És a dir, els nens no intenten aprendre les paraules directament; intenten comprendre els enunciats, i fent això sovint han de comprendre una paraula en el sentit de determinar el rol funcional que està jugant en un enunciat– i veuen característiques compartides en aquests rols funcionals al llarg dels enunciats. El lèxicó, per dir-ho d'alguna manera, és per tant només un fenomen emergent (...).

El seu abordament, per etapes, en què la intenció comunicativa és un prerrequisit per a l'adquisició lingüística, i que a partir de llavors, arran de la interacció, es dóna l'aprenentatge del llenguatge, sembla tenir poc en compte tot el que succeeix durant el primer any de vida:

l'impacte en el cervell de l'exposició al llenguatge i l'efecte que té l'input lingüístic durant aquest període. L'èmfasi en l'àmbit comunicatiu resta importància al que està adquirint l'infant quan encara no produeix enunciats lingüístics. Per tant, en la mateixa línia que Lust (2006), posem en dubte que existeixi una etapa prelingüística.

Les perspectives de l'aprenentatge del llenguatge compten amb diverses les hipòtesis sobre com es dona. Fromkin, Rodman i Hyams (2003, Capítol 8) identifiquen el reforçament, de la imitació i l'analogia. En el primer tipus d'aprenentatge, aquest es donaria pel reforçament positiu quan l'expressió verbal és correcta, i per reforçament negatiu en cas contrari (Guasti, 2002, sec. 1.5).

D'altra banda, hi ha qui defensa l'aprenentatge a través de la imitació: els nens aprenen imitant el que els adults diuen, repetint-ho. Tanmateix, mentre que una baixa proporció dels enunciats adults són declaratius (el 25%), aquests són els principals enunciats en les primeres produccions dels nens. Una altra prova de la feblesa d'aquesta hipòtesi és que els infants poden produir nous enunciats que no han sentit mai prèviament, i ho fan contínuament (Guasti, 2002, sec. 1.5). Ho observem, per exemple, en la generalització de les regles gramaticals, com en l'enunciat "s'ha obrit la finestra" en català.

Finalment, l'aprenentatge per mitjà de l'analogia seria aquell en què el nen sent una oració i la utilitza com a mostra per formar noves oracions. Tanmateix, el gran nombre d'analogies possibles (per exemple, en la formació d'interrogatives) no s'han observat en les produccions espontànies infantils, per la qual cosa la hipòtesi tampoc no ha obtingut gaire suport (Fromkin et al., 2003, Capítol 8).

Existeix un model d'adquisició del llenguatge, el connexionisme, que inclou en el seu plantejament les hipòtesis del reforçament i de l'analogia. Segons aquest corrent, no hi hauria cap sistema d'emmagatzematge de la gramàtica, sinó que el coneixement lingüístic es trobaria en la connexió neuronal entre diferents formes fonològiques. L'aprenentatge seria una comparació de la xarxa creada d'aquesta forma i les noves formes a què s'és exposat (Lust, 2006). Tanmateix, el model encara no s'ha posat a prova amb les evidències que donen suport a la hipòtesi innatista, recollides fa uns paràgrafs.

Atesos els objectius de la tesi, no ens situem en una teoria concreta d'entre les esmentades. Malgrat això, en l'abordament sobre l'adquisició lingüística durant els 3-5 primers anys de vida ens inclinem per considerar que la teoria lingüística o innatista és un marc que explica

millor les observacions recollides fins ara en aquest camp.⁴⁰ No desestimem, però, la resta de perspectives, a què ens referim en diverses ocasions.

Si bé compartim la percepció sobre l'enriquiment conceptual i lingüístic que suposa la interacció social, en última instància allò que fa possible l'adquisició lingüística no és *únicament* la interacció social, sinó l'exposició a una llengua, plenament accessible, que fa possible el desenvolupament del mecanisme del llenguatge. Una bona qualitat de la interacció afavoreix la riquesa de vocabulari, la fluïdesa, etc. Però l'adquisició del llenguatge que es dona de la mateixa manera i en les mateixes edats arreu del món, en contextos culturals i comunicatius molt diversos, informa que allò que determina que s'adquireixi el llenguatge no és *únicament* la naturalesa de la interacció social.

Considerem, per tant, que una qüestió fonamental que ha obtingut molt de suport fins ara és l'existència d'un període crític d'adquisició del llenguatge. Fins i tot des de corrents funcionals consideren que el llenguatge s'adquireix, de forma natural, en els 3-5 primers anys de vida (Tomasello & Brooks, 1999). Per tant, creiem que qualsevol teoria de l'aprenentatge que vulgui implementar-se en el cas dels infants sords ha de tenir en compte aquesta limitació temporal (marcada per la biologia de l'infant). No neguem que més enllà del període sensible, si l'infant encara no ha adquirit completament el llenguatge, pugui continuar desenvolupant-lo, però en aquest cas els nivells de comprensió i producció és probable que no arribin a un nivell de competència nativa de la llengua en l'adulthood (vegeu el següent apartat, §3.2), i és un fet que té repercussions en l'àmbit de l'aprenentatge i el desenvolupament cognitiu (vegeu l'apartat §4).

Finalment, no considerem que el desenvolupament de la comunicació sigui un prerequisit per poder "aprendre el llenguatge" ni que existeixi una "etapa prelingüística" en la criatura. Allò que fa possible el desenvolupament lingüístic és la interacció entre el mecanisme biològic del llenguatge i l'exposició a una llengua (per mitjà de la comunicació de les persones de l'entorn) des de l'inici de la vida. Per tant, llenguatge i comunicació s'interrelacionen i es desenvolupen en paral·lel en l'individu.

3.2 El període sensible o crític per a l'adquisició del llenguatge

El període crític o sensible és el terme biològic per "referir-se a una fase limitada en el desenvolupament d'un organisme durant el qual una activitat particular o competència ha de ser adquirida si ha de ser incorporada en el comportament de l'organisme" (D. Singleton

⁴⁰ Va més enllà dels objectius d'aquesta tesi una discussió aprofundida sobre les diverses perspectives teòriques existents en l'àmbit de l'adquisició del llenguatge.

& Ryan, 2004, p. 32). Normalment, se situa des del naixement fins als 3 o els 5 anys. Si es té un accés pobre al llenguatge d'alta qualitat (bé en modalitat oral o signada) durant aquest període, s'assoliran uns nivells de comprensió i producció menors en l'edat adulta (Knoors & Marschark, 2013, p. 5).

Mayberry (2010, p. 287), arran d'una revisió sobre l'estat de la qüestió en l'àrea del període crític del llenguatge en l'àmbit de les persones sordes, afirma que dels resultats obtinguts se n'extreuen tres conclusions: a) l'adquisició primerenca de l'L1 condueix a una competència nativa de la llengua en l'adultesa; b) l'adquisició primerenca de l'L1 fonamenta i facilita l'aprenentatge posterior d'una L2, que sovint té unes característiques similars a una competència de llengua nativa en l'adultesa; c) una manca d'adquisició primerenca d'una L1 afecta l'aprenentatge lingüístic per tota la vida (que l'adquisició de la primera llengua comenci tard en el desenvolupament comporta una competència limitada per a qualsevol llengua en l'adultesa).

L'afectació lingüística de per vida a què es refereix Mayberry és que assolirà uns nivells de comprensió i producció menors, i això tindrà un impacte en l'aprenentatge en general i la lectoescriptura en particular (vegeu el següent apartat, §4, i concretament §4.1.). El llenguatge és central en les relacions socials amb altres nens i la seva família, i en el desenvolupament cognitiu de la persona (Grosjean, 2010).

El fenomen del període primerenc crític del llenguatge, per tant, és de summa importància en el cas de la intervenció amb l'infant sord. Si no se li proporciona una llengua totalment accessible des de l'inici de la seva vida (una llengua de signes) no es pot assegurar que la criatura adquireixi completament el llenguatge, atesa la impredictibilitat de la intervenció que només contempla la llengua oral com a forma de comunicació amb l'infant:

És improbable que un sol factor pugui predir exitosament els resultats de la parla i el llenguatge en tots els pacients amb implant coclear, perquè la variància observada reflecteix interaccions multiparamètriques complexes distribuïdes a través de moltes àrees. (...) Mentre que aquests predictors forts aporten un fonament inicial per a la predicció de resultats potencials per a la majoria d'usuaris d'implants coclears, una quantitat important de variància encara resta sense explicació (Faulkner & Pisoni, 2013, p. 3).

Posem com a exemple el fragment anterior tot i que parla només dels implants coclears, perquè actualment és la tecnologia que està tenint un impacte més alt en la intervenció que es fa amb els nens sords.

La gran variabilitat en els resultats de la intervenció amb els infants sords, concretament en els resultats dels indicadors del desenvolupament de la llengua oral, està àmpliament documentada (Duchesne, Sutton, & Bergeron, 2009; Geers & Hayes, 2011; Geers, Moog, Biedenstein, Brenner, & Hayes, 2009; Pérez Martin, Valmaseda Balanzategui, & Morgan, 2014; Pisoni et al., 2008).

Ormel i Giezen (2014, p. 92-93) descriuen l'impacte que ha tingut "l'accés incrementat al so" fruit de la tecnologia en la política lingüística i educativa de molts països:

Sens dubte, els nens sords es poden beneficiar d'una bona comprensió de la llengua oral de l'entorn. Tanmateix, és "una força bona comprensió de la llengua oral" suficient per al nen sord? Qui decideix què és suficient, i és suficient realment suficient? En altres paraules, el focus hauria d'estar en els nivells lingüístics aparentment suficients, o en canvi en l'entorn lingüístic i comunicatiu el màxim d'estimulant per als nens sords? Després de tot, la llengua de signes és l'única llengua que és plenament accessible per al nen sord (amb o sense implant). A més, és recomanable esperar els resultats insuficients en la competència en llengua oral abans de decidir que seria necessari proporcionar l'exposició a la llengua de signes?

La darrera pregunta que plantegen no és anodina. En ocasions la llengua de signes pot ser vista com un recurs quan el desenvolupament en llengua oral no és l'esperat: "en determinados casos que presentan dificultades en su desarrollo y en la adquisición del lenguaje oral, el lenguaje de signos puede ser de gran ayuda" (Silvestre, 1998, p. 25).⁴¹

En publicacions posteriors Silvestre torna a abordar aquesta qüestió, arran d'una recerca duta a terme entre els anys 1998 i 1999, quan compara la competència en llengua de signes de l'alumnat de primària i de secundària participant en l'estudi: "Hay un gran progreso en Secundaria, a pesar de que la mayoría la han adquirido con posterioridad a la lengua oral" (Silvestre & Ramspott, 2004, p. IX).⁴²

Tanmateix, l'aprenentatge tardà de la llengua de signes, quan no s'ha adquirit completament una primera llengua durant els primers anys de vida, no assegura un desenvolupament de la llengua de signes similar al d'una persona nativa (que sí l'ha adquirit durant el període crític primerenc). Les recerques de Mayberry (1993, 1998, 2010) així ho indiquen. El coneixement que es té fins ara sobre el període crític o sensible desaconsella que es confiï

⁴¹ Hem identificat aquest discurs també en alguns dels actors de la intervenció amb l'alumnat sord a Catalunya (Capítol 6, §3.2).

⁴² Vegeu el Capítol 6 (§3.1.1.1) per a una discussió sobre la recerca de Silvestre i Ramspott (2003, 2004).

en el bilingüisme successiu llengua oral–llengua de signes en la intervenció amb els infants sords.⁴³

Hi ha dos arguments en contra de la proposta del bilingüisme successiu: d'una banda, l'efecte negatiu en el desenvolupament del llenguatge que pot tenir el fet de no exposar els infants sords a una llengua de signes fins a confirmar que no hi ha el desenvolupament esperat en llengua oral; d'altra banda, l'adquisició tardana d'una primera llengua d'accés complet fa que, durant el temps transcorregut fins que no se li proporciona una llengua de signes, la criatura vegi restringit l'accés al coneixement.⁴⁴

L'estudi de Mayberry (1993) aprofundeix en l'efecte lingüístic de l'accés tardà al llenguatge. Compara la producció lingüística adulta en llengua de signes de quatre grups, que difereixen en el moment en què van adquirir la primera llengua i en l'edat en què van aprendre la llengua de signes: sords postlocutius que aprenen la llengua de signes arran de la sordesa; sords prelocutius signants des dels 0-3 anys; sords prelocutius signants des dels 5-8 anys; sords prelocutius que l'adquireixen als 9-13 anys, quan les escoles orals on estan escolaritzats consideren que el seu nivell lingüístic no és suficient per a les finalitats educatives (l'elicitació lingüística es fa anys després, quan els participants tenen una mitjana aproximada de 60 anys). Com a resultat, s'obté que la producció del grup que adquireix la llengua de signes més tardanament i sense tenir una primera llengua consistent és el que mostra menys competència lingüística (en llengua de signes).

Per tots aquests motius i pels que presentem a continuació, considerem que el bilingüisme simultani intermodal ha de ser promogut en comptes del bilingüisme successiu: esdevé una mesura que prevé les conseqüències de no estar exposat a una llengua totalment accessible durant el període crític primerenc (Humphries, Kushalnagar, Mathur, Napoli, Padden, Rathmann, et al., 2014; Mellon et al., 2015; Trovato, 2013), atès que els resultats del desenvolupament oral de l'infant sord no són predictibles (Duchesne et al., 2009; Geers & Hayes, 2011; Geers et al., 2009; Pérez Martin et al., 2014; Pisoni et al., 2008).

3.3 Perspectives del bilingüisme

Com pot ser definida la persona bilingüe? Existeix un bilingüisme ideal? Es pot valorar el grau de bilingüisme d'un individu? I amb quin objectiu? Grosjean (2008a) considera, respecte a aquests interrogants, que existeixen dues perspectives del bilingüisme: la

⁴³ Vegeu també Emmorey (2002, Capítol 6) per a una revisió de la hipòtesi del període crític o sensible i els efectes de l'adquisició tardana del llenguatge.

⁴⁴ Aquesta qüestió es discuteix àmpliament a l'apartat següent §4.

monolingüe i la bilingüe. Des del punt de vista monolingüe (o *fractional view*), la persona bilingüe tindria dues competències lingüístiques separades, i aquestes serien similars a les dels monolingües. En canvi, la perspectiva bilingüe (o *wholistic view*) proposa que la persona bilingüe no és una “suma de dos monolingües”, no pot ser descomposada en parts, sinó que és un sistema lingüístic complet, produït per la interacció entre les dues llengües.

En aquesta línia, James (2002, p. 30) afirma que les persones bilingües “saben cómo llenar el ‘espacio intermedio’ en su propio beneficio”, i esmenta tres característiques de les persones bilingües que posen en relleu que el bilingüisme és un actiu cognitiu:

- Gaudeixen de l’anàlisi lingüística, practiquen una “lingüística contrastiva incipient”.
- Desenvolupen un mecanisme per mantenir separades les dues llengües.
- Són més sensibles que els monolingües al feedback dels seus interlocutors (predisposant-los això per a la correcció).

Les repercussions en la forma d’estudiar el bilingüisme en funció de la perspectiva que s’adopti són importants, i durant molt temps el bilingüisme “monolingüe” ha estat el marc teòric preponderant en aquest àmbit (Grosjean, 2008a). Aquesta visió ha buscat descriure i trobar formes d’avaluar el bilingüisme veritable, que seria aquell més equilibrat, aquell en què les dues llengües es dominen de la mateixa manera. Sobre aquesta base s’han desenvolupat instruments per tal de valorar el grau de bilingüisme dels individus, que de fet s’han dissenyat emprant estàndards del monolingüisme.

Tanmateix, ser bilingüe no significa que es tingui el mateix nivell de competència en les dues llengües, ja que variarà depenent de molts factors: el context, la persona amb qui es comuniqui, el bagatge lingüístic i la història. A més, el bilingüisme és difícilment quantificable i classificable. La persona bilingüe se situa en un continu entre el monolingüisme d’una llengua i el monolingüisme d’una altra. A més, hi ha habilitats lingüístiques diferents, com a mínim quatre (Taula 1). Quan es mesura el bilingüisme, quina d’aquestes competències es valora? Alguns autors fins i tot afegirien una columna a la Taula 1, la que denomina com a *signacy* (Czubek, 2006), l’oralitat signada.

Taula 1. Habilitats lingüístiques en funció de la producció/compremsió i l’oralitat/alfabetisme.

Competència	Oralitat (Oracy)	Alfabetisme (Literacy)
de recepció	Compremsió oral	Lectura
de producció	Producció oral	Esctura

Font: Baker (1996, p. 6)

Hi ha molts factors que influiran en la competència lingüística i la tria de la llengua amb què es comunicaran les persones bilingües. Es tracta del fenomen que Grosjean (2008) anomena mode lingüístic (*linguistic mode*), és a dir, l'estat d'activació de cada una de les llengües en la persona bilingüe i dels mecanismes de processament d'aquestes en un moment determinat.⁴⁵ L'activació es dona al llarg de tot el contínuum entre les dues llengües, inclosos els dos extrems de comunicació monolingüe.⁴⁶ Els factors que influeixen en aquest mode lingüístic són, entre d'altres (C. Baker, 2006; Grosjean, 2008a):

- L'interlocutor: amb qui s'està parlant o a qui s'està escoltant (competència lingüística de l'interlocutor, hàbits i actituds, relació amistosa, estatus socioeconòmic, etc.) farà variar la tria de la llengua.
- Funció de les llengües: les diverses llengües són usades per a propòsits diferents, en funció dels dominis o contextos, les seves funcions socials varien. Per tant, el context i l'objectiu de la comunicació influeixen en el domini de les llengües.
- La situació de comunicació: situació física, presència de monolingües, grau de formalitat, etc.
- Forma i contingut del missatge: el tema, el tipus de vocabulari que es necessita per mantenir la conversa, etc.
- Funció de l'acte lingüístic: si es tracta de comunicació d'informació, una sol·licitud, o bé es pretén crear una distància social entre els parlants, etc.
- Història i relació amb les diverses llengües: el moment d'adquisició, on i com, context cultural, patró de l'ús de les llengües, etc.
- Estabilitat de la llengua: s'estan aprenent les dues llengües? Les llengües estan en procés de reestructurar-se o fins i tot alguna s'està perdent?

Baker (2006, p. 12) afirma que qualsevol mesura de la competència lingüística de les persones bilingües hauria "d'allunyar-se dels tests lingüístics tradicionals (amb el seu èmfasi en la forma i la correcció) per tendir cap a l'avaluació de la competència comunicativa dels bilingües en general".

A més, hi ha altres prejudicis de la perspectiva monolingüe que han influït negativament en la recerca en l'àmbit del bilingüisme, i la consideració del bilingüisme en si, malgrat que la

⁴⁵ El terme ha estat traduït anteriorment com a mode lingüístic (Pascual Granell, 2006).

⁴⁶ En converses col·loquials entre persones bilingües de català i castellà, per exemple, és més freqüent el code-switching o fenòmens de barreja lingüística que en una conversa de registre formal, en què el mode tendeix a ser monolingüe en una de les dues llengües.

majoria de la població sigui bilingüe. El contacte entre les dues llengües, per exemple, ha estat mal considerat, s'ha vist com una interferència o un accident, i els fenòmens com el *code-switching* o el *code-mixing* encara han estat poc investigats.

Tenint en compte aquests factors, contemplem les dimensions resumides a la Taula 2.

Taula 2. Dimensions del bilingüisme.

Dimensió	Descripció
Competència	El domini i el desenvolupament de les llengües varien depenent de les persones. Aquesta dimensió és un contínuum, en la població. Es pot parlar de bilingües: <ul style="list-style-type: none"> - més <i>actius</i>: més competència “productiva” - més <i>passius</i>: més competència “receptiva”
Ús	Normalment les diverses llengües són usades en contextos diferents, i poden diferir en la seva funció social.
Equilibri de les dues llengües	Normalment la competència en les dues llengües no és la mateixa, i sovint una d'elles és la <i>dominant</i> .
Edat	El moment en què s'aprèn la segona llengua fa que es parli de dos bilingüismes: <ul style="list-style-type: none"> - Bilingüisme simultani o infantil: les dues llengües s'adquireixen des del naixement. - Bilingüisme seqüencial o successiu: el nen aprèn la segona llengua després dels 3 anys.
Desenvolupament	En funció del moment del desenvolupament de les llengües en què es trobi la persona es diferencia entre: <ul style="list-style-type: none"> - Bilingüisme incipient: la segona llengua està en els primers estadis de desenvolupament. - Bilingüisme ascendent: la segona llengua s'està desenvolupant. - Bilingüisme recessiu: una de les llengües decreix.
Cultura	La persona bilingüe pot apropiarse d'una o de les dues cultures o identitats de les comunitats lingüístiques. La competència bicultural està relacionada amb el coneixement de les dues cultures, els sentiments i les actituds cap a aquestes dues cultures, comportar-se de la manera culturalment apropiada, consciència i empatia i confiança per expressar el biculturalisme. En funció d'això es parla de: <ul style="list-style-type: none"> - Bilingüisme bicultural. - Bilingüisme monocultural.
Contextos	Aquesta dimensió fa referència al lloc on la persona bilingüe viu, i depèn de si la comunitat on es troba utilitza més d'una llengua en el dia a dia. Es distingeix: <ul style="list-style-type: none"> - Context endogen: la comunitat en què es troba la persona bilingüe utilitza més d'una llengua en el dia a dia. - Context exogen: la persona bilingüe viu en una regió monolingüe. Poden fer xarxa amb altres bilingües per telèfon, internet, etc. Hi ha altres factors que condicionen el context: <ul style="list-style-type: none"> - Contextos substractiu: la política d'un país afavoreix la substitució de la llengua materna per l'idioma de la majoria (freqüent en el cas de les persones immigrades). - Contextos additius: en aquests, la persona aprèn un segon idioma, sense cost per al seu primer idioma, com passa en els bilingües d'elit o de prestigi.

Font: elaborat a partir de Baker (2006, Capítol 1).

3.4 *El bilingüisme intermodal*

La diferència entre el bilingüisme de què hem parlat i el que tractem en la tesi rau en què mentre el primer inclou dues llengües amb el mateix canal (i per tant, és un *bilingüisme intramodal*), i el segon és un *bilingüisme intermodal* (aquell que inclou llengües de dos canals diferents) (Morales, 2010, p. 174).

Una altra diferència és la dificultat de definir quina és l'L1 de les persones bilingües intermodals (sobretot en el cas de les persones sordes). En els estudis sobre bilingüisme normalment es considera que una llengua és la L1 (primera llengua) i l'altra la L2 (segona llengua). Plaza-Pust (2008, p. 75) afirma el següent en el cas de la llengua de signes:

Normalment, les nocions de llengua materna i primera llengua estan lligades al criteri de l'edat (primera llengua adquirida) i ambient (llengua utilitzada a casa), mentre que l'accés complet a la llengua que s'aprèn es dona per fet. Tanmateix, en el cas dels nens sords **l'accés s'ha de considerar com el criteri definitori de la seva llengua bàsica o primària**, atès que només poden tenir accés complet o adquirir de forma natural la llengües de signes (Berent, 2004; Günther, 1999b; Leuninger, 2000; entre altres). L'edat d'exposició a la llengua de signes també és una qüestió crítica per a la majoria de nens sords nascuts de pares no signants, oïents o sords. Que adquireixin la llengua de signes exitosament a partir del contacte amb companys signants o adults signants depèn de molts factors (...). En el procés de presa de decisions de la llengua a escollir per als seus nens sords, els pares normalment no estan sols, atès que el consell de metges i la intervenció primerenca tenen un paper important. La visió patològica de la sordesa i el mètode monolingüe oralista relacionat amb ella continua prevalent en les àrees mèdica i educativa (...). Malgrat aquestes reserves, en aquest capítol utilitzarem el terme L1 per referir-nos a la llengua de signes com la llengua principal (*primary*) utilitzada pels nens sords educats de manera bilingüe.⁴⁷

De la mateixa manera que Plaza-Pust, Berent (2004), en abordar la dificultat de determinar quina és l'L1 i l'L2 en el cas de les persones sordes signants, posa l'èmfasi en la condició auditiva, per la gran diferència que significa respecte als oïdors (que tenen el mateix accés a ambdues modalitats). Ara bé, a l'hora de valorar-ho, també considera que cal tenir en compte el nivell de competència de cada una de les llengües del bilingüe. En la seva reflexió, arriba a la realitat de moltes persones sordes: la gran majoria de nens sords no aprenen la llengua de signes com una L1, sinó que hi entren en contacte molt després del període crític d'adquisició lingüística. De totes maneres, defensa que "l'accessibilitat d'una modalitat visuoespacial estableix l'ASL com la llengua *principal* [*primary*] de moltes persones sordes".

⁴⁷ La negreta és nostra.

Mahshie (1997) afegeix una consideració important: en la seva descripció sobre la situació a Suècia i a Dinamarca posa en relleu que són els mateixos nens els que acaben optant per una predominància d'una modalitat lingüística o una altra. L'autora descriu l'ambient educatiu formal d'aquests dos països com un entorn en què les dues llengües són utilitzades de manera separada en interaccions naturals. En aquest context, la tria de la primera llengua la fa el nen (Mahshie, 1997, p. 8):

en aquesta situació de *win-win*, la tria de la primera llengua és clarament de la criatura. Als EUA, les decisions sobre l'input en la primera llengua per a un nen sord sovint recauen molt pesadament sobre els pares, que poden sentir que han de fer una tria entre la llengua oral i la llengua de signes com l'input primerenc per al desenvolupament lingüístic l'infant.

La situació descrita per Mahshie fa suposar que, en una situació en què les dues llengües tinguin el mateix estatus (ja hem vist a §3.3 els múltiples factors que determinen el mode lingüístic), el nen o la nena es veurà empès cap a l'ús d'una o altra llengua predominantment per l'*accessibilitat* a la llengua. Si la tecnologia li permet un bon accés a la llengua oral, la seva família és oïdora i aquesta no domina tant la llengua de signes com la llengua oral, és probable que la criatura es decanti per comunicar-s'hi oralment. A més, s'haurà beneficiat de l'accés primerenc al llenguatge i la comunicació plena gràcies a l'exposició a la llengua de signes en el període que transcorre des del diagnòstic fins que es fa la intervenció protètica, i durant el treball auditiu i la resta de la seva vida pot tenir un paper important, com testimonia Serrano Aused, mare oïdora d'un nen sord (2010, p. 3):

-“¿por qué le hablas en signos si oye y habla tan bien?... ;no lo necesita!” -em deia l'altre dia una companya de la feina. Si el meu fill aprengués anglès, ningú em faria aquesta pregunta. Si el meu fill aprengués francès o italià no només no hauria de justificar-me sinó que quedaria com una mare molt “estimuladora”. **Per què costa tant d'entendre que la llengua de signes és una llengua més, que pot beneficiar qualsevol nen i encara més un nen sord?** En el nostre cas concret, per l'Ian va ser fonamental abans de ser implantat perquè ens permetia explicar-li el món de la mateixa manera que ho fèiem amb sa germana i posar-li nom a les coses que posteriorment ell anomenaria. **Va ser especialment útil durant els primers mesos d'estar implantat**, recordo, per exemple, que era genial poder-li explicar què deien les cançons alhora que ell sentia la melodia. La logopeda també feia servir l'LSC i era molt útil no només en el treball de la comprensió sinó en el treball del reconeixement i identificació de diferents fonemes i fins i tot de paraules escrites. **Actualment ens facilita la introducció de terceres llengües** (de moment català) **i ens resulta imprescindible quan anem a la platja o a la**

piscina o quan el banyem, o quan s'acaba de despertar, ja que són situacions en les quals no porta l'implant i amb l'LSC ens comuniquem amb total fluïdesa.⁴⁸

Ara bé, el problema en la majoria de contextos és que tendeixen a ser de tipus substractiu:⁴⁹ les polítiques de molts entorns afavoreixen que no es proporcioni la llengua més accessible per als infants sords, i només se'ls proporciona l'idioma de la majoria.

Una altra diferència entre els bilingüismes inter- i intramodal que assenyala Grosjean (i que ha estat il·lustrat per Serrano Auced en el fragment citat) és el baix estatus del bilingüisme intermodal: la llengua de signes té poc prestigi, fins fa poc no s'ha reconegut l'estatus bilingüe de les persones sordes, i encara roman la percepció que són monolingües en la llengua minoritària (Grosjean, 2010).

Les repercussions d'això en el coneixement sobre el bilingüisme intermodal són nombroses: encara està poc explorat com es dona el desenvolupament lingüístic de les persones sordes bilingües (també per la creença de l'existència d'un efecte advers de la llengua de signes en l'adquisició de la llengua oral); està poc estudiat com utilitzen les dues llengües en la seva vida diària; els termes lingüístics i d'alfabetisme en el cas de les persones sordes són poc adequats; hi ha una manca de mesures d'avaluació, cosa que ha frenat el coneixement del procés d'aprenentatge lingüístic (Andrews & Rusher, 2010).

Altres diferències entre els dos bilingüismes que Grosjean (2010) identifica són: el manteniment del bilingüisme intermodal al llarg de la vida, a causa de la pèrdua auditiva;⁵⁰ que l'adquisició de la llengua majoritària (la llengua oral) pot ser que no sigui mai completa, depenent de la pèrdua auditiva; també observa un efecte en el mode lingüístic, atès que en el bilingüisme intermodal hi ha menys situacions comunicatives en què s'utilitzi l'extrem del contínuum monolingüe signant; finalment, considera que hi ha diferències en els diversos fenòmens de barreja lingüística, i comportaments lingüístics en funció de l'interlocutor més diversos que entre els bilingües intramodals.

Per acabar la comparació entre els dos bilingüismes, assenyalarem un fenomen que no es dona en el bilingüisme intramodal: el contacte entre dues llengües de modalitats diferents fa possible "la combinació d'elements de les dues llengües no només *seqüencialment* (...),

⁴⁸ La negreta és nostra.

⁴⁹ Vegeu la Taula 2.

⁵⁰ Grosjean (2010) defineix les persones bilingües com aquelles que utilitzen dues o més llengües en la seva vida diària.

sinó també *simultàniament*” (Berent, 2004, p. 312). El fet que les dues llengües es comuniquin per canals diferents fa possible aquest tipus de barreja lingüística.

3.5 La llengua de signes

A fi d’entendre les característiques del bilingüisme intermodal farem una breu descripció dels trets generals de les llengües de signes que presenten més diferències respecte a les llengües orals.

La modalitat és el “sistema físic que subjau l’expressió d’una llengua” (McBurney, 2002, p. 329). En el cas de les llengües de signes, el sistema motor i sensorial per mitjà del qual es comunica el missatge, la interfície articuladorioperceptual, és visuogestual, a diferència del canal audiooral que s’empra en les LO (Chamberlain & Mayberry, 2008).

Per tant, els articuladors, els òrgans que participen en la producció del llenguatge (on en l’emissió del senyal), i també els òrgans perceptors, són diferents en ambdues modalitats lingüístiques: en les llengües orals els articuladors són els llavis, la llengua, la laringe, les dents, etc., i l’oïda és qui percep els senyals, mentre que en les llengües de signes, els articuladors són les extremitats superiors, el tors, el cap i la cara (Mosella Sanz, 2012). Els darrers articuladors, tors, cap i cara, són anomenats marcadors no manuals (MNM).

La fonologia és la “branca de la lingüística que estudia el valor funcional dels sons en les llengües i llurs alteracions sistemàtiques” (Institut d’Estudis Catalans, s.d.).⁵¹ Tot i que ha estat un aspecte discutit, en general aquest ús del terme en les llengües de signes està generalment acceptat (Emmorey, 2002), i el terme que Stokoe (1960) va introduir per poder tenir un concepte anàleg al de fonologia en les LS, *querologia*, ha caigut en desús.

Fins al treball de Stokoe de 1960 la naturalesa fonològica de les LS no va ser acceptada, ja que es considerava que els signes eren un tot icònic (Sandler & Lillo-Martin, 2006). En el seu treball, Stokoe va demostrar que en les llengües de signes existeix una estructura no significativa que es combina amb d’altres per crear morfemes i signes. Per tant, va demostrar que existia una estructura equivalent al fonema de les llengües orals (una unitat mínima el canvi de la qual produeix un canvi en el significat del mot).

En les LS els paràmetres fonològics són la configuració, la localització i el moviment de la mà, i també els components no manuals. A diferència de les llengües orals, en què els

⁵¹ Aquest terme lingüístic i d’altres s’haurien de redefinir per evitar cenyir-se al so, per tal que fossin prou amplis perquè la seva descripció representés les dues modalitats lingüístiques, malgrat que l’etimologia d’alguns d’aquests mots remetin directament a una de les dues modalitats.

fonemes s'organitzen predominantment de forma seqüencial, en les llengües de signes els paràmetres fonològics s'organitzen de manera predominantment simultània. Tant en les unes com en les altres, però, són possibles ambdós tipus d'organització. En el cas de les llengües orals, per exemple, s'han estudiat casos de simultaneïtat, a partir de l'acceptació que els tons d'algunes llengües africanes actuen de forma independent d'altres elements que es produeixen simultàniament (Sandler & Lillo-Martin, 2006).

A més de la simultaneïtat morfèmica, un altre efecte de la modalitat de les llengües de signes és l'ús lingüístic de l'espai. D'una banda, l'espai "forma part de la representació lèxica dels signes" (Sandler & Lillo-Martin, 2006, p. 24), és a dir, la localització del signe en l'espai és un dels components de la formació del signe. D'altra banda, es pot utilitzar l'espai des d'un punt de vista referencial. En aquest cas, una àrea de l'espai, o locus, és associada a un referent determinat (persones, animals, objectes, llocs i conceptes abstractes) (Quer & Rondoni, 2005), que és reprès en el desenvolupament del discurs. Aquest fet té implicacions en la morfologia i en la sintaxi.

Les llengües de signes es consideren llengües orientades al discurs (*discourse-oriented languages*), enfront de les llengües orientades a la frase (*sentence-oriented languages*). S'ha observat, en aquest sentit, que els components de les llengües de signes tendeixen a moure's molt en les oracions, per motius pragmàtics, i que són abundants els subjectes i predicats el·líptics (Sandler & Lillo-Martin, 2006, p. 283). L'oració s'organitza al voltant dels conceptes del discurs, com pot ser la informació antiga, o ja esmentada, envers la informació nova (Sandler & Lillo-Martin, 2006, p. 473). Aquesta característica no és pròpia de les llengües de signes, ja que el xinès o el serbocroat també són considerades llengües orientades al discurs. Tanmateix, tal com assenyalen aquestes autores, el concepte de llengua orientada al discurs ha de ser encara més desenvolupat per poder veure les similituds entre llengües d'aquests tipus de modalitats diferents.

Quer (2004, p. 78) indica que aquesta orientació al discurs ha conduït a afirmar en algunes ocasions que "la linealització dels enunciats signats es regia per altres principis organitzatius de tipus discursius més que no pas sintàctics". Tanmateix, considera que en l'actualitat aquesta concepció ha estat superada, atès que s'ha reconegut que les llengües orientades al discurs no prescindeixen de la sintaxi.

4 “Implicacions”⁵² en l’educació

Soledad. Hay mucha soledad en mi recuento, cuando paso la mirada del recuerdo sobre mi infancia, mi adolescencia y mi juventud. Alto ahí. No es una soledad física, ni orfandad de afectos, ni nada de eso. Es más bien la soledad del que no comparte el idioma, la soledad del inmigrante en un país cuya lengua entiende a duras penas. ¿Habéis experimentado eso alguna vez? Puedes estar rodeado de verdaderos amigos, de gente que te aprecia, que te acoge, que está pendiente de ti, incluso hasta el agobio. Puedes sentirte feliz y dichoso de contar con ellos, de estar allí con ellos..., y sentirte a la vez solo, ajeno, simplemente porque no entiendes lo que están diciendo, porque cuando todos ríen y alguien te traduce el motivo entonces eres tú el único que queda por reír. Oyendo poco y mal, es difícil participar en las conversaciones, nutrirse de la interacción social, motor de aprendizaje y desarrollo personal. Oyendo poco y mal, igual que cuando se desconoce el idioma, es difícil esquivar la sensación de soledad.

Lourdes Gómez (2011, p. 191)

Freqüentment s’han atribuït els resultats acadèmics menys reeixits de l’alumnat sord als baixos nivells de lectoescriptura, però els resultats de la recerca en l’àmbit cognitiu indiquen que cal revisar aquesta concepció (Marschark & Hauser, 2008a). La sordesa, però sobretot la privació o el retard del llenguatge i l’accés limitat a l’aprenentatge incidental, tenen conseqüències cognitives i en l’aprenentatge.

La intervenció amb els infants sords, que inclou l’assessorament a les famílies, la logopèdia i l’educació, s’ha de realitzar tenint en compte les característiques de la criatura i, sobretot, la gran diversitat de perfils que hi ha en la població. Els infants sords no són només infants oients que no poden sentir-hi, i això és imprescindible tenir-ho en compte a l’aula (Knors & Marschark, 2013, p. 25).

Per aquest motiu, farem un repàs d’aquelles qüestions cognitives⁵³ que s’han vist que poden ser conseqüència de l’accés limitat al llenguatge.⁵⁴ Ho situem en aquest apartat de marc conceptual inicial de la tesi perquè cal tenir-ho en compte tant a l’hora d’analitzar les produccions lingüístiques dels alumnes (Capítol 4), com en l’anàlisi de la interacció a l’aula (Capítol 5) i també en la intervenció que es fa amb l’alumnat sord en general (Capítol 6). Un dels fenòmens estudiats, la teoria de la ment, té implicacions especialment en la producció

⁵² Les cometes del títol miren de reflectir que no tots els aspectes que tractarem a continuació són conseqüència de la sordesa. No es tracta de característiques de les persones sordes, pel fet de ser sordes. La major part són conseqüència de l’experiència lingüística, més limitada, sobretot en els primers anys de vida, i del fet que no s’adquireixi una primera llengua completament.

⁵³ Ens referim als processos d’adquisició processament i recuperació de coneixement en unes condicions determinades (Knors & Marschark, 2013, Capítol 6), en cap cas ens referim a la intel·ligència.

⁵⁴ Per a una revisió més detallada dels resultats trobats en l’àmbit, vegeu Marschark i Hauser (2008b), Knors i Marschark (2013, Capítol 6), i Humphries et al. (2014).

de les narracions, atès que en aquests textos s'han d'inferir estats dels personatges. Per tant, aquesta qüestió es troba més relacionada amb el Capítol 4 de la tesi.

Els diversos apartats que hi ha a continuació han de ser vistos com nodes d'una xarxa d'interrelacions entre tots els aspectes més que no pas com compartiments estancs.

4.1 Llenguatge i aprenentatge

La sordesa pot causar que l'infant estigui menys exposat al coneixement que s'aprèn de forma incidental (Valmaseda, 2004). L'aprenentatge pot ser implícit i explícit, i es pot donar en contextos formals i informals. El gran gruix de l'aprenentatge és implícit, i es dona en tots dos tipus de contextos (Knoors & Marschark, 2013, Capítol 1). En els primers anys de vida, però, l'aprenentatge és bàsicament implícit i informal. És en les experiències primerenques amb la família que es va creant una bastida per al coneixement.

Les oportunitats de l'aprenentatge implícit són crucials per a l'educació (Holcomb, 2010, p. 473). Atès que la "immersió massiva en el món del llenguatge i el coneixement" (Hirsch, 2003, p. 16) és possible gràcies al "bombardeig" d'una llengua accessible (Napoli, 2015), entre els infants sords és menys probable que es doni de la mateixa manera.

La diferència entre els infants sords i els oients pel que fa a aquest "bombardeig" és deguda a dos motius, en funció de les llengües que es triïn en la seva intervenció. D'una banda, si l'infant creix aprenent només la llengua oral, la seva sordesa redueix les possibilitats de l'aprenentatge incidental, perquè l'accés a la llengua no és el mateix que el d'un infant oient, i fins i tot no sempre assegura una completa adquisició del llenguatge:⁵⁵

"Els audiòfons i els implants coclears permeten sentir-hi millor, però la més mínima pèrdua auditiva pot interferir en la capacitat del nen per rebre i aprendre la llengua oral que l'envolta" (Knoors & Marschark, 2013, p. 24-25).

Moltes persones sordes reconeixen que tenen llacunes de comprensió i miren de compensar-ho, d'altres ho veuen com una cosa normal, i hi ha una part que no és conscient dels malentesos i les confusions que es generen (Marschark & Wauters, 2008).

D'altra banda, si l'infant creix en un entorn bilingüe intermodal, té accés complet com a mínim a la llengua de signes (Knoors & Marschark, 2013, p. 56), però les oportunitats que la societat li brinda perquè rebi una exposició massiva al coneixement a través de la

⁵⁵ Hi ha una gran variabilitat en l'aprofitament auditiu de la intervenció protètica.

modalitat signada són menors: molt pocs infants sords són fills de persones sordes signants o neixen en famílies amb algun membre signant natiu.⁵⁶

Tanmateix, Marschark, Schick i Spencer (2006, p. 14) assenyalaven que el fet de ser fill sord de pares sords no assegurava un context lingüístic ric i completament accessible:

... hi ha moltes altres complexitats subtils en el desenvolupament lingüístic dels nens que mereixen ser estudiades. Per exemple, les mares sordes que creixen en famílies oïdores que poden tenir històries socials i de recursos parentals molt diferents, així com estils comunicatius, respecte a les mares sordes que tenen famílies de diverses generacions de sords. Aquestes diferències potencials normalment han estat ignorades quan s'ha estudiat el comportament lingüístic de les "mares sordes".

Cedillo (2012, p. 4-5) també localitza aquest problema en el context català:

Me acuerdo de padres sordos que me dijeron que se sentían ridículos hablar en LS a un bebé, como si le hablara a un muñeco. Que el bebé no le haría caso. Esperan a que el niño sordo diga algo con algún signo para responderle, como si los signos brotaran de su interior por sí solos.

No sabían muchos adultos sordos que los bebés cuando nacen son como esponjas.

(...) Un día una madre sorda me contó:

"Mi hijo cuando tenía un año y medio tenía intención de utilizar constantemente el interruptor de luz y no sabía cómo explicarle porque el niño no sabía ni hablar en LS, me sentía impotente, lo único que se me ocurría era pegarle en la mano para que no lo hiciera. Pensaba que pegándole así entendería que no se puede tocar el interruptor. Si hubiera descubierto antes cómo funcionaba el lenguaje, de que un niño explora poco a poco su entorno... hubiera comprendido que quisiera comprobar el funcionamiento de la luz y le hubiera dicho:

- Sí, este interruptor hace encender y apagar la luz, pero no quiero que continúes jugando mucho rato con el interruptor porque gasta la luz ..."

Per tant, el fet de tenir pares sords signants no assegura una exposició ni un accés complet al llenguatge, malauradament.

En resum, les dificultats en l'aprenentatge es deuen a la manca d'un sistema lingüístic complet i a la manca d'adaptació del context a la sordesa (Gutiérrez Cáceres, 2001, p. 85):

Las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo han encontrado que los sujetos sordos y oyentes muestran muchas semejanzas en tareas de rendimiento mental en las que el lenguaje

⁵⁶ Vegeu Johnston (2002) sobre les oportunitats en l'àmbit educatiu, per exemple, i també el Capítol 5, especialment l'apartat §2.3.

tiene relativamente poca importancia (...). Esto sugiere que la sordera en sí misma no dificulta el acceso a la información y el conocimiento, sino que **las diferencias, dificultades o limitaciones perceptivas y cognitivas que experimentan los sujetos sordos se deben a la ausencia o insuficiencia de un sistema lingüístico-comunicativo, que se produce como consecuencia de la deficiencia auditiva y de la escasa adaptación que el medio realiza.**⁵⁷

Per tant, allò crucial és l'accés primerenc al llenguatge (Humphries, Kushalnagar, Mathur, Napoli, Padden, & Rathmann, 2014): "la recerca recent indica que els resultats que prèviament s'havien considerat com un reflex de les deficiències cognitives, lingüístiques o socioemocionals dels infants sords ara són vistos més exactament com diferències que **són producte de l'experiència primerenca**"⁵⁸ (Marschark & Hauser, 2008a, p. 5). Per això és important el cribratge neonatal, que ja està implantant-se a Catalunya (Departament de Salut, 2010). La detecció en les primeres setmanes de vida del nadó permet que la intervenció comenci abans, i que l'entorn s'adapti a la situació (vegeu el Capítol 6, §3.2.1).

4.2 El llenguatge, la interacció social i el joc

El llenguatge permet a l'infant, durant la resolució de problemes i també en altres activitats, tenir en compte estímuls que no estan dins del seu camp visual. Li permet deixar d'estar supeditat al seu context immediat i alliberar-se "de les limitacions del record directe i és capaç de sintetitzar el passat i el present" (la memòria), i també pot projectar accions (Vygotski, 2003, p. 64). Es tracta d'una "divergència entre els camps del significat i la visió" que Vygotski situa en l'edat preescolar (Vygotski, 2003, p. 149).

El llenguatge li permet al nen que la pròpia conducta sigui objecte de reflexió. És així com controla el seu comportament (Vygotski, 2003, p. 50-51). El llenguatge passa a tenir una funció planificadora (Vygotski, 2003, p. 52-53):

Los niños pequeños sólo ponen nombre a sus dibujos una vez los han terminado, necesitan verlos antes de decidir qué son. A medida que van creciendo, adquieren la capacidad de decidir por adelantado aquello que van a dibujar. Este desplazamiento del proceso de denominación significa un cambio en la función del lenguaje. En un principio, el lenguaje sigue a las acciones, está provocado y dominado por la actividad. Sin embargo, en los estadios superiores, cuando el lenguaje se desplaza hacia el punto de partida de una actividad, surge una nueva relación entre la palabra y la acción. Ahora el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo.

⁵⁷ La negreta és nostra.

⁵⁸ La negreta és nostra.

El llenguatge li permet a l'infant planificar la resolució i dur-la a terme, frena la seva resposta impulsiva als problemes, focalitza la seva atenció: “amb l'ajuda de la funció indicativa de les paraules, el nen comença a dominar la seva atenció creant nous centres estructurals en la situació percebuda” (Vygotski, 2003, p. 63).

Segons la perspectiva de Vygotski el llenguatge sorgeix com un mitjà de comunicació entre l'infant i les persones del seu entorn, i després es converteix en llenguatge intern, que ajuda a organitzar el pensament i a planificar les seves activitats. La interiorització del llenguatge com a instrument per resoldre problemes és possible gràcies a la interacció prèvia amb l'adult, a qui amb anterioritat ha recorregut en múltiples ocasions per resoldre els problemes. A partir de les preguntes a l'adult i les seves respostes adquireix moltíssima informació, i en la imitació dels adults i la instrucció que en rep va acumulant un munt d'habilitats (Vygotski, 2003, p. 131).

El joc té un paper protagonista en tot el procés. Fa possible començar a desvincular el significat d'allò que està veient (per mitjà del joc simbòlic, en què un pal pot esdevenir un cavall, que es desvincula del cavall real). En la creació de la situació imaginària, a més, se sotmet a certes regles, les del joc, renunciant així a l'impuls. El joc crea una zona de desenvolupament proper,⁵⁹ atès que l'infant està per damunt de la seva conducta diària (Vygotski, 2003, p. 156).

En el cas dels nens sords, Spencer i Meadow-Orlans (2004) van veure una relació entre el desenvolupament del llenguatge i el tipus de joc en el primer any de vida, i també amb la qualitat de la relació mare-fill/a. Aquests factors estaven més relacionats amb el tipus de joc que no pas la sordesa, però aquesta sovint té molt a veure amb el desenvolupament lingüístic.

Si ens situem en la perspectiva interaccionista del desenvolupament segons Vygotski, la sordesa pot tenir diversos efectes en el tipus d'interacció que s'estableix entre l'adult i l'infant sord, i per tant en la competència conversacional, a part de l'efecte que té per si sol l'accés limitat al llenguatge causat per la sordesa si es troba en un context lingüístic exclusivament oral. Es pot donar el cas que l'interlocutor no respongui al nen sord, ja sigui perquè no dóna valor comunicatiu a una producció incomprendible del nen, o bé perquè se sent insegur davant de la situació. Aquestes sensacions de la persona oient també poden

⁵⁹ “La distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema sota la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capacitats” (Vygotski, 2003, p. 133).

dur-la a usar en la seva comunicació amb el nen un llenguatge més simple i infantilitzat, el que Greenberg anomena *sobreprotecció lingüística* (citada a Valmaseda, 2004).

La parla especial de l'adult, la *motherese*, les protoconverses que s'estableixen entre l'adult i la criatura, la sobreinterpretació de les emissions del nadó que fa l'adult, atorgant-los significats i intencionalitat, són factors que fan possible el desenvolupament lingüístic. També ho són, en etapes més avançades del desenvolupament de la criatura, en la fase holofràstica o de la combinació de mots, l'expansió dels seus enunciats per part de l'adult (com per exemple quan l'infant diu "més!" i l'adult li respon "vols més raïm?") (Tomasello & Brooks, 1999, p. 167).

En circumstàncies de sobreprotecció lingüística o d'un ambient comunicatiu restrictiu, les situacions de protoconverses i d'expansió dels enunciats disminueixen, i també es frenen els processos imitatius que són tan necessaris per a l'adquisició lingüística (Andreu Barrachina et al., 2012; Aparici, 2006; Silvestre & Valero, 2006), tant perquè la criatura no sent els estímuls (en el cas d'un context de llengua oral) com perquè no es donen aquestes situacions per part de les persones de l'entorn.

A més, existeix el fenomen de l'*atenció dividida* en el temps, que en funció del coneixement i la consciència que se'n tingui, tindrà més o menys repercussions. Si ens fixem en els contextos en què només es parla la llengua oral, malgrat els avenços de la protetització, i sobretot a les edats més primerenques, els infants sords necessiten tenir contacte visual amb la persona que està parlant per entendre-la. El fet que hagi de mirar un altre estímulo al mateix temps (el referent de la conversa, per exemple) pot dificultar la comprensió del missatge (Silvestre & Valero, 2006).

En un context signant també existeix el fenomen de l'*atenció dividida*, però per la naturalesa del canal visual de la llengua els interlocutors el tindran més present. De fet, una recerca sobre l'atenció visual comparant díades de mares-fills en funció de la condició auditiva tant de mares com de fills, denota que les mares sordes utilitzen més senyals visuals i tàctils per redirigir l'atenció cap a la mare en una situació d'atenció conjunta coordinada (Spencer, Swisher, & Waxman, 2004).

4.3 Teoria de la ment

Actualment la teoria de la ment (ToM) s'entén com una "pedra angular en les interaccions socials, perquè equival al desenvolupament de la consciència de com els estats mentals

(creences, desitjos, voluntats, etc.) governen el comportament d'un mateix i el dels altres" (Courtin, Melot, & Corroyer, 2008, p. 102).

No és quelcom que es pugui ensenyar, sinó que s'aprèn de forma natural, tot escoltant, observant, i interactuant (Courtin et al., 2008).⁶⁰ És per això que els infants sords poden tenir retards en el desenvolupament de la ToM, atès que la menor accessibilitat a la llengua del seu entorn pot disminuir les oportunitats d'aquest aprenentatge (Courtin et al., 2008). Mancances en la ToM poden afectar negativament les diverses formes d'interacció social humana (Siegal, 2007).

S'ha observat que els infants sords fills de sords signants obtenen els mateixos resultats en les tasques de la ToM que els infants oients de la mateixa edat, mentre que els que tenen pares oients tenen un desenvolupament menor en aquesta àrea (Rivadeneira Valenzuela, 2013; B. S. Schick, de Villiers, de Villiers, & Hoffmeister, 2007). Per tant, l'accés complet a una llengua des de l'inici de la vida assegura el desenvolupament de la ToM als infants sords.

En el cas de l'estudi de Schick et al. (2007), els resultats eren els mateixos tant si els pares oients signaven o no. Tanmateix, no descriuen el bagatge lingüístic en llengua de signes dels pares oients, per la qual cosa és difícil interpretar les diferències entre els fills de pares sords signants i els fills d'adults oients signants.⁶¹

Moeller i Schick (2006), en canvi, sí que tenen en compte la competència lingüística, en concret de l'anglès signat, tant de la mare com de la criatura. A més, també estudien factors com la freqüència dels temes relatius a l'estat mental que les mares oients comenten als fills sords (infants d'edats compreses entre els 4 i els 6 anys).

Observaren que la competència en anglès signat de les mares correlacionava amb el nivell lingüístic de la criatura, la ToM (falsa creença) i la conversa de la mare sobre estats mentals. Aquests resultats posen en relleu que, en estudis en què es comparen criatures sordes filles de pares sords i oients signants, cal tenir en compte també la competència en llengua de

⁶⁰ A diferència del que diuen Cortin et al., González Cuenca, Barajas Esteban, Linero Zamorano, & Quintana García (2008, p. 110) afirmen que: "es preciso tener en cuenta que a través de la intervención podemos acelerar ese curso del desarrollo en el niño sordo. A continuación se ofrece una serie de principios y pautas para la intervención en TM en niños sordos de familias oyentes." (...) "Tanto el logopeda como la familia deben propiciar el desarrollo de aquellas habilidades cognitivas y lingüísticas implicadas en el desarrollo de la TM mediante el diseño de tareas o la utilización de situaciones reales que promueven el razonamiento acerca de estados mentales y el lenguaje mentalista". De nou, es posen en relleu dos enfocaments diferents de la conceptualització de la sordesa.

⁶¹ En l'article de Meristo et al. (2007), en canvi, descriuen el context familiar: nombre de membres de la família sords i llengua de comunicació familiar. També hi esmenten la dificultat de descriure el bagatge lingüístic dels pares.

signes o de llengua oral signada dels progenitors. El fet que els pares tinguin més o menys competència lingüística farà que se sentin amb més confiança per parlar d'un ampli ventall de coses, entre les quals aquells temes involucrats en la ToM.

Morgan et al. (2014) comparen la interacció entre mares oients d'infants oients i mares oients d'infants sords (d'entre 2 i 3 anys). N'extreuen que les mares dels infants oients utilitzen menys llenguatge referent a l'estat mental i fan un ús menys efectiu del canvi de torn en les converses (es tracta de diferències significatives entre els dos grups).

Segons la recerca de Meristo et al. (2007), el mer fet de ser un infant sord fill de progenitors sords signants i ser natiu en llengua de signes no explica per si sol l'avantatge en les tasques de la ToM respecte als sords fills d'oients. Van comparar els resultats en les proves de la ToM d'infants entre 4 i 12 anys signants nadius i d'adquisició tardana que assistien a dues modalitats educatives diferents: la modalitat bilingüe intermodal i la modalitat oral. Els infants escolaritzats en la modalitat bilingüe (independentment de l'inici de contacte amb la llengua de signes) obtenien millors resultats que els escolaritzats en la modalitat oral. Tanmateix, entre aquells escolaritzats en la modalitat bilingüe, els infants nadius en llengua de signes obtenien més bons resultats en les tasques de la ToM que els signants no nadius.

Tomasuolo, Valeri, Di Renzo, Pasqualetti, i Volterra (2013) també investiguen l'impacte de la modalitat educativa en la ToM. Estudien infants sords signants en centres específics per a sords i en centres ordinaris amb la modalitat d'un mestre de suport que interpreta a la llengua de signes italiana (LIS) o a alguna forma d'italià amb suport signat el que es diu a classe (en aquesta modalitat només hi ha un alumne sord al centre, normalment, i es compta amb el mestre de suport només durant 20 del total d'hores de classe). Els alumnes dels centres específics tenien més bons resultats en ToM que l'alumnat de centres ordinaris. Els resultats semblen indicar que comptar amb companys sords afavoreix la ToM en la modalitat bilingüe.

L'estudi amb infants implantats presenta resultats contradictoris. D'una banda, Peterson (2004) va trobar que no hi havia diferències en els resultats entre criatures amb implant coclear i amb audiòfons, ni entre aquells participants en escoles oralistes o que incloïen l'ús de signes,⁶² ni tampoc hi havia diferències significatives en els resultats dels infants sords respecte el grup d'infants amb autisme amb què els van comparar. Finalment, el grup

⁶² El col·legi que utilitzava d'alguna manera els signes tenia un programa de Comunicació Total (tot i que aquests programes originàriament incloïen també l'ús de la llengua de signes, van anar-ne reduint l'ús), per tant, no era bilingüe. Per altra banda, en l'estudi informen que cap dels participants tenia familiars sords.

d'oients d'edat preescolar obtenia millors resultats en les proves de la ToM que el conjunt d'infants sords d'entre 4 i 12 anys.

Per altra banda, Rimmel i Peters (2008) no van trobar diferències significatives entre el grup d'infants implantats de l'estudi i el de criatures oients. Tanmateix, en l'article reconeixen que, malgrat no haver seleccionat expressament infants amb una bona competència lingüística, no poden "assegurar que els resultats en la seva mostra siguin típics de tots els nens implantats en tots els moments i tots els llocs" (Rimmel & Peters, 2008, p. 233). És a dir, la seva mostra podria ser esbiaixada, atès que el nivell lingüístic no és el que habitualment presenten les mostres d'infants implantats (normalment els nivells són més variats, i en aquest cas tots els participants tenen una competència lingüística elevada).

Rimmel i Peters (2008), per justificar els bons resultats en comparació amb el de Peterson (2004) i d'altres, posen en relleu que podria ser fruit de la modalitat educativa de part dels participants de l'estudi de Peters (sense entrar a valorar com explica el fet que l'altra meitat de participants, sense contacte amb els signes, obtingui els mateixos resultats). El que reconeixen Rimmel i Peters (2008, p. 233) és que "l'ús de la Comunicació Total no és òbviament equivalent a l'ús d'una llengua de signes natural com l'ASL".

Macaulay i Ford (2006) també van trobar que els infants sords de pares oients tenien un retard d'uns 4 anys respecte als oients en el desenvolupament de l'atribució de la falsa creença. Ara bé, del seu treball se n'extreu també que el que prediu millor la ToM en els infants sords amb pares oients és la seva competència oral més que l'edat. Una altra conclusió de la recerca és que l'actuació en la ToM no estava relacionada amb l'edat en què va fer-se la intervenció per posar l'implant coclear.

Sundqvist, Lyxell, Jönsson i Heimann (2014) mostren resultats diferents respecte a l'impacte de l'edat en què els infants reberen l'implant coclear. Comparen dos grups d'infants sords, uns implantats abans dels 27 mesos d'edat i els altres, després. També comparen els resultats de tasques de la ToM amb infants oients, i troben que els implantats primerencs no difereixen significativament en els resultats respecte als oients. En canvi, els resultats dels infants implantats més tardanament sí que presenten diferències significatives.⁶³

⁶³ De nou ens trobem, però, amb mancances en la informació que tenim dels contextos lingüístics dels infants. En un moment informen que el quocient de desenvolupament verbal i no verbal es va valorar a través de la llengua oral i de la llengua de signes (Sundqvist et al., 2014, p. 540), però en cap altre moment

La recerca de Morgan i Kegl (2006) que comparava els resultats referents a la ToM d'infants oients i infants sords que havien accedit tardanament al llenguatge (a través de la llengua de signes nicaragüenca, LSN), va conduir-los a identificar un període crític per a les habilitats de la ToM. L'exposició a una llengua accessible més enllà dels 10 anys pot conduir a dèficits permanents en les habilitats de falses creences, si bé l'afectació no és generalitzada.

En general, els investigadors en aquest àmbit conclouen que el desenvolupament menor de la ToM en els infants sords amb pares oients seria degut a l'empobriment de l'experiència conversacional a l'inici de la vida, i a una menor referència als estats mentals durant les converses (Macaulay & Ford, 2006; Moeller & Schick, 2006; Morgan et al., 2014).⁶⁴

4.4 Resolució de problemes, funcions executives i aprenentatge

No existeix un acord per definir el concepte de funcions executives (FE): “en termes generals inclouen un conjunt d'habilitats cognitives que són responsables de planificar, iniciar, seqüenciar i monitoritzar el comportament dirigit a un objectiu” (Royall et al., 2002, p. 377), i aquest comportament dirigit a un objectiu és el que normalment es conceptualitza com a resolució de problemes.⁶⁵

Hi ha diversos motius pels quals les FE poden tenir implicacions en l'aprenentatge dels infants sords. L'aprenentatge significatiu és la construcció de significat que es dona quan aconseguim relacionar allò que aprenem amb allò que ja coneixem (Coll, 1988, p. 135). Com ja hem dit, si l'alumne té poc coneixement previ (atès que no té una llengua completament accessible amb la qual adquirir-lo) serà més difícil establir un pont entre el coneixement nou i el previ.

Si a això hi afegim el major esforç i concentració que requereixen certes modalitats comunicatives per als infants sords,⁶⁶ comprendrem les implicacions de les FE: a la tasca ja de per si costosa de relacionar coneixement previ amb coneixement nou, s'hi suma la

no descriuen quin seria el coneixement en llengua de signes dels infants participants, tan sols indiquen que “els infants tenien un entorn parlant de suec a les seves llars”.

⁶⁴ Per a un major aprofundiment en aquest àmbit, vegeu Courtin et al. (Courtin et al., 2008) i Meristo, Hjelmquist i Morgan (2012).

⁶⁵ Malgrat la disparitat d'opinions en l'àrea d'estudi més general de les FE, no entrarem a analitzar aquesta qüestió. Per a discussions en l'àmbit vegeu Koziol (2014) i Goldstein i Naglieri (2014).

⁶⁶ En funció de l'accés a la llengua oral, si l'interlocutor parla oralment, i en funció de la modalitat comunicativa (llengua de signes o suport signat), si l'interlocutor signa.

càrrega cognitiva que suposa que l'escolta sigui més difícil (vegeu l'apartat §4.7 Concentració i fatiga) (Knoors & Marschark, 2013, p. 11).

S'ha observat que la connexió entre la informació del context (a l'abast en la memòria de treball) i el coneixement previ (que es troba en la memòria a llarg termini) no és la mateixa en els infants sords i els oients, ja que els primers utilitzen menys el coneixement previ, i també l'activen menys ràpidament (Marschark & Wauters, 2008, p. 326). A més, també assolixen menys la relació i integració de trossos d'informació per formar conceptes (Knoors & Marschark, 2013, p. 117-118).

Entre les dimensions de les FE hi trobem: la memòria de treball (verbal i no verbal), el control de l'atenció i la inhibició de la resposta (Royall et al., 2002). Atès que és una àrea d'estudi força investigada en la població sorda, i que té moltes implicacions en l'ensenyament-aprenentatge, en aquest subapartat i els següents repassarem alguns dels resultats obtinguts.

En general, s'ha observat que el desenvolupament de les FE en les persones oients està associat al desenvolupament lingüístic (Noble, Norman, & Farah, 2005).⁶⁷ Els estudis comparatius entre persones sordes i oients també donen suport a aquesta perspectiva, ja que les FE estan associades a les habilitats lingüístiques i no pas a la sordesa (Figueras, Edwards, & Langdon, 2008). A més, la correlació es dona sobretot en aquelles proves de les FE més dependents del llenguatge.

Remine, Care i Brown (2008), identifiquen una correlació entre la competència lingüística expressiva i les FE verbals en els infants sords no signants. Marschark i Everhart (1999), en una tasca de resolució verbal de problemes, també van observar que els estudiants sords eren menys eficients que els oients en les estratègies que feien servir. La tasca requeria posar en funcionament les habilitats de classificació (ús dels camps semàntics). Tanmateix, Remine et al. (2008) no troben les mateixes diferències que Marschark i Everhart (1999) per a una de les proves que utilitzen en totes dues investigacions.

Remine et al. (2008) plantegen la hipòtesi que els resultats divergents poden ser deguts a la modalitat comunicativa, ja que en la recerca de Marschark i Everhart (1999) els participants són signants i en l'altra, no. Aquesta hipòtesi és qüestionable. Atès el temps que ha passat entre una recerca i l'altra, i el que posen sobre la taula Marschark i Everhart (que en el moment de la recollida de dades no hi havia cap test per valorar la competència lingüística

⁶⁷ Els resultats de la recerca també assenyalen que el nivell socioeconòmic té efectes en el bagatge lingüístic, i que indirectament té un efecte també en les funcions executives.

dels participants) hauria d'haver-s'hi inclòs un grup de persones signants per fer la comparació una altra vegada. A manca d'això, no es compta amb prou dades d'uns i altres participants per poder comparar de manera viable els resultats de les dues recerques.

En analitzar els seus resultats, Marschark i Everhart (1999) suggereixen que tant en entorns acadèmics com no acadèmics (en contextos educatius formals i informals), es pot estar duent a terme una educació concreta i literal. Knoors i Marschark (2013, p. 119-120) insisteixen en aquest mateix sentit anys més tard, tot assenyalant l'impacte que pot tenir el fet de viure en entorns massa estructurats a casa i l'escola en la resolució de problemes:

els infants sords poden trobar-se creixent en entorns excessivament estructurats a casa i a l'escola, rebent més assistència en la resolució de problemes que els seus companys de la mateixa edat sense tenir en compte si ho necessiten. Com més estructura els proveeixen els pares i els professors, menys hauran de buscar la solució els infants per ells mateixos. Els entorns massa estructurats, per tant, no estimula el desenvolupament de les funcions executives i, és més, el desenvolupament de l'autoconfiança i l'autoestima de l'infant. Si volem que els infants sords desenvolupin flexibilitat cognitiva i esdevinguin aprenents independents, necessitem deixar-los que s'enfrontin a reptes (apropiats) ells mateixos.

4.5 Memòria de treball

Els estudis mostren que, en tasques de retenció en la memòria,⁶⁸ les persones sordes recorden menys que les persones oients (tant en tasques verbals com no verbals) (Knoors & Marschark, 2013, p. 116). Tanmateix, aquesta afirmació és discutible.

En el cas de les persones sordes signants, les diferències en la memòria de treball s'han contrastat en la de tipus verbal. Això s'atribueix al fet que el *phonological loop* té una durada limitada de dos segons, tant per a la llengua de signes com per a la llengua oral. Com que l'articulació de signes dura més que la de paraules, es poden retenir menys signes que paraules en la memòria de treball.⁶⁹ El fenomen també s'ha observat comparant llengües orals diferents: les llengües que tenen noms de números més llargs, recorden menys números en aquest tipus de tasques que els parlants de llengües que anomenen les xifres

⁶⁸ Bàsicament analitzen el comportament de la memòria de treball, aquella memòria de curt termini involucrada en l'emmagatzematge temporal i processament de la informació. La informació que es trobaria emmagatzemada temporalment pot ser, segons s'estudia, de dues naturaleses: manteniment d'informació codificada verbalment (*phonological loop*) i manteniment d'informació d'un alt component visual o espacial (*visuo-spatial sketchpad*) (Emmorey, 2002, p. 227).

⁶⁹ Es podria tractar d'una de les fonamentacions biològiques de la simultaneïtat (morfèmica i sintàctica) de les llengües de signes.

amb paraules més curtes (Emmorey, 2002, p. 234). A més, els signes que s'articulen en l'espai neutre es recorden millor que els signes que estan ancorats al cos.

Actualment, està emergint de nou una conceptualització de la memòria de treball diferent, que la consideraria fruit de diversos codis mentals, dels quals el codi fonològic només en seria un (Hall & Bavelier, 2010). La recerca s'ha centrat principalment en les persones oients, i com que en aquesta població el codi fonològic és el que es posa en funcionament per defecte, el coneixement que en tenim és esbiaixat.

Per exemple, s'ha observat que les persones signants fan ús de l'espai per incrementar la memòria (articulen el signe en diverses parts de l'espai sígnic). Tant si aprenen la llengua de signes tardanament com si són nadius, la memòria per recordar sèries de xifres en ordre invers no altera els resultats del nombre de xifres recordades, a diferència del que passa amb els no signants, on sí té un impacte haver de recordar la llista que se'ls presenta en l'ordre invers. Aquesta és una prova més que la memòria de treball per a sèries ordenades en la llengua de signes implica l'ús de la codificació espacial (Emmorey, 2002, p. 236).

En el cas de la memòria de treball no verbal, els resultats de Marshall et al. (2015) indiquen que les persones sordes signants natives no presenten diferències respecte a les persones oients. Observen, en canvi, que en els infants sords signants d'aprenentatge tardà sí que hi ha diferències significatives respecte als resultats obtinguts pels oients. Per tant, suggereixen que la memòria de treball no verbal estaria associada al bagatge lingüístic i no pas a la sordesa o a la modalitat lingüística de la primera llengua.

4.6 Aspectes visuals

Dye i Bavelier (2013) descriuen dos marcs teòrics de l'estudi de l'impacte de la sordesa en el domini visual: les teories del dèficit (la pèrdua auditiva faria que la percepció visual hagués de dividir-se en dues tasques diferents, la qual cosa causaria dèficits en les funcions visuals) i les teories de la compensació (l'estructura cerebral i la funció de l'individu sord s'adaptarien per compensar la sordesa).⁷⁰

Sembla haver-hi un consens, però, en el fet que la sordesa per se no fa veure-hi millor o pitjor, sinó que fa que hi hagi canvis en les funcions visuals (per la diferència en l'estructura cerebral i la connectivitat fruit de la sordesa) (Dye & Bavelier, 2013, p. 258). A més, és el retard en el desenvolupament del llenguatge, i no la sordesa en si, el que té un efecte negatiu

⁷⁰ Sembla haver-hi un paral·lelisme entre aquestes dues visions i les perspectives que hem comentat respecte a la sordesa en general.

en les funcions executives i en el control de l'atenció visual (Hauser, Lukomski, & Hillman, 2008).

El que cal en aquesta àrea és fer més estudis definint poblacions més concretes quant a les variables lingüístiques: cal fer-ne més amb població signant (molts estudis no n'inclouen) i tenir en compte els efectes de la privació lingüística dels participants. En moltes recerques no s'informa de les variables lingüístiques dels participants (Emmorey, 2002, p. 243).⁷¹

En el fenomen de la percepció visual l'*atenció* és cabdal, atès que per obtenir imatges d'alta resolució cal fixar la mirada. Sobre l'atenció visual, els estudis han tractat diversos aspectes, que abordarem a continuació.

Els resultats de les recerques fins al moment indiquen una diferència en la *localització* de l'atenció visual, situada més en la perifèria en el cas de les persones sordes (mentre que les oients focalitzen l'atenció en el centre) (Bavelier et al., 2000). Es planteja la hipòtesi que les pèrdues sensorials condueixen a canvis en els dominis d'integració de la informació provinent de diversos sentits (Dye, Hauser, & Bavelier, 2008; Dye & Hauser, 2014). Els participants sords signants responen més ràpid als estímuls perifèrics (Neville & Lawson, 1987b). Segons informa Emmorey (2002, p. 245)⁷² aquestes diferències es deuen al fet de ser sord i signant, no només a la llengua (els autors van comparar sords signants i oients signants natus).⁷³

Pel que fa al *sosteniment de l'atenció*, alguns estudis que han utilitzat la tècnica del *continuous performance test (CPT)*⁷⁴ mostren que hi ha un sosteniment de l'atenció menor entre els infants sords que entre els oients, i conclouen que el resultat és degut a la privació

⁷¹ No hem trobat resultats clars sobre fenòmens que es puguin atribuir exclusivament a la sordesa (tanmateix, la revisió bibliogràfica no s'ha fet amb la màxima exhaustivitat, atesos els objectius de la recerca): com que els estudis no especifiquen les trajectòries lingüístiques dels participants, o bé no inclouen els principals perfils lingüístics (signants i no signants) en les recerques, no es pot establir si la diferència localitzada entre sords o oients és fruit de la sordesa, de la privació lingüística, d'usar la llengua de signes, o d'una combinació de la sordesa i ser natiu de la llengua de signes. En les revisions bibliogràfiques consultades, s'opta per extreure tals conclusions tot comparant diferents recerques. A més, assenyalen la necessitat de donar més informació sobre el perfil dels participants.

⁷² Hem pogut consultar tan sols part de l'estudi de Neville i Lawson (Neville & Lawson, 1987a, 1987b).

⁷³ Un altre enfocament de la investigació en aquest àmbit analitza els efectes de l'ús habitual d'una llengua de signes en la cognició espacial i les habilitats visuoespacials. Molts d'aquests estudis intenten diferenciar quins fenòmens observats són fruit exclusivament de ser signants o bé són fruit de ser sord i signant. Això es fa comparant els resultats de grups d'oients no signants, oients signants i sords signants (per a una revisió d'aquest tipus d'estudis, vegeu Emmorey, 2002, Capítol 8).

⁷⁴ Es presenten cadenes de lletres, xifres o formes, i el participant ha de prémer un botó quan apareix una determinada cadena de caràcters (sovint de dos caràcters). Els resultats són interpretats com una mesura de l'atenció i de la impulsivitat. Es considera una resposta impulsiva quan es prem el botó i l'estímul només representava l'inici de la cadena, i no tota sencera. Es considera una falsa alarma quan es prem el botó i l'estímul era un altre caràcter de la cadena (Dye & Bavelier, 2013; Parasnis et al., 2003).

auditiva (vegeu la revisió de Dye & Bavelier, 2013). Els autors remarquen que les conclusions de molts estudis són precipitades, atès que cap de les recerques inclou entre els seus participants persones signants (com a màxim inclouen persones que havien adquirit el llenguatge a través de la llengua oral i l'ús de signes, en la forma de la *Total Communication*).

Argumenten que, en els casos dels infants sords que no han tingut una llengua de signes a l'abast des de l'inici de les seves vides, han tingut algun tipus de privació lingüística (fins i tot els infants que han estat implantats en una edat molt primerenca). Per tant, les diferències en el sosteniment de l'atenció visual no poden ser atribuïdes, de moment, a la sordesa, sinó que cal contemplar la possibilitat que siguin degudes a la privació lingüística o també a comorbiditats en els infants sords.

Els resultats de la recerca de Dye i Hauser (2014) donen suport a aquesta hipòtesi. En comparar infants sords signants que tenien pares sords signants i infants oients, no van trobar diferències significatives en el sosteniments de l'atenció. Per tant, probablement els resultats anteriors denotarien un relació entre la competència lingüística i l'atenció, i no pas una relació entre l'atenció i la sordesa.

També la investigació de Figueras et al. (2008) aporta dades en el mateix sentit: quan controlen les dades per l'edat, no hi ha diferències significatives entre els resultats de les proves de l'atenció visual obtinguts per infants oients, infants sords amb audiòfon i infants sords amb implants coclears.

Spencer, Swisher i Waxman (2004) estudien detalladament la interacció entre mares i fills de diverses característiques auditives (mares oients de nens oients, mares sordes de nens oients, mares oients de nens sords i mares sordes de nens sords), i el temps en situació de *Coordinated Joint Attention* (atenció conjunta coordinada) de la díada. De les observacions n'extreuen que "els retards o alteracions en el desenvolupament de l'atenció que han estat documentats en anteriors estudis sobre nens més grans (...) semblen evitables. Tanmateix, taxes apropiades del desenvolupament poden requerir una exposició a un model lingüístic visualment ric així com també una experiència en interaccions primerenques amb persones sensibles a les seves demandes de comunicació visual" (Spencer et al., 2004, p. 187).

Parasnis, Samar i Berent (2003) també aporten proves que la interpretació de la menor atenció i major *impulsivitat* podria ser una altra: la reorganització de l'atenció per un fet adaptatiu. Els resultats que denoten una major impulsivitat en la percepció visual seria conseqüència de la menor atenció visual central, ja que les tasques de la CPT es focalitzen precisament en la visió central. El seu estudi té repercussions en una de les proves que

s'utilitzen, almenys als EUA, per diagnosticar el trastorn de dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH), que és un tipus de CPT, el *Test of Variables of Attention* (TOVA). Posa en relleu que no es poden utilitzar els mateixos criteris en les poblacions sorda i oient, perquè això conduiria a una sobrediagnòstic del TDAH.

En l'estudi sobre l'atenció hi ha un altre factor a tenir en compte, que és el bilingüisme intermodal. Kushalnagar, Hannay i Hernandez (2010) estudiaren els efectes en l'atenció del bilingüisme equilibrat i no equilibrat en persones sordes adultes. Trobaren que el bilingüisme equilibrat tenia avantatges en les tasques d'atenció respecte a les persones que tenien un bilingüisme desequilibrat.

Per altra banda, el fet de ser signant (independentment de la condició auditiva) està relacionat amb una major *visualització mental*: les persones signants generen imatges més ràpidament i tenen més habilitats en invertir imatges (Emmorey, 2002, p. 267).

Ser signant també influeix positivament en les habilitats en *discriminació visual de les cares* (Emmorey, 2002, Capítol 8; Sharma & Mitchell, 2013), fet que no succeeix en el cas de les persones sordes no signants (Parasnis, Samar, Bettger, & Sathe, 1996). Les majors habilitats es donen en el reconeixement de canvis petits, no en el processament general de la cara. S'interpreta que és degut al paper lingüístic de l'expressió facial en les llengües de signes.

Diversos autors recalquen que és necessari contemplar les qüestions visuals en el context educatiu (Dye & Bavelier, 2013; Dye et al., 2008; Knoors & Marschark, 2013, Capítol 6).

En aquest sentit, s'ha estudiat *l'atenció visual als companys i professorat* en la situació de l'aula de secundària. Els pocs resultats que trobem són sorprenents, perquè denoten poca atenció a les persones que estaven parlant (en un context educatiu que utilitza la comunicació multimodal): el 44% del temps que la mestra signava l'alumnat la mirava; el percentatge oscil·la entre el 40 i el 62% (en funció de la classe) quan analitzem el temps que la professora signava a un estudiant i aquest la mirava; només el 30% del temps que signava algun alumne era mirat pels companys (Matthews & Reich, 1993).⁷⁵

Igualment en la situació escolar, Knoors i Marschark (2013, Capítol 6) fan esment del problema de *l'atenció dividida*. Els estudiants sords, tant si són signants com si no, han de tenir contacte visual amb el docent, i també han de mirar tota la informació que s'està

⁷⁵ Malauradament, a l'estudi no expliquen si les professores són oients o sordes. Aquest podria ser un element a tenir en compte. Tampoc no té en compte les trajectòries educatives de l'alumnat, ni el seu bagatge lingüístic. L'estudi resulta interessant perquè es fixa en una qüestió poc explorada, però no permet extreure'n gaires conclusions, per la manca de dades del conjunt de participants.

presentant com a suport (presentacions de diapositives, vídeos, explicacions a la pissarra, etc.). Aquesta necessitat ha de ser tinguda en compte pels docents, i és inevitable que això comporti un alentiment del ritme de l'exposició. Necessàriament, afirmen, caldrà dedicar més temps a l'explicació de les mateixes coses en una classe amb alumnat sord, o si no es fa tal alentiment, caldrà dedicar-los una altra estona fora de la classe de suport. Però, a més, també consideren que el fet de no poder ser exposats al mateix temps a l'explicació i a la visualització del material de suport, els comporta que depenguin més de la memòria de treball i, per tant, que tinguin una càrrega cognitiva superior.

4.7 Concentració i fatiga

En analitzar la qüestió de l'atenció a l'aula, Knoors i Marschark (2013, p. 114-115) plantegen tres hipòtesis per explicar els resultats de Matthews i Reich (1993): 1) les habilitats visuoespacials permetrien no mirar directament el que s'està dient sense perdre informació; 2) les habilitats per "emplenar els buits" de la informació que els és comunicada en llengua de signes permetrien entendre -ho malgrat no escoltar tot el discurs; 3) estarien perdent informació pel fet de no mirar/escoltar, però no se n'estarien adonant.

Knoors i Marschark consideren que la hipòtesi més factible és la tercera. Tanmateix, creiem que hi ha un factor que no tenen en compte i que pot tenir un paper crucial: la *fatiga* per l'alta concentració que requereix escoltar sent sord i per l'alta càrrega cognitiva que implica (sobretot quan s'escolta una explicació en llengua oral o fent ús d'una llengua amb suport signat).⁷⁶ Vegem un testimoni personal d'aquesta fatiga (Noon, 2013):

Avui he anat a una conferència molt bona. Era fascinant i gairebé cada paraula m'ha enganxat.

I quan he tornat a casa m'he desplomat al sofà. No només estic cansat, estic destrossat. He hagut d'apagar els audiòfons i quedar-me en silenci, els ulls em cremen. També m'he pres tres tasses de te només per escriure aquest paràgraf.

Oh, així que el Noon està cansat, i què? Cert. La gent passa per coses pitjors.

Però també penso que no s'entén realment bé el fet que l'impacte de la sordesa no només es manifesta en la comunicació. Es tracta de l'energia involucrada en la lectura labial i d'estar atent durant tot el dia.

Processant i construint significat de les paraules i les frases mig sentides. Fent conjetures i comprenent el context. I després pensar en alguna cosa intel·ligent a dir en resposta a una pregunta a l'atzar.

⁷⁶ La National Deaf Children's Society va posar sobre la taula aquest problema en un dels seus butlletins informatius (NDCS, 2015b).

Sorprenentment, aquesta àrea ha estat poc investigada encara, però les implicacions que té en l'àmbit educatiu són molt grans (Bess, Gustafson, & Hornsby, 2014; Bess & Hornsby, 2014; Hornsby, Werfel, Camarata, & Bess, 2014). Anderson (2014) descriu el fenomen de la fatiga en persones sordes com l'impacte en cascada de la pèrdua auditiva. Considerem que la fatiga es dona sobretot quan s'escolta una explicació en llengua oral o en llengua oral amb suport signat perquè és quan hi ha més audició fragmentada, aleshores cal fer un esforç major, que fatiga i que finalment acaba tenint un impacte en l'aprenentatge.

Recordem que la llengua oral amb suport signat no té l'estructura sintàctica ni molts altres elements de la llengua de signes (Capítol 5, §2.3.3). El processament no és el mateix que el de la llengua de signes. Cal tenir en compte que la memòria de treball, element bàsic en la comprensió lingüística, està relacionada íntimament amb l'estructura de la llengua que s'està escoltant/mirant i processant. Tanmateix, el suport signat no és una llengua. No coneixem recerques que explorin l'impacte de l'ús del suport signat en la memòria de treball i la comprensió, ni tampoc l'impacte de la fatiga en persones escolaritzades en centres que utilitzen llengües orals amb suport signat.

Quant a l'alumnat signant, pel que hem comentat sobre les característiques de l'atenció visual de les persones sordes, la fatiga també hi pot tenir un impacte, Caldria valorar-ho.

4.8 Competència en llengua escrita

En la bibliografia sobre la lectura en el nen sord i els factors que hi influeixen trobem que sovint se centren en els factors resumits per Paul (2003): la identificació de la paraula, el coneixement del lèxic, la sintaxi, el llenguatge figuratiu, el coneixement previ, la metacognició i la memòria de treball. Hi afegiríem la importància de la teoria de la ment: a la coherència textual recau, en part, en les intencions, vivències, estats d'ànim dels personatges (Silvestre Benach, 2008).

Atesos els objectius de la tesi, no ens aturarem en tots aquests àmbits. Tanmateix, en els apartats previs hem mostrat com l'accés limitat al llenguatge pot influir-hi, principalment en el coneixement previ –general i del lèxic–, la memòria de treball i la teoria de la ment. Per tant, la competència en llengua escrita presenta dificultats en el context dels nens sords que han vist restringit l'accés al llenguatge durant el període crític primerenc.⁷⁷ Com que la competència en llengua escrita és un dels punts de partida de la nostra tesi, hi aprofundirem en el Capítol 4.

⁷⁷ La intervenció amb l'infant sord s'aborda en el Capítol 6.

5 Sumari

En el segon capítol, hem situat la tesi en l'àmbit de les epistemologies de sords, que vol superar la visió estrictament medicorehabilitadora o patològica de la sordesa. Aquest enfocament posa en relleu la importància del rol de la persona sorda en la generació del coneixement i en la intervenció en l'àmbit de la sordesa. En aquest marc, la llengua de signes té un paper protagonista com un dels elements de la construcció de les diverses identitats sordes.

Ara bé, a més de la seva rellevància des del punt de vista antropològic, la llengua de signes té una gran importància des del punt de vista biològic i lingüístic: és l'única llengua completament accessible per a les persones sordes. La hipòtesi de l'existència d'un període sensible o crític primerenc per a l'adquisició del llenguatge dóna suport a promoure que es proporcionin als infants sords una llengua de signes des del moment del diagnòstic de la sordesa, a més de la intervenció en l'àmbit de la llengua oral que es pugui realitzar. Per tant, el bilingüisme simultani o infantil intermodal és aquell que assegura l'adquisició del llenguatge de l'infant sord.

El bilingüisme intermodal presenta similituds i diferències respecte al fenomen del bilingüisme intramodal. En el bilingüisme intermodal en persones sordes, l'accessibilitat és allò que determina quina llengua considerar com a primera llengua, atès que l'adquisició de la llengua majoritària, l'oral, és impredecible. Si es proporcionen les dues llengües, com ja es promou en algun context, el desenvolupament del mateix infant anirà definint la predominància d'una llengua o de l'altra. Hem revisat també el baix prestigi de què gaudeix el bilingüisme intermodal, i els efectes d'això: el coneixement que se'n té és baix i les polítiques afavoreixen un bilingüisme substractiu en detriment del bilingüisme additiu. Per tant, no és el bilingüisme simultani que asseguraria l'adquisició del llenguatge de l'infant sord no es promou.

A fi de conèixer les conseqüències que pot tenir que no s'estigui proporcionant també la llengua de signes als infants sords, hem analitzat com l'accés restringit al llenguatge pot afectar al desenvolupament de l'infant. Es tracta d'implicacions cognitives que normalment s'atribueixen a la sordesa en general. A banda d'això, també hi ha característiques pròpies del fet de ser signant natiu o de ser sord, eminentment en el camp visual. Les conseqüències cognitives i en l'aprenentatge de l'accés limitat al llenguatge, de l'aprenentatge incidental reduït o del fet de ser signant són factors que cal tenir en compte en la intervenció amb els infants sords.

Capítol 3. Metodologia

Les paraules per a mi eren com palometes, o papallones, vaja. Unes papallones de colors ben vius que tan bon punt neixien a la boca de les persones que parlaven s'allunyaven i viatjaven a terres remotes. De cada conversa que tenia lloc al meu davant jo podia atrapar, si era el meu dia de sort, una part infinitesimal. Només veia aletejar aquestes papallones quan mirava directament la boca de la gent, però tot i així fugien massa de pressa, desapareixien en un tres i no res. En canvi a l'escola, a classe, de vegades ens presentaven una paraula aïllada, per tal que la pronunciéssim i repetíssim, però nua de significat, sense context per saber com funcionava ni amb quines altres paraules es podia unir. Era com si ens haguessin mostrat una papallona dissecada. Podíem observar-la amb deteniment, memoritzar-ne les formes i copiar-la a la llibreta. Però a part que els colors s'havien esmorteït, ja no la veuríem voleiar en el seu ambient natural.

La llengua de signes era l'únic sistema viu de comunicació que teníem els sords, però no ens la dixaven estudiar, observar ni fer entrar a les aules. La llengua de signes representava molt més que una llengua viva. Representava la possibilitat de comunicar-se plenament amb tothom, d'estar connectat al món. La seva potencialitat, les possibilitats que ens oferia les vaig descobrir a mesura que em vaig fer gran i vaig decidir estudiar-la, fer-la servir i preservar-la. És clar que aleshores jo encara tenia l'esperança d'aprendre alguna cosa de les papallones dissecades. Vaig esforçar-me a aprendre de memòria paraules noves, a entendre-les i a fer-les servir per comunicar-me fins que veia que no n'hi havia prou. La gent es cansava d'explicar-me constantment el significat d'això o d'allò i de corregir-me els errors que cometia. O bé se'n reien o no m'entenien: el que fos abans que explicar-me la barbaritat que devia haver dit jo sense voler.

Imma Codorniu, Judit Farrerons i Ramon Ferrerons (2014, p. 58)

1 Introducció

My right hand has written all the poems that I have composed. My left hand hasn't written any. But my right hand never thinks, "You, left hand, you are good for nothing!" My right hand does not have any superiority complex at all, so it is very happy. My left hand does not have any inferiority complex either. My two hands have a kind of wisdom called the wisdom of nondiscrimination. One day, I was hammering a nail and my right hand was not very steady, so instead of pounding on the nail it pounded on my finger. My right hand put the hammer down and took care of the left hand in a very tender way, just as it would take care of itself. It did not say: "You, left hand, you have to remember that I have taken good care of you, and you have to pay me back in the future." And my left hand did not say: "You, right hand, have done me a lot of harm, give me that hammer, I want justice!" There was no such thinking. My two hands know that they are members of one body; they are the other.

Thich Nhat Hanh (2008, p. 96)⁷⁸

La complementarietat epistemològica a què obliga la polifonia de les disciplines de què hem begut ens ha conduït a adoptar també una metodologia polièdrica. Hem cercat que les preguntes de recerca delimitessin la metodologia a emprar. Això ha resultat en la confluència de perspectives teòriques que normalment avancen en paral·lel i en un cert excés d'aspectes estudiats. Tal com hem explicat al Capítol 1 (§3), aquestes circumstàncies van en detriment de la profunditat amb què els investiguem, però ha estat una elecció fruit dels objectius plantejats i, sobretot, de la convicció que la transdisciplinarietat és imprescindible per abordar problemes complexos (Roca Casas, 2002, Capítol 2).

Aquest disseny eclèctic també ha estat fruit de l'estat de la qüestió. Els antecedents han acompanyat el procés de formulació de preguntes, objectius i hipòtesis i, per tant, han configurat la metodologia. Malgrat que la llengua escrita en infants sords ha estat molt estudiada, en pocs casos s'ha pres també la llengua de signes com a objecte d'estudi.

En els següents apartat presentem la hipòtesi de la recerca (§2), el disseny (§3), els participants en l'estudi (§4), l'anàlisi de les dades (§5) i les consideracions ètiques de la investigació (§6). En els capítols 4, 5 i 6 descrivim amb més detall les tècniques i l'anàlisi de dades concretes de cada un d'ells.

⁷⁸ La meua mà dreta ha escrit tots els poemes que he compost. La meua mà esquerra no n'ha escrit cap. Però la meua mà dreta mai pensa, "Tu, mà esquerra, no ets bona per a res!" La meua mà dreta no té cap complex de superioritat en absolut. Les meues dues mans tenen un tipus de saviesa anomenada saviesa de la no discriminació. Un dia, estava clavant un clau i la meua mà dreta no estava gaire ferma, així que en lloc de colpejar el clau vaig colpejar-me el dit. La meua mà dreta va deixar anar el martell i va tenir cura de la mà esquerra molt tendrament, com si ho estigués fent amb ella mateixa. No va dir: "Tu, mà esquerra, has de recordar que t'he cuidat, m'ho hauràs de retornar en el futur." I la meua mà esquerra no va dir: "Tu, mà dreta, m'has fet molt de mal, dóna'm el martell, vull justícia!" No va passar tal cosa. Les meues dues mans són membres d'un cos; són, cadascuna, l'altra.

2 Hipòtesi

*Jo diria que el problema de la teva recerca
no està tant en les estructures cerebrals,
sinó que està en les estructures socials.*

Xavier Pinazo López

La tesi es planteja amb una hipòtesi general:

Les característiques de la producció lingüística (en llengua escrita i llengua de signes) de l'alumnat es poden comprendre, en part, pels trets individuals dels participants, i també pel paper que té la llengua de signes en la intervenció educativa que es dona en el seu context escolar i en la gestió de l'atenció a l'alumnat sord en general.

En comparar els resultats en aquests tres nivells d'anàlisi (característiques individuals, observacions a l'aula i intervenció a l'alumnat sord a Catalunya), podrem saber si es poden proposar millores en els diversos contextos.

Es tracta d'una hipòtesi de caràcter general en el marc d'un disseny de recerca mixt que, a partir del treball de camp, ha anat concretant-se en hipòtesis emergents. Partim d'una investigació de naturalesa descriptiva, amb elements correlacionals en la part de l'anàlisi de les narracions, que cerca comprendre aquells fenòmens (en el context educatiu i sociopolític) que influeixen en la competència lingüística (en llengua de signes i llengua escrita) de l'alumnat sord signant, per poder formular propostes de millora en l'àmbit.

Inicialment, el projecte de recerca se centrava en l'observació a l'aula, a fi d'analitzar la conversa metalingüística de l'alumnat amb i sense el docent. L'objectiu era "reconèixer estratègies en els processos de composició escrita de l'alumnat sord que es puguin aplicar a l'aula per tal d'afavorir el desenvolupament bilingüe i els processos de transferència de la llengua de signes a la llengua escrita".

Tanmateix, en el diàleg sorgit de l'anàlisi teòrica i el treball de camp propis del procés de recerca, vam anar replantejant el problema de recerca i formulant noves hipòtesis emergents, en un procés reflexiu en espiral (Sandín Esteban, 2003). El procés va conduir a l'enfocament ecològic que finalment hem adoptat, i que ens permet abordar tres nivells d'aproximació al problema de recerca.

3 Disseny de la recerca

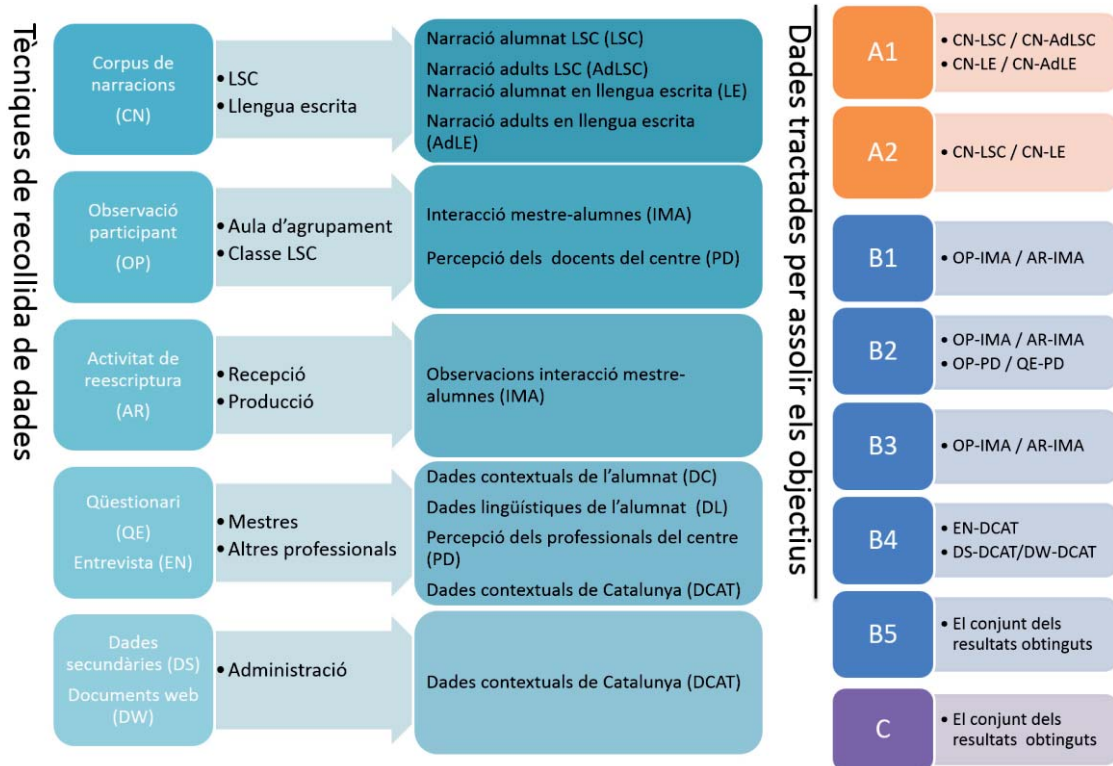
*Les mans, segures guies,
són flors descloses
que m'assenyalen camins.
Les mans no han après a
disfressar-se.*

Sol a les mans, Montserrat Abelló

Hem considerat que per assolir els objectius plantejats necessitàvem combinar estratègies de recerca tant de l'enfocament quantitatiu com del qualitatiu, motiu pel qual el disseny de la recerca és mixt.

Hem definit principalment cinc tipus de mètodes i tècniques per dur a terme la recerca: el corpus lingüístic, l'observació participant (que inclou l'observació d'una activitat de reescriptura proposada per la investigadora), els qüestionaris, les entrevistes i l'anàlisi de dades secundàries (vegeu la Figura 2). El treball de camp es va realitzar entre els cursos 2012-2013 i 2013-2014: durant la primera etapa es va fer l'observació participant, l'activitat de reescriptura, la recollida del qüestionari i part de les narracions; en la segona etapa vam recollir la resta de narracions (vegeu §3.4).

Figura 2. Tècniques de recollida de dades, conjunt de dades obtingudes, i relació de les dades que s'han utilitzat per assolir cada un dels objectius.



El disseny ens ha permès estudiar diversos aspectes d'un mateix fenomen que corresponen a nivells diferents (micro/macro) de la realitat estudiada (Bryman, 2004, p. 461). La complementarietat d'enfocaments també ens ha ajudat a corroborar certs resultats, i ens ha resultat un bon recurs per presentar una part de la informació: en el cas de la presentació dels participants, l'ús del qüestionari ens ha ajudat a mantenir l'anonimat dels diversos participants.

El predomini de la metodologia quantitativa i la qualitativa ha variat en les diferents parts del procés de recerca. En el transcurs del treball de camp ha predominat la metodologia qualitativa (per l'observació participant amb què l'hem dut a terme), tot i que l'hem complementat amb la recollida de dades quantitatives (eminentment amb l'ús del qüestionari i l'elicitació de les narracions, per no ser una recollida de narracions realitzades en un context naturalístic).

Quant a la part de l'anàlisi de les dades, la metodologia quantitativa pren més rellevància, principalment en la part de l'anàlisi del corpus lingüístic.

Finalment hem vinculat els dos tipus de dades a l'hora de fer la triangulació del conjunt de resultats obtinguts.

El predomini de la perspectiva qualitativa durant el treball de camp i el procés de recerca en general ha fet possible una flexibilitat considerable en el disseny de la investigació i una negociació amb les persones participants en el projecte. Ens ha permès anar adaptant el projecte a les hipòtesis emergents que sorgien, així com anar redirigint el focus de la nostra mirada i la relació entre les preguntes d'investigació de què partíem i que ens plantejàvem de nou, fruit de la interacció amb el context. D'aquesta manera, el que inicialment havia de ser el centre de la investigació, l'observació d'una activitat de reescriptura proposada per la investigadora, ha esdevingut d'una rellevància comparable a la de la resta d'observacions realitzades.

També hi ha hagut una evolució considerable en la forma de recollir les dades lingüístiques, ja que hem optat per reduir el nombre de dades a recollir i canviar la metodologia per fer-ho, tot abandonant l'ús d'instruments de mesura lingüística existents per adoptar una metodologia més d'acord amb les pràctiques habituals a l'entorn educatiu (l'elicitació d'una narració). Tot això ha estat fruit de la interacció amb el conjunt dels participants i de l'adaptació a les circumstàncies que s'anaven presentant en el transcurs del treball de camp, en combinació amb les aportacions de les lectures i altres activitats científiques a què s'anava assistint.

A continuació descrivim de manera general els quatre tipus de mètodes i tècniques utilitzats per recollir les dades, en el mateix ordre dels objectius per als quals les dades obtingudes són eminentment utilitzades. En els capítols posteriors de la tesi es presenten amb més detall cada un d'ells. Tan sols el qüestionari relatiu a les dades de l'alumnat es descriu només aquí, atès que les dades que se n'extreuen s'exploten en l'apartat de participants d'aquest mateix capítol.

3.1 Corpus de narracions

El corpus és una col·lecció gran de dades lingüístiques (escrites, en llengua oral o en llengua de signes) que té associada metadades, que es troba en una forma que és llegible informàticament (està codificat), i que pot ser consultat per estudiar el tipus i freqüència de construccions en aquella llengua (Schembri, Fenlon, Johnston, & Cormier, 2015).

El corpus de narracions estudiades en el marc del primer objectiu de recerca compta amb un total de 18 narracions elicitades en LSC (16 realitzades per nens i nenes i 2 per adults) i 16 narracions en llengua escrita (14 realitzades per nens i nenes i 2 per adults). Per obtenir el corpus es va demanar als participants que miressin un conte de dibuixos i sense text i que el signessin o l'escrivissin. Es tracta d'un procediment d'elicitació de dades diferent de les observacions naturalístiques, que permet focalitzar la producció lingüística recollida en allò que resulta d'interès per a l'investigador (Chaudron, 2003, p. 772). La tasca de *story-retelling* ha estat molt utilitzada en la recerca en l'àmbit de l'adquisició de segones llengües (Chaudron, 2003, p. 779).

A més a més, l'activitat consistent en explicar una història presentada amb dibuixos és força freqüent a l'escola on es realitza la recerca, principalment a la classe de llengua de signes. Per tant, es va considerar que la familiaritat per aquest tipus de tasques la feia adequada.

El mètode d'elicitació es troba detallat al Capítol 4 (§3.2).

3.2 Observació participant

L'observació participant l'entendem com "una estratègia de camp que combina simultàniament l'anàlisi de documents, l'entrevista a interlocutors i informants, la participació directa i l'observació, i la introspecció" (Flick, 2007, p. 154).⁷⁹

⁷⁹ Flick extreu aquesta cita textual de la següent obra (p. 157-158): Denzin, N.K (1989). *The Research Act* (3a ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

L'observació participant s'ha dut a terme el curs 2012-2013, principalment durant les hores de classe del grup específic o d'agrupament per a l'ensenyament-aprenentatge del català i de la llengua de signes. Hi ha hagut una part de les sessions observades que hem enregistrat en vídeo per poder analitzar-les amb profunditat posteriorment.⁸⁰ A més a més, sempre s'annotava al diari de camp com a mínim una descripció del que havia succeït i de les qüestions que havien cridat més l'atenció. El conjunt de sessions que no s'han enregistrat, s'han descrit amb més detall en el diari de camp.

Ara bé, l'observació participant no es pot reduir tan sols a les hores de classe. Hi ha hagut una convivència amb alumnes, logopedes, mestres, PAS i, en menor mesura, pares i mares i monitors/es, que va molt més enllà de les hores de docència: les converses de l'hora del pati, les de l'hora de dinar, el camí de tornada conjunt, les hores d'espera a les sales de mestres, les trobades pels passadissos, les converses al funicular, l'arribada i la sortida de l'escola, etc. Totes aquestes experiències han fet possible l'avenç de la tesi.

L'observació participant ha resultat ser el principal mètode del disseny de la recerca perquè s'ha anat mostrant com la millor forma per assolir els objectius de recerca, sobretot tenint en compte des de quina situació s'hi aproximava la investigadora.⁸¹

Inicialment tenia un nivell de familiaritat baix amb l'entorn: hi accedia sense ser un membre de la realitat estudiada ni ser tampoc una persona sorda, amb l'única experiència en l'àmbit del treball de recerca en el marc del Màster i l'aprenentatge en LSC.⁸² En el moment de plantejar la recerca no coneixia els corrents que advoquen per les epistemologies de sords (Herrera-Fernández, 2014; Paul & Moores, 2010b),⁸³ però tenia present que el meu paper en aquest context era qüestionable. A més de la relació de poder pròpia de l'investigador i subjecte/s investigat/s, aquesta es veia incrementada pel fet de realitzar la recerca "des de fora" (Biglia & Bonet-Martí, 2009).

Tanmateix, vaig valorar com una oportunitat poder posar a disposició del coneixement de la llengua de signes i de la comunitat sorda, el doctorat que em permetia realitzar l'ajut al Personal Investigador en Formació de la UAB que em va ser atorgat des del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Aquesta tensió interna m'ha empès a buscar, dins i fora del

⁸⁰ Vegeu el Capítol 5 (§3.2.2), per a una descripció de les hores de classe observades, dels criteris segons els quals s'han enregistrat o no i dels cursos que es van observar.

⁸¹ El redactat es troba en la major part del document de la tesi doctoral en primera persona del plural per posar en relleu que hi ha una multiplicitat de veus i mans darrere del que s'explica. En ocasions, però, com en aquest apartat, canvia a la primera persona del singular per reflectir la veu i les mans de la investigadora.

⁸² Malgrat aquestes condicions, la recerca es va trobar amb la bona acollida per part del conjunt de mestres i alumnat de l'escola, que la va fer possible.

⁸³ Vegeu el Capítol 2 (§2.2).

context, la perspectiva de les persones sordes, que m'ha ajudat a qüestionar, redefinir i enriquir la meua mirada sobre el problema de recerca. Malgrat que l'experiència fora de l'entorn de la investigació no forma part pròpiament del disseny, el paper que hi té és fonamental perquè ha contribuït de manera decisiva al llarg de tot el procés de recerca.

L'observació participant, els mètodes que l'han acompanyada (diari de camp, entrevistes i activitat de reescriptura) i el procés per definir els mètodes (prova pilot de l'activitat de reescriptura), es descriuen al Capítol 5 (§3.2).

3.3 Qüestionaris i entrevista

Hem elaborat tres qüestionaris diferents. N'hem emprat dos per conèixer les dades sociodemogràfiques i lingüístiques de l'alumnat participant (§3.3.1). És l'única tècnica que descrivim amb detall en aquest apartat atès que utilitzem les dades que ens va proporcionar en aquest capítol (vegeu la descripció dels participants, §4.3).

El procés de construcció del qüestionari per conèixer la perspectiva dels mestres-logopedes de l'escola i de l'entrevista a altres institucions relacionades amb la modalitat bilingüe a Catalunya han seguit un procediment similar (§3.3.2).

3.3.1 Qüestionari sobre les dades contextuais, lingüístiques i d'actituds envers la lectoescriptura

Hem optat per recollir les dades generals de l'alumnat utilitzant qüestionaris atès el reduït nombre de participants, que hauria fet fàcilment identificables els participants en una descripció més qualitativa (i per tant, més detallada) dels contextos sociofamiliars particulars de l'alumnat. A més de la voluntat de preservar al màxim possible la intimitat dels participants, hem volgut comptar amb unes dades bàsiques sobre tots els participants. El qüestionari sobre les dades contextuais, lingüístiques i d'actituds envers la llengua escrita es troben als Annexos 1 i 2.

Hem elaborat el qüestionari sobre les dades de context de l'alumnat tenint en compte l'estat de la qüestió dels principals factors relacionats amb la competència lingüística, i també alguns qüestionaris elaborats en el marc d'altres recerques i altres instruments (Baker, 2006; Grosjean, 2008; Mann, 2006; OECD, 2008, 2011; Rom Sedó, 2008; Silvestre & Valero, 2006; Stewart & Clarke, 2003; entre molts d'altres). Per a la part de la competència lingüística, hem treballat amb instruments ja existents que hem adaptat a les nostres

necessitats (Andreu Barrachina et al., 2012; Consell d'Europa, 2002; Lladó, 2005; Niederberger, 2004; Silvestre, Ramspott, & Pareto, s.d.; Strong & Prinz, 1997).⁸⁴

Per fer els qüestionaris sobre les actituds i els hàbits envers la lectura i l'escriptura, ens hem basat en les propostes de Salvador Mata (Salvador Mata & García Guzmán, 2007),⁸⁵ de Graham, Berninger i Fan (2007) i del Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics (2013). Tan sols és necessari recodificar un dels ítems perquè l'escala sigui equivalent a la de la resta d'ítems ("llegeix només acompanyat d'algú altre" és recodificat perquè la valoració 1-4 respongui a "no llegeix només acompanyat d'algú altre"). L'escala 1-4 de valoració respon als graus "molt en desacord", "en desacord", "d'acord" i "totalment d'acord".

El qüestionari de l'actitud envers l'escriptura (9 ítems) ha obtingut una fiabilitat del 94% (alfa de Cronbach, amb l'estudi de 14 casos vàlids). El qüestionari de l'actitud envers la lectura ha obtingut una fiabilitat també alta (alfa de Cronbach = 95,5%), amb un nombre total de 8 casos.⁸⁶

La feblesa de la part del qüestionari referent a les actituds i hàbits de lectura i escriptura és la persona a qui es va administrar. Hauria estat convenient passar-lo directament a l'alumnat, però per qüestions de temps es va recollir la informació de manera indirecta, a través de les mestres.

A més de la revisió per part dels directors de tesi, hem demanat la col·laboració d'un grup d'experts, format per sis investigadors dels camps de l'educació, la lingüística i la psicologia, que han emplenat la graella de revisió annexada (Annex 3).

La graella per a la revisió es va construir per comprovar si el conjunt d'ítems o preguntes es corresponien als objectius de la recerca i/o a les dimensions per les quals s'estava preguntant. La revisió es va dur a terme tenint en compte els següents criteris (Fullat, Sarramona, Martínez, & Puyol, 2001, p. 99; McMillan & Schumacher, 2010, p. 175; Navío Gámez, Giménez Marín, & Tejada Fernández, 2007, p. 114-116):

⁸⁴ Per a la terminologia dels temps verbals del qüestionari de la llengua oral hem seguit l'emprada per la *Gramàtica de la llengua catalana* (versió provisional) (IEC, s.d.-b).

⁸⁵ En l'obra de Salvador Mata i García Guzmán (2007) citen l'obra en què Salvador Mata (2000) proposava la traducció d'un instrument de Graham, Schwartz i Macarthur (1993). Malauradament, no hem pogut consultar cap de les dues obres:

Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona: Aljibe.

Graham, S., Schwartz, S., y Macarthur, C. (1993). Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.

⁸⁶ Malauradament, en aquesta part, les mestres han respost menys els ítems demanats, sobretot l'ítem 5 ("Mira la televisió amb subtítols").

- a) Forma i estructura: presentació i claredat, facilitat de lectura i estructura.
- b) Contingut: vinculació amb el tema, importància, suficiència del nombre d'ítems.
- c) Univocitat: nivell de precisió lingüística en la formulació de l'ítem.
- d) Pertinència: validesa de l'ítem a l'hora d'aportar informació sobre l'objecte d'estudi.

Un cop es van rebre tots els comentaris sobre els instruments dissenyats, es va esmenar tot allò que les persones expertes havien indicat que calia revisar, que no presentava univocitat o que no consideraven pertinent.

Després de tot aquest procés, el qüestionari de dades contextuals i lingüístiques generals va ser modificat de la següent manera: vam desestimar dues preguntes i dos ítems d'una pregunta; vam reformular tres preguntes; vam reformular tres ítems d'una mateixa pregunta; i vam crear dues noves preguntes.

3.3.2 Qüestionari als mestres i entrevista a altres institucions

Tant el qüestionari per conèixer la perspectiva de totes els mestres-logopedes que treballen la lectoescriptura amb l'alumnat participant, com l'entrevista a professionals de l'àmbit de l'atenció a l'alumnat sord que no treballen directament en l'escola investigada, s'han elaborat de forma similar. Són instruments que hem construït a partir del treball de camp i de la bibliografia consultada, i en el cas de les entrevistes també hem tingut en compte les dades secundàries analitzades sobre l'atenció a l'alumnat sord a Catalunya.

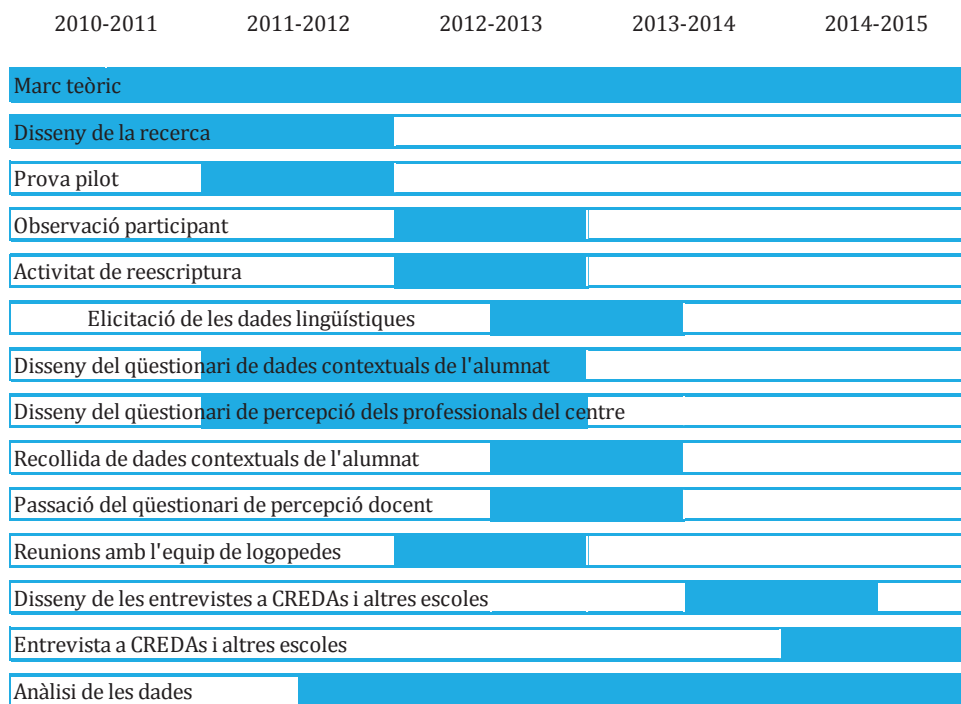
El qüestionari consta de preguntes tancades per valorar la freqüència d'ús de certes estratègies, i de preguntes obertes per valorar qualitativament les estratègies i comentar altres aspectes generals de l'atenció a l'alumnat sord a l'escola bilingüe intermodal. El qüestionari es descriu al Capítol 5 (§3.2.6).

Pel que fa a l'entrevista, són semiestructurades i les hem realitzat a algunes de les institucions més directament implicades amb la modalitat bilingüe, tant escoles com professionals dels CREDA de zones territorials que ofereixen aquesta modalitat. L'instrument es descriu al Capítol 6 (§2.1).

3.4 Procediment

Els diversos mètodes i tècniques que formen el disseny de la recerca s'han conduït en moments diferents del procés de recerca (Figura 3).

Figura 3. Esquema temporal dels moments en què s'ha dut a terme la recerca distribuïts en els diferents cursos.



Vam decidir començar el treball de camp amb l'observació participant perquè els participants (alumnat i mestres) i la investigadora es poguessin familiaritzar. A continuació es va dur a terme la resta de recollida de dades: qüestionaris, activitat de reescriptura, elicitació de dades lingüístiques, etc.

Vam recollir les dades lingüístiques en dos moments diferents perquè hi havia uns participants que el curs 2012-2013 era el darrer que estaven a l'escola (alumnat de 6è). Per això, vam recollir les dades de 3 participants al final del curs 2012-2013 i la resta de narracions les vam recollir el primer trimestre de 2013-2014.

Hi va haver un tercer moment de recollida de narracions, durant el tercer trimestre del curs 2013-2014, però no hem inclòs les narracions d'aquesta etapa en l'anàlisi de les dades perquè corresponen a uns altres objectius de recerca que no hem contemplat en la tesi. Tanmateix, atès que dos alumnes no van acabar la narració escrita en la primera ocasió (participants 2.1 i 3), hem optat per incloure la segona narració (tant en llengua escrita com en LSC) abans de prescindir d'aquests participants i reduir la mostra.

La prova pilot va servir per poder valorar si l'activitat d'elicitació de la conversa metalingüística era adient.

4 Participants

El mundo de los sordos es una comunidad extraordinaria, con una cultura y un universo propios. Aprendí a ver aquel mundo sin sonidos no sólo en términos médicos como si la sordera fuera meramente una discapacidad, sino como quien entra en una dimensión diferente, de signo positivo, donde hay otra forma de ser y comunicarse.

Oliver Sacks, entrevistat per Eduardo Lago (2002)

Els participants d'aquesta recerca són l'alumnat sord de primària d'una escola d'agrupament de modalitat bilingüe i part del seu equip docent.

4.1 El centre

La institució educativa on fem la recerca és l'Escola Municipal Tres Pins, integrada en el Consorci d'Educació de Barcelona. És un centre ordinari d'agrupament bilingüe que en el marc del seu projecte d'educació bilingüe estableix dos pilars:⁸⁷

1. Educación bilingüe que supone convivencia y aprendizaje de dos códigos lingüísticos diferentes, la Lengua de Signos y la Lengua Oral, valorados y utilizados por toda la comunidad educativa.
2. Educación conjunta de sordos y oyentes, agrupando a los alumnos sordos y adaptando y flexibilizando la estructura y la organización de una escuela ordinaria de Educación Infantil y Primaria. (Escola Municipal Tres Pins, 2000, p. 13)

L'escola va néixer el 1984, quan el Centre Municipal Fonoaudiològic⁸⁸ va desaparèixer per les polítiques d'integració d'alumnes sords del moment. Aquest centre, que fins llavors s'havia dedicat exclusivament a alumnat sord, va donar lloc al CREDAC Pere Barnils i a l'escola Tres Pins (Escola Municipal Tres Pins, 2002; Llombart, 2013), i es va convertir en una escola ordinària d'integració preferent de sords (Escola Municipal Tres Pins, 2000).

Tanmateix, va ser l'any 1994 que un primer grup d'alumnes de P3 va començar l'escolarització en la modalitat bilingüe (González de Ibarra Garza & Molins, 1998). En aquest centre l'alumnat sord s'estructura en grups de 3-5 alumnes en cada nivell escolar, si és possible, ja que això afavoreix la interacció entre iguals, que entre d'altres coses, augmenta el desenvolupament de la identitat personal i una autoimatge positiva, i ajuda a optimitzar els recursos humans i tècnics (Escola Municipal Tres Pins, 2000, p. 19).

⁸⁷ Durant el treball de camp en diverses ocasions mestres de l'escola m'han dit que els documents de l'escola estan en procés de ser revisats. Per tant, cal tenir present que no representen plenament la situació actual de l'escola.

⁸⁸ El "Fono", tal com es coneix popularment.

L'alumnat sord comparteix el currículum amb els companys oïdors. Normalment treballa a l'aula amb el grup-classe, excepte algunes classes que realitza amb el grup específic (les companyes i els companys sords) a l'aula d'agrupament, per a l'ensenyament-aprenentatge de l'àrea de llengües («Escola Municipal Tres Pins», 2015).

4.2 L'equip docent

El reglament de règim intern (RRI) estableix tres figures com a personal docent de l'escola: mestres tutors, mestres especialistes i logopedes. Tots tres tenen encarregades les funcions docents que estableix la llei d'educació (Generalitat de Catalunya, 2009).

El conjunt de logopedes estan adscrits/es al CREDAC Pere Barnils, i intervenen en l'atenció escolar de l'alumnat sord. El seu paper en la institució és equiparable al de la resta de mestres, ja que participen en els òrgans de coordinació (cicle, claustre i altres tasques generals) i en les activitats habituals fruit de la docència (sortides, reunions, vigilàncies de pati, etc.). En la seva funció docent, aquesta figura s'encarrega de "la traducció - interpretació en LSC dintre de l'aula ordinària i promou l'aprenentatge de les llengües en grup específic" («Escola Municipal Tres Pins», 2015).

Del conjunt de docents del centre, la recerca ha tingut com a participants principals aquells/es logopedes que impartien docència a l'alumnat participant. També hi ha participat una educadora de suport educatiu, que segons el RRI forma part del personal auxiliar docent de suport (Escola Municipal Tres Pins, 2009). En total hi han participat set persones amb funcions docents, dues de les quals són sordes (la mestra-logopeda d'LSC i l'educadora de suport) (Taula 3). La participació ha variat entre tots set docents, en funció de la part de la recerca de què es tractés (vegeu l'apartat §3.2).⁸⁹

Taula 3. Descripció del professorat participant.

Codi	Descripció
M1	Educadora de suport sorda.
M2	Mestra sorda d'LSC de tots els cursos de parvulari i primària, i de català de 5è.
M3	Mestra oïdora de català de 3r.
M4	Mestra oïdora de 5è i de la classe de diari.
M5	Mestra oïdora de català de 4t i de la classe de lectura i d'elaboració de la revista.
M6 i M7	Mestres oïdors de 1r.

En la part d'observació a l'aula hi han participat quatre logopedes (tres en sessions d'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita i una d'LSC) i l'educadora de suport. En

⁸⁹ Atès que en els cursos de 1r i 2n les sessions d'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita la feien amb el grup-classe, no vam observar-les. Ara bé, en la part de recollida de la perspectiva docent, sí que hem comptat amb la seva participació.

la part de la recollida de la perspectiva docent sobre les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita, hi han participat els sis logopedes. No hi ha participat l'educadora de suport perquè no té grup assignat ni una docència continuada a primària.

Presentem les dades sobre la formació de manera general:⁹⁰ entre els mestres-logopedes hi ha un mestre, tres mestres d'educació especial i un psicòleg. Tots ells són logopedes. Pel que fa a la formació en LSC, un té el grau superior d'interpret en LSC i la resta tenen el 4t nivell, en un cas amb nivell d'aprofundiment en la llengua i altres cursos d'aprofundiment.

Al llarg de la tesi, per referir-nos als mestres-logopedes farem servir indistintament els termes mestre, logopeda i mestre-logopeda, atès que és l'única figura docent participant en la recerca i que, per tant, no es pot confondre amb la figura de mestre del grup-classe.

4.3 L'alumnat

Han participat directament en l'estudi 16 alumnes sords de l'escola.⁹¹ A la Taula 4 hi apareixen els codis assignats. La primera xifra del codi correspon al nivell en què es trobaven durant el curs 2013-2014, la segona etapa en què es va fer treball de camp (durant la qual es van recollir les narracions). La segona xifra identifica cada un dels alumnes de cada curs. Només un alumne, el 3, no tenia companys sords en el mateix curs.

Taula 4. Dades generals de l'alumnat participant.

(NA = nivell auditiu; DAL = dèficit/pèrdua auditiva lleu; DAM = DA mitjà; DAS = DA sever; DAP = DA profund; IC = implant coclear)

Participant	Edat ⁹²	Sexe	NA sense audiòfon o IC	NA amb audiòfon o IC ⁹³	Edat IC	Inici d'aprenentatge de l'LSC del pare/mare ⁹⁴	% de cursos en modalitat bilingüe	Nivell d'expressió en llengua oral ⁹⁵
2.1	7;1	Nen	DAS	DAL		>16	71,4 %	Mitjà
2.2	8;1	Nen	DAP	DAM		< 16	37,5 %	Baix
3	8;4	Nen	DAP	DAM		>16	56,3 %	Mitjà-alt
4.1	9;6	Nen	DAP	DAP		>16	66,7 %	Baix
4.2	10;2	Nen	DAP		9;3	Anys després del diagnòstic	10 %	Baix

⁹⁰ No es van obtenir les dades d'un dels mestres-logopedes participants.

⁹¹ Hi ha hagut altres participants que, en no ser sords no constaran en aquesta tesi.

⁹² Edat que tenien en el moment de la recollida de les narracions.

⁹³ Aquesta dada s'ha d'interpretar amb cura: no s'ha de confondre la percepció auditiva amb la comprensió de la llengua oral. A més, el nivell auditiu no mostra les diferències en la corba auditiva.

⁹⁴ Indiquem aquí només des de quan signa el pare o la mare prenent com a referent aquell que faci més temps que coneix l'LSC.

⁹⁵ Hem establert el nivell d'expressió oral que mostrem a la taula en funció del quartil de la mostra a què corresponia cada un dels participants (una vegada fets els càlculs de la llengua oral a partir del qüestionari respost pels mestres). Vegeu l'apartat §4.3.6.

Participant	Edat ⁹²	Sexe	NA sense audiòfon o IC	NA amb audiòfon o IC ⁹³	Edat IC	Inici d'aprenentatge de l'LSC del pare/mare ⁹⁴	% de cursos en modalitat bilingüe	Nivell d'expressió en llengua oral ⁹⁵
4.3	10;6	Nen	DAP	DAL	3;1	Anys després del diagnòstic	60 %	Mitjà
4.4	9;7	Nena	DAM	DAL		< 16	33,3 %	Alt
4.5	9;11	Nena	DAP			< 16	40 %	Mitjà
5.1	11;4	Nen	DAP	DAM		Anys després del diagnòstic	63,6 %	Mitjà-alt
5.2	11;7	Nena	DAP	DAL	5;1	No signen	4,5 %	Baix
6b.1	12;4	Nena	DAP	DAL	4;3	En conèixer la sordesa del fill	41,7 %	Mitjà-alt
6b.2	11;10	Nena	DAP	DAM		En conèixer la sordesa del fill	68,2 %	Mitjà
6b.3	11;2	Nen	DAP	-		Natiu	100 %	Mitjà-alt ⁹⁶
6.1	12;4	Nena	DAP	DAL	4;4	Natiu	100 %	Alt
6.2	12;11	Nena	DAS	DAL		Natiu	61,5 %	Alt
6.3	12;9	Nen	DAP	DAL	2;1	Anys després del diagnòstic	23,1 %	Alt

L'edat mitjana de la mostra en el moment de la recollida de la narració, a finals del curs 2012-2013, és de 10,62 anys,⁹⁷ amb una DE = 1,7. Tan sols quatre dels participants eren nascuts en països extracomunitaris (4.2, 5.2, 6b.1 i 6b.2). D'aquests, un era del continent africà, dos del continent asiàtic i un altre del continent americà. La resta de participants són nascuts a Catalunya.

La residència dels participants és majoritàriament fora de Barcelona, a l'àrea metropolitana: 7 participants viuen a Barcelona ciutat i 9 viuen a l'àrea metropolitana. La mostra està composta per més nens, 9, que nenes, 7 en total.

La majoria dels participants tenen una pèrdua auditiva profunda (13 participants), dos tenen un dèficit auditiu (DA) sever, i tan sols una participant té una pèrdua mitjana (tot i que està al llindar de la sordesa severa, amb un DA de 69 dB). Sis dels participants utilitzen implant coclear.

⁹⁶ En aquest cas, la logopeda que va emplenar les dades es va referir a la competència escrita per les característiques de l'alumne.

⁹⁷ Hem tractat les dades referents a l'edat per convertir-les a decimals i així poder-les tractar estadísticament amb el programa informàtic.

Tan sols hi ha un alumne, el 5.1, que té necessitats educatives específiques que fan que tingui un pla individualitzat més ampli (per qüestions no lingüístiques estrictament). En el moment de dur a terme la selecció de la mostra es va optar per incloure tots els alumnes sords a la recerca i no excloure'n cap.

A continuació descrivim les característiques auditives (§4.3.1), l'entorn sociofamiliar (§4.3.2), la trajectòria escolar (§4.3.3), la comunicació a l'escola (§4.3.4), l'actitud i els hàbits de lectoescriptura (§4.3.5) i l'expressió de la llengua oral dels participants (§4.3.6).

4.3.1 Característiques auditives

Tots els participants tenen sordesa prelocutiva. La mitjana de la pèrdua auditiva sense audiòfon o implants en la mostra (no es van poder recollir les dades de quatre participants) és de 100,25 dB (DE= 14,65). El nivell auditiu mitjà de la mostra amb audiòfons és de 41,54 dB (DE = 18,31).

14 dels participants es consideren sords de naixement, excepte el participant 3, que va perdre l'oïda als 6 mesos a causa d'una malaltia, i la participant 6b.2. En el cas de la 6b.2, no està clar que la sordesa no fos de naixement, ja que segons els informes no se'n va identificar una causa. Tanmateix, la família explica que fins als 9 mesos va sentir-hi bé, i que a partir de llavors es va observar el canvi en la seva audició. L'edat de diagnòstic de la sordesa se situa en l'any de vida (DE = 0,78). Sis dels participants havien estat implantats, amb una edat mitjana d'intervenció quirúrgica de 4,7 anys (DE = 2,5).

4.3.2 Entorn sociofamiliar

Per descriure l'entorn sociofamiliar dels participants presentarem les dades sobre les persones amb qui conviu l'alumne (§4.3.2.1), el bagatge en LSC dels pares (§4.3.2.2), les llengües de comunicació a casa (§4.3.2.3) i els estudis i feina dels progenitors (§4.3.2.4).

4.3.2.1 Amb qui viu el nen o la nena?

Tots els participants conviuen amb membres de la seva família, pares i/o germans. La major part de participants conviuen amb 3 familiars (9 participants, el 56,3% de la mostra). La segona freqüència més elevada és la convivència amb 4 persones (3 participants, el 18,8% de la mostra). Quatre participants conviuen cadascun amb una, dues, cinc i sis persones i els participants 4.2 i 6.2 no conviuen amb cap germà o germana.

Hi ha més participants que conviuen amb un altre familiar sord (el 62,5% de la mostra) que no pas que no hi viuen (el 37,5%). El 25% de la mostra conviu amb un sol familiar sord,

mentre que el 37,5% conviuen amb més d'un familiar sord. Set participants són fills de pares sords (el 43,8%). No hi ha cap participant que tingui pare o mare oient i pare o mare sorda. Tan sols tres participants tenen germans tant sords com oients (5.2, 6b.1 i 6.1). La resta de participants o bé conviuen amb germans sords (4 participants) o bé amb germans oients (7 participants).

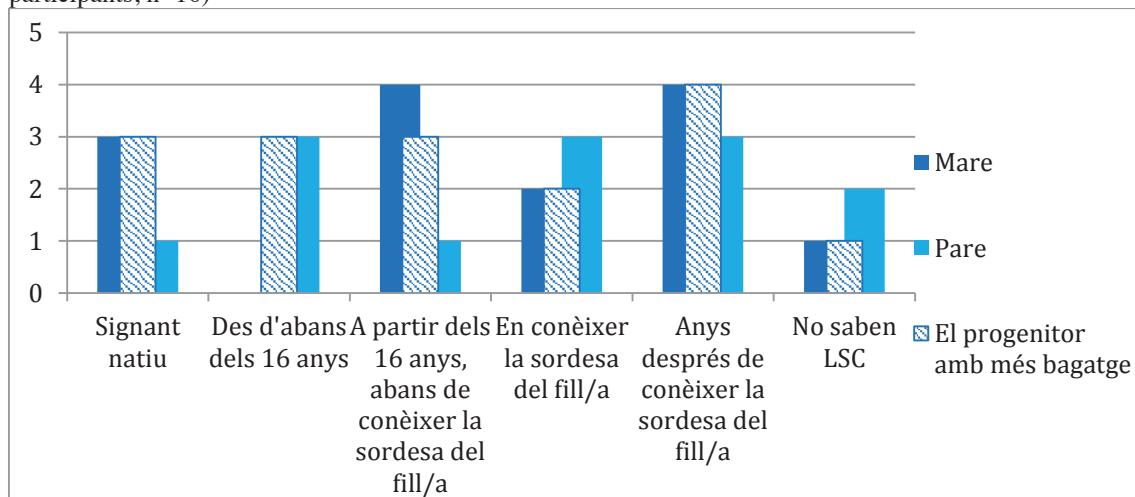
Hem volgut estudiar si el participant conviu amb persones sordes perquè això pot tenir repercussions en termes d'identitat, autoestima i també de coneixement de la llengua de signes. Tanmateix, tal com veurem en el següent apartat, que a l'entorn familiar del participant hi hagi persones sordes no significa necessàriament que aquestes signin.

4.3.2.2 Des de quan signen els pares?

Tan sols tres mares i un pare de la mostra poden ser considerats signants nadius, i dos d'ells són parella, per la qual cosa només tres participants tenen com a mínim un progenitor signant natiu (Gràfic 1). Hem considerat signants nadius aquelles persones que tenien un pare o una mare signant (sense tenir en compte si eren nadius o no).⁹⁸

Gràfic 1. Inici del contacte amb l'LSC dels pares i mares de l'alumnat participant.

(Atès que hi ha dos parells de germans entre els participants, comptabilitzem tan sols un cop cada un dels progenitors en l'anàlisi dels pares i mares per separat, n=27; en el cas de l'estudi del progenitor amb més categoria professional no ho fem així, ja que ens interessa conèixer les característiques del conjunt de participants, n=16)



⁹⁸ Cal tenir en consideració que es tracta de signants nadius que no han tingut les mateixes oportunitats per desenvolupar la seva llengua que les persones oïdores: la comunitat signant és petita; fins que no ha aparegut internet, les comunicacions entre signants només podien ser directes; la llengua de signes ha tingut històricament un prestigi baix (l'ús s'ha restringit a la família i a les associacions de sords durant molt temps) (Quer, 2006); les manifestacions artístiques en aquesta llengua han tingut poc o gens suport de l'administració; fins que no va aparèixer la possibilitat de l'enregistrament de vídeo no s'han pogut documentar (Quer, 2006), i és una generació que no ha tingut l'LSC com a llengua vehicular a l'escola.

En conjunt, els pares tenen menys bagatge en LSC que les mares: la mediana de l'inici de contacte amb l'LSC és, en el cas dels pares, el nivell 4, "en conèixer la sordesa del fill/a". En canvi, en el cas de les mares, la mediana es situa entre els nivells 3 i 4 (el nivell 3 correspon a "a partir dels 16 anys, abans de conèixer la sordesa del fill/a").

Nou participants compten amb un progenitor com a mínim (el que té més bagatge en LSC) que va entrar en contacte amb la llengua de signes abans de conèixer la sordesa del fill/a.

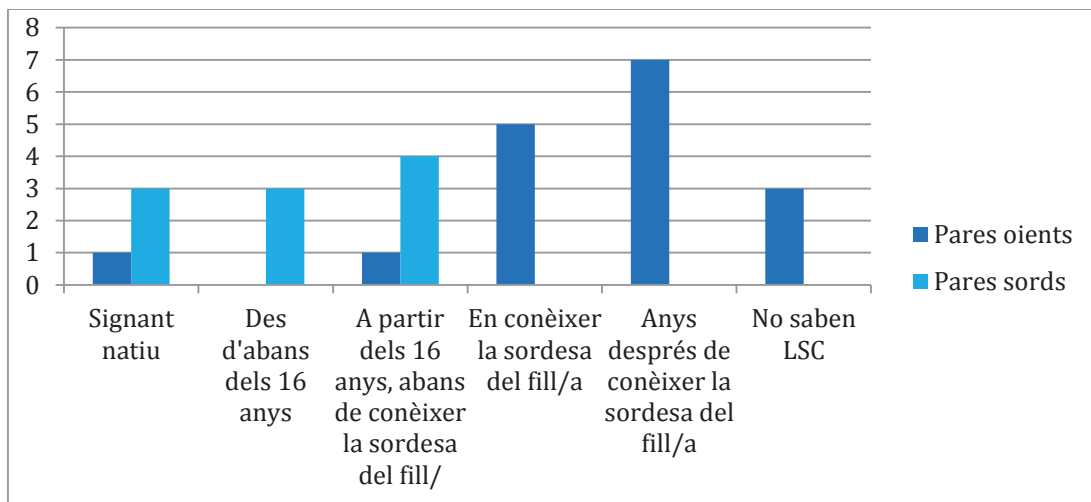
Dels set participants restants, sis tenen almenys un dels progenitors (el que té més bagatge) que va aprendre l'LSC després de conèixer la sordesa del fill o filla, quatre dels quals ho van fer anys després d'assabentar-se'n.

Els pares d'una participant, la que va escolaritzar-se durant el curs 2013-2014, encara no saben llengua de signes.

Si mirem les dades en funció de si els progenitors són sords o no, observem que la majoria dels que aprenen la llengua de signes abans de conèixer la sordesa del fill o filla són persones sordes (Gràfic 2). Tan sols dos progenitors oients l'aprenen durant aquest període, un per qüestions familiars (filla de pares sords) i l'altra per qüestions d'estudis.

Gràfic 2. Inici del contacte amb l'LSC dels progenitors de l'alumnat segons la condició auditiva.

(Atès que hi ha dos parells de germans entre els participants, comptabilitzem tan sols un cop cada un dels progenitors en l'anàlisi dels pares i mares per separat, n=27)



L'edat d'inici de contacte amb l'LSC en el cas de les persones sordes és important ja que la llengua de signes és, pel fet de ser una modalitat visuogestual, plenament accessible per a elles. Una privació lingüística durant el període crític del llenguatge pot tenir conseqüències en el desenvolupament lingüístic, cognitiu i/o psicosocial de la persona (Humphries,

Kushalnagar, Mathur, Napoli, Padden, & Rathmann, 2014; Mayberry, 2010; Trovato, 2013).⁹⁹

Pel que fa als progenitors sords no natiu en LSC, el contacte amb la llengua de signes s'inicia en dos contextos. D'una banda, aquells que van entrar-hi en contacte abans dels 16 anys (sis progenitors en total) van fer-ho en el context educatiu. Malgrat que no existia la modalitat bilingüe, entre els alumnes es parlava en LSC.¹⁰⁰

L'exposició d'aquests participants a la llengua de signes també és restringida en molts casos. Tenim constància d'un progenitor que va ser escolaritzat en un centre educatiu per a sords durant molt poc temps, ja que els seus pares van considerar que la companyia dels altres alumnes sords perjudicava la seva fluïdesa oral. D'altra banda, els progenitors sords que entren en contacte amb la llengua de signes a partir dels 16 anys (un total de cinc progenitors) ho van fer a través d'amics i de les associacions de persones sordes.

Pel que fa als progenitors oïdors, n'hi ha set que aprenen la llengua de signes anys en conèixer la sordesa del seu fill. Tanmateix, no tots aquells pares dels participants que aprenen la llengua de signes en aquest primer moment assoleixen nivells de competència que ells mateixos considerin satisfactoris. És el cas de la mare oïdora d'una participant, que valorava la seva competència en llengua de signes de la següent manera:

Coincideixo al funicular amb la [participant] i la seva mare. (...) Hem pujat plegades. Jo intento signar sempre que parlo amb sa mare, i ella també, però a vegades no ho fem, i em sap greu. (...) La seva mare, fent la pujada asfaltada, m'ha dit que ella no en sap gaire, d'LSC, que no havia fet cap curs, perquè no pot anar als que l'APANSCE ofereix els dissabtes, treballa. [93, 22/4/2013]¹⁰¹

4.3.2.3 Quina és la llengua de comunicació a casa?

Els pares dels participants parlen amb els seus fills en LSC o en català o castellà signat, que és un sistema de comunicació més proper a la llengua oral que a la signada (Gràfic 3).¹⁰² En

⁹⁹ Amb això no volem dir que sigui aquesta la situació per al conjunt de progenitors dels participants. Tanmateix, és un element a tenir en compte a l'hora de valorar l'entorn lingüístic dels participants. Vegeu el Capítol 2 (§3.2) per a més informació sobre el període crític del llenguatge.

¹⁰⁰ En contextos hostils per a la llengua de signes s'ha documentat l'emergència de noves llengües d'aquesta modalitat, com és el cas de la llengua de signes nicaragüenca (LSN). Quan l'any 1979 es va obrir una escola de sords a Managua, els nens que hi van anar –i que generalment havien viscut isolats, i per tant, no tenien contacte amb altres persones sordes– van començar a comunicar-se gesticulant i fent signes casolans. L'evolució d'aquesta llengua ha estat àmpliament documentada. Cal destacar que l'aproximació educativa era oral (Emmorey, 2002, p. 4-7).

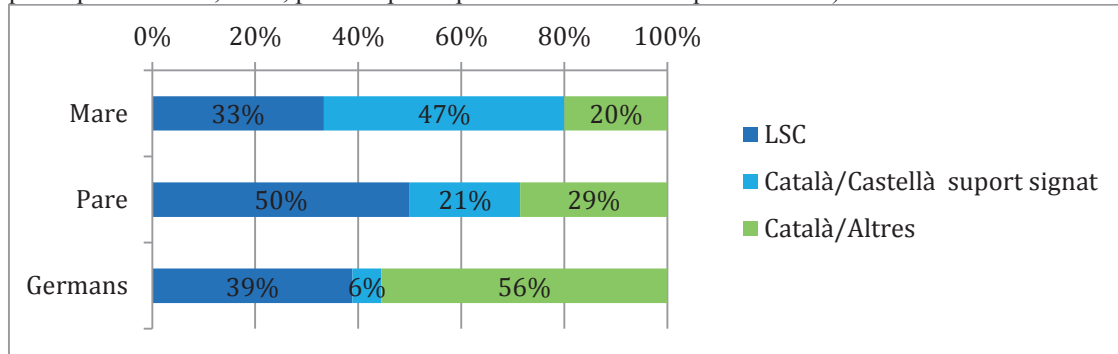
¹⁰¹ Fragment del diari de camp. Aquesta tècnica es descriu al Capítol 5 (§3.2.4).

¹⁰² Aquesta situació depèn de la competència que es tingui en LSC. Ara bé, normalment quan es fa servir el sistema de suport signat s'adopta l'ordre de la llengua oral que, per tant, predomina per sobre de l'altra (vegeu la discussió sobre el tema al Capítol 5, §2.3.3).

canvi, la llengua en què es comuniquen els participants amb els seus germans, si en tenen (13 participants tenen almenys un germà, i 4 en tenen més d'un), és majoritàriament l'oral. El 56 % dels germans totals de la mostra parlen en alguna llengua oral amb el seu germà o germana sorda.

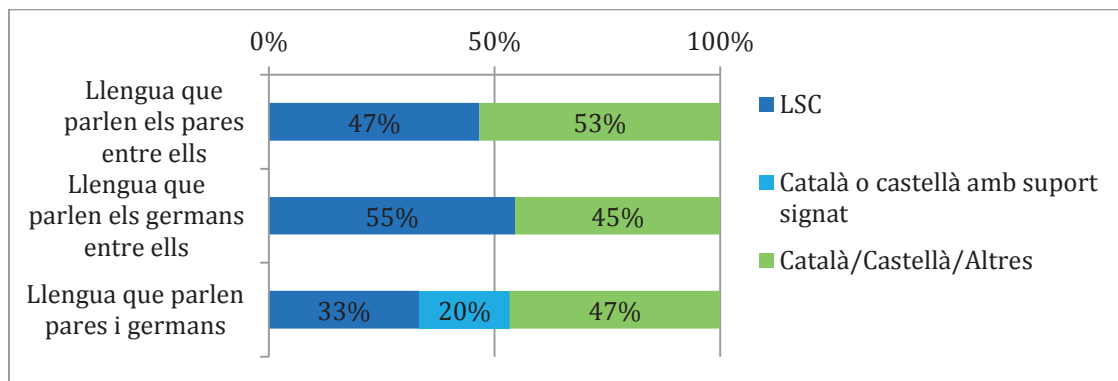
Gràfic 3. Percentatge de pares i de germans que es comuniquen amb el fill o filla participant en LSC, català/castellà/altres llengües orals, o en català/castellà amb suport signat.

(En aquest cas, hem repetit el comptatge dels pares dels dos parells de germans entre els participants, atès que la llengua de comunicació entre pares i fills o entre germans pot ser diferent en funció de quin participant es tracti; n=29, per a un participant no s'informa d'aquestes dades)



Quant a la llengua que utilitza la família quan no es comunica directament amb l'infant sord, augmenta l'ús de les llengües orals (Gràfic 4).

Gràfic 4. Llengua de comunicació entre els membres de la família.



4.3.2.4 Quins estudis i quina ocupació laboral tenen els pares?

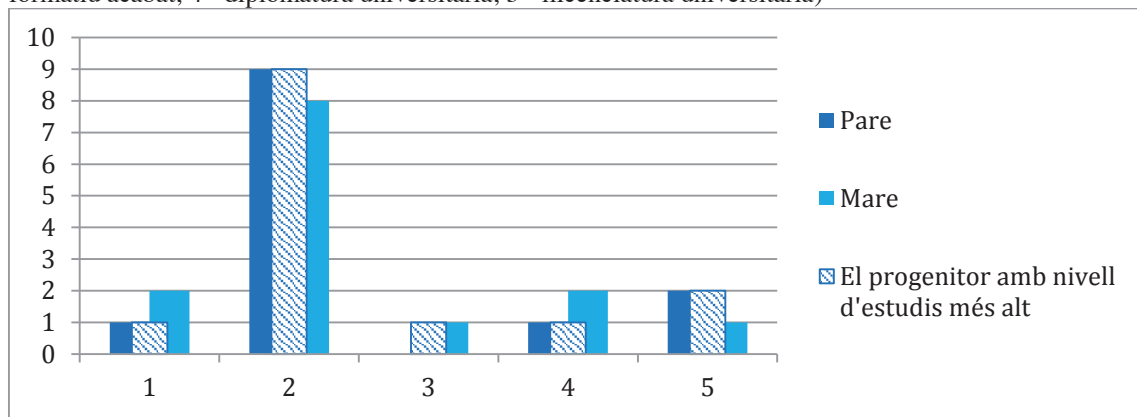
Els pares del 62,5 % dels participants tenen estudis primaris (inacabats, la minoria, o finalitzats) (

Gràfic 5). En aquests nivells la proporció entre els pares i les mares és la mateixa. Tan sols quatre participants tenen algun dels dos progenitors amb el batxillerat o cycle formatiu acabat, o superior.

Gràfic 5. Estudis dels progenitors.

(Atès que hi ha dos parells de germans entre els participants, comptabilitzem tan sols un cop cada un dels progenitors en l'anàlisi dels pares i mares per separat, n=27; en el cas de l'estudi del progenitor amb més categoria professional no ho fem així, ja que ens interessa conèixer les característiques del conjunt de participants, n=16)

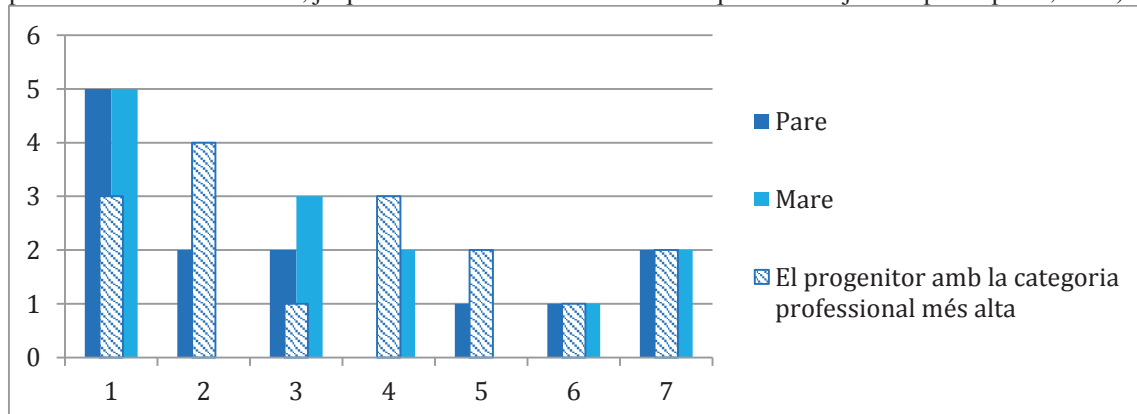
(1= sense estudis o ensenyament primari inacabat; 2= ensenyament primari acabat; 3= batxillerat o cycle formatiu acabat; 4= diplomatura universitària; 5= llicenciatura universitària)



El nombre de pares i mares que estan a l'atur, tenen dedicació completa a les tasques de la casa o són treballadors eventuais (codi 1) és elevat, 10 dels 27 pares entren en aquest perfil laboral (Gràfic 6). Si ens fixem en el progenitor amb una feina de categoria més elevada, el 50% dels pares dels participants se situen entre els codis 1 i 3, i l'altra meitat es troben entre les categories 4 i 7 (vegeu la descripció dels codis a l'Annex 4).

Gràfic 6. Profissió dels pares dels participants.

(Atès que hi ha dos parells de germans entre els participants, comptabilitzem tan sols un cop cada un dels progenitors en l'anàlisi per separat dels pares i mares, n=27; en l'estudi del progenitor amb més categoria professional no ho fem així, ja que volem conèixer les característiques del conjunt de participants, n=16)



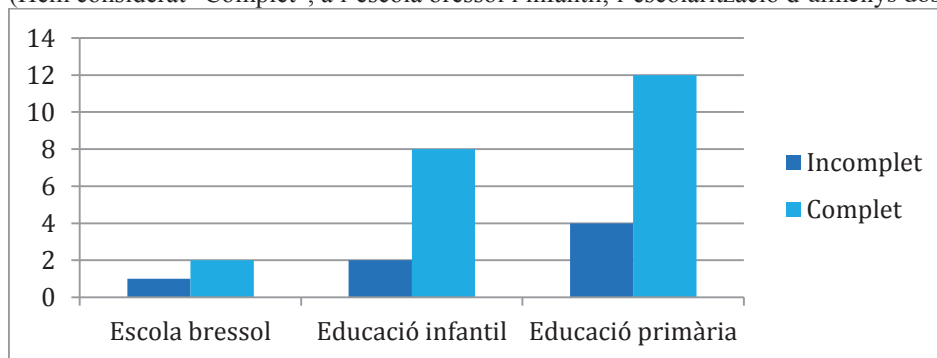
4.3.3 Trajectòria escolar

Tal com mostrava la Taula 4, hi ha només dos alumnes que estat escolaritzats des de l'inici a la modalitat bilingüe. Al

Gràfic 7 es representen les trajectòries dels participants.

Gràfic 7. Trajectòria d'escolarització en modalitat bilingüe de la mostra.

(Hem considerat "Complet", a l'escola bressol i infantil, l'escolarització d'almenys dos anys)



Només tres participants van fer algun curs de l'escola bressol en modalitat bilingüe (2.1, 6b.3 i 6.1). A l'educació infantil ja trobem que 10 dels participants van fer algun curs o tots en modalitat bilingüe. Finalment, en l'educació primària observem que encara hi ha quatre alumnes participants que arriben a la modalitat primària després del primer curs. Una de les alumnes que no fa sencera la primària és la 6b.1, que arriba a segon, però provenia d'un centre especial que utilitzava la llengua de signes, fet que cal tenir en compte.

Pel que fa als alumnes restants que començaren a l'escola durant l'etapa de primària, la participant 5.2 arribà a 5è (curs 2013-2014). El motiu va ser que des de l'escola anterior es va insistir que calia canviar l'atenció que se li proporcionava, ja que el llenguatge oral no evolucionava i li dificultava seguir el currículum. La causa del canvi de l'alumne amb codi 6.3 va ser similar. Durant molt de temps no hi va haver comprensió de la llengua oral amb l'implant coclear, cosa que comprometia el desenvolupament lingüístic, comunicatiu i curricular, així que, a 3r de primària, va escolaritzar-se en la modalitat bilingüe.¹⁰³

¹⁰³ En determinats entorns de l'àmbit anglosaxó se'n diu "oral failures" (Alison Carter, comentari personal, 10 de febrer de 2014), és a dir, *fracassos de l'oralisme*. Mayer i Leigh (2010, p. 179) expliquen que en certs contextos només es considera la introducció de la llengua de signes com una conseqüència dels "poor outcomes" (resultats pobres).

En el cas dels participants 4.1, 4.2, 4.5, 5.1 i 6.2, segons ens va informar l'equip de logopedes, els pares van optar per la modalitat bilingüe quan es va veure compromès el desenvolupament curricular en la modalitat oral. És també el motiu pel qual el participant 2.2 va arribar a l'escola a P5, tot i que en el seu cas el desenvolupament lingüístic estava encara més compromès, ja que quan va arribar-hi no mostrava intenció comunicativa. Segons hem pogut conèixer, des del CREDA es va assessorar la família que s'escolaritzés el nen en la modalitat oral per promoure el desenvolupament de la llengua oral i també que, malgrat ser fill de sords signants, el progenitor amb més bagatge en llengua oral s'hi dirigís en aquesta llengua.¹⁰⁴ Dos participants van escolaritzar-se a la modalitat bilingüe perquè eren germans de nens que es trobaven en la situació descrita en aquest paràgraf.

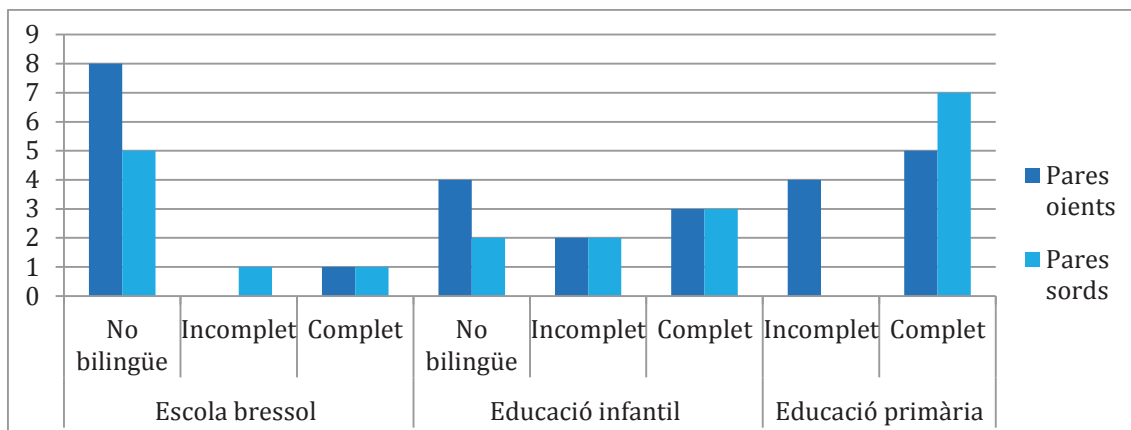
En el cas dels participants 3, 4.3, 6b.2, 6b.3 i 6.1, els pares triaren la modalitat bilingüe perquè van considerar-la l'opció més beneficiosa per al fill o filla.

D'altra banda volem abordar les dades tenint en compte si els pares són sords. Una major proporció de participants que tenen pares oients s'han escolaritzat més tard a la modalitat bilingüe (Gràfic 8). Tanmateix, no tots els pares sords han escolaritzat els fills des d'un inici a la modalitat bilingüe. Per les experiències que hem recollit, en alguns casos és degut a l'assessorament rebut de l'equip del CREDA que els va atendre, en part.

Gràfic 8. Inici d'escolarització en modalitat bilingüe en funció de si els pares són sords o no.

¹⁰⁴ Durant el treball de camp hem pogut conèixer un cas similar. Es tracta d'un alumne que fins als cinc anys va estar escolaritzat a un centre d'agrupament de modalitat oral.

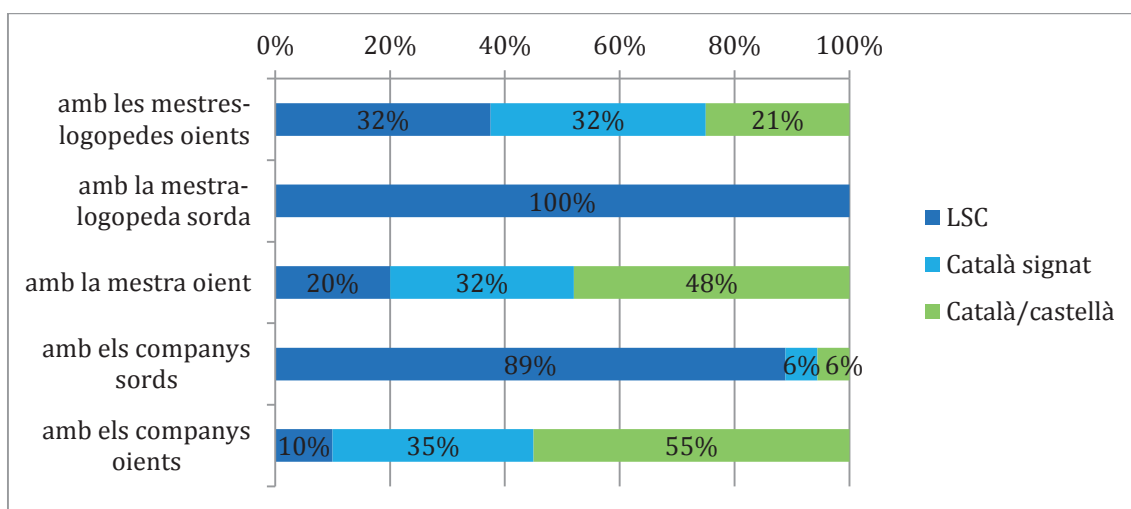
Quan el nen va arribar a l'escola Tres Pins, a P5, no mostrava cap intenció comunicativa, segons van informar-nos les mestres. El vam conèixer aquell mateix curs, el mes de març de 2013, quan vam fer l'entrada de camp, i ja feia sis mesos que l'alumne estava escolaritzat a la modalitat bilingüe. En aquell moment, en una situació de sessió de llengua de signes en grup (les úniques sessions en què participava ell que vam poder observar) no fixava gaire la mirada ni en els companys ni en l'adult, només ho feia de forma fugaç, i no donava mostres que estigués comprenent el que succeïa, ja que no entrava en la dinàmica de grup ni participava en les activitats que es desenvolupaven. A partir de llavors, vam poder seguir la seva evolució durant el treball de camp, i vam constatar que la seva actitud i el seu bagatge lingüístic va millorar considerablement des de les primeres observacions que vam fer fins a les observacions que vam realitzar el curs següent (fora del marc de la tesi doctoral). Els darrers cops que el vam veure ja es mostrava atent a classe, escoltava (visualment) la mestra d'LSC i també interactuava amb el seu company de classe d'LSC. En una d'aquestes ocasions, el mes de maig de 2014, la mestra d'LSC li va demanar que expliqués un conte a un company, a partir d'un llibre amb la narració en imatges sense text, i ho va fer, malgrat que tenia una competència en LSC baixa. El gran canvi, però, va ser en la intenció comunicativa no només envers la mestra, sinó també amb els companys, i el manteniment de la comunicació amb el company de classe.



4.3.4 Comunicació a l'escola

Segons la perspectiva dels i les logopedes participants, els únics interlocutors amb qui l'alumnat participant parla en una proporció superior al 50% en llengua de signes són la mestra de llengua de signes i els companys sords (Gràfic 9). Amb els/les logopedes utilitzen en la mateixa proporció la llengua de signes i el català signat (32%).¹⁰⁵ S'ha considerat que l'LSC com a llengua de comunicació és molt baixa amb la mestra oient (del grup-classe) (el 20%) o amb els companys oients (10%).

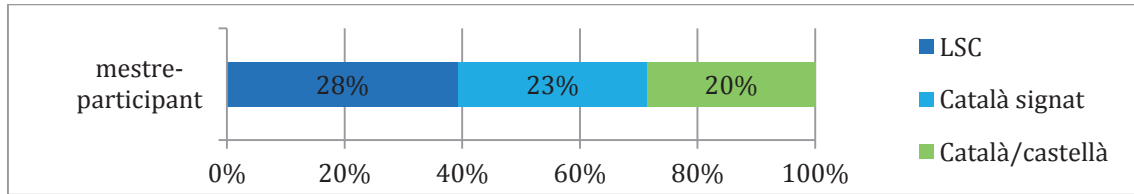
Gràfic 9. Llengües i sistemes de comunicació que utilitza l'alumne quan té una conversa amb el/la mestre/a-logopeda oient, la mestra-logopeda sorda, la mestra oient, els companys sords i els companys oients.



Les proporcions d'ús de l'LSC, el català signat i les llengües orals dels i les mestres-logopedes oients quan es comuniquen amb l'alumnat sord són bastant similars, de l'ordre del 28%, el 23% i el 20% respectivament (Gràfic 10).

¹⁰⁵ Cal tenir present que les dades no tenen en compte la proporció del temps, només es preguntava sobre l'ús de les diverses llengües o sistemes de comunicació. Les dades fan referència a la situació de conversa (se n'exclou la situació de traducció-interpretació a l'aula amb tot el grup-classe).

Gràfic 10. Llengües i sistemes de comunicació que utilitzen les mestres-logopedes oients amb els participants.



4.3.5 Escritura i lectura: actitud i hàbits

Els participants presenten una mitjana de la puntuació d'actituds i hàbits respecte l'escriptura de 2,45 punts (DE = 0,77), en una escala de l'1 al 4 (a l'Annex 5 hi ha les dades descriptives dels ítems).¹⁰⁶ Els valors màxim i mínim de les mitjanes són l'1,22 i el 4.

Els dos ítems que valoren més directament el gust per l'escriptura formen part de la meitat que tenen mitjanes més altes ("li agrada escriure" i "s'alegra quan a classe es fan activitats de redacció").

Dos dels quatre ítems que pregunten per funcions de l'escriptura, els de memòria/recordatori i socialització ("S'anota recordatoris a l'agenda de manera espontània" i "Utilitza internet o mòbil per comunicar-se a través de la llengua escrita [mails, xarxes socials, whatsapp]"), són els que han obtingut una puntuació més alta. En canvi, un dels altres ítems que en principi estava construït per valorar una altra funció de l'escriptura, que havíem considerat de transmissió ("Li agrada fer escrits per a companys de classe, família..."), ha estat el que ha obtingut la mitjana més baixa. L'ítem que hem utilitzat per valorar l'hàbit de l'escriptura fent ús de la seva funció transmissora també inclou en bona mesura la funció estètica i literària: normalment es comparteix un escrit que es considera que té un valor literari per a qui l'escriu.

A banda de l'ítem de més baixa puntuació "li agrada fer escrits per a companys de classe, família...", els altres dos ítems que també estan entre els que han obtingut menys valor són "a classe escriu per iniciativa pròpia" i "escriu pel seu compte fora de l'escola". Aquests dos sobretot valoren la iniciativa de l'alumnat per escriure a banda de les activitats dirigides en el context escolar.

En resum, podem dir que la percepció dels i les mestres-logopedes oients és que en general als nens els agrada escriure, però tenen menys iniciativa per escriure fora de les activitats

¹⁰⁶ Recordem que aquesta mesura ha estat presa de forma indirecta, reflecteix la perspectiva del docent respecte de les actituds i hàbits d'escriptura i lectura dels participants.

purament escolars. A més, tenen força integrades les funcions memorística i de socialització de l'escriptura, i en menys mesura la funció transmissora.

Pel que fa a l'actitud i hàbits relatius a la lectura (a l'Annex 6 hi ha les dades descriptives dels ítems), la mitjana de les puntuacions dels ítems és relativament major que la referent a l'escriptura (mitjana = 2,49). El rang de la mitjana també és menor (mínim = 1,11; màxim = 3,67). De fet, hi ha tres ítems que tenen per valor màxim el 3, mentre que en el qüestionari de l'escriptura tots els ítems tenien com a valor màxim el 4 de l'escala 1-4.

Els dos ítems que es van dissenyar per valorar més directament el gust per la lectura ("li agrada llegir" i "S'alegra quan es fan activitats de lectura a classe") estan entre els 6 primers ítems més valorats. Per tant, han obtingut unes posicions inferiors a les del gust per l'escriptura.

En el cas de la lectura, i a diferència de l'escriptura, la percepció dels i les mestres-logopedes oients de la pràctica de la lectura per iniciativa pròpia és més alta (ítem "llegeix pel seu compte fora de l'escola"). També el grau d'autonomia és més elevat en el cas de la lectura ("no llegeix només acompanyat d'algú altre", mitjana 2,67, versus "Pot dictar/escriure un conte sense l'ajut del/la mestre/a", 2,31 de mitjana).

L'ús de la lectura que menys puntuació ha obtingut és el pràctic (consulta de diccionaris), i també és l'ítem amb valoracions més baixes del conjunt d'ítems. L'ús que considerem acadèmic ("Busca informació escrita per internet fora del marc de les activitats escolars") és el que ha obtingut una puntuació més elevada.

4.3.6 Expressió de la llengua oral

Per valorar aquesta competència hem analitzat vuit dimensions: competència comunicativa, estructura dels enunciats, morfologia verbal, morfologia nominal, la sintaxi, l'ús d'interrogatives, l'ús de preposicions, i la coherència del discurs.

Globalment, la mostra presenta un domini del 53,5% dels indicadors del conjunt de dimensions estudiades (DE = 28,71).

La competència comunicativa obté un valor de mitjana del 67,5% (DE = 25,7). Pel que fa a l'estructura dels enunciats, la majoria de participants, 11 en total, són oracions amb complements verbals. Tan sols 3 participants tendeixen a fer oracions correctes però sense gaires complements verbals, i només 2 participants no produeixen enunciats que es puguin considerar oracionals.

Pel que fa a les dimensions gramaticals, aquella que presenta un major domini és la morfologia nominal, atès que la mitjana de les flexions nominals és del 75% (DE = 41,2). Hi ha molts participants, 11, que fan totes les flexions, i tres que no en fan cap. Els dos restants només en fan algunes.

La morfologia verbal presenta un domini menor: la mitjana de les valoracions obtingudes en aquesta dimensió és del 50,78% (DE = 38,04), és a dir, que de mitjana es realitzen la meitat de les flexions verbals (dels diversos temps, la persona i el nombre). El temps verbal menys produït és el plusquamperfet.

L'aspecte gramatical que presenta un menor domini en el conjunt de la mostra és el sintàctic: la mitjana de les valoracions obtingudes és del 34,7% (DE = 29,8). Les oracions que més alumnes produeixen són les subordinades adverbials causals, les subordinades substantives i les coordinades copulatives.

Pel que fa a les preposicions, només 6 dels alumnes les utilitzen de forma correcta, i quant als pronoms interrogatius, l'ús ja és més generalitzat, essent 13 els alumnes que els utilitzen.

En l'àrea de la coherència del discurs, la mitjana dels valors obtinguts és del 56,25% (DE = 33,26). En general, els mestres han valorat que la majoria dels alumnes presenten l'espai on es desenvolupa l'acció, els personatges i se'n verbalitzen les accions. Tanmateix, la proporció de la mostra que expressa la finalitat, causes i conseqüències de les accions i també la que manté el referent usant formes pronominals, és menor (menys de la meitat de la mostra).

En conjunt, el que mostren aquests resultats és una diversitat competencial molt alta en l'expressió de la llengua oral.

5 Anàlisi de les dades

Ella entendia que el vicio o la virtud de leer dependían del primer libro. Aquel que llegaba a interesarse por un libro se convertía inevitablemente un esclavo de la lectura. Un libro te remitía a otro libro, un autor a otro autor, porque, en contra de lo que solía decirse, los libros nunca te resolvían problemas sino que te los creaban, de modo que la curiosidad del lector siempre quedaba insatisfecha.

Miguel Delibes (1991, p. 22)

Hem analitzat les dades recollides tenint en compte les categories preestablertes (aspectes gramaticals, i de cohesió i coherència del discurs) i unes categories emergents. L'ús d'aquestes categories ha variat en funció de la naturalesa de les dades (Figura 4).

Figura 4. Instruments de recollida de les dades i tipus d'anàlisi.



Hem fet l'anàlisi de les dades en dues fases: l'una ha estat el tractament de les dades (que inclou una aproximació analítica) i l'altra és l'anàlisi pròpiament dita (tractament estadístic o interpretació i redacció dels resultats). Els instruments emprats han estat l'ELAN,¹⁰⁷ l'SPSS Statistics 17.0, l'Atlas.ti 5.2.12, l'Excel i el Mendeley, amb les orientacions de diversos recursos (Bickford, 2005; Johnston, 2013a, 2013b; Sandín Esteban, 2011; Sloetjes & Wittenburg, 2008; Wallin, Mesch, & Nilsson, 2010; entre d'altres).

¹⁰⁷ ELAN (Eudico Linguistic Annotator) és un programa d'accés lliure, i les actualitzacions són freqüents. Durant els anys d'investigació hem utilitzat la versió 4.5.1, 4.6.2, 4.7.2 i 4.7.3.

6 Deontologia de la recerca

*Et promet recordar aquell dia com una tempesta
on fundar el demà i inventar alfabet de futur
oblidar que oblidant he oblidat oblidar oblidar-te
i deixar de jugar amb els mots i arribar a les mans*

El pes d'un somriure, Feliu Ventura

El projecte ha estat aprovat per la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana (CEEAH) de la UAB, amb el número d'expedient CEEAH-2214.

Després d'uns mesos de contacte amb una de les mestres-logopedes del centre per valorar la possibilitat de realitzar-hi la tesi doctoral, i un cop l'equip hi va accedir, es va celebrar una reunió amb el conjunt de mestres-logopedes per presentar els objectius de la investigació i la proposta de calendari.

En els dies posteriors, es va informar a les mestres i les famílies dels alumnes participants per escrit dels objectius de la investigació, dels investigadors responsables del projecte, dels riscos i beneficis, de les mesures per garantir la confidencialitat de les dades i de la forma d'obtenir més informació sobre el projecte. En el mateix document de consentiment informat la família de l'alumnat i també els docents informaven dels permisos que donaven sobre l'ús de les gravacions realitzades durant el treball de camp (vegeu els Annexos 7 i 8).

A més del document escrit, la investigadora va poder parlar en LSC sobre el document directament amb alguns dels pares (pocs, malauradament), i també van ser-ne informats a través dels/de les mestres. Malgrat això, tenim en compte que hauria estat òptim presentar enregistrat el consentiment informat en la llengua d'alguns dels pares dels participants, l'LSC, tal com recomanen Singleton, Martin, i Morgan (2015, p. 9).

En la relació directa amb les persones participants, mestres i alumnat, hem intentat mantenir un clima de confiança perquè en cas que es percebés algun perjudici o molèstia arran de la presència de la investigadora, es pogués esmenar la situació. Hem preguntat sovint als alumnes, de manera informal, i sobretot a l'inici de la recerca, si la investigadora podia registrar les sessions, si podia llegir els textos que escrivia cada un d'ells, i si els resultava incòmoda la presència de la investigadora. Malgrat aquestes precaucions, hauria

estat una pràctica més positiva i més respectuosa amb els participants haver demanat formalment el consentiment informat també a l'alumnat.¹⁰⁸

La voluntat de respectar al màxim la institució i les persones amb qui hem realitzat la recerca ha contribuït també a adoptar un tipus de metodologia qualitativa. En tot moment, per les característiques de la investigadora i pel seu paper en la realitat estudiada, hem ofert col·laborar en allò que calgués a l'aula i fora d'aquesta, així com també ha tingut present en tot moment la seva condició d'aprenent en el context.

No hi ha hagut cap tipus de compensació econòmica per la participació en el projecte i així se n'ha informat a les famílies i els participants: "No hi ha beneficis específics més enllà del coneixement sobre el procés de composició escrita de l'alumnat sord signant". Hem previst diverses formes de retorn a les persones participants un cop finalitzada la recerca

¹⁰⁸ Les pràctiques deontològiques respecte al consentiment dels participants són variades en el cas dels infants. Si bé sempre es demana per mitjà escrit el consentiment informat dels pares, el consentiment dels infants es recull de manera més diversa: pot recollir-se també per escrit o en llengua de signes (com en el cas d'Enns & Herman, 2011), es recull de manera oral (com per exemple en la recerca de Figueras, Edwards, i Langdon, 2008), es recull de manera escrita però només en funció de l'edat (Kronenberger et al., 2014), o bé no es recull (com en les recerques d'Aram & Korat, 2010; Silvestre et al., 2007; von Muenster & Baker, 2014; entre d'altres).

Capítol 4. Les narracions en LSC i llengua escrita

To these two languageless men, “green” and “cold” conveyed not simple stories but whole autobiographies. Ildefonso and Joe wanted and needed to communicate who they were. Both of them understood that people were asking for information about themselves, even though they didn’t understand the questions. Without any way of referring to the past, they held their pasts inside of themselves. When finally given some basic tools, they anxiously began expressing their personal histories. They excitedly experimented with the new faster method of pointing –a sign or a word– and both were frustrated when this new magic failed to transmit their stories.¹⁰⁹

Susan Schaller (1995, p. 141-142)

¹⁰⁹ “Para aquellos dos hombres sin lenguaje, “verde” y “frío” no explicaban sólo simples historias sino autobiografías completas. Ildefonso y Joe deseaban y necesitaban expresar quiénes eran. Aun sin entender las preguntas, ambos comprendían que la gente les pedía información sobre ellos. Sin medios para aludir al pasado, se lo guardaban dentro de sí mismos. Cuando dispusieron al fin de algunos instrumentos básicos, empezaron a contar ansiosamente sus historias personales. Practicaban emocionados el nuevo método más rápido de indicar (una seña o una palabra) y los dos se sentían frustrados cuando la nueva magia no transmitía sus historias.” (Schaller, 1993, p. 148)

1 Introducció

*Escriu-me aviat:
cada mot un gest,
cada frase una mirada.
Escriu-me aviat
i, en tant que puguis,
omple el buit de les paraules.*

Escriu-me aviat, Lluís Llach

En aquest capítol ens proposem caracteritzar les produccions narratives dels participants en dues llengües, l'LSC i el català escrit,¹¹⁰ comparar-ne alguns trets i estudiar les correlacions entre aquests i variables individuals i contextuals de l'alumnat. L'estudi de les produccions lingüístiques es realitza a partir de les narracions que fan els participants en llengua de signes i llengua escrita inspirades en un conte sense text escrit, *Granota, on estàs?* L'anàlisi se centra en els aspectes gramatical, de cohesió del discurs i de coherència del discurs.

Aquest capítol respon eminentment a l'objectiu específic A plantejat a la tesi, i també a una part de l'objectiu específic B:

- A. Descriure les narracions produïdes en llengua de signes i llengua escrita d'alumnat sord signant (7-13 anys), en tres nivells d'anàlisi diferents (gramatical, cohesió i coherència del discurs):
 - 1 Identificar els trets diferencials de les narracions de l'alumnat respecte a les d'adults (en LSC i llengua escrita),
 - 2 Analitzar quines característiques comparteixen les narracions de l'alumnat en LSC i en llengua escrita i en quins trets difereixen.
- B. Estudiar alguns factors que influeixen en el bagatge lingüístic de l'alumnat sord signant (en llengua escrita i llengua de signes):
 - 5 Explorar si hi ha factors individuals i del context sociofamiliar de l'alumnat (...) que ajudin a comprendre les característiques dels textos en les dues llengües de l'alumnat.

¹¹⁰ Tots els participants van fer la composició escrita en català excepte una de les alumnes, que va redactar la narració en castellà.

Volem fixar-nos en aquells aspectes (no només gramaticals, sinó també discursius) que presenten una competència diferencial entre llengua de signes i la llengua escrita, perquè serà reconeixent aquests aspectes que podrem plantejar una intervenció per tal de reforçar la transferència cultivada de què parlen al seu article Hermans et al. (2010, p. 194).

Partim de la premissa que la competència en les diverses llengües és molt diversa entre els estudiants sords d'una institució educativa bilingüe intermodal (com ho és també entre els que no tenen accés a la llengua de signes), i que és per això que cal treure el màxim fruit de les oportunitats que ofereixen les diverses llengües, i les transferències que es poden donar i cultivar entre elles.

Considerem que la llengua de signes és la llengua natural dels estudiants sords, però que cal tenir en compte les condicions en què han de créixer (l'exposició restringida a l'LSC que la societat i l'administració els proporciona) i les particularitats individuals dels alumnes.

Existeix una gran diversitat en la competència lingüística entre els nens sords (una competència que està íntimament relacionada amb altres aspectes del desenvolupament del nen –cognitiu, emocional, etc.– fet que s'ha de tenir sempre en compte per les repercussions que té la intervenció que es faci en l'àmbit comunicatiu i lingüístic en el desenvolupament general del nen) que condueix a buscar la forma de proporcionar-los el màxim d'oportunitats comunicatives i lingüístiques, i a cercar maneres d'intervenir atesa aquesta diversitat.

Específicament, aquesta tesi se centra en la relació entre la llengua de signes i la llengua escrita, ja que es proposa sobretot amb la perspectiva que el cultiu de la transferència entre la llengua de signes i la llengua escrita pugui tenir efectes positius, no només en la competència escrita, sinó també en la competència de la llengua oral. Per tant, considerem obsoleta la perspectiva de la interferència entre les llengües. La llengua de signes és vista com una oportunitat, no pas com un entrebanc en el desenvolupament les llengües escrita i oral.

Partim també d'un coneixement incipient de l'LSC i del desenvolupament d'aquesta, atesa la història recent del reconeixement de les llengües de signes i la seva situació sociolingüística, per la qual cosa volem contribuir també en aquest àmbit en les franges d'edat de 7 a 12 anys. Tenir un coneixement parcial d'una llengua dificulta la intervenció d'ensenyament-aprenentatge amb i d'ella.

En el marc global de la tesi, aquest primer objectiu és imprescindible per poder assolir el segon (estudiar alguns factors que influeixen en el bagatge lingüístic –en llengua escrita i llengua de signes– de l'alumnat sord signant). Necessitem conèixer les característiques lingüístiques dels participants per poder comparar aquestes dades amb les característiques del seu context (social i educatiu) i localitzar els punts en què caldria posar èmfasi o que caldria modificar per poder, finalment, proposar estratègies d'intervenció amb l'alumnat sord bilingüe intermodal (tercer objectiu específic de la tesi).

A continuació, en el marc teòric (§2) conceptualitzem la nostra noció de text o discurs narratiu, la unitat d'anàlisi de la nostra recerca, i discutim la fonamentació de la comparació interlingüística i intermodal que proposem: *interlingüística*, perquè comparem dues llengües diferents, l'LSC i el català (o castellà, en un cas); *intermodal*, perquè comparem una llengua en la modalitat oral, l'LSC, i una altra en la modalitat escrita (català o castellà). Acabem el marc teòric fent una anàlisi de l'estat de la qüestió de les tres àrees que analitzem en la recerca.

Després de detallar les qüestions metodològiques específiques del capítol (§3), presentem els resultats obtinguts (§4).

2 Marc teòric

Hem de tenir, però, clares les idees i proclamar, si cal amb insolència, una veritat gairebé tautològica: l'escriptura és útil... allà on és útil. Si més no, per estalviar-nos la vella i inhumana pràctica de menysprear aquelles persones i ètnies que, "encara avui, pobres!" (diuen alguns), no han desenvolupat la manera de fixar la parla i tot ho fan xerrant i cantant, com es feia en èpoques antigues.

Jesús Tusón (2011, p. 143)

Al Capítol 1 (apartat §3.2) hem justificat que l'estudi prengui com a unitat d'anàlisi la narració i hem introduït la nostra aproximació a la llengua escrita. Aquí aprofundim en aquests aspectes, tot centrant-nos en discutir si el que analitzem és el text o el discurs narratiu (§2.1), i a justificar que comparem dues llengües tan diferents (§2.2). Finalment revisarem els tres nivells d'anàlisi d'aquesta recerca i l'estat de la qüestió en les dues llengües estudiades (§2.3).

2.1 El text o discurs narratiu

L'estudi de la narració té una llarga història, i s'ha realitzat des de moltes perspectives diferents. La seva omnipresència en els actes de parla l'ha convertit en una de les formes més recurrents a l'hora d'atansar-nos al desenvolupament lingüístic dels infants, per tenir en compte tant estructures com funcions (Bamberg & Marchman, 1990).

Adam (2011, Capítol 2) identifica sis trets constitutius del relat: una narració és una successió temporal d'esdeveniments amb una unitat temàtica (almenys en un subjecte) en què es dona una transformació que caracteritza el subjecte d'una situació inicial a una final al llarg d'un procés, en què la motivació, la causalitat esdevé la regla de la ficció. L'avaluació final (explícita o implícita) és segurament, segons Adam, el component principal de la narració.

Per poder produir un text d'aquestes característiques, cal que el narrador vagi establint relacions locals entre les oracions (cohesió) i també és necessari organitzar la informació sobre els personatges i els esdeveniments en una unitat global definida (coherència) (Bamberg & Marchman, 1990, p. 60).

En la nostra recerca volem tenir en compte la necessitat tant de cohesió com de coherència que esmenten Bamberg i Machman. Per recalcar aquesta naturalesa de la nostra unitat d'anàlisi, la narració, al llarg de la tesi ens hi referim com a textos o discursos narratius: el que estudiem és un conjunt d'enunciats i no únicament els diversos enunciats aïllats.

Pel que fa al text, Castellà (1992, p. 50) el defineix de la següent manera:

Text és una unitat lingüística comunicativa, producte de l'activitat verbal humana, que posseeix un caràcter social. Es caracteritza per l'adequació al context comunicatiu, la coherència informativa i la cohesió lineal. La seva estructura reflecteix els procediments emprats per emissor i receptor en els processos d'elaboració i d'interpretació. Es construeix per mitjà de dos conjunts de capacitats i coneixements: els propis del nivell textual i els del sistema de la llengua.

A més de subratllar la naturalesa social del text, Castellà mostra les tres propietats textuais principals: l'adequació a la situació d'enunciació, als elements extralingüístics d'aquesta; la coherència, el significat global del text; i la cohesió, que s'assoleix per mitjà dels mecanismes formals que enllacen oracions i paràgrafs (Cuenca, 2000, p. 11-12). Finalment, remarca el que es pot interpretar com la relació entre forma (els coneixements sobre el sistema de la llengua) i funció (els coneixements sobre el nivell textual).

Ara bé, hi ha diferències entre text i discurs? Hi ha autors, com per exemple Van Dijk (s.d.) i Payrató (2003), que proposen establir tal diferència. Van Dijk (s.d., p. 20) considera el discurs com una unitat observacional, és a dir, "la unitat que interpretem en veure o observar una emissió". En canvi, el text és més abstracte, és un constructe teòric fruit dels estudis realitzats sobre els seus components.

Payrató distingeix l'estudi del text (gramàtica o lingüística textual) i l'estudi del discurs (anàlisi del discurs) en funció del paper que té el context en cada àmbit de recerca. El primer se centra en les característiques intrínseques del text, d'aquest "conjunt format per una o més d'una oració" (2003, p. 137), sense tenir en compte el context d'enunciació. En canvi, l'estudi del discurs sí que té en compte el context de producció i recepció, n'analitza les característiques extrínseques i la relació entre el text i el context.

Atès el paper que té el context en la distinció entre text i discurs, esdevé imprescindible conceptualitzar-lo, definir des de quin punt de vista l'abordem: lingüístic, local, cognitiu o sociocultural (Calsamiglia & Tusón, 1999). Malgrat aquesta compartimentació disciplinar, moltes vegades fruit de la tradició, de la separació entre institucions, o d'altres situacions, les autores veuen fàcil i també necessària la integració entre les diverses disciplines, per tal d'investigar un fenomen "tan complex com és el llenguatge humà en el seu funcionament discursiu, és a dir social i cognitiu" (1999, p. 25).

És des d'aquesta perspectiva interdisciplinària que ens situem en aquesta tesi, per la qual cosa no distingirem entre text i discurs, independentment de la llengua de què es tracti, una opció compartida amb altres autors (Barberà Altimira, 2012; Castellà, 1992, entre d'altres).

Centrem l'anàlisi en aspectes d'àrees de la lingüística (gramàtica, cohesió interna del text i coherència del discurs), perspectiva que considera el context com el conjunt d'informació que comparteixen els participants d'un discurs (Barberà Altimira, 2012). Tanmateix, no perdem de vista que la narració s'esdevé en un context determinat, l'escola, i amb unes interlocutores, la investigadora, la mestra i/o algun altre alumne, que ens ajuden a comprendre certes característiques de la narració. Altres aspectes contextuals que es troben més enllà de l'escola es tenen en compte en el següent capítol de la tesi.

2.2 La comparació interlingüística i intermodal de textos

Són comparables dues modalitats del llenguatge tan diferents com la llengua escrita i la llengua de signes? Amb quina finalitat s'ha fet aquesta comparació anteriorment? Per respondre aquestes preguntes començarem revisant quines són les modalitats del llenguatge humà (§2.2.1), analitzarem què caracteritza la llengua escrita (§2.2.2), si es pot comparar la modalitat escrita i l'oral (§2.2.3), i finalment veurem la darrera dificultat en aquesta comparació: el fet que les modalitats corresponguin a llengües diferents (§2.2.4).

2.2.1 Les modalitats del llenguatge: oral/escrita i visuogestual/ audiooral

El llenguatge humà es pot materialitzar per dos mitjans diferents: l'oral i l'escrit. Per tant, parlem de dues modalitats de realització: l'oralitat i l'escriptura. A això s'hi afegeix una altra subdivisió de modalitats orals: la visuogestual, la modalitat en què es vehiculen les llengües de signes, i l'audiooral, la pròpia de les llengües orals (Quer, 2004).

Aquesta terminologia pot esdevenir confusa, perquè el terme modalitat s'empra per fer referència a dues característiques del llenguatge diferents: d'una banda, es refereix al mitjà pel qual es materialitza el llenguatge (oralitat i escriptura); d'altra banda, fa referència al tipus d'articulació i percepció de les diverses formes d'oralitat existents (visuogestual i audiooral) (Quer, 2010).

L'LSC és una llengua de modalitat oral,¹¹¹ i no té una modalitat escrita d'ús generalitzat (Quer, 2006). Si bé existeixen alguns sistemes d'anotació (com l'anotació amb glosses, la signescriptura o els dibuixos), aquests són emprats sobretot en contextos acadèmics, en alguns materials (diccionaris, pàgines d'internet) i en cursos de llengua de signes, però no hi ha un acord en la comunitat sorda signant catalana per adoptar una forma escrita de l'LSC de manera generalitzada.¹¹²

La particularitat en la forma de transmissió de les llengües de signes, no necessàriament de pares a fills (excepte si es tracta de fills sords en una família amb altres membres sords), la manca d'una estructura institucional que les protegeixi i promoció (és una comunitat lingüística que no representa la llengua majoritària d'un territori, la qual cosa no permet la conformació d'estructures d'estat que vetllin pels seus drets socials i lingüístics), la història tan recent de les escoles per a sords¹¹³ (fins a la seva creació no és possible la reunió d'alumnat sord i, per tant, el sorgiment i la consolidació d'una llengua comuna, si bé pot ser suplert per la reunió d'adults, no és el mateix que si es dona en edats primerenques),¹¹⁴ i el reconeixement tardà de l'estatus de llengua de les llengües de signes (no succeeix fins al 1960, i malgrat tot no s'assumeix de forma generalitzada), ha dificultat la conformació d'una comunitat lingüística de ple dret.

Aquesta situació contrasta amb la de les llengües orals oficials de Catalunya, que tenen tant una modalitat oral com escrita, i una tradició literària (oral i escrita) de segles. Es tracta de dues llengües que es troben en una situació molt diferent. De fet, l'LSC (i la resta de llengües de signes en general) és preponderantment una llengua d'ús d'àmbit familiar, mentre que les llengües de prestigi continuen sent les orals. Per tant, es planteja que les llengües de signes es troben en situació de diglòssia (Quer, 2006).

2.2.2 La modalitat escrita: un codi o un sistema de representació?

La modalitat escrita pot ser concebuda com un sistema artificial i dependent de la parla, però en la nostra tesi no compartim aquesta visió. A continuació abordem ambdues concepcions (§2.2.2.1) i en veiem les implicacions pedagògiques (§2.2.2.2). També

¹¹¹ Per tal d'evitar confusions, quan parlem de llengua oral, estarem referint-nos a les llengües que es transmeten per via audiooral. Quan parlem de "modalitat oral", ens estarem referint a l'oposat a la "modalitat escrita".

¹¹² En el II Seminari de la Llengua de Signes Catalana que va tenir lloc el 24 i 25 d'abril del 2009, es va parlar de la signescriptura, arran de la presentació de Flor Lara (*Experiència i desenvolupament de l'aprenentatge de la signescriptura*), però hi ha pocs espais en què es debati sobre aquesta qüestió. El primer diccionari etimològic de l'LSC també utilitza aquesta eina (Ferrerons, 2011).

¹¹³ Per a més informació sobre com sorgeix una llengua de signes en un entorn escolar, vegeu el cas de la llengua de signes de Nicaragua (Senghas, Kita, & Özyürek, 2004).

¹¹⁴ Vegeu el Capítol 2 (§3.2), per a una revisió sobre el període sensible per a l'adquisició del llenguatge.

aprofundim en la consciència fonològica (§2.2.2.3), un fenomen que es relaciona amb el fet de jutjar que la llengua escrita és dependent de la parla, i finalment definirem des de quina perspectiva ens aproximem en l'àmbit de l'escriptura (§2.2.2.4).

2.2.2.1 Sobre l'artificialitat de la llengua escrita

“Si hi ha avui un consens sense esquerdes en el món de la lingüística és que les llengües naturals o bé són orals, o bé són signades”, afirma Tusón (2011, p. 141). Goldin-Meadow i Mayberry (2001, p. 223) posen en relleu que la llengua de signes és la llengua natural de les persones sordes d'una manera molt planera:

Els nens sords nascuts de pares sords és probable que estiguin exposats a una llengua de signes natural com l'ASL des del naixement. Aquests nens aprenen l'ASL com la seva primera llengua. Aprenen l'ASL fàcilment, tan fàcilment com els nens oients aprenen l'anglès.

Una llengua natural, de modalitat oral, s'adquireix de forma espontània. No cal un ensenyament de la llengua, no és un procés dirigit de manera conscient per part de l'adult amb la finalitat que la criatura assoleixi uns coneixements lingüístics determinats (Guasti, 2002, Capítol 1).

En canvi, la modalitat escrita es considera “parasitària de la parla” (Mattingly, citat a van Atteveldt, Roebroek, & Goebel, 2009, p. 153), un sistema artificial amb una presència molt recent en la història de la humanitat. Es calcula que els humans es comuniquen parlant des de fa 150.000 anys, i tan sols en fa 5.300 que ho fan per mitjà escrit (Tusón, 2011, p. 141). Aquesta història recent de l'escriptura, junt amb el fet que moltes llengües no tinguin una representació escrita, és el que li atorga sovint l'adjectiu d'“artificial”.

Tanmateix, la llengua escrita pot ser considerada artificial?

Calsamiglia i Tusón (1999) ho posen en dubte. Malgrat que la dicotomia cultura-natura és temptadora, no es pot negar que hi ha una relació íntima entre el desenvolupament del teixit nerviós i la cultura (Geertz, 2000, p. 55).

L'asseveració de l'antropòleg troba suport en els estudis realitzats des de l'àmbit de les neurociències i en les teories de l'evolució de les espècies. L'exaptació és “la reutilització, al llarg de l'evolució de les espècies, d'un mecanisme biològic antic en un rol completament diferent del que posseïa inicialment” (Dehaene, 2007, p. 199).

En el cas de la lectura, hi ha propietats de certes àrees del cervell que les fan adients per ser “reciclares” per a la nova activitat cultural sorgida en l'espècie humana, la lectoescriptura.

Una d'aquestes propietats és l'estudiada per Irving Biederman, en virtut de la qual quan reconeixem un objecte i en recuperem la forma, no recuperem la totalitat de l'objecte, sinó tan sols certs elements d'aquest: els trets no accidentals i les seves relacions topològiques i espacials (Dehaene, 2007, p. 190). Els trets no accidentals són característiques de l'objecte difícils d'observar a l'atzar: dues línies paral·leles, angles rectes, etc. Són trets que, combinats entre ells, proporcionen informació suficient per identificar objectes, sense que altres elements (la rotació de l'objecte o altres degradacions de la imatge) en distorsionin la identificació.

Malgrat aquesta crítica a la consideració de la llengua escrita com quelcom artificial, podem considerar que la llengua escrita és una llengua natural?

La nostra crítica no pretén establir una equivalència entre les llengües de modalitat oral i les de modalitat escrit. Considerem que la conceptualització de les llengües de modalitat oral com a llengües naturals ajuda a mostrar el caràcter que les defineix: l'adquisició espontània d'una llengua per la mera exposició a aquesta durant els primers anys de vida, sense que sigui necessària cap instrucció per al seu desenvolupament. Aquesta definició no és aplicable a la llengua escrita. Per tant, el concepte de llengua natural és clar i eficaç per diferenciar aquestes llengües de la llengua escrita i també d'altres sistemes lingüístics de modalitat oral (pidgins lingüístics com pot ser una llengua oral amb suport signat).

La crítica se centraria en la conceptualització de la llengua escrita com quelcom artificial per oposició a la noció de "natural" aplicada a les llengües de modalitat oral. Considerar artificial la llengua escrita condueix a considerar-la "parasitària de la parla", una transcripció de la llengua oral.

Tanmateix, la llengua escrita no és només la representació escrita d'una llengua, que un nen aprèn quan se l'instrueix en el camp de la correspondència grafema-fonema. L'exposició a la llengua i la cultura escrita prèvia no pot ser menystinguda i, des del nostre punt de vista, aquesta exposició prèvia no es pot tractar com un mer complement que pot millorar el procés d'aprenentatge de la llengua escrita. Ens referim a tot allò que forma part de la prehistòria de la llengua escrita en el nen: la lectura compartida amb l'adult, la lectura i l'escriptura individual abans d'aprendre a fer-ho, la immersió en la llengua i cultura escrites en què ens trobem dins de la societat, la transmissió dels usos de la llengua escrita, etc.

Com ja hem comentat, les llengües de modalitat oral poden ser adquirides de forma natural i espontània per la simple exposició durant els primers anys de vida de l'infant. L'aprenentatge de la llengua escrita és un procés diferent i més llarg, però considerem que

també comença des dels primers dies de vida de l'infant, i que es dona en paral·lel a l'adquisició de la primera o primeres llengües.

Des del marc que plantejem, la llengua escrita no seria artificial en el sentit de ser una mera transcripció de la llengua oral, ni la definiríem tampoc com a natural, atès que la llengua escrita mantindria la seva condició "parasitària", com metafòricament descriuen la relació de dependència entre llengua escrita i llengua oral alguns autors. Tanmateix, nosaltres matisem que la llengua escrita és *dependent del llenguatge*, en general, és a dir, de qualsevol llengua de modalitat oral, i no exclusivament de la llengua oral. La immersió en la llengua i la cultura escrita necessita una llengua de modalitat oral que vagi atorgant significat als textos a què la criatura és exposada des de l'inici de la seva vida.

Per les conseqüències que té aquesta qüestió en l'abordament pedagògic de la llengua escrita, en el següent apartat hi continuem aprofundint.

2.2.2.2 Implicacions pedagògiques de la relació entre llengua oral i escrita

La consideració d'artificialitat de la llengua escrita ens condueix a analitzar la polèmica a l'hora d'abordar la relació entre les modalitats oral i escrita. Tolchinsky (1993, p. 8) situa Saussure com un dels autors que més va insistir en la relació de dependència entre les dues llengües. Per a ell, l'escriptura era una disfressa de la llengua oral, que era el veritable llenguatge.

Actualment, hi ha dues posicions respecte a això, que exemplifiquem amb les afirmacions següents:

- a) "Los lenguajes escritos no son modos de representación del lenguaje oral; son formas alternativas y paralelas del lenguaje oral en tanto modos de representar significado" (Goodman, 2000, p. 16-17).
- b) "llegir no és un sistema lingüístic paral·lel. És un procés dependent de la llengua que proveeix la base del sistema d'escriptura" (Perfetti & Sandak, 2000, p. 33).

En les dues citacions anteriors també podem observar que en el primer cas es tendeix a definir la *llengua escrita*, mentre que el segon cas se centra en el *procés* o *mecanisme lector*, és a dir, el que es defineix és com es llegeix, i no s'entra a plantejar què és el *text*.

Aquestes perspectives es diferencien eminentment pel paper que donen als factors cognitius, psicològics i ecològics (personals i contextuals) en la conceptualització de la lectura i l'escriptura i el seu aprenentatge.

D'una banda, trobem la visió que defensa una mirada holística del fenomen (aquí se situaria la teoria constructivista), diferencia aprenentatge i instrucció i rebutja parlar de prerequisits per a aprenentatges posteriors. D'altra banda, trobem una perspectiva més instrumental de la lectoescriptura, que relaciona íntimament aprenentatge i instrucció, emfatitza l'existència dels prerequisits per iniciar-se en la lectoescriptura (domini d'unes habilitats que no són veritables aprenentatges), previs a l'experiència directa amb el text escrit (Teberosky & Colomer, 2001).

Considerem la següent explicació de Teberosky i Colomer (2001, p. 62):

(...) les discussions sobre l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura signifiquen, encara que sigui implícitament, concepcions sobre l'escriptura, sobre el llenguatge escrit i sobre els processos psicològics que hi ha implicats en el seu aprenentatge.

Tanmateix, durant molts anys la polèmica semblava centrar-se en els mètodes d'ensenyament de la lectura i l'escriptura. S'hi contraposava el mètode fonètic amb el mètode global (...), i la naturalesa de l'aprenentatge era concebuda en termes d'aquests mètodes: aprenentatge fonètic o aprenentatge visual i global (...).

Pel que expressen les autores, sembla que la polèmica s'hagi allunyat de la discussió sobre el mètode. Tolchinsky i Solé (2009, p. 132) semblen veure-ho de forma similar:

Las perspectivas que históricamente han atribuido un carácter estrictamente instrumental a la lectura y a la escritura han perdido posiciones frente a enfoques que enfatizan el carácter epistémico de ambas, instrumentos que permiten no sólo acceder a la información, sino transformar ésta en conocimiento. Sin embargo, aún persisten tradiciones psicolingüísticas y educativas muy afincadas que consideran a la escritura como mera transcripción del lenguaje oral, ven en la lectura un recurso para decir lo que está escrito y su aprendizaje como aprendizaje de habilidades básicas.

Malgrat que Tolchinsky i Solé (2009) afirmen que la segona perspectiva ja no és tan omnipresent, continua viva, i sobretot en l'àmbit anglòfon, que té una gran influència en el coneixement científic mundial. En una revisió bibliogràfica de la matèria en qüestió, s'afirmava el següent (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2001, p. 31):

Dues conclusions ineludibles emergeixen [de la revisió dels antecedents]: (a) Dominar el principi alfabètic (que els símbols escrits estan associats als fonemes) és essencial per

esdevenir expert en l'habilitat de la lectura, i (b) els mètodes que ensenyen aquest principi són directament més efectius que els que no ho fan (especialment per als nens que estan d'alguna manera en risc de tenir dificultats per aprendre a llegir). L'ús d'activitats de *whole-language* per complementar la instrucció fonètica [*phonics instruction*] ajuda que la lectura sigui divertida i significativa per als nens, però en última instància, la instrucció fonètica és important de manera crítica perquè ajuda els lectors principiants a entendre el principi alfabètic i a aprendre noves paraules.

El debat va més enllà de l'àmbit acadèmic. Al Regne Unit, per exemple, ha arribat a les polítiques educatives (Rose, 2006).

En la nostra tesi no compartim el punt de vista de Rayner et al. (2001): d'una banda, la perspectiva que se centra en la instrucció fònica obvia tot el llarg camí en l'apropiació de la llengua escrita del nen previ a l'escolarització reglada, el que Vygotski (1978) anomenava la prehistòria de la llengua escrita del nen. Per tant, està lluny de la perspectiva constructivista de tenir en compte el coneixement previ de l'alumne durant el procés d'ensenyament-aprenentatge i de considerar que la llengua escrita és quelcom més que l'escriptura de la llengua escrita (Bellés & Teberosky, 1989).

D'altra banda, el plantejament segons el qual les activitats més enllà de la instrucció fònica són un afegit, està lluny del nostre posicionament. Allò que per a ells és un complement, constitueix per a nosaltres el fonament de la lectura. Ens sumem a la perspectiva de Sánchez (2010, p. 9-10), que beu de Frank Smith (1983):

Para saber qué se puede encontrar en un texto escrito la persona tiene que haber vislumbrado, de la mano de un adulto lector, que detrás de las líneas hay un mundo diferente del mundo de la oralidad, de la cotidianidad, y que las cosas que hay en ese mundo posible valen la pena. Con ese conocimiento – esa visión, diría yo – el lector empieza a definir, a identificar y a conformar cosas, hechos e ideas que pertenecen a ese mundo que va a ser construido por el lector a lo largo de toda su vida.

Y para saber cómo se puede encontrar lo que podría estar en el texto, es preciso desarrollar toda una "tecnología" de la lectura, es decir, ir al encuentro del significado desestimando el significante (ir directamente de lo gráfico al sentido sin la intermediación de lo sonoro), hacer uso de estrategias tales como la anticipación, el muestreo y la autocorrección, y ser capaz de pensar, dialogar, discutir con el autor y consigo mismo a medida que se navega por el texto. Nada de esto puede enseñarse, sino que se aprende sobre la marcha si se tiene la suerte de contar con una buena brújula.

2.2.2.3 Reconeixement de la paraula o comprensió del text?

Per la importància que té la descodificació fonològica en el debat que hem presentat en l'àmbit pedagògic de la lectura, ens aturarem a aprofundir-hi per fonamentar la nostra perspectiva.

En els processos que intervenen en la lectura, el paper de la descodificació fonològica en la comprensió lectora encara no es coneix bé, i alguns estudis apunten que hi ha altres factors més important que aquest que es correlacionen amb la comprensió lectora (Mayberry et al., 2011).¹¹⁵

Per altra banda, molts estudis que segons els autors revelen el protagonisme de la descodificació fonològica tracten només el fenomen del reconeixement de paraules.¹¹⁶ Però la lectura no consisteix a identificar llistes de paraules, per la qual cosa extrapolar els resultats dels experiments sobre reconeixement de paraules a la comprensió de textos és, com a mínim, agosarat.

Amb aquesta afirmació no neguem que es doni la descodificació fonològica en la lectura, fenomen íntimament relacionat amb la consciència fonològica, d'altra banda. Hi ha autors que mantenen que aquests processos es poden desenvolupar a partir de la via visual (Alvarado, Puente, & Herrera, 2008). A més, hi ha estudis que demostren que la consciència fonològica en els nens sords seria una *conseqüència* de la lectura, no pas un prerrequisit (Kyle & Harris, 2010). També s'ha posat sobre la taula que el factor de la transparència de les ortografies de cada llengua és important a l'hora d'interpretar els resultats en aquest àmbit (Moreno-Pérez, Saldaña, & Rodríguez Ortiz, 2015), una precaució que no sempre s'ha tingut en compte, sobretot en la generalització dels resultats d'estudis sobre la llengua anglesa (poc transparent).

L'aproximació a aquest tema en l'àmbit de la sordesa s'ha fet des del coneixement elaborat amb els infants oïdors (Musselman, 2000). Des dels models de desenvolupament de la lectura com el de Frith (1989) i el d'Ehri (2005), es considera que en un primer moment es reconeixen algunes paraules globalment (etapa logogràfica o prealfabètica). La consciència fonològica començaria durant l'etapa alfabètica, en què la criatura utilitza una estratègia descodificadora per analitzar noves paraules. A partir d'aquí, existeixen dos models sobre el que succeeix durant la lectura: el model de doble ruta (Coltheart, 2005) i el model de ruta

¹¹⁵ Per a una crítica a la preeminència de la consciència fonològica com a factor determinant de la comprensió lectora, vegeu la revisió d'altres recerques d'Allen et al. (2009).

¹¹⁶ Per a una revisió de recerques de l'àmbit de la lectura en persones oïdores, vegeu Dehaene (2007).

única (Goswami, 2008). El primer model estableix dues rutes d'accés al significat de la paraula: la ruta lèxica o directa es donaria des de la representació ortogràfica-visual, i la ruta no lèxica es faria per la traducció grafema-fonema. En canvi, el segon model considera que només existeix la ruta no lèxica.

Un interrogant és el paper que té en aquest procés la consciència fonològica en el cas dels nens sords (amb poca experiència auditiva), si es dona en el mateix moment i si és per la via visual, a partir de la dactilologia.

Sobre aquests interrogants, la revisió que fa Padden (2006, p. 195) pot aportar algunes claus, almenys sobre el que passa amb alguns infants sords. S'ha observat que la producció de vocabulari fent ús de la dactilologia pot ser un fenomen molt primerenc, tot iniciant-se als 2 anys: en aquest moment els nens reconeixen els mots lletrejats dactilològicament interpretant la seqüència de signes com un tot. És amb l'inici de la lectura que comencen a prendre consciència dels components del "signe" (la paraula lletrejada). Això s'ha investigat, però, en un context, l'americà, en què l'ASL fa molt ús de la dactilologia.

L'altra qüestió és què succeeix en absència d'això, si es desenvolupa l'etapa ortogràfica i com es desenvolupa, durant la qual la criatura aprèn a guiar-se pels contextos sintàctics i semàntics i per les característiques de les paraules, deixant les relacions individuals lletra-so. Un moment en què la lectura esdevé un reconeixement global de configuracions escrites (Fons, 2000).

Alguns estudis posen en relleu el paper de la llengua de signes durant la lectura i l'aprenentatge de noves paraules. Morford, Wilkinson, Villwock, Pinar, & Kroll (2011) demostren que les persones sordes bilingües intermodals quan processen paraules escrites activen també els signes. Wauters, Knoors, Vervloed, & Aarnoutse (2001) van comprovar que en una intervenció en què s'ensenyaven mots nous a nens sords (demanant-los que els diguessin en veu alta, acompanyant-los o no del signe equivalent, i tot ells ensenyant-los en la forma escrita i amb un dibuix) després els recordaven millor si s'havien ensenyat junt amb el signe equivalent.

Considerem que centrar-ho tot en la descodificació fonològica és simplificar un procés complex, el de la lectura, que difícilment pot descomposar-se en unes variables determinades. Però és un recurs que sempre apareix. Per exemple, Lillo-Martin, Hanson, & Smith (1992) després de fer una interessant anàlisi sobre la comprensió de les oracions de relatiu en llengua de signes i llengua escrita per persones sordes més i menys competents en lectura, troben que no hi ha diferències entre un i altre grup en la comprensió de les

estructures de relatiu en les dues llengües. La seva hipòtesi explicativa és que el dèficit en el procés lector rauria en els nivells més baixos del processament fonològic. Tanmateix, per què, si segons el seu estudi el nivell oracional no ofereix explicacions dels resultats inferiors en comprensió lectora, conclouen que el problema es troba en els nivells inferiors i no en els superiors, com pot ser la cohesió referencial?

Dèiem que no neguem que es doni la descodificació fonològica, però creiem imprescindible continuar qüestionant en quin moment de la lectura es dona, el seu paper en la comprensió de la llengua escrita, la seva importància respecte a altres processos en el desenvolupament de la llengua escrita, el mitjà pel qual es treballa, i el moment en què es treballa. Remarquem aquests aspectes perquè actualment aquest tema està centrant la recerca i la intervenció en l'àmbit dels nens sords. Tal com assenyalaven Vernon i Ferreiro (1999, p. 412), "la tasca d'esdevenir lletrat no es pot reduir a l'aprenentatge d'un codi".

2.2.2.4 Postura pedagògica sobre l'escriptura

En l'estudi de l'escriptura (i no pas de la lectura, com hem estat comentant fins ara) apareix el dubte que plantegen Knoors i Marschark (2013, p. 177):

Escriure, tanmateix, requereix una destresa més precisa amb la llengua vernacla que no pas la lectura.¹¹⁷ No hi ha un "Esctura global" o "escriptura de l'essencial" corresponent a unes estratègies de lectura convenients, si bé una mica inexactes, adoptades pels aprenents sords.

No ens situem en un model global o holístic d'aproximació a la llengua escrita (*whole-language model*, vegeu el Capítol 5, apartat §2.4), però sí que en compartim algunes concepcions. Per tant, la qüestió de Knoors i Marschark ens interpel·la. La nostra hipòtesi davant d'això és que en la lectura del text es van integrant les paraules que no es coneixen i es van relacionant amb el coneixement conceptual del lector (via visual). A més, hi ha la via fonològica (a través de la dactilologia i la vocalització), que pot activar-se en diferents moments de la lectura (en no reconèixer una paraula, en la reflexió sobre els components de la paraula). A l'hora d'escriure la recuperació de la paraula es donaria per les dues vies.

Això, però, només es refereix a les propietats formals del text. Però escriure va més enllà, tal com expressa Tolchinsky (1993, p. 44-47) en la descripció de la postura pedagògica sobre l'escriptura que formula, i que en aquesta tesi compartim:

¹¹⁷ Entenem que per "llengua vernacla" es refereixen a la llengua en la modalitat oral corresponent a la modalitat escrita.

1. Escriure és una activitat complexa, no només una habilitat motora, que inclou tant el coneixement de les propietats formals de l'escriptura (com a sistema notacional: caràcters, sintaxi i semàntica) com les funcionals (aquelles referents a l'ús de l'escriptura).
2. Aprendre a escriure i escriure no són dues activitats que es puguin separar. S'aprèn a escriure escrivint.
3. Escriure i llegir són activitats diferents, amb les seves pròpies particularitats. L'una no és conseqüència de l'altra.
4. Escriure és una activitat tant individual com social. En el procés d'escriptura també hi ha diàlegs i discussions amb altres persones sobre el text, tot i que es concep habitualment com una activitat individual.
5. Cal conèixer l'ordre d'aprenentatge per tal de tenir un ordre d'ensenyament. Això no significa que hi hagi d'haver un ensenyament per etapes, en què s'espera que el nen assoleixi una etapa per prosseguir amb l'ensenyament. Tan sols vol dir que el mestre ha de conèixer el que els nens saben per poder acompanyar-los en el seu desenvolupament més enllà d'això.

Veiem necessari explicitar aquest posicionament per la vigència encara del debat entre els diversos enfocaments. Vygotski (2003, p. 159-160), a principis del segle XX, va fer una crítica a l'ensenyament de la llengua escrita que mostra una situació similar a l'actual, malgrat que hi ha hagut avenços immensos en aquest àmbit (la perspectiva constructivista de l'aprenentatge de la lectoescriptura, per posar-ne un exemple):

La enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos. Se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la lectura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal.

Algo muy similar ha ocurrido con la enseñanza del lenguaje hablado a los sordomudos. Se ha concentrado toda la atención en la producción correcta de determinadas letras y su distinta articulación. En estos casos, los maestros de sordomudos no han discernido el lenguaje hablado tras estas técnicas de pronunciación; así pues, el resultado no ha sido otro que un lenguaje muerto.

(...) Hasta aquí, la psicología ha considerado a la escritura como una complicada habilidad motora. Así pues, ha prestado poca atención a la cuestión del lenguaje escrito como tal, es decir, un determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño.

Aquest fragment és d'especial interès perquè la concepció de l'ensenyament d'una llengua centrant-se en els elements més superficials d'aquesta (la forma) perjudica la transmissió de tot el contingut i les funcions associades al coneixement lingüístic.

2.2.3 Les modalitats oral i escrita: són comparables?

Ja hem vist que no considerem el text escrit com una mera transcripció del text oral, i que tampoc no compartim la idea d'artificialitat de la llengua escrita, tot i que això no ens condueix a concebre-la com una llengua natural. També hem mostrat la necessitat de fixar-nos en què són per a nosaltres els textos produïts en una i altra modalitat, ja que des d'una perspectiva pedagògica veiem cabdal transcendir la perspectiva segons la qual es posen en relleu principalment els processos mecànics d'accés al text escrit en detriment d'una perspectiva holística del fenomen. Ara que ja sabem el que no són, cal que ens fixem en les característiques d'una i altra modalitat de text. Conèixer les diferències entre els dos tipus de textos ens permet interpretar els resultats que s'obtenen de la comparació intermodal (oral/escrit).

Les modalitats lingüístiques oral i escrita han estat objecte de comparació en diverses recerques (Arfé, 2015; Bel, Perera, & Salas, 2010; Berman & Verhoeven, 2002; Biber, 1991; Castellà, 2001; Chafe, 1994; Johansson, 2009; López-Orós & Teberosky, 1998; Marschark, Mouradian, & Halas, 1994; Plaza-Pust & Weinmeister, 2008a; Plaza-Pust, 2014; Ravid, van Hell, Rosado, & Zamora, 2002; Scott & Windsor, 2000; Strömquist et al., 2002; Strömquist, Nordqvist, & Wengelin, 2004; Tolchinsky, Johansson, & Zamora, 2002; L. Verhoeven et al., 2002).¹¹⁸

Els objectius d'aquestes investigacions han estat conèixer el rol de la llengua oral o de la llengua de signes en el desenvolupament de la llengua escrita, analitzar la interrelació entre aquestes dues llengües, establir el paper de la modalitat, identificar els recursos que es despleguen quan s'elaboren textos en diferents circumstàncies, etc. De fet, Berman i Slobin (1994, p. 597) consideren que el desenvolupament en la llengua oral i la llengua escrita es dona en paral·lel i que es retroalimenten.

No obstant això, l'interès per la comparació entre aquestes dues modalitats és relativament recent, principalment pel *prestigi* de què ha gaudit cadascuna, tant en l'àmbit acadèmic com en l'educatiu. Malgrat que en l'àmbit acadèmic s'ha arribat a cert acord sobre el fet que les dues modalitats lingüístiques tenen el mateix valor, encara hi ha, en les societats que

¹¹⁸ Diversos dels estudis esmentats són part o deriven (n'utilitzen les dades) del projecte titulat *Developing Literacy in Different Contexts and Different Languages* (Berman & Verhoeven, 2002, p. 1)

funcionen amb les dues formes, escrita i oral, una valorització major de la llengua escrita, per tractar-se del mitjà d'expressió política, jurídica i administrativa i de l'expressió cultural (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 73).

A banda d'aquesta diferència entre el *valor i prestigi* d'ambdues modalitats, trobem altres característiques que cal tenir en compte a l'hora de comparar-les.

La *situació d'enunciació* en l'elaboració d'un text escrit és normalment d'una major distància entre l'emissor i el receptor. L'escriptura té un caràcter més monologal, cosa que cal tenir en compte a l'hora d'escriure per donar la informació suficient a fi que el text sigui comprensible (Calsamiglia & Tusón, 1999).¹¹⁹

En canvi, durant la pràctica discursiva de la modalitat oral, la major possibilitat de retorn de l'interlocutor permet conèixer si el text s'està entenent, atès que la situació d'enunciació oral prototípica és la conversa, en què les persones participen de manera simultània (Johansson, 2009, p. 178).¹²⁰

Una conseqüència que se'n deriva és la diferència que assenyalen Bel et al. (2010, p. 254): "el discurs oral és més el·líptic, en general, que el discurs escrit", per la qual cosa cal estar atents, com a emissors i com a receptors, de les diverses pistes semàntiques i pragmàtiques que es donen al llarg del discurs i la interpretació general que se n'infereix. En canvi, quan s'escriu un text, es fa més necessària l'explicitació.

En el context educatiu de la recerca, tanmateix, es donen situacions d'enunciació signada molt similars a les que habitualment s'atribueixen a la llengua escrita. Per exemple, a l'escola se celebren uns Jocs Florals en LSC: l'alumnat hi participa enregistrant un text en LSC, que serà "llegit" en diferit per un tribunal. Aquest esdeveniment, entre d'altres de similars, promou un exercici del discurs signat proper al que es realitza habitualment per a la pràctica del discurs escrit.¹²¹ Per tant, l'alumnat participant està força acostumat a l'activitat proposada en el marc de la tesi doctoral a fi d'elicitat les narracions en LSC i en llengua escrita.

D'altra banda, la *forma* del text escrit és gràfica. Està basat en un sistema ortogràfic, que és el conjunt de grafemes i regles ortogràfiques i de puntuació (Goodman, 2000, p. 20).

¹¹⁹ Parlem de situacions de composició escrita com la que estudiem en la tesi, d'elaboració d'un text perquè sigui llegit en un altre moment. Les característiques de situacions d'enunciació com les que fan possible els dispositius mòbils, per exemple, s'assemblen molt més a les de la conversa en modalitat oral.

¹²⁰ Per descomptat, també es donen altres situacions d'enunciació, com les de persona a audiència (conferència, classe, sermó...) (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 39).

¹²¹ Vegeu el Capítol 5 (§4.2.2.1), per a una descripció d'aquest tipus d'activitats.

Respecte a la llengua oral, la llengua escrita tendeix a la formalitat. Té una estructura sintàctica sovint més formal i que presenta menys ambigüitat sintàctica (Goodman, 2000, p. 20). El seu caràcter monològic fa que tingui una organització precisa i estructurada.

Quant a les *funcions socials*, la modalitat oral i escrita en comparteixen algunes, principalment la de permetre les relacions socials, tant en la vida privada com en la pública. És el que Fons i Esteve (2000, p. 26-27) anomenen de forma més general els “usos que tenen per objectiu satisfer les necessitats quotidianes d’una societat alfabetitzada”. També comparteixen les *funcions estètiques*, més visibles en la modalitat escrita (ús literari) (Fons i Esteve, 2000), tot i que també són presents en l’oral (mites, llegendes, contes tradicionals, cançons, refranys, acudits) (Calsamiglia & Tusón, 1999). Finalment, Fons i Esteve, referint-se als usos de l’escriptura, també identifiquen *l’ús científic*, el d’accés a la informació per potenciar el coneixement (2000, p. 26-27).

La *perdurabilitat en el temps*, que és una característica que tradicionalment s’atribueix a la llengua escrita, és cada cop més atribuïble a ambdues modalitats, atesos els avenços tecnològics que permeten enregistrar les produccions orals.

També s’han vist efectes en el *cultiu de la memòria* del predomini d’una de les modalitats. En comunitats de tradició oral la memòria i la transmissió de coneixement és de naturalesa també oral (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 30).

2.2.4 La darrera complicació: la comparació interlingüística

La comparació que es proposa fer la recerca no només és entre modalitats diferents, sinó que s’hi afegeix que la modalitat oral és d’una llengua (LSC) i la modalitat escrita és d’una altra llengua (català). En fer comparacions interlingüístiques “és necessari treballar en un marc conceptual que no estigui esbiaixat” cap a una de les dues llengües (Slobin, 2006, p. 41), per la qual cosa l’autor reclama que es facin anàlisis tipològiques. Hem mirat de tenir-ho en compte, però el pes del major coneixement de la llengua oral i escrita té el seu efecte en l’aproximació de la recerca que proposem.¹²²

Aquestes qüestions compliquen la comparació, però considerem que malgrat les dificultats és una comparació necessària: “la influència potencial del coneixement de la llengua de signes en l’escriptura en una llengua oral ha estat en gran mesura desatesa en estudis sobre l’escriptura d’infants sords i adults” (van Beijsterveldt & van Hell, 2010).

¹²² Vegeu, per exemple, l’apartat §3.3.1.1.3, en què mostrem les dificultats per comparar les dues llengües en aquest aspecte.

De totes maneres, les recerques que se centren en el text també són crucials: han permès observar l'efecte de la competència de la llengua de signes en la llengua escrita (van Beijsterveldt & van Hell, 2009b), l'efecte de diversos nivells de competència en llengua de signes i llengua oral en la competència escrita (Koutsoubou, Herman, & Woll, 2006), i observar el fenomen de la transferència lingüística entre una llengua de signes i una llengua oral (Menéndez, 2010), entre d'altres.

Ara bé, la comparació interlingüística permet ampliar la mirada i observar similituds i diferències, processos d'interacció i de transferència entre les llengües. A més, poder identificar aquell contingut o aquelles estratègies que s'estan expressant o emprant en la llengua més accessible (en la majoria dels participants d'aquesta recerca és la llengua de signes) permet conèixer allò que l'infant voldria expressar (perquè és el que està expressant en la primera llengua) i no està expressant en la segona llengua (en aquest cas, la llengua escrita). Per tant, tenim una informació que dóna més eines i elements per formular la intervenció amb aquests infants.

Aquest tipus de comparació tindrà menys dificultats en aquells aspectes de contingut de la narració (la coherència del discurs i alguns elements de l'estudi de l'expressió referencial) que no pas en els aspectes de forma (aspectes gramaticals, formes referencials i formes d'expressar la simultaneïtat).

La comparació entre els trets gramaticals de la llengua de signes i la llengua escrita té dues dificultats, principalment. D'una banda, hi ha una *distància lingüística* entre les dues llengües, és a dir, "un grau de diferències tipològiques" (Siegel, 2003, p. 198) considerable. Ambdues llengües tenen característiques gramaticals força diferents, en bona mesura perquè són de modalitats diferents. Per exemple, la presència dels verbs lèxics invariables en els textos signats és abundant, mentre que les formes no personals apareixen molt menys en els textos escrits que no pas els verbs conjugats. Un altre exemple són aquells trets existents en una llengua però no en l'altra: els classificadors presents en l'LSC, i absents en l'LE, o la concordança de gènere en els determinants que es dóna en la llengua escrita, i no en l'LSC.

D'altra banda, la segona dificultat rau en el coneixement desigual que tenim d'una i altra llengua a dia d'avui. Existeix tan sols una gramàtica bàsica de l'LSC, apareguda el 2005, mentre que la primera gramàtica de la llengua catalana es remunta a l'any 1912 (Bonet, 2012). A més, l'estudi gramatical de les dues modalitats en general també és molt desigual. En el segle VI aC ja es va fer una anàlisi fonològica del sànscrit (Emmorey, 2002, p. 13),

mentre que un dels primers treballs científics sobre la llengua de signes es remunta a fa poc més de mig segle (Stokoe, 1960).

Malgrat aquestes dificultats, ja existeixen treballs que comparen textos escrits i signats (Niederberger, 2004, 2008; Plaza-Pust & Weinmeister, 2008a; Plaza-Pust, 2008, 2014; Strong & Prinz, 1997). Tanmateix, aquest tipus d'estudis per investigar la interacció lingüística intermodal en l'àmbit de l'expressió escrita són escassos.

La major part de la recerca se centra en la relació entre competències lingüístiques, i principalment en l'àrea de la comprensió lectora (Chamberlain & Mayberry, 2008; Hermans et al., 2008; Hoffmeister, 2000).¹²³ Una altra part de la recerca també investiga l'efecte de la competència en llengua de signes en l'expressió escrita, però no compara directament produccions de les dues modalitats, sinó que analitza textos escrits per grups de competències en LS diverses (Koutsoubou et al., 2006; van Beijsterveldt & van Hell, 2010, 2009a).

Quant als estudis que tenen el mateix centre d'interès que aquesta recerca, hi ha dos tipus d'investigacions, les de caràcter quantitatiu i les de caràcter qualitatiu. Des de la primera aproximació, trobem l'objectiu d'identificar relacions entre la competència en les dues llengües. La importància de la recerca de Strong i Prinz (1997) és inqüestionable, atès que va ser un dels primers estudis que van donar suport a la teoria de la interdependència lingüística de Cummins (1984): van mostrar que hi havia una relació molt forta entre la competència en ASL i en llengua escrita.

Niederberger (2008) va voler aprofundir en aquesta relació, i va comprovar que hi havia una alta correlació entre la competència narrativa en LSF i la competència narrativa i morfosintàctica en francès escrit (ambdues llengües en la mesura global de producció + comprensió). També va trobar una correlació moderada entre la competència morfosintàctica en LSF i la competència morfosintàctica en francès escrit.

L'autora va interpretar que aquests resultats explicaven, en part, els obtinguts en estudis anteriors (Chamberlain & Mayberry, 2000; Strong & Prinz, 1997): la transferència no tan sols es donaria de forma directa entre la competència narrativa en una i altra llengua, com havia hipotetitzat Wilbur (2000), sinó que hi hauria altres mecanismes implicats, com el paper de les habilitats metalingüístiques i acadèmiques (Niederberger, 2008, p. 46).

¹²³ Per a una revisió de les recerques en aquest àmbit vegeu Hermans et al. (2010) i el Capítol 5 (§2.3.1) sobre la hipòtesi de la interdependència i el bilingüisme intermodal.

L'aproximació qualitativa a aquest àmbit és representada per l'estudi longitudinal de Plaza-Pust i Weinmeister amb un grup d'infants alemanys (Plaza-Pust & Weinmeister, 2008a, 2008b; Plaza-Pust, 2008, 2014). Durant tres anys, i cada sis mesos, van recollir les narracions en llengua de signes alemanya (DGS) i en llengua escrita de la història *Rana, ¿dónde estás?* (M. Mayer, 2009). Els resultats publicats fins ara se centren sobretot en els aspectes morfosintàctics de les narracions, tot i que també s'inclouen descripcions del desenvolupament de trets de cohesió i coherència del discurs.

De l'estudi s'extreuen diverses conclusions: la dinàmica bilingüe observada entre els participants és similar a l'observada en altres tipus de bilingüisme; hi ha més variabilitat interindividual en el desenvolupament de la llengua escrita que en el de la llengua de signes, i en la majoria de participants excepte en un s'observa una asimetria en el desenvolupament de les dues llengües; el fenomen observat de barreja lingüística intermodal és similar a l'observat en el camp més ampli del desenvolupament bilingüe (Plaza-Pust, 2014).

2.3 Els nivells d'anàlisi: gramàtica, cohesió del discurs i coherència del discurs

En aquesta tesi hem vist necessari aproximar-nos a diversos nivells que intervenen en la capacitat de narrar una història. El següent fragment de Payrató (2003, p. 34) resumeix la necessitat d'un abordament d'aquestes característiques:

El conjunt de dispositius mentals que ens permeten codificar i descodificar el llenguatge, tot combinant, aparellant, sons i significats,¹²⁴ és el que tècnicament podem anomenar també gramàtica, és a dir, el sistema lingüístic o conjunt de regles i principis concebut com a concreció de la capacitat humana de llenguatge i que opera en els processos de producció i recepció de la parla. Però les capacitats cognitives no operen sobre el domini de la gramàtica, només, sinó sobre tots aquells factors que fan possible un ús social i comunicatiu de la llengua.

Becker (2009, p. 113) defensa de la mateixa manera l'estudi d'altres aspectes més enllà dels gramaticals: "la recerca en l'adquisició de la llengua de signes es restringeix sovint al desenvolupament del vocabulari i la gramàtica. Tanmateix, aprendre una llengua també implica l'adquisició de les competències discursives".

Així mateix, van Beijsterveldt i van Hell (2009a, p. 678) consideraven important tenir en compte les funcions narratives de les estructures lingüístiques en l'estudi de les narracions

¹²⁴ Tot i que Payrató parla del llenguatge en general, s'està centrant només en la llengua oral. Tan sols és una de les moltes mostres que trobem en l'àmbit lingüístic sobre la poca penetració que té encara el coneixement de la llengua de signes.

escrites. En el mateix sentit es pronunciaven Arfé i Perondi (2008, p. 356): “avaluar el coneixement de l’estructura gramatical o el vocabulari dels infants sords ens diu poc sobre l’ús del seu coneixement en un context lingüístic del discurs per produir missatges adequats des del punt de vista pragmàtic”.

Des d’una perspectiva que inclogui altres àmbits més enllà del gramatical, la recerca pot comprendre de quina manera els textos esdevenen coherents i significatius.

Per a tal fi, hem triat tres aspectes a analitzar: gramàtica, cohesió i coherència del discurs. Considerem que són àrees que tenen un paper decisiu en la producció d’una narració, des del punt de vista tant lingüístic com cognitiu. En la selecció també hem tingut en compte que s’haguessin investigat prèviament en alguna llengua de signes.

En aquest apartat revisarem l’estat de la qüestió sobre els tres nivells d’anàlisi en llengua de signes i/o en llengua escrita i/o en la llengua oral. El fet que parlem d’una o altra llengua depèn principalment de la bibliografia: atès que la tesi se centra en la llengua de signes i la llengua escrita, voldríem fer l’anàlisi teòrica sobre aquestes dues llengües. Tanmateix, hi ha pocs antecedents, fins on coneixem, sobre el desenvolupament de la llengua escrita des de la mateixa aproximació que nosaltres ens proposem.

Això fa que sobretot en la part de la revisió del desenvolupament gramatical (§2.3.2) ens hàgim centrat principalment en la llengua de signes, perquè és la llengua sobre la qual hem trobat més antecedents. Les investigacions de Plaza-Pust (2008, 2014) i de Schönström (2010, 2014) són la forma d’abordar aquest tema d’estudi més propera al que ens interessa, i que considerem que està massa poc estudiat actualment: el coneixement del desenvolupament de la llengua escrita des d’una perspectiva bilingüe intermodal.

Pel que fa a l’anàlisi teòrica de la cohesió (§2.3.3) i la coherència (§2.3.4), hem tornat a observar les dues llengües, perquè en aquests nivells sí que hem trobat més treball previ. Abans de centrar-nos en cada un dels nivells d’anàlisi, hem revisat l’estat del coneixement d’alguns aspectes generals (§2.3.1).

La discussió sobre l’elaboració de les categories i els criteris d’anàlisi es troben al marc metodològic (apartat §3.3.1).

2.3.1 Aspectes generals

Partint de la llengua oral, Tomasello i Brooks (1999) van descriure quatre etapes principals del **desenvolupament lingüístic**: etapa holofràstica (al voltant d’un any, amb enunciats

d'un mot per parlar, i també preguntar, de l'existència-no existència-repetició, intercanvi-possessió, moviment-localització, identificació, d'objectes, persones i esdeveniments), etapa de combinació de mots (sobretot a partir dels 18 mesos, amb enunciats de més d'un mot, per les mateixes finalitats que les holofrases), etapa de construcció d'illes verbals (entre els 2 i els 3 anys es fan servir marcadors morfològics de manera aïllada, sense generalitzar) i etapa de construccions similars a les adultes (entre els 3 i els 5 anys es comencen a mostrar construccions lingüístiques més abstractes, cosa que es plasma en les sobregeneralitzacions que mostren les expressions espontànies).

Aquest model es correspon amb el que s'ha observat en algunes llengües de signes: els primers signes apareixen a partir dels 9 mesos, i a l'any i mig hi ha els primers enunciats amb dos signes. Entre els 2 i els 2;6 anys es comencen a produir verbs de concordança, però com si es tractés de verbs invariables. La concordança verbal es comença a fer entre els 2;6-2;11 anys. En aquesta edat la major part de la morfologia s'ha adquirit. Tanmateix, entre els 3;6-3;11 anys encara no s'ha adquirit l'establiment de *loci* abstractes, és a dir, que resten trets gramaticals per adquirir (Haug, 2011, p. 62-63).

Un paràmetre molt emprat per mesurar el **desenvolupament sintàctic** és la longitud mitjana de l'enunciat (LME o MLU, en les sigles en anglès, *mean length of utterance*), creada per Brown el 1973 (Andreu Barrachina et al., 2012, p. 60). És la mitjana de morfemes per enunciat, tot i que en moltes recerques es comptabilitzen els mots.

A cada estadi del desenvolupament, caracteritzat per una LME determinada, Brown va atribuir-li un aspecte d'adquisició del llenguatge (de menor a major LME: rols semàntics i relacions sintàctiques, morfemes gramaticals per modificar el significat, oracions simples, incrustació i coordinació). Tal com assenyalen Andreu Barrachina et al. (2012), la limitació principal d'aquesta eina és que té un efecte sostre, ja que quan l'LME és superior a 4, aquesta mesura deixa de reflectir les característiques estructurals que es van adquirint (ja no es pot associar un aspecte d'adquisició del llenguatge a una LME determinada).

A banda de l'ús per associar l'LME amb un determinat aspecte del desenvolupament, altres recerques¹²⁵ l'han vist com un factor important en el desenvolupament de la llengua oral i de la llengua escrita, junt amb el nombre de mots token per text i la diversitat lèxica (Johansson, 2009, p. 25). De fet, van trobar poques diferències entre el grup d'edat dels 9-10 anys i el de 12-13 anys. En canvi, respecte al grup de 16-17 anys aquestes mesures

¹²⁵ Com la del projecte Spencer, en el marc del qual es van fer múltiples anàlisis interlingüístiques (Berman & Verhoeven, 2002).

presentaven grans diferències. Això ha conduït diversos autors a afirmar que no és veritat que als 5 anys ja es domini la sintaxi (Johansson, 2009, p. 24). Tanmateix, això no contradiria la perspectiva de Tomasello i Brooks (1999), atès que en la seva descripció del desenvolupament lingüístic admeten que dels 3 als 5 anys encara no s'assoleix el nivell adult, però s'hi aproxima.

En llengua de signes encara no s'ha estudiat l'LME amb la mateixa profunditat que en les llengües orals i escrites per poder utilitzar-lo com a indicador del desenvolupament lingüístic, fins on nosaltres coneixem. En l'àmbit estatunidenc, per exemple, "no hi ha una escala estandarditzada de l'LME de l'ASL amb la qual es pugui comparar el nivell de desenvolupament segons l'edat, però és un mètode que pot revelar el creixement de l'ASL en el temps" (Dostal & Wolbers, 2014, p. 250). Tanmateix, s'ha fet servir en algunes recerques, com en la de les anteriors autores. En altres estudis, han emprat la mesura utilitzant els signes en lloc dels morfemes (Ramírez, Lieberman, & Mayberry, 2013).

De totes maneres, és un mètode que encara està sota discussió en l'àrea de les llengües de signes, atès que encara s'està valorant quins elements comptabilitzar com a morfemes i com delimitar els enunciats (Lillo-Martin, Berk, & de Quadros, 2012).

Un altre aspecte general que s'ha estudiat en llengües de signes i que tenim en compte en la nostra anàlisi, és la **coarticulació de les formes referencials**. Cormier, Smith i Sevcikova (2013) van comparar les produccions d'infants de diferents trajectòries lingüístiques (5;1-7;5 anys) amb les d'adults nadius en BSL (llengua de signes britànica, British Sign Language). La principal troballa va ser que els adults fan més acció construïda combinada amb altres signes lèxics o classificadors que no pas els infants. Consideren que aquest fet posa en evidència que la coarticulació de l'acció construïda amb altres formes referencials és més complexa, i que pot ser la causa que els infants necessitin més temps per dominar-la.

Barberà i Quer (2014) investiguen el fenomen de la coarticulació referencial del canvi de rol i els classificadors en adults signants d'LSC, des de la perspectiva de l'estructura del discurs i l'accessibilitat de Heusinger.¹²⁶ Els seus resultats estan en la mateixa línia dels de Cormier et al. (2013) pel que fa a la importància de la coarticulació referencial, i els fonamenten teòricament. Les diverses formes referencials tenen un paper crucial en la cadena anafòrica

¹²⁶ Barberà i Quer (n.d.) citen el següent treball:
von Heusinger, K. (2007). Accessibility and definite noun phrases. A M. Schwarz- Friesel and M. Consten and M. Knees (eds.), *Anaphors in Text: Cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference*, 123-144. Amsterdam: Benjamins.

del discurs, perquè actualitzen l'estructura d'accessibilitat de la narració. Els classificadors semàntics tenen un paper important d'actualització i increment del context, i el canvi de rol coarticulat amb els classificadors (d'entitat i de parts del cos) fa possible que es puguin connectar aquests elements anafòrics tan inespecífics (o poc explícits) amb els seus antecedents.

2.3.2 Anàlisi gramatical

El coneixement des del punt de vista gramatical en l'àmbit del *desenvolupament de la llengua de signes* encara és molt inicial.¹²⁷ Aquí centrarem l'anàlisi teòrica en els aspectes que apareixen més tardanament en el desenvolupament lingüístic, atesa l'edat de la nostra població, i farem servir fonts que han estudiat el fenomen en altres llengües de signes que no són l'LSC.¹²⁸

Pel que fa a la **morfologia verbal**, les construccions que es dominen més tardanament són els verbs de concordança, als 6 anys (Mayberry & Squires, 2006), tot i que Haug (2011, p. 72) considera que seria anterior. L'inici de la producció de verbs AB o estructures verbals en sèrie es dona als 6 anys i són dominats als 11-12 anys (Mayberry & Squires, 2006), tot i que Morgan i Woll ho situen als 9 anys per a la BSL (2002).

No hem trobat informació respecte a la **morfologia nominal**. Pel que fa a l'ús de l'índex com a determinant, encara està en discussió que es pugui considerar com a tal quan acompanya un nom. A més, en ASL és aparentment opcional (Sandler & Lillo-Martin, 2006, p. 339-341), i també en LSC (Gemma Barberà, comentari personal). Quant a la marca del gènere, tampoc n'hem trobat bibliografia. De fet, tal com indiquen Sandler i Lillo-Martin, "la morfologia flexiva de la llengua de signes més interessant es troba en els predicats" (2006, p. 23).

Quant als **pronoms**, es considera que el domini dels pronoms no presents s'assoleix als 5 anys (Emmorey, 2002, p. 191-194).

Alguns **classificadors**, junt amb els verbs, són les estructures que més es triga a dominar. Els classificadors semàntics i l'ús espacial d'aquestes estructures apareixen als 3 anys, mentre que els classificadors que fan de *ground* apareixen un any més tard (Mayberry &

¹²⁷ Per a revisions generals sobre l'adquisició d'algunes llengües de signes, i sobretot de l'ASL, vegeu Chen Pichler (2012), Emmorey (2002, Capítol 5) i Haug (2011, Capítol 2.5). Vegeu també algunes compilacions de recerques en aquest àmbit (A. Baker & Woll, 2008; B. S. Schick, Marschark, & Spencer, 2006; Woll & Morgan, 2002).

¹²⁸ El fet que els antecedents de què disposem sobre la llengua de signes no siguin de l'LSC té inconvenients. Andreu Barrachina et al. (2012, p. 70) van fer una comparació sobre la seqüència d'adquisició de paraules funcionals en català i castellà, i van observar-hi diferències. Per aquest motiu conclouen que no es poden fer descripcions d'adquisició de morfemes en una llengua determinada partint d'altres llengües.

Squires, 2006, p. 292). Als 8-9 anys, es dominen els classificadors semàntics, als 9-10 anys es domina l'ús de l'espai, i als 11-12 anys, l'ús de classificadors com a *ground* (Mayberry & Squires, 2006, p. 292).

Slobin et al. (2003), en l'estudi que fan sobre classificadors semàntics, descriptius i de manipulació i instrumentals en l'ASL i en la llengua de signes neerlandesa (NSL), troben que els tres tipus de classificadors ja es produeixen als 3 anys. Tanmateix, als 12 anys encara no s'utilitzen tots ells de la mateixa manera que ho fan els adults.

La seqüència d'adquisició dels classificadors en l'ASL que va establir Schick és la següent (Tang, Sze, & Lam, 2007, p. 293):¹²⁹ classificador semàntic > classificador descriptiu (*size and shape specifier*, SASS) > classificador de manipulació (*handle*). L'autora hipotetitzava que les produccions de classificadors de manipulació presenten més incorreccions a edats més avançades perquè l'infant s'estaria focalitzant més en el moviment que no pas en les propietats de l'objecte, la qual cosa afectaria la configuració (B. S. Schick, 2006, p. 113).

Tanmateix, en la seva recerca, Tang et al. troben la següent seqüència en l'estudi de la llengua de signes de Hong Kong (HKSL): classificador de manipulació > classificador semàntic > classificador descriptiu (2007, p. 303). Admeten, però, que les diferències poden atribuir-se al fet que els tipus de classificadors de manipulació analitzats no eren els mateixos.¹³⁰ En el cas de l'estudi de l'HKSL, una part petita dels classificadors de manipulació incorporaven un moviment, mentre que, en l'estudi de l'ASL, la major part dels classificadors estudiats eren d'aquest tipus.¹³¹

La recerca de Tang et al. (2007, p. 304-307) també denota una adquisició més tardana dels classificadors de *ground*, que es produeixen menys entre els signants no tan competents en llengua de signes. A més es produeixen més errors en la configuració quan signen els classificadors de *ground* amb la mà no dominant que els classificadors d'entitat amb la mà

¹²⁹ Citen el treball següent que no hem pogut consultar:

Schick, B., 1990. Classifier predicates in American Sign Language. *International Journal of Sign Linguistics*, 1(1), p.15-40.

¹³⁰ Hi podria haver una diferència entre el que Tang et al. (2007) i Schick (1990) consideren classificadors descriptius o SASS. Tal com hem dit, no hem pogut consultar l'article de Schick, però en el capítol de Tang et al. expliquen, en la descripció dels tipus de classificadors estudiats, que dins dels SASS hi inclouen objectes inanimats i que els classificadors semàntics són d'objectes animats com humans i ocells (Tang et al., 2007, p. 298). Més endavant en el text també hi trobem que "given the fact that our narratives typically represent ground with SASSes (...)". Això ens fa sospitar que hi pot haver una diferència en la classificació dels classificadors emprats. Per exemple, en una altra de les recerques pioneres sobre el desenvolupament dels classificadors (Slobin et al., 2003), consideren com a classificadors d'entitat els SASS estàtics, i els SASS són estrictament els descriptius.

¹³¹ Atès que no hem pogut consultar la recerca de Schick (vegeu la nota 129) no podem discutir satisfactòriament les condicions en què es van fer els estudis i els resultats obtinguts.

dominant. En general, tots els participants de la recerca fan més errors quan signen el *ground* que quan es refereixen a l'entitat animada.

En el camp de la **sintaxi**, hem trobat principalment estudis sobre el tòpic. En un cas, s'indica que l'aparició del tòpic es dona als 3 anys (Emmorey, 2002, p. 186), mentre que d'altres fonts situen el domini de l'estructura en aquesta edat (Mayberry & Squires, 2006).

El domini de la **interrogació** s'ha localitzat als 6 anys (Mayberry & Squires, 2006). A partir d'aquesta edat ja s'observa el solapament dels marcadors no manuals i els signes interrogatius de manera canònica.

En el cas de la **negació**, la generalització del signe de negació i els marcadors no manuals est dóna abans que la interrogació, als 4 anys (Mayberry & Squires, 2006). Reilly i Anderson (2002) troben que entre un i 8 mesos després del signe manual, emergeix l'acompanyament del moviment del cap.

Quant als **marcadors no manuals adverbials**, apareixerien als 2 anys (Reilly & Anderson, 2002) i es dominarien als 5 anys (Mayberry & Squires, 2006).

En l'àmbit del **desenvolupament de la llengua escrita**, Plaza-Pust (2014) identifica dues fites en la seva recerca longitudinal. D'una banda, observa una expansió progressiva d'estructures elementals en els textos dels participants. D'altra banda, observa canvis en la gramàtica dels nens al llarg del temps. A més, aquests canvis no es donen de manera instantània, sinó que durant un temps es produeixen estructures similars a la canònica amb d'altres de no canòniques. Conclou que la dinàmica de l'organització del coneixement multilingüe en els infants sords és similar a l'observada en altres poblacions bilingües, tot i que, en alguns dels participants de la seva recerca, el desenvolupament es dona a un ritme molt més lent.

2.3.3 Cohesió del discurs

En aquest apartat ens centrem en la cohesió del discurs, la "propietat per la qual hi ha uns lligams entre els diversos elements de la manifestació lineal del text: sintagmes, oracions, paràgrafs, etc." (Castellà, 1992, p. 58).¹³² Hi ha diversos recursos que fan possible la cohesió

¹³² Hi ha formes diverses per referir-se al que denominarem cohesió, termes que a vegades se solapen amb l'altre nivell d'estudi en la tesi, la coherència. Per exemple, Van Dijk parla de coherència lineal (que nosaltres anomenem cohesió) i coherència global (coherència) (Castellà, 1992, p. 59). Morgan es refereix sovint a la cohesió i la coherència afegint-hi els termes *global* i *local* (2002, p. 12): "la codificació d'una acció particularment complexa (la cohesió local) necessita equilibrar-se amb l'explicació efectiva de la història sencera (la coherència global)". Vegeu Castellà (1992, Capítol 3.3) per a una discussió sobre diverses perspectives d'aquests conceptes.

del discurs: la referència, la substitució, l'el·lipsi, la conjunció i la cohesió lèxica. En la tesi ens centrem en la cohesió referencial, entesa com les “formes lingüístiques que tenen com a funció marcar l'estatus informatiu d'una entitat en un univers del discurs” (Serratrice, 2007, p. 1060).

En el primer apartat farem una revisió de l'estat de la qüestió sobre l'expressió referencial (§2.3.3.1), i en el segon abordarem la recerca en l'àmbit de l'expressió de la simultaneïtat temporal d'esdeveniments o accions d'una narració (§2.3.3.2).

2.3.3.1 Expressió referencial

Incorporem la noció de referència de Castellà (1992, p. 158):

La remissió d'un element lingüístic A (determinant, pronom, etc.) a un element B, de manera que *A només pot interpretar-se a partir del coneixement de B*. L'element B ha de ser accessible al receptor, perquè ja ha aparegut dins del text (anàfora), perquè hi apareixerà més endavant (catàfora), perquè és a l'entorn immediat (deixi) o perquè forma part del seu coneixement del món.

S'ha vist que entre els nens de 3-4 anys i els de 5 hi ha moltes diferències en les característiques de la cohesió dels seus textos, però també hi ha diferències entre els nens de més edat (fins als 15 anys) i els adults. A més, es considera que l'element que més dificulta la cohesió és el domini de l'expressió referencial (Morgan, 1998, Capítol 3).

A continuació presentarem els resultats d'algunes recerques referents a la cohesió referencial en diverses llengües i en diferents grups d'edat.

Pel que fa a l'estudi de la **cohesió referencial en les llengües de signes**, Morgan (1998, 2006) la investiga analitzant la forma i la funció dels referents presents en les narracions d'infants en BSL. Observa que en els textos dels petits hi ha més ambigüitats que en els grups dels grans,¹³³ i també que hi ha un increment considerable de la mitjana de referents a mesura que augmenta l'edat.

Quant a les funcions i les formes referencials, el grup d'edat dels més petits utilitza molt el canvi de rol per introduir referents (fet que pot estar en l'origen de l'alt percentatge d'ambigüitats en els textos) i també manté més el referent per mitjà de sintagmes nominals. Tot i això, fins i tot el grup d'infants més grans no utilitza de la mateixa manera que els adults els sintagmes nominals per a les diverses funcions referencials. L'ús de classificadors per

¹³³ 16% en el grup de 4-6 anys; 8,8%, al de 7-10 anys; 0,2%, al grup d'11-13 anys; 0% al grup d'adults.

mantenir els referents segueix un increment clar a mesura que augmenta l'edat del grup.¹³⁴ Per tant, Morgan documenta el desenvolupament de la competència en la cohesió discursiva.

Bel, Ortells i Morgan (2014), en l'estudi comparatiu de les formes i funcions referencials entre signants nadius i aprenents de l'LSC, tots ells adults, troben que (centrant-nos en les produccions dels signants nadius) el 44,57% dels referents són sintagmes nominals, el 30,98% són pronoms, el 19,02% són verbs amb subjecte el·líptic, i el 5,43% són classificadors.¹³⁵ També observen que la introducció es fa preferiblement per mitjà del sintagma nominal, i que tant la reintroducció com el manteniment es fan amb una proporció similar per mitjà de pronoms. Els verbs amb subjecte el·líptic tindrien un paper més rellevant en el manteniment.¹³⁶

De les dades anteriors, crida l'atenció que el percentatge de classificadors sigui tan baix i el de pronoms, tan alt. Comparant-ho amb la recerca de Morgan (1998, Capítol 5.2), concretament amb les dades dels dos adults, trobem unes proporcions molt diferents en un i altre estudi, sobretot pel que fa als verbs, amb un paper menys important a Morgan.¹³⁷

Una possible explicació és el mètode d'elicitació. De fet, Bel et al. assenyalen la necessitat d'investigar el fenomen en altres gèneres.¹³⁸ Per altra banda, no analitzar els enunciats de canvi de rol, com fan Bel et al. (2014), pot fer perdre seqüències riques en classificadors: el canvi de rol té un paper fonamental en l'associació d'un classificador amb l'antecedent en el discurs (Barberà & Quer, 2014), per tant, és possible que en els fragments no analitzats hi abundessin els classificadors.¹³⁹

Cormier, Smith i Zwets (2013) estudien els enunciats des de la perspectiva del canvi de rol produïts per signants de BSL adults. Troben que, quan l'acció construïda esmenta per primer cop un referent, és precedida pel sintagma nominal. En la reintroducció també hi ha

¹³⁴ Els classificadors representen el 12,5% dels referents de manteniment en el grup dels petits, mentre que en el grup d'adults representen el 31%.

¹³⁵ L'estudi que no inclou l'anàlisi del canvi de rol.

¹³⁶ Els resultats no es presenten numèricament.

¹³⁷ A Morgan (1998) la proporció de noms és menor (25,6%), el de formes pronominals, en què inclou els classificadors, és elevat (24,9%) i la perspectiva de rol és el 46,9%. Només el 2,5% restant correspon als verbs amb subjecte el·líptic.

¹³⁸ Bel et al. (2014) demanen una narració sobre una experiència d'una tercera persona, mentre que Morgan (1998) elicitava narracions de la història de la granota, rica en accions i referents animats. Els resultats de Colozzo i Whitely (2014) donen suport a la hipòtesi sobre l'efecte del gènere en els resultats sobre la cohesió del discurs.

¹³⁹ Per a una revisió del coneixement sobre el paper de la coarticulació referencial en l'LSC, vegeu l'apartat §2.3.1.

la mateixa tendència que un sintagma nominal precedeixi l'acció construïda. En canvi, en el manteniment, hi ha una clara tendència a fer directament l'acció construïda.

Pel que fa a la **cohesió referencial en llengua oral i escrita**, en català hi ha quatre formes d'expressar la referència: la flexió de persona i nombre del verb, els pronoms febles, els pronoms personals forts i el sintagma nominal, de menor a major nivell d'explicitació (López-Orós & Teberosky, 1998, p. 77). Els factors que condueixen a fer servir una o altra forma referencial són, entre d'altres, la sintaxi (si hi ha canvi del paper sintàctic del referent), i la funció referencial (continuitat o no del referent).

López-Orós i Teberosky (1998) estudien la funció i la forma referencial en les narracions orals i escrites sobre la història de la granota d'escolars de 1r, 3r i 5è de Primària.¹⁴⁰ Conclouen que els participants mostren "una adequació general al sistema referencial de la narració en català" (López-Orós & Teberosky, 1998, p. 88), però que durant l'escolaritat encara han d'adquirir el sistema adult.

Els errors i les ambigüitats es concentren en la posició de subjecte de les narracions, tant si tenen funció de manteniment com de reintroducció, un indicador que les formes nul·les del català creen dificultats: "el que han d'aprendre els infants catalans (...) no és tant quan han de deixar de marcar explícitament el subjecte, sinó quan han d'afegir-lo, és a dir, en quins contextos discursius els marcadors verbals no són suficients per identificar el o els referents" (López-Orós & Teberosky, 1998, p. 89). Quan se sobreexplicita el referent, i això no respon a funcions literàries, emfàtiques, etc., pot ser un indicador de la "tendència a tractar cada oració com separada de l'anterior" (López-Orós & Teberosky, 1998, p. 89).

Per al manteniment, la majoria de participants utilitzen el verb amb subjecte el·líptic. Hi ha un efecte de la modalitat: el subjecte el·líptic és més freqüent en les narracions orals. En canvi, en les narracions escrites són més freqüents les formes pronominals.¹⁴¹ Les autores també observen diversos tipus d'ambigüitats: el canvi de plural a singular amb forma nul·la i el canvi de rol sintàctic, sobretot d'objecte a subjecte, com en la frase següent:

(1) el cérvol el va portar fins al riu i va caure.¹⁴²

Aquestes formes disminueixen amb l'edat. Quant a la reintroducció, es realitza preponderantment per la forma nominal (sintagma nominal). En els textos escrits la

¹⁴⁰ De la llavors anomenada educació general bàsica (EGB).

¹⁴¹ Estudien pronoms clítics i forts conjuntament.

¹⁴² Qui cau és el nen, no el cérvol (López-Orós & Teberosky, 1998, p. 84).

proporció de la forma nominal és significativament més alta, i també ho és entre els més grans i els més petits (en ambdues modalitats). Amb l'edat disminueix l'ús de formes nul·les i pronoms per reintroduir. De fet, l'ús de formes nul·les o pronominals per reintroduir no sempre condueix a ambigüitats, com mostra l'exemple següent:

(2) hi havia una vegada **un nen i un gos** que **tenien** una granota la granota un dia es va escapar i se'n va anar cap al bosc aleshores la **van anar** a buscar¹⁴³

Fent aquest tipus d'anàlisi, López-Orós i Teberosky (1998) observen que en el grup de 1r, en ambdues modalitats i tant en les formes nul·les com pronominals, les reintroduccions impredecibles són bastant més abundants que en les narracions del grup de 5è curs.

Bel, Perera i Salas (2010) investiguen les característiques dels subjectes en 3a persona (noms, pronoms i els subjectes el·líptics) amb relació a l'antecedent i tenint en compte la seva funció referencial i la modalitat (comparen textos en llengua escrita i llengua oral de persones de 9, 12 i 15 anys).

En cap de les dues llengües troben diferències significatives en funció dels grups d'edat i de la modalitat (oral i escrita).¹⁴⁴ Quant a l'edat, una explicació pot ser el que estableixen López-Orós i Teberosky (1998): els 9 anys seria on es donarien més canvis, en part, pel treball més aprofundit de la narració escrita durant el 3r curs. A més, això tindria efectes en el domini de la cadena anafòrica en les narracions orals.

Revisarem breument estudis sobre la **cohesió referencial de textos orals en altres llengües**, perquè les conclusions que n'extreuen són d'interès per a la nostra recerca.

En castellà, Gutierrez-Clellen i Heinrichs-Ramos (1993) estudien les narracions orals de nens i nenes de 4, 6 i 8 anys. Troben que sense fer narracions significativament més llargues, els grups de més edat fan referència a més llocs i detalls que els més petits. Això les condueix a suggerir que amb l'increment d'edat els infants poden recordar i incorporar més descripcions en les seves narracions. Els resultats també mostren que amb l'edat disminueixen les ambigüitats i les redundàncies en els referents.

Colozzo i Whitely (2014) estudien l'adequació referencial en narracions en anglès d'infants de 5,5-8,7 anys. Troben que els participants de menys edat presenten menys adequació

¹⁴³ En aquest exemple, el plural del verb fa predir qui són els antecedents, atès que només ha designat conjuntament el nen i el gos (López-Orós & Teberosky, 1998, p. 87).

¹⁴⁴ Pel que fa a la claredat dels antecedents, els autors consideren que el grup de 9 anys ja domina la referència a l'antecedent per mitjà del subjecte el·líptic en el text escrit, atès que l'antecedent és clar en el 85% dels casos.

referencial, que la reintroducció és la funció referencial que presenta menys adequació, i el manteniment és la que en presenta un nivell més alt. En una altra recerca, troben una relació entre l'adequació referencial i la memòria de treball (Whitely & Colozzo, 2013).¹⁴⁵

En l'àrea de l'**impacte del bilingüisme en la cohesió referencial**, s'investiga la influència entre dues llengües que s'aprenen simultàniament en l'àmbit pragmàtic i discursiu.

Serratrice (2007) compara les formes referencials segons la funció discursiva en nens de 6;11-8;6 anys bilingües i monolingües en cada una de les llengües parlades pels bilingües. Els resultats mostren que l'exposició a dues llengües des del naixement permet assolir un nivell en cada llengua similar al dels monolingües. Només troben una diferència significativa: per mantenir el referent en la posició d'objecte els bilingües utilitzen més sintagmes nominals en italià que els monolingües. Plantegen la hipòtesi que la preferència pels sintagmes nominals en detriment dels pronoms clítics és que els darrers són formes morfosintàcticament més complexes.

En l'estudi de la **cohesió referencial en la llengua escrita**, Arfé i Perondi (2008) troben que els infants sords participants tenen un bon coneixement del sistema referencial: fan servir les mateixes estratègies referencials que els participants oients. Ara bé, ometen molts pronoms clítics, la qual cosa té dos efectes: se substitueixen per sintagmes nominals o bé s'ometen els objectes directes. També hi ha un major ús dels pronoms personals.

Quant a la funció en el discurs, els participants sords utilitzen les formes nominals per canviar de referent i les formes pronominals per mantenir-lo. Malgrat tot, la proporció de sintagmes nominals de manteniment és més elevada que en els participants oients. Les autores ho interpreten com un efecte de la competència lingüística, més que no pas com un poc domini del sistema pronominal: com menys competents són, més tendència hi ha a mantenir el referent amb noms, cosa que faria que el text no es concebés com una estructura global sinó com una seqüència d'oracions per afrontar la càrrega cognitiva que suposa la composició escrita.

2.3.3.2 Simultaneïtat

L'expressió de la simultaneïtat d'esdeveniments o d'una mateixa acció feta per dos referents diferents és un dels usos que tenen les formes referencials (Morgan, 1998). Es tracta d'una

¹⁴⁵ Vegeu el Capítol 2 (§4.5) per conèixer els efectes de l'accés limitat al llenguatge en la memòria de treball.

estructura temporal complexa en el discurs (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994, p. 395) que denota la cohesió del text.

L'estudi d'aquest aspecte ens permet analitzar, per tant, la complexitat de la producció lingüística dels nens. L'abordarem principalment des del punt de vista d'Aksu-Koç i Stutterheim (1994, p. 397), considerant-la de la següent manera:

Dos esdeveniments, processos o estats són simultanis si comparteixen un valor en l'eix temporal. No cal que els límits temporals coincideixin.

Aquesta perspectiva ens permet observar les funcions del llenguatge, i no tan sols la seva forma. Es tracta de conèixer la conceptualització i l'expressió que fan dels esdeveniments simultanis els infants. D'aquesta manera en podem conèixer una mica més el desenvolupament lingüístic i cognitiu.

La noció de simultaneïtat temporal pot confondre's amb el concepte de simultaneïtat que normalment s'estudia en la llengua de signes. Altres investigadors han discutit sobre aquest conflicte terminològic. Risler (2007, p. 76) parla de dos tipus de simultaneïtat: la morfèmica, que resulta de la combinació del paràmetre de configuració, moviment i relacions espacials en el signe, i la simultaneïtat sintàctica, la que es produeix quan la descomposició sintàctica dóna lloc a dos moviments, i per tant a dues predicacions simultànies.¹⁴⁶ Tang, Sze i Lam (2007, p. 284) també consideren el nivell discursiu, a més del fonològic i morfosintàctic esmentats per Risler.

El nostre estudi se centra en la *simultaneïtat discursiva*, és a dir, en l'expressió de la simultaneïtat temporal. Ara bé, tenim en compte que es pot expressar en llengua de signes de forma seqüencial i simultània. Per tant, quan analitzem les formes d'expressar la simultaneïtat, si l'estratègia és la coarticulació de referents diferents, també entrarem en l'àmbit d'estudi de la simultaneïtat morfosintàctica.

L'estudi sobre la simultaneïtat s'inicià amb l'aportació d'Aksu-Koç i Stutterheim en l'àmbit de la llengua escrita (1994, p. 394): "malgrat que hi ha una bibliografia molt àmplia en lingüística sobre l'expressió de categories temporals, no hi ha, fins on arriba el nostre coneixement, ni una sola recerca dedicada específicament al concepte de simultaneïtat" (a excepció d'un article no publicat de la dècada anterior, especifiquen els autors). Efectivament, sembla que malgrat que era un aspecte que es tenia en compte, com denota

¹⁴⁶ Vegeu Vermeerbergen, Leeson i Crasborn (2007) per a una compilació de recerques en aquest àmbit.

per exemple que l'estudi de Stein i Glenn (1975) esmentés la relació de simultaneïtat entre episodis, havia tingut poc protagonisme.

Des de llavors s'han fet algunes recerques, tant en l'àmbit de la llengua oral (Aarssen, 2001; Vraciu, 2012; Winskel, 2003, 2007) com en el de la llengua de signes (Morgan, 1998, 2002, 2006).

En la llengua de signes, Morgan (1998, Capítol 5 i 6) analitza la simultaneïtat tenint en compte tres criteris: presentació del context, moviment entre els espais o perspectives (de rol o de narrador) i ús d'elements temporals. Descrui les estratègies de cada grup per explicar una escena en concret en què hi ha dos esdeveniments simultanis:¹⁴⁷

- grup 1 (4-6 anys): es descriu un o altre esdeveniment o bé se centren en un i esmenten superficialment el segon. No es combinen les perspectives.
- grup 2 (7-10 anys): es descriu amb més detall l'escena i hi ha més solapament dels esdeveniments, tot encadenant la narració dels esdeveniments que impliquen un i altre referent. Això resta coherència a les descripcions.
- grup 3 (11-13 anys): les narracions mostren més domini de l'expressió de la simultaneïtat, malgrat que la cohesió assolida encara és en detriment de la descripció detallada.

Malgrat que s'observa un domini creixent de les estratègies de cohesió i d'expressió de la simultaneïtat, entre el grup de més edat encara no es dominen completament. Ara bé, els participants més grans utilitzen estratègies que no estan presents en les narracions dels més petits: el flashback (reintroduir un referent tot repetint l'escena on s'havia quedat prèviament) i el solapament de formes referencials (rol i classificador per a referents diferents) (Morgan, 2006).

Morgan (2002) també posa en relleu una diferència trobada en comparar els resultats de la seva recerca sobre la BSL i l'anglès. Una de les estratègies emprades pels nens signants és l'ús dels verbs perceptuals com SEE i LOOK per codificar la simultaneïtat, el solapament d'esdeveniments, fins i tot en el grup de participants de 4-6 anys. En canvi, en anglès es considera una estratègia que s'utilitza tardanament.

¹⁴⁷ El gos fa caure el rusc d'abelles, que es posen a perseguir-lo, i mentrestant el nen mira el forat d'un arbre i en cau, espantat per un ocell que surt del forat.

En la **llengua oral**, la primera marca de nocions temporals en els infants és la flexió verbal. Al voltant dels 2;6 anys es comencen a produir també adverbis temporals, primer dítctics (ahir, demà i quan) abans que els termes no dítctics (abans, després). Finalment els infants poden expressar anterioritat, posterioritat i simultaneïtat entre esdeveniments per mitjà de l'ús de l'aspecte verbal i dels adverbis temporals. La coordinació de l'eix temporal dítctic dels esdeveniments i l'eix temporal no dítctic del discurs es comença a fer cap als 3;0-3;6 anys (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994, p. 396).

Aksu-Koç i Stutterheim (1994, p. 440-444) presenten algunes dades sobre el desenvolupament de la simultaneïtat en **castellà**.¹⁴⁸ Atesa la proximitat entre el castellà i el català, ens fixarem en alguns dels aspectes que esmenten.

Les dues estratègies principals en castellà en la població d'infants oïdors que estudien són les subordinades adverbials i el temps i l'aspecte dels verbs.

Als 3-4 anys, l'únic connector temporal que s'expressa és l'adverbi *quan*, en subordinades adverbials de temps com la que mostrem a continuació:

(3) Y cuando se tirado al agua encontró una rana. (3;7)¹⁴⁹

Als 5 anys apareix la construcció de la subordinada adverbial de temps introduïda per *al* + INFINITIU:

(4) Al subirse cayó el mieleno. (5;2)¹⁵⁰

Fins als 9 anys no documenten l'ús de *mientras*, que permet expressar la simultaneïtat d'esdeveniments protagonitzats per dos referents diferents:

(5) Sale el búho y lo tira mientras las abejas le persiguen a su perro. (9;1)¹⁵¹

Les oracions de relatiu apareixen aviat, però són utilitzades de forma abundant a partir dels 9 anys. Un ús en concret és el que expressa, en el verb principal, una acció d'aparició, i el verb de la relativa avança una altra acció:

(6) Salió un loro que le tiró al niño. (5;1)¹⁵²

¹⁴⁸ No hem trobat que els autors especifiquessin si els exemples que proporciona han estat recollits en la modalitat escrita o oral.

¹⁴⁹ (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994, p. 442)

¹⁵⁰ (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994, p. 442)

¹⁵¹ (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994, p. 442)

¹⁵² (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994, p. 442)

Quant al temps verbal, el preferit als 3 anys és el present, als 4 i 5 anys, el passat, i als 9 anys torna a predominar el present. Als 3-4 anys no hi ha un contrast sistemàtic dels diversos temps verbals que tingui una finalitat narrativa, gramatical o semàntica.

Pel que fa a l'aspecte, sembla que el contrast imperfectiu/perfectiu és bastant coherent des del principi. El perfectiu expressa accions completades, i l'imperfectiu, estats o esdeveniments duratius (els infants més petits encara no utilitzen l'imperfet per fer expressar la naturalesa secundària d'un esdeveniment simultani, el seu paper de *background*). En la franja dels 3-4 anys, el contrast principal es dona amb el perfet (*present perfect*). També s'utilitza l'aspecte progressiu o duratiu:

(7) Y luego [el gos] ve a una rana y el niño está llorando. (3;6)¹⁵³

Als 3-4 anys, l'imperfet i el passat progressiu s'utilitzen indistintament, i es juxtaposen en situacions que expressen esdeveniments simultanis que són duratius (vegeu l'exemple (8)). Aquesta estratègia s'abandona als 4-5 anys i es passa a utilitzar el passat progressiu per als dos esdeveniments simultanis:

(8) El niño miraba en la bota y el perro estaba comiendo los zapatos. (3;8)¹⁵⁴

Als 5 anys apareixen els verbs aspectuals, com *empezar* i *seguir*. També s'utilitza el perfet en un sentit retrospectiu:

(9) Y cuando se despierta el niño se encuentra que [la granota] se ha ido. (5;4)¹⁵⁵

Als 9 anys, els infants ja utilitzen el temps i l'aspecte verbals de forma sistemàtica. L'aspecte progressiu s'utilitza com ho fan els adults, per expressar la situació a l'inici o per expressar la duració d'accions al llarg de la història (com *buscar*), i ja fan ús del *mientras* per marcar la simultaneïtat.

2.3.4 Coherència del discurs

Per estudiar la coherència del discurs hi ha dos enfocaments principalment: el de la gramàtica de la història (Pavez et al., 2008; Silvestre et al., s.d.; Stein & Glenn, 1975) i el de la xarxa causal (Trabasso & Sperry, 1985; Trabasso, Van den Broek, & Suh, 1989; 1985).

¹⁵³ (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994, p. 443)

¹⁵⁴ (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994, p. 443)

¹⁵⁵ (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994, p. 443)

Com descriuen Bender i Larkin (2009, p. 159), “la gramàtica de la història reflecteix l’estructura de la història tal com la gramàtica anglesa reflecteix l’estructura lingüística”. Aquests autors consideren que és una estructura cognitiva que permet identificar les parts més importants d’una història: a) un escenari (*setting*) o presentació, b) un problema que experimenta o experimenten el/s personatge/s principal/s, c) els esdeveniments que els personatges viuen per intentar resoldre el problema.

Hi ha molts punts en comú entre aquesta proposta i la de l’estudi de la xarxa causal, atès que el primer model també té en compte les relacions causals entre els esdeveniments. En aquesta tesi, però, hem elegit la proposta de Trabasso junt amb altres autors (Trabasso & Sperry, 1985; Trabasso et al., 1989; 1985) perquè l’estudi de la xarxa causal permet analitzar diferents nivells de causalitat en comptes d’estudiar les relacions entre els episodis seqüencialment. Amb aquesta proposta podem observar una jerarquia en la trama causal, que per Trabasso i van den Broek (1985) explica que alguns fets de la història es recordin més que d’altres, en la tasca de reescriptura o repetició d’una narració.

La jerarquia en les relacions causals es dona perquè un objectiu d’ordre superior motiva una sèrie d’objectius d’ordre inferior. En el cas de la història que estudiem en aquesta tesi, *Granota, on ets?*, l’objectiu general del nen de tornar a tenir amb ell la granota (objectiu d’ordre superior) el motiva a buscar-la en determinats llocs (objectius d’ordre inferior) (Trabasso & Rodkin, 1994).

L’estructura bàsica d’un episodi des d’aquest enfocament és la formada per un objectiu, un intent d’assolir-lo i un resultat (*goal-attempt-outcome*, GAO) (Trabasso & Rodkin, 1994, p. 98). A més, segons aquest model d’anàlisi, també s’estudien els elements de la presentació (*setting*) i les respostes cognitives i/o emocionals dels personatges. Aquests autors van observar que a partir dels cinc anys, el nombre de GAOs produïts pels infants oients creixia considerablement, i que en les narracions de nens de més edat les narracions estan més interconnectades i tenen més episodis.

En l’àmbit de la sordesa, s’ha emprat aquest sistema d’anàlisi en algunes recerques, però només n’hem trobat una que l’emprés per estudiar narracions en llengua de signes (Marschark et al., 1994). En aquesta recerca, els autors van comparar les narracions en llengua escrita i en llengua de signes/oral de persones sordes i oients de 8-15 anys. Van analitzar-ne la freqüència d’estructures causals, i van observar que les estructures causals eren similars en els textos escrits dels participants sords i els oients i també en els textos en llengua de signes/llengua oral. A més, en llengua de signes i llengua oral, les narracions dels participants eren més llargues i contenien més GAOs complets.

També van fer una comparació formal dels textos escrits (característiques de producció, gramàtica, etc.), i en aquest cas sí que van trobar diferències entre els textos dels nens oients i dels sords. Això els va conduir a concloure que la forma del text podia conduir els investigadors a percebre els textos dels participants sords menys rics que els dels oients, però que, contràriament a això, en l'aspecte de coherència del discurs no eren diferents.

A més, Marschark et al. (1994) van trobar que les variables relatives a les estructures GAO es correlacionaven amb l'edat en totes dues llengües per a l'alumnat sord: en el cas de les narracions en llengua de signes, tan sols van trobar una correlació, mentre que en la llengua escrita, 4 de les 10 variables es correlacionaven amb l'edat. En conjunt, els seus resultats de la comparació de les estructures causals de les narracions produïdes per nens sords i oïdors mostren que presenten una competència similar en aquest àmbit.

Els resultats de l'estudi longitudinal del desenvolupament de la gramàtica de la història d'un text signat per dos infants de Vercaingne-Menard, Godard, & Labelle (2001), també donen suport a les conclusions de Marschark et al. (1994): fins als 6 anys, els dos nens sords (fills de pares oients) tenen una competència narrativa menor en comparació amb els nens oients de la mateixa edat, però a partir dels 6 anys és equiparable.

Més d'una dècada després, Arfé i Boscolo (2006) van repetir la comparació de les narracions escrites de nens sords i oients utilitzant la mateixa anàlisi, però a diferència de Marschark et al. (1994), van analitzar els tres nivells de causalitat i també van introduir l'anàlisi de les reaccions internes dels personatges i les motivacions. Van trobar que les xarxes causals dels participants sords eren similars a les dels oients, però tenien menys connexions entre els episodis d'ordre superior i els d'ordre inferior. És a dir, els textos dels participants sords tenien menys GAOs de nivell 2, i per tant eren unes narracions més fragmentades. També presentaven menys relacions psicològiques entre els GAOs.

3 Metodologia

La llengua de signes és un idioma molt normal als Estats Units, moltes persones s'animen a aprendre aquesta llengua. És el quart idioma més utilitzat als Estats Units. Els americans tenen coneixements sobre els sords. Les persones sordes d'Estats Units tenen tots els drets de viure com un oient, poden tenir un intèrpret sense problemes, les tecnologies estan molt adaptades per als sords. No es pot comparar amb Espanya. Em sentia decebuda al veure com funciona el tema dels sords a Espanya i què opinen la majoria dels professionals sobre la llengua de signes.

Alicia Sort (2012, p. 29)

En una de les obres de referència en l'àmbit del desenvolupament narratiu en els infants, Berman i Slobin (1994, p. 1-2) presenten l'objectiu del seu estudi i l'evolució que va experimentar de la següent manera:

... estudiem el desenvolupament dels mitjans lingüístics per connectar esdeveniments i "empaquetar"-los sintàcticament en estructures coherents –als nivells d'escena, episodi, i l'argument general. (...)

No vam començar el nostre estudi –el 1983– amb tots aquests objectius en ment. Més aviat, vam ser-hi conduïts per les nostres dades, que deixaven clar que el desenvolupament de la gramàtica no pot ser considerat profitós sense atendre a les demandes psicolingüístiques i comunicatives de la producció d'un discurs cohesionat.

D'una manera similar ha evolucionat aquesta tesi, que en un principi es volia centrar en l'àmbit gramatical. Finalment, hem formulat l'estudi de les narracions tenint en compte tres nivells d'anàlisi diferents: a) gramatical; b) cohesió del discurs (dins de l'oració i entre oracions); i c) organització general del discurs narratiu (coherència causal de la història).

Això ens permetrà estudiar diverses qüestions, per intentar tenir en compte les competències lingüística, cognitiva i pragmàtica que es posen en funcionament a l'hora de narrar un conte (Morgan, 1998, p. 29). A més, la tria del treball a partir de la narració d'una història també es veu justificada pel paper que té la narració en l'educació i en la institució educativa que investiguem.

A continuació presentem els participants d'aquesta part de la tesi (§3.1), el procés de recollida de dades (§3.2), i l'anàlisi que hem realitzat de les dades obtingudes (§3.3).

3.1 Participants

Els participants totals per a aquesta part de la recerca han estat 16 alumnes i 4 adults. No tots han participat en les diverses parts de la recerca. Pel que fa a l'alumnat, hem tingut en

compte les narracions signades dels 16 alumnes, però dos participants no han estat inclosos en l'estudi de la producció escrita, el 2.2 i el 4.2.

Hem decidit no incloure'ls en aquesta part perquè la seva narració escrita només es va poder recollir en forma de dictat, fet a través de l'LSC. Per les trajectòries d'ambdós participants, en el moment de la recollida encara no tenien una competència escrita prou desenvolupada per escriure directament la narració. És per això, que per a l'anàlisi comparativa entre la llengua de signes i la llengua escrita, han estat inclosos només els 14 participants dels quals disposàvem de la narració escrita (Taula 5).

Taula 5. Narracions en LSC i LE que hem analitzat en funció del participant.

	2.1	2.2	3	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	5.1	5.2	6b.1	6b.2	6b.3	6.1	6.2	6.3	M1	M2	A1	A2	
LSC	Sí*	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
LE	Sí		Sí	Sí		Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí				Sí	Sí
LSC-LE	Sí		Sí	Sí		Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí					

La narració escrita del participant 2.1 (marcada amb asterisc a la taula anterior) es va recollir en una situació diferent a la de la resta dels participants. Malgrat que en aquest cas sí que escriu textos de forma autònoma, en la primera recollida de narracions (primer trimestre del curs 2013-2014) que vam realitzar no va tenir temps per poder-la acabar. En la segona recollida de narracions, que es va dur a terme el tercer trimestre del curs 2013-2014,¹⁵⁶ l'alumne va mostrar poca motivació per la tasca, i es va recollir la narració d'una manera diferent a la de la resta de participants.

En aquest cas va dictar la narració en català o en català signat, segons el moment, i anava rellegint el que havia dictat per fer correccions o continuar amb la tasca. La diferència d'aquesta situació d'elicitació de la narració escrita respecte a la que hem descrit dels participants 2.2 i 4.2 és gran. Tanmateix, és igualment diferent a la situació d'escriptura individual (atès que allibera el participant de molta càrrega cognitiva en la tasca), i resulta avantatjosa per al resultat de la producció escrita. Hem decidit incloure-la a l'estudi, tot tenint en compte aquestes condicions en la interpretació dels resultats, per no reduir encara més la mostra.

Pel que fa als quatre participants adults, hem decidit incloure'ls a l'estudi per poder explicar les diferències entre les narracions de l'alumnat i dels adults. Es tracta de dos grups de

¹⁵⁶ Vegeu el Capítol 3, §3.4 Procediment, on justifiquem per què hem inclòs les dues recollides de dades que vam dur a terme a l'inici i al final de curs de 2013-2014. Tot i que les narracions del segon moment d'elicitació no les hem tingut en compte (responien a objectius de recerca diferents als de la tesi), en el cas de dos participants (2.1 i 3) sí que les hem analitzat, atès que durant la primera elicitació no van acabar la composició escrita.

comparació molt petits, però considerem que per les finalitats perseguides és una mida suficient, ja que es tracta d'explorar similituds i diferències. La comparació entre un grup més nombrós d'infants i un grup de dos participants adults té antecedents en recerques similars (Morgan, 1998; Tang et al., 2007).

Les dues persones adultes que han participat en la part de la comparació de les narracions en llengua de signes són docents sordes signants, habituades a signar històries per la seva professió.¹⁵⁷

Les dues persones adultes que han participat en la comparació de les narracions en llengua escrita són oïdores, professionals en l'àmbit de la llengua catalana: es tracta d'un traductor (amb codi A1) i d'una correctora (amb codi A2) de llengua catalana. S'han escollit uns perfils d'aquestes àrees perquè per la seva professió tenen la mateixa familiaritat que els docents sords signants en l'àmbit de la producció narrativa, en aquest cas, escrita.¹⁵⁸

3.2 Recollida de les dades

Per a la recollida de les narracions analitzades en aquest capítol, presentem tot seguit el material emprat, el procediment seguit i la valoració que n'hem fet.

a) Material

El suport material d'aquesta elicitació de dades lingüístiques és el conte *Rana, ¿Dónde estás?* (M. Mayer, 2009). Es tracta d'un conte sense text, amb 24 dibuixos o escenes.

La tria d'aquest conte en concret és deguda, d'una banda, a les seves característiques pròpies: té una estructura narrativa canònica, és versemblant, entretingut, presenta un grau de complexitat considerable i els elements emocionals són abundants. D'altra banda, ha estat molt utilitzat en l'àmbit de recerca del desenvolupament lingüístic (com posa en relleu el recull de recerques dels llibres de Berman & Slobin, 1994b i de Strömquist et al., 2004), i també en investigacions sobre sordesa (Arfé & Boscolo, 2006; Arfé & Perondi, 2008; Koutsoubou et al., 2006; Koutsoubou, Herman, & Woll, 2007; Lustre, Ribeiro, Ferreira, & Cárnio, 2012; Plaza-Pust, 2008, 2014). Aquest extens treball previ amb el mateix conte fa

¹⁵⁷ Es tracta de les docents M1 i M2, presentades al Capítol 3 (§4.2).

¹⁵⁸ No considerem necessària una descripció detallada com la que hem dut a terme amb l'alumnat en el cas dels adults, atès que els objectius pels quals fem la comparació alumnat-adults els situa en un pla secundari en la recerca. En altres recerques que han fet servir el mateix tipus de grup comparatiu han procedit de la mateixa manera (Morgan, 1998; Tang et al., 2007).

que hi hagi un coneixement dels elements a estudiar aprofundit, i permet comptar amb molts elements per a la reflexió i comparació amb les dades obtingudes.

Vam analitzar els elements d'aquest conte en comparació amb el de *Good dog, Carl* (Day, 1996), emprat en la prova de Strong i Prinz (1997), i en adaptacions d'aquesta (Niederberger, 2004; Silvestre & Ramspott, 2003). Aquesta comparació ens va fer decantar per l'opció del llibre de Mayer (vegeu l'Annex 9 per a la comparació i per consultar un resum de la història).

La narració que fa el participant en llengua de signes s'enregistra amb dues càmeres, una de perfil i l'altra frontal. La narració en llengua escrita es fa amb el suport material d'un bolígraf o un llapis (en funció de l'edat i de les preferències del participant) i un full de paper.

b) Procediment

El procediment és similar en el cas de la recollida de la narració en les dues llengües. Abans d'aquesta recollida, la investigadora ha estat uns mesos fent observació participant a l'escola, per la qual cosa ja és algú familiaritzat amb l'alumnat i el context escolar.

Primer de tot es recull **la narració en LSC** durant les classes d'aquesta llengua. En començar la classe de cada un dels grups d'alumnes, la mestra de llengua de signes, en presència de la investigadora, fa una presentació general de l'activitat en LSC.

Després de l'explicació de la mestra, i que els alumnes puguin plantejar els dubtes corresponents, van sortint d'un en un per fer la narració. L'ordre el decideixen els mateixos alumnes. Un cop a la sala on es fa l'enregistrament, a l'inici de l'activitat individual, la investigadora presenta l'enunciat de l'activitat en LSC:¹⁵⁹

Ara veuràs un llibre amb una història explicada en dibuixos. Mira el conte, i recorda'l.
Després, sense el llibre, explicaràs la història sencera, i et gravarem amb la càmera.

Onze alumnes han fet la narració en presència d'un adult sord. En el cas dels alumnes restants (4.1, 4.2, 4.3, 4.4 i 4.5), no s'ha fet d'aquesta manera, per qüestions logístiques.¹⁶⁰

¹⁵⁹ Aquest enunciat reproduceix el proposat per Frigola i Aliaga (s.d.) en LSC. Aquí se'n transcriu una traducció.

¹⁶⁰ Com hem vist al Capítol 2 (§3.3), l'interlocutor que tingui el parlant té un impacte en el mode lingüístic. Ara bé, els alumnes coneixien la consigna, i estan habituats a aquest tipus d'activitats d'enregistrament de narracions en LSC (Capítol 4, §2.2.3; Capítol 5, §4.2.2.1). Vam assumir la limitació que suposa tenir dues situacions d'elicitació diferents davant les dificultats per fer-ho d'una altra manera. A més, vam tenir en compte que el treball de camp amb aquest grup en concret havia estat molt abundant, havíem compartit molt temps i no els era en absolut algú estrany.

La narració del nen es fa sense la presència del llibre, perquè, tal com indica Morgan (2006), en estudis previs s'havia vist que si el llibre estava present s'utilitzaven els dibuixos com a referència, en lloc de fer servir el llenguatge. Un cop l'alumne/a ja ha mirat el llibre i diu que ja està preparat/da, assegurem que ja se l'ha mirat tot i iniciem la gravació de la narració, per mitjà de dues càmeres de vídeo.

Les **narracions en llengua escrita** s'eliciten dues setmanes després de la primera recollida. Se segueix el mateix procediment per elicitar amb la mestra logopeda oient durant les hores d'agrupament fora de la classe de gran grup en què s'imparteix la llengua catalana. La mestra explica l'activitat a cada un dels grups, i després van sortint d'un en un a una altra aula per redactar la narració. Un cop a l'altra aula, se li diu l'enunciat de l'activitat.

Recordes el llibre de la història de la granota? Avui et demano que tornis a explicar la història, però aquest cop en llengua escrita. Ho farem de la mateixa manera. Mira el conte, i recorda'l. Després, sense el llibre, escriuràs la història sencera.

En tots dos casos se li demana a l'alumne que intenti no mirar el llibre mentre signa o escriu, però que, si té dubtes i no pot continuar, avisi per poder mirar. La investigadora, mentre escriu, va anotant les diverses observacions que considera rellevants (relectures que fa, coses que esborra, dubtes que planteja, si demana mirar el llibre, etc.). Només un alumne ha hagut de mirar repetidament el llibre durant les dues sessions, l'alumne amb el codi 5.1.

En el moment de decidir el tipus d'elicitació vam tenir present que el fet que transcorrin només dues setmanes fa que la història es recordi. Però es va doar un fet que va contribuir a decidir que aquesta circumstància no seria perjudicial per a la recerca.

La història no era desconeguda pels participants tampoc en la primera elicitació. Una investigadora, cinc mesos abans (en el cas de les narracions de tres participants, els que acabaven 6è durant el curs 2012-1013) i vuit mesos abans (en el cas de la resta de participants),¹⁶¹ havia elicitat narracions utilitzant el conte.¹⁶² Aquesta circumstància es va conèixer un cop ja s'havia planificat tot, en iniciar-se el treball de camp.

En conèixer aquest fet vam valorar la possibilitat de canviar de conte, atès que no els era desconegut. Ara bé, vam descartar aquesta opció, perquè consideràvem important poder comparar els resultats obtinguts amb els de les altres recerques fetes en aquest àmbit.

¹⁶¹ Vegeu el Capítol 3, §3.4 Procediment, on expliquem els dos moments d'elicitació de les narracions del grup de 6è del curs 2012-2013 i la resta de participants.

¹⁶² Aquest incident posa en relleu la necessitat que les persones que investiguen en un mateix context estiguin més comunicades, per qüestions ètiques respecte als participants, en aquest cas l'alumnat.

També vam considerar que podia tenir una lectura en profit de la recerca: en cap de les dues llengües es reproduïa sense coneixement previ la història. Això pot tenir efectes en els resultats: en conèixer-se la història la càrrega cognitiva és inferior (menys centrada en la memòria) i per tant els esforços es poden repartir més entre les diverses dimensions que després s'analitzen (gramatical, cohesió del discurs i coherència).

Vam considerar que el que estàvem valorant era, en termes de Vygotski, el nivell evolutiu real. En cas que haguessin parlat entre els companys de la història (una possibilitat també a tenir en compte), no tindria per què tenir conseqüències negatives en el moment de valorar els textos (Vygotski, 2003, p. 135):

Un principio inamovible de la psicología clásica es que únicamente la actividad independiente de los niños, no su actividad imitativa, indica su nivel de desarrollo mental. Este punto de vista se expresa en todos los sistemas de tests actuales. Al evaluar el desarrollo mental, sólo se toman en consideración aquellas soluciones que el niño alcanza sin la ayuda de nadie, sin demostraciones ni pistas. Tanto la imitación como el aprendizaje se consideran como procesos puramente mecánicos. No obstante, los psicólogos más recientes han demostrado que **una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo**.¹⁶³

c) Valoració

La valoració es realitza seguint els criteris que s'especifiquen a l'apartat §3.3.

3.3 Anàlisi de les dades

Les anàlisis principals que hem fet estan resumides a la Taula 6. Cal tenir en compte que cada una de les qüestions que estudiem es fan per a cada nivell d'anàlisi.

Taula 6. Correspondència entre les anàlisis que realitzem i l'objectiu a què responen.

Anàlisi	Objectiu
Comparació de l'LSC entre alumnat i adults	Identificar aquells aspectes de l'LSC que estan més assolits i els que ho estan menys (objectius A1 i B5); reconèixer aspectes que puguin tenir més pes a l'hora d'elaborar els resums de les variables (B5).
Comparació de la LE entre alumnat i adults	Identificar aquells aspectes de la LE que estan més assolits i els que ho estan menys (objectius A1 i B5); reconèixer aspectes que puguin tenir més pes a l'hora d'elaborar els resums de les variables (B5).
Comparació textos escrits - LSC	Observar similituds i diferències entre les característiques en les dues llengües (objectius A2 i B5)

¹⁶³ La negreta és nostra.

Anàlisi	Objectiu
Comparació textos escrits, LSC i variables individuals i contextuals	Identificar correlacions entre les variables (part de l'objectiu B5)

A continuació descrivim de quina manera hem abordat els tres nivells d'anàlisi escollits per estudiar les narracions (§3.3.1), el tractament que hem fet de les narracions escrites i signades per poder realitzar aquest estudi (§3.3.2), i el tractament estadístic de les dades (§3.3.3). Al darrer apartat també descrivim les anàlisis realitzades incloent-hi les variables individuals i contextuals de l'alumnat.

3.3.1 Categories d'anàlisi i tractament de les dades

A més de les característiques generals d'ambdues llengües (§3.3.1.1), estudiem els següents aspectes: gramàtica (§3.3.1.2); cohesió del discurs (§3.3.1.3); i organització general del discurs narratiu (§3.3.1.4).

3.3.1.1 Anàlisi general

Les característiques generals que analitzat són principalment indicadors de la productivitat: nombre de mots o signes (§3.3.1.1.1) i nombre d'oracions (§3.3.1.1.2). També ens hem aproximat a la tipologia dels mots o signes, segons la categoria gramatical. La discussió sobre aquest tipus d'anàlisi amb l'LSC es troba a l'apartat §3.3.1.1.3.

3.3.1.1.1 Llargària del text

Com a mesures de la llargària del text hem tingut en compte el nombre d'oracions (vegeu el següent apartat, §3.3.1.1.2), el nombre de mots o signes totals, i el nombre de mots o signes per oracions.

Hem mesurat el nombre de mots tenint en compte paraules separades.¹⁶⁴ Quant al nombre de signes, l'hem comptabilitzat sumant els signes de la mà dominant i els de la mà no dominant, realitzats des de les perspectives de narrador i de canvi de rol.

El quocient "nombre de signes o mots/oracions" és una aproximació a la mesura de la longitud mitjana de l'enunciat (Andreu Barrachina et al., 2012), amb la diferència que utilitzem l'oració i els mots en comptes de l'enunciat i els morfemes.

3.3.1.1.2 Oracions

¹⁶⁴ Vegeu l'apartat §3.3.2.3, on s'explica els criteris de transcripció de la llengua escrita.

Hem vist necessari dividir el text en oracions per dur a terme algunes anàlisis de les narracions:¹⁶⁵ per tenir una mesura de complexitat de les narracions (vegeu §3.3.1.1.1); per estandarditzar les dades (vegeu la introducció de §3.3); finalment, també ho necessitem per fer l'estudi de les expressions referencials (§3.3.1.3.1).

Considerem l'oració com "una forma lingüística constituïda per un núcleo predicativo autònom" (Coloma, Peñaloza, & Fernández, 2007, p. 33), atès que en llengua de signes trobem moltes oracions constituïdes per predicacions que no tenen una forma verbal, tal com assenyalen Johnston, Vermeerbergen, Schembri, & Leeson (2007, p. 169-170).¹⁶⁶ També és la definició d'oració adoptada en altres treballs en l'àmbit de les llengües de signes (Cormier, Smith, & Zwets, 2013):

... vam aplicar un criteri bàsic per *l'oracionalitat* [*clause-hood*]: el nucli de cada oració hauria de ser algun tipus d'element predicatiu, sovint un verb (Van Valin and LaPolla, 1997). És a dir, cada verb individual representaria una oració separada, encara que no hi hagués signes explícits i separats dels diversos arguments del verb.

Comptabilitzarem com a oracions alguns enunciats no oracionals, com certes interjeccions o enunciats produïts des del discurs directe en totes dues llengües ("ai!" o "adéu"), eminentment per qüestions tècniques. Pels objectius que té aquesta tesi, no diferenciarem entre tipus d'oracions (simples, compostes, etc.).

Tenim present que aquesta és una de les limitacions del treball: en l'àmbit de la lingüística de les llengües de signes, encara es discuteix el concepte d'oració, i hi ha tesis doctorals destinades a proposar com definir les unitats oracionals (Hodge, 2013).

En resum, els elements que hem tingut en compte per establir els criteris de delimitació de les oracions en LSC han estat: la perspectiva de narrador/de rol –a l'Annex 10 es mostren els criteris per identificar la perspectiva de narrador i de personatge, a partir de Perniss (2007) i Smith i Cormier (2014)–; la predicació; els elements prosòdics; i el contingut semàntic. A l'Annex 11 es mostren els criteris que s'han establert per segmentar les oracions.

¹⁶⁵ Inicialment vam plantejar-nos segmentar el discurs tal com plantegen Gabarró-López i Meurant (2014). Finalment vam optar per l'oració per les necessitats del tipus d'anàlisis plantejava la tesi.

¹⁶⁶ Per tant, definicions d'oració com la de Payrató (2003, p. 287), "unitat gramatical organitzada sobre la base de la concordança entre un sintagma nominal amb la funció de subjecte i un sintagma verbal amb la funció de predicat", no s'adeqüen completament a la llengua de signes.

3.3.1.1.3 *Categories gramaticals*

La classificació dels mots en les diverses categories gramaticals es fa “segons algunes característiques formals que tenen i segons la funció expressiva que són capaços d’exercir en el discurs” (Ruaix i Vinyet, 1997, p. 9). A l’hora de fer tal classificació es tenen en compte les característiques semàntiques (si són lèxics/plens o gramaticals/buits), morfològiques (si són variables o invariables) i sintàctiques (la posició dins l’oració).

Ens centrem en l’anàlisi dels mots lèxics principals (excepte la part d’adverbis, que no entren dins l’estudi): els noms, els adjectius qualificatius i els verbs, tot basant-nos en la descripció de Ruaix (1997, p. 9-10). En català, considerem els noms com aquells mots morfològicament variables que designen persones, animals o coses, i que tenen les funcions sintàctiques bàsiques de subjecte, predicat nominal, complements directe indirecte i preposicional d’objecte. Pel que fa als adjectius qualificatius, són morfològicament variables (concorden amb el substantiu), complementen el substantiu dient-ne alguna característica i tenen les funcions de complement del substantiu, predicat nominal i complement predicatiu. Finalment, el verb: és morfològicament variable, designa accions, estats, passions, identitat, pertinença, atribució, i té la funció de predicat i de còpula.

En els casos de transposició de categoria en català que identifica Ruaix (1997, p. 12), hem pres les següents decisions: hem tractat els substantius que fan d’adjectius com a adjectius (color *rosa*); els adjectius que fan de substantius, els hem classificat com a substantius (El *bo* es compadeix del *feble*); i els verbs en participi que feien la funció d’adjectiu, els hem considerat com a adjectius (La porta és *oberta*).

Les categories gramaticals són un problema complex a l’hora d’abordar-les des de la perspectiva de la llengua de signes. Les definicions anteriors no s’adiuen plenament a l’LSC. Malgrat que hi ha tipus de mots que tenen característiques similars a alguna de les categories existents, la correspondència no és completa: per exemple, els classificadors descriptius i els adjectius, i els classificadors semàntics i els verbs.

Hem fet una primera aproximació a la qüestió, però cal prendre els resultats en aquesta àrea amb molta precaució. Tal com assenyalava Slobin (2006), fóra bo fer les comparacions interlingüístiques i intermodals tenint en compte aspectes tipològics, per evitar que el coneixement major que es té d’una de les llengües influeixi en la comparació.

Prenem aquesta part de la investigació que mira de trobar equivalències en les categories gramaticals com una exploració de les dificultats que es poden trobar els mestres en aquest

aspecte. Vegem les qüestions que hem tingut en compte per visibilitzar la dificultat esmentada, tot especificant les decisions preses en cada cas.

Quant al nom, hem classificat com a tal les referències a persones, animals o coses, però no hi hem inclòs aquells termes que podien ser confosos amb verbs o adjectius, sobretot estats, com ara: ANGOIXA, MAL3, PREOCUPACIÓ, POR o GANES.¹⁶⁷ Cal tenir en compte que la glossa pot conduir-nos a classificacions equivocades: “el camp semàntic d’un signe no té per què coincidir amb el camp semàntic de la corresponent glossa” (Ribera Llonc, 2007). En una oració composta únicament per ANGOIXA, el que ens indica és que la predicació és ANGOIXA, així que en principi no pot ser classificat com a nom.

Per tant, hem classificat com a noms aquells signes que feien referència principalment a entitats físiques, o a conceptes que clarament no poden ser interpretats de la manera explicada al paràgraf anterior (per exemple, NIT). Pel que fa a signes com ANGOIXA, hem valorat en cada cas la conveniència de classificar-lo com a nom, com convindria en l’oració “l’angoixa li impedeix buscar bé”. Els signes compostos, HOME-NEN, han estat comptabilitzats com un sol nom.

Pel que fa a l’adjectiu, ens trobem en la situació que molts signes que glossem com a adjectius, com CURIÓS1 o TRIST1, constitueixen la predicació (com hem vist que passa també amb alguns signes que glossem com a noms). L’LSC no té verbs copulatius, excepte casos concrets (vegeu l’apartat §4.2.1.9), per la qual cosa la frase “està trist” es traduiria per TRIST1. Altres gloses, que popularment es coneixen amb la forma d’adjectius (per exemple, FART, EMBADALIT, CANSAT), ja es recullen com a verbs (ATIPAR-SE2 i ADMIRAR, CANSAR) (Ferrerons, 2011).¹⁶⁸ Entre els signes lèxics que també ens mostren la dificultat de la categorització gramatical, hi ha certs modismes que expressen com està el personatge, com el modisme DISGUST. Per aquest motiu, no hem utilitzat la categoria d’adjectiu a l’LSC.

La dificultat per classificar signes com a verbs lèxics està estretament relacionada amb la de classificar adjectius. Hauria estat convenient treballar amb el concepte de predicació, ateses les circumstàncies.

Per valorar la presència del component qualificatiu en els textos escrits i signats hem decidit fer ús de l’expressió facial en l’LSC. En LSC s’expressa l’estat d’una persona o cosa fent ús de tres estratègies: per mitjà del classificador descriptiu (per a estats físics), emprant signes

¹⁶⁷ En LSC es glossa amb el terme GANES el signe equivalent a l’expressió “tenir ganes de”.

¹⁶⁸ Altres exemples serien: PREOCUPAR/PREOCUPACIÓ/PREOCUPAT, POR/ESPORUGUIT/ESPORUGUIR, ENSURT/ESPANTAR, ENFADAR/ENFADAT.

lèxics o per mitjà del rol (exemple (1)), o bé utilitzant les dues darreres estratègies alhora (exemple (2)).

(1) <CA:nen-mira-indret-pot-es-preocupa DESAPARÈIXER GRANOTA ON>

“[al matí, el nen es desperta, ben tranquil es lleva i mira el pot.] Ha desaparegut, on és la granota?”, (es) diu tot preocupat. (M1)

(2) GOS I NEN/A <CA:preocupació VEURE/MIRAR PREOCUPAT ON GRANOTA ON>

“el gos i el nen miren arreu, estan preocupats, (pensen) on és la granota?” (4.4)

Com que no hem localitzat les predicacions que, sense expressió facial, expressessin aquests estats amb signes lèxics, centrem la comparació del component qualificatiu entre les dues llengües en l'expressió facial i els adjectius.

3.3.1.2 Anàlisi gramatical

Per analitzar les narracions escrites i signades, hem necessitat estandarditzar les dades, perquè l'efecte de les llargàries diferents dels textos no influeixi en les comparacions. Per a tal fi, hem utilitzat tres mecanismes:

- Variable/oració
- Variable/total de mots o signes
- Variable/total d'ocurrències de variables que pertanyen a una mateixa dimensió

Ens hem inspirat en els treballs de Strong i Prinz (1997), Niederberger (2004) i Silvestre i Ramspott (2003) per elaborar els instruments per l'anàlisi gramatical de les narracions.

L'anàlisi gramatical de l'LSC es realitza per mitjà de 52 ítems, que han estat seleccionats tenint en compte la *Gramàtica bàsica* de l'LSC (Quer & Rondoni, 2005), i l'estat de la qüestió actual sobre les diverses àrees de la gramàtica de l'LSC i d'altres llengües de signes, en què l'obra de Sandler i Lillo-Martin (2006) n'és una de les de referència. La llista completa d'aspectes gramaticals de l'LSC analitzats es pot consultar a l'Annex 12.¹⁶⁹

En l'anàlisi sintàctica hem introduït l'estudi de les “estructures de repetició”, un fenomen que no hem trobat documentat com a tal en la bibliografia. Es tracta de la repetició de la

¹⁶⁹ Algunes de les variables analitzades són valoracions globals de determinades dimensions, calculades a partir d'altres variables (per exemple, en el cas de la morfologia nominal hem inclòs la concordança de gènere mitjana, calculada a partir dels valors de la concordança de gènere en el determinant, l'adjectiu i el pronom). Hem optat per incloure aquests valors que sintetitzen algunes dimensions per comptar amb el màxim de dades disponibles, atès que hi havia pocs treballs previs per seleccionar-les a priori. En ambdues llengües hi ha 10 variables que en resumeixen d'altres.

narració d'una mateixa acció fent ús de formes referencials i/o perspectives narratives diferents. Ens hem inspirat en les estructures verbals en sèrie per establir aquesta categoria d'anàlisi, però no podem considerar que ho siguin perquè no hem trobat a la bibliografia descripcions que s'adiguin a les estructures que hem identificat. Per tant, les estructures de repetició són una categoria definida ad hoc en el marc de la nostra tesi.

A continuació concretem les principals fonts per elaborar la graella d'anàlisi de les narracions en funció de l'aspecte gramatical: morfologia verbal (Benedicto, Cvejanov, & Quer, 2008; Morales Lopez, Boldu Menasanch, Alonso Rodriguez, Gras Ferrer, & Rodriguez Gonzalez, 2005); morfologia nominal (Barberà Altimira, 2012); nombre (Pfau & Steinbach, 2006); pronoms (Barberà Altimira, 2007, 2012); classificadors (Aronoff, Meir, Padden, & Sandler, 2003; Benedicto, Cvejanov, & Quer, 2007; Tang et al., 2007); interrogació (Alba de la Torre, 2010); sintaxi (Morales-López, Reigosa-Varela, & Bobillo-García, 2012); negació (Pfau & Quer, 2004; Quer & Boldú, 2006; Quer, 2007); i els altres aspectes (Mosella Sanz, 2012; Pfau & Quer, 2010).

L'anàlisi gramatical de la llengua catalana es realitza a partir dels 53 aspectes descrits a l'Annex 13. Atès que per a aquesta llengua ja hi ha un coneixement aprofundit i comptem amb gramàtiques i manuals, no especificarem per a cada aspecte quines fonts hem consultat. El que hem tingut en compte, a banda d'aquestes obres generals (IEC, s.d.-a; Ruaix i Vinyet, 1997), són propostes d'avaluació de la llengua escrita (Bolíbar & Fons i Esteve, 1984; Galí, Benedito, & Monés, 1984).

Existeixen diverses formes d'analitzar si s'ha adquirit o no una classe de mot o les marques morfològiques. Una d'aquestes és el criteri de productivitat de Brown (Andreu Barrachina et al., 2012, p. 59). Es tracta d'un índex o percentatge d'ús correcte: és el "nivell satisfactori d'aprenentatge d'una flexió (ús productiu de la flexió)". És un calcul per conèixer el percentatge d'ús correcte de la flexió estudiada en tots els contextos de la producció lingüística en què seria obligatòria. Si l'índex és pròxim al 90%, és que s'ha adquirit. Una crítica a aquest criteri és que encara que es tinguin valors alts d'aquest índex, això no significa que "aquest morfema sigui utilitzat en la varietat de formes que podria ser usat en el llenguatge adult, sinó simplement que s'utilitza quan és obligatori pel significat que el nen vol expressar" (Serrat, 1997, p. 35). Un altre criteri és el de generalització, però aquest és menys utilitzat (Serrat, 1997, p. 36).

En la tesi, hem fet una adaptació del criteri de productivitat, principalment per als aspectes de la morfologia nominal de la llengua escrita: hem comptabilitzat el nombre total de

produccions d'una determinada marca morfològica i el nombre d'aquestes marques produïdes correctament, i hem fet la divisió marques correctes/marques totals.

Totes les narracions recollides en llengua escrita són en català excepte una, la de la participant 6b.2, atès que va preferir fer-ho en castellà. Té impacte principalment en el cas dels articles i dels determinants possessius: “la meva granota” enfront de “mi rana”. En alguns casos la narració implica menys ús dels articles i també que no sigui necessària la concordança de gènere en alguns determinants possessius. Per evitar biaixos (que surti perjudicada la valoració de la narració en castellà), hem considerat que en els casos en què es fa servir el determinant possessiu en castellà, es posa per defecte que també s'ha marcat el gènere.

En el cas d'adjectius invariables per al gènere (molt gran), tant en català com en castellà, també optem per codificar-ho com marca de gènere correcta.

3.3.1.3 Anàlisi de la cohesió del discurs

A continuació descrivim els aspectes estudiats de la cohesió del discurs: l'estudi dels referents (§3.3.1.3.1) i l'estudi de l'expressió de la simultaneïtat (§3.3.1.3.2).

3.3.1.3.1 Expressió referencial

En l'estudi del fenomen de la referència en el text ens centrarem només en els referents animats. Hem estudiat l'expressió referencial tenint en compte les set variables que es detallen a l'Annex 14 en els textos signats i escrits: personatge, funció referencial, funció sintàctica, funció sintàctica de l'antecedent, adequació referencial, forma referencial, grau d'explicitació de la forma referencial.

Pel que fa a la **funció referencial**, hem intentat simplificar-ne al màxim la codificació.¹⁷⁰ En la bibliografia hi ha força diversitat en els criteris per determinar la funció dels referents en una narració, segons la llengua que és objecte de la recerca. Per exemple, Colozzo i Whitely (2014) estableixen que un referent funciona com una reintroducció quan a l'oració anterior hi ha dos referents animats i en el següent només un d'ells. En canvi, en l'LSC no seria imprescindible reintroduir en una situació així.

¹⁷⁰ Aquesta simplificació està en la línia de l'alerta de Slobin (2006) sobre la necessitat d'evitar que les comparacions interlingüístiques es facin a partir de tal manera que el coneixement major que es tingui d'una d'elles influeixi en l'anàlisi, i que predomini el marc conceptual de la llengua més coneguda.

Si bé ens ha estat possible adaptar fàcilment els criteris de l'italià escrit al català escrit, a partir del treball d'Arfé i Perondi (2008), no ha estat així per a l'LSC, encara poc investigada en aquest àmbit. A més, el coneixement existent sobre la cadena anafòrica en l'LSC (Barberà & Quer, 2014) indica que establir aquests criteris a priori pot ser poc viable: la multiplicitat de formes referencials i la possibilitat de coarticulació que tenen fa possible una gran diversitat de nivells de prominència i activació del referent en el discurs.

Hem optat per fer una definició menys lligada a cada una de les llengües, i prou àmplia com per poder mantenir uns criteris en totes dues. Per a la definició de reintroducció ens basem en la definició de López-Orós i Teberosky (1998, p. 80): "Se considera reintroducción la referencia a un personaje ya presentado pero ausente en la cláusula inmediatamente precedente".

De la mateixa manera que López-Orós i Teberosky, hem decidit analitzar les funcions referencials tenint en compte el canvi o manteniment del referent en les *oracions*. Si bé Morgan (1998) va analitzar les funcions referencials comparant-ne la presència entre els episodis de la narració, en treballs posteriors (Bel et al., 2014; Cormier, Smith, & Zwets, 2013) ja s'ha estudiat prenent l'oració com a unitat d'anàlisi.

En el cas de Cormier et al. (2013), però, com que la seva recerca se centra en l'acció construïda, l'anàlisi no es feia prenent com a unitat d'anàlisi l'oració, sinó el conjunt d'oracions fetes en el marc d'una mateixa acció construïda. Miraven si el subjecte de les diferents accions construïdes, que allora estaven interrompudes per oracions realitzades des de la perspectiva del narrador, es mantenia d'una acció construïda a l'altra o si canviava, i quins mecanismes utilitzaven per fer-ho.

En resum, els criteris de classificació dels referents segons les funcions referencials són els següents:

- Un referent fa la funció d'introducció quan s'esmenta per primera vegada en el text.
- Un referent fa la funció de manteniment quan està activat en l'anterior oració; si l'oració anterior és composta, tindrem en compte tota l'oració; si la prèvia és una oració descriptiva sense referents animats, mirarem l'oració anterior.
- Un referent fa la funció de reintroducció quan no està esmentat en l'oració immediatament anterior (simple o composta), o en l'anterior a aquesta si hi ha una oració descriptiva amb referents inanimats entremig.

Aquest sistema ens permetrà investigar a posteriori quines característiques tenen els referents de reintroducció o manteniment que són inadequats/innecessaris i que són adequats.

A l'hora de fer la codificació de la **funció sintàctica del referent i de l'antecedent** hem decidit fer una categorització subjecte/objecte com una forma de simplificar els nivells de la variable, atès que és una primera aproximació a aquest tipus d'anàlisi en l'LSC. Introduïm aquesta variable per observar si les formes referencials presenten preferències segons aquestes variables (Alonso-Ovalle, Fernández-Solera, Frazier, & Clifton, 2002; Bel et al., 2010) o bé si hi ha un predomini d'ambigüitats segons la funció sintàctica del referent i/o l'antecedent (López-Orós & Teberosky, 1998).

En l'anàlisi de les narracions signades, hem trobat la dificultat a l'hora de codificar per la funció sintàctica que implica la simultaneïtat de la llengua de signes. Hem pres la següent decisió:

- aquells referents que tenen dues funcions sintàctiques (dues predicacions simultànies, "la rata colpeja el nen, el nen se n'aparta espantat"), es codifiquen per la funció sintàctica més prominent (subjecte).

S'ha fet així perquè si es codificava per a dues funcions un mateix referent el nombre total de subjectes/objectes i referents no coincidia. Ara bé, els resultats obtinguts indiquen que aquesta no és una bona solució, atès que el nombre d'objectes ha estat molt baix en l'LSC. S'hauria de veure com millorar aquesta codificació, ja que es perd molta informació.

Hem preferit treballar amb la noció d'**adequació referencial**, de Colozzo i Whitely (2014) i de Wong i Johnston (2004), que no pas amb la noció d'antecedent clar/ambigu, de Bel et al. (2010), per poder incloure també el treball de la sobreexplicitació. Els dos nivells de la variable s'estableixen de la següent manera:¹⁷¹

- Adequat: hi inclourem les formes que no causen ambigüitats ni sobreexplicitacions, i també les catàfores.
- Inadequat/innecessari: seran aquelles formes que no ens permeten tenir clar a quin referent s'està referint (ambigüitat), i aquelles formes que estiguin explicitant massa el referent (manteniment amb un nom, per exemple).

¹⁷¹ El sistema per determinar l'adequació referencial de Wong i Johnston (2004) és el judici de diversos adults, sistema que no hem pogut aplicar.

Hem inclòs el terme “innecessari” per contraposar-ho, junt amb “inadequat”, a “adequat”. La categorització com a “innecessari” respon a la situació en què ens trobem amb un manteniment fent ús d’un sintagma nominal. No és inadequat, però tampoc seria imprescindible.

En l’LSC trobem un gran nombre de **formes referencials** i combinacions d’aquestes per mantenir activats els referents al llarg de la cadena referencial. Hem localitzat fins a deu formes per referir-se a algun personatge, tot i que algunes d’aquestes són combinacions d’altres (coarticulacions de formes referencials). Hem cregut necessari distingir el rol sense coarticulació de formes referencials (que es realitza tot sol o fent ús de gestos) del rol amb altres formes referencials, perquè el nivell d’activació del referent és diferent (Barberà & Quer, 2014).

El **nivell d’explicitació** l’hem reelaborat a partir de Morgan (2006), tenint en compte la importància de la coarticulació de les formes referencials (Barberà & Quer, 2014) que Morgan no contemplava. L’objectiu d’aquesta codificació és fer comparables formes referencials que són molt diferents entre les dues llengües.

Hem agrupat les formes referencials en quatre nivells, del que hem considerat més explícit (nom) a menys explícit (pronom i verb amb subjecte el·líptic). Dels dos nivells intermedis, un agrupa, d’una banda, els referents amb funció de subjecte en canvi de rol al mateix temps que s’articulen classificadors o verbs (parts del cos del personatge del rol o bé parts de l’oració que pronuncia el personatge); d’altra banda, també s’hi inclouen els referents amb funció d’objecte fruit del rol (mirada, classificador de manipulació, verbs proferits pel personatge des del rol). Finalment, l’altre nivell intermedi agrupa el classificador semàntic i el rol (sense coarticulació d’altres formes referencials).

3.3.1.3.2 Simultaneïtat

L’anàlisi de la simultaneïtat s’ha dut a terme de dues maneres. D’una banda, hem comptabilitzat quantes simultaneïtats ha fet cada participant de cada un dels tipus de simultaneïtats estudiats. D’altra banda, hem estudiat la forma amb què s’expressen les simultaneïtats.

Hem analitzat tres tipus de simultaneïtats: d) esdeveniments simultanis; b) simultaneïtat d’accions iguals en un mateix esdeveniment; c) simultaneïtat d’accions diferents en un mateix esdeveniment. A l’Annex 15 descrivim aquelles seqüències del conte de la granota que corresponen a cada una de les simultaneïtats estudiades.

Algunes de les simultaneïtats de tipus C no es corresponen completament a l'expressió d'accions simultànies, sinó que són exemples de la simultaneïtat sintàctica que es dona en l'LSC (coarticulació de referents). És el cas principalment de les SimC8 i SimC9. En el cas de SimC1, vam dividir-ho en dos subítems per no penalitzar el fet de no produir una de les dues parts de la simultaneïtat. Per als càlculs finals hem fet la mitjana de la presència d'aquests dos subítems (SimC1.1 i SimC1.2).

Quant a les formes d'expressar la simultaneïtat, només les hem estudiat per a cada una de les llengües. La dificultat de fer una anàlisi comparativa tipològica ens ha fet deixar la comparació interlingüística per a futures ocasions. Per tant, hem comparat només la quantitat de simultaneïtats expressades i hem descrit les formes d'expressió de la simultaneïtat identificades en cada llengua.

Amb totes dues llengües hem realitzat un procés deductiu-inductiu: partíem d'algunes categories inicials, identificades a la bibliografia (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994; Morgan, 1998, 2002), però hem elaborat noves categories d'expressió de la simultaneïtat a mesura que anàvem analitzant les dades (categories emergents). Un cop identificats un conjunt de categories (en les taules que es presenten a continuació, les categories inicials són a la columna "subtipus"), es van agrupar en categories més àmplies (en les taules es troben a la columna "codi").

Les formes d'expressar la simultaneïtat en l'LSC es resumeixen a l'Annex 16. Com mostra la taula, hi ha dues formes bàsicament d'expressar la simultaneïtat en LSC:

- De manera simultània:
 - La mà dominant explica una acció o esdeveniment i l'altra mà n'explica un/a altre/a.
 - Les mans expliquen una acció/esdeveniment i el cos una altra per mitjà del canvi de rol.

- De manera seqüencial:
 - Es concatenen classificadors i/o canvis de rol.
 - Es concatenen accions/esdeveniments per mitjà de canvi de rol i/o de classificadors en espais diferents.
 - S'expressen seqüencialment de dues accions/esdeveniments expressant la simultaneïtat amb signes lèxics.
 - S'expressen seqüencialment de dues accions/esdeveniments per mitjà de signes lèxics (pronoms + verb).

Els mitjans emprats per expressar o marcar aquesta simultaneïtat en català es descriuen en l'Annex 17.

Volem assenyalar la complexitat que ha significat codificar les formes d'expressió de la simultaneïtat per a l'LSC. Mentre que en la llengua escrita hem pogut fer ús d'estructures sintàctiques ja conegudes i de l'àmplia terminologia que existeix en aquest camp, no hem pogut actuar de la mateixa manera en el cas de la llengua de signes. Per tant, aquesta proposta encara necessita un coneixement més aprofundit de la llengua de signes.

3.3.1.4 Anàlisi de la coherència del discurs narratiu

S'han adaptat les propostes d'Arfé i Boscolo (2006), Marschark, Mouradian i Halas (1994), Stein i Glenn (1975), Trabasso i van den Broek (1985) i Trabasso i Rodkin (1994).

Els elements a identificar en les narracions són:

- Presentació (o escenari/*setting*): explica els personatges i les circumstàncies d'espai i temps en què es desenvolupa la història. Per a aquesta anàlisi, hem estudiat si les narracions presentaven els següents elements:
 - Personatges: el nen, el gos i la granota
 - Relacions: n'hem identificat dues:
 - el nen i el gos miren la granota
 - el nen i el gos se'n van a dormir
 - Temps: hem considerat els dos temps en què transcorre la narració, la nit i el dia
 - Lloc: Arfé i Boscolo (2006) consideren que el lloc només es formula a l'inici de la història, però Stein i Glenn (1975) consideren que es pot presentar també en llocs posteriors de la narració, sempre que sigui necessari; així serà també per nosaltres. Hem triat els dos indrets o escenaris principals on transcorre la història. Trabasso i Rodkin (1994) inclouen també els llocs més concrets (finestra, forat, arbre), però ho hem resumit d'aquesta manera:
 - Habitació
 - Bosc
- Esdeveniment inicial: és el fet desencadenant de la història, el problema. En aquest cas hem volgut diferenciar entre dos esdeveniments, atès que hem volgut saber quin era el fet que recalaven els participants:
 - E-1: la granota s'escapa

- E-2: el nen s'adona de la desaparició
- Resposta interna (*internal reaction*, IR): hi pot haver diverses respostes internes al llarg de la narració, que es descriuen a continuació (Arfé & Boscolo, 2006):
 - Resposta afectiva (IRa): resposta emocional (felicitat, pena, desesperació...) que no condueixen a la formulació d'un objectiu ni d'una temptativa.
 - Resposta cognitiva (IRc): mostra el pensament del nen i no condueixen a la formulació d'un objectiu o una temptativa.
 - Motivació interna (*goal* a Stein i Glenn, 1975): desitjos o intencions dels personatges; respostes internes emocionals i cognitives que condueixen, o indirectament motiven, una acció o intent/temptativa (*attempt*).
 - En LSC, estudiarem les respostes i motivacions internes tant implícites com explícites. És a dir, tindrem en compte aquelles que s'expliciten per mitjà d'un signe lèxic i les que es comuniquen a través de l'expressió facial.
- Objectiu (*goal*):
 - G1: planeja recuperar la granota
 - G2: El pla és trobar la granota
 - Si verbalitza que la busca o la crida=> explícit
 - Implícit/explicit
 - Principalment són expressats en els següents indrets:
 - G2-finestra
 - G2-anant-al-bosc
 - G2-damunt-pedra
 - Alguns exemples de com s'expressa el G2 són:
 - "Comença a buscar-lo"
 - "Continuen la cerca al bosc"
 - G3: cerca en llocs particulars explicitant d'alguna manera l'objectiu d'aquesta cerca (dependrà de com ho digui, aquí hi ha els principals episodis que començarien amb l'objectiu de buscar la granota)
 - G3-bota
 - G3-forat-terra
 - G3-forat-arbre
 - G3-pedra
 - G3-tronc
 - Formes d'explicitar els objectius o *goals* (Arfé & Boscolo, 2006):
 - Infinitiu o subordinada causal

- Estats de volició (“vol”; “decideix”)
 - Expressió d’una necessitat (“necessitava veure”; “havia de veure pertot”)
 - Accions que expressen la intenció del protagonista (“va mirar arreu”; “va cridar el gos”)
 - Explicitació pels resultats que implica un objectiu previ, en absència d’unes accions amb una intenció clara (“però no el va trobar”; “però res”; “va cridar però la granota no responia”)
- Intent/temptativa (A):
- El nen busca mirant o cridant (aleshores el G2 és implícit)
 - A2: cridant
 - Indrets als dibuixos?
 - A2-finestra
 - A2-anant-al-bosc
 - A2-damunt-pedra
 - Formes generals (no en un dibuix en concret):
 - Comença a buscar-lo
 - Continuen la cerca al bosc
 - “Van mirar per tot arreu” (G2 implícit)
 - “I el nen continuava cridant” (G2 implícit)
 - “I va cridar” (G2 implícit)
- Resultats (*outcomes*):
- El nen té resultats negatius o satisfactoris.

3.3.1.5 Variables individuals i contextuals

A partir dels qüestionaris descrits al Capítol 3 (§3.3.2), hem obtingut les variables que comparem amb les mesures de l’LSC i la llengua escrita. Algunes de les variables són respostes directes dels mestres en els qüestionaris, d’altres són constructes d’ítems dels qüestionaris. A l’Annex 18 mostrem les variables.

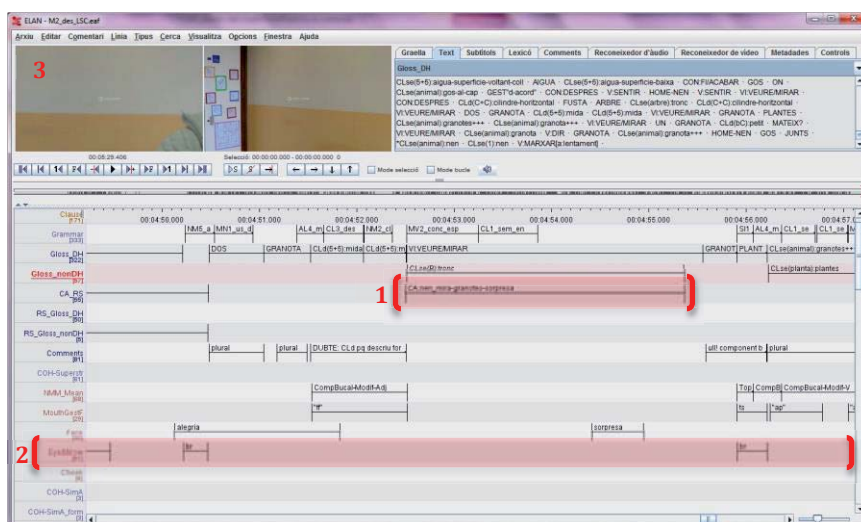
3.3.2 Transcripció/anotació de les narracions

Hem fet l'anotació de les narracions utilitzant el programa ELAN¹⁷² perquè és un dels més emprats en la investigació de les llengües de signes. Malgrat que hi ha programes més adequats per tractar la llengua escrita, hem decidit usar per a totes dues llengües el mateix programa, a fi de facilitar l'anàlisi i la comparació de les dades extretes de les narracions.

El programa consta d'una finestra que permet el visionat de vídeos i l'anotació de comentaris en diverses línies (Figura 5). Cada línia és un conjunt d'anotacions que comparteixen les mateixes característiques: són glosses, una traducció, un determinat component no manual, la categoria gramatical, etc. (Bickford, 2005). Una anotació és qualsevol tipus de text que s'introdueix en el programa (transcripció, traducció, codificació, etc.) per a un interval determinat de temps (Tacchetti, 2013).

Figura 5. Finestra de tractament de les dades del programa ELAN.

(1 = anotació; 2 = línia o tira; 3 = reproductor de vídeo)



A continuació descrivim el procés d'anotació i les línies que hem emprat per a tal fi (§3.3.2.1). Com que el procés varia en funció de la llengua, després especificarem les característiques referents a l'LSC (§3.3.2.2) i la llengua escrita (§3.3.2.3). Finalment, descriurem el criteri per transcriure els enunciats en LSC a la tesi (§3.3.2.4).

3.3.2.1 El procés i les línies d'anotació

El procés d'anotació ha tingut dues parts, principalment, per a totes dues llengües. D'una banda, hem introduït els textos en el programa (el que normalment anomenem

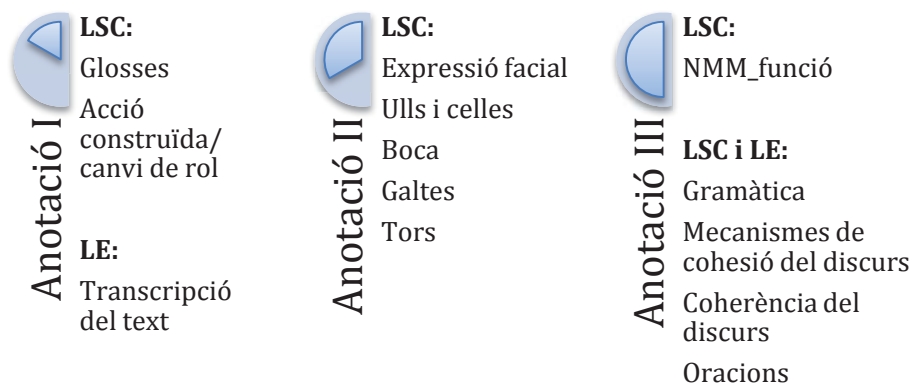
¹⁷² <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>, Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands

transcripció). D'altra banda, hem fet l'anotació dels aspectes corresponents als tres nivells d'anàlisi: gramàtica, cohesió del discurs i coherència del discurs.

Per tant, en aquesta etapa d'anotació a l'ELAN ja s'inicia l'anàlisi de les dades (Gemma Barberà, comentari personal). Tanmateix, si bé en el discurs escrit, aquesta anàlisi se centra en la segona de les dues etapes esmentades (la primera etapa és merament de transcripció, de còpia de la narració del participant al programa), en el cas del text signat, aquesta situació canvia. És per això que ens referim al procés de posar per escrit un discurs signat amb el terme d'*anotació*, en comptes del tradicional terme de *transcripció*. Cal tenir present que en el cas de la llengua de signes, utilitzem una altra llengua i una altra modalitat, l'escrita, per processar el text que volem estudiar. Per tant, la interpretació del discurs que estudiem comença molt abans del que consideràriem pròpiament la part analítica del procés.

La Figura 6 mostra els passos que hem seguit per anotar les narracions a l'ELAN. Els passos I i II de l'LSC corresponen a la transcripció en el cas de l'LE. El pas III es reserva a les anàlisis pròpiament, que es realitzen a partir de les anotacions fetes prèviament.

Figura 6. Etapes del procés d'anotació a l'ELAN.



Per a l'LSC hem realitzat l'anotació de les narracions individuals en fases diferents, atès que la simultaneïtat dels elements a anotar i la quantitat dels elements que hem escollit estudiar fan impossible anotar-ho tot al mateix temps. Calen diverses visualitzacions de la gravació per poder emplenar les múltiples línies de l'ELAN. A més, hi ha algunes línies que s'han d'emplenar fent ús del contingut d'altres línies, com per exemple la línia de la funció gramatical dels components no manuals.

Les línies comunes a l'ELAN de l'LSC i la llengua escrita són aquelles que corresponen al pas d'anotació III del procés (vegeu la Figura 6). Són les línies que fem per a l'anàlisi gramatical, de simultaneïtat, referencial i de coherència del discurs (a l'Annex 19 es descriuen les línies de l'ELAN comunes per a l'anàlisi de les dues llengües).

Per establir aquestes línies hem tingut en compte diverses fonts en funció de quina es tractés: simultaneïtat (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994); anàlisi referencial (Arfé & Perondi, 2008; Barberà & Quer, 2014; Bel et al., 2014, 2010; Colozzo & Whitely, 2014; López-Orós & Teberosky, 1998; Morgan, 1998); coherència del discurs (Arfé & Boscolo, 2006; Marschark et al., 1994; Trabasso & Sperry, 1985).

Quant a les línies que s'emplenen en la fase I i II de l'anotació (vegeu la Figura 6), són diferents en funció de la llengua. Les descrivim a continuació.

3.3.2.2 L'anotació de l'LSC a l'ELAN

Hem tingut en compte diverses fonts per a l'establiment de les tires d'anotació referents a les gloses, acció construïda/canvi de rol i marcadors no manuals (Barberà Altimira, 2012; Cormier, Smith, & Zwets, 2013; Fenlon, 2010; Johnston, 2013b). A l'Annex 20 s'especifiquen les tires que han servit exclusivament per a l'anotació de l'LSC.

A continuació es descriuen dues qüestions referents al procés d'anotació en concret de l'LSC: la codificació de l'expressió facial i corporal (§3.3.2.2.1) i els símbols emprats a les anotacions de l'ELAN per a les anàlisis posteriors (§3.3.2.2.2).

3.3.2.2.1 Codificació de l'expressió facial i corporal

Inicialment vam fer una prova d'anotació per a dues narracions. En aquesta prova inicial vam observar quines expressions caldria tenir més en compte en les anotacions de narracions següents. A més, també vam valorar la viabilitat del procés (temps invertit, informació extreta) de l'anotació de cada un dels elements.

Arran d'aquesta prova pilot vam decidir no anotar els elements referents a la mirada (tot i que en l'estudi de les formes referencials sí que l'hem tingut en compte). També vam establir que no anotaríem aquells components no manuals realitzats des de l'acció construïda que no responguessin a alguna de les funcions gramaticals estudiades.

A l'Annex 21 presentem els elements de l'expressió facial i corporal que hem anotat, i les fonts per establir els diversos codis dins de cada un dels elements estudiats (Baker-Shenk & Cokely, 1981; Barberà Altimira, 2012; Fenlon, 2010; Johnston, 2013b; Mosella Sanz, 2012; Sandler & Lillo-Martin, 2006; Slobin et al., 2001; Volterra & Erting, 1990).

Cal tenir en compte que, aquestes fonts són de llengües de signes diverses, i que una expressió molt utilitzada en una llengua de signes determinada pot ser poc freqüent en l'LSC. És per això que en els resultats finals, molts dels codis que havíem tingut en compte

inicialment han estat molt poc anotats, i d'altres els hem desestimat perquè no intervenien en les funcions gramaticals dels components no manuals en l'LSC coneguts fins que es van determinar els codis.

3.3.2.2.2 Símbols a les anotacions de l'ELAN per a les anàlisis posteriors

A l'Annex 22 presentem els símbols que hem introduït a les anotacions fetes a l'ELAN i la justificació del tipus de forma de símbol o codificació a l'ELAN escollida (Barberà Altimira, 2007, 2012; Emmorey, 2002; Mosella Sanz, 2012; Sandler & Lillo-Martin, 2006). La finalitat d'aquests símbols és la localització en els textos signats d'aquests elements, per poder extreure posteriorment la informació d'interès.

3.3.2.3 La transcripció de la llengua escrita a l'ELAN i la tesi

La llengua escrita s'ha transcrit al programa ELAN per poder treballar de la mateixa forma amb les narracions en les dues llengües, malgrat que no és un instrument pensat per treballar amb textos escrits. Hem creat anotacions per a cada una de les paraules de la narració. Les paraules apostrofades es consideraven paraules diferents. En canvi, les paraules contretes (com la preposició i l'article *del*), les hem considerat com un sol mot, per qüestions merament tècniques.

En la transcripció tant a ELAN com a la tesi, hem escrit les paraules en la seva forma canònica (sense les possibles errades ortogràfiques), atès que en el marc de la tesi no estudiem la producció escrita dels alumnes al nivell ortogràfic.

3.3.2.4 La transcripció de l'LSC a la tesi

A fi de facilitar la lectura dels fragments en LSC que transcrivim a la tesi, fem servir un sistema simplificat de l'anotació descrita per a la introducció de les narracions en LSC al programa ELAN. A l'Annex 23 descrivim com hem realitzat la transcripció de l'LSC a la tesi (en els Capítols 4 i 5, principalment) i també els símbols emprats en la traducció al català.

Per agilitzar el procés i reduir la complexitat de la lectura del text en LSC, no hem introduït tots els marcadors no manuals en les transcripcions.

3.3.3 Anàlisi estadística

Cada unitat d'anàlisi (general, gramatical, cohesió del discurs, coherència del discurs) té tres subapartats, que corresponen a la llengua de signes, la llengua escrita i a la comparació entre ambdues llengües.

L'anàlisi de cada una de les llengües s'ha realitzat de manera quantitativa i qualitativa. En la part quantitativa hem fet principalment dos tipus d'anàlisis: hem comparat els resultats de la mostra d'alumnes amb els de la mostra d'adults i hem comparat els textos de l'alumnat en LSC i LE. Hem realitzat l'anàlisi qualitativa eminentment dels aspectes gramaticals (per discutir i complementar els resultats obtinguts en l'anàlisi quantitativa) i de la simultaneïtat (anàlisi de les formes d'expressar la simultaneïtat).

La Taula 7 concreta les anàlisis quantitatives que hem fet en cada un dels aspectes analitzats, les mostres que hem comparat i els tests utilitzats.

Taula 7. Descripció de les anàlisis quantitatives realitzades per a cada nivell d'anàlisi.

Aspecte	Anàlisi	Mostres	Test
Tots els aspectes	Test de normalitat de la distribució	Per a les mostres d'alumnat que es comparin (LSC-LE)	Test de Shapiro-Wilk
	Fiabilitat de la mesura global de la gramàtica, la simultaneïtat, i l'expressió de la motivació i reacció interna dels personatges	Alumnat (cada llengua per separat)	Alpha de Cronbach
Variables contextuais	Fiabilitat de les mesures de les variables sociofamiliars	Alumnat	Alpha de Cronbach
Gramàtica	Comparació de les mitjanes de cada variable entre alumnat i adults	Alumnat - Adults (cada llengua per separat)	Test no paramètric de Mann-Whitney (significació exacta)
	Comparació de l'ús/no ús (presència/absència) de cada una de les variables comparables entre les llengües	Alumnat LSC - Alumnat LE	Test de McNemar
	Comparació de les mitjanes de cada una de les variables comparables entre les llengües	Alumnat LSC - Alumnat LE	T de Student de dades aparellades si hi ha normalitat de les dades ¹⁷³ Test de signes si no hi ha normalitat de les dades
Cohesió del discurs - expressió referencial	Comparació de les mitjanes de cada variable entre alumnat i adults	Alumnat - Adults	Test no paramètric de Mann-Whitney (significació exacta)
	Comparació de les mitjanes de cada una de les variables comparables entre les llengües	Alumnat LSC - Alumnat LE	T de Student de dades aparellades si hi ha normalitat de les dades Test de signes si no hi ha normalitat de les dades
Cohesió del discurs -	Comparació de les mitjanes de freqüència de cada un dels tipus de simultaneïtat	Alumnat - Adults (cada llengua per separat)	Test no paramètric de Mann-Whitney (significació exacta)

¹⁷³ No especificarem en cada cas els resultats del test de normalitat de Shapiro-Wilk. En cas que presentem els resultats de la comparació les mitjanes indicant la t de Student, significa que la variable té una distribució normal. En cas contrari, especificuem l'estadístic z del test de Signes.

Aspecte	Anàlisi	Mostres	Test
expressió de la simultaneïtat	Comparació de l'absència/presència (expressió/no expressió) de cada un dels esdeveniments o accions simultànies en les dues llengües	Alumnat LSC – Alumnat LE	Test de McNemar
	Comparació del nombre mitjà de simultaneïtats de cada tipus expressades en les dues llengües	Alumnat LSC – Alumnat LE	T de Student de dades aparellades si hi ha normalitat de les dades Test de signes si no hi ha normalitat de les dades
Coherència del discurs	Comparació de les mitjanes de cada variable entre alumnat i adults	Alumnat – Adults (cada llengua per separat)	Test no paramètric de Mann-Whitney (significació exacta)
	Comparació de les mitjanes de les variables comparables entre les llengües	Alumnat LSC – Alumnat LE	T de Student de dades aparellades si hi ha normalitat de les dades Test de signes si no hi ha normalitat
Les variables dels 3 nivells	Correlació entre les variables	Alumnat LSC – LSC Alumnat LE – LE Alumnat LSC – LE	Coefficient de correlació de Pearson
Les variables dels 3 nivells + les variables individuals i contextuals	Correlació entre les variables	Alumnat LSC i LE	Coefficient de correlació de Pearson

4 Resultats

Fa lleig, arreglar tantes dades. A qui interessin? I, en canvi, m'agrada de poder-les posar l'una darrere l'altra, com si fossin importants. Cal que el lector s'adoni que jo estic jugant a aquell joc que la psicologia tradicional anomena "Mira, mama, que bé que ho faig sense mans!"

Gianni Rodari (2008, p. 11)

Els resultats de l'anàlisi de les narracions en LSC i LE es presenten en quatre grans blocs, en funció dels aspectes que s'analitzen en cada un d'ells. Primer de tot, presentem les característiques generals de les narracions (§4.1). En els següents apartats mostrem els resultats de l'anàlisi gramatical dels textos (§4.2), de l'anàlisi de la cohesió discursiva (§4.3) i de l'estudi de la coherència del discurs (§4.4).

Cada un d'aquests apartats està dividit en tres parts: primer presentem l'anàlisi de l'LSC, a continuació la de la llengua escrita (catalana o castellana) i, finalment, descriuim els resultats de la comparació entre les dues llengües. En les dues parts destinades a descriure les narracions dels participants en cada una de les llengües, mostrem algunes característiques individuals. En el tercer apartat de comparació entre les dues llengües, prenem els valors mitjans de la mostra de cada una de les característiques a analitzar.

4.1 Aspectes generals

Els trets generals que analitzem a continuació són relatius a la productivitat en general (nombre d'oracions, nombre absolut i relatiu de mots o signes) i en concret, de les diverses categories gramaticals (nombre de noms, verbs, etc.). També tenim en compte característiques de cada una de les llengües (apartats §4.1.1 i §4.1.2). Finalment compararem algun d'aquests trets de les dues llengües (§4.1.3).

4.1.1 Llengua de signes catalana

Les narracions en LSC de l'alumnat participant tenen una **llargària mitjana** de 99,94 oracions (DE = 42,22). La durada mitjana és de 148,08 segons (DE = 55,45).

La mitjana de signes en el conjunt de les narracions de l'alumnat és 228,44 signes (DE = 99,21). El nombre de **signes** de mitjana per oració és de 2,28 (DE = 0,298), la mitjana de "**verbs**"¹⁷⁴ és de 0,754 per oració (DE = 0,075), i la de **noms** és de 0,51 (DE = 0,15). No hi ha diferències significatives entre les distribucions d'aquestes variables segons el grup.

¹⁷⁴ Verbs lèxics i construccions de classificador que expressen moviment i/o localització.

El fet que la proporció de “verbs” per oració sigui superior a la dels noms per oració respon probablement a la gran diversitat referencial existent en l’LSC: els pronoms, el canvi de rol, els classificadors, l’ús de l’espai per mantenir i reintroduir els referents, etc.¹⁷⁵

La proporció de verbs/oració no arriba a l’1 perquè l’LSC té predicacions que no s’expressen estrictament per una forma verbal, com pot ser la construcció següent, en què s’utilitzen classificadors descriptius i dítctics, per exemple:¹⁷⁶

(3) <_{CA:nen} CLse(N):nen-puja-pedra | CLh(A+A):agafa-banyes>
CLse(5):pedra

DESPRÉS QUÈ | IX-LOC ip-l_lloc-on-havia-agafat-quelcom MATEIX CLd(O+O):
banyes_cilindres-al-cap

“El nen puja damunt la roca i un cop a dalt de tot agafa alguna cosa amb les mans, tot mirant al seu voltant. Després què (passa)? Allò d’abans eren unes banyes.”

A part de la classificació noms/verbs analitzada fins ara, ens hem fixat en altres **categories gramaticals** i també en els **gestos** (Taula 8).¹⁷⁷

Taula 8. Percentatge del conjunt de signes de cada categoria gramatical i dels gestos.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana ¹⁷⁸		DE	
	Alumnat	Adults	Alumnat	Alumnat	Adults	
Noms	20,47	19,51	22,22	5,46	2,18	
Pronoms	1,95	1,99	2,07	1,54	1,19	
Determinants	1,81	1,90	2,42	1,67	1,55	
Verbs lèxics	20,96	16,18	22,60	5,62	7,42	
Construccions de classificador de localització o moviment	11,05*	16,63*	10,76	3,18	6,25	
Construccions de classificador de manera	11,13	15,30	11,74	4,23	0,13	
CLd	3,47	4,56	3,55	1,73	1,56	
Índex adverbial	1,86	3,43	2,06	1,50	0,30	
Altres signes	19,07	17,77	19,16	5,28	2,23	
Gestos	2,6	2,7	3,4	3,2	0,4	

¹⁷⁵ Del conjunt d’estudiants, n’hi ha només dos que trenquen amb la dinàmica de la proporció major de verbs/oració que de noms/oració, que són els participants 3 i 5.2. També són els que van fer les narracions més curtes.

¹⁷⁶ Vegeu l’Annex 23 per consultar el glossari de les traduccions i les transcripcions.

¹⁷⁷ La inclusió dels gestos en aquesta anàlisi se sustenta en el fet que n’hi ha que encara se n’estudia la funció en l’oració (per exemple, el gest “palms-up”), cosa que podria fer canviar la seva denominació com a gest, i d’altres gestos realitzen accions tan concretes, tan mimètiques, que constitueixen el nucli d’alguna oració (això es dona en pocs casos, però).

¹⁷⁸ No incloem la mitjana dels adults perquè en ser una mostra de dos participants la mitjana és igual a la mediana.

Les proporcions de cada una de les categories en les narracions de l'alumnat només tenen distribucions diferents a les narracions dels adults en el cas de les construccions de classificador de localització o moviment, que és més utilitzada en els textos dels adults que en els dels nens ($U = 1$; p -valor = 0,026).

Una altra qüestió que cal tenir en compte a l'hora d'abordar l'anàlisi de les narracions en LSC és l'ús de les **perspectives de rol i de narrador**, i el solapament entre aquestes. La perspectiva més emprada en les narracions dels estudiants és la del narrador. La resta del discurs es realitza des del canvi de rol, del qual n'hem identificat quatre tipus (Taula 9). Alumnat i adults no presenten diferències significatives en l'ús de les perspectives de canvi de rol i narrador. A l'Annex 24 presentem alguns exemples d'aquestes estructures. L'única d'aquestes formes analitzades que no és present en tots els participants és la narració des de la perspectiva de rol que combina el discurs signat com a rol i com a narrador.¹⁷⁹

Taula 9. Percentatge de la narració que es realitza des del canvi de rol, sense canvi de rol, i en les formes resultants de la combinació d'ambdues.

(Càlculs realitzats a partir del temps narrat des de cada perspectiva/temps total narració)

	Mediana		Mitjana		DE	
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Adults</i>
Narrador exclusivament	54,37	56,98	53,28	16,26	9,31	
Rol amb signes de narrador	18,65	20,36	19,71	8,31	1,28	
Rol amb signes de narrador i de rol	1,48	3,31	1,84	1,90	2,08	
Rol amb signes de rol exclusivament	22,11	14,84	21,44	9,08	5,11	
Rol sense signes	2,38	4,51	3,73	3,03	5	

Pel que fa a l'**expressió facial** general, observem una gran diversitat en el seu ús, cosa que pot posar en relleu que hi ha diversos estils narratius (Taula 10).¹⁸⁰ En les dues persones adultes veiem clarament aquesta diversitat: hi ha més referències verbals a l'estat dels personatges en la narració d'M2 que en la d'M1. L'M2 sovint fa parentètics per explicar l'estat anímic del personatge des de la perspectiva de narrador, més que no pas des de la perspectiva de canvi de rol. No hi ha diferències significatives per a aquesta variable.

Quant a l'ús dels components no manuals amb funció gramatical és significativament menor en els alumnes que en els adults ($U = 1$; p -valor = 0,026). Tanmateix, en estudiar cada un dels components no manuals (tòpic, component bucal, enumeració, negació, nombre i interrogació), no hem trobat diferències significatives.

¹⁷⁹ Els textos dels participants 3, el 4.1, el 5.1 i el 5.2 no presenten aquesta combinació, que és força complexa.

¹⁸⁰ L'expressió facial és un recurs que contribueix a comunicar l'estat del personatge, sobretot des de la perspectiva de canvi de rol.

Taula 10. Proporció del temps total en què hi ha una expressió facial marcada i proporció d'oracions amb components no manuals.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
% del temps total amb expressió facial marcada	18,0	23,6	17,8	11,6	13,0
Total marcadors no manuals	13,5*	31,5*	16,9	8,0	4,3
<i>Marca de tòpic</i>	6,7	14,7	7,3	4,9	4,0
<i>Component bucal</i>	6,1	12,9	7,4	4,7	2,5
<i>Nombre</i>	0,0	0,5	0,2	0,4	0,6
<i>Interrogació</i>	0,6	3,5	1,5	2,1	2,4

4.1.2 Llengua escrita

Les narracions escrites de l'alumnat tenen com a mitjana 42,64 oracions (DE = 23,87), i hi ha una gran variabilitat en la llargada d'aquests textos. De mitjana, les oracions de les narracions estan formades per 4,36 mots, i per aquesta variable els textos de l'alumnat tenen una distribució significativament diferent a la dels adults (Taula 11) ($U = 0,0$; $p\text{-valor} = 0,017$).¹⁸¹ És important tenir present que per a la major part dels alumnes s'han identificat llargàries d'oracions molt diverses, des d'oracions d'un sol mot ("diu") fins a oracions de 12 mots ("el nen i el gos van caure a l'aigua del riu")¹⁸² o més.

Taula 11. Nombre de mots/oració en els textos escrits de l'alumnat i els adults.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Mots/oració	4,46*	6,84*	4,36	1,02	0,76
Noms/oració	1,11	1,45	1,18	0,30	0,07
Verbs/oració	0,89	0,92	0,86	0,11	0,03
Adjectius/oració	0,03*	0,31*	0,05	0,05	0,01
Pronoms/oració	0,06*	0,36*	0,10	0,11	0,02
Determinants/oració	0,77*	1,35*	0,67	0,39	0,00
Preposicions/oració	0,19*	0,79*	0,23	0,18	0,01
Altres mots/oració	1,53	2,45	1,51	0,65	0,75

Pel que fa al tipus de mots que hi podem trobar, en general hi ha una major presència de noms que de verbs (Taula 11). La correlació entre les ocurrencies de verbs i de noms és significativa ($r = 0,956$, $p\text{-valor} = 0,000$). El conjunt d'aquests tres tipus de categories

¹⁸¹ Aquests resultats s'han d'interpretar amb cautela, atès que la comptabilització no ha estat exhaustiva. Vegeu l'apartat §3.3.2.3 d'aquest capítol.

¹⁸² Exemple del participant 2.1.

gramaticals (noms, verbs i adjectius) en les narracions tendeix a constituir prop del 40-50% del conjunt dels mots de les narracions.

El nombre d'oracions i de mots/oració no estan correlacionats, però la variable mots/oració sí es correlaciona significativament amb el nombre total de mots del text ($r = 0,617$, $p\text{-valor} = 0,019$). Això vol dir que el fet que s'escriguin més mots augmentarà la probabilitat que les oracions també incrementin de llargària. Per tant, es pot interpretar que el fet d'escriure més pot indicar-nos que es té més domini de l'estructura de l'oració, atès que l'increment de mots per oració pot significar que s'utilitzen més complements del verb, del nom, de mots de relació, etc.

Hi ha una producció significativament més baixa d'adjectius en les narracions dels alumnes ($Md = 0,03$), que en les dels adults ($Md = 0,309$) ($U = 0,0$; $p\text{-valor} = 0,008$), fet que reflecteix la manca de discurs descriptiu en els textos escrits per l'alumnat. També trobem diferències significatives entre els textos de l'alumnat i els adults en la proporció d'adjectius de pronoms ($U = 1$; $p\text{-valor} = 0,017$), de determinants ($U = 0,0$; $p\text{-valor} = 0,017$), així com de preposicions ($U = 0,0$; $p\text{-valor} = 0,017$). El que no presenta diferències significatives és la variable d'altres mots/oració (Taula 11).¹⁸³

4.1.3 Comparació entre l'LSC i la llengua escrita

A continuació presentem les similituds i diferències entre les narracions produïdes en LSC i llengua escrita.

4.1.3.1 La llargària dels textos

Hem analitzat tres variables relatives a la llargària dels textos de l'alumnat en les dues llengües: nombre total de mots-signes, nombre total d'oracions i mots-signes/oració.¹⁸⁴

Les narracions en LSC i en llengua escrita tenen una llargària mitjana en nombre de mots i signes similar. En canvi, les altres dues variables sí que tenen diferències significatives. Les narracions en LSC tenen més oracions ($t = 4,844$; $p\text{-valor} = 0,000$) i menys signes per oració, mentre que les narracions en llengua escrita compten amb menys oracions però tenen més

¹⁸³ En la categoria "Altres" hi ha diversos tipus de mots: conjuncions, adverbis, i també mots de les categories identificades (determinants, pronoms, preposicions) que no eren emprats correctament. En analitzar aquestes dades, l'atenció recau en les narracions que superen el 70% de la composició de les narracions per noms i verbs, que són les de 5.1 i 5.2. Per altra banda, també cal recalcar que les narracions del 4.1, el 5.1 i el 5.2 no contenen pronoms (hi són absents en termes absoluts o bé no han estat utilitzats correctament), i que les dels dos primers tampoc contenen cap preposició.

¹⁸⁴ Totes les variables presenten una distribució normal (test de Shapiro-Wilk, $p\text{-valor} > 0,05$). Per tant, hem fet servir el test de t de Student per a dades aparellades.

mots per oració ($t = -7,746$; $p\text{-valor} = 0,000$). El resultat d'aquestes dues tipologies, per tant, són narracions amb un nombre de mots i signes similar, i reflecteix les diferències entre les dues llengües.

No existeixen correlacions entre les variables de llargària dels textos d'ambdues llengües, cosa que significa que el fet d'escriure un text més llarg no està relacionat amb signar un text igualment llarg.

4.1.3.2 La proporció de noms en l'oració

Les narracions dels adults mostren que les dues llengües es comporten de manera diferent respecte a la proporció de noms per oració. La proporció és significativament superior en els textos escrits ($Md = 1,1$) que en els signats ($Md = 0,48$) ($z = 3,474$, $p\text{-valor} = 0,000$).

Una altra diferència és que la proporció de noms és superior a la de verbs en la llengua escrita, i en l'LSC succeeix a la inversa. Probablement aquest fenomen és degut a la gran quantitat de formes referencials a part dels noms que existeixen en l'LSC. L'altra interpretació que pot fer-se és que l'alta proporció de noms/oració en la llengua escrita de l'alumnat és atribuïble a una menor competència en l'ús dels pronoms, que actuen com a formes referencials alternatives als noms. El fet que una elevada proporció de noms/oració es mantingui en els textos escrits dels adults fa desestimar aquesta hipòtesi.

Per tant, es tracta d'una característica diferencial bàsica entre les dues llengües, que els textos tant escrits com signats de l'alumnat reflecteixen.

Ara bé, aquesta conclusió cal interpretar-se amb cautela, atès que hi ha un nombre considerable de glosses que podrien incloure's dins de la categoria gramatical de nom, però l'estat de la qüestió fins ara no permet fer-ne una comparació més acurada.¹⁸⁵

4.1.3.3 La proporció de verbs en l'oració

La proporció de verbs per oració és significativament inferior en l'LSC ($M = 0,86$; $DE = 0,11$) que en la llengua escrita ($M = 0,75$; $DE = 0,075$) ($t = -2,760$; $p\text{-valor} = 0,016$).¹⁸⁶ Cal recordar que aquesta proporció més baixa de verbs en l'LSC no significa un nombre de predicacions igualment inferior (vegeu §4.1.1).

¹⁸⁵ Vegeu l'apartat §3.3.1.1.3 per a una discussió sobre la dificultat de glossar la llengua de signes i d'atribuir categories gramaticals als signes que permetin una comparació interlingüística adients.

¹⁸⁶ La variable presenta una distribució normal (test de Shapiro-Wilk, $p\text{-valor} > 0,05$). Per tant, hem fet servir el test de t de Student per a dades aparellades.

Aquestes dades indiquen que l'alumnat coneix els verbs en la llengua escrita que són absents en la llengua de signes i l'estructura de l'oració en llengua escrita, on els verbs tenen un paper bàsic en l'expressió de predicacions.

4.1.3.4 El component qualificatiu

La presència dels adjectius qualificatius¹⁸⁷ és un tret diferencial important entre els textos escrits per l'alumnat i pels adults, essent radicalment inferior la mitjana d'adjectius en els textos infantils.

En LSC ja hem vist que no hem identificat cap mot amb la categoria d'adjectiu, i per tant els comparem amb l'expressió facial.¹⁸⁸

Ambdues variables, expressió facial ($Md = 0,1437$) i adjectius per oració ($Md = 0,0381$), presenten diferències significatives en la distribució de les dues mostres ($z = 3,474$, $p\text{-valor} = 0,000$). Aquest fet denota una diferència molt important entre les narracions, ja que es reflecteix poc l'estat dels personatges en la llengua escrita.

4.2 Gramàtica

Tractarem les dades gramaticals obtingudes de dues maneres. D'una banda, les presentem detalladament per a cada una de les llengües, comparant-les amb els textos dels adults. D'altra banda, comparem algunes d'aquestes dades entre les dues llengües.

4.2.1 Llengua de signes catalana

En els següents subapartats, analitzem diversos trets de la morfologia verbal (§4.2.1.1), el sintagma nominal (§4.2.1.2), l'expressió del plural (§4.2.1.3), els pronoms (§4.2.1.4), els classificadors (§4.2.1.5), la sintaxi (§4.2.1.6), la interrogació (§4.2.1.7), la negació (§4.2.1.8) i altres aspectes (§4.2.1.9). D'una banda, descrivim el comportament per a cada una de les variables del conjunt de la mostra d'alumnat. D'altra banda, comparem aquestes dades amb les de la mostra d'adults.

¹⁸⁷ Per simplificar-ho, hem utilitzat el terme “determinant” per referir-nos als determinants (articles, numerals, possessius, demostratius, indefinits), i el terme “adjectiu” per parlar dels adjectius qualificatius. En aquest apartat ens referim a aquells adjectius que expressen la qualitat d'una persona o cosa, i que en els textos escrits poden estar funcionant com a complements del nom, atributs o com a complements predicatius. S'han identificat les tres funcions sintàctiques en els textos dels adults, però no en els dels nens.

¹⁸⁸ Vegeu-ne la justificació a l'apartat §3.3.1.1.3.

4.2.1.1 Morfologia verbal

Tots els alumnes participants utilitzen quatre dels elements de morfologia verbal estudiats: els de concordança locativa, classificadors amb concordança locativa i amb expressió del moviment i els verbs lèxics. Dels elements restants, hi ha un participant que no utilitza els verbs de concordança gramatical, només cinc expressen la concordança verbal de nombre, i dos utilitzen les estructures verbals en sèrie. Pel que fa a l'aspecte hi ha dos participants (3 i 5.2) que no n'expressen cap.

El tipus de verb més present en les narracions de l'alumnat és el verb lèxic, dels quals els invariables en són la major part, en segon lloc tenim els de concordança locativa i finalment els de concordança gramatical (Taula 12).

Taula 12. Percentatge de tipus de construccions verbals en els textos signats d'alumnat i adults.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Verbs lèxics/verbs totals	67,26	48,73	66,87	10,58	21,18
Verbs lèxics invariables/V total	51,99	35,51	48,19	10,28	16,62
Verbs lèxics de concordança gramatical/V total	3,31	2,34	3,44	2,08	1,54
Verbs lèxics de concordança locativa/V total	13,43	10,88	15,25	7,33	3,02
Concordança verbal de nombre (reduplicació o incorporació del nombre)/V total	0,00	1,94	0,65	1,07	0,80
Concordança verbal locativa de construccions de classificador/V totals	23,66	40,98	23,01	7,66	16,30
Altres construccions de classificador que expressen una acció (manera)/V totals	8,66	10,30	10,12	4,38	4,88
Estructura verbal en sèrie/V total	0,00*	1,59*	0,18	0,49	1,28
Aspecte/V total	3,31	3,93	2,98	1,65	0,25
<i>Aspecte continuatiu/V total</i>	1,05	0,97	1,03	1,11	0,40
<i>Aspecte perfectiu/V total</i>	0,00	0,00	0,07	0,28	0,00
<i>Altres aspectes/V total</i>	1,52	2,96	1,88	1,22	0,65

El segon tipus de verbs més abundants són les construccions de classificador que expressen localització o trajectòria i finalment hi ha les construccions de classificador que expressen manera.

No hi ha diferències significatives entre les distribucions dels dos grups, atès l'elevat rang de les variables en el grup d'adults. Observem, de fet, unes proporcions de verbs força diferents entre M1 i M2, que poden ser fruit d'un estil narratiu diferent, atès que M2 fa molts

parentètics en la narració per expressar dubtes o valoracions sobre alguna cosa que està explicant.¹⁸⁹

La concordança de nombre és un recurs poc estès entre l'alumnat i també entre els adults. També les construccions verbals en sèrie són poc abundants, i és l'única estructura que té distribucions significativament diferents entre alumnat i adults ($U = 2$; $p\text{-valor} = 0,026$). De fet, només dos alumnes la produeixen en les seves narracions.

L'aspecte més expressat pels alumnes és el que hi ha amb la categoria "altres", que està format principalment per l'aspecte puntual.

4.2.1.2 El sintagma nominal

En aquest àmbit, hem analitzat l'ús dels determinants i la marca de gènere. En LSC l'ús dels determinants és opcional, fins a data d'avui no s'ha identificat una regla d'ús del díctic amb aquesta funció d'acompanyament del nom. S'ha observat que hi ha una gran variabilitat en l'ús, sense que això sigui un indicador d'ús canònic o no canònic del determinant.

La mitjana d'ús del determinant ha estat 5,87 en valors absoluts ($DE = 5,37$) entre l'alumnat, cosa que en valors relatius (determinants/nom) significa que tan sols l'11,6 % dels noms comptabilitzats anaven acompanyats de determinant ($DE = 8,4$). Ara bé, cal tenir en compte que hi ha alguns d'aquests signes classificats com a noms que no anirien mai acompanyats de determinant, com ara els conceptes NIT i MATÍ.¹⁹⁰

Pel que fa a la marca de gènere, en l'LSC tampoc s'estén el seu ús a tots els noms, ja que només es marquen els personatges animats, sobretot els humans. De fet, en la narració de la granota el gènere s'ha marcat bàsicament per al personatge principal (el nen), i els alumnes no l'han marcat en tots els moments en què s'hi referien. En algunes ocasions s'hi referien com a NEN/A, si bé en diversos casos també es donava el cas que s'hi referien només amb el signe HOME. La mitjana del percentatge de noms que han estat acompanyats de marca de gènere és de 14,07% ($DE = 7,6$).

4.2.1.3 Expressió del plural

Tots els participants utilitzen algun mecanisme d'expressió del plural en LSC (a banda de l'expressió del nombre en el verb, que s'ha vist a §4.2.1.1). El mecanisme que ha estat emprat

¹⁸⁹ En futures ocasions, caldria valorar la possibilitat de separar el discurs parentètic del discurs pròpiament narratiu per evitar l'efecte que té el tractament conjunt de les dades en els resultats. Ara bé, els parentètics d'aquesta naturalesa són menys abundants en les narracions de l'alumnat.

¹⁹⁰ Vegeu l'apartat §3.3.1.1.3 per a una discussió sobre les categories gramaticals emprades en l'LSC.

per més participants han estat els classificadors, després els signes addicionals (TOTS, MOLT, numerals), i en tercer lloc hi ha la marca del plural en el nom (per reduplicació). La configuració d'un signe numeral en un altre signe ha resultat ser utilitzat només per expressar AMBDÓS/TOTS-DOS, i l'han utilitzat sis dels alumnes participants. Quant als marcadors no manuals, tan sols els hem identificat en quatre dels alumnes.

L'ús dels classificadors per expressar el plural (marques de plural/nombre de classificadors) és l'únic tret en què trobem una diferència significativa entre alumnat i adults ($U = 1$; p -valor = 0,013) (Taula 13).

Taula 13. Percentatge d'oracions que contenen cada un dels tipus d'expressió del plural produïdes per l'alumnat i els adults participants en LSC.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Marques de plural/oració	4,63	7,51	5,10	3,18	2,35
Marca en el nom/noms total	0,64	0	1,21	1,46	0
Marca en els classificadors/classif. totals	2,97*	9,90*	3,13	2,64	2,49
Configuració d'un signe numeral en un altre signe/oració	0	0,75	0,77	1,32	0,24
Signe LLISTA/oració	0	0	0,24	0,72	0
Signes addicionals/oració	1,18	0,75	1,69	1,79	0,24
Marcadors no manuals/oració	0	0,75	0,22	0,43	0,24

4.2.1.4 Els pronoms

Tots els participants fan servir alguna forma pronominal en els seus textos, excepte el 2.1.

Dels pronoms personals, crida l'atenció el major nombre d'oracions amb pronoms que produeixen alguns alumnes participants respecte als presents en els textos dels adults. Els altres pronoms (possessius, numerals, AUX), també hi són presents de manera molt variable, tant entre els alumnes com entre els adults (Taula 14).

La comparació entre alumnat i adults no revela cap diferència significativa entre els grups.

Taula 14. Percentatge d'oracions amb pronoms produïdes per alumnes i adults.

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Total pronoms/oració	4,19	4,67	5,01	3,76	2,47
<i>Pronoms personals/oració</i>	2,44	2,55	3,54	3,41	0,29
<i>Altres pronoms/oració</i>	1,04	2,13	1,47	1,69	2,18

4.2.1.5 Els classificadors

Tots els participants utilitzen els quatre tipus de classificadors estudiats, excepte els classificadors de manipulació, que no són emprats pels alumnes 5.1 i 5.2.¹⁹¹

La distribució del nombre de classificadors és significativament diferent entre alumnat i adults (U = 1; p-valor = 0,026). D'aquest conjunt, els classificadors més utilitzats han estat els semàntics d'entitat, i és en la proporció d'aquests que varia més la distribució entre l'alumnat i els participants adults (U = 0; p-valor = 0,013) (Taula 15).

Taula 15. Percentatge d'oracions amb classificador produïdes per alumnes i adults.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE	
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Adults</i>
Classificadors totals/oració	46,39*	74,49*	45,95	12,70	12,72	
<i>Classificadors semàntics d'entitat</i>	30,86*	48,16*	29,80	9,05	1,95	
<i>Classificadors semàntics de parts del cos</i>	5,27	12,35	6,32	4,11	5,89	
<i>Classificadors descriptius</i>	5,39	9,47	5,74	3,60	3,47	
<i>Classificadors de manipulació</i>	4,32	4,51	4,10	2,60	1,41	
Classificadors de referents animats/oració	22,22*	47,08*	24,69	8,32	3,97	
Classificadors de referents inanimats/oració	25,39	40,99	25,34	12,09	18,26	

A banda d'aquesta aproximació general, hem observat les diferències en els classificadors de referents animats i inanimats.¹⁹² Els adults utilitzen més classificadors per representar referents animats i inanimats que els alumnes (tant en termes d'ocurrències/oració com temps d'ús de CL animats/ temps total de la narració) i aquesta diferència és significativa en el cas dels classificadors animats (Taula 15) (U = 0; p-valor = 0,013).¹⁹³

4.2.1.6 La sintaxi

Cap dels elements sintàctics estudiats han estat produïts per absolutament tots els alumnes participants. Dels dos tipus d'estructures estudiades, marca de tòpic i estructures de

¹⁹¹ En el cas de 5.2 pot estar relacionat amb el fet que fa servir poc el canvi de rol, però en el cas del participant 5.1 és menys explicable, ja que hi ha diversos fragments en què cal agafar o manipular objectes, però aquest participant no ho expressa. De fet, en un moment sembla que en faci ús d'un (el fragment final, quan agafa la granota), però en aquest cas el que fa és gairebé una imitació del dibuix, i no es va marcar com a classificador de manipulació perquè en cap moment esmenta que estigui agafant una granota.

¹⁹² Incloem dins de la categoria d'objectes animats els classificadors de parts del cos, com les banyes del cérvol.

¹⁹³ Aquestes diferències també les hem trobat per a la variable ocurrències/oració, però ens ha semblat més interessant reflectir el temps signat fent ús de les dues formes.

repetició, el que més alumnes han realitzat alguna vegada ha estat la marca de tòpic (94% de la mostra enfront del 63% que ha produït alguna estructura de repetició).

Les dades tenen una gran variabilitat en tota la mostra d'alumnes.

Pel que fa a les anomenades “estructures de repetició”, hi ha diferències significatives ($U = 0$; p -valor = 0,007) entre alumnes i adults (Taula 16).

Taula 16. Percentatge d'oracions que presenten les estructures sintàctiques estudiades en els textos signats d'alumnes i adults.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE	
	Alumnat	Adults	Alumnat	Alumnat	Adults	Adults
Tòpic+repetició/oració	8,59	18,32	8,51	5,82	3,86	
Marques de tòpic/oració	6,71	14,74	7,28	4,93	3,97	
<i>Tòpic de lloc/temps</i>	1,35*	5,55*	1,56	1,47	1,23	
<i>Tòpic de subjecte/objecte</i>	5,35	9,19	5,73	4	5,20	
Estructures de repetició/oració	1,07*	3,59*	1,23	1,2	0,11	
<i>Estructura rol+CL/oració</i>	0*	3*	0,64	1,04	0,94	
<i>Estructura verb lèxic + CL d'entitat/oració</i>	0	0,29	0,27	0,50	0,41	
<i>Estructura verb + rol i CLsp/oració</i>	0	0,29	0,31	0,50	0,41	

Si analitzem tant les marques de tòpic com les estructures de repetició per separat, aleshores observem resultats igualment interessants (Taula 16).

En el cas de la marca de tòpic, l'anàlisi posa en relleu diferències significatives en l'ús de la marca de tòpic de lloc/temps entre alumnat i adults ($U = 0$; p -valor = 0,007). Quant a les “estructures de repetició” mostra diferències significatives entre alumnes i adults en l'estructura en què es narra un mateix esdeveniment amb un rol i ho repeteix amb l'ús de classificadors ($U = 1$; p -valor = 0,013).

4.2.1.7 La interrogació

Tot l'alumnat, excepte dos participants (5.2 i 6b.1) han fet ús en algun moment de les oracions interrogatives. Les interrogatives que han utilitzat menys són les absolutes o totals (Taula 17). Les interrogatives retòriques també són força poc emprades per l'alumnat. Els elevats valors de desviació estàndard indiquen que molts participants no han fet ús ni de l'una ni de l'altra estructura. Les interrogatives parcials han estat les més produïdes tant per alumnat com pels adults.

L'única diferència significativa entre alumnat ($Md = 3,55$) i adults ($Md = 7,3$) és el nombre total d'interrogatives per oració ($U = 2$; p -valor = 0,046).

Taula 17. Percentatge d'oracions interrogatives.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Nombre total d'interrogatives/oració	3,55*	7,30*	3,78	2,38	1,25
<i>Interrogativa absoluta/oració</i>	0	0,59	0,32	0,66	0,83
<i>Interrogativa parcial/oració</i>	2,6	2,88	2,56	2,00	2,42
<i>Interrogativa retòrica/oració</i>	0,62	3,84	0,90	1,09	2,84

4.2.1.8 La negació

L'element per expressar la negació més emprat per l'alumnat és el signe amb negació incorporada (HAVER-NO, DIR-NO, TAMPOC, etc.). El 3,77% de les oracions produïdes per l'alumnat en tenen algun, mentre que tan sols el 0,95 % de les oracions contenen el signe NO i el 0,2 % expressen la negació amb MNM (Taula 18).

No hi ha diferències significatives respecte als adults, atès que un dels dos participants (M1) no ha expressat cap tipus d'oració negativa fent ús dels elements estudiats.

Taula 18. Percentatge d'oracions amb marca de negació.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Marques negació/oració	4,31	2,05	4,95	2,71	2,89
<i>Signe negatiu/oració</i>	1,05	1,17	0,95	0,95	1,65
<i>Signes amb negació incorporada/oració</i>	2,66	0,59	3,77	2,95	0,83
<i>Marcadors no manuals de negació/oració</i>	0	0,29	0,23	0,61	0,41

4.2.1.9 Altres aspectes

Els trets referents a l'ús del signe MATEIX i del moviment del tronc per enumerar no han resultat ser gaire utilitzats (Taula 19). Només dos alumnes (2.2 i 6.2) han fet servir el MATEIX, a més de les dues adultes, per tant hem observat diferències significatives per a aquesta variable ($U = 3$; $p\text{-valor} = 0,033$). L'enumeració només l'hem identificada en quatre participants (2.2, 4.4, 6b.1 i 6b.3), i no l'hem localitzada en les narracions adultes.

Les tres característiques restants han estat més emprades pel conjunt de la mostra, tot i que cap d'elles ha estat emprada pel 100% dels alumnes (però sí pels adults).

Hi ha diferències significatives entre la distribució de la variable component bucal modificador d'adults i alumnat ($U = 1$; p -valor = 0,020).¹⁹⁴

Taula 19. Percentatge d'oracions que presenten cada un dels trets de la categoria "Altres".

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Signe MATEIX/ oració	0*	0,75*	0,15	0,44	0,24
Enumeració/ oració	0	0	0,46	0,99	0
Índex adverbial/ oració	4,26	8,22	4,84	3,83	0,05
MNM modificadors/ oració	2,72*	11,10*	3,80	3,07	2,47
MNM imitatus o obligatoris/ oració	2,58	1,80	3,21	2,85	0,06

4.2.2 Llengua escrita

A continuació es detallen les característiques de les narracions en LE per a cada un dels aspectes estudiats: morfologia verbal (§4.2.2.1), morfologia del sintagma nominal (§4.2.2.2), expressió del plural (§4.2.2.3), pronoms (§4.2.2.4), sintaxi (§4.2.2.5), interrogació (§4.2.2.6), negació (§4.2.2.7), i altres característiques (§4.2.2.8).

Descrivim les variables en el conjunt de la mostra d'alumnat, per també comparar-les amb les dades de la mostra d'adults.

4.2.2.1 Morfologia verbal

Els resultats indiquen que en la mostra dels alumnes hi ha una gran variabilitat de les característiques analitzades, cosa que condueix a trobar només una diferència significativa respecte als adults: l'aspecte perfectiu ($U = 0$; p -valor = 0,008) (Taula 20). Tanmateix, en la resta de variables hem trobat diferències de caire qualitatiu, que esmentem a continuació.

Taula 20. Percentatge de verbs que presenten cada un dels trets estudiats.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Verbs conjugats/verbs totals	89,63	79,93	78,14	29,31	0,35
Concordança verbal de persona	94,75	100	87,27	26,04	0
Concordança verbal de nombre	84,72	100	79,16	25,34	0
Dominància d'un dels temps verbals	74,80	98,88	70,50	27,05	1,59
Perífrasis verbals/verbs conjugats	4,49	18,92	6,16	7,13	9,28

¹⁹⁴ De fet, aquesta variable és més descriptiva del que succeeix a les narracions que no pas la del component bucal imitatiu o obligatori, ja que hauria calgut comptabilitzar els signes que requeria el component bucal per conèixer si els participants satisfien aquesta necessitat del signe.

	Mediana		Mitjana		DE	
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Adults</i>
Expressió de l'aspecte/verbs conjugats	6,99	23,12	10,24	11,05	19,99	
<i>Aspecte perf/verbs conjugats</i>	0*	7,29*	1,08	1,90	0,78	
<i>Aspecte imperf/verbs conjugats</i>	0,67	7,84	6,19	10,58	11,09	
<i>Altres aspectes/verbs conjugats</i>	0	7,99	2,97	4,73	8,12	

Els participants utilitzen en conjunt el 21,8% dels **verbs sense conjuguar** (DE = 29,31), dada similar als textos adults. Ara bé, en els textos dels l'alumnat, es donen usos no canònics (no només s'utilitzen en subordinades adverbials, substantives, etc.), com en els exemples següents:

(4) va mirar el seu granota i portar a casa (4.3)

(5) va anar al bosc cridar on està ranaaa (4.4)

Pel que fa al **temps verbals** en què es conjuguen els verbs en els textos, el 32,9% dels verbs totals estan conjugats en passat (DE = 30,26), i el 45% han estat redactats en present d'indicatiu (DE = 30,91). La mateixa variabilitat es dona en els textos dels adults, en què un dels participants ha redactat el text en present, i l'altre, en passat.¹⁹⁵

La diferència en aquest aspecte respecte als adults l'observem en la variable "dominància d'un dels temps verbals/total verbs conjugats",¹⁹⁶ que en els alumnes de mitjana és del 70,5% (DE = 27,0), mentre que en els textos de adults és de l'ordre del 98,87% (DE = 1,58). Tot i que un text pot contenir ambdós temps verbals, l'índex dels textos de l'alumnat, amb valors allunyats del 100%, denota que encara no es domina el manteniment del mateix temps verbal en el text.

L'ús dels dos temps verbals en un mateix text pot respondre a la dinàmica del canvi entre el temps verbal narratiu (passat) i el temps verbal que s'empra en el discurs directe.

(6) el nen va dir si us plau em pots regalarme una filla teva (4.4)

Tanmateix, hi ha poc discurs directe en les narracions escrites dels alumnes, per tant la data de la dominància del temps denota que hi ha alguns alumnes que encara han d'assolir el

¹⁹⁵ Com que un dels participants adults escriu en present, considerem que això afecte l'anàlisi del component aspectual, perquè aquest temps en redueix la presència.

¹⁹⁶ Aquesta dada sorgeix de dividir el nombre de verbs conjugats en el temps predominant (bé sigui el present o el passat) entre el nombre de verbs conjugats total. El valor d'aquesta variable oscil·larà entre el 50 i el 100%. Els valors propers al 50% indiquen que en els textos coexisteixen la mateixa proporció de verbs en present que en passat, i els propers al 100% indiquen la preponderància (o omnipresència, si és el valor màxim) d'un dels dos temps verbals (indistintament de quin dels dos sigui).

domini del temps verbal en el discurs narratiu per tal que hi hagi una coherència general de l'ús dels dos temps al llarg de la narració.

Pel que fa a la **concordança de persona i de nombre**, els resultats reflecteixen que l'alumnat participant encara presenta certa dificultat en aquest àmbit, ja que no assoleixen la màxima valoració. També observem que en general els participants han concordat més correctament els verbs per a la persona (el 87,2%) que no pas per al nombre (el 79,1%).

La resta de trets estudiats, les perífrasis verbals i l'aspecte,¹⁹⁷ són presents de manera variable en els textos (alguns no en presenten) i les medianes són baixes (Taula 20).

La presència baixa de **perífrasis** en els textos de l'alumnat (Md = 4,49) contrasta amb l'alt valor que té en els textos dels adults (Md = 18,92). Els exemples més freqüents són les perífrasis de volició o d'intencionalitat,

(7) vol picar el gos (2.1, 6.2)

de possibilitat,

(8) de cop no pot treure del gerro de vidre (el cap) (6.2)

amb valor duratiu o repetitiu,

(9) va continuar buscant (4.5)

(10) El nen i el gos estan mirar la granota (6.3)

(11) Continúa buscar... (6b.2)

amb valor ingressiu o d'imminència,

(12) comença busca (6b.3)

o bé perífrasis de participi, en aquest cas de resultat,

(13) va quedar atrapat (6.1)

En els exemples transcrits, hi observem algunes formes de perífrasis no tan reeixides formalment. L'ús del gerundi per expressar el valor duratiu o repetitiu no és generalitzat i l'ús de preposicions quan escau també és variable. Ara bé, malgrat aquestes qüestions, el fet que s'utilitzin mostra un ús ric de la morfologia verbal. És una característica sobretot

¹⁹⁷ Cal recordar que no s'han comptabilitzat en l'estudi de l'aspecte aquelles formes amb què l'alumnat redactava preponderantment els textos, el passat perifràstic i el present d'indicatiu.

present en els textos de l'alumnat de sisè. Observem que els exemples de l'alumnat de la resta de cursos (excepte en el cas de 4.5) produeixen perífrasis sense valor aspectual.

Quant a l'aspecte perfectiu, és difícil de dominar, tal com mostra l'exemple següent, que substitueix el temps plusquamperfet (*havia menjat*) pel passat perifràstic (*va menjar*):

(14) el gos i va veu un arbre amb una mel molt gran perquè el gos no va menjar
res (6.2)

Hi ha algunes expressions que semblen expressar l'aspecte repetitiu o continuatiu (i que no hem codificat com a tal), però que són elements a tenir en compte en la intervenció amb l'alumnat:

(15) cridar cridar cridar cridar (5.1)

(16) corre corre corre (2.1)

(17) va corre, corre i op caure (6b.1)

4.2.2.2 El sintagma nominal

Hem centrat l'estudi dels trets del sintagma nominal en la concordança del gènere i del nombre en els diversos components del sintagma: el determinant, l'adjectiu i el pronom.¹⁹⁸

Atès que els adjectius (§4.1.2) i els pronoms (§4.2.2.4) són molt escassos en les narracions recollides, cal interpretar els resultats de la concordança d'aquests elements amb cautela.

En general, observem que els valors d'expressió de la concordança de gènere i de nombre són alts (>80%). A més, també es fa palès que els mots estudiats presenten més índexs de reeiximent en la concordança de nombre que en la de gènere (Taula 21).

Taula 21. Resum de les característiques relatives al sintagma nominal de l'alumnat.

(Excepte la primera variable i les concordances mitjanes, la resta està expressada en percentatge del total de determinants, adjectius o pronoms)

	N	Mediana		Mitjana		DE
		Alumnat	Adults	Alumnat	Alumnat	Adults
Determinants/noms	14	60,61	73,57	92,85	60,61	36,06
Concordança de gènere mitjana	14	82,3	93,51	100	82,3	27,74
<i>en el determinant</i>	13	93,32	96,15	100	93,32	8,98
<i>en l'adjectiu</i>	8	71,81	90	100	71,81	37,08
<i>en el pronom</i>	8	86,11	100	100	86,11	35,01
Concordança de nombre mitjana	14	89,39	100	100	89,39	26,58

¹⁹⁸ L'expressió del plural en el nom és estudiat en el subapartat que hi ha a continuació (§4.2.2.3), i que tan sols està separat per motius de coherència amb l'instrument creat per a la comparació de les dues llengües.

	N	Mediana		Mitjana		DE
		Alumnat	Adults	Alumnat	Alumnat	Adults
<i>en el determinant</i>	13	98,35	100	100	98,35	3,28
<i>en l'adjectiu</i>	8	74,17	83,33	100	74,17	34,81
<i>en el pronom</i>	8	100	100	100	100	-

4.2.2.3 Expressió del plural

En el text hi ha dos episodis on apareixen éssers animats que no són el nen i el gos i que són més d'un personatge: les abelles, les granotes pares i les granotes filles. A més, també hi ha molts episodis en què el nen i el gos fan accions similars i, per tant, el narrador s'hi pot referir utilitzant el plural. Finalment, hi ha diversos referents no animats de la història que també poden obligar a expressar el plural: les banyes, les branques o pals, com s'hi refereixen alguns participants, i les roques (només una participant en parla en plural).

Malgrat tot, 5 dels 14 participants no expressen el plural en el sintagma nominal. Pel que fa a la forma d'expressar el plural, el mecanisme que han fet servir tots els participants que l'han expressat ha estat la marca del plural en el nom, i gairebé tots (excepte un) han marcat el plural també en els determinants.

En la comparació dels resultats de l'alumnat respecte als adults (Taula 22), han aparegut dues diferències significatives: l'expressió total del plural ($U = 1$; p -valor = 0,017) i l'expressió del nombre en el verb ($U = 2$; p -valor = 0,038).

Taula 22. Expressió del plural en el nom, per mitjà d'altres mots, en el determinant, l'adjectiu, el pronom i el verb.

(* = diferències significatives)

	N	Mediana		Mitjana		DE
		Alumnat	Adults	Alumnat	Alumnat	Adults
Expressió del plural	14	11,24*	58,12*	15,79	19,35	18,24
Nombre en el nom	14	4,63	11,50	5,39	5,26	1,30
Nombre amb altres mots	14	0	2,61	1,85	2,99	2,46
Nombre en el determinant	13	3,23	10,86	4,09	4,51	0,15
Nombre en l'adjectiu	8	0	14,09	2,08	5,89	0,28
Nombre en el pronom	8	0	6,67	22,42	37,30	9,43
Nombre en el verb/verbs conjugats	13	0*	24,66*	4,64	9,39	20,58

4.2.2.4 Els pronoms

Les formes pronominals han estat utilitzades per 10 dels 14 participants, tot i que si exclouem d'aquesta anàlisi els pronoms adverbials, són 9 els participants que queden.

Els pronoms utilitzats per més alumnat són els pronoms invariables (*això, hi, ningú, cap, què* i *qui* interrogatius, els pronoms febles *ho* i *en*, etc.), seguit pels altres pronoms variables (possessius, demostratius, numerals).

Les diferències que trobem entre alumnat i adults es troba, d'una banda, en la proporció de pronoms totals en el text (U = 1; p-valor = 0,042). L'11,10 % d'oracions produïdes per l'alumnat té algun pronom (DE molt elevada, del valor de 10,28), mentre que en els textos dels adults aquest valor és triplicat.

D'altra banda, la distribució dels pronoms febles és significativament diferent (U = 1; p-valor = 0,017) i també la d'ús dels pronoms relatius (U = 0; p-valor = 0,008) (Taula 23).

Taula 23. Percentatge d'oracions que presenten els diversos tipus de pronoms.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE	
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Adults</i>
Pronoms totals/oració	9,79*	36,09*	11,10	10,29	1,84	
<i>Pronoms personals/oració</i>	0	1,16	0,82	2,19	0,41	
<i>Pronoms relatius/oració</i>	0*	9,86*	0,83	1,73	5,74	
<i>Pronoms febles/oració</i>	0*	12,32*	1,79	3,85	5,12	
<i>Altres pronoms variables/oració</i>	0,75	3,04	2,11	3,40	1,84	
<i>Altres pronoms invariables/oració</i>	4,32	9,71	5,57	6,15	3,48	

La baixa presència de pronoms febles en els textos de l'alumnat es deu al fet que, o bé es repeteix el referent,

(18) aquí tenen la meva granota va agafar granota i... (6b.1)

o bé no s'indica l'objecte directe de l'oració, dóna per entès el referent pel context, com en el cas següent, fet que es pot interpretar com una possible transferència de l'LSC:

(19) va veure la seva granota, va agafar (6.1)

També hem localitzat alguns usos de pronoms fora del context (que no han estat codificats per a l'anàlisi dels pronoms), com el fet de pronominalitzar verbs que no ho són (sobretot en els textos de les participants 6.1 i 6.2),

(20) es va trobar (6.2)

(21) i el gos es va olorar dins de pot (6.1)

o l'excés d'ús del pronom "li", també en una de les participants (6.2):

(22) i li va caminar amb el gos (6.2)

En alguns casos, la proximitat fonètica i gràfica dels pronoms, també porta a certa confusió en l'ús d'aquests, com en el cas següent:

(23) [el cérvol] es va tirar ells dos a un riu (4.4)

Des d'un punt de vista de la intervenció amb els infants, lluny de veure característiques com les presentades a (22) i (23) com una errada, és convenient considerar-les com elements que l'alumne està començant a integrar. Cap altre alumne utilitza el pronom "li" en els textos, per exemple, així que el fet que aquesta participant l'utilitzi (encara que en certs casos sigui un ús no canònic) hauria de ser vist com un element positiu.¹⁹⁹

4.2.2.5 La sintaxi

Els únics complements verbals que tots els alumnes han produït en els textos escrits són l'objecte directe i el complement circumstancial. L'objecte indirecte, en canvi, està present en menys de la meitat de les redaccions, així com també la categoria que agrupa complements predicatius, de règim verbal i agent. El complement atributiu ha estat utilitzat per més alumnes, 9 dels 14.

L'ús d'oracions subordinades és bastant inferior. 10 dels 14 participants realitzen almenys una subordinada dels quatre tipus que hem analitzat. Les subordinades que menys alumnes han produït són les substantives (14%), seguides de les adjectives (21%). Les subordinades que més alumnes han expressat han estat les adverbials (74%).

Els textos dels alumnes contenen menys subordinades i menys complements verbals que els textos dels adults (Taula 24). Ambdues diferències són significatives estadísticament (complements verbals: $U = 0$ i p -valor = 0,017; subordinades: $U = 0$, p -valor = 0,008).

Taula 24. Percentatge d'oracions que contenen cada un dels complements del verb i les subordinades (alumnat i adults).

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE	
	Alumnat	Adults	Alumnat	Alumnat	Adults	Adults
Oracions amb complement o subordinades total	85,99*	181,88*	85,28	30,78	11,27	
Complement verbal/oració	82,12*	155,22*	79,92	27,62	7,99	
<i>Objecte directe/oració</i>	25,30	44,49	26,49	11,54	2,66	
<i>Objecte indirecte/oració</i>	0	4,06	1,99	3,05	1,64	
Complement circumstancial/oració	48,71*	91,45*	46,67	20,57	10,04	

¹⁹⁹ Aquesta discussió la reprendrem en el capítol 7.

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
<i>Complement atributiu/oració</i>	3,58	5,22	4,19	4,71	1,23
<i>Altres complements verbals/oració</i>	0*	10,00*	0,59	1,08	1,84
<i>Subordinades/oració</i>	4,44*	26,67*	5,36	5,58	3,28
<i>Subordinada substantiva/oració</i>	0*	4,06*	0,43	1,35	4,51
<i>Subordinada adjectiva/oració</i>	0*	11,30*	0,69	1,52	3,69
<i>Subordinada adverbial/oració</i>	2,60	11,30	4,23	4,70	2,46

Quant als complements verbals, una explicació d'aquest fenomen és el baix ús de pronoms entre l'alumnat (vegeu §4.2.2.4), com reflecteixen els casos següents:

(24) el gos saltar la finestra i va caure el nen veu diu (4.5)

L'expressió canònica hauria estat: "el nen el/ho veu".

Dels complements verbals, els que presenten diferències significatives entre alumnat i adults són el complement circumstancial ($U = 0$; p-valor = 0,017) i els altres complements ($U = 0$; p-valor = 0,008) (Taula 24).

Quant a les subordinades, la major part de les produeix l'alumnat són adverbials (Taula 24). De fet, no hi ha diferències significatives en aquesta variable entre alumnat i adults. En canvi, sí que n'hi ha en les variables referents als altres dos tipus de subordinades, les substantives ($U = 2$; p-valor = 0,033) i les adjectives ($U = 0$; p-valor = 0,008).

Hi ha alguns intents de subordinada substantiva (els exemples semblen necessitar l'estructura "el nen pensava **que** era una fusta", "va veure **que** el Jaume i el gos estan adormits", "van veure **que** el pot està..."):

(25) el Jaume i el gos va veure el pot està buida (4.5)

També de subordinades adjectives (els exemples fan pensar en les oracions "la granota **que** està al pot" o "**que** hi ha dins d'un pot"):

(26) El nen i el gos estan mirar a granota al pot (6.3)

I també de subordinades adverbials,

(27) anar mirar finestra (5.1)

4.2.2.6 La interrogació

La meitat de les narracions dels alumnes contenen alguna oració interrogativa, de les quals la majoria són interrogatives parcials. Atès que en les narracions dels adults no hem identificat cap interrogativa, no farem cap anàlisi comparativa entre les dues mostres.

Només dos alumnes (el 6.3 i i la 6b.2) han realitzat alguna interrogativa absoluta o total. El cas de la interrogativa absoluta del participant 6.3 és remarcable, ja que utilitza la interrogació aparentment per escurçar el text. La seva narració és molt curta, i la seqüència de llocs on mira el nen per buscar la granota la resumeix de la següent manera:

(28) El pot és buit. El nen i el gos buscaven i fora també. Mira el forat de terra? No, hi ha una rata. L'arbre? No, hi ha un mussol. (6.3)

La primera oració interrogativa no l'hem identificada com a interrogativa, perquè semànticament no té prou consistència. Ara bé, la segona, en haver obviat el verb, i en el context de l'oració anterior ("no, hi ha una rata"), l'acceptem perquè es pot interpretar com que el verb elidit sigui "és a l'arbre?" o bé "hi ha la granota a l'arbre?".

Menys de la meitat de les oracions interrogatives tenen el signe d'interrogació (Taula 25).

Taula 25. Percentatge d'oracions interrogatives en els textos escrits de l'alumnat.

	Mediana	Mitjana	DE
Interrogatives totals/oració	0,75	2,27	2,76
Interrogatives absolutes/oració	0	0,37	1,03
Interrogatives parcials/oració	0	1,38	2,01
Signe interrogatiu/oració	0	0,54	1,20

4.2.2.7 La negació

La negació ha estat produïda per la majoria de participants (10 de 14). El mecanisme emprat ha estat majoritàriament l'adverbi de negació *no*, però alguns alumnes també han introduït altres mots: *ningú*, *cap* (4.4), *res* (4.4, 6.2), *tampoc* (6.1, 6b.1).

Tant les mitjanes com les medianes de les tres variables estudiades són majors en la mostra dels adults (Taula 26), si bé, les diferències no són significatives estadísticament.

Taula 26. Percentatge d'oracions que presenten mecanismes d'expressió de la negació.

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	
Expressió de la negació/oració	4,90	12,03	5,38	5,82	3,48
Expressió del mot "no"/oració	4,04	9,13	4,52	4,12	0,61

	Mediana		Mitjana		DE	
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Expressió d'altres mots/oració	0	2,90	0,86	2,02	4,10	

4.2.2.8 Altres aspectes

En aquest “calaix de sastre” s’agrupen característiques que no corresponen a un mateix àmbit de la llengua. Tanmateix, poden ser interessants per si mateixes, i també amb relació a altres aspectes gramaticals estudiats anteriorment, com farem amb els verbs copulatius presents en el text i el nombre d’atributs.

Cap dels aspectes estudiats en aquest apartat és produït per tot l’alumnat participant. El que és més rellevant és el fet que hi hagi alumnes que no fan servir verbs copulatius (participants 3, 4.1, 5.1 i 5.2) i mots de relació (4.1 i 5.1), ja que les altres dues característiques no són fetes pels dos adults.

Les distribucions de les quatre variables estudiades no són significativament diferents entre alumnat i adults, excepte en el cas dels mots de relació ($U = 0$; p -valor = 0,017). A continuació comentarem cada un d’aquests aspectes (Taula 27).

Taula 27. Percentatge d’oracions amb discurs directe, expressió d’intensitat, verbs copulatius i mots de relació.

(* = diferències significatives)

	N	Mediana		Mitjana		DE	
		<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Discurs directe	14	2,09	1,45	3,96	4,83	2,05	
Expressió d’intensitat	14	0	2,9	2,88	4,89	4,10	
Verbs copulatius	14	6,40	6,09	7,50	6,69	2,46	
Mots de relació	14	19,38*	78,99*	22,53	17,71	1,03	

El recurs narratiu del **discurs directe** l’utilitzen en les narracions estudiades el 50% dels participants. No hem localitzat cap enunciat en discurs indirecte, però sí en discurs indirecte lliure (Eduard Aznar, Cros, & Quintana, 1993).²⁰⁰

²⁰⁰ Discurs que permet “reproduir proposicions, percepcions i inclús expressions internes dels personatges, encara que siguin assumides pel narrador” (Eduard Aznar et al., 1993, p. 22). Vegeu l’exemple (39), més avall.

En algunes ocasions la identificació del discurs directe ha estat difícil, ja que l'ús de la puntuació i de verbs introductoris per marcar-ne els límits és variable en la mostra. Enunciats com els següents s'han quedat fora d'aquesta categoria:²⁰¹

(29) "hi ha família i fill de granota Són meus agafar granota adéu granotes" (6b.3)

Tan sols un alumne ha delimitat l'inici i el final de la part de discurs directe fent ús de les cometes:

(30) el nen li diu: 'anem a buscar la granota' i el gos li diu: 'guau' (6.2)

Malgrat això, en alguns casos el mateix alumne no ho ha fet servir, o bé no ha acabat d'utilitzar-ho de forma sistemàtica.

(31) i el nen diu 'Dónde està el meu gos i el gos va respondre 'Guau' i el nen es[el] va trobar. (6.2)

Un altre recurs que ha utilitzat un altre dels participants són el salt de paràgraf, el nom del personatge que emet l'enunciat, dos punt i enunciat:

(32) Después niño está cansado que voy a cama para dormir y junto perro.
N-P: ZzzZz...
Niño: Está bien?! (6b.2)

El guió també ha estat utilitzat per alguns participants, tot i que en algun cas, com en el de 4.3, es situava el guió en indrets diferents dels enunciats, i aquest mateix participant en d'altres situacions no utilitzava el guió (no tenia sistematitzada la forma d'expressar el discurs directe):

(33) Per matí el nen-diu on és la granota el gos va buscar la granota (4.3)

Finalment, hi ha diversos casos en què no s'utilitza cap marca del discurs directe excepte el verb introductor:²⁰²

²⁰¹ Com que la conjugació de persona dels verbs o dels pronoms no sempre és un indicador segur d'aquest canvi de discurs (narratiu o directe), hem pres la decisió de considerar discurs directe només aquells casos en què es feia servir un verb introductor i o bé es feien servir signes de puntuació per assenyalar-ho (o bé ambdues coses). En l'exemple (29), si bé tot sembla indicar que es tracta de discurs directe, com que estem identificant tots els elements que són utilitzats de manera reeixida, en aquest cas no ho considerem així. El fet d'haver-hi hagut cometes o un verb introductor hauria estat suficient per considerar-lo discurs directe reeixit.

²⁰² En dos participants s'ha vist que es reduïa el nom del personatge que parlava a la seva inicial (4.3 i 6b.2).

(34) el nen va dir si us plau em pots regalar-me una filla teva, Clar que sí amic et regalo tot noo només una no millor totes va, moltes gràcies. (4.4)

L'expressió de la intensitat ha estat realitzada pels mateixos participants que han utilitzat el recurs del discurs directe, ja que la major part de mots intensius, onomatopeies i expressió gràfica d'intensitat es trobava en els enunciats proferits pels personatges.

Hem considerat que, malgrat que no hi haguessin signes de puntuació, la repetició de la lletra final de la paraula era suficient per fer tal expressió:

(35) i va cridar molt fort va dir on estàs granotaaaaaa (4.4)

En els textos també apareix l'expressió gràfica de l'exclamació:

(36) Todas las abejas están enfadadas!! (6b.2)

Les onomatopeies també han estat un recurs d'alguns,

(37) el nen va sentir grack grack allà una fusta sembla... (6b.1)

així com les interjeccions:

(38) [el nen] va dir -ai ai mussol. (4.5)

També hi ha alguna expressió d'intensitat fora del discurs directe, però és anecdòtic, i només d'una participant (un dels exemples de discurs indirecte lliure):

(39) Mañana el niño está despierto [otra] vez veo al bote y [la] rana desapareció!
El niño está susto! (6b.2)

Els **verbs copulatius** són un punt a analitzar perquè en LSC no existeixen, en concret els verbs *ser*²⁰³ i *estar* (el verb *semblar* sí que se signa). 10 dels 14 participants l'utilitzen, per tant, les dificultats que es poden preveure en l'ús d'aquests verbs pel fet que no estiguin presents en l'LSC no es confirmen. Observem també que entre els alumnes hi ha un ús més similar de la funció atributiva i la intransitiva dels verbs copulatius (M ús de la funció atributiva = 57,44%, DE = 31,17), mentre que en els textos adults hi predomina la funció atributiva (M = 88,89, DE = 15,71; diferència no significativa).

L'estudi de les **preposicions** també s'ha dut a terme perquè en la llengua de signes les relacions que s'expressen per mitjà d'aquests mots se solen expressar per mitjà de l'ús de

²⁰³ Hi ha alguns usos del verb *ser* que existeixen en l'LSC, en oracions com "El Joan és així" JOAN ÉS (Barberà, comentari personal).

classificadors (sobretot les relacions espacials). Alguns exemples de l'ús menor d'aquests elements són els següents:

- (40) pot granota ja marxar (2.1)
 (41) l'arbre forat cridar (6b.1)
 (42) granota sortit el got (6b.3)

4.2.3 Comparació entre l'LSC i la llengua escrita

Tal com hem explicat a l'apartat §2.2.4, la comparació entre l'LSC i la llengua escrita té diverses dificultats. És per això que fem l'anàlisi entre els aspectes gramaticals de les dues llengües de manera exploratòria.

Primer de tot, hem analitzat les variables que considerem comparables de cada una de les dimensions gramaticals estudiades.

Hem trobat setze variables comparables entre les llengües, i n'hi ha alguna de totes les dimensions estudiades excepte de la sintaxi i de la categoria general d'"altres". A la Taula 28 resumim els resultats d'aquesta anàlisi.

Taula 28. Anàlisi comparativa entre 16 trets gramaticals de l'LSC i la llengua escrita.

Aspecte	Correlacions	Parell de variables	Diferències absència/presència ²⁰⁴	Diferències de mitjanes ²⁰⁵
Morfologia verbal		LSC_nre verbs lèxics amb concordança gramatical/verbs totals & LE_nre concordança de persona/verbs conjugats	No	Sí (p-valor = 0,002)
		LSC_nre expressió de nombre/verbs totals & LE_nre concordança de nombre/verbs conjugats	Sí (p-valor = 0,004)	Sí (p-valor = 0,000)
		LSC_nre Aspecte/verbs totals & LE_nre Aspecte (nre/verbs conjugats)	No	No
	LSC_aspecte continuatiu/etc. & LE_altres aspectes (r = 0,636, p-valor = 0,014)	LSC_aspecte continuatiu/etc. & LE_aspecte imperfet/verbs conjugats	No	No
		LSC_nre aspecte perfectiu/verbs totals & LE_nre aspecte perfectiu/verbs conjugats	No	No

²⁰⁴ Test de McNemar per a dades aparellades.

²⁰⁵ Test de t de Student de dades aparellades per a les variables amb distribució normal; Test de signes per a les variables de distribució no normal.

Aspecte	Correlacions	Parell de variables	Diferències absència/presència ²⁰⁴	Diferències de mitjanes ²⁰⁵
Morfologia nominal		LSC_nre determinant/nre noms & LE_nre determinant/nre noms	No	Sí (p-valor = 0,013)
Expressió del nombre	LSC_marca de plural en el nom/noms & LE_marca del plural en el nom/oració LE (r = 0,534, p-valor = 0,049)	LSC_marca de plural/oració & LE_marca de plural	No	No
		LSC_total plural en el nom/noms & LE_total plural en el nom/noms	No	No
		LSC_mots addicionals/oració & LE_mots addicionals/oració	No	No
Pronoms		LSC_nre pronoms/oració & LE_pronoms/oració	No	No
		LSC_pronoms personals/oració & LE_pronoms personals/oració	Sí (p-valor = 0,002)	Sí (p-valor = 0,039)
Interrogació		LSC_nre total interrogatives/oració & LE_IN	No	No
		LSC_interrogatives absolutes/oració & LE_interrogatives absolutes/oració & LE_IN1	No	No
		LSC_interrogatives parcials/oració & LE_interrogatives parcials/oració (r = 0,620, p-valor = 0,018)	No	No
Negació		LSC_expressió de la negació & LE_expressió de la negació	No	No
		LSC_signe negació & LE_mot “no”	No	Sí (p-valor = 0,002)

En aquest tipus d'anàlisi el que observem principalment és que sí que hi ha algunes diferències entre l'ús de la majoria de trets gramaticals en una i altra llengua. La concordança gramatical en el verb, la concordança de nombre, els articles i la negació amb el signe “NO” s'expressen molt menys en l'LSC, cosa que podem observar a la darrera columna de la taula: les diferències de mitjanes entre les dues llengües per aquests aspectes presenten diferències significatives.

En el cas dels pronoms, en canvi, la diferència significativa entre les dues llengües es dona perquè n'apareixen més en el text signat. De fet, que el test de McNemar també mostri diferències significatives entre les dues llengües vol dir que la diferència no és només en termes quantitativs, sinó també d'absència/presència. Això no fa, però, que el total de

pronoms sigui diferent, atès que en llengua escrita hi ha més tipus de pronoms que en la llengua de signes.

Troblem tres correlacions entre aspectes de la mateixa dimensió de les dues llengües: en l'expressió de l'aspecte, la marca del plural i les interrogatives parcials. Havíem trobat altres correlacions amb significació estadística, però el nombre de casos que correlacionaven eren massa pocs (els casos extrems feien que aparegués una correlació, però no les podem interpretar com relacions lineals entre les variables).

4.3 Cohesió del discurs

Els elements estudiats en aquest àmbit són l'expressió referencial i l'expressió de la simultaneïtat (d'esdeveniments diferents i d'accions de referents diferents en un mateix esdeveniment). Tot seguit presentem l'estudi d'aquestes dues dimensions per a l'LSC (§4.3.1), la llengua escrita (§4.3.2) i finalment, la comparació entre l'LSC i l'LE (§4.3.3).

4.3.1 Llengua de signes catalana

En l'estudi de l'expressió referencial primer analitzem les set variables seleccionades per separat i després analitzem l'encreuament entre la variable adequació referencial i la resta (§4.3.1.1).

Pel que fa a l'estudi de la simultaneïtat (§4.3.1.2), n'hem identificat tres tipus diferents per analitzar si s'expressa i la forma com s'expressa en els textos de l'alumnat i dels adults: l'expressió de la simultaneïtat d'esdeveniments, la realització d'una mateixa acció per dos referents diferents, i la interacció de dos referents en un mateix esdeveniment.

4.3.1.1 Expressió referencial

Les característiques de l'expressió referencial en el discurs signat dels alumnes participants són força similars a les dels discursos dels adults. Només trobem diferències significatives en dues formes referencials i en l'adequació referencial: en els textos de l'alumnat hi ha més ambigüitats i/o sobreexplicitacions que en els textos dels adults. A continuació esmentem les característiques dels referents dels textos dels alumnes, i les diferències no significatives més rellevants respecte als textos dels adults.

L'alumnat participant ha esmentat de mitjana 1,16 referents animats/oració (DE = 0,10).

En total hi ha 10 o 11 **personatges** en la narració en funció de la interpretació de la història. La variació és deguda al fet que n'hi haurà un de menys si es considera que la granota que

el nen s'endú al final de la història o algun dels pares és la granota que havia perdut a l'inici del conte o no. Curiosament, tan sols els alumnes de 6è (tots excepte 6b.1) han explicat que alguna de les granotes que troba el nen al final és la seva. Els adults també han interpretat el conte i l'han explicat d'aquesta manera.

7 dels 16 alumnes participants han fet esment de tots els referents. Els personatges més obviats pels altres participants han estat el pare i les germanes o filles (en funció de la interpretació que es faci de la història) de la granota. A continuació hi ha la rata o talp, que tres participants no han referenciat, i la mare de la granota. Finalment, el mussol i les abelles no han estat esmentades en dos textos signats.

Poc més de la meitat dels referents que els alumnes han esmentat remetent al nen, el protagonista principal (51,43%, DE = 4,89). El gos és el segon en proporció de referents (19,07%, DE = 7,52), i la granota acumula l'11,5% dels referents (DE = 4,18). El 17,99% restant dels referents remetent a la resta de personatges de la història (DE = 6,71). Aquests valors són lleugerament diferents als de les narracions adultes: en aquestes hi ha menys percentatge de referents que remetent al nen, i més als altres referents i al gos.

Pel que fa a la **funció referencial**, la major part dels referents són de manteniment, en segon lloc, els de reintroducció. Les dades són molt similars a les dels adults (Taula 29).

Taula 29. Proporció de referents de cada funció referencial.

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Introducció	9,31	6,38	9,71	4,13	1,54
Manteniment	64,22	67,60	64,24	7,43	1,67
Reintroducció	26,98	26,02	26,05	5,22	0,14

La majoria dels referents tenen la **funció sintàctica** de subjecte en les narracions, i aquestes proporcions es mantenen en el cas de les **funcions sintàctiques de l'antecedent**: hi ha un 35,76% dels referents que no tenen antecedents (introduccions i reintroduccions), el 5,2% tenen com a antecedent un objecte, i el 59,04% tenen l'antecedent en la posició de subjecte (Taula 30).

Taula 30. Percentatge de referents amb funció sintàctica d'objecte (fus.O) i per cada funció sintàctica de l'antecedent (sense antecedent, objecte i subjecte).

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
fus.O	13,88	12,12	13,88	4,66	2,92
fsa.NA	35,78	32,40	35,76	7,43	1,67

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
fsa.O	3,96	6,06	5,21	4,35	4,09
fsa.S	60,54	61,54	59,03	6,16	5,76

El percentatge elevat de referents amb funció de subjecte enfront del baix percentatge que hi ha amb funció d'objecte segurament és degut a la simultaneïtat de les llengües de signes, que fa possible que dues predicacions siguin articulades al mateix temps.²⁰⁶

Quant a les **formes referencials**, el comportament entre l'alumnat per a cinc de les formes presenta una gran variabilitat (Taula 31).²⁰⁷ Les úniques diferències significatives entre alumnat i adults es troben en els classificadors semàntics sense coarticulació d'altres formes del mateix referent ($U = 0$; p-valor = 0,013) i els classificadors semàntics coarticulats amb el rol ($U = 0$; p-valor = 0,013).

Taula 31. Proporció de referents que es presenten en cada una de formes referencials.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
NP	26,45	23,52	28,28	9,14	2,66
PN	2,69	3,78	4,23	4,07	3,10
CLs	8,39*	14,71*	7,77	3,46	1,35
V	8,81	8,15	10,94	8,14	9,42
CA	14,75	13,76	14,78	5,92	3,75
CA+CLs	2,34*	6,49*	2,15	1,25	2,44
CA+V	12,35	12,10	13,02	6,23	2,34
CA+#CL	6,44	8,93	6,57	2,89	2,15
CA+#V	3,80	1,96	4,72	3,30	1,72
#CL/V/eg	6,64	6,59	7,56	4,49	3,34

No hi ha diferències significatives en la distribució dels **nivells d'explicitació** del referent entre adults i alumnat. Ara bé, hi ha certa tendència a usar amb menys freqüència els nivells intermedis d'explicitació entre els nens que entre els adults (Taula 32).

Taula 32. Percentatge de referents que corresponen a cada un dels quatre nivells d'explicitació.

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
1	26,45	23,52	28,28	9,14	2,66

²⁰⁶ La forma de codificar les dades ha fet que es tingui en compte la funció sintàctica principal: vegeu l'apartat §3.3.1.3.1 per a una explicació de les limitacions de l'anàlisi realitzada (malgrat que en l'LSC és possible la simultaneïtat de predicacions, en tals casos només n'hem comptabilitzat una).

²⁰⁷ Considerem una DE elevada aquella superior a la mitjana/2.

	Mediana		Mitjana		DE
	Alumnat	Adults	Alumnat	Alumnat	Adults
2	20,44	23,97	20,99	8,18	6,21
3	34,57	40,58	35,57	8,13	2,77
4	13,66	11,93	15,17	9,84	6,32

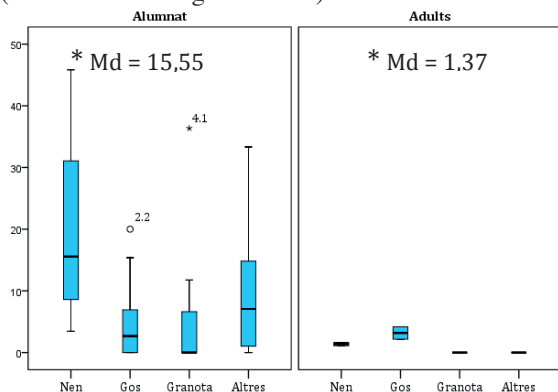
D'entre les dimensions estudiades sobre els referents, l'única que mostra diferències significatives entre alumnat i adults és l'**adequació referencial**. Les diferències per a aquestes dades són molt grans entre alumnat (Md referents inadequats = 10,93) i adults (Md inadequats = 1,27) (U= 0; p-valor = 0,013).

A continuació mostrem l'anàlisi fruit de l'encreuament de les diverses dimensions estudiades amb la variable d'adequació referencial. Ens centrem en aquesta variable atès que és l'única que presenta diferències significatives respecte els adults.

El personatge que presenta proporcionalment més formes inadequades o innecessàries és el nen en els alumnes. El 19,69% (DE = 14,3) dels referents que remeten al nen són inadequats o innecessaris, mentre que en els adults aquest percentatge baixa a l'1,37% (DE = 0,37). Aquestes diferències són significatives estadísticament (U = 0; p-valor = 0,013). La resta de formes inadequades/innecessàries es presenten en proporcions més baixes en l'alumnat, i no presenten diferències significatives respecte a les narracions adultes (Gràfic 11).

Gràfic 11. Referents inadequats/innecessaris segons el personatge en LSC d'alumnat i adults.

(* = diferències significatives)

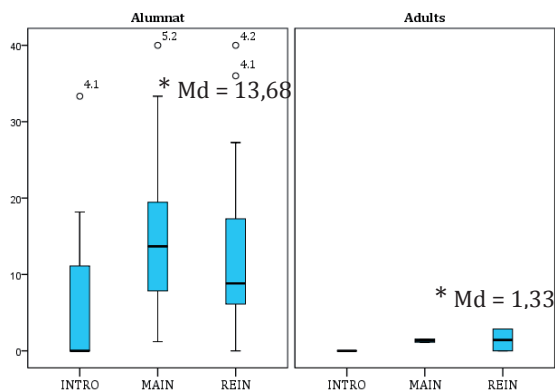


En les narracions de l'alumnat els tres nivells de funció referencial presenten referents inadequats o innecessaris (Gràfic 12). Ara bé, hi ha diferències entre ells. S'han identificat més referents inadequats/innecessaris entre aquells que tenien la funció referencial de manteniment (M referents I = 15,23%, DE = 11,09), en segon lloc hi ha els referents de reintroducció (13,48%, DE = 11,81), i finalment entre les introduccions hi ha un 6,21% (DE = 9,76).

Hi ha diferències significatives entre alumnes i adults en la proporció de referents inadequats amb funció de manteniment ($U = 1$; p -valor = 0,026) (Gràfic 12).

Gràfic 12. Referents inadequats/innecessaris segons la funció referencial en LSC d'alumnat i adults.

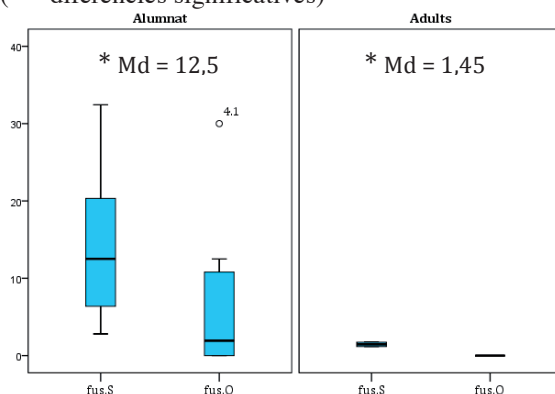
(* = diferències significatives)



Tant en alumnes com adults, les formes amb més ambigüitats o que es sobreexpliciten són més abundants entre aquells referents amb funció de subjecte en les oracions (Gràfic 13). El 14,47% dels referents amb funció de subjecte en les narracions de l'alumnat són ambigus o innecessaris ($DE = 9,63$), mentre que tan sols el 5,83% dels referents amb funció d'objecte ho són ($DE = 8,21$). En els adults, entre els subjectes aquesta dada cau fins a l'1,46% ($DE = 0,39$), i entre els referents objectes d'oracions no hi ha cap ambigüitat ni sobreexplicitació. Les diferències en el percentatge d'ambigüitats/referents innecessaris entre alumnes i adults són significatives per als referents que tenen la funció de subjectes ($U = 0$; p -valor = 0,013), és a dir, que entre l'alumnat els referents inadequats/innecessaris tenen una distribució diferent de la de les narracions dels adults (Gràfic 13).

Gràfic 13. Comparació alumnat-adults dels referents segons la funció sintàctica i l'adequació referencial en LSC.

(* = diferències significatives)



Quant a l'adequació referencial en funció de les formes que empren els participants, del conjunt de referents, les formes que presenten més ambigüitats, en ordre decreixent, són:

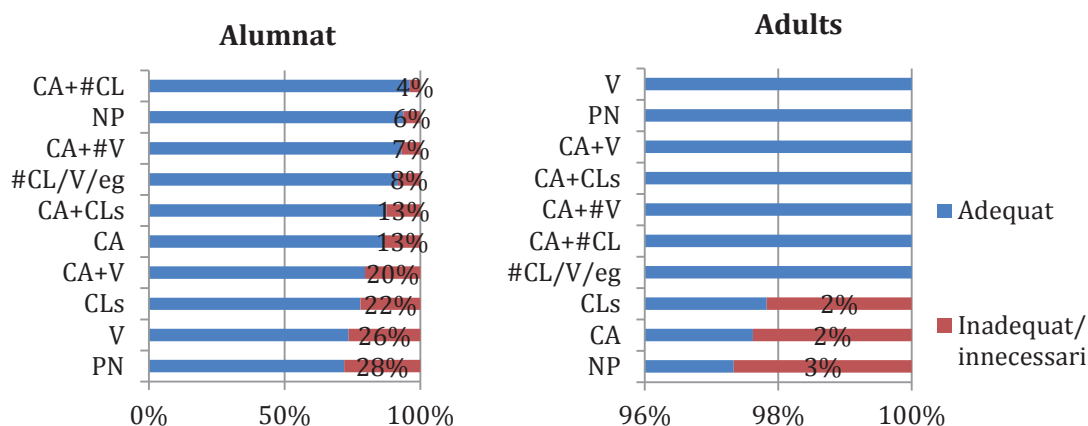
verbs el·líptics (2,8% dels referents, DE = 4,17), rol i verbs (2,5, DE = 1,77), rol (2,08, DE = 1,97), nom (1,7%, DE = 1,48), classificadors semàntics (1,6%, DE = 2), pronoms (0,92, DE = 1,2), classificador/verb/mirada (0,75, DE = 1,31). La resta de formes de rol amb coarticulació d'altres formes referencials tenen valors inferiors, cada un, al 0,4%.

Una altra forma d'aproximar-nos a l'estudi de l'adequació referencial segons la forma és observant leclassificadors o verbs realitzats des del rol (no externs) o rol+classificadors semàntics externs al rol. Les que presenten menys adequació referencial són el pronom, els verbs amb subjecte el·líptic, els classificadors semàntics i el rol coarticulat amb el vers ambigüitats de cada forma respecte a cada conjunt de formes referencials (Gràfic 14). D'aquesta manera, observem que les formes amb més adequació referencial són el nom i el rol+ b.

Entre els adults, les poques ambigüitats o redundàncies es concentren en els classificadors semàntics, els rols sense coarticulació de formes referencials, i els noms.

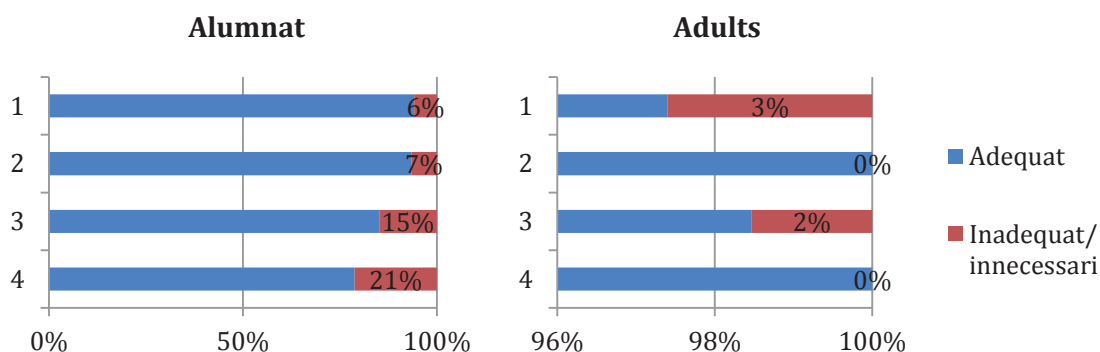
El patró entre alumnat i adults no és, per tant, igual.

Gràfic 14. Comparació alumnat-adults de la proporció mitjana de formes referencials inadequades/innecessàries.



La simplificació d'aquestes formes en el nivell d'explicitació mostra de manera resumida el mateix comportament: a menor explicitació, major és el percentatge de formes ambigües/inadequades (Gràfic 15). La diferència d'aquest comportament respecte a les narracions dels adults posa en relleu que el que succeeix en les narracions de l'alumnat és fruit d'un domini menor de les formes referencials menys explícites. Els 20,08% dels referents del nivell 4 són ambigus (DE = 18,66), també ho són el 18,41% (DE = 12,42) dels referents del nivell 3. En el cas del nivell 2, el percentatge baixa fins al 9,29% (DE = 12,57), i es redueix al 5,69% entre els referents del nivell 1 (DE = 4,19).

Gràfic 15. Comparació alumnat-adults dels referents segons el nivell d'explicitació i l'adequació referencial en els textos signats.



4.3.1.2 Simultaneïtat

L'alumnat participant expressa el 45,37% de les simultaneïtats que hem estudiat en el conte de la granota (DE = 19,14), i els adults n'expressen el 71,29% (DE = 3,92). Les diferències en les distribucions dels dos grups no són estadísticament significatives (Md alumnat = 48,14; Md adults = 71,29; U = 2,5; p-valor = 0,059).

A continuació comparem amb més detall cada una de les tres simultaneïtats estudiades, centrant-nos sobretot en les formes d'expressar-les.

4.3.1.2.1 Esdeveniments simultanis

L'alumnat ha expressat en llengua de signes 2,63 esdeveniments simultanis de mitjana (DE = 1,71), dels 6 esdeveniments que hem identificat en la història, enfront dels 3,5 que han expressat els adults (DE = 0,707). Les diferències en la distribució de la variable no són significatives estadísticament.

La forma d'expressar la simultaneïtat de tipus A més emprada per l'alumnat és l'ús de signes lèxics (els signes APROFITAR i CONCRET/EXACTE1²⁰⁸ i els termes temporals, per exemple), que són el 26% del total de formes (Gràfic 16). En menor mesura utilitzen també l'articulació seqüencial de formes referencials (rols/CLs simultanis, 16% del total) i, també amb un 16% del total, la forma seqüencial de diversos enunciats amb referents diferents que es relacionen entre ells (seq_diversos-enunciats-interrelació).

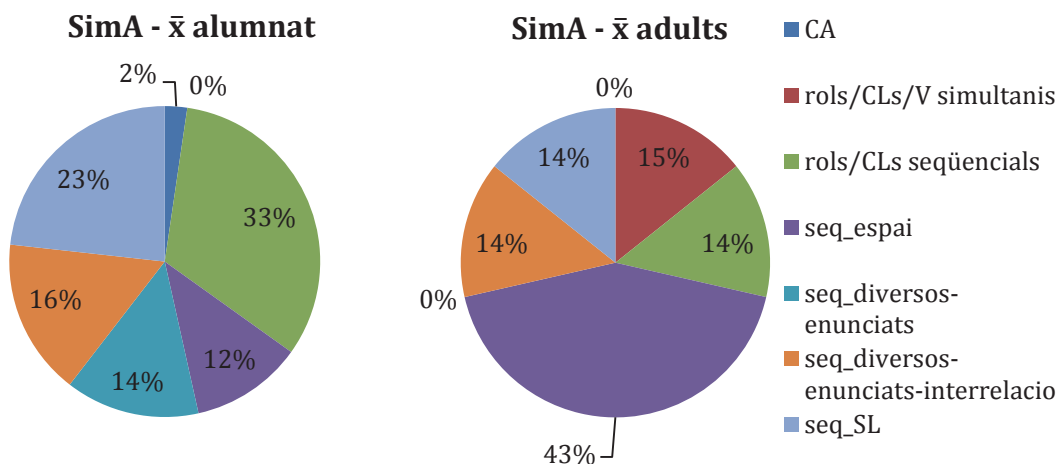
En la comparació amb les formes emprades pels adults hi ha dos aspectes a recalcar. D'una banda, el fet que l'alumnat utilitza menys l'espai per expressar la simultaneïtat

²⁰⁸ CONCRET segons Barberà i Mosella (2013) i EXACTE1 segons Ferrerons (2011, p. 416).

d'esdeveniments. D'altra banda, l'alumnat en cap cas utilitza la coarticulació de referents (rols/CLs/V simultanis), que és el que realitza M1 en el següent fragment:

(43) HOME-NEN <CA:nen_corre CÓRRER> FINESTRA (M1)
 <CA:nen CLh(A):obre-finestra> GOS CLse(anim):gos_cau-finestra
 CLh(A):finestra-nen-agafa-finestra

Gràfic 16. Formes d'expressar la simultaneïtat A en les narracions signades d'alumnat i adults.



Els **signes lèxics** només han estat utilitzats per alumnat de 6è i per l'alumna 4.5, a més, també apareix en el text signat d'una de les participants adultes.

L'ús del temps com en el fragment (44) dona a entendre que l'acció que tot just s'ha narrat (que el gos i el nen dormen, en aquest cas) transcorre paral·lelament al que es narra tot seguit (que la granota s'escapa).

(44) DESPRÉS TOCAR NIT TOCAR DORMIR2 CLse(N):nen_estirat
 CLse(N):gos_estirat
 GOS DAMUNT DE COS DE HOME-NEN DORMIR2 **NIT-MATÍ**_{interromput}
 IX3-LOC GRANOTA POT GRANOTA MARXAR2 MARXAR2 IX3-DET
 HOME-NEN **MATÍ** <CA:nen_es-desperta DESPERTAR ON+++>

“Quan és de nit el nen dorm, amb el gos damunt, de matinada la granota, que està al pot, marxa. De bon matí, el nen es desperta, i alertat es pregunta ‘on és?’” (4.5)

El signe ATURAR del text (45) posa entre parèntesis l'esdeveniment acabat d'explicar (que el nen està dormint al llit), el situa en segon terme, per passar a explicar l'altre esdeveniment.

(45) LLIT <CA:nen/gos_dorm DORMIR1 CLse(N):nen/gos_estirat-llit DORMIR1 (...)

CLse(llit):llit

(...) CLse(N):nen_(2011)-llit> **ATURAR**

GRANOTA CLse(C+C):pot CLse(animals):granota_al-pot DESPERT
CLse(C):pot

ESCAPAR CLse(animals):granota_surt FINESTRA CLse(animals):granota_surt-finestra
CLse(C):pot CLse(C):finestra

“(el nen/gos) està estirat al llit, i dorm. Mentrestant, la granota, que està ben desperta al pot, se n’escapa, i surt per la finestra” (6.1)

El signe CONCRET/EXACTE1 del següent fragment indica que “en aquell mateix moment” succeeix l’altre esdeveniment que es relata.

(46) *OCELL <CA:mussol_surt CLsp(Q+Q):potes_quietes> <CA:nen-cau CLse(N):nen-cau
CLse(B):arbre?

ENSURT CLse(N):nen-cau **EXACTE1** CLse(5):abelles_passen-damunt-nen
CLse(B):arbre?

ABELLA CLse(5):abelles_passen-damunt-nen <CA:nen-s’espanta SORPRESA ENSURT>

“El mussol surt [del forat]. El nen cau enrere, espantat. Just en aquell moment, un eixam d’abelles passa per davant seu. Quin ensurt!” (6.2)

Les alumnes 6.1 i 6.2 són les úniques que utilitzen el signe APROFITAR²⁰⁹ per expressar la simultaneïtat:

(47) <CA:nen VEURE/MIRAR CLd(C+C):cilindre CLd(5):profunditat? VEURE/MIRAR
CLse(C):forat

VEURE QUÈ CLse(Q):animaló-colpeja> UN ANIMAL <CA:nen-molest MOLESTAR>
CLse(C):forat

GOS **APROFITAR** ARBRE <CA:gos CLsp(5+5):potes-amunt> ABELLA CLd(5):esfera

ABELLA <CA:gos-furga-rusc CLsp(5+5):potes_amunt>
CLse(5):rusc

CLse(5):rusc-cau CLse(5+5):abelles-surten-rusc PERSEGUIR GOS PERSEGUIR

<CA:gos-espantat CLsp(5+5):potes_corre>

APROFITAR HOME ARBRE <CA:nen_mira-arbre GEST“mans-plegades” MUSSOL>

²⁰⁹ Aquestes participants el signen amb una orientació lleugerament diferent al signe original d’APROFITAR.

CLse(5):mussol?_situació-respecte-nen CLd(C+C):forat <CA:nen-espantat

CLse(anim):mussol-s'atansa-al-nen CLse(N):nen-cau >
CLse(B):arbre-terra

“el nen mira un forat, a veure què hi ha, (es diu) de sobte nota un cop, un animal se li ha tirat al damunt. Quina ràbia.

Mentrestant, el gos està a l'arbre, amb les potetes amunt, intentant arribar al rusc que hi ha. El rusc cau i un eixam d'abelles comencen a perseguir el gos, que en fuig com una bala espantadíssim. Mentrestant, el nen està a un arbre, mirant un forat, té un mussol al davant, que surt cap a la cara del nen, que acaba caient a terra. (6.1)

El tercer mecanisme d'expressió de la simultaneïtat d'esdeveniments és la **interrelació entre les narracions de dos esdeveniments diferents**. Aquesta relació pot ser pels elements presents en l'escena (manteniment de referents inanimats o *ground*), o bé perquè un personatge esmenta l'altre esdeveniment d'alguna manera, com a (48):

(48) <CA:nen BUSCAR BOSC BUSCAR HAVER-NO CLd(C+C):forat_cilindre BUIT
CLse(C):forat

IX-LOC GRANOTA PODER CLse(C+C):forat CLse(Q):rata_surt-colpeja RATA>
CLse(C):forat CLse(C):forat

CLse(C+C):forat <CA:nen-mira-al-voltant-es-fixa-en-el-gos VEURE/MIRAR_[a:duratiu] IX-LOC

QUÈ IX-DET GOS <CA:gos-salta CLsp(Q+Q):potes_salta> JUGAR QUÈ

ABELLA CLd(5+5):rusc_rodó IX-LOC_{rusc} <CA:gos-juganer CLsp(Q+Q):potes_salta>
CLse(5):rusc

“[El nen] busca pel bosc, però no hi és. (Veu) un forat a terra, (es) diu que potser allà hi ha la granota. Hi mira, i en surt una cosa, que el colpeja a la cara, és una rata. Mira al seu voltant, i veu el gos que salta, està jugant amb un rusc d'abelles, salta sota seu i el colpeja lleugerament.” (6b.3)

Hem deixat per comentar al final el segon mecanisme d'expressió de la simultaneïtat més abundant, que és la **presentació seqüencial d'esdeveniments**, perquè a partir d'ell presentarem els cinc tipus d'expressió seqüencial de la simultaneïtat que hem identificat:

- a) **Estratègia del sandvitx**: s'explica un esdeveniment A, s'interromp per explicar l'esdeveniment B, i es torna a la narració de l'esdeveniment A, reprenent-lo en el mateix punt en què s'havia interromput. El fet que l'esdeveniment A no hagi avançat en la narració transmet la idea que l'esdeveniment B succeeix al mateix temps que l'A. En el següent fragment n'és un exemple, la part (1) equival a la part A+B del sandvitx. La part (2) és de nou l'esdeveniment A:

(49)

(1) GOS <CA:gos CLsp(Q+Q):potes_corre-i-para DIR CRIDAR> ABELLA-RATLLADA

CLd(C+C): rusc_esfera MEL <CA:gos-crida-al-rusc CRIDAR CLsp(Q):pota_colpeja-rusc
CLse(C):rusc CLse(C):rusc

CLse(C+C):rusc-cau TRENCAR IX3-PN_{gos} <CA:gos-espantat CÓRRER MARXAR>

I IX3-DET HOME VEURE/MIRAR IX-LOC ARBRE IX-LOC BUIT <CA:nen CRIDAR>
CLse(arbre):arbre

MUSSOL IX3-DET <CA:mussol CLse(5):ocell_surt-forat CLsp(5+5):ales_agita>

IX3-PN_{nen} CLse(N):nen_cau-de-l'arbre IGUAL
CLse(B):branca-arbre

“el gos s’atura en un lloc i crida a alguna cosa que està més enlairada, és un rusc d’abelles. Tot bordant, intenta abastar el rusc amb les potetes, i finalment el rusc cau i es trenca. El gos fuig corrent i espantat. El nen està mirant un forat que hi ha en un arbre. Hi crida, però de sobte en surt un mussol tot agitant les ales, i fa caure el nen, com abans [havia caigut enrere en espantar-se per la sortida del talp del seu cau].

(2) IX3-PN_{gos} <CA:gos-fuig-espantat CÓRRER GOS CÓRRER IX3-LOC

CLse(Q):abelles_persegueixen CLse(5+5):abelles_persegueixen CÓRRER>

“El gos està corrent, perseguit per les abelles” (6b.1)

- b) **Estratègia del sandvitx amb flashback causal:** s’explica un esdeveniment A, s’interromp per donar pas a l’esdeveniment B, i es torna a reprendre l’A, però no en el mateix punt de la narració en què s’havia deixat, sinó més avançat en el temps. Aleshores s’explica què ha passat en aquest lapsus de temps que s’ha estat narrant l’esdeveniment B, es justifica l’avenç en la història de l’esdeveniment A. Comentarem el següent exemple per il·lustrar aquesta estratègia:

(50) DESPRÉS GOS <CA:gos-mira-amunt VEURE/MIRAR> IX3-PN_{gos} <CA:gos VEURE/MIRAR>

CLd(C+C):rusc_cilindre ARBRE CLse(arbre):arbre QUÈ SABER-NO QUÈ
CLse(C):rusc

<CA:gos ENSUMAR CLsp(5+5):toca-rusc>

IX3-DET HOME-NEN <CA:nen_mira_avall VEURE/MIRAR CLd(C+C):forat_cilindre-vertical
CLse(C):forat

IX3-LOC BUIT TERRA <CA:nen VEURE/MIRAR> BUIT <CA:nen-espantat VEURE/MIRAR
CLse(C):forat CLse(C):forat

GEST“grata-nas-mal”> IX3-LOC ANIMAL SABER-NO QUÈ (...)
 _____forat

“Després el gos mira cap amunt, hi ha una esfera que penja d’un arbre, però no està clar què és. El gos ho ensuma, encuriosit, i ho toca amb les potetes. El nen mira a terra, on hi ha un forat. Hi mira, però se n’aparta espantat, gratant-se el nas. En el forat hi havia un animal, no sap exactament quin.” (4.5)

En aquest fragment, la narradora fa la concatenació dels esdeveniments, el del gos i el del nen. Sense més informació la simultaneïtat és un xic difícil d’interpretar. Però si es mira el text globalment la simultaneïtat és molt més clara. Més endavant en el text, després d’explicar que el nen mira dins el forat del terra i del forat de l’arbre, reprèn el referent del gos:

(51) <CA:nen-mira-dins-forat-arbre CLse(bC+bC):forat GEST“cau-enrere”> CLse(N):nen-cau
 CLse(B):arbre

IX3-DET MUSSOL <CA:mussol-surt CLh:reposa-mans-forat> CL(bec):mussol-torna-al-forat UNA-ALTRA-VEGADA

DESPRÉS GOS <CA:gos-corre CLsp(5+5):potes_corre>

SABER CLse(C+C):rusc CLse(C+C):rusc-cau ABELLA MOLT+++

IX3-PN <CA:gos_corre CLsp(5+5):potes_corre> CLse(5):gos?_fuig-abelles
 CLse(B):abelles

“El nen mira dins el forat [de l’arbre] i cau. Un mussol ha sortit del forat, i s’hi ha tornat a ficar. El gos, per la seva banda, està corrent. Saps, la bola d’abans? Resulta que ha caigut, hi ha moltes abelles, i el gos s’ha posat a córrer per fugir de les abelles, que el persegueixen.” (4.5)

Entre aquests dos fragments la narradora ens havia explicat el que feia el nen, però també ens havia deixat amb el suspens de què era allò que estava colpejant el gos, i no ho aclareix fins que ens diu que l’esfera de l’arbre que havia esmentat anteriorment ha caigut, i aleshores revela que era un rusc.

- c) **Estratègia de “la trena d’espiga” de dos esdeveniments:**²¹⁰ els dos esdeveniments (cada un d’un personatge diferent) es van relatant de forma entrelaçada, $A_{referent1}+B_{referent2}+ A_{referent1}+ B_{referent2}$.²¹¹ Aquest encadenament, que fragmenta els esdeveniments i els entrelaça més estretament, no deixa cap dubte sobre la

²¹⁰ La trena d’espiga es compon de dues badies en comptes de tres, que és el més habitual. S’ha d’interpretar que cada badia correspon a un personatge.

²¹¹ ESDEVENIMENT_{personatge}

simultaneïtat. Vegem el següent exemple, que explica la simultaneïtat A4 (el gos salta i colpeja l'arbre, fent moure el rusc de les abelles. Mentrestant el nen mira el forat de la rata):

(52) **HOME-NEN** IX3-DET <CA:nen_mira VEURE/MIRAR> CLd(B):muntanyeta_forma

IX-LOC DINS VEURE ALGUNA-COSA GRANOTA SÍ-NO FI/ACABAR
CLse(B):cau CLse(C):cau

IX3-DET GOS IX3-LOC IX3-PN CLsp(E):pota-gos_cop-arbre
ARBRE CLse(arbre):arbre

<CA:gos_arbre CLsp(E+E):potes_gos_arbre>

IX-LOC_{arbre} SABER IX-LOC HAVER CLd(5+5):rusc_rodó-gran IX-LOC_{rusc} TEMA DINS
CLse(arbre):arbre CLse(5):rusc

CASA GEST“palms-up” ABELLA CLd(4+4):abelles-ratilles MOLT GEST“palms-up”

IX3-PN_{nen} ÚLTIM/FINAL <CA:nen VEURE/MIRAR> HOME-NEN CLd(B+B):forat-forma
CLse(C):forat

<CA:nen VEURE/MIRAR ENSURT> IX-LOC QUÈ RATA <CA:nen-espantat CLse(Q):rata-colpeja
CLse(B):forat CLse(B):forat

DOLOR GEST“toca-nas” RÀBIA/MOLEST> FI/ACABAR

GOS IX3-DET CONTINUAR <CA:gos CLsp(E+E):potes_colpeja-arbre>

“el nen mira dins d’un forat de terra, a veure si hi ha la granota. El gos està fent cops a un altre arbre, on hi ha un rusc d’abelles, ple d’abelles. El nen, que està mirant el forat de terra, s’espanta. De dins del forat n’ha sortir una rata que li fa un cop al nas. Quin mal, i quina ràbia! I el gos continua fent cops a l’arbre amb les potetes de davant.” (6b.2)

El fet que la narradora salti dos cops d’un esdeveniment a l’altre no fa més que insistir que els dos esdeveniments estan succeint alhora.

- d) **Estratègia de la trena d’espiga de més de dos esdeveniments:** es presenten de manera alterna els esdeveniments de cada un dels personatges, i esquemàticament es produeix la següent situació: A_{referent1}+B_{referent2}+C_{referent1}+D_{referent2}+E_{referent1}.²¹²

(53) FORAT HAVER <CA:nen_mira-forat VEURE/MIRAR CLse(Q):rata-surt GEST“toca-nas”
CLse(C):forat

²¹² ESDEVENIMENT_{personatge}

GEST“déu-n'hi-do”>

APROFITAR IX-DET_{arbre} GOS ARBRE CLse(5):rusc_pilota-penja-arbre
 CLse(arbre):arbre CLse(arbre):arbre

ABELLA <CA:gos-geniüt CLsp(Q):pota_gos_colpeja-arbre CLsp(Q+Q):potes_colpegen>

APROFITAR IX3-DET HOME CLse(N):nen_puja-arbre <CA:nen-mira VEURE/MIRAR>
 CLse(ARBRE):arbre

CONCRET OCELL <CA:mussol_surt CLsp(Q+Q):potes_quietes> <CA:nen-cau CLse(N):nen-cau
 CLse(ARBRE):arbre CLse(B):arbre

ENSURT> CLse(N):nen-cau CONCRET CLse(5):abelles_passen-damunt-nen
 CLse(B):arbre?

ABELLA CLse(5):abelles_passen-damunt-nen <CA:nen-s'espanta SORPRESA ENSURT>

“hi ha un forat, i el nen hi mira a dins. En surt una rata que li fa un cop al nas, li ha fet una mica de mal. Mentrestant, el gos, que està a la vora de l'arbre d'on penja un rusc d'abelles, salta i intenta arribar al rusc amb les potes del davant. Al mateix temps, l'home puja a un arbre, i mira. De sobte, el mussol surt [del forat]. El nen cau enrere, espantat. Just en el moment de la caiguda, un eixam d'abelles passa per davant seu. Quin ensurt!” (6.2)

- e) **Estratègia de “la variant”**: en aquesta estratègia s'indica que es deixa de parlar d'un dels personatges, i es relaten els esdeveniments de l'altre, i al final es reprèn el fil del personatge que s'havia deixat a banda. Esquemàticament seria la forma $A_{referent1} + C_{referent1} + B_{referent2} + D_{referent2}$. A diferència de la seqüencialitat “simple” que utilitza el signe lèxic ATURAR (n'hem vist un exemple més amunt, (45)), en el cas que ens ocupa hi ha una represa del referent que s'havia deixat de banda, i s'expressa de manera global la simultaneïtat de més d'un esdeveniment. En el següent exemple veiem com explica que el gos juga amb el rusc, el fa caure el rusc i és perseguit per les abelles, mentre el nen mira el forat de terra, puja a l'arbre i en cau.

(54) HOME-NEN CONTINUAR <CA:nen BUSCAR ON GRANOTA CRIDAR AVISAR

GEST“mans-altaveu”> ESTRANY GRANOTA SENTIR NOM GEST“palms-up” SER-

IGUAL FORA

<CA:nen BUSCAR> **CONTINUAR**_{[a:continuatiu]-cl} GOS TAMBÉ CONTINUAR_{ip}

<CA:gos BUSCAR>_{ip} ip-gos AJUDAR_{cl-nen} HOME-NEN IX3-DET <CA:gos-corre CLsp(Q+Q):potes>

_____r-qu
 MARXAR2 ON ARBRE CLse(arbre):arbre IX-LOC TIPUS ABELLA MEL HAVER IX-LOC

CLse(5):esfera CLse(5):rusc

CLd(5+5):rusc_forma <CA:gos VEURE/MIRAR CURIOSITAT BUSCAR GRANOTA NO
CLse(5):rusc
_____qu

DIVERTIR VOLER JUGAR GEST“agita-dit-índex” CLse(5):rusc ARBRE

<CA:gos-colpeja CLsp(Q+Q):potes> IX-LOC ARBRE CLse(arbre):arbre-agitat-pel-gos
CLsp(Q):pota_gos_sacseja-arbre

<CA:gos-colpeja CLsp(Q+Q):potes> CLse(arbre):arbre
CLse(5):rusc_s’agita-i-cau

ÚLTIM QUIN/QUÈ GEST“palms-up” ABELLA MEL IX3-DET_{rusc} IRA/RÀBIA
CLse(5):rusc

CLse(5+5):abelles-baixen GOS <CA:gos-esporuguit DISGUST CLse(animal):gos-fuig>
 CLse(5):abelles-persegueixen-gos

<CA:gos-fuig-esperitat CLsp(Q+Q):potes> CLse(animal):gos-fuig_{ip}
CLse(5):abelles-persegueixen-el-gos

ATURAR_{ip} FIL-TRENCAT_{ip} PARAR_{ip} IX3-DET_{cl} HOME-NEN_{cl} FER_{cl} QUÈ_{cl} _____?

GEST“palms-up”_{cl} <CA:nen BUSCAR>_{cl} (...)

“el nen continua buscant la granota, crida a cor què vols, ‘on ets, granota!’ –cosa estranya, perquè la granota entén el seu nom?, bé, deixem-ho -, el nen busca i busca, per la seva banda.
 El gos també busca la granota, perquè ajuda el nen. Aleshores va cap a un arbre d’on penja un rusc de mel. El gos el mira amb curiositat. Però no és pas per buscar la granota, que ho fa, sinó que vol jugar, divertir-se... El gos salta, amb les potes davanteres fent cops al rusc. L’arbre s’agita amb els embats del gos, fins que el rusc acaba caient. Així que les abelles, furioses, es posen a perseguir el gos, que fuig corrent com un esperitat. Mentrestant, el nen, que estava buscant...” (M2)

Per fer possible aquesta estratègia, la participant M2 fa ús de l’espai i dels connectors. Es tracta de l’únic exemple que hem trobat d’aquestes característiques, i malgrat que no aconseguim comunicar la simultaneïtat de cada un dels esdeveniments (que és la forma més present en els textos dels participants i també la forma d’anàlisi que ens havíem proposat a priori), en transmet una idea general, ajuntant paquets d’esdeveniments. Ens ha semblat una estratègia interessant a tenir en compte.

4.3.1.2.2 *Simultaneïtat d’accions iguals en un mateix esdeveniment*

L’alumnat ha expressat el 2,56 de les 9 accions simultànies realitzades per dos referents diferents (SimB) (DE = 1,26). Les participants adultes n’expressen moltes més, 6,50 (DE =

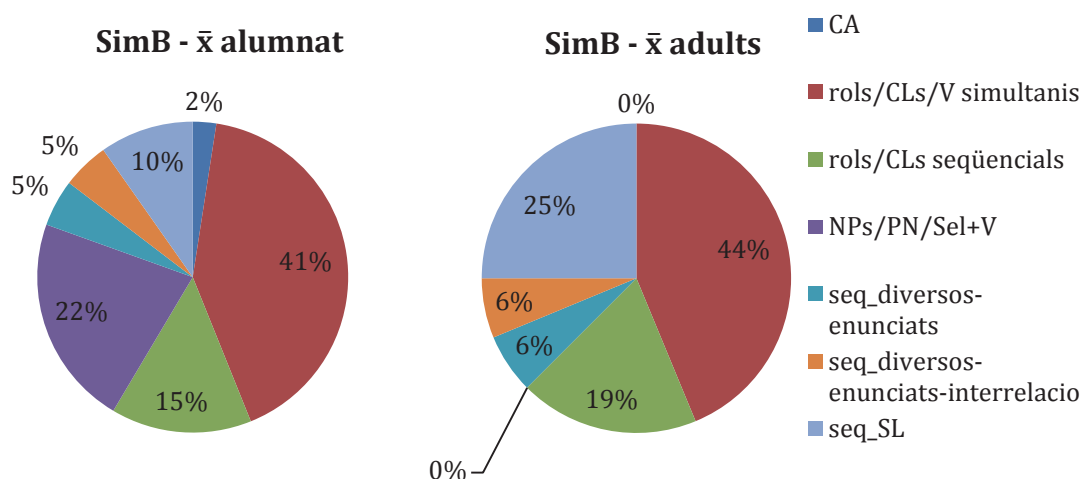
0,707). És l'única de les simultaneïtats que presenta distribucions significativament diferents (Md alumnat = 3; Md adults = 7, U = 0; p-valor = 0,017).

Dels nou esdeveniments que estudiem dins d'aquesta categoria, només n'hi ha dos que més del 40% de la mostra de l'alumnat ha expressat: el primer (el nen i el gos miren la granota), el segon (el nen i el gos dormen) el sisè (el gos i el cérvol corren). La resta d'esdeveniment l'han expressat el 25% o menys de l'alumnat, i l'últim esdeveniment no l'ha expressat ningú (el nen, el gos i la granota marxen). De fet, a partir del sisè esdeveniment, el gos esdevé un personatge molt secundari en les narracions dels alumnes.

Les tres formes que l'alumnat ha utilitzat més per expressar la SimB són la coarticulació de rol, classificadors i/o verbs (rols/CLs/V simultanis, 41% del total de formes), les oracions formades per signes lèxics (NPs/PN/Sel+V, el 22%) i les construccions seqüencials de rols i/o classificadors (el 15%) (Gràfic 17).

Alumnat i adults coincideixen en la primera forma d'expressar la SimB (rols/CLs/V simultanis). La diferència principal és l'alta proporció d'oracions de signes lèxics en els textos dels nens (NPs/PN/Sel+V), que els adults no han utilitzat. A més, en els textos de l'alumnat s'utilitza menys la marca de la simultaneïtat per mitjà de signes lèxics.

Gràfic 17. Formes d'expressar la simultaneïtat B en les narracions signades d'alumnat i adults.



En primer lloc, pel que fa a la **coarticulació de rol amb classificadors o amb verbs, o la coarticulació només de classificadors**, entre l'alumnat la més abundant per expressar la simultaneïtat B és la coarticulació de classificadors (sense rol), com en el cas següent:²¹³

²¹³ En l'exemple (55) l'expressió de la simultaneïtat és una forma més reeixida que l'emprada per la participant 4.5 en el mateix esdeveniment (vegeu el fragment (44)). En el cas de la 4.5, els classificadors els col·loca l'un al costat de l'altre, de manera que després ha d'explicar, per mitjà de signes lèxics, la posició del gos respecte al nen.

(55) LLIT HOME ENLLITAR-SE GOS JUNT CLse(animal):gos_damunt-nen ADORMIR-SE
CLse(N):nen_estirat

“El nen es posa al llit amb el gos, que està al seu damunt, i s’adormen.” (M1)

Els dos exemples següents, que també expressen la simultaneïtat per mitjà de classificadors, corresponen a un mateix esdeveniment, el de la caiguda a l’aigua de gos i nen. El fragment del participant més jove, el 2.2, és també el que mostra menys domini d’aquesta estructura, ja que reintrodueix molt els referents del gos i el nen. L’altra forma d’explicar-ho és més entenedora. Ara bé, tots coincideixen a explicar primer una caiguda, i després afegir-hi l’altra, i és en aquesta segona explicació que s’expressa la simultaneïtat.

(56) <CA:cérvol-abaixa-cap CLsp(Q+Q):potes> <CA:nen_obre-boca CLse(N):nen_cau-del-cap>

GOS CLse(N):gos_cau HOME CLse(N):?_cau GOS *CLse(N):gos_cau-damunt-nen
_____nen
CLse(N):nen_estirat-quan-gos-cau-damunt-tots-dos-van-vall

CLse(A>5):aigua_projectada

“El cérvol s’atura, i del seu cap en cau disparat el nen. El gos també cau, cauen els dos
ahora.” (2.2)

(57) CÉRVOL <CA:cérvol PARAR CLse(N):nen_cau-del-cap> IX3-DET GOS

_____gos
<CA:gos CLsp(Q+Q):potes_gos> CLse(N):gos-cau CLse(N):gos-cau
CLse(B):terra CLse(B):terra CLse(N):nen-cau

“el cérvol s’atura de cop, i el nen cau del seu cap. El gos que va corrent cau, al mateix
temps que el nen.” (4.3)

L’altra manera d’expressar la SimB és amb **verbs coarticulats amb el rol**, dels quals el darrer exemple ho fa de la mateixa manera que les participants adultes:

(58) AMBDÓS <CA:nen/gos ADORMIR-SE>

“Tots dos s’adormen.” (4.4)

(59) AMBDÓS SEMPRE <CA:nen/gos-contentes VEURE/MIRAR>
VEURE/MIRAR

“Els dos miren contents [la granota].” (4.5)

Per acabar amb les formes d’expressió d’aquesta simultaneïtat per mitjà de la coarticulació de formes, esmentar el darrer tipus que s’ha trobat, només en quatre participants (6.2, 6.3,

M1 i M2), el **rol coarticulat amb el classificador**, que remeten tots dos a referents diferents:

(60) <CA:nen_busca-gos-el-troba-al-seu-cap ON>
CLsp(Q):cap_gos_al-cap-nen

“El nen, que no s’ha adonat que du el gos per barret, pregunta on és el gos” (6.2)

Les oracions sense classificadors ni rol per expressar aquesta simultaneïtat, amb el codi **NPs/PN/Sel+V**, les fan menys de la meitat dels alumnes, que són els següents: 3, 4.5, 5.1, 5.2, 6b.1 i 6b.2. Tot i això, els enunciats on apareixen són diferents, alguns d’ells són més simples, com el (61), i d’altres, com el (62), són més elaborats:

(61) CAURE HOME-NEN I GOS

“El nen i el gos cauen.” (3)

(62) <CA:nen-pensatiu SOROLL QUÈ IX-LOC_{f-cl} ALGUNA-COSA VEU ALGUNA-COSA

IGUAL/COM SILENCI GEST“avis-copets”_{ip} GOS SILENCI LLADRAR NO>

<CA:gos-obedient CLsp(B+B):potetes_camina-capcot> VEURE/MIRAR (...)
VEURE/MIRAR

“el nen sent un soroll, què és? (es pregunta). ‘sembla una veu, com... Silenci, gos, no bordis’. El gos, obedient, camina. Tots dos, el nen i el gos, miren [darrere d’un tronc] (6b.2)

La majoria de l’alumnat que fa ús de l’expressió seqüencial que codifiquem com a **rols/CLs seqüencials** ho fa concatenant rols de personatges diferents (3 ocurrències entre l’alumnat), com el següent exemple:

(63) <CA:nen-preocupat GEST “mans-altaveu” GRANOTA ON GEST “palms-up” IX-LOC

VEURE/MIRAR CLh(A+A):agafa-alguna-cosa CLh(A+A):agafa-alguna-cosa

HAYER-NO SAMARRETA CLh(A+A):agafa-samarreta> GOS <CA:gos ENSUMAR

HAYER-NO ENSUMAR>

“el nen crida la granota “on ets??”. Potser és allà, hi mira, agafa alguna cosa, però no hi és. Agafa la samarreta i mira, però res. El gos enuma arreu, però tampoc troba la granota.” (6.3)

També es concatenen rol i classificador, com en els dos exemples següents:

(64) <CA:nen CLh(A+A):agafa-banyes> CÉRVOL2 SABER CLse(N):nen-damunt-cérvol
CLse(B):cérvol-a-galop

<_{CA:nen} CLh(A+A):agafa-banyes> GOS <_{CA:gos} CÓRRER CLsp(Q): potes_gos CÓRRER>

<_{CA:nen-bots} CLse(N):nen-damunt-cérvol>
CLse(B):cérvol-a-galop

“el nen s’agafa a les banyes del cérvol, està al seu damunt, i l’animal corre a cor què vols, el gos també corre, tots corren.” (4.1)

I finalment, també hi ha un participant que el que concatena són classificadors:

(65) <_{CA:nen-dorm} CLse(N):s’enllita> GOS <_{CA:gos-dorm} CLse(animals):gos-estirat> DORMIR
CLse(lit):llit CLse(B):terra?

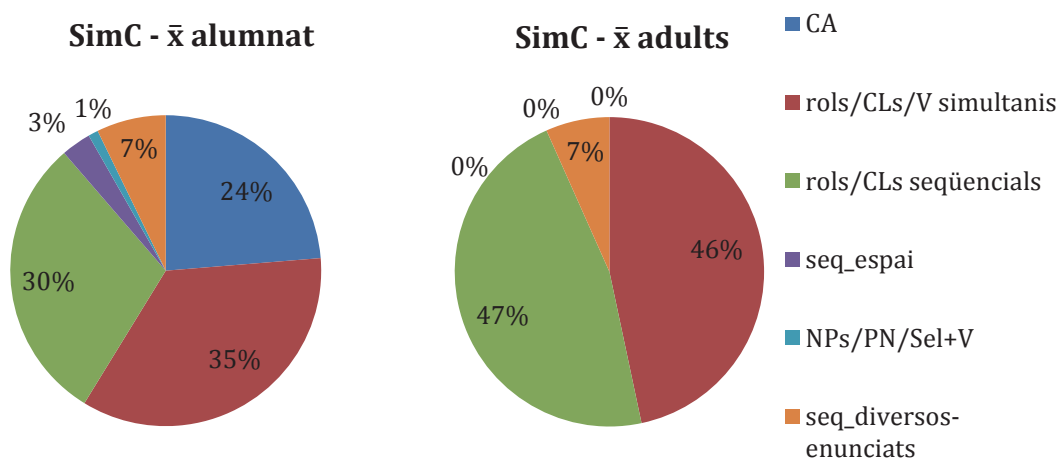
“El nen es fica al llit i el gos s’estira, dormen.”

4.3.1.2.3 Simultaneïtat d’accions diferents en un mateix esdeveniment

De les tres simultaneïtats estudiades, aquesta és la que l’alumnat expressa més de mitjana, ja que en els textos apareixen 5,75 simultaneïtats de les 10 del tipus C que s’han identificat en el text, tot i que la DE també és la més alta, amb un valor de 2,5. La mitjana d’aquesta variable en els textos dels adults és de 7,5. Les diferències no són significatives.

En l’expressió de la simultaneïtat d’accions de dos referents en interacció, veiem que l’alumnat coincideix amb els adults en les dues formes més abundants per fer-ho: els rols/CLs/V simultanis (35%) i els rols/CLs seqüencials (30%). La diferència principal és que aquestes dues formes són bàsicament els mitjans principals d’expressió de la simultaneïtat C en els adults, i en canvi en els alumnes hi ha una tercera forma molt recorreguda: el rol sense coarticulació amb altres formes (24%) (Gràfic 18).

Gràfic 18. Formes d’expressar la simultaneïtat C en les narracions signades d’alumnat i adults.



4.3.2 Llengua escrita

Per a la llengua escrita hem estudiat les mateixes variables de l'expressió referencial que en l'LSC (§4.3.2.1). Així mateix, també hem estudiat els tres mateixos tipus de simultaneïtat (§4.3.2.2).

4.3.2.1 Expressió referencial

L'alumnat ha produït una mitjana d'1,20 referents per oració (DE = 0,29), resultat similar al dels adults. A diferència de l'LSC, observem alguna diferència significativa entre els adults i l'alumnat en gairebé totes les variables estudiades. Les revisem a continuació.

Tan sols 4 alumnes han esmentat en els seus textos escrits tots els **personatges**. El mateix nombre d'alumnes expliciten de forma més o menys clara que alguna de les granotes que troba al final és la granota de l'inici. Només un alumne d'aquests no és de 6è curs (el 4.3).

Els personatges que han estat menys esmentats han estat les granotes germanes o filles (segons la interpretació que en faci cadascú): 10 alumnes les han obviat. Les abelles i les granotes pares es troben en segona posició entre els personatges menys referenciats (7 alumnes no n'han parlat). Els altres personatges que no s'han esmentat són la rata (6 alumnes l'han obviada), el mussol (3 alumnes no n'han parlat) i el cérvol (tan sols un alumne n'ha prescindit).

Els personatges dels quals es prescindeix són eminentment els que no afecten la coherència de la història, sobretot en el cas de les granotes germanes/filles i les abelles. Les abelles interactuen només amb el gos, per tant tenen un paper menys rellevant.

Ara bé, la diferència entre l'aparició de la rata i del mussol en els textos dels alumnes deu tenir altres explicacions, ja que tots dos personatges interactuen amb el nen (per tant, la rellevància és similar en aquest sentit). En aquests dos casos, les conseqüències de la interacció són més importants en el cas del mussol, ja que aquest provoca la caiguda de l'arbre del nen, mentre que la interacció amb la rata només li causa al nen dolor al nas.

El fet que la meitat dels alumnes no esmentin les granotes pares també pot tenir a veure amb la rellevància en la coherència de la història. És una simplificació de la narració que no afecta la coherència causal del conte.

La proporció de referents que remetent al personatge del nen és major en l'alumnat (Taula 33). El segon personatge més esmentat és el gos. Les distribucions no presenten diferències significatives estadísticament respecte als adults.

Taula 33. Proporció dels referents en LE segons el personatge de la narració (alumnat-adults).

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Nen	45,97	35,96	46,16	7,99	2,04
Gos	24,46	28,34	23,58	8,13	1,21
Granota	13,92	14,83	15,57	6,21	1,54
Altres	15,16	20,86	14,68	7,18	0,72

Pel que fa a la **funció referencial**, la major part dels referents són de manteniment, i en segon lloc trobem els referents de reintroducció (Taula 34). Aquestes distribucions són diferents en el cas dels adults, ja que en el seus textos menys proporció de referents tenen la funció d'introducció ($U = 0$; p-valor = 0,017), i més proporció de referents són de manteniment ($U = 0$; p-valor = 0,017). Resulta més interessant la diferència que observem en els referents de manteniment, atès que indica que les narracions dels alumnes mantenen menys els referents, i canvien amb més freqüència de personatge.²¹⁴ En canvi, la diferència respecte a la introducció indica que en general es produeixen menys referents en els textos de l'alumnat que en els dels adults.

Taula 34. Percentatge de referents en LE amb funció d'introducció, manteniment i reintroducció (alumnat-adults).

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Introducció	14,32*	9,0*	15,34	5,04	0,21
Manteniment	49,0*	64,8*	49,16	7,34	0,96
Reintroducció	35,75	26,19	35,75	5,89	0,74

La **funció sintàctica** de la major part dels referents produïts per l'alumnat és la de subjecte. Aquesta dada contrasta significativament amb la dels adults, en què els referents que són subjectes són molt inferiors ($U = 1$; p-valor = 0,033) (Taula 35).

Taula 35. Percentatge de referents dels textos escrits amb funció sintàctica de subjecte i objecte (alumnat-adults).

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
fus.O	18,51*	32,64*	19,33	5,73	5,14
fsa.NA	50,92*	35,19*	50,91	7,24	0,96

²¹⁴ En el cas de la funció referencial d'introducció, la diferència observada s'explica pel fet que les narracions dels alumnes tenen un total de referents menor (fan narracions més curtes, i que per tant esmenten menys cops els diversos personatges).

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
fsa.O	2,95	14,13	4,22	4,80	3,79
fsa.S	45,81	50,67	44,85	8,96	2,82

Pel que fa a la **funció sintàctica de l'antecedent**, les dades de l'alumnat reflecteixen el que ja s'ha observat en l'estudi de les funcions referencials i en la funció sintàctica del referent, que hi ha una alta proporció de referents sense antecedent (per tant, alta proporció de funció de reintroducció), i que la funció sintàctica de l'antecedent de subjecte, com passava en la funció del referent, és molt major que aquells que tenen funció d'objecte. En la comparació amb els adults observem que tan sols hi ha diferències significatives en el cas dels referents sense antecedent, atès que és molt menor entre els adults, ($U = 0$; p -valor = 0,017).

Les **formes referencials** dels textos dels alumnes són principalment els noms (Taula 36). Els verbs amb subjecte el·líptic són la segona forma referencial més abundant. El 4,94% dels referents tenen la forma de discurs directe ($DE = 5,49$). Finalment, els pronoms són una part molt petita dels referents.

De la comparació dels textos dels alumnes i dels adults, les úniques diferències significatives són entre els pronoms febles ($U = 0$; p -valor = 0,008) i els pronoms relatius ($U = 2$; p -valor = 0,033), que s'utilitzen en molta major proporció en els textos dels adults.

Taula 36. Percentatge de formes referencials en els textos escrits dels participants.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Sintagma nominal	63,47	47,49	62,76	11,84	0,84
Pronoms febles	0*	9,95*	0,93	2,08	2,19
Pronoms personals	0	,82	0,91	1,84	0,86
Pronoms relatius	0*	4,76*	0,59	1,55	2,98
Altres pronoms	0	2,03	1,48	3,08	0,36
Verb amb subjecte el·líptic	28,49	34,93	28,37	8,89	1,9
Discurs directe	3,93	0	4,93	5,48	0

La simplificació de les formes referencials en nivells d'explicitació mostra la distribució de la Taula 37. Malgrat que la proporció mitjana de referents del nivell 1, 2 i 4 és major en les narracions adultes, tan sols les diferències en el nivell 2 (que agrupa els pronoms) són significatives ($U = 1$; p -valor = 0,017). El nivell 2 representa en l'alumnat el 3,91% dels referents ($DE = 5,59$), mentre que en els adults puja fins al 17,56% ($DE = 1,06$).

Taula 37. Percentatge de cada nivell d'explicitació en els textos escrits dels participants.

(* = diferències significatives)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
1	63,48	47,49	62,77	11,84	,84
2	0,0*	17,56*	3,91	5,59	1,06
3	3,93	0,0	4,94	5,48	0,0
4	28,49	34,94	28,38	8,89	1,90

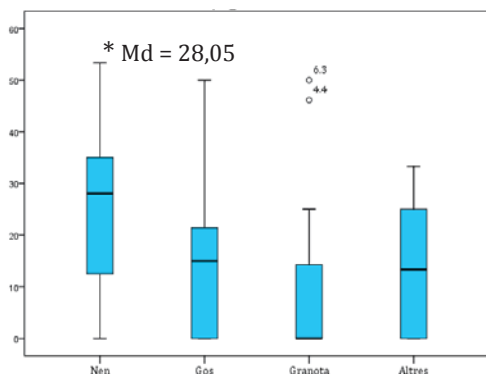
Quant a l'**adequació referencial**, tots els textos de l'alumnat presenten algun referent inadequat o innecessari, excepte un (en aquest cas el text conté molt pocs referents). El 19,65% dels referents produïts per l'alumnat són inadequats (perquè són ambigus) o bé innecessaris (el nivell d'explicitació està per sobre del necessari pel context). Tanmateix, la desviació estàndard mostra que és molt variable en la mostra (DE = 10,79). Les diferències entre adults i alumnat són significatives (U = 1; p-valor = 0,042).

A continuació mostrem l'anàlisi fruit de l'encreuament de les diverses dimensions estudiades amb la variable d'adequació referencial.

Els textos dels alumnes produeixen formes inadequades o innecessàries per referir-se a tots els personatges, i en canvi els textos adults no en presenten cap (Gràfic 19). Ara bé, les úniques diferències respecte als textos adults que són significatives estadísticament són en el cas del personatge del nen (U = 1; p-valor = 0,042), ja que per a la resta de personatges hi ha diversos alumnes participants que fan tots els referents de manera adequada.

Gràfic 19. Percentatge de referents inadequats segons el personatge en llengua escrita de l'alumnat.

(* = diferències significatives)

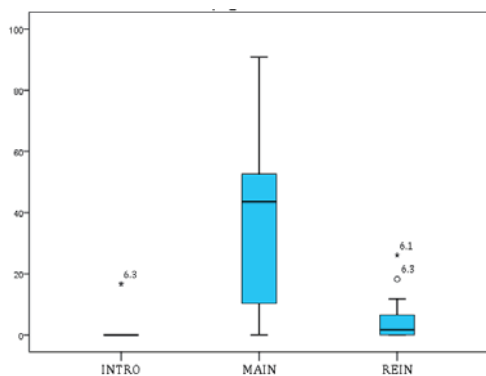


Les formes ambigües o que sobreexpliciten es troben en major proporció entre els referents de manteniment (el 38,05% d'aquests són inadequats/innecessaris en els textos de l'alumnat, amb una DE molt elevada, amb valor de 26,08). És de fet l'única de les funcions referencials que presenta diferències significatives en la proporció de formes

inadequades/innecessàries respecte als textos dels adults (que com ja hem dit no presenten cap forma inadequada/innecessària) ($U = 1$; p -valor = 0,042). Aquest fet és degut probablement al fet que la reintroducció es fa eminentment amb sintagmes nominals, la qual cosa redueix les possibilitats d'ambigüitat (Gràfic 20).

Gràfic 20. Percentatge de referents inadequats segons la funció referencial en els textos escrits.

(* = diferències significatives)



El nivell de referents inadequats/innecessaris que trobem en els referents que fan la funció de subjecte en l'oració és més alt que entre els referents que fan funció d'objecte (Gràfic 21). El 21,90% dels referents amb funció de subjecte presenten alguna ambigüitat o sobreexplicitació (DE = 12,09), mentre que en els referents amb funció d'objecte la mitjana és la meitat, el 10,41% (DE = 10,92).

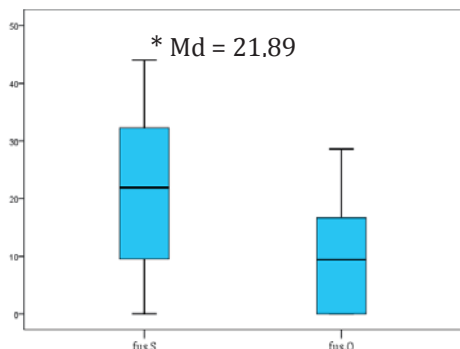
Ara bé, cal tenir en compte que les dades de referents amb funció d'objecte inadequats/innecessaris en nombres absoluts són tan sols 14 referents, dels quals 11 són sintagmes nominals, 2 són pronoms febles i 1 es troba en la categoria "Altres pronoms", mentre que en el cas dels referents amb funció de subjecte, les formes inadequades/innecessàries en són 123.

Aquesta diferència en termes de dades absolutes, i també les distribucions entre els participants de cada una de les variables, fa que entre alumnat i adults només les distribucions d'adequació dels referents amb funció sintàctica de subjecte siguin significativament diferents ($U = 1$; p -valor = 0,042).

El que comparteixen els referents que fan tant de subjecte com d'objecte és que les formes inadequades/innecessàries són principalment les de manteniment, però el que varia és que entre els referents que fan de subjecte el que els converteix en inadequats/innecessaris és, en una proporció similar, tant la sobreexplicitació dels sintagmes nominals com l'ambigüitat arran de certs usos dels verbs amb subjecte el·líptic.

Gràfic 21. Percentatge dels referents inadequats/innecessaris segons la funció sintàctica en els textos escrits de l'alumnat.

(* = diferències significatives respecte als adults)

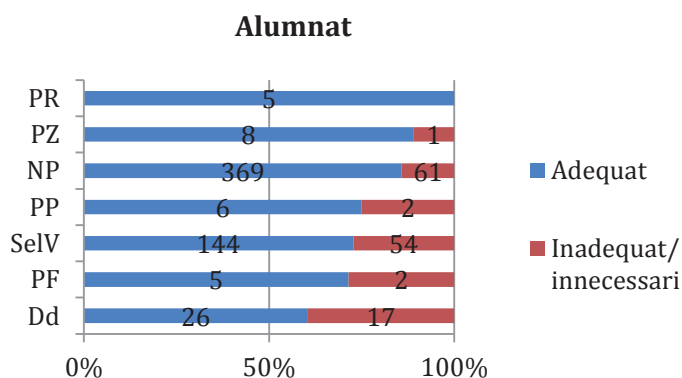


Les formes referencials que presenten més ambigüitats o que han estat utilitzades de manera redundant en els textos de l'alumnat són, en ordre creixent de proporció de formes inadequades/innecessàries, les que apareixen en el Gràfic 22.

Sembla que hi ha poc domini de l'ús del discurs directe, perquè un percentatge alt dels fragments redactats en aquest estil no eren clars a quin personatge es referien. A continuació, els pronoms febles i els verbs amb subjecte el·líptic són les formes que més ambigüitats han presentat. Tot seguit trobem els pronoms personals i els sintagmes nominals, que en aquest cas es presentaven com a formes redundants per mantenir el referent. Finalment, la resta de pronoms etiquetats com a "altres" són els que menys ambigüitats han mostrat, i els pronoms relatius no n'han mostrat cap. Tal volta, el fet que els pronoms relatius siguin formes invariables podria contribuir que no hi hagi inadequacions, però la hipòtesi més plausible és que aquests pronoms només els utilitzen els alumnes participants 4.5 i 6.1.

Gràfic 22. Percentatge dels referents segons la forma i l'adequació referencial en els textos escrits de l'alumnat.

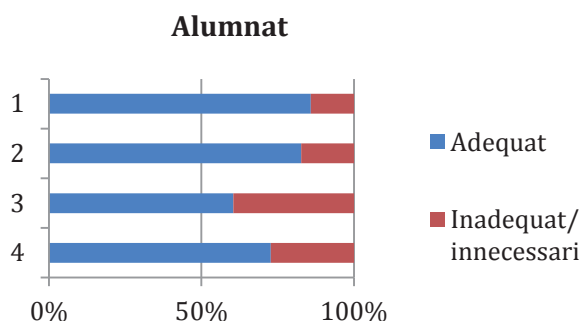
(Es mostren les dades absolutes per a cada forma referencial)



Finalment, l'anàlisi de l'adequació de les formes referencials classificant-les en nivells d'explicitació revelen que tal volta el discurs directe és en realitat menys explícit que els verbs amb subjecte el·líptic en la llengua escrita, atès l'alt percentatge d'ambigüitats que s'han localitzat en els textos per a aquesta forma (Gràfic 23).

A banda d'això, volem assenyalar que no s'han trobat diferències significatives entre els textos adults i de l'alumnat per a aquest encreuament de variables. Els alts valors en la desviació estàndard de les mitjanes, i per tant, la gran variabilitat de valors en els textos de l'alumnat n'és una explicació.

Gràfic 23. Percentatge dels referents segons el nivell d'explicitació i l'adequació referencial en els textos escrits de l'alumnat.



4.3.2.2 Simultaneïtat

L'alumnat ha expressat un 31,74% de les simultaneïtats presents en la narració, però la variabilitat en la mostra ha estat molt alta (DE = 20,49). La mitjana en les narracions dels adults duplica aquest valor, ja que aquests expressen el 63,89% de les simultaneïtats (DE = 9,16). Atesa l'alta diversitat en la mostra de l'alumnat, i els alts valors que alguns participants assoleixen, les diferències no són significatives (p-valor = 0,058).

En els següents subapartats observarem el que succeeix en cada un dels tipus de simultaneïtat estudiades.

4.3.2.2.1 Esdeveniments simultanis

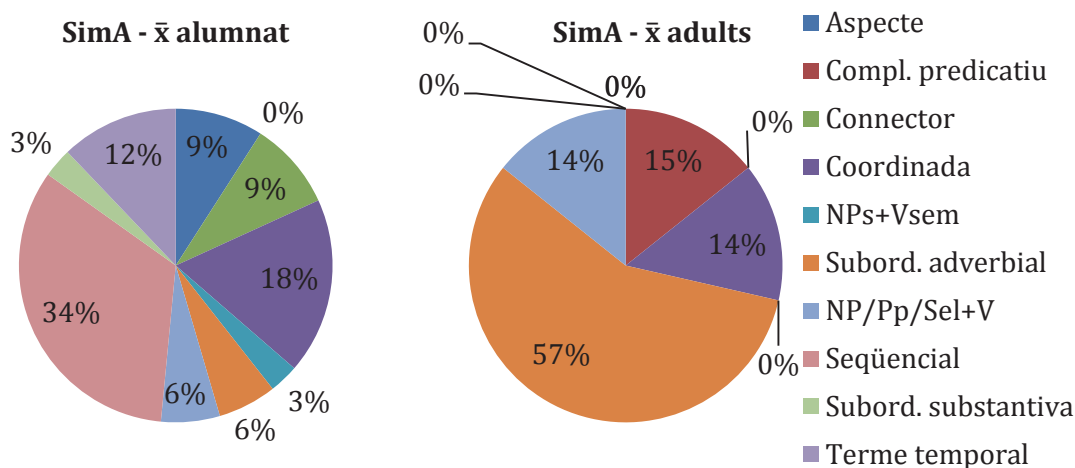
L'alumnat explica 2,14 esdeveniments simultanis dels 6 que hem estudiat del conte, però hi ha molta variabilitat en la mostra (DE = 1,51). La mitjana en els textos dels adults és més elevada, ja que de mitjana expressen 3,5 esdeveniments simultanis (DE = 0,70), però les diferències no són significatives.

D'entre l'alumnat, n'expressen més de tres (el nombre mínim de simultaneïtats expressades pels adults) els participants 4.5, 6b.1 i 6.1.

El fet que els adults no hagin expressat un nombre elevat d'aquests esdeveniments simultanis fa pensar que quantitativament aquesta variable no és gaire informativa.²¹⁵ Ara bé, l'estudi d'aquest aspecte dels textos d'alumnat i adults resulta interessant quan ens endinsem a observar les estratègies per expressar la simultaneïtat.

Els alumnes participants expressen esdeveniments simultanis preponderantment per mitjà de l'expressió seqüencial dels dos esdeveniments, un mecanisme que no és utilitzat pels adults (Gràfic 24). Les altres dues estratègies més explotades per l'alumnat són la coordinació i l'ús de termes temporals, que bàsicament són els termes "nit" i "matí" que utilitzen els participants per explicar l'episodi de la fuga de la granota mentre el nen i el gos dormen. En canvi, l'estratègia primordial en els textos dels adults és la subordinació adverbial.

Gràfic 24. Formes d'expressar la simultaneïtat A en les narracions escrites d'alumnat i adults.



El recurs de l'**expressió seqüencial d'esdeveniments simultanis** en els textos escrits dels alumnes té les següents formes:

(66) (...) el gos veu un l'arbre i una pilota i va posar l'arbre el nen veu un forat va mirar i surt un esquirol (...) (4.5)

(67) (...) el nen i gos dormia granota marxa el nen gos desperta (5.2)

La cohesió en alguns dels exemples no és tan reeixida com en d'altres. Mentre que en l'exemple (67), el context permet una comprensió clara de la simultaneïtat, en l'altre fragment, l'expressió de la simultaneïtat per mitjà de la seqüència d'esdeveniments sense

²¹⁵ Atesa la mida de les mostres, sobretot la corresponent als adults, aquestes afirmacions es fan de manera provisional. A més, a l'hora de comptabilitzar les expressions de simultaneïtat caldria tenir en compte el nivell d'assoliment d'aquesta expressió. És a dir, com es veu a continuació no totes les formes d'expressar la simultaneïtat d'esdeveniments ho trasmeten amb el mateix nivell d'èxit. Valorar aquest assoliment de l'expressió de la simultaneïtat permetria afinar en l'anàlisi de les dades, i aportaria resultats més concloents.

l'ús d'altres recursos és menys clara. Aquesta diferència es pot atribuir al fet que en el primer exemple els esdeveniments estan menys relacionats entre ells (escenaris diferents, personatges diferents) en comparació amb l'episodi de l'escapada de la granota.

La coordinació és un recurs similar a l'anterior: continua tractant-se d'una concatenació d'esdeveniments, tal com es pot veure en els exemples següents.

- (68) Després se'n van a dormir i la granota s'escapa (3)
 (69) les abelles [es] van enfadar van córrer per punxar el gos i el nen va cridar (6b.1)

En l'únic exemple que hem identificat en els textos dels adults utilitzant aquesta estratègia, en canvi, la coordinació és d'una altra naturalesa. Un connector lliga l'acció conjunta de dos referents per a continuació desdoblar la narració en dos esdeveniments diferents, tot expressant-ho com una conseqüència dels pobres resultats de l'acció anterior:

- (70) Van anar fins al bosc, i cridaven sense parar: «Granotetaaaaaa! Granotetaaaaaa!».
 Però res. **Així que** el Nen mirar pel forat del cau d'un talp, i el Gos va bordar una bona estona sota un rusc d'abelles. (A2)

Quant als **termes temporals**, aquests només s'utilitzen en l'episodi de la fuga de la granota:

- (71) El nen va al seu llit la granota va escapar Pel matí el nen diu on és la granota (4.3)

Considerem que en fragments com l'anterior no tan sols s'expressa per mitjà de la seqüencialitat dels esdeveniments, sinó que la simultaneïtat es veu reforçada amb la represa dels referents del nen expressant que ens situem en l'endemà al matí, la qual cosa deixa clar que el nen continuava dormint mentre la granota es va escapar.

Quant a les subordinades adverbials, només dos alumnes participants en produeixen, són els casos següents:

- (72) Per la nit quan el nen i el gos estava dormint la granota es va escapar del pot (6.1)
 (73) hi ha un arbre molt gran i molt vell i es va pujar hi ha un forat i es va mirar i no és una granota és un mussol i el nen es va espantar i es va caure i de cop el nen també es va espantar perquè quan el gos es va estirar a l'arbre i la mel es va caure i la mel de les abelles s'enfada i vol picar el gos i el gos té por i se va a córrer i el nen també se va a córrer fins a una pedra molt gran. (6.2)

El fragment (73) és una subordinada causal (també n'inclou una de temporal), mentre que la primera és temporal. De fet, totes les subordinades adverbials dels textos dels adults per

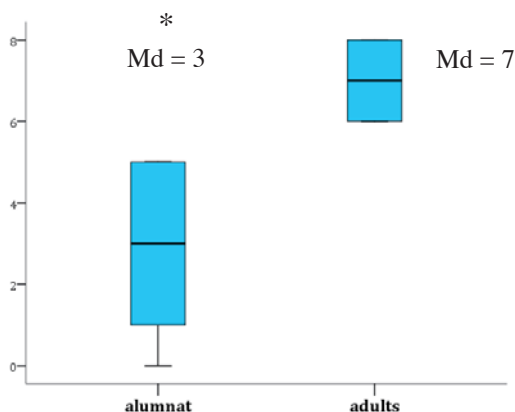
expressar la simultaneïtat de tipus A són temporals. El que s'observa en el fragment (73) és que aquesta estructura no es domina del tot, atès que quan la construcció es combina amb la subordinada temporal sembla perdre el fil de l'argumentació, i el referent del nen.

4.3.2.2.2 *Simultaneïtat d'accions iguals en un mateix esdeveniment*

L'alumnat participant expressa de mitjana 5 de les 9 simultaneïtats de tipus B (dos referents fan una mateixa acció simultàniament), amb una desviació estàndard de 2,85, mentre que els adults n'expressen 7 de mitjana (DE = 1,41). Aquestes diferències són significatives (U = 0; p-valor = 0,017) (Gràfic 25).

Gràfic 25. Nombre de simultaneïtats B expressades per alumnat i adults en els textos escrits.

(* = diferències significatives)

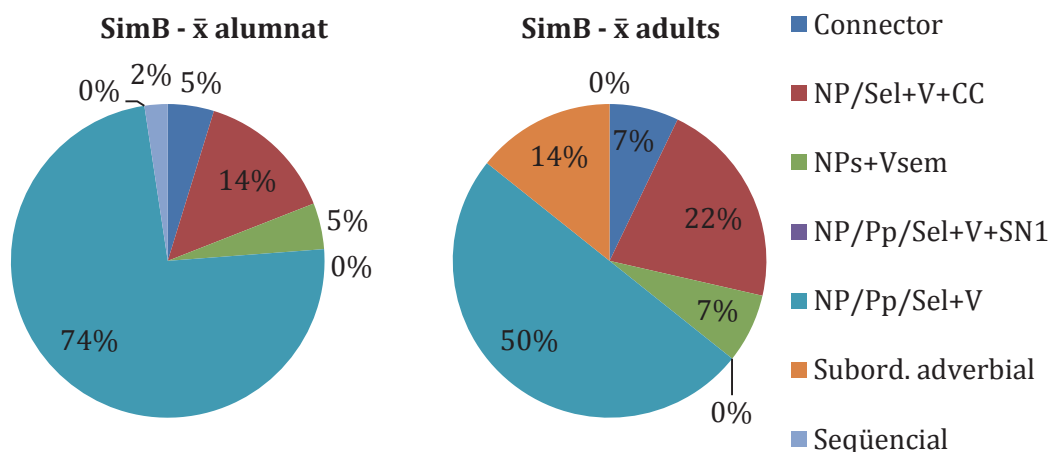


A part de les diferències quantitatives, també hi ha algunes diferències en les formes amb què expressen aquestes accions simultànies, però en aquest cas els textos de l'alumnat no divergeixen tant dels adults com en la simultaneïtat de tipus A (Gràfic 26).

Tant l'alumnat com els adults utilitzen com a principals mitjans d'expressió de la simultaneïtat de tipus B les oracions sense complements (NP/Pp/Sel+V, el 72% de les formes en l'alumnat i el 50% en els adults) i les oracions amb complement circumstancial (en què un dels referents que fan l'acció es troba en aquest complement, el 14% en l'alumnat i el 22% en els adults). També és similar el percentatge de les estratègies d'ús de connectors (5% en l'alumnat i 7% en els adults) i de l'expressió per mitjà del contingut semàntic del verb (5% en l'alumnat i 7% en els adults).

Ara bé, l'alumnat no fa ús de les subordinades adverbials (que conforma el 14% de les estratègies en els adults), i sí que utilitza la seqüencialitat, exempta de qualsevol altre mecanisme d'expressió de les accions simultànies, i també l'oració amb objecte directe (tan sols el 2% dels recursos emprats cada un).

Gràfic 26. Formes d'expressar la simultaneïtat B en les narracions escrites d'alumnat i adults.



La manera més senzilla d'expressar que dos referents estan fent una mateixa acció és per mitjà de l'oració sense complements, en què els subjectes són els dos referents. Això queda reflectit en les proporcions de les formes d'expressió de la simultaneïtat B, com hem vist. Vegem algunes de les oracions que s'han identificat com a tals:

- | | |
|--|-------|
| (74) el gos i el nen mira la granota al pot | (3) |
| (75) el nen i el gos estaven al llit dormida | (4.5) |
| (76) El nen i gos mira granota el nen i gos dormia | (5.2) |
| (77) El nen i el gos estan mirar la granota al pot | (6.3) |

Aquest recurs és el que es presta a menys ambigüitats: si diem que el nen i el gos miren la granota, significa que ho fan alhora, per tant, és la forma que assegura més l'expressió de la simultaneïtat.

L'ambigüitat en la simultaneïtat també és baixa en l'altre recurs que és força utilitzat, el fet d'escriure que un personatge fa una acció junt amb un altre personatge (el que hem codificat com NP+Sel+V+CC), com en els casos següents:

- | | |
|--|--------|
| (78) una granota petita viurà amb el Jaume i el gos | (4.5) |
| (79) perro corre junto niño | (6b.2) |
| (80) El nen i el gosset se'n van amb la nova mascota | (A1) |

La forma que hem codificat com a “**connector**” es refereix bàsicament, en el cas de la simultaneïtat B, a l'ús de l'adverbi “també”:

- | | |
|--|-------|
| (81) el pare mirar què granota també i gos i mirar què granota | (5.1) |
| (82) [el nen] Seu al tamboret i observa embadalit la granota que ha posat en un pot de vidre. El gosset company inseparable del nen també se la mira (...) | (A1) |

Pel que fa a la categoria **NPs+Vsem**, n'hem localitzat un exemple als textos de l'alumnat:

(83) [el nen] va trobar la granota li diu a tota família de granota diu adéu i el nen i el gos
se emporta a casa (6.2)

En aquest cas correspondria, si hagués utilitzat la forma pronominal corresponent, al tipus NP/Pp/Sel+V+SN1, però hem volgut recalcar que malgrat no utilitzar tots els elements en l'oració, el contingut arriba a ser transmès per la semàntica del verb.²¹⁶

De les dues formes restants (**NP/Pp/Sel+V+SN1** i **Seqüencial**) només n'hem trobat dos exemples:

(84) va sortir bambi va sortir corrent i es va tirar ells dos a un riu (4.4)
(NP/Pp/Sel+V+SN1)

(85) el nen i el gos té por corren el cérvol segueix (6.3)
(seqüencial)

4.3.2.2.3 Simultaneïtat d'accions diferents en un mateix esdeveniment

L'alumnat ha expressat la simultaneïtat de tipus C en una mitjana de 2,5 ocasions (DE = 2,07). Tots dos adults n'han expressat 5. Malgrat això les diferències no són significatives.

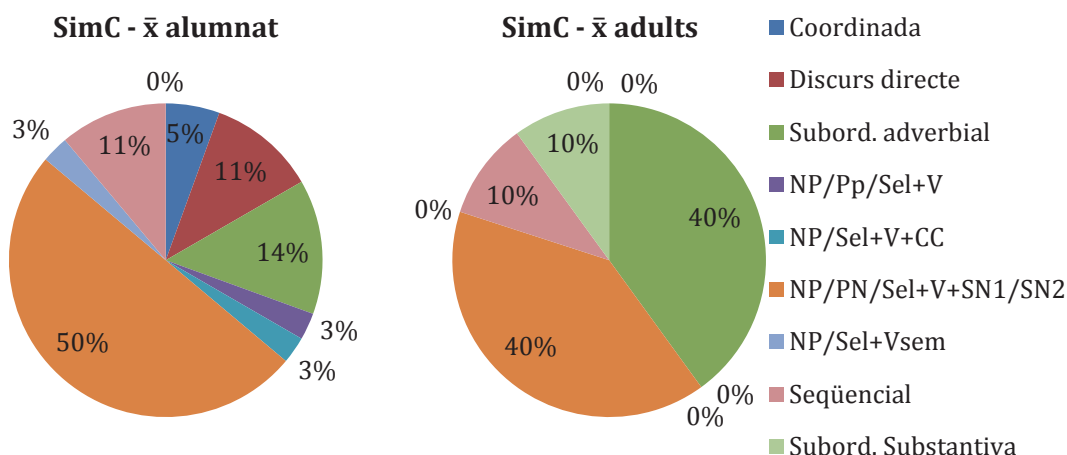
El 50% del les formes d'expressar l'acció en què participen dos referents que interactuen en els textos dels alumnes són les oracions amb complement directe o indirecte (

Gràfic 27). En segon lloc, l'alumnat expressa aquest tipus de simultaneïtat per mitjà de subordinades adverbials (el 14% del total) i, en tercer lloc, hi ha el discurs directe i la seqüencialitat sense fer ús de cap més estratègia (l'11% del total cadascuna). La resta de les formes són poc explotades: coordinació (5%), oració sense complements (3%, oració amb complement circumstancial (3%) i per mitjà del contingut semàntic del verb (3%).

En els textos dels adults, com també passava en els altres tipus de simultaneïtat, pren més rellevància l'ús de les subordinades adverbials, que són tan freqüents com les oracions amb complement directe o indirecte (el 40% del total). En la mostra adulta, a part d'aquests dos recursos només en trobem dos més, el relat seqüencial i l'expressió per mitjà de les subordinades substantiva.

²¹⁶ Si s'utilitza el verb *emportar* és per indicar que hi ha alguna cosa per ser enduta, i pel context és fàcilment interpretable que és la granota. Tanmateix, aquesta part de l'anàlisi, la de les formes d'expressar la simultaneïtat, és una proposta molt millorable encara.

Gràfic 27. Formes d'expressar la simultaneïtat C en les narracions escrites d'alumnat i adults.



4.3.3 Comparació entre l'LSC i la llengua escrita

A continuació, recullim els resultats relatius a l'expressió referencial (§4.3.3.1) i a la simultaneïtat (§4.3.3.2).

4.3.3.1 Expressió referencial

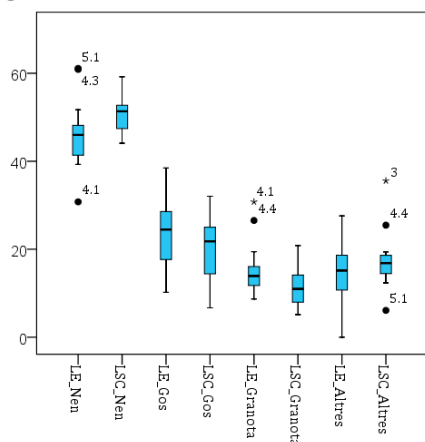
En la comparació interlingüística, hem estudiat les variables principals, sense fer encreuaments entre elles. Pel que fa al nombre de referents per oració, les mitjanes són molt similars entre les narracions en ambdues llengües. En LSC, hi ha 1,18 referents/oració (DE = 0,09), mentre que en llengua escrita es produeixen 1,2 referents/oració (DE = 0,29).

Dels 14 textos en LSC i LE comparats, hi ha més textos en LSC que han esmentat tots els referents animats de la història (6 textos) que no pas en LE (4 textos). Els personatges que s'han obviat més en ambdós textos són la figura del pare de la granota i les germanes/filles. La mare de la granota ha estat més obviada en els textos escrits que en els signats. Una diferència més gran és l'esment a les abelles. En els textos escrits és un dels referents menys citats, mentre que en els textos signats hi ha alumnes que les obvien, però en menor proporció. L'alumnat fa referència al mussol i la rata en una proporció similar en les dues llengües. Finalment, una altra diferència és que el cérvol s'esmenta en totes les narracions signades, en canvi no és present en tots els textos escrits.

La distribució dels referents segons el personatge tampoc presenta diferències significatives entre les llengües (Gràfic 28). En les dues narracions, l'alumnat es refereix més

al nen (el 51,04% dels referents en LSC, DE = 4,3; el 46,16% en LE, DE = 7,99). En segon lloc trobem el gos (el 20,23% en LSC, DE = 7,23; el 23,58% en LE, DE = 8,13).

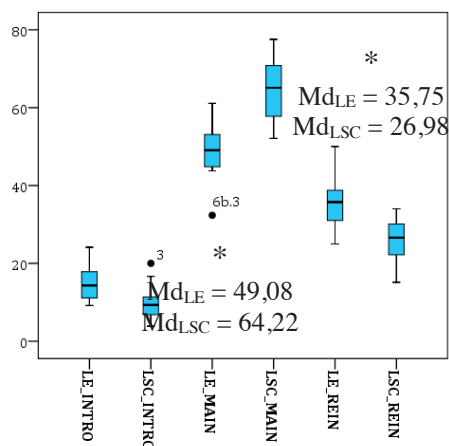
Gràfic 28. Distribució dels referents segons el personatge i la llengua.



Les funcions referencials presenten distribucions diferents segons la llengua (Gràfic 29). En llengua de signes hi ha un percentatge major de referents que són de manteniment (M = 64,65; DE = 7,82) que en la llengua escrita (M = 49,16; DE = 7,3) ($t = -4,688$; p -valor = 0,000). En canvi, en llengua escrita el percentatge de reintroduccions és major (M = 35,5; DE = 5,9) respecte a l'LSC (M = 25,6; DE = 5,4) ($t = 3,691$; p -valor = 0,003).

Gràfic 29. Distribució dels referents segons la funció referencial i la llengua.

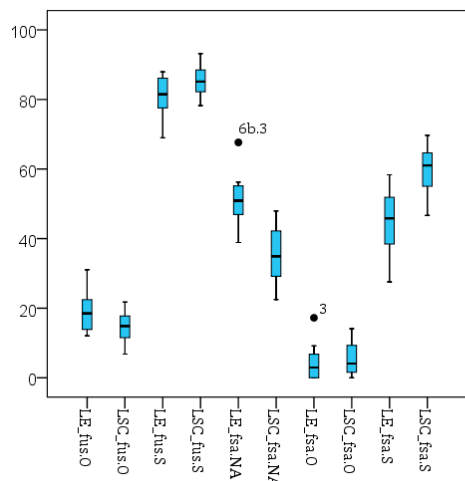
(* = diferències significatives)



Els referents de les narracions en totes dues llengües tenen la funció sintàctica de subjecte, majoritàriament. Tanmateix, en llengua escrita és significativament major la proporció de referents amb funció sintàctica d'objecte, malgrat ser igualment baixa (M referents amb funció d'objecte en LE = 19,33; DE = 5,73; M referents en funció d'objecte en LSC = 14,61; DE = 4,5) ($t = 3,124$; p -valor = 0,008) (Gràfic 30).

Gràfic 30. Distribució dels referents segons la seva funció sintàctica i la funció sintàctica de l'antecedent.

(* = diferències significatives; fus.O = funció sintàctica d'objecte; fus.S = funció sintàctica de subjecte; fsa.NA = sense antecedent; fsa.O = funció sintàctica de l'antecedent-objecte; fsa.S = funció sintàctica de l'antecedent-subjecte).

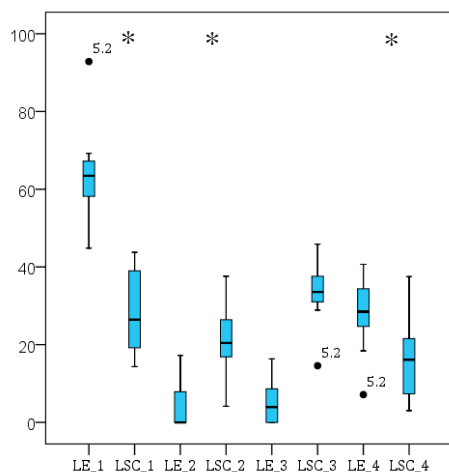


En observar la funció sintàctica de l'antecedent, els referents sense antecedents són més abundants en la llengua escrita (M = 50,9; DE = 7,42) que en l'LSC (M = 35,35; DE = 7,86) ($t = 4,708$; p-valor = 0,000) (Gràfic 30). La mitjana de referents que tenen l'antecedent en posició de subjecte és superior en els textos signats (M en LSC = 59,15; DE = 6,55; M en LE = 44,86; DE = 8,96) ($t = 4,789$; p-valor = 0,000).

La distribució dels referents tenint en compte el seu nivell d'explicitació mostra diferències significatives entre les llengües per a tots els nivells (nivell 1, $t = 9,328$ i p-valor = 0,000; nivell 2, $z = 2,94$ i p-valor = 0,002; nivell 3, $z = 3,474$ i p-valor = 0,000; nivell 4, $t = 9,328$, p-valor = 0,013) (Gràfic 31).

Gràfic 31. Distribució dels referents segons el nivell d'explicitació i la llengua.

(* = diferències significatives)



En llengua escrita dominen els nivells 1 i 4, ambdós amb proporcions de referents més elevats en aquesta llengua que en l'LSC, i els segueixen els nivell 3 i 2, amb mitjanes molt baixes. Els noms (que conformen el primer nivell d'explicitació) són majoritaris, ja que representen el 62,77% dels referents (DE = 11,84), enfront del 28,38% que conforma el nivell 1 en l'LSC (DE = 9,77). En canvi, en l'LSC el nivell que acumula més proporció de referents és el 3, seguit de l'1, el 2 i el 4. El nivell 4 significa el 28,38% dels referents en la llengua escrita, mentre que en l'LSC tan sols són d'aquest nivell el 16% dels referents.

Finalment, no hi ha diferències significatives en l'adequació referencial entre les llengües. Malgrat que en LSC hi ha més referents adequats (el 87,15%, DE = 9,26) que en la llengua escrita (el 80,35%, DE = 10,79), aquesta diferència no és significativa.

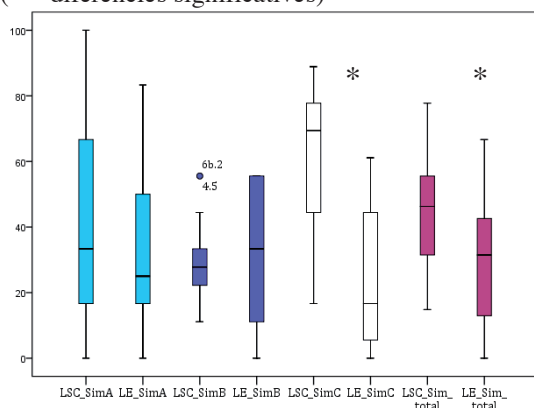
4.3.3.2 Simultaneïtat

Segons el test de McNemar (per a variables dicotòmiques de mostres aparellades), tan sols s'observen diferències significatives entre les dues llengües en l'expressió de dues accions del tipus SimC, les corresponents a "6. El cérvol corre, amb el nen damunt seu agafant-li les banyes." (p-valor = 0,031) i "8. El nen fa callar el gos" (p-valor = 0,04). Aquestes dues variables són més presents en les narracions en LSC que en llengua escrita.

Pel que fa a les dades absolutes (nombre total d'ocurrències de cada un dels tipus de simultaneïtat), obtenim que la mitjana de simultaneïtats de tipus C és més alta en el cas de l'LSC (t = 4,187; p-valor = 0,001). El mateix es dona amb la mitjana del conjunt de simultaneïtats globals, major en l'LSC (t = 2,629; p-valor = 0,021) (Gràfic 32).

Gràfic 32. Comparació de la suma d'ocurrències de cada un dels tipus de simultaneïtats en les narracions en LSC i LE.

(* = diferències significatives)



4.4 Coherència del discurs

Els resultats de l'estudi dels elements de presentació en una narració, l'estructura causal de la història i de les motivacions internes i respostes que donen coherència a l'estructura causal es mostra tot seguit, per a cada una de les llengües, l'LSC (§4.4.1) i la llengua escrita (§4.4.2), i per a la comparació d'ambdues (§4.4.3).

4.4.1 Llengua de signes catalana

Els elements de la presentació són molt similars entre alumnat i adults. Tan sols es troben diferències significatives en la distribució de l'explicació de les relacions entre els personatges ($U = 2$; p -valor = 0,039). Els alumnes han expressat de mitjana només una de les dues relacions, mentre que en el cas dels adults, les dues participants han expressat les dues (que el gos i el nen miren la granota i que després dormen).

Hi ha hagut sis participants que no han fet el nivell més alt de causalitat complet (GA01c), la qual cosa significa que no han acabat d'explicar el desenllaç de la història. Dos alumnes diuen que veuen la granota (5.1 i 5.2), un altre que li regalen una al nen (4.3), però totes aquestes sortides no acaben de tancar el nivell 1 de causalitat.²¹⁷

Les narracions de l'alumnat i la mostra d'adults són molt similars pel que fa a l'estructura causal de cada un dels nivells (Taula 38).

Taula 38. Elements del setting i dels nivells causals de les narracions d'alumnat i adults en LSC.

(* = diferències significatives; supGAO = estructures de nivells superior)

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Esdeveniment inicial (IE)	2	2	1,75	0,45	0
Personatges (SC)	3	3	2,94	0,25	0
Lloc (SP)	0	1,5	0,44	0,63	0,71
Relacions (SR)	1*	2*	1,06	0,44	0
Temps (ST)	1	1,5	1,13	0,89	0,71
supGAO	4	7,5	4,19	2,17	2,12
GA01c	1	1	0,63	0,50	0
GA02ci	3	6,5	3,56	1,90	2,12
GA03ci	3,5	4	3,31	1,62	0
GA0c	6	6	5,38	2,31	0
GA0i	2,5	5,5	2,5	1,79	2,12
GA0ci	7,5	11,5	7,88	2,55	2,12

²¹⁷ Anteriorment hem establert que els elements del GA01 són: voler tornar a tenir la granota, agafar-la i endur-se-la (§3.3.1.4). En els casos esmentats, no s'explicita que la granota marxi finalment amb el nen.

En conjunt, les estructures causals completes, incompletes, i d'ordre superior no presenten diferències significatives entre alumnat i adults, tot i que totes les medianes de les variables en els textos dels adults són majors que en els de l'alumnat (Taula 38). L'única excepció és el nombre total de GAOs completes (Md = 6).

Les narracions entre alumnat i adults no presenten diferències significatives pel que fa a l'expressió explícita de reaccions i motivacions tant afectives com cognitives dels personatges (Taula 39). Hi ha molta variabilitat en la mostra en aquestes variables.

L'expressió de reaccions cognitives és el que menys es realitza, tant en nens com en adults, i la mitjana de reaccions afectives en alumnes supera el nombre mitjà de motivacions internes explicitades en els textos.

Tampoc és diferent estadísticament l'expressió d'aquestes motivacions i reaccions, si n'estudiem el conjunt de les expressions implícites i explícites (Taula 39).

Taula 39. Respostes internes presents als textos signats d'alumnat i adults, tant expressades explícitament exclusivament com implícitament i explícitament.

	Mediana		Mitjana		DE
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
Motivacions i reaccions explícites totals	5	8	5,81	5,19	2,83
<i>Motivació interna explícita</i>	1,5	4,5	2,13	2,47	4,95
<i>Reacció afectiva explícita</i>	1	3	2,75	2,77	2,83
<i>Reacció cognitiva explícita</i>	0	0,5	0,94	1,39	0,71
Motivacions i reaccions im/explicites totals	10,5	12	10,38	7,04	2,83
<i>Motivació interna im/explicita</i>	3	5,5	4,06	3,94	4,95
<i>Reacció afectiva im/explicita</i>	5	6	5,31	3,38	2,83
<i>Reacció cognitiva im/explicita</i>	0	0,5	1	1,37	0,71

4.4.2 Llengua escrita

Els elements de la presentació de la narració (temps, espai, personatges, relacions, problema) que fan constar els alumnes no difereixen significativament respecte als textos dels adults. El que menys expliquen és el lloc (6 dels alumnes expliciten un dels dos llocs, la resta, cap) i el temps (4 alumnes diuen un dels moments, nit o dia, i 3 els diuen tots dos).

Pel que fa a l'estructura causal de la història, el nivell més elevat complet, el GA01c, és present en 9 de les 14 narracions d'alumnes, la resta el presenten incomplet. El segon nivell

és significativament diferent entre alumnat i adults ($U = 1$; p -valor = 0,33). Per tant, hi ha una cohesió menor entre la GAO1 i la GAO3 en els textos de l'alumnat (Taula 40).²¹⁸

Taula 40. Elements del setting i dels nivells causals de les narracions d'alumnat i adults en llengua escrita.

(* = diferències significatives respecte als adults; supGAO = estructures de nivells superior)

	Mediana		Mitjana		DE	
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Adults</i>
Esdeveniment inicial (IE)	2	2	1,57	0,51	0	
Personatges (SC)	3	3	2,93	0,27	0	
Lloc (SP)	0	1	0,43	0,51	0	
Relacions (SR)	1	1,5	1,21	0,80	0,71	
Temps (ST)	0,5	2	0,71	0,83	0	
supGAO	3*	5,5*	3,14	1,17	0,71	
GAO1c	1	1	0,64	0,50	0	
GAO2ci	2,5*	4,5*	2,50	0,94	0,71	
GAO3ci	2,5	5	2,14	1,56	0	
GAOc	4,5	7,5	3,93	2,50	2,12	
GAOi	1,5	3	1,71	1,38	2,83	
GAOci	6*	10,5*	5,64	2,13	0,71	

En el seu conjunt (sense diferenciar els nivells de causalitat) hi ha més estructures completes que incompletes (Taula 40). Observem diferències significatives de l'alumnat respecte els adults en el total d'estructures completes i incompletes ($U = 0$; p -valor = 0,017) i en el total d'estructures d'ordre superior ($U = 0,5$; p -valor = 0,025).

En el que més difereixen les narracions escrites d'alumnat i adults és en l'expressió de les reaccions afectives ($U = 0$; p -valor = 0,008), les motivacions internes dels personatges ($U = 2,5$; p -valor = 0,042) i les motivacions i reaccions totals ($U = 0$; p -valor = 0,008). Es tracta, per tant, de textos amb menys expressió de les emocions i pensaments dels personatges (les motivacions internes, IM, inclouen tant motivacions afectives com cognitives), que són mecanismes de cohesió dels textos (Taula 41).

Taula 41. Expressió de la resposta interna d'alumnat i adults en llengua escrita.

(* = diferències significatives respecte als adults)

	Mediana		Mitjana		DE	
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Adults</i>
Motivacions i reaccions totals	2*	17*	2,64	2,82	4,24	
Motivació interna	1*	5,5*	1,29	1,49	3,54	
Reacció afectiva	1*	11*	1,29	1,59	0	

²¹⁸ GAO2 posa en relació l'objectiu principal (GAO1, tornar a tenir la granota) amb els intents específics que fa el nen, GAO3 (Arfé & Boscolo, 2006).

	Mediana	Mitjana	DE	
	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Adults</i>
<i>Reacció cognitiva</i>	0	0,5	0,07	0,27
			0,27	0,71

4.4.3 Comparació entre l’LSC i la llengua escrita

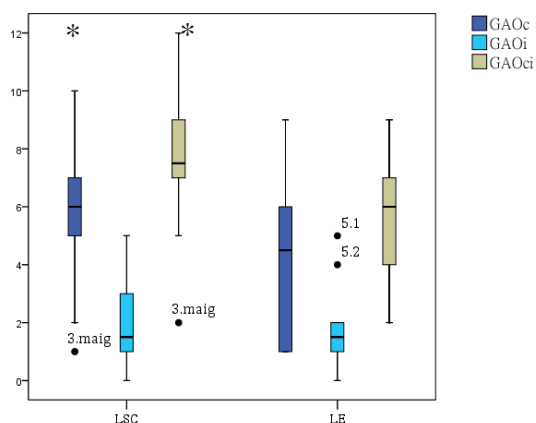
Les narracions de l’alumnat en les dues llengües presenten algunes diferències en la coherència discursiva, en alguns nivells de l’estructura causal de la història i en els que actuen com a lligams entre els esdeveniments (motivacions internes i reaccions).

En la presentació inicial de la història, és a dir, en els elements del marc o escenari (*setting*) les narracions són força homogènies quantitativament en les narracions produïdes en una i altra llengua. En aquest cas, si bé en general les mitjanes de cada un dels elements bàsics del marc o *setting* de la història són lleugerament més altes en l’LSC aquestes diferències no tenen significació estadística.

L’anàlisi de l’estructura causal posa en relleu que la mitjana de GAOs complets del conjunt de participants és significativament major en les narracions fetes en LSC (5,64, DE = 2,27) que en llengua escrita (3,93, DE = 2,49) ($t = 3,122$, p -valor = 0,018) (Gràfic 33). També és significativament major la mitjana de GAOs totals, completes i incompletes (GAOci) en l’LSC ($M = 7,71$, $DE = 2,58$) que en l’LE ($M = 5,64$, $DE = 2,13$) ($t = 3,145$, p -valor = 0,008).

Gràfic 33. GAOs completes, incompletes, i totals, produïdes per l’alumnat en LSC i LE.

(GAOc = estructures completes; GAOi = estructures incompletes; GAOci = estructures completes+incompletes; * = diferències significatives)

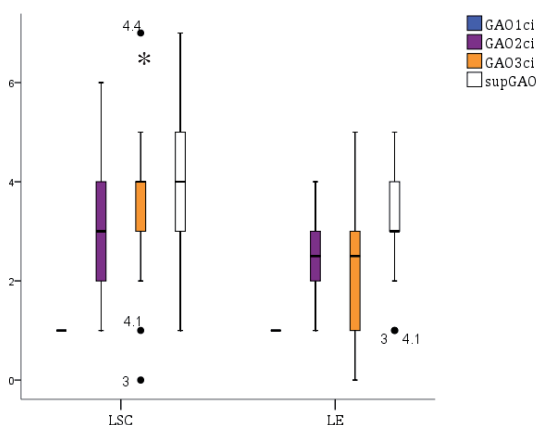


Prenent cada un dels nivells de causalitat per separat, només observem diferències significatives entre l’LSC i la LE en el conjunt de les estructures GAO3 completes i incompletes, GAO3ci ($t = 3,122$, p -valor = 0,008), essent més alta la mitjana d’aquesta variable en les narracions en LSC ($M = 4,43$, $DE = 1,69$) que en LE ($M = 2,14$, $DE = 1,56$)

(Gràfic 34). Això indica que es tracta de narracions que tenen una estructura causal dels nivells superiors similars, però que el nivell més concret de causalitat és inferior en les narracions escrites que en les signades. Per tant, les narracions signades són més concretes, i expliquen més els passos per assolir l'objectiu de la història.

Gràfic 34. Estructures causals dels tres nivells i de supGAO produïdes per l'alumnat en LSC i LE.

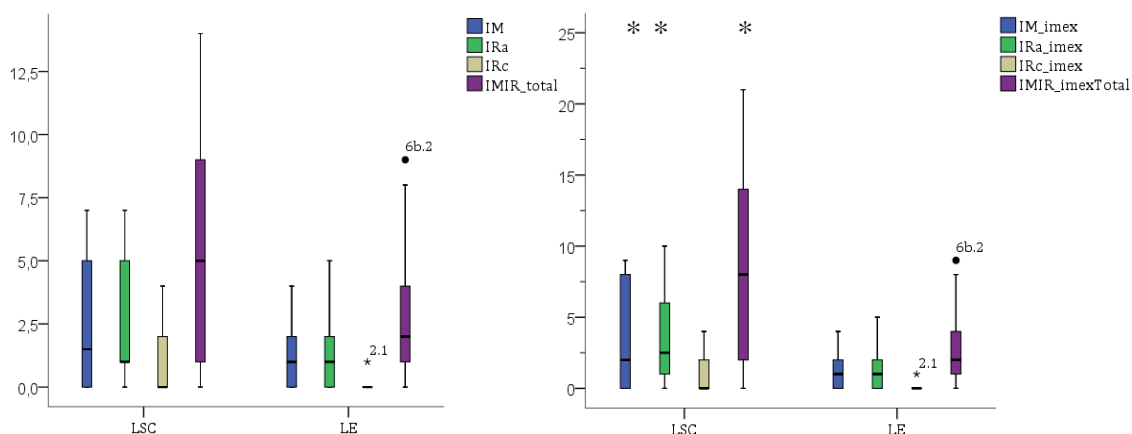
(supGAO = estructures de nivells superior, GAO1c+GAO2ci; * = diferències significatives)



Hem fet la comparació de les reaccions i motivacions tant afectives com cognitives dels personatges, que actuen com a cohesionador dels esdeveniments i de la xarxa causal, de dues maneres diferents. D'una banda, hem comparat la llengua escrita i l'LSC tenint en compte tan sols les referències explícites (per mitjà de signes lèxics) a les motivacions internes (IM) i les reaccions dels personatges (afectives, IRa, i cognitives, IRc). D'altra banda, hem comparat l'LE amb el conjunt de referències implícites i explícites expressades en LSC (Gràfic 35).

Gràfic 35. Elements cohesionadors dels esdeveniments entre l'LE i les formes explícites de l'LSC (1r gràfic) i les formes explícites i implícites de l'LSC (2n gràfic).

(* = diferències significatives entre les mitjanes)



El primer tipus d'anàlisi no ha posat en relleu diferències significatives entre les variables, tot i que el conjunt de les variables presenten mitjanes més elevades en els textos signats que en els textos escrits. El conjunt de motivacions i reaccions és de mitjana 5,64 ocurrences (DE = 5,33) en l'LSC i té un valor de 2,64 (DE = 2,82) en la llengua escrita (Gràfic 35, 1r gràfic).

En canvi, si prenem el conjunt de manifestacions implícites i explícites de les motivacions i reaccions dels personatges, sí que observem diferències significatives en totes elles excepte en les reaccions internes cognitives.

Les motivacions internes implícites i explícites tenen una ocurrencia mitjana en els textos signats de 8,28 (DE = 6,81), que és significativament major que les 1,29 MI expressades en LE (DE = 1,49) ($z = 2,475$, $p\text{-valor} = 0,008$). Quant a les reaccions internes afectives explícites i implícites, hi ha una presència mitjana en els textos signats de l'ordre de 3,79 ocurrences (DE = 3,33), que també és significativament diferent al valor mitjà en la llengua escrita ($M = 1,29$, $DE = 1,59$) ($z = 3,015$, $p\text{-valor} = 0,001$). Finalment, les motivacions i reaccions explícites i implícites tenen una ocurrencia mitjana de 8,29 (DE = 6,91), i també és significativament diferent a la mitjana d'aquestes variables en els textos escrits ($M = 2,64$, $DE = 2,82$) ($z = 3,015$, $p\text{-valor} = 0,001$).

4.5 Relació entre les diverses variables

Finalment, hem observat quines correlacions hi ha entre les variables de les narracions entre elles (§4.5.2) i amb les variables individuals i contextuals (§4.5.3). Per a tal fi hem hagut de sintetitzar les dades, principalment en l'àmbit gramatical (§4.5.1).

4.5.1 Valoracions globals de gramàtica, cohesió i coherència

Hem fet una síntesi de les valoracions obtingudes pels participants en els diversos aspectes estudiats, a fi d'analitzar les correlacions entre variables.

Les comparacions entre adults i alumnes, les anàlisis de les correlacions entre els ítems dins de cada una de les dimensions gramaticals i també l'anàlisi qualitativa que n'hem fet, ens ha permès seleccionar 13 ítems de l'LSC (Annex 25) i 13 de la llengua escrita (Annex 26) corresponents a totes les dimensions estudiades (excepte la morfologia nominal en l'LSC), per valorar la gramàtica. Aquesta selecció d'ítems introdueix canvis respecte a una versió prèvia de l'instrument (Sánchez Amat, 2015), atès que hem observat que podíem introduir-hi algunes millores. Hem categoritzat els resultat de les valoracions de cada ítem gramatical, en la mateixa línia que Niederberger (2004). El valor final sorgeix de sumar els valors dels

ítems seleccionats. Les variables resultants presenten valors de l'α de Cronbach garanteixen la fiabilitat de les mesures (α LSC = 0,748; α LE = 0,832).

En el cas de la simultaneïtat, el valor es calcula fent la mitjana de la proporció d'esdeveniments/accions simultanis que s'expressen per a cada tipus de simultaneïtat. L'adequació referencial respon al percentatge de referents que hem considerat adequats. Quant a la xarxa causal, el valor de la variable és la suma de les GAO1c+GAO2ci+GAO3ci. Finalment, l'expressió de les motivacions i reaccions internes l'hem calculat sumant totes les ocurrencies en els textos d'aquests elements.

4.5.2 Relació entre la gramàtica, la cohesió i la coherència del discurs

En l'anàlisi correlacional de les variables, observem que hi ha moltes correlacions entre les variables de la llengua de signes. L'única variable que es correlaciona amb totes les altres variables és l'expressió de la simultaneïtat (Taula 42). De totes maneres, totes les variables correlacionen amb la resta.

Taula 42. Correlacions entre les variables de la llengua de signes.

(* = correlació significativa en el nivell 0,05; ** = correlació significativa en el nivell 0,01)

		Llengua de signes				
		G	S	AR	GAO	IM-IR
Llengua de signes	G	1	0,734**	0,573*	ns	0,576*
	S		1	0,756**	0,613*	0,717**
	AR			1	0,557*	0,506*
	GAO				1	0,657**
	IM-IR					1

En canvi, en la llengua escrita hem trobat moltes menys correlacions entre les variables (Taula 43). Les dades reflecteixen que l'alumnat té una competència global, dels diversos aspectes estudiats, menys uniforme que en la llengua de signes.

Taula 43. Correlacions entre les variables de la llengua escrita.

(* = correlació significativa en el nivell 0,05; ** = correlació significativa en el nivell 0,01)

		Llengua escrita				
		G	S	AR	GAO	IM-IR
Llengua escrita	G	1	Ns	ns	ns	ns
	S		1	ns	0,571*	ns
	AR			1	ns	ns
	GAO				1	0,631*
	IM-IR					1

En analitzar les correlacions entre la llengua de signes i la llengua escrita tornem a trobar un grau considerable de correlacions. Tots els aspectes estudiats de la llengua de signes correlacionen amb els dos elements de la coherència del discurs analitzats (Taula 44).

Taula 44. Correlacions entre les variables de la llengua de signes i la llengua escrita.

(* = correlació significativa en el nivell 0,05; ** = correlació significativa en el nivell 0,01)

		Llengua escrita				
		G	S	AR	GAO	IM-IR
Llengua de signes	G	ns	ns	ns	0,536*	ns
	S	ns	ns	ns	0,648*	0,691**
	AR	ns	ns	ns	ns	ns
	GAO	ns	ns	ns	0,554*	ns
	IM-IR	ns	ns	ns	0,691**	0,668**

4.5.3 Relació amb les variables individuals i contextuals

En l'exploració de la correlació de les variables de l'LSC i la llengua escrita amb les del context sociofamiliar, la trajectòria educativa i algunes característiques individuals, hem observat algunes relacions (Taula 45).

Taula 45. Correlacions entre les variables de l'LSC i la llengua escrita i altres variables.

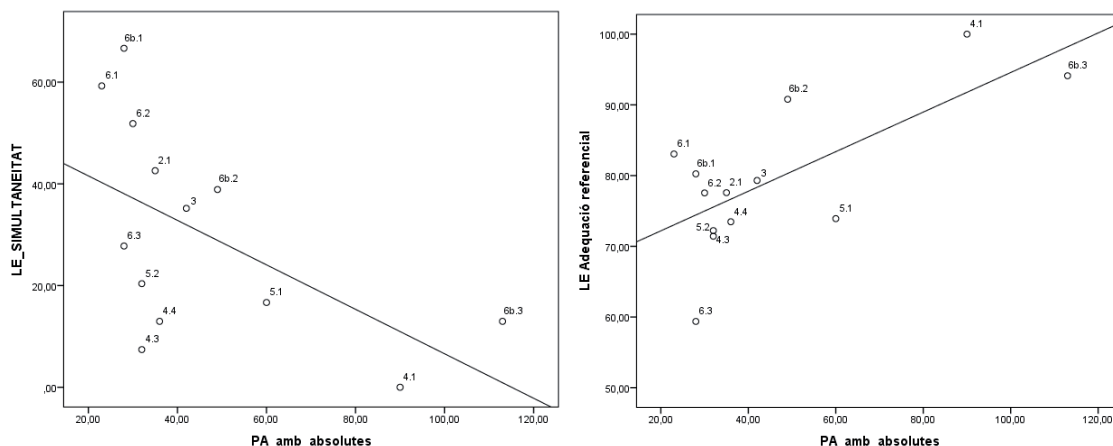
(* = correlació significativa en el nivell 0,05; ** = correlació significativa en el nivell 0,01)

		Llengua de signes					Llengua escrita				
		G	S	AR	GAO	IM-IR	G	S	AR	GAO	IM-IR
Variables sociodemogràfiques	Edat	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	0,587*	ns
	Pèrdua auditiva amb audiòfons	ns	ns	ns	ns	ns	ns	-0,565*	0,704**	ns	ns
	% de cursos en modalitat bilingüe	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	0,549*	ns	ns
	Bagatge en LSC dels pares	ns	0,517*	ns	ns	ns	ns	ns	0,566*	ns	ns
	Context socioeconòmic	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Motivació per la lectoescriptura	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
	Llengua oral - competència gramatical	ns	ns	ns	ns	ns	0,780*	ns	ns	ns	ns
	Llengua oral - coherència del discurs	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

La majoria de correlacions són amb paràmetres de la llengua escrita. Tan sols el bagatge en LSC dels pares es correlaciona amb l'expressió de la simultaneïtat en LSC. L'edat es correlaciona únicament amb el nombre d'estructures causals expressades, com ja havien observat Trabasso i Rodkin (1994) en els nens oients.

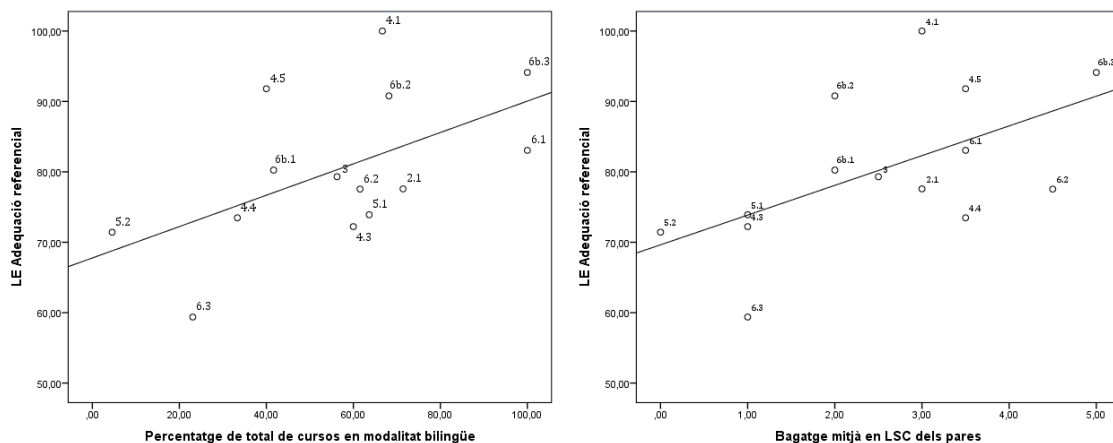
Les correlacions que apareixen de la pèrdua auditiva i l'expressió de la simultaneïtat i l'adequació referencial cal interpretar-les amb precaució, atès que la distribució d'aquesta correlació podria no ser lineal per la presència de dos casos extrems (Gràfic 36).

Gràfic 36. Correlacions de l'expressió de la simultaneïtat i l'adequació referencial en llengua escrita amb la pèrdua auditiva amb audiòfons.



L'adequació referencial en llengua escrita es correlaciona amb dues variables: el percentatge de cursos escolaritzats a la modalitat bilingüe i el bagatge en LSC dels pares (Gràfic 37).

Gràfic 37. Correlacions de l'adequació referencial en LE amb el % de cursos en modalitat bilingüe i el bagatge mitjà en LSC dels pares.



Finalment, la competència gramatical en llengua oral presenta una alta correlació amb la competència gramatical en llengua escrita.

5 Sumari

En aquest capítol hem descrit els aspectes lingüístics generals, gramaticals, de cohesió del discurs i de coherència del discurs narratiu de l'alumnat en LSC i llengua escrita (LE) sobre la base del text *Granota, on ets?* (M. Mayer, 2009). També hem comparat aquests resultats amb els dels adults. Finalment, hem comparat els trets de les narracions de l'alumnat entre una llengua i l'altra, i n'hem estudiat les correlacions entre ells i amb les variables individuals i contextuals de l'alumnat participant.

Dels **aspectes generals**, hem trobat un major nombre de diferències significatives entre alumnat i adults en els textos escrits: l'alumnat produeix menys oracions i més curtes, i menys adjectius, pronoms, determinants i preposicions per oració. En les narracions signades, tan sols s'observa un ús menor dels dos tipus de construccions de classificador estudiades (de localització i de manera) i dels components no manuals amb funció gramatical. Les diferències que trobem entre les dues llengües ens indiquen trets distintius de cadascuna: més oracions en LSC amb menys signes per oració, i uns textos signats menys densos en verbs i noms.

En la part de l'**anàlisi gramatical**, hem observat més diferències significatives en la comparació alumnat-adults dels textos escrits (14 variables de 53, el 26,41%) que en els signats (11 de 52 variables, el 21,15%).

En l'LSC, la major part d'aquestes 11 variables estan relacionades amb els classificadors (un total de set ho estan: estructures verbals en sèries, expressió del plural en el classificador, els classificadors per oració, la proporció de classificadors semàntics i la de classificadors de referents animats). En la llengua escrita, les diferències són més diverses: en l'expressió del plural, els diversos tipus de pronoms, les preposicions i les variables sintàctiques.

És en aquest domini, el sintàctic, l'únic en què hi ha un nombre elevat de variables amb diferències significatives entre alumnat i adults en totes dues llengües. També és l'únic aspecte gramatical estudiat en què no hem trobat variables comparables entre ambdues llengües.

De les 16 variables gramaticals comparables entre les dues llengües, només cinc mostren diferències significatives: la concordança verbal de persona, la concordança verbal de nombre, els determinants/nom, els pronoms personals/oració i l'ús del signe i el mot "no". Aquestes dades posen en relleu com en certs aspectes l'alumnat s'expressa de forma

diferent en una i altra llengua. És a dir, l'alumnat diferencia les dues llengües, i no fa una transferència directa dels trets d'una a l'altra.

En l'àmbit de l'estudi de la **cohesió del discurs**, en el camp concret de l'*expressió referencial* hem observat que el nombre de referents per oració no presenta diferències significatives entre alumnat i adults ni entre llengües. També hem analitzat set variables: els personatges, la funció referencial, la funció sintàctica del referent, la funció sintàctica de l'antecedent, l'adequació referencial, la forma referencial i el nivell d'explicitació.

Respecte als adults, les variables estudiades dels textos signats de l'alumnat només difereixen en l'adequació referencial, ja que hi trobem més referents ambigus o sobreexplicitats. En els textos escrits, les diferències entre alumnat i adults augmenten, ja que 6 dels 16 nivells de les variables estudiades presenten diferències significatives: la proporció d'introduccions respecte al total és major en l'alumnat, mentre que els referents de manteniment representen una proporció menor, l'alumnat situa el referent en la posició de subjecte en una proporció molt més alta que els adults, els referents sense antecedents són més abundants en els textos escrits de l'alumnat, presenten més formes ambigües o innecessàriament sobreexplicitades, i el nivell d'explicitació 2 (el dels pronoms) és menys utilitzat per l'alumnat.

En la comparació interlingüística observem encara més diferències, en 10 nivells de les variables: les narracions en una i altra llengua difereixen en la distribució dels referents segons la seva funció referencial, segons la seva funció sintàctica, segons la funció sintàctica de l'antecedent i segons el nivell d'explicitació. En canvi, les ambigüitats o sobreexplicitacions no presenten diferències significatives entre les llengües, ni tampoc és diferent la proporció de referents de cada un dels personatges esmentats als textos.

Pel que fa a l'estudi de la *simultaneïtat*, hem observat que la simultaneïtat de tipus B (una mateixa acció realitzada simultàniament per dos referents diferents) és menys expressada tant en LSC com en LE entre l'alumnat, en comparació amb els adults.

Malgrat que només hem presentat l'anàlisi descriptiva de les formes d'expressar tots tres tipus de simultaneïtat, en les dues llengües hem trobat que l'alumnat tendeix a emprar estratègies diferents a les dels adults per comunicar aquestes simultaneïtats, la de tipus B ja esmentada i les de tipus A (dos esdeveniments diferents simultanis) i C (dues accions diferents simultànies en un mateix esdeveniment, referents animats en interacció).

En la comparació interlingüística de la simultaneïtat, observem que l'alumnat expressa un percentatge inferior de simultaneïtats totals i menys simultaneïtats de tipus C en llengua escrita que en LSC. Per tant, aquestes dades mostren una major competència per expressar la simultaneïtat en LSC que en llengua escrita.

L'estudi de la **coherència del discurs** revela que les característiques dels textos en LSC de l'alumnat són similars a les dels textos dels adults. En llengua escrita els textos de l'alumnat presenten diferències respecte als dels adults en el nivell GAO2 de la xarxa causal i també en el conjunt de GAOs d'ordre superior (GAO és l'estructura de goal-attempt-outcome de diversos nivells, la suma dels quals forma la xarxa causal). Aquest fenomen indica que en les narracions escrites trobem una trama menys densa dels nivells superiors de causalitat.

En comparar les dues llengües en l'aspecte de les xarxes causals, trobem que les narracions signades tenen una mitjana de GAO3 més elevada, així com també de GAOs completes i incompletes. Aquests resultats denoten que els textos signats tenen més elements de coherència causal, i més concreció en els diversos episodis de la història.

Ara bé, la part en què són més clarament diferents els textos signats i escrits és en l'àrea de l'expressió de les motivacions i les reaccions dels personatges, que són els elements que cohesionen els diversos episodis de la història i els diversos nivells causals. Tan sols la llengua escrita presenta diferències significatives entre alumnat i adults, excepte en el cas de les reaccions cognitives dels personatges. En la comparació LSC-LE, la mitjana de les motivacions i les reaccions afectives també és major en l'LSC (no és així en el cas de les reaccions cognitives). Ara bé, tan sols es dona si prenem el conjunt de motivacions i reaccions explícites i implícites expressades en LSC.

En resum, en els tres aspectes estudiats, els textos en LSC de l'alumnat presenten menys diferències respecte als adults per les variables analitzades que els textos escrits. Els resultats també mostren una competència de la cohesió del discurs i de l'expressió de la simultaneïtat major en LSC que en llengua escrita.

L'estudi de les **relacions entre les tres dimensions** revela que hi ha més correlacions entre elles en els textos signats que en els escrits. També observem que totes les variables de l'LSC es correlacionen amb algun nivell de la llengua escrita, principalment amb les variables de la coherència del discurs.

Quant a les **relacions amb les variables individuals i contextuals**, observem que hi ha més correlacions amb les variables de la llengua escrita que amb les de l'LSC, i que els factors

individuals i contextuals que s'hi relacionen són l'edat, el temps cursat en modalitat bilingüe, el bagatge en LSC dels pares i la llengua oral.

Capítol 5. L'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita en l'escola bilingüe intermodal

¿Y los niños y niñas sordos que aún están construyendo su lenguaje? ¿Cómo sentirán, por ejemplo, el miedo, la vergüenza o la tristeza, si aún no conocen ni sus nombres? ¿Cómo perciben un mundo sin palabras? Yo me sentía muy desesperada sin saber qué me pasaba. Conocía la existencia de la palabra depresión pero no la relacionaba con mi malestar. Al adjudicar la palabra depresión a mi malestar, aunque me sorprendió al principio, pude actuar para que desapareciera el dolor, acudí a un psicoanalista para que me ayudara a superarlo.

Lo que me propongo es intentar explicarles con palabras, es decir, con LSC, a los niños y niñas sordos el mundo que les rodea. Les quiero dar la posibilidad de conocer diversos recursos del lenguaje que les permitan formular preguntas, tratar de averiguar, reflexionar, sentir... Intentaré que se sientan motivados, que se interesen por lo que les rodea, procuraré entenderles y escuchar lo que les sucede para poder después poner palabras a sus sentimientos de manera que puedan tener seguridad y tranquilidad.

(...) La LSC es un instrumento para que los sordos accedan a la información, día a día, desde muy temprana edad, desde que se sabe que el hijo es sordo. En fin, se trata de conseguir que con la LSC los niños y niñas sordos construyan un lenguaje lo más sólido posible, porque el lenguaje nos permite que podamos decidir y nos da estabilidad. Porque el lenguaje es la casa del ser, el alma del cuerpo. Porque el lenguaje es el instrumento que permite acceder a cualquier otro aprendizaje, a otras lenguas. Sin un lenguaje accesible, los niños y las niñas no pueden obtener unos aprendizajes mínimos y permanecen dependientes de sus familiares o de los tutores que deciden qué hacer con sus vidas.

Pepita Cedillo Vicente (2008, p. 120 i 187)

1 Introducció

Amb les ajudes tècniques hi ha resposta al so i, això ens pot portar a pensar que amb allò ja n'hi ha prou. És difícil al principi veure-hi més enllà, sembla que la solució a aquell "problema" és que senti i no ens adonem que també cal que entengui.

La nostra angoixa era ser capaços de comunicar-nos amb la Júlia i al mateix temps ens preocupava molt que a l'escola estigués en igualtat de condicions que els seus companys oïdors i tingués un accés complet a la informació.

Hi va haver un concepte que a nosaltres ens va fer pensar molt i que va fer que ens apropéssim ràpidament a la LSC: Una primera llengua no s'ensenya, s'adquireix de manera natural. La Júlia podia adquirir la llengua de signes de la mateixa manera que la seva germana oïdora havia après la llengua oral.

Ens vam adonar molt ràpid que la llengua de signes era una eina molt eficaç i potent en l'educació de la Júlia. A casa ens ajudava en la comunicació i a l'escola era el vehicle per a l'adquisició de coneixements i que li permetia desenvolupar tot el seu potencial.

Raquel Perich (2012, p. 20)

El testimoni de la Raquel Perich és poc habitual a Catalunya: l'alumnat matriculat a la modalitat educativa bilingüe intermodal representa un percentatge baix de l'alumnat sord. En el proper capítol estudiarem aquesta situació (nivell "macro" de la recerca), però abans d'això ens aturem a investigar el nivell "meso", dins el model ecològic en què ens situem, del nostre problema de recerca: l'educació bilingüe intermodal.

Es tracta d'un programa educatiu molt recent, i malauradament molt poc investigat:

D'una manera general, existeix una literatura relativament considerable sobre la qüestió de l'educació bilingüe, en canvi són molt menys nombrosos els estudis sobre les pràctiques efectives (activitats a classe, alternança o no de llengües en la vida escolar quotidiana, manera de fer dels docents). Pel que fa a la situació dels infants sords i del bilingüisme sord, aquesta constatació és encara més marcada. (Mugnier, 2006a, p. 146)

Per contribuir a eixamplar el coneixement en aquest camp, després d'haver estudiat les narracions els participants en les dues llengües, ens centrem en un dels factors relacionats amb la seva competència lingüística, el del context escolar dels alumnes participants. Es tracta dels tres primers punts del segon objectiu específic plantejat en la tesi:

- B. Estudiar alguns factors que influeixen en el bagatge lingüístic (en llengua escrita i llengua de signes) de l'alumnat sord signant:
- 1 Estudiar el context lingüístic de l'aula d'agrupament de l'escola bilingüe intermodal,
 - 2 Analitzar l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita a l'aula d'agrupament,
 - 3 Observar la reflexió metalingüística a l'aula d'agrupament.

Atesa la importància de la institució educativa per als infants sords signants, hem volgut dedicar tot un capítol a analitzar les observacions que hem pogut fer a una institució que compta amb el programa d'educació bilingüe intermodal, les converses que hi hem mantingut, les pràctiques dels actors que hi participen. A més, atès l'enfocament de la investigació, que se centra en l'estudi de les narracions en llengua de signes i llengua escrita, focalitzem l'observació de les hores de docència de les dues llengües, i sobretot en la relació que es dona entre les llengües i el seu ús en l'àrea de la lectoescriptura.

L'observació participant desenvolupada durant gairebé quatre mesos ens permet aproximar-nos a l'ensenyament/aprenentatge de la llengua de signes i de la llengua escrita.

Per a tal fi primer presentem l'anàlisi teòrica d'aquesta part (§2), la metodologia que hem emprat (§3), i els resultats (§4).

2 Marc teòric

Tal com pot aprendre qualsevol persona que practiqui la lectoescriptura constant, el que realment compta no és pas arribar enlloc, sinó els camins que recorrem en cada trajecte.

Màrius Serra (2011, p. 9)

Els nens sords signants, i en especial els que tenen pares oients, tenen la particularitat que “su bagaje cultural y su lengua no son transmitidos preferentemente de padres a hijos, sino entre grupos de pares y en centros educativos” (Fernández Mostaza, 2003). Per aquest motiu l'escola és un entorn encara més crucial per a ells. En aquest capítol fem un breu repàs als antecedents en l'educació dels infants sords (§2.1). La curta història de la modalitat bilingüe intermodal ens durà a analitzar què en sabem (§2.3), però prèviament analitzarem les característiques del bilingüisme intramodal en l'educació (§2.2). Finalment, ens centrarem en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita en general i en el paper que hi té l'activitat metalingüística, tant amb l'alumnat oient com amb l'alumnat sord (§2.4).

2.1 L'educació dels infants sords

Des del començament de l'educació formal de nens sords al segle XVIII, hi ha hagut mètodes que han utilitzat la llengua de signes o algun tipus de codi manual per a una llengua parlada en l'educació de persones sordes (DeLana, Gentry, & Andrews, 2007; Moores, 2010b). Tanmateix, el seu ús ha fluctuat considerablement, depenent de la concepció preponderant sobre la sordesa de la societat i les creences sobre la seva repercussió en les habilitats dels nens sords.

A finals del segle XVIII existien ja dos corrents en l'educació: el mètode oral, alemany, representat per Heinicke, que es concentrava en l'ús de la llengua oral com a base de l'educació; i el mètode “gestual”, el francès, representat per L'Epée primer, i després per Sicard, que utilitzava la comunicació visuogestual perquè els infants sords accedissin a la llengua oral (Gascón Ricao & Storch de Gracia y Asensio, 2004). L'Epée utilitzava els signes amb què es comunicaven els seus alumnes i hi afegia uns signes inventats per ell, els “signes metòdics”. Ara bé, la finalitat última era l'aprenentatge de la llengua oral i la descodificació de la llengua escrita.²¹⁹

²¹⁹ Gascón Ricao i Storch de Gracia y Asensio (2004, Capítol 12) presenten una crítica a la interpretació habitual del mètode de L'Epée, atès que consideren que el seu mètode no vetllava per la comprensió de la llengua escrita, entre d'altres, arguments que condueixen a posar en qüestió la descripció que presenta Sacks del “mètode gestual” de llavors (Sacks, 2002). Encara pitjor fou l'impacte de Sicard, que segons citen,

El sistema "gestual" francès va influir en la creació de la primera escola per a nens sords als EUA, el 1817 (a Barcelona la primera es va fundar el 1800, al Saló de Cent), i 50 anys després es va fundar la primera escola americana per via oral per als estudiants sords (Kuntze, 1998).

No obstant això, el 1928 gairebé el 80% dels estudiants sords estaven en escoles que no utilitzaven la llengua de signes (Kuntze, 1998), a causa en part al Congrés de Milà sobre l'Educació de Sords el 1880, on es va resoldre "que el mètode oral ha de ser preferit al dels signes" (Moore, 2010b).²²⁰ La majoria de les escoles es van orientar a la pràctica educativa per via oral, impulsats per la convicció que calia que les persones sordes parlessin per tal d'integrar-se en la societat oient (Power et al., 2008). Només unes poques escoles seguien utilitzant els signes d'alguna manera fins a la dècada de 1970, quan van començar a emergir propostes per a una educació bilingüe i diverses escoles van adoptar aquesta filosofia (Bailes, 2001).

Com a resultat, l'ús de la llengua de signes en l'educació va augmentar, i en la dècada de 1980 es van començar a establir programes d'educació bilingüe (C. Mayer & Akamatsu, 2003). El primer país a oficialitzar el sistema bilingüe va ser Suècia, on el 1983 es va introduir el primer currículum bilingüe a les escoles especials per a persones sordes. Aquest establí que les llengües d'instrucció serien tant la llengua de signes sueca com el suec, principalment en la seva forma escrita (Svartholm, 2010).

Durant les següents dècades es van implementar programes bilingües a altres països. En la majoria de casos aquesta modalitat es caracteritza pel fet que la primera llengua d'instrucció és una llengua de signes natural, enfront de la resta de sistemes educatius que fan prevaldre la llengua oral o sistemes de "comunicació total".²²¹

La tendència d'alguns països a la inclusió de la llengua de signes en l'educació dels nens sords va ser promoguda per marcs d'acció supranacionals, com la *Declaració de Salamanca*,

afirmava que "los sordomudos no tenían lenguaje alguno" (Gascón Ricao & Storch de Gracia y Asensio, 2004, p. 217).

²²⁰ A la traducció de Gascón Ricao i Storch de Gracia y Asensio es parla de mètode "mímic" en oposició al mètode oral (2004, p. 403).

²²¹ El programa de Comunicació Total va ser proposat per Holcomb els anys 1970, i la seva postura era que "tots els elements de la comunicació s'haurien d'utilitzar, depenent de les necessitats de cada nen en cada punt particular del seu desenvolupament. Inclou en l'aproximació de la TC la parla, la dactilologia (...), l'entrenament auditiu, el dibuix, el gest, i la llengua de signes americana." (Moore, 2010b, p. 22). Inclou també un canvi en la forma d'ensenyament, passant de l'ensenyament centrat en el mestre al centrat en l'alumne, i en què la família tenia un paper crucial en el suport a l'educació de l'infant sord. La llengua de signes, en aquest context, era imprescindible per assegurar l'aprenentatge incidental a l'infant i la seva integració a la família (Marschark et al., 2014). Tanmateix, amb el temps s'ha anat exclouent cada cop més l'ASL d'aquest mètode (Moore, 2010b).

signada per Espanya. Aquesta trobada tenia com a objectiu abordar els canvis de política necessaris per atendre tots els nens i hi van assistir representants de 92 governs. La declaració final reconeixia la importància de les llengües de signes en l'educació dels infants sords (UNESCO, 1994, p. 18):

Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. **Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país.** Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias.²²²

La *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat i protocol facultatiu* (Nacions Unides, 2006, article 24), també signada per Espanya, es pronunciava en el mateix sentit:

(...) els estats part han d'adoptar les mesures pertinents, com ara:

(...) c) Assegurar que l'educació de les persones, i en particular els nens i les nenes cecs, sords o sordcecs, s'imparteixi en els llenguatges i els mitjans de comunicació més apropiats per a cada persona i en entorns que permetin aconseguir el seu màxim desenvolupament acadèmic i social.

4. Per contribuir a fer efectiu aquest dret, els estats part han d'adoptar les mesures pertinents per **contractar mestres, inclosos mestres amb discapacitat**, que estiguin qualificats en llengua de signes o Braille, i per formar professionals i personal que treballin en tots els nivells educatius. Aquesta formació inclourà la presa de consciència de la discapacitat i l'ús de maneres, mitjans i formats de comunicació augmentatius i alternatius apropiats, i de tècniques i materials educatius per donar suport a les persones amb discapacitat.²²³

Observem que la Convenció de les Nacions Unides és una mica més concreta en les mesures que s'han de prendre que la Declaració de Salamanca. Introdueix el paper del professional sord en el context educatiu, i també del material i coneixement necessari a proporcionar als professionals d'alumnat sord (i/o cec). Els dos textos tenen en compte les particularitats individuals i l'adaptació a aquestes de l'educació que se'ls proporcioni. Ara bé, la Declaració de Salamanca afirma que cal garantir l'accés a l'aprenentatge de la llengua de signes a tots els sords, mentre que la Convenció de les Nacions Unides fa una afirmació més general, condicionant a les característiques individuals la llengua vehicular de l'ensenyament. Per

²²² La negreta és nostra.

²²³ La negreta és nostra.

tant, la Convenció no aborda el gran problema que es pot donar en la intervenció amb els infants sords: si els pares decideixen que no se li proporcioni una llengua de signes al seu fill però la criatura no arriba a desenvolupar completament la llengua oral, què succeeix amb l'infant sord?

El model bilingüe va acompanyat, normalment, d'un èmfasi en l'autoestima de l'alumnat, la valorització de la sordesa i la llengua de signes, i el reconeixement de la cultura sorda (Swanwick, 2010), però sobretot del reconeixement que els nens sords tenen el mateix potencial per al llenguatge i l'aprenentatge que els seus parells d'edat (C. Mayer & Leigh, 2010).

Bagga-Gupta (2002, p. 558) afirma que són la forma d'entendre el llenguatge i també els nivells de rendiment de la lectura de l'alumnat sord allò que “ha conduït històricament a l'establiment de diferents ‘models’ d'educació en què els models oral o bilingüe-manual (i tot un sistema de models mixtos) han estat establerts en base a la creença que un o l'altre model és la forma ‘correcta’ de facilitar l'alfabetisme en aquest grup”. I tanmateix, recalca que la literacitat ha estat poc estudiada en contextos escolars o en àmbits no formals.

Testimonis com el d'Alexander Graham Bell, un defensor del mètode oral i també de l'eugenèsia en l'àmbit de les persones sordes,²²⁴ posa sobre la taula la contradicció en l'abordament de l'educació de l'infant sord (Gascón Ricao & Storch de Gracia y Asensio, 2004, p. 233):²²⁵

Creo que si considerásemos sólo la condición mental del niño sin referirnos al lenguaje, ningún lenguaje llegaría a la mente como el de señas: es el medio de llegar a la mente del niño sordo...

És a dir, si bé reconeixia l'accés complet que tenien les persones sordes a la llengua de signes, la desestimava com a mètode d'intervenció i comunicació amb els infants sords. Què pot conduir a aquest conflicte “d'interessos”? Una resposta plausible, relacionant-ho amb el fragment de Bagga-Gupta (2002) citat anteriorment, és la noció que podia tenir Bell del llenguatge: en cas que no es tinguin en compte les implicacions de la privació lingüística en el desenvolupament de l'infant (vegeu el Capítol 2, §4), l'estreta relació entre el desenvolupament lingüístic i el de totes les altres àrees que conformen la persona, pot

²²⁴ Va ser membre de la Secció d'Eugenèsia de l'Associació Americana de Criadors, època durant la qual va escriure la *Memoir upon the Formation of a Deaf Variety of the Human race*. En aquest informe alertava que “els sordmuts congènits del país estan incrementant a un ritme major que la població en general; i els nens sordmuts fills de sordmuts [incrementen] a un major ritme que la població sordmuda congènita”. Considerava la llengua de signes com la “causa el matrimoni endogàmic [*intermarriage*] dels sordmuts i la propagació del seu defecte físic” (Lane, Hoffmeister, & Bahan, 2001, p. 367).

²²⁵ No hem pogut trobar la font original.

arribar-se a entendre que el més prioritari sigui la comunicació amb les persones oients. De fet, la consideració de la llengua de signes com un llenguatge mímic o gestual és ja prou definitori del que en aquella època, i fins als anys 1960, es pensava sobre la llengua de signes.

Un fenomen que va contribuir a la defensa del mètode exclusivament oral és el que Sánchez (2007) anomena la *síndrome Helen Keller*: l'ús de casos concrets de persones sordes, sordcegues, per “demostrar” l'èxit del mètode oral. Actualment aquest sistema ja no està gaire estès en l'àmbit acadèmic, però caldria investigar fins a quin punt aquest discurs encara és present en l'assessorament formal o informal que reben les famílies. A més, un equivalent actual al fenomen també el podríem identificar en l'ús de l'estadística, que converteix els “fracassos de l'oralisme” en part de la corba de la “normalitat”, situant-los en un dels extrems. La interpretació de les dades condueix a posar l'èmfasi en els resultats “positius”, atès que una “majoria” es troba en els paràmetres de normalitat, invisibilitzant la diversitat en els resultats de la intervenció exclusivament oral.

El pes de la història, per tant, fa que ens trobem davant de moltes dificultats a l'hora d'aplicar el sistema educatiu bilingüe intermodal enfront de l'hegemonia de què gaudeix el mètode oral, entre les quals hi ha: el prerrequisit per implementar efectivament el model, el fet que cal una competència forta en llengua de signes com a primera llengua (molts dels infants que s'escolaritzen en aquesta modalitat educativa no han estat exposats des de l'inici de la seva vida a la llengua de signes) (Marschark, Knoors, & Tang, 2014); el poc coneixement que se'n té, atès que és un model recent que ha estat poc estudiat (Mugnier, 2006a); i la dificultat d'assegurar la competència en LS dels professionals que treballen a l'escola bilingüe (Johnston, 2002).

2.2 El bilingüisme en l'educació

La UNESCO defineix l'educació bilingüe i multilingüe com “l'ús de dues o més llengües com a mitjans d'instrucció” (2003, p. 17). Tanmateix, es tracta d'un terme ambigu que acull una gran diversitat de sistemes educatius, que poden ser des de programes en què es dona una instrucció formal per promoure el desenvolupament de diverses llengües, fins a escenaris en què hi ha infants bilingües, el bilingüisme dels quals no és promogut en el currículum (C. Baker, 2006, Capítol 10).

Abans d'endinsar-nos en el tipus d'educació bilingüe en què se centra aquesta tesi, volem mostrar la diversitat de programes que inclou l'educació bilingüe en general (§2.2.1) i algunes teories en què es fonamenten (§2.2.2).

2.2.1 Diversitat de programes

L'educació bilingüe sol ser un concepte idealitzat que no contempla l'ús de les dues llengües a la societat, ni tampoc les pràctiques bilingües o multilingües reals (O. García, 2009). A fi de tenir en compte tots els factors que defineixen un programa i mirar d'identificar els diversos models existents, Baker proposa una classificació dels diversos programes d'educació bilingüe, segons quatre criteris principals: les característiques de l'alumnat (si són parlants de la llengua majoritària o la minoritària), la llengua d'instrucció, l'objectiu social i educatiu del programa (assimilació, apartheid, manteniment, pluralisme, enriquiment) i l'objectiu dels resultats lingüístics (monolingüisme o bilingüisme). En funció d'aquestes característiques identifica deu tipus de programes, dels quals només quatre es consideren orientats fortament al bilingüisme (C. Baker, 2006, Capítol 10).

La conceptualització de García (2009, Capítol 6) ajuda a entendre les dues principals tendències dels diversos tipus de programes bilingües identificats per Baker: els programes monoglòssics i els programes heteroglòssics.²²⁶ La perspectiva *monoglòssica* persegueix que la persona bilingüe sigui competent en les dues llengües d'acord amb la norma monolingüe, o que almenys ho sigui en la llengua dominant. En canvi, la perspectiva *heteroglòssica* té en compte la multiplicitat de perfils bilingües existents i la naturalesa interlingüística de la persona bilingüe. Tot i que sovint l'objectiu és igualment l'ús del bilingüisme per ensenyar de forma efectiva la llengua dominant, l'aproximació és de naturalesa més global, es dona un reconeixement del multilingüisme en la societat i en el context educatiu, i s'adapta al perfil bilingüe de l'estudiant.

2.2.2 Fonamentació teòrica

Malgrat que el bilingüisme ja no és vist com un perjudici per al desenvolupament cognitiu, acadèmic i lingüístic (almenys el bilingüisme intramodal), com ho va ser durant gran part del segle XX, aquesta creença encara perviu. Un dels arguments principals en contra del bilingüisme a l'educació és la "hipòtesi del màxim contacte" o del "temps dedicat a la tasca" (Cummins, 2002, p. 199): el temps dedicat a la tasca o el màxim contacte amb una llengua és el factor determinant del rendiment acadèmic en aquella llengua.

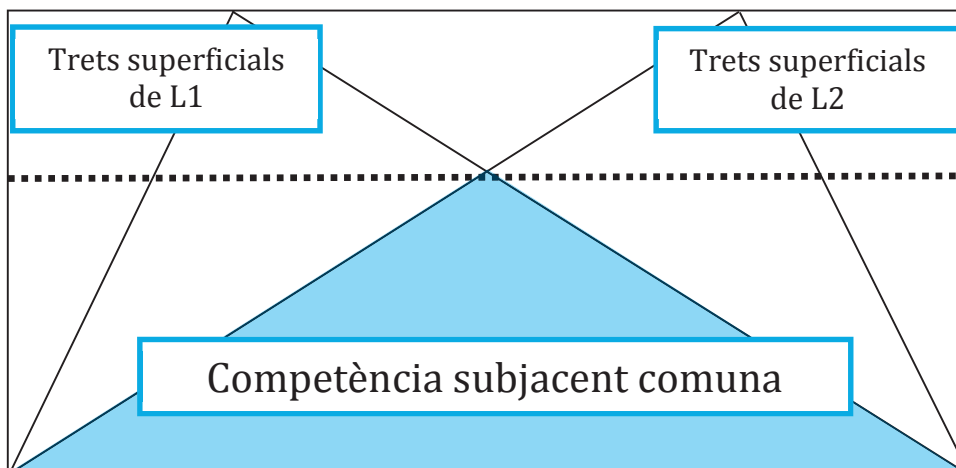
²²⁶ Això està íntimament relacionat amb les dues perspectives principals existents sobre el bilingüisme que hem revisat al Capítol 2 (§3.3).

Ara bé, els resultats de les recerques no donen suport a aquesta hipòtesi,²²⁷ per la qual cosa han sorgit diverses teories per explicar-los. La *hipòtesi de la interdependència lingüística* de Cummins (1984) formula que:

en la mesura que la instrucció en Lx és efectiva per promoure competència en Lx, la transferència d'aquesta competència a Ly es produirà sempre que hi hagi una adequada exposició a la Ly (ja sigui a l'escola o en l'entorn) i una adequada motivació per aprendre Ly.²²⁸

Amb relació a aquest teoria, va elaborar el model de la competència subjacent comuna (CUP, per les sigles en anglès *common underlying proficiency*) (Cummins, 1984): existeixen unes competències interlingüístiques (*cross-lingual proficiencies*) que són compartides per ambdues llengües, que tenen manifestacions "superficials" diferents (Figura 7). Això permet que les experiències en qualsevol de les dues llengües puguin promoure el desenvolupament de la CUP, això sí, sempre que hi hagi una exposició a ambdues llengües i una motivació adequada.

Figura 7. Representació gràfica de la competència subjacent comuna de l'individu bilingüe.



Font: Cummins (1984)

Les transferències que Cummins (2006, p. 3) considera que es poden donar i que no són lingüístiques (o sigui, que no són els "trets superficials") són les següents:

- Transferència de coneixement conceptual

²²⁷ Per a un repàs de les recerques que donen suport als beneficis del bilingüisme additiu ("forma de bilingüisme que es produeix quan els estudiants afegeixen una segona llengua al seu instrumental intel·lectual, mentre continuen desenvolupant-se conceptualment i acadèmicament en la seva llengua materna") (Cummins, 2002, p. 53), a les conseqüències positives del desenvolupament de les destreses acadèmiques en una o més llengües, vegeu Cummins (2002, Capítol 2 i 7).

²²⁸ Traducció de Guasch (2001, p. 21), amb una lleugera modificació.

- Transferència d'elements lingüístics específics²²⁹
- Transferència d'estratègies metacognitives i metalingüístiques
- Transferència d'aspectes pragmàtics i de l'ús de la llengua
- Transferència de la consciència fonològica

Tanmateix, algunes recerques mostraven resultats que contradeien aquestes hipòtesis. Cummins (1984) va observar que es tractava sobretot d'estudis amb poblacions que es trobaven en contextos substractius.²³⁰ A partir d'aquestes observacions, va elaborar la *hipòtesi del llindar* (Cummins, 1984, p. 38):

Hi deu haver un llindar de competència lingüística bilingüe que els nens han d'assolir per evitar dèficits cognitius i permetre que els aspectes potencialment beneficiosos d'esdevenir bilingüe influeixin el creixement cognitiu (...). Si els nens bilingües arriben només a un nivell molt baix de competència en una o en les seves dues llengües, la seva interacció amb l'entorn a través d'aquestes llengües, tant en termes d'input com d'output, és probable que sigui empobrida.

Cummins proposà els anys 70 el terme *semilingüisme* per referir-se a la següent situació (2002, p. 120):

La realidad de que, a consecuencia de una escolarización discriminatoria, algunos estudiantes bilingües no conseguían alcanzar un dominio académico claro en L1 ni en L2. (...) Los estudiantes [bilingües] se quedan atrás por la sencilla razón de que no comprenden en grado suficiente el idioma de enseñanza.

El semilingüisme seria producte d'una exposició i un maneig inadequat de les llengües en el context acadèmic (Ausbrooks, 2012), i vol conceptualitzar la "manca d'una fluïdesa completa en cap de les llengües" (Edwards, 2008, p. 10). Grosjean (2008b, p. 35-36), descriu els nens semilingües com aquells que tenen en totes dues llengües menys habilitats que els nadius.

Al cap d'un temps Cummins (2002, p. 120) va decidir deixar d'utilitzar el terme de semilingüisme, perquè les principals crítiques el van fer reconsiderar el concepte: es tractava d'una teoria d'afirmació del dèficit, que culpabilitzava "la víctima".

²²⁹ L'exemple que posa per a "coneixement conceptual" és la comprensió del concepte de fotosíntesi, i com a exemple de la transferència d'elements lingüístics específics esmenta el coneixement del significat de foto a fotosíntesi.

²³⁰ Vegeu el Capítol 2 (§3.3) per a una definició del concepte.

Grosjean (2008b) hi afegeix, com a crítica, que el terme no té en compte que el semilingüisme pot ser tot just un indicador que la criatura encara està en procés d'esdevenir bilingüe, i per tant encara està reestructurant la primera llengua.

Per altra banda, Edwards (2008) posa en relleu una dimensió del concepte que treu pressió als individus susceptibles de ser anomenats semilingües: el terme hauria anat impregnant-se d'al·lusions a la qüestió de la majoria i la minoria, dominació i subordinació, opressió i victimització. És a dir, la part positiva que n'extreu Edwards de l'ús de la noció de semilingüisme és que la situació lingüística dels individus posa en relleu unes polítiques i pràctiques lingüístiques que van en detriment de part de la població.

En l'àmbit del desenvolupament bilingüe existeix la hipòtesi del "bootstrapping" bilingüe (l'"arrancada" bilingüe), proposada per Gawlitzek-Maiwald i Tracy (Meisel, 2008): atès que cada llengua es desenvolupa a un ritme diferent, la que vagi a un ritme més avançat estimularà el desenvolupament de l'altra llengua. Es considera que, encara que les dues gramàtiques es desenvolupin de forma independent, algunes construccions gramaticals de la llengua de desenvolupament més avançat poden ser utilitzades en la de desenvolupament més endarrerit (Meisel, 2008). Alguns autors han discutit aquest fenomen en l'àmbit del bilingüisme intermodal (Menéndez, 2010; Pérez Martín et al., 2014; Plaza-Pust & Weinmeister, 2008a; Plaza-Pust, 2014).

2.3 L'educació bilingüe intermodal

El bilingüisme intermodal en l'educació difereix de l'intramodal en el fet que les dues o més llengües que s'usen com a mitjans d'instrucció pertanyen a modalitat diferents (la signada i l'oral). Si bé la implementació dels projectes bilingües intermodals varien enormement, com veurem a la secció §2.3.2, en general s'han identificat uns objectius més o menys comuns en tots ells (Knors, Tang, & Marschark, 2014, Capítols 7-8):

- La promoció de l'adquisició de la primera llengua.
- L'aprenentatge a través d'una llengua accessible.
- La promoció del desenvolupament socioemocional del nen sord, per mitjà de l'ús de la llengua de signes, la immersió en la cultura sorda, i la presència de professionals sords a l'educació.
- La promoció del desenvolupament de la competència en una segona llengua a través de la lectura i l'escriptura (i/o la llengua oral, afegim).
- La promoció de l'èxit acadèmic.

L'educació bilingüe intermodal presenta algunes diferències respecte a l'educació bilingüe majoritària (la bilingüe intramodal) a part de la qüestió de la modalitat lingüística: trobem l'absència d'una forma escrita acceptada de forma més o menys general de les llengües de signes, d'una banda, i l'exposició variable (i habitualment baixa) a la llengua de signes dels infants sords, de l'altra (Evans, 2004).

Cal tenir en compte que en l'educació bilingüe intramodal en general es dóna per fet que la competència lingüística és ja força similar a l'adulta quan l'infant té entre 3 i 5 anys.²³¹ Aquest no és el cas de bona part dels infants sords, tant pel que fa a la competència lingüística com a la més general, la comunicativa.²³² Pocs infants sords tenen pares signants nadius, molts dels pares comencen a aprendre la llengua de signes quan s'assabenten que el fill és sord, o bé anys després.

Així és com descriuen la mostra d'estudiants australians de la modalitat bilingüe intermodal de la seva recerca (G. Leigh & Johnston, 2004, p. 4):

La població objecte de la investigació és més aviat una comunitat en gran mesura d'aprenents d'una primera llengua.

Tanmateix, hi ha excepcions, atès que en aquesta qüestió hi té un paper important la política lingüística del govern i el model d'intervenció amb les famílies d'infants sords. Slobin i Hoiting (2002), per exemple, descriuen les classes de llengua de signes holandesa que es proporcionà als Països Baixos a partir del 1992 a les famílies, i que fins llavors s'havien fet en llengua oral amb suport signat.

En general, les condicions esmentades fan que "establir un sistema bilingüe sigui molt més difícil en el cas dels nens sords" (Hermans et al., 2008, p. 155). L'impacte és clar, atès el caràcter transversal de la competència comunicativa en l'aprenentatge (Departament d'Educació, 2007a, p. 21.827):

²³¹ Tot i que encara ha de desenvolupar molts elements discursius i també gramaticals. Vegeu l'anàlisi teòrica del Capítol 4 (§2.3).

²³² La competència comunicativa fa referència a l'habilitat de l'individu per utilitzar el llenguatge, i inclou diversos components a més de la competència lingüística (el coneixement dels aspectes sintàctics, lèxics, morfològics i fonològics del llenguatge): la competència sociolingüística (l'habilitat d'utilitzar la llengua apropiadament en contextos socials diversos), de la competència discursiva (coneixement de la coherència i la cohesió, permet comprendre i construir discursos) i de la competència estratègica (capacitat per manejar les dificultats comunicatives) (Esteban Saiz, 2003; Loewen & Reinders, 2011).

Aznar, Cros i Quintana (1991) també parlen de la competència enciclopèdica o coneixement del món i de la competència lògica (que permet completar els intercanvis verbals que inclouen raonaments incomplets dels interlocutors).

“les habilitats i les actituds propis d'aquesta competència han de permetre interactuar i dialogar amb altres persones de manera adequada i apropar-se a altres cultures; expressar observacions, explicacions, opinions, pensaments, emocions, vivències i argumentacions; gaudir escoltant, observant, llegint o expressant-se utilitzant recursos lingüístics i no lingüístics; aprofundir en la interpretació i comprensió de la realitat que ens envolta i el món”

Totes aquestes qüestions fan que la discussió sobre la modalitat bilingüe intermodal tingui alguns matisos diferents respecte al bilingüisme intramodal, com veurem a les següents seccions. Primer de tot, tractarem la fonamentació teòrica de la modalitat educativa bilingüe intermodal i les crítiques que ha rebut (§2.3.1). En segon lloc, abordarem com s'ha implementat aquest tipus de programa (§2.3.2). Finalment, discutirem un dels problemes principals que s'han identificat en la implementació d'aquesta modalitat educativa: l'ús de sistemes de signes en comptes de la llengua de signes en la docència (§2.3.3).

2.3.1 La hipòtesi de la interdependència i el bilingüisme intermodal

Un dels arguments teòrics que han donat suport a l'educació bilingüe per a nens sords ha estat la teoria de la interdependència lingüística de Cummins (1984): el domini en llengua de signes (L1) fa possible que les habilitats en aquesta es transfereixin a l'aprenentatge d'una segona llengua. Segons el tipus de programa, com hem vist, la segona llengua serà la llengua escrita, la llengua oral i escrita, o la llengua oral i/o escrita (que inclouria la possibilitat d'adaptar-ho a les característiques de l'alumnat).

Tal com descriu Hoffmeister (2000) la *hipòtesi de la relació positiva* de Cummins ha rebut moltes crítiques: d'una banda, segons la *hipòtesi de la interferència*, hi hauria una influència negativa de les estructures de la llengua de signes en l'adquisició de les estructures de la llengua escrita. D'altra banda, la *hipòtesi de la doble discontinuïtat* (C. Mayer & Wells, 1996) nega qualsevol relació entre la competència en LS i la competència en llengua escrita, adduint que per aplicar la teoria de Cummins hi ha massa assumpcions de partida.

Mayer i Wells afirmen que no es donen les condicions necessàries per assumir el model d'interdependència lingüística, és a dir, que no es poden donar cap de les dues situacions que farien possible la transferència entre una llengua de signes i la llengua escrita, que són les seqüències entre les llengües següents (Niederberger, 2008, p. 31-32):

- 1) L1 oral – L1 escrita – L2 escrita
- 2) L1 oral – L2 oral – L2 escrita

Com que no hi ha una forma escrita de les LS estàndard, i gran part de les persones sordes no dominen la llengua oral, cap d'aquests dos pressupòsits es complirien, conclouen Mayer i Wells.

Anys més tard, Cummins (2006) fa una revisió sobre l'aplicabilitat de la hipòtesi de la interdependència lingüística al cas de la llengua de signes en l'educació dels nens sords. Primer de tot, però, deixa clara una qüestió important:

el fonament per al desenvolupament de la competència de l'ASL va més enllà de la seva relació amb el desenvolupament de la llengua anglesa i de la competència en llengua escrita [*literacy skills*]. Com qualsevol llengua, i en particular les llengües primeres, l'ASL és una eina per al pensament, la resolució de problemes, i perquè els nens i nenes puguin establir relacions amb altres persones i amb el món de les idees. El llenguatge intervé en la relació del nen amb el seu món i la identitat de la criatura es forma a través de la interacció lingüística amb altres persones. Els trets emocionals i cognitius que formen la identitat del nen s'imprimeixen en els primers anys, principalment a través de la interacció lingüística. El sentit de si mateix dels nens (i adults) està íntimament relacionat amb el grau en què se sentin valorats i apreciats pels que els envolten. Per tant, el desenvolupament de la base sòlida d'una llengua materna en els primers anys és important no només pel desenvolupament cognitiu de la criatura sinó també com un passaport per la pertinença a una comunitat social que afirmi la intel·ligència i la identitat del nen o nena (Cummins, 2006, p. 1-2).

Per tant, abans d'entrar en la qüestió de la relació entre les llengües, deixa clar que considera inadequat que s'interpretés la llengua de signes, des de la seva proposta teòrica, com un mitjà d'accés a una altra llengua. Veu necessari posar en relleu que el paper de la llengua de signes en el desenvolupament de les persones sordes és important pels beneficis que li aporta per si mateixa.

Un cop dit això, aborda les crítiques de Mayer i Wells (1996). Considera que la hipòtesi de la doble discontinuïtat visibilitza una perspectiva de la lectoescriptura esbiaixada. Mayer i Wells només conceben la transferència lingüística: els autors "semblen ignorar el fet que el coneixement conceptual és simplement tan rellevant pel desenvolupament de la competència en llengua escrita com ho és el coneixement 'lingüístic', definint-ho de forma estricta" (Cummins, 2006, p. 5).

Alguns anys després, Mayer, aquest cop juntament amb Leigh (2010, p. 177), torna a parlar del fenomen:

(...) Tot i que algunes recerques empíriques indiquen correlacions entre alts nivells del desenvolupament d'una llengua de signes natural i més alts nivells d'alfabetització, 'més alts'

no està ben definit i roman poc clar si és respecte a altres estudiants sords o respecte a nens de la mateixa edat oients.

(...) No hi ha dades per suggerir que, com a grup, els estudiants de programes bilingües estiguin aconseguint els nivells d'alfabetització i lingüístics que es predeien quan els models bilingües es van començar a implementar.

Les anteriors afirmacions semblen massa generals i inconcretes, atès que cada recerca especifica el tipus de comparació que està fent (si amb altres estudiants sords o amb nens de la mateixa edat). En qualsevol cas, en l'àmbit de l'educació dels nens sords hi ha poca capacitat per generalitzar els resultats d'una mostra a tota la població. A més, tal com ells mateixos admeten, hi ha hagut sempre el problema de l'accés sovint tardà i l'exposició pobra a la llengua de signes de la població de la modalitat bilingüe intermodal.

Malgrat tenir en compte les condicions en què han hagut d'implementar-se els programes bilingües, afirmen (C. Mayer & Leigh, 2010, p. 177):

(...) mentre que hi ha una acumulació d'evidències de recerca que comprèn gairebé 40 anys en suport a l'educació bilingüe per a aprenents oïdors (Cummins 2000), ha suscitat preocupació la relativa manca d'evidència empírica sobre la millora de resultats lingüístics i de literacitat dels estudiants sords en escenaris bilingües intermodals [*sign bilingual settings*], malgrat el fet que **els programes han estat funcionant durant més de 20 anys**. Els comparativament pocs estudis que s'han fet fins avui han estat descripcions de programes bilingües, pràctiques a la classe, i estratègies docents, o s'han focalitzat en estadis molt primerencs d'alfabetització, en què (...) les diferències entre sords i oients serien més difícils d'identificar.²³³

Resulta qüestionable que comparin l'educació dels dos tipus de bilingüisme i que considerin que 20 anys de funcionament sigui un període suficient perquè, d'una banda, el nombre de recerques sigui elevat, i d'altra banda, perquè els resultats de la implementació siguin millors. A risc de ser reiteratiu, repetim les condicions en què s'han hagut de desenvolupar aquest programes: resistència de les polítiques de molts governs al bilingüisme intermodal (i les conseqüències d'això, pocs recursos, escolarització tardana, etc.), desconeixement de la llengua de signes (els programes bilingües intramodals comptaven amb una llarga història d'investigació lingüística en la seva modalitat) i dificultats perquè els nens sords accedeixin a la llengua de signes en edats primerenques.

²³³ La negreta és nostra.

En l'últim factor es basen Chamberlain i Mayberry (2008) per respondre un interrogant arran dels resultats de la seva recerca, que donen suport a la hipòtesi que la base de la lectura en signants sords és la competència en la llengua de signes: per què llavors els nivells mitjans de lectoescriptura en les persones sordes que segueixen programes bilingües no és alt? La resposta que plantegen és la impossibilitat d'assumir que la llengua de signes dels nens sords sigui la seva primera llengua. Posen en dubte que els nens sords assoleixin en la llengua de signes els nivells alts que habitualment adquireixen els oients en les seves primeres llengües. Atès que el 90% de nens sords tenen pares oients, és probable que els nens no arribin a desenvolupar les competències en llengua de signes de manera completa.

A banda del problema dels nivells que assoleixen els infants sords en llengua de signes i llengua escrita, els resultats de Chamberlain i Mayberry no són una excepció: diversos estudis han trobat una relació positiva entre la competència lectora i la competència en llengua de signes (Taula 46). Es tracta d'un conjunt d'estudis que analitzen àrees del llenguatge diferents, en poblacions d'edat diferents i de projectes educatius diversos, però els resultats de tots ells donen suport a la teoria de la interdependència de Cummins en la relació entre la llengua de signes i la llengua escrita i/o la llengua oral.

Taula 46. Resum de les recerques quantitatives amb resultats que donen suport a la teoria de la interdependència lingüística de Cummins.

[C= comprensió/tasques de recepció ; E = expressió; C+E = valor global de comprensió i expressió; cada recerca fa servir instruments diferents per valorar àrees diverses del llenguatge]

	Llengües entre les quals hi ha una relació positiva significativa		
	<i>Llengua de signes</i>	<i>Llengua escrita</i>	<i>Llengua oral</i>
Strong i Prinz (1997)	(C + E)	(C + E)	
Padden i Ramsey (1998)	(C) (E)	(C)	
Chamberlain i Mayberry (2000) ²³⁴	(C)	(C)	
Hoffmeister (2000)	(C)	(C)	
Mann (2007)	(C)	(C)	
Dubuisson, Parisot i Vercaingne-Ménard (2008)	(C)	(C)	
Niederberger (2008)	(C + E) (C) (E) (C) (E) ²³⁵	(C + E) (C) (E) (C) (E)	(C)
Chamberlain & Mayberry (2008)	(C)	(C)	
Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven (2008)	(C)	(C)	

²³⁴ No hem pogut consultar una descripció de l'estudi completa, però la font citada és força concreta sobre la forma de realitzar la recerca i els resultats.

²³⁵ En el cas de la relació entre la llengua oral i la llengua escrita, la correlació només es dona entre els resultats dels aspectes narratius de l'LSF i els elements morfosintàctics i narratius de la llengua oral.

Llengües entre les quals hi ha una relació positiva significativa		
	<i>Llengua de signes</i>	<i>Llengua escrita</i>
Hermans, Ormel, & Knoors (2010)	(E)	(E)

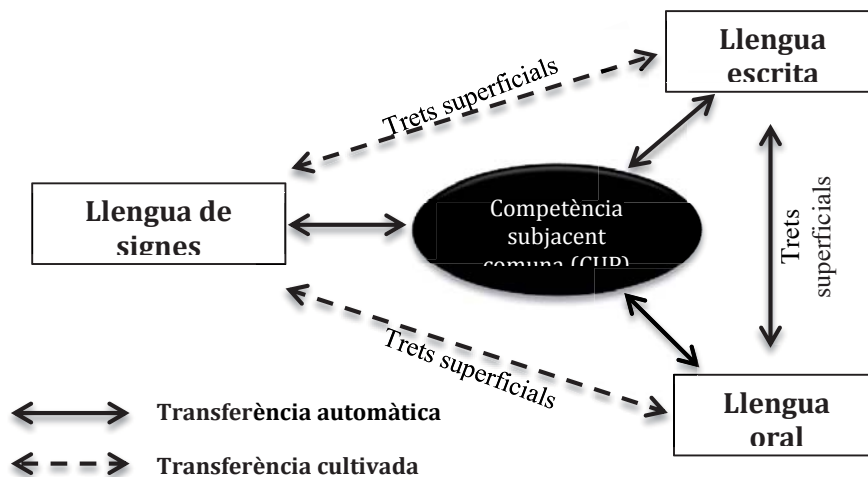
Tan sols hem trobat un estudi que no troba correlacions significatives entre la comprensió lectora i la de llengua de signes (Holzinger & Fellingner, 2014). Tanmateix, obtenen un resultat remarcable. Es tracta d'un estudi desenvolupat a Àustria, i els participants pertanyen a dues escoles diferents, una de les quals no tenia un programa bilingüe estructurat, cosa que tenen en compte a l'hora d'analitzar les dades (ho fan per separat). Els resultats indiquen que l'alumnat de l'escola que compta amb un programa bilingüe estructurat obté valors significativament majors de comprensió lectora que l'altre.

Malgrat les proves científiques que donen suport a la hipòtesi de la interdependència lingüística en el nen sord i dels arguments que el mateix Cummins (2006) aporta, dient que la transferència no seria lingüística –que és allò que ataquen Mayer i Wells (1996)–, hi ha autors que continuen defensant la perspectiva crítica sense aportar cap element nou:

... diversos estudis han indicat que la competència en llengua de signes correlaciona amb la competència lectora (...), tot suggerint la transferència encara que el marc teòric de Cummins no és aplicable (Knoors et al., 2014, p. 11).

Els resultats de la darrera recerca citada a la Taula 46 van conduir els seus a autors a plantejar una nova conceptualització del model proposat per Cummins aplicat al cas dels nens sords. A la Figura 8 s'observa l'adaptació que proposen, i que permet tenir en compte quines són les transferències que en la pràctica a l'aula caldria cultivar.

Figura 8. Proposta del model de transferència interlingüística en la modalitat educativa bilingüe intermodal.



Font: Adaptació de Hermans et al. (2010)

Quant a la inclusió de la llengua oral en aquest model educatiu, no és cap novetat en el nostre context d'estudi, atès que sempre ha constatat en el projecte bilingüe de l'escola.²³⁶ Per tant, el model que proposen és aplicable al nostre context. Ara bé, cal continuar valorant que dins d'una escola amb aquest model té una gran diversitat d'alumnes. Una de les fonts de diversitat és l'accés a la comprensió de la llengua oral. El gran repte és, per tant, tenir en compte la gran diversitat de perfils lingüístics i experiencials en la pràctica educativa, tot vetllant pels drets de cada nen a l'educació. El model proposat per Hermans et al. (2010) s'haurà d'adaptar a cada un dels alumnes, en funció de les seves competències, i sobretot caldrà tenir en compte que el que tots ells tenen en comú és l'accés complet a la llengua de signes.

Pel que fa al concepte de transferència cultivada, Padden i Ramsey (1998) ja hi apel·laven, i intentaven donar resposta a com fer aquest cultiu de les associacions entre les llengües, tan útils per al desenvolupament de la lectura:

De la poca bibliografia en activitats de literacitat en famílies signants i observacions del discurs a classe, incloent-hi com als nens sords se'ls ensenya a llegir en veu alta [*aloud*], l'estudi indica un conjunt de tècniques i pràctiques d'instrucció que no només mostren explícitament associacions, sinó que també modelen aquestes associacions en certs tipus d'estructures discursives.

Les estructures discursives a què es refereixen són els *sandwiching* o el *chaining* (encadenament). Comentarem aquestes i més estratègies a l'apartat §2.4.2.

2.3.2 La implementació de la modalitat

Els projectes que s'inclouen en el concepte d'educació bilingüe intermodal són molt diversos. L'element comú en tots ells és que es basen en l'adquisició de la llengua de signes i, tal com ho resumeixen Knoors, Tang i Marschark (2014, p. 8), algunes de les diferències entre els programes es troben agrupades en tres factors: el moment en què la segona llengua s'introdueix en l'educació, la modalitat en què s'ofereix la segona llengua (escrita i/o oral), i el temps d'exposició i d'instrucció que es dedica a les dues llengües. A aquests factors hi afegiríem el tipus d'instrucció i d'exposició a les dues llengües.

Són factors que, junt amb l'èmfasi que posin en un o altre dels objectius citats a la introducció de l'apartat, poden fer variar molt la implementació de la modalitat educativa.

²³⁶ Ens trobem amb la dificultat que implica la lectura d'estudis d'altres contextos. Cada país, i cada projecte, ha implementat de manera diferent el model bilingüe intermodal.

Per tant, hem de tenir en compte tots aquests elements a l'hora de discutir el coneixement de què disposem sobre l'educació bilingüe intermodal.

El problema és que moltes vegades, quan es parla d'investigacions sobre aquesta modalitat, no s'especifiquen les característiques del projecte.²³⁷ En el cas de la institució que és objecte de la nostra recerca, la segona llengua s'introdueix al mateix temps que la primera, en la seva forma oral i des de l'educació infantil (quan comencen les sessions de logopèdia amb els infants sords) i en la seva forma escrita a partir de 1r de primària. El temps d'instrucció de la llengua oral i escrita, en conjunt, és tres vegades el temps de docència de l'LSC.²³⁸ El tipus d'instrucció i exposició l'expliquem a l'apartat de resultats (§4).

Segons Bailes (2001), la fonamentació teòrica que ha rebut l'educació bilingüe per a sords no ha anat acompanyada d'una explicació aprofundida de la forma en què s'ha d'aplicar aquest sistema en el marc escolar. Bagga-Gupta, en el mateix sentit, afirma que s'ha investigat poc la naturalesa de les pràctiques diàries d'alfabetització en comunitats sordes o escenaris educatius. Hoffmeister (2000, p. 143) també considera que es tracta d'un "nou tipus de bilingüisme que encara ha de ser plenament investigat".

Andrews i Rusher (2010, p. 407) assenyalen que en l'àmbit de l'educació bilingüe per alumnat sord és necessària encara una avaluació en cinc àrees diferents: "a) avaluació de l'efectivitat del programa, b) estudis correlacionals, c) estudis addicionals sobre resultats reeixits de l'estudiantat, d) desenvolupament professional i preprofessional, incloent-hi consideracions del rol dels professionals sords i e) estratègies addicionals d'instrucció de la classe que utilitzin tècniques bilingües".

Una altra mancança en l'àmbit, assenyalada per Spencer i Marschark (2010, p. 76) és que els estudis que s'han fet sobre programes bilingües "no proveeixen informació sobre el creixement del llenguatge de l'alumnat en el temps". Strong i Prinz (2000) ja assenyalaven aquest buit, tot indicant que no s'havien publicat avaluacions dels programes "bilingües-biculturals".²³⁹

²³⁷ És cert que, en certs formats de publicació científica és impossible descriure tots els elements que poden condicionar l'educació que reben els participants.

²³⁸ La instrucció de les dues llengües és molt diferent, essent la de l'LSC una classe destinada a la immersió en la llengua i a promoure la competència comunicativa de l'alumnat. Vegeu els apartats §3.2.2 i §4.2.2.1.

²³⁹ Bilingüe-bicultural és un terme utilitzat freqüentment per referir-se als programes bilingües intermodals, atès que inclou la concepció que els programes també són un element de transmissió de la cultura sorda. En canvi, a Suècia el bilingüisme en llengua de signes sueca i el suec es va considerar monocultural en el currículum publicat el 1983 (Svartholm, 2010).

Com que abordarem la qüestió de l'exposició i la instrucció de la llengua escrita a la secció §2.4, ens cenyirem a tractar aquelles que no hi estan tan relacionades.

Primer de tot, hi ha la qüestió de les classes de llengua de signes. "Un component del model bilingüe que ha estat defensat però no ben documentat a la pràctica és l'ensenyament de la llengua de signes com una matèria escolar" (Biederman, 2001, p. 144).

Quant a la promoció del desenvolupament socioemocional de l'alumnat, hi ha projectes que inclouen un currículum d'estudis de sordesa o *Deaf studies* («National Deaf Studies Curriculum for Primary & Secondary Schools», s.d.). En entorns inclusius hi ha algunes propostes en el mateix sentit, però en aquest cas es recomana que el conjunt d'alumnes, sords i oïdors l'imparteixin, per assegurar (Antia, Stinson, & Gaustad, 2002).

Pel que fa a la figura del mestre o, més en general, el professional sord a l'escola bilingüe intermodal, trobem l'exemple de l'escola descrita per Yiu i Tang (2014, p. 349), on al voltant del 80% de les assignatures principals estan coimpartides per un mestre oïdor i un de sord. Al centre on desenvolupem la nostra recerca, en canvi, normalment hi ha dos mestres oïdors a les classes on estan els alumnes sords junt amb el oïdors, i només a la classe d'LSC o en classes puntuals hi ha la presència del mestre o l'educador sord.

En el context de l'escola descrita per Yiu i Tang (2014), s'han observat resultats positius del programa bilingüe d'agrupament en un centre ordinari amb companys oïdors en l'àmbit social: tant en el joc com en l'estudi hi ha evidències d'unió i de comprensió mútua entre sords i oïdors. Els autors interpreten que aquests resultats poden veure's afavorits per les dues figures docents que col·laboren dins de l'aula. El fet que hi hagi un mestre sord i un mestre oïdor treballant conjuntament esdevé un model adult de la relació entre ambdós, tot mostrant actituds d'acceptació mútua i fomentant la interacció social i actituds col·laboratives entre alumnes sords i oïdors. A més, aquest mateix estudi mostra que la presència del docent sord a l'aula junt amb el docent oïdor eleva de forma indirecta l'estatus de la llengua de signes, cosa que fa que els companys oïdors vegin la llengua de signes de forma positiva.

El testimoni de Leigh (2009, p. 105) denota la importància d'aquesta figura o figures:

Mai vaig veure un professor sord mentre creixia, i no em vaig trobar cap model de rol adult sord inspirador fins als meus anys d'universitat.

La necessitat de la presència d'un adult sord en la vida dels infants sords no es restringeix a la modalitat bilingüe intermodal. Els beneficis en l'autoconcepte positiu de l'infant sord

d'estar amb altres persones sordes es consideren també en la modalitat oral (Agustí et al., 2001; Laborda & Valero, 2002).

El testimoni de Capdevila (Amb ulls de nen, 2014) explicant els sentiments del seu fill sord cap a ella pel fet de ser sorda demostra que el referent sord adult esdevé un suport per al desenvolupament emocional i de l'autoconcepte malgrat que la intervenció sigui exclusivament oral.²⁴⁰ Això cal ser tingut en compte, atès que la major part de nens no es troben en la mateixa situació que el fill de Capdevila: un percentatge molt baix de nens sords tenen pares sords. Habitualment es parla d'un 10% de nens que tindrien pares sords (NDCS, 2015a), però s'estima que seria inferior (Mitchell & Karchmer, 2004).

En l'àmbit de la lectoescriptura, trobem algunes explicacions sobre el paper del mestre sord a l'aula amb infants sords: comprèn les dificultats de l'alumnat per l'experiència pròpia que ha viscut, i esdevé un model per a l'alumnat. Duhayer (Duhayer, Frumholz, & Garcia, 2006, p. 122) ressalta la importància de comptar amb el referent d'un adult sord que sap llegir i escriure, gràcies al qual els nens es poden projectar en el futur.

Singleton i Morgan (2006) revisen les recerques sobre el paper del professor sord a l'escola. Esdevé un model lingüístic, però no només això. Proporciona oportunitats als alumnes d'entendre què és ser sord: durant el joc, durant les converses de la vida quotidiana, sorgeixen temes que, sense ser directament dirigides a parlar sobre la sordesa, ho contenen implícitament.²⁴¹

Una altra qüestió per la qual Singleton i Morgan (2006) donen importància a la figura és el seu comportament en general i, en concret, la visual. En un estudi comparatiu entre la docència d'una persona oient i d'una sorda, ambdues signants, van observar que el mestre sord tenia un patró clar de mirada: si volia que un alumne en concret respongués, l'hi dirigia només a ell, si no ho preguntava a ningú en concret, feia una mirada general. En canvi, el mestre oient (signant no natiu) barrejava els dos tipus de mirada, i això generava confusió entre alguns alumnes.

Tanmateix, la forma en què s'ha realitzat la seva incorporació a l'escola ha estat qüestionada (Sánchez, 2011):

²⁴⁰ Al Capítol 2, apartat §2.3 hem transcrit el fragment en què Capdevila explicava aquesta situació.

²⁴¹ Explica una observació que ho exemplifica molt clarament: estant amb una criatura de 5 anys, aquesta fa que parla per telèfon. La mestra li pregunta amb qui parla, i l'alumna li passa el telèfon, a què la mestra respon dient-li que ella no hi sent, i aleshores fa veure que escriu pel TTY (teletip), tot signant el que està escrivint. Al cap d'una estona, la nena juga tot parlant amb els seus pares utilitzant el TTY.

Lo que no se previó fue (...) que los sordos adultos que se incorporaron a las escuelas iban a ser utilizados como "diccionarios" en el aula, para que aportaran señas significativas de cosas que no conocían (...)

A més de les dificultats de la presència de dos mestres a l'aula, que pot conduir a la situació que descriu Sánchez sobre la funció de "diccionari" de la persona sorda, trobem que la història de l'educació de les persones sordes condiciona la seva tasca docent (Cedillo, 2012, p. 1):

Hemos observado que muchos maestros sordos aplican y repiten más o menos el mismo método de enseñanza a sus alumnos sordos que cuando eran alumnos pero, en vez del lenguaje oral, utilizan la LS, como un medio para acceder a la lengua escrita. Y no como hace un maestro oyente con un alumno oyente o un adulto oyente con un bebé oyente, (...). Somos y hacemos según nos educaron, y por tanto, hacemos a partir de nuestra experiencia anterior si no adquirimos otras nuevas.

Muchos adultos sordos no tuvieron oportunidad de disfrutar de cuentos, de adivinanzas, de fábulas ni poemas ya que en la anterior etapa educativa no se reconoció la LS como lengua. Los profesionales trataron, según los conocimientos que tenían entonces, de que sus alumnos entendieran cada palabra a través de la lectura labial y de la palabra escrita y esperaban deseosos de que algún día los sordos pudieran acceder al conocimiento del mundo a través de la lectura.

La necessitat de la presència del referent sord no només se situa a l'aula, sinó que és important també en l'assessorament a les famílies. Gary E. Mowl, persona sorda estatunidenca, explicava de la següent manera la seva visió sobre l'assessorament que va rebre durant l'escolarització dels seus fills sords, fent referència en concret a una reunió amb el comitè d'educació especial que li havia estat assignat (1996, p. 236):

(...) estàvem decebuts en veure el poc reconeixement que s'atorgava al fet que els nostres fills havien tingut més experiència del que 'funciona' que qualsevol persona a la taula, excepte potser nosaltres com a pares sords. De fet, ningú a la taula havia tingut cap experiència en absolut sobre el fet de ser una persona amb pèrdua auditiva (...). D'ençà que el diagnòstic va confirmar la nostra convicció sobre la pèrdua auditiva dels nostres fills, la Brenda i jo hem anat trobant-nos amb molts experts que asseguraven que enteníen les persones sordes i la sordesa. Prenien les decisions per nosaltres. Consells d'experts oients. Consells d'experts sords. Consells fins i tot dels nostres veïns.

2.3.3 El problema de la implementació: llengua o sistema de signes?

Un dels problemes principals en la implementació de programes bilingües és l'entorn pobre en llengua de signes de l'infant en general, i la manca de professionals amb coneixements suficients en llengua de signes, en concret (Marschark et al., 2006, p. 12-13):

Per tant, els nens sords estan sovint s'enfronten a entorns d'aprenentatge de la llengua que molt pocs nens oïdors trobarien mai: per a molts nens sords, la major part dels seus models lingüístics no són usuaris fluents de la llengua que els nens estan aprenent. Els seus pares, com la majoria de persones oïdores, aprenen la llengua de signes com una segona llengua, normalment a través de cursos informals i de l'autoaprenentatge sense el benefici d'utilitzar-lo diàriament en diversos contextos o tenint models fluents (un repte compartit amb els seus fills).

Aquest problema ha estat documentat en diversos contextos (Becker, 2009, p. 114):

Tanmateix, a Alemanya, com en força països més, la majoria de nens sords creixen en un entorn en què hi manquen companys de conversa amb un alt nivell de competència en llengua de signes. La majoria de nens sords tenen pares oients i reben classes normalment de professors oïdors amb tot just una competència rudimentària en llengua de signes alemanya.

També ho hem vist referenciat en textos provinents del Brasil (Barbosa Azevedo, 2014, p. 233),

Profesoras oyentes, que se comunican de forma bimodal con los alumnos sordos, corren siempre el riesgo de ser malentendidas. Tal como vimos en el habla de la profesora Rebeca, descritas en el capítulo anterior, es común que profesoras bimodales estén produciendo una comunicación de doble mensaje: Un mensaje oral con la que ellas esperan respuestas y un mensaje signado que es el que el niño entiende. **La descripción del habla, como procedimiento de investigación de la sociolingüística interaccional, demostró que es el mensaje signado que el niño sordo responde.** Es con la huella visual que los alumnos sordos significan lo que ven y es con estos significados visuales que actúan comunicativamente.²⁴²

i d'Itàlia (Meristo et al., 2007, p. 1.161):

Les escoles B/B²⁴³ a Itàlia no estaven certament tan ben situades per proporcionar la instrucció en LIS [llengua de signes italiana] com ho estaven les escoles [d'una altra investigació] que utilitzaven contínuament la BSL [llengua de signes britànica] (...), i sovint els

²⁴² Negreta de l'original.

²⁴³ Bilingüe-bicultural. Vegeu la nota a peu de pàgina 239.

professors confiaven en l'SSI [italià amb suport signat] més que no pas la LIS en la seva comunicació.

La conseqüència del poc coneixement en llengua de signes dels professionals que treballen amb nens sords és, com indiquen Meristo et al. (2007), que s'acaba recorrent a l'ús de sistemes de signes com a sistema de comunicació a l'aula. És el mateix que descriu Sánchez (2010, p. 4-5), des de la realitat veneçolana:

Lo primero – y seguramente lo más importante – que no funciona en el modelo bilingüe y bicultural es que los maestros no son usuarios competentes de la lengua de señas, y que lejos de aprenderla con el curso del tiempo, por el contrario, la desaprenden cada vez más al utilizar sistemáticamente un español signado de compromiso. Esto es gravísimo porque a los ojos de los niños, la figura de prestigio que es el maestro habla “bien” y habla de cosas importantes, serias, que escriben en el pizarrón ¡y ellos no los entienden! mientras que los sordos que son los auxiliares del maestro, hablan “mal” porque hablan “corto”, hablan en lengua de señas, y eso sí se supone que los niños entienden. En tales circunstancias, todo se desvirtúa, la personalidad de los pequeños sordos se distorsiona y la identidad se enturbia...

(...) El diagnóstico es inequívoco: en las escuelas de sordos no hemos podido configurar el entorno lingüístico requerido. Los maestros, en su inmensa mayoría, no son usuarios competentes de la lengua de señas y utilizan un español signado más o menos sistemático. Los maestros se ven obligados a “pasar” programas con contenidos que sus alumnos entienden poco y mal, y son los modelos lingüísticos obligados durante varias horas al día, modelos obviamente que distorsionan la lengua de señas natural.

(...) La primera consecuencia de esta situación es que los sordos no han logrado un desarrollo pleno del lenguaje ni han podido enriquecer el único vehículo de que disponen para alcanzar ese desarrollo, su lengua de señas natural, empobrecida y mutilada en sus contenidos y en sus funciones.

Els sistemes de signes de què parlen tant Meristo et al. (2007) com Sánchez (2010) s'han de diferenciar de les formes de contacte naturals. Johnston (2002) defineix dos sistemes de signes: les formes de contacte naturals, sorgides en contextos bilingües,²⁴⁴ i els sistemes artificials, que són propostes amb finalitats educatives. Aquestes formes artificials són una representació paraula a paraula o morfema a morfema mitjançant l'ús de signes manuals.

Analitzant la situació de l'educació bilingüe intermodal al seu país i de l'ús dels sistemes de signes, Johnston conclou (2002, p. 35):

²⁴⁴ Vegeu Berent (2004) per a una descripció d'algunes formes de code-mixing.

Les raons de la falta d'oportunitats de l'infant sord per desenvolupar el seu bilingüisme incipient són principalment degudes al fet que els seus cuidadors principals, els models de rol adult primerencs, els companys d'edat i, el més important en aquest context, els professionals de l'educació (professors, logopedes, etc.) rarament són competents en la llengua de signes nativa (NSL) més que no pas perquè hi hagi una doble discontinuïtat entre les dues llengües.²⁴⁵ A més, els educadors no entenen la relació especial que l'NSL pot tenir amb la llengua oral majoritària, ni saben com explotar les múltiples connexions amb aquesta llengua. En comptes d'això, segreguen artificialment les dues llengües, o imposen un sistema de signes artificial totalment inapropiat i contraproduent al discurs de la classe.²⁴⁶

Fins i tot als EUA la modalitat bilingüe està força estesa, Marschark, Schick i Spencer (2006, p. 12) posen en relleu que el sistema de signes no és una excepció:

Avui dia, l'ASL i altres llengües de signes estan sent utilitzades a les escoles, però encara sense l'acceptació general en la comunitat educativa, que continua afavorint versions manuals de la llengua oral.

Swanwick i Gregory (2006, p. 29) exposen que aquells projectes que utilitzen el suport signat l'haurien d'utilitzar d'una manera planificada, i per a activitats concretes, com la presentació de terminologia del currículum o per ensenyar qüestions relatives a la lectoescriptura. Ara bé, consideren que no és convenient que s'empri per presentar informació conceptual o per impartir el currículum. Aquesta idea és força similar al que acaba conclouent Johnston (2002).

En una discussió sobre aquest tema, de Garcia (2003, p. 143) afirma que els adults sords lletrats sí que utilitzen un sistema de signes, "però no sabem exactament com es dona el desenvolupament" d'aquest sistema. Afegeix, coincidint amb la idea del paràgraf anterior, que pot ser un recurs a utilitzar, però de manera breu, i que no està clar que es pugui considerar un pont entre la llengua de signes i la llengua escrita.

El fet pel qual molts autors consideren que la llengua oral amb suport signat no és un bon mitjà d'exposició al llenguatge és que els signes seqüencials que sorgeixen d'aquest mètode han de ser reordenats perquè siguin significatius. "Les limitacions de la llengua oral amb suport signat són tantes que per entendre-la requereix un molt bon domini de la llengua que està sent parlada" (Andersson, 1994, p. 96).

²⁴⁵ La referència a la hipòtesi de la doble discontinuïtat denota la polèmica que va suscitar la crítica de Mayer i Wells (1996) a la fonamentació teòrica de la modalitat bilingüe.

²⁴⁶ L'article no va tenir cap impacte en el seu país (Johnston, comentari personal, 7 de juliol de 2013).

Contràriament al que hem presentat fins ara, Akamatsu, Stewart i Mayer (2002, p. 247-248) afirmaren el següent:

Centrar-se únicament en les habilitats com a signants dels professors limita massa la concepció de què és un bon professor d'estudiants sords. Queda clar que importa menys quina llengua o sistema lingüístic utilitzen els professors que la manera en què la utilitzen. (...) què més, més enllà de la fluïdesa en llengua de signes, és crític per a un ensenyament eficaç i que respongui a cada situació?

Tenint en compte la revisió del Capítol 2 sobre les conseqüències de la privació lingüística en el desenvolupament cognitiu, l'afirmació d'Akamatsu et al. (2002) ens sembla molt agosarada. Canviar l'ordre de prioritats (les aptituds docents a les lingüístiques) no sembla adient, atès el caràcter transversal de la competència comunicativa, necessària per desenvolupar la resta de competències i accedir al currículum. Segons la situació descrita en diversos països i, atesa la definició que hem vist a l'apartat §2.2.2, els contextos que s'estan proporcionant a l'alumnat sord entrarien dins la descripció de semilingües.

A Catalunya també existeixen dos sistemes de signes, un en què se signen tan sols les paraules amb contingut semàntic (Vega Llobera, 2012, p. 19), i un altre en què se signen totes les unitats morfosintàctiques (català o espanyol signat exacte) (Morales-López, 2008, p. 242). Hem trobat referències a l'ús d'algun dels dos sistemes a les escoles catalanes (Fortuny i Balcells, Llombart i Elías, Palmés i Mordillo, Sadurní i Montell, & Vinardell i Maristany, 2010; Morales-López, 2008), però no hem trobat material descriptiu sobre una forma de català signat exacte.

En el cas del castellà signat exacte ens trobem amb el mateix problema. Si bé normalment es defineix aquest sistema amb el nom de *sistema bimodal*,²⁴⁷ no hem trobat una sistematització que respongui a la definició plantejada en el paràgraf anterior.

Velázquez Velázquez (2010, p. 248) defineix el sistema bimodal com un "sistema planificado que constituye la unión de los signos propios de la lengua de signos con la estructura de la lengua oral". Gutiérrez Cáceres (2001) situa en l'any 1982 la introducció del sistema a l'Estat espanyol, de la mà de Monfort (Monfort, Rojo y Fernández-Río, & Juárez Sánchez, 1982). Tanmateix, la proposta d'aquests autors no és una sistematització del castellà signat exacte, atès que principalment es basa "en hacer un signo por palabra". En el cas de la conjugació verbal, per exemple, consideren que "resulta complejo utilizar un sistema que indique todas

²⁴⁷ Tal com recull Morales-López (2008, p. 242), alguns mestres de l'escola Tres Pins consideren que el sistema bimodal correspon al castellà signat exacte.

las flexiones (terminaciones) de los verbos que son las que indican el tiempo y la persona del mismo”, i opten per un sistema simplificat (Monfort et al., 1982, p. 59).

Per tant, concloem que el català o castellà signat esmentat en la recerca de Morales-López (2008, p. 242), tal com el descriuen els seus informants (en oposició al català/castellà signat exacte), equivaldria al sistema en què només se signen les paraules amb contingut semàntic documentat per Vega Llobera (2012). En altres contextos, com el del Regne Unit, el sistema de signes de paraules clau coarticulat amb la llengua oral, amb l'objectiu d'incrementar l'accés a la llengua oral, és anomenat *Sign Supported English* (Swanwick & Watson, 2005). Considerem que l'ús del terme *support* reflecteix millor el paper subordinat o secundari dels signes en el discurs d'aquest tipus.

Per tant, en aquesta tesi optem per anomenar *català o castellà amb suport signat* aquell discurs en llengua oral coarticulat amb signes produïts per ajudar a la comprensió de la llengua oral. Els signes es corresponen principalment als mots lèxics o plens, en termes de Ruaix (1997), tot i que també se signen alguns mots gramaticals o buits, i no hi ha cap sistematització en l'expressió del contingut morfèmic. En canvi, parlem de *sistema bimodal* quan els signes reflecteixen tota la informació morfèmica de l'enunciat en llengua oral. Malgrat aquesta distinció, atès el contínuum de formes combinades entre una llengua oral i una de signes, a la pràctica és difícil diferenciar-les.

A més, els tipus de sistemes bimodals són diversos en funció de com siguin els signes coarticulats amb la llengua oral: hi ha discursos més semblants a la llengua de signes (la marca morfèmica de la llengua oral es realitza utilitzant elements propis de la morfologia de la llengua de signes) i d'altres que se n'allunyen completament (la marca morfèmica es realitza amb signes inventats o utilitzats ad hoc, lluny de la gramàtica pròpia de la llengua de signes). Els sistemes de signes artificials, amb finalitats educatives, tendeixen a presentar les característiques del segon tipus de sistema bimodal esmentat (Johnston, 2002).

Quant al primer tipus de sistema bimodal esmentat, resulta molt complex fins i tot per a les persones natives en ambdues llengües. Per a una comparació del discurs en situacions diferents de conversa entre nadius bilingües, en situació de conversa natural i experimental (demanant-los que parlessin en SimCom, sistema de comunicació que intenta produir anglès parlat i ASL gramaticalment correctes al mateix temps) vegeu Emmorey, Borinstein i Thompson (2005).

2.4 L'ensenyament-aprenentatge de la competència en llengua escrita amb alumnat sord signant

La pràctica de la modalitat educativa bilingüe amb persones sordes es dona principalment des de dues perspectives diferents (C. Mayer & Akamatsu, 2003). D'una banda, hi ha el model metalingüístic/metacognitiu (*metalinguistic/metacognitive model*). Segons els programes que es desenvolupen en aquest marc, s'insisteix en l'ús de la llengua de signes per discutir les característiques del text escrit. D'altra banda, segons un model holístic del llenguatge (*whole-language model*) l'aproximació a la llengua escrita se centraria en la comprensió dels temes abordats en qüestió i no pas en la instrucció del llenguatge.²⁴⁸ Tots dos enfocaments es fonamenten en la teoria de la interdependència de Cummins (1984), però el primer aposta per promoure la transferència de manera explícita i l'altre model, de forma implícita.

En aquesta tesi, ens interessem per alguns aspectes que pertanyen als dos models d'aproximació al fenomen, tot i que, atès que els objectius es focalitzen en l'estudi de la reflexió sobre la llengua i en la transferència lingüística, ens centrarem en el primer d'ells. Tanmateix, el que resulta important del segon model és l'entorn d'adquisició de la segona llengua que promou per sobre de les estratègies l'ensenyament.²⁴⁹

Per abordar-ho, ens interessem tant per l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge de segones llengües com per l'àrea de l'ensenyament-aprenentatge de la composició escrita. És des d'aquests dos camps que, en l'anàlisi teòrica que farem a continuació, situem l'activitat metalingüística en el marc ampli de l'aproximació al fenomen en la recerca amb persones oients (§2.4.1), i a continuació revisem les estratègies d'acompanyament a l'alumne en la lectura (§2.4.2), atès que reflexió metalingüística, implícita o explícita, és present durant la lectura (Gombert, 1996), i l'acompanyament en la composició escrita en la modalitat bilingüe (§2.4.3).

L'opció terminològica d'*acompanyament*, si bé s'ha adoptat a la pedagogia social (Planella, 2003), l'emprem per transmetre la idea del paper del mestre com a guia, bastidor de l'aprenentatge.

²⁴⁸ Vegeu Mayer (2010) per a una interpretació sobre l'evolució pedagògica en l'àmbit de la llengua escrita i el seu impacte en l'educació dels infants sords.

²⁴⁹ Un model més tendent a l'holístic considerem que hauria de ser promogut fortament en l'etapa dels 0-6 anys. Ens referim a la lectura conjunta de contes als infants en LSC, amb el text.

2.4.1 L'activitat metalingüística en l'aprenentatge de llengües

El qualificatiu “metalingüístic” es refereix a “tot allò relatiu al metallenguatge, tant si és per mitjà de termes específics com per mitjà del llenguatge comú” (Camps & Milian, 2000b, p. 1). Es tracta de poder parlar o reflexionar sobre les pròpies intuïcions lingüístiques, cosa que va molt més enllà del coneixement lingüístic com pot ser, per exemple, saber les categories gramaticals. En el treball metalingüístic l’“objecte del pensament és l'expressió lingüística en si mateixa” (Tolchinsky, 2000, p. 31).

L'activitat metalingüística²⁵⁰ està “indissolublement lligada a l'ús verbal, tant en la vida quotidiana com en situacions d'ensenyament i aprenentatge, ja sigui per facilitar la comunicació, o bé per adquirir nous coneixements sobre el llenguatge humà” (Cots & Nussbaum, 2002a, p. 11).

És des d'aquesta perspectiva que l'abordem en el treball. Concebem l'activitat metalingüística com inherent en l'ús del llenguatge, i que es dona a diferents nivells d'explicitació (Camps, Guasch, Milian, & Ribas, 2000, p. 103-104):

... l'activitat metalingüística es du a terme a diferents nivells d'explicitació, des d'una activitat simple manipulativa del llenguatge fins a una verbalització explícita de l'activitat reflexiva utilitzant termes metalingüístics.

La reflexió implícita pot mostrar-se en operacions com ara reformulacions, autocorreccions, etc., aparentment inconscients, sense indicis d'una activitat metalingüística clara. En canvi, la reflexió explícita fa referència a la conversa en què es parla conscientment sobre el llenguatge, fent ús o no de la terminologia lingüística (Cots & Nussbaum, 2002b). Tanmateix, Karmiloff-Smith (1995) afirma que cal diferenciar entre intuïcions lingüístiques i explicacions lingüístiques, atès que hi ha funcions del llenguatge de les quals infants i també adults poden tenir-ne intuïcions (judicis de gramaticalitat, etc.), però no hi poden reflexionar. En el seu estudi aquests fenòmens es troben en l'àmbit discursiu.

L'activitat metalingüística implica una consciència metalingüística, el coneixement lingüístic implícit i/o explícit. El seu desenvolupament és un procés evolutiu lent, però que es dona ja en els petits de manera espontània (Karmiloff-Smith, 1995, p. 34): els nens “construyen espontáneamente teorías explícitas y elaboradas sobre ciertos aspectos del léxico, la morfología, la estructura de la frase y la pragmática del sistema lingüístico” (de fet,

²⁵⁰ Podeu veure algunes discussions sobre terminologia i aproximacions al fenomen a James (2002) i Camps i Milian (2000b).

és arran de l'activitat metalingüística que comptem amb representacions sobre aquest coneixement).

La qüestió, però, és establir si l'activitat metalingüística té un paper a l'escola, tant en l'ensenyament de la primera com de la segona llengua o de llengües estrangeres, i, en cas afirmatiu, quin és aquest paper.

Quant a la primera pregunta, des de la perspectiva constructivista en què se situa la tesi, el paper de la conversa sobre la llengua a l'aula és indiscutible (Cots & Nussbaum, 2002b, p. 67):

Si se acepta que el conocimiento no puede ser definido como un espejo de la realidad sino más bien como una construcción de la misma y si se acepta que el conocimiento se crea a través de un proceso dialógico en el cual los individuos expresan y negocian su visión del mundo, es preciso aceptar también que el conocimiento lingüístico supondrá la implicación de los individuos en un proceso de diálogo sobre el lenguaje.

La interacció social fa possible la construcció de les representacions del llenguatge, així com del mateix llenguatge (Camps et al., 2000, p. 104).

Aquesta aproximació ha rebut la crítica de ser un enfocament basat en la gramàtica i la traducció, i per això ha estat rebutjada en el context educatiu (James, 2002). Tanmateix, James suggereix que el professor de la llengua materna que utilitza l'activitat metalingüística ha de tenir la funció de desenvolupar i aclarir les intuïcions que els alumnes ja tenen, en comptes d'impartir uns coneixements.

La perspectiva presentada per James visibleta que les diferències entre els àmbits territorials són importants: a estats com el Regne Unit hi ha poca tradició del treball gramatical, a diferència del que passa a l'Estat espanyol, en què el currículum de primària ja el contempla. De fet, Camps et al. (2000) veuen com una oportunitat el fet que un dels objectius de les matèries lingüístiques sigui l'adquisició i el maneig de conceptes lingüístics, atès que pot ser un bon context on desenvolupar l'activitat metalingüística, que ahora es relaciona amb una millora de la competència oral i escrita.

Pel que fa al segon interrogant, la forma de tractar l'activitat metalingüística a l'aula, una de les qüestions és que caldria que totes les llengües fossin treballades de forma similar en una mateixa institució.

A propòsit d'això, James (2002, p. 22) descriu la situació incongruent del Regne Unit encara a la primera dècada del segle XXI, on les classes d'anglès i les de llengua estrangera tenien

sistemes d'ensenyament a l'escola molt diferents. Mentre que les classes d'anglès tenien com a objecte el text, els diversos gèneres i la literatura, l'objecte d'estudi de les assignatures de llengua estrangera era el nivell d'oració o inferior.

A banda d'això, Cots i Nussbaum (2002b) suggereixen diverses línies d'actuació a tenir en compte l'hora de tractar la reflexió metalingüística a l'aula: posar en dubte els conceptes de correcció perquè l'alumnat sigui creatiu amb el llenguatge; que es doni una reflexió integradora de la llengua i la comunicació; que la reflexió parteixi de les produccions i intuïcions de l'alumnat; que els alumnes comparteixin realment els seus punts de vista i hi hagi una negociació a l'aula; que no es fragmenti la competència comunicativa en blocs de sabers (gramàtica, lèxic, etc.).

Quant a la negociació a l'aula entre l'alumnat que esmenten els autors anteriors, Camps et al. (2000) parlen del treball col·laboratiu com d'una eina molt potent per estimular l'activitat metalingüística. Arnó (2002) també el considera un bon marc per desenvolupar-la i observar-la. En parlar de qüestions metodològiques de recerca, afirma que per analitzar-la, es pot fer amb o sense la presència de la figura docent. Els arguments a favor d'investigar-ho tan sols en situació d'interacció entre iguals serien diversos (Arnó, 2002, p. 88):

... permet els estudiants assumir la responsabilitat sobre el desenvolupament de la interacció, la qual cosa dota a la interacció entre iguals d'unes característiques específiques (...): tenen més oportunitats d'intervenir (...), se senten més desinhibits en no estar sota la pressió d'haver d'"actuar" davant tots els seus companys i ser avaluats pel professor, i a més, poden realitzar les activitats d'aprenentatge al seu propi ritme.

Aquest tipus d'experiència fomenta un "discurs de tipus exploratori", un "pensar en veu alta". Si bé Arnó (2002) ho planteja per a la situació de la investigació, dóna claus sobre el que pot succeir a l'aula en presència del mestre, que inhibeixi la participació dels alumnes i la interacció entre ells. De totes maneres, la seva figura és necessària per treure a la llum el coneixement previ de l'alumnat, per anar construint una trama de significació compartida tot incorporant-hi el que diuen els alumnes, i per donar cohesió, sentit i continuïtat a les diferents activitats d'aprenentatge (Mercer, 1995, p. 25-26). El mestre "encadena aprenentatges significatius a partir del que coneix l'alumne" (Salaberri, 2002, p. 71). De fet, tant la interacció amb els companys com amb els mestres durant aquestes activitats permeten la creació de la zona de desenvolupament pròxim (Camps & Milian, 2000a).

La reflexió metalingüística durant la composició escrita en grup ha estat força investigada en l'àmbit català. Camps et al. (2000, p. 124) consideren, d'una banda, que, efectivament, la

composició escrita col·laborativa augmenta l'activitat metalingüística, i d'altra banda, que és una eina d'aprenentatge important, i que funciona de la següent manera:

Un dels membres del grup fa una proposta. Quan, posteriorment, un altre formula o reformula la primera proposta, dóna lloc a una situació comparativa (encara que sigui implícita). La necessitat de prendre una decisió entre dues possibilitats alternatives genera una activitat mental que conduirà un dels companys a considerar ambdós enunciats i a triar aquell que cregui que és més adequat. Per tant, les propostes individuals estan en l'aire, en el context interactiu entre ells, i promou una activitat intensa en les ments individuals, una activitat metalingüística que probablement no hauria existit escrivint sols. La interacció social entre els companys proporciona un marc per a l'intercanvi interpsicològic del coneixement i condueix a la internalització i a la reflexió individual.

Durant l'activitat, normalment els alumnes no escriuen directament, sinó que abans de redactar es donen diversos intercanvis orals entre ells, que Camps i Milian (2000a, p. 2.755) conceptualitzen com "text intentat". En nens oients s'ha vist que aquestes intervencions tenen uns trets comuns (expressions inicials, to de veu més alt i sostingut i registre impersonal), adquirint una forma similar a un dictat del text. El "text escrit" fa referència a les intervencions que es donen quan ja es comença a dictar el text que serà escrit. Inclou també l'autodictat que fa el nen que escriu (per a l'autocontrol de l'escriptura, mantenir l'atenció dels companys i informar-los d'allò que està escrivint) i la relectura (per avaluar allò que s'ha escrit i reprendre la redacció).

Entremig, trobem les reformulacions o "canvis que experimenta el text que s'elabora des de la primera proposta de Ti [text intentat]" fins al text escrit final (Camps & Milian, 2000a, p. 2.758). Poden tenir nivells d'explicitació diferents: des de la reformulació simple o amb negació explícita, que no contenen cap reflexió metalingüística explícita, fins a les reformulacions amb reflexió metalingüística, enunciats en què es poden utilitzar termes metalingüístics o no.

2.4.2 L'acompanyament en la lectura

Malgrat que hi ha una gran quantitat de bibliografia sobre la lectura en les persones sordes, i que aquest coneixement té implicacions en la intervenció amb els nens sords, hi ha molt poques investigacions sobre la intervenció educativa en aquest àmbit (Schirmer & Williams, 2010).

A continuació revisem i discutim els resultats d'observacions de l'aula durant activitats de lectura, entrevistes a docents de nens sords, i algunes propostes d'intervenció, amb

l'objectiu de veure com s'aborda a les escoles el desenvolupament de la competència en llengua escrita, en el vessant de la lectura.

L'estudi de Padden i Ramsey (1996), que incloïa l'observació a l'aula de primària per complementar la interpretació dels resultats de la part quantitativa del seu estudi sobre comprensió lectora, va conceptualitzar el fenomen del *chaining*: les estratègies per relacionar la paraula escrita, el signe i la paraula lletrejada dactilològicament, i a vegades els tres conjuntament (lletrejar una paraula, assenyalar-la a la pissarra, i tornar-la a lletrejar). Observaren que el *chaining* era més utilitzat pels mestres sords que pels oients, però en l'ús també hi influïa el context: el mestre sord que no estava a l'escola residencial també la utilitzava menys.

Des de llavors, aquest mètode ha estat força documentat en la pràctica educativa (Bagga-Gupta, 2002; Bailes, 2001; Humphries & MacDougall, 2000), així com també el *sandwiching* (paraules lletrejades enmig del signe equivalent) i la dactilologia sil·làbica (Bailes, 2001). En el cas de Humphries i MacDougall (2000) també van observar que els mestres sords utilitzaven molt més el *chaining*, junt amb la dactilologia, que no pas els oients. Els autors van hipotetitzar que el fet que el *chaining* fos utilitzat de forma natural mostrava que assumien que els nens necessiten que els siguin proporcionades les diverses formes del nou vocabulari (llengua escrita, dactilologia i ASL). També van documentar l'ús d'una expressió facial molt marcada durant la dactilologia del nou mot (a mode d'alerta d'allò interessant que vindrà, que se'n farà l'explicació).

Tanmateix, aquesta tècnica podria estar molt lligada al context lingüístic i cultural, atès que Jones (2013), per exemple, constata que s'utilitza menys a una escola bilingüe intermodal de la Xina. De fet, en la llengua de signes xinesa es fa menys ús en general de la dactilologia que en l'ASL. En part, aquesta diferència es pot atribuir a les dues formes d'escriptura que tenen, atès que una no és alfabètica. Ara bé, Jones observa que l'ensenyament de la paraula escrita es dona en les dues escriptures (pinyin i caràcters xinesos).

De fet, una part de les sessions que Jones observa es destinen a l'aprenentatge de noves paraules (de la mateixa manera que es fa amb els oients): es mostren els caràcters i el mot en escriptura alfabètica, tot fent molt ús de la pissarra i d'imatges com a suport a la comprensió. En general, el conjunt d'activitats estan força centrades en la paraula: explicació del mot, de l'escriptura en les dues modalitats i elaboració d'oracions amb el mot dins.

En estudis sobre la interacció a l'aula en situació de lectura i d'activitats per promoure'n la comprensió (observacions a l'aula i/o entrevistes o recull de testimonis de mestres), tots ells coincideixen en la importància de la consciència i la conversa metalingüística, més enllà de l'àmbit lèxic (Bagga-Gupta, 2002; Bailes, 2001; Biederman, 2001; Evans, 2004; Neuroth-Gimbrone & Logiodice, 1992; Nover & Andrews, 2000; Pertusa Venteo, 2002).²⁵¹

A continuació mostrem algunes de les estratègies que hem identificat a la bibliografia dins de la modalitat bilingüe intermodal per promocionar l'activitat metalingüística:

- Promoció de la distinció entre la llengua de signes i la llengua oral i/o escrita (Bailes, 2001; Biederman, 2001; Evans, 2004; Pertusa Venteo, 2002), i en alguns casos entre aquestes i el sistema de signes (Neuroth-Gimbrone & Logiodice, 1992):²⁵²
 - o Esment explícit de la llengua de què parlaran (“ara ens centrarem en l’ASL”) (Bailes, 2001) o estan parlant (pels seus noms) (Biederman, 2001).
 - o Ús de termes com “CHANGE” i “TRANSLATE” per moure’s entre les dues llengües (Biederman, 2001).
 - o Manteniment de les dues llengües separades, sense signar i parlar alhora, excepte si l’activitat ho feia inevitable (Evans, 2004).
 - o Intent de fer les paraules, frases i fragments de text visibles en les dues llengües simultàniament (Bailes, 2001).²⁵³
 - o Després d’escriure un text, la mestra demana que l’expliquin en llengua de signes (Biederman, 2001).
- Conscienciació de la diversitat de formes d’expressar una mateixa idea, dins de cada una de les llengües:
 - o Els mestres demanen als alumnes que signin abans la història que volen escriure, i després els mestres en reescriuen algunes parts amb el mateix significat, per mostrar la flexibilitat de la llengua (Neuroth-Gimbrone & Logiodice, 1992).
- Conscienciació de la diversitat de formes de traduir una mateixa idea d’una llengua a una altra:

²⁵¹ Els articles corresponen a estudis fets en els nivells de primària i/o secundària. No n’hem inclòs sobre la literacitat emergent per estar lluny dels objectius de la tesi. Tanmateix, tal com hem dit al Capítol 1, es tracta d’una etapa fonamental per al desenvolupament posterior. El fet que algunes filosofies docents encara prioritzin l’abordament de la lectura, en aquesta etapa, en el tractament de paraules isolades, com descriu Barbosa (2014), és alarmant. Per a una aproximació basada en la lectura conjunta de contes, vegeu Tominska Conte (2011).

²⁵² Els autors descriuen el projecte de què formen part. Es van trobar que, al principi, els alumnes creien que l’ASL era “anglès dolent”.

²⁵³ Això no significa fer ús de la llengua oral signada.

- Animar els estudiants a comparar com les dues llengües expressen la mateixa idea en diferents construccions (Biederman, 2001).
- Donar múltiples traduccions per a una paraula o frase (Evans, 2004).
- Discussions entre adults sobre traduccions durant la lectura o l'escriptura per mostrar les diferents maneres de signar les mateixes frases en anglès (Nover & Andrews, 2000).
- Promoció de la comparació entre la llengua de signes i la llengua escrita:
 - Discussió sobre com expressar una oració en llengua de signes o llengua escrita de la manera més genuïna possible, i aplicar un exemple en la seva primera llengua que els faci adonar-se de la necessitat de buscar la forma que més escaigui.
 - Per exemple, en un enunciat en què s'usa un verb lèxic en comptes d'un classificador, els nens se n'adonen; aquesta reflexió sobre l'ASL condueix la mestra a dir que també cal buscar la forma correcta d'expressar-ho en anglès (Bailes, 2001).
 - Transmissió de la manca d'una correspondència absoluta signe-paraula (normalment moltes paraules poden equivaldre a un mateix signe) (Evans, 2004).
 - Provisió de traduccions conceptuals entre les dues llengües (Evans, 2004).
 - Identificació de signes d'una mateixa configuració i escriptura de la paraula equivalent (Bailes, 2001; Biederman, 2001). Arran de fer aquesta pluja de signes i mots, es transmet la comparació configuració-signe i lletra-mot (Bailes, 2001). Ho interpretem com una estratègia per promoure la transferència de la consciència fonològica.
- Discussions i anàlisi d'elements concrets de la llengua:
 - Equivalències entre l'ASL i la llengua escrita, en base a una mateixa frase ("the dog is ugly", "the poor dog is ugly", "the dog is the ugliest", etc.) (Nover & Andrews, 2000).
 - Comparacions entre l'expressió facial i certes paraules que poden ser-ne equivalents, i que reflecteixen la intensitat expressada amb l'expressió ("scare – frighten – horrify") (Neuroth-Gimbrone & Logiodice, 1992).
 - Comparació de les estructures següents en llengua escrita i llengua de signes: sintaxi, marca del plural, conjugació de verbs, ús d'articles i pronoms, marca del temps (Biederman, 2001), interrogació (Bailes, 2001), classificadors, expressió facial, flexions, amb paraules (Neuroth-Gimbrone & Logiodice, 1992).

- Activitat de lectura per part dels alumnes:
 - El model de l'adult sord: es necessita mostrar als alumnes estratègies de lectura (Nover & Andrews, 2000), cosa que es plasma, per exemple, en l'observació d'alumnes sords imitant la forma de llegir dels adults, passant el dit primer pel text i després signant el fragment (Bailes, 2001).
 - Consigna de lectura: que llegeixin en silenci un fragment i el tradueixin (Bailes, 2001; Biederman, 2001). Després fan remarques (com recalcar-los que hi ha un mot en plural), i els nens incorporen l'esmena (el plural a la traducció en ASL) (Bailes, 2001). En el cas de Biederman (2001) se'ls diu als alumnes que podien llegir en veu alta, si volen, però no s'encoratja la lectura en llengua oral amb suport signat.²⁵⁴
 - Explicació inicial de la història: fer un resum del que es llegirà abans d'abordar la comprensió de la llengua escrita s'ha revelat beneficiós (Andrews, Winograd, & DeVille, 1994; Nover & Andrews, 2000).
- Durant la lectura del mestre:
 - Participació dels alumnes durant la lectura perquè tradueixin a l'ASL verbs concrets (Bailes, 2001).
 - Ús de la traducció conceptual (enfront de la literal), acompanyat d'explicacions prèvies, tot anticipant-se a confusions en paraules de la mateixa arrel, similars, etc. (Evans, 2004).
- Treball en l'àmbit lèxic:
 - Ús de mapes lèxics (Neuroth-Gimbrone & Logiodice, 1992).
 - Diferenciació entre la traducció literal i la conceptual en les explicacions de vocabulari:
 - Per exemple, l'ús de l'índex per traduir els determinants ("a" i "the"), previ ús de dactilologia (en una part de l'espai diferent) i, en el cas de "a", explicar-ne el significat literal (ONE) (Bailes, 2001).
 - Abordament de la polisèmia:
 - Ús de terminologia gramatical a l'hora de diferenciar les diferents funcions d'un mateix mot ("fly" com a verb i nom) (Bailes, 2001).
 - Reflexió sobre la polisèmia dels mots en anglès: preguntar pel signe d'un mot polisèmic, perquè surtin diversos signes. I si només en surt un (tots responen el mateix), aleshores escriu una frase a la pissarra

²⁵⁴ Era la política de l'escola.

amb el mot utilitzant una accepció diferent. Demanar oracions amb les diverses accepcions (Nover & Andrews, 2000).

- Presentació de la llengua en una forma multimodal (signes, paraules, dibuixos, text escrit) (Evans, 2004).

En el resum anterior no hem inclòs la recerca de Ducharme i Arcand (2011) perquè l'anàlisi de la interacció mestre-alumne la realitzen fora del context habitual de l'aula. Tanmateix, presenten unes dades interessants:²⁵⁵ observen que el mestre sord que participa en la recerca utilitza més "estratègies de significat global" i menys "estratègies d'atac de la paraula" que no pas el professor oïdor. A més, observen que dels tres alumnes participants, el que presenta menys competència lectora utilitza menys les estratègies de significat global que els altres.

Les dades i les formes de treballar la lectura són compatibles amb el model que proposen Hoffmeister & Caldwell-Harris (2014) per explicar com es donaria l'aprenentatge de la lectura en els infants:

1. Al principi els nens acumulen moltes traduccions entre el signe i la paraula escrita (activitat amb l'adult), mots aïllats o oracions, inicialment curtes i després més complexes.
2. Quan comença a no funcionar la traducció simple els nens amb una competència en LS alta es beneficien de la conversa metalingüística: els pares, i també els mestres, comencen a explicar les similituds i diferències entre les llengües, la polisèmia, etc. També comencen a extreure regularitats sublèxiques, i a preguntar-se pels mots funcionals i les variacions morfològiques.
3. Mode d'aprenentatge bilingüe: comprenen que l'equivalència signe-paraula no es dóna normalment, però que han de "mapejar-se" les oracions; desvinculen els diversos significats d'una paraula polisèmica; poden inferir el significat del context, tot utilitzant el coneixement metalingüístic i de la morfosintaxi de l'ASL i la competència narrativa.

En altres recerques, que analitzen intervencions concretes o aplicacions de programes, es descriuen altres formes de promoure la lectura com ara: llibres amb textos en ASL i llengua escrita, que promouen l'interès dels nens per la llengua escrita (Hoffman & Wang, 2010); lectura conjunta amb llibres traduïts a l'LS (Mueller & Hurtig, 2010); visionat de vídeos en

²⁵⁵ Es tracta d'una recerca exploratòria, amb tres alumnes participants, i dos professors, un d'oïent i un de sord.

ASL per fomentar l'aprenentatge de vocabulari en anglès, tot i que l'efecte positiu es dona si, a més del vídeo, s'ensenyen alguns conceptes prèviament (Cannon, Fredrick, & Easterbrooks, 2010); un programa informàtic per fomentar la comprensió lectora (Rudner et al., 2014); i l'enregistrament de les sessions de lectura perquè els alumnes puguin veure-les en altres moments (tot instaurant un procés continu de construcció de sentits) (Claudia, Lodi, Bortolotti, José, & Cavalmoreti, 2014).

2.4.3 L'acompanyament en la composició escrita

El que enuncïàvem a la secció §2.4.2 sobre l'escassetat de bibliografia referent a la intervenció a l'aula en l'àmbit de la lectura és totalment aplicable a l'àrea de la composició escrita. Una explicació possible és que habitualment la composició escrita és una activitat íntima, autònoma, que fa que en la recerca educativa, a menys que es creïn situacions d'intervenció com fan Camps i Milian (2000a), es trobin en situacions com la que esmenta la següent investigadora:

(...) se nos hizo verdaderamente complicado encontrar sesiones de escritura espontánea en las que se hiciera patente la participación directa e inmediata de la maestra, pues algunas de las sesiones equivalen completamente, en toda su amplitud, a escritura de los alumnos y observación del proceso por parte de la maestra, sin interacción entre ellos (Pertusa Venteo, 2002, p. 277).

Per tant, en aquest apartat no ens és possible presentar una classificació d'aquelles activitats que han estat observades a classe tan extensa com en el cas de la lectura, així que donarem més cabuda a reflexions sobre la pràctica educativa fruit de recerques que no tracten directament sobre la intervenció a l'aula, però que obtenen resultats amb implicacions educatives.

Quant a les estratègies observades o relatades, trobem que tan sols en un context es documenta que s'anima l'alumnat a signar la història abans de posar-se a escriure (Biederman, 2001). Si en aquesta situació els nens li expliquen ja amb l'estructura de la llengua escrita la història, la mestra els instrueix a pensar sobre la història en llengua de signes abans de traduir-la a l'anglès.

El fet de partir d'exemples, o de textos ja elaborats, també és una pràctica que ha estat documentada. Per exemple, Neuroth-Gimbrone & Logiodice (1992) relaten que els alumnes miren, juntament amb els mestres, traduccions de la llengua de signes a la llengua escrita, les discuteixen i en trien la que els sembla més adequada. A continuació s'anima els alumnes a fer les seves traduccions a partir de vídeos, per exemple.

Bellés i Molins (1999) presenten una activitat de reescriptura d'un text a partir del dictat en LSC, prèviament treballat en grup durant la seva lectura. Aquest tipus d'experiència, partint d'un model, esdevé una forma de treballar la llengua escrita que estimula l'aprenentatge a diversos nivells: ortogràfics, de puntuació, d'ús de les majúscules. Però, sobretot, el que permet és fer una pràctica de la traducció amb bastida (a l'hora del dictat, després de treballar el text) de l'LSC a la llengua escrita.

També en el context català, però en el nivell educatiu de secundària, han estat observades activitats de traducció de la llengua de signes a la llengua escrita, partint de vídeos signats (Sánchez Amat, 2010). Tanmateix, el professorat que realitzava la pràctica reconeixia que era una activitat nova a la institució.

Amb relació a la situació del dictat, Biederman també destaca l'interès del dictat entre els mateixos alumnes, en aquest cas a nivell de signes i paraules. La situació propicia que els alumnes discuteixin entre ells sobre les traduccions, la polisèmia i l'ortografia (Biederman, 2001).

Tan sols una font documenta l'ús del diccionari durant la composició escrita (Nover & Andrews, 2000): en cas de recordar només les primeres lletres de la paraula, els alumnes busquen el mot al diccionari.

Quant a les glosses, és una eina també molt poc referenciada.²⁵⁶ Neuroth-Gimbrone i Logiodice (1992) n'expliquen l'ús per poder fer el pas intermedi entre la llengua de signes i la llengua escrita, i així evidenciar les diferències entre les llengües. Tanmateix, s'asseguren de deixar clar als estudiants que les glosses tan sols són un sistema de representació, i que no volen dir el mateix que el signe significa.

Neuroth-Gimbrone i Logiodice (1992) documenten l'ús de l'ordre bàsic SVO en començar a promoure les traduccions de la llengua de signes a la llengua escrita. Tanmateix, aquest sistema és molt qüestionable, almenys en llengües menys rígides que l'anglès. Tal com explica Plaza-Pust (2008, p. 110-111), aquest abordament no permet que es produeixin aquelles estructures que, tot i no ser canòniques (superficialment), ens estan informant sobre les construccions que estan a punt d'assolir els nens. Des del punt de vista del desenvolupament lingüístic, una aproximació didàctica que posa els esforços a assolir un ordre sintàctic bàsic en les produccions del nen sord no és recomanable.

²⁵⁶ Grushkin (1998) cita alguna font més que documenta l'ús de glosses en el context educatiu, però no hem pogut consultar l'obra.

Els textos resultants de les activitats de composició escrita també tenen una gran utilitat per contrastar estructures de les dues llengües (si fa servir la sintaxi de l'ASL, per exemple, a l'hora d'escriure) (Nover & Andrews, 2000). Menéndez (2010, p. 206) proposa el mateix, posant en relleu les oportunitats dels textos escrits pels estudiants, arran de la seva recerca sobre transferència lingüística entre l'LSC i l'anglès:

Per tant, en aquest context cal considerar la barreja d'idiomes com una valuosa eina que activa el motor del desenvolupament bilingüe a través de la reflexió metalingüística, tot implicant mètodes d'ensenyament de contrast (...)

Pel que fa a la proposta des de la recerca de programes específics,²⁵⁷ els últims anys ha sorgit el SIWI (Strategic and Interactive Writing Instruction). Els resultats de la seva aplicació mostren un impacte positiu en l'expressió escrita (Dostal & Wolbers, 2014). El programa es basa en la conversa metalingüística amb escriptors experts, i tot partint d'un esquema de com fer la composició escrita (per tant, promou els processos metacognitius).

Easterbrooks & Stoner (2006) també troben un efecte positiu del seu programa d'intervenció per augmentar l'ús dels adjectius en les narracions escrites. Tanmateix, observen que va en detriment de la macroestructura de la història.

En termes generals, de les investigacions sobre textos escrits per alumnes sords signants, es conclou que el professorat hauria de ser competent per treballar les diferències entre llengües, tot fent traduccions comparatives per abordar la diferència de seqüencialitat/linealitat entre elles (Koutsoubou et al., 2006; van Beijsterveldt & van Hell, 2010); que les habilitats desenvolupades en LS (com per exemple les discursives) haurien de ser utilitzades per donar suport a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (van Beijsterveldt & van Hell, 2010); que és necessari facilitar informació afectiva a l'alumnat, ja que l'escriptura de les persones sordes tendeixen a tenir un "estil sec" i que a l'aula cal tenir en compte la "multiplicitat de perfils bilingües" que existeixen (Koutsoubou et al., 2006).

²⁵⁷ Per a una revisió exhaustiva dels programes d'intervenció, consulteu Strassman i Schirmer (2012).

3 Metodologia

A tots aquells que avui imputen la constitució de bandes exclusivament al fenomen dels suburbis, jo els dic: teniu raó, sí, l'atur, sí, la concentració dels exclosos, sí, els reagrupaments ètnics, sí, la tirania de les marques, la família monoparental, sí, el desenvolupament d'una economia paral·lela i els tràfics de tota mena, sí, sí, sí...

Però guardem-nos molt de subestimar l'única cosa sobre la qual podem actuar personalment, i que data, aquesta, de la nit dels temps pedagògics: la solitud i la vergonya de l'alumne que no comprèn, perdut en un món on tots els altres comprenen.

Som els únics que el podem treure d'aquesta presó, tant si estem formats per fer-ho com si no. Els professors que em van salvar –i que em van convertir en un professor– no estaven formats per fer-ho. No es van preocupar pels orígens de la meua minusvalidesa escolar. No van perdre temps a buscar-ne les causes i encara menys a sermonejar-me. Eren uns adults confrontats a uns adolescents en perill. Van pensar que hi havia urgència. S'hi van tirar de cap. No em van agafar. S'hi van tornar a tirar, dia rere dia, una vegada i una altra... Van acabar per treure'm del pou. I molts d'altres amb mi. Literalment ens van repescar. Els devem la vida.

Daniel Pennac (2008, p. 36)

En aquesta part de la recerca hi ha participat tot l'alumnat i els docents, tot i que de forma variable (§3.1). La recollida de dades ha estat de naturalesa predominantment qualitativa (§3.2), i per a l'anàlisi hem tractat les dades observacionals de forma quantitativa i qualitativa, si bé ha prevalgut la segona aproximació (§3.3).

3.1 Participants

Els participants són tots els alumnes i el seu professorat (vegeu el Capítol 3, §4). Tanmateix, cada grup hi ha participat de diferent manera. En el cas dels docents, hem observat les classes de català que impartien principalment les mestres M3 i M4, atès que eren els dos grups que participaven en l'activitat de reescriptura (Taula 47). També hem observat les classes de català impartides per M2, però malauradament han estat poques per coincidències en el calendari amb altres classes (vegeu l'apartat §3.2.2 per a una justificació de les classes observades). En algunes d'aquestes classes comptaven amb el suport de l'educadora M1.

Les classes d'LSC eren impartides per la mestra M2, amb el suport puntual de l'M1. Hem recollit la perspectiva de tots aquells que impartien classes de català a algun dels grups d'alumnes participants (1r, 3r, 4t, 5è o 6è).

Taula 47. Parts de la recerca en què ha participat cada docent.

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M6
Classes d'LSC	Algunes sessions d'infantil	Sí (+M1)					
Classes de català o de matèries	1 sessió de 3r	Sí	Sí (+M1)	Sí (+M1)	Sí		

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M6
relacionades a l'aula d'agrupament	1 sessió de 6è						
Reescriptura	1 sessió de 6è	Lectura	Sí	Sí			
Qüestionari sobre la perspectiva docent		Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

La participació de l'alumnat també ha variat en funció de l'activitat (Taula 48). Gairebé hem observat tots els alumnes a l'aula d'agrupament d'LSC. Les úniques excepcions han estat la participant 5.2, que durant el curs de l'observació encara no estava matriculada a la institució, i la participant 6.1, atès que per les seves característiques s'havia decidit d'aquesta manera (per la seva competència en llengua oral i en LSC). Els alumnes que han participat en les classes de català observades han estat els mateixos que durant la sessió de reescriptura, excepte les participants 6b.1 i 6b.2, atès que eren les dues estudiants de 5è que feien la classe de català amb l'M2. Pel que fa a l'alumnat participant en les sessions de lectura i revista és aquell que es trobava a 4t, 5è i 6è, i els participants en la matèria de diari, eren només els de cicle superior de primària.

Taula 48. Participació de l'alumnat en les classes d'agrupament de les diverses matèries que hem observat.

	2.1	2.2	3	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	5.1	5.2	6b.1	6b.2	6b.3	6.1	6.2	6.3
Classes d'LSC	Sí	Sí		Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí	Sí		Sí	Sí
Català				Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí	Sí		Sí	Sí
Diari											Sí	Sí	Sí		Sí	Sí
Revista									Sí		Sí	Sí	Sí		Sí	Sí
Lectura									Sí		Sí	Sí	Sí			
Reescriptura				Sí	Sí	Sí	Sí	Sí					Sí		Sí	Sí

3.2 Recollida de les dades

Les dades d'aquesta part de la tesi foren recollides durant el treball de camp dut a terme des del mes de març fins al 21 de juny de 2013 (primera etapa, vegeu el Capítol 3, §3.4). En aquest període vam accedir i vam entrar al context de recerca (§3.2.1) i vam dur a terme el treball de camp d'observació participant (§3.2.2), que va incloure el desenvolupament de l'activitat de reescriptura (§3.2.3). Durant tot aquest període vam elaborar un diari de camp (§3.2.4), vam enregistrar algunes classes (§3.2.5) i vam recollir la percepció dels mestres participants amb l'ajut d'un qüestionari (§3.2.6).

3.2.1 Accés i entrada al context de recerca

Fins al 4 de març de 2013, el dia a partir del qual vaig entrar a les aules de forma continuada, vaig fer els diversos passos a fi de poder accedir al context d'estudi. El contacte amb el centre ja l'havia establert en el primer any de la tesi doctoral, el curs 2010-2011. La persona que ha estat l'enllaç des de llavors, la participant M5, va ser qui em va facilitar l'entrada al centre, i també el contacte amb altres membres de l'equip docent. El mes de maig del 2011 també vaig mantenir una entrevista amb el director de l'escola i una altra logopeda participant, la M4, per presentar-los la recerca, sol·licitar-los el permís per realitzar-la i conèixer els tràmits per poder-la desenvolupar. Aquell mateix curs vaig fer una prova pilot amb el curs de 6è de l'activitat de reescriptura, i també vaig fer algunes observacions a l'aula.

A partir de llavors, vaig mantenir el contacte amb la participant M5 per anar informant sobre com avançava la tesi, i de la previsió d'entrada a camp. Durant el temps transcorregut entre el primer contacte amb l'escola i el treball de camp vaig estar preparant el projecte de tesi, així com analitzant la prova pilot (familiaritzant-me amb els programes de tractament de les dades, establint els nivells d'anàlisi, valorant el tipus d'elicitació de les dades, etc.).

Finalment, el mes de febrer de 2013 vaig fer una reunió amb l'equip de logopedes per presentar-me i explicar el projecte:

Comencem la reunió en un ambient molt cordial, parlant de dentistes, i d'un dels logopedes, que no podrà venir a la reunió. Explico el procés de la tesi, les converses amb l'M5, els canvis que ha anat vivint el projecte, i aleshores presento el document que he preparat per la reunió: els objectius de la tesi, la part teòrica, explico altres estudis que s'han fet en l'àmbit, i descriu el disseny que he plantejat per assolir aquests objectius. (...) Dic que, de fet, la part que més m'interessa és la de la composició escrita en grup, per poder observar la conversa sobre el text que van escrivint. Una de les logopedes em diu que a aquestes edats això de la reflexió sobre la llengua no la fan gaire. Dic que segurament no utilitzen vocabulari gramatical, però sí que hi ha conversa metalingüística, probablement. [20.2.2013]

Durant aquesta reunió van aparèixer temes interessants, com per exemple la percepció sobre la conversa metalingüística, tal com mostra el fragment anterior del diari de camp.²⁵⁸ Si bé vam tornar a fer una reunió al final d'aquell mateix curs, aquestes trobades van ser massa escasses per poder abordar conjuntament i amb profunditat temes d'aquest tipus. Amb les logopedes que finalment van participar a la investigació (perquè eren logopedes

²⁵⁸ La logopeda que havia fet aquest comentari es trobava a l'educació infantil, fet que pot explicar el seu punt de vista sobre la conversa metalingüística.

dels grups d'alumnes que hi participaven), per contra, aquestes converses van ser més freqüents.

A banda d'això, en el transcurs de la reunió també van preguntar-me pels detalls de les dades que volia elicitar, em van fer suggeriments, van mostrar els seus dubtes sobre alguns procediments que volia dur a terme, etc.

Una qüestió per la qual van interessar-se especialment va ser la finalitat de la recerca. En experiències anteriors s'havien trobat en la situació d'haver accedit a participar en una investigació la finalitat de la qual era, en un principi, visibilitzar les necessitats de la modalitat bilingüe. Van veure la participació en aquella investigació com una oportunitat: els permetria mostrar aquells aspectes de l'ensenyament bilingüe que encara no estaven assolits i que per tant necessitaven recursos per treballar-los i millorar-los. Tanmateix, la investigació no va suposar cap benefici per la modalitat bilingüe, sinó que finalment l'estudi es va centrar en la comparació de modalitats educatives i els resultats es van interpretar sense tenir en compte la joventut de la modalitat, entre d'altres elements.

La meua resposta al dubte que se'm va plantejar va ser que la poca recerca en l'àmbit de la modalitat bilingüe intermodal la feia necessària per se i que, per tant, no volia comparar els resultats amb altres alumnes. Des d'aquests primers contactes vaig mostrar una voluntat de col·laboració per tal d'assolir els objectius que comparteixen l'escola i el projecte d'investigació: la millora de les estratègies d'intervenció docent.

En aquesta reunió vam fixar el primer dia de treball de camp, i vam concloure que faríem un calendari i que ens trobaríem amb algunes logopedes per discutir sobre el llibre a utilitzar en l'activitat de reescriptura, principalment amb l'M5 i l'M2.

A partir del dia 4 de març vaig anar cada dia a l'escola, excepte els dies en què els nens tenien excursió o bé hi havia altres fets que feien innecessari el treball de camp (per exemple, la jornada de vaga del 9 de maig de 2013). El primer dia ja em vaig trobar amb alguns imprevistos, que són tan habituals en una escola. Tal com va dir un dia una de les mestres de 6è, "l'escola està viva":

Ja he fet l'observació de dilluns. Només començar ja hi ha hagut un canvi. No he anat amb l'M3, perquè han decidit fer la classe de català a dins del grup gran. M'han dit que anés amb l'M4, que aprofités de fer-ho amb ella, ja que com havia dit no tenia cap hora amb ella. Ara el que faré és descriure les diverses hores, mirant de ser el màxim de concreta i fidel al que ha anat passant, per poder tenir ben fixada aquesta primera trobada.[4.3.2015]

Va ser un moment de presentacions. Calia explicar què faria a l'escola, i també que conegués l'alumnat:

Després d'asseure'ns ens hem presentat. Tothom ha dit el seu nom amb dactilologia i el seu signe. M'han preguntat a mi qui era, també he dit el nom, i després el signe. Quan he corregit la configuració del signe (tothom es menja el polze), els alumnes han corregit la mestra. Mentre la 6.2 era a fora, l'M4 li ha demanat al 6.3 que em resumís el que havien fet fins ara. [Classe de català, 4.3.2015]

L'M5 em presenta, dient què estudio. De fet, tots els alumnes es pensen normalment que estic en pràctiques. Normal, perquè hi ha dues persones que estan fent això. [Classe d'anglès, 4.3.2015]

Considero que el procés d'entrada al camp s'hauria allargat fins al 20 de març. Durant aquests dies, vaig assistir a diferents classes dels diversos cursos de primària –sense cenyir-me, durant aquest període, a les classes de català i d'LSC, tal com faria després–, i vaig establir entrevistes informals amb mestres, logopedes i alumnat. Tot això amb quatre finalitats principals:

- Que nens, nenes i mestres es familiaritzessin amb la meva presència.
- Conèixer els diversos grups, i les possibilitats de desenvolupar la recerca amb ells.
- Recollir els permisos dels pares i dels mestres per poder gravar a classe i preguntar sobre els usos de les imatges que autoritzaven.²⁵⁹
- Observar les principals activitats desenvolupades a classe, i el repartiment d'aquestes en el calendari escolar.

Durant aquest període, es va constatar que calia reformular el calendari de la recollida de dades. El fet d'estar en contacte directe amb el context d'estudi va fer que en la recerca prengués més rellevància l'observació participant i la redacció del diari de camp. El moment del curs, ja gairebé a l'inici del tercer trimestre, i a punt d'arribar el Sant Jordi, va obligar a alentir el ritme del treball de camp, i a plantejar-se la possibilitat de canviar el calendari de la recollida de dades.

3.2.2 Treball de camp

El període d'entrada al context va permetre orientar el treball de camp posterior, que situem a partir del 3 d'abril de 2013. A partir d'aquesta data, a més, vam començar a gravar algunes de les classes.

²⁵⁹ Vegeu l'apartat §6 del Capítol 3 per saber el contingut de les autoritzacions demanades als pares dels participants i als mestres.

A continuació presentem les classes que vam decidir observar i la justificació, elaborada gràcies al període inicial d'observació i atesos els objectius de la recerca:

- Sessions d'agrupament de l'assignatura de català de 3r i 6è:²⁶⁰ durant algunes hores, els nens sortien del grup gran per poder emmotllar el desenvolupament de la classe als dubtes i ritme de l'alumnat sord. El grup de 6è feia quatre hores setmanals de català en sessions d'agrupament, mentre que el curs de 3r feia quatre hores en agrupament i una hora amb la classe ordinària. Aquests van ser els grups que finalment van fer l'activitat de reescriptura durant les classes de català, per aquest motiu són el centre d'aquesta part de la investigació.
- Algunes sessions de català de 5è: aquestes classes coincidien amb les de català de 3r i 6è, per la qual cosa no les vaig poder seguir sistemàticament. A diferència de la resta de classes de català, aquestes les impartia la logopeda M2 (mestra sorda).²⁶¹
- Sessions d'LSC de parvulari, 1r, 2n, 3r, 4t, 5è, 6è: atesa la finalitat de la investigació, vam valorar que era necessari conèixer el desenvolupament de les classes d'LSC. A més, vam considerar-lo un espai adequat per poder observar la conversa en llengua de signes amb una persona sorda, els usos de la llengua escrita durant aquestes sessions i les reflexions sobre la llengua de signes que els alumnes feien durant aquestes hores.

Tots els cursos feien dues hores setmanals d'LSC, excepte 6è, que només en feia una. La finalitat d'aquesta classe és proporcionar un model d'LSC a l'alumnat. També es posa molt èmfasi en els aspectes de la competència comunicativa i pragmàtics (escolta activa,²⁶² torns de parla, demanda d'aclariment, que els alumnes construeixin el coneixement entre ells, etc.), així com en el raonament i el pensament inferencial.

- Altres sessions relacionades amb la llengua escrita:

²⁶⁰ Les sessions d'agrupament són aquelles en què l'alumnat sord surt de l'aula ordinària per poder fer un treball més adequat al seu ritme i aprofundir en qüestions en què l'alumnat oïdor no s'entreté. Alguns dels alumnes sords es queden a l'aula amb els companys oïdors (com ara la participant 6.1). Les hores d'agrupament de català no sempre es fan mentre l'alumnat oïdor està fent la mateixa assignatura (poden fer-les durant l'hora de música, per exemple, i sempre en funció de les característiques auditives de cada alumne).

²⁶¹ Vist amb perspectiva, hauria estat interessant fer més treball de camp durant aquestes sessions per poder estudiar amb més profunditat la forma d'abordar la llengua escrita de la docent sorda. Tanmateix, en el seu moment no vaig tenir present aquesta qüestió, sinó que va preponderar l'interès de treballar l'activitat de reescriptura. No vam considerar factible fer l'activitat de reescriptura amb el grup de 5è, atès que només comptava amb dues alumnes durant les sessions de català en agrupament.

²⁶² L'escolta, en la modalitat educativa bilingüe intermodal, es refereix a mirar l'explicació en LSC, CSS o llengua oral, en algunes ocasions, que estigui fent l'interlocutor.

- Sessió de “diari”: lectura, debat i resum en grup d'una notícia (5è + 6è; 1 hora setmanal)
- Sessió de “lectura”: lectura d'una història (faula o conte), i activitats de discussió, resum escrit o signat, etc. (4t + 5è; 1 hora setmanal)
- Sessió de “revista”: preparació d'articles per a la revista de l'escola (4t + 5è + 6è; 1 hora setmanal)

El gruix de les observacions el vam fer amb els cursos de 3r i 6è, i en menor proporció, de 4t i 5è. El motiu principal d'aquesta elecció va ser l'activitat de reescriptura que ens proposàvem. Vam considerar poc adequat realitzar-la amb els grups de 1r i 2n: el grup de 1r no tenia sessions d'agrupament de l'assignatura de català fora de la classe ordinària. Això se li afegeix que és un grup de dos nens sords, un dels quals encara té una competència en llengua escrita molt inicial.²⁶³ Pel que fa al grup de 5è, tal com hem dit, feia les classes en el mateix horari que 3r i 6è, i a més estava format només per dues alumnes. Quant als grups de 2n i de 4t només comptava cada un amb un alumne sord.

A més d'aquesta qüestió, hi va influir el temps: no era possible fer el mateix seguiment de tots els grups, així que vam optar per observar les sessions que tractessin més la llengua escrita i/o la llengua de signes.

Tanmateix, no vam deixar d'observar sessions de P4, P5, 1r i 2n de primària. Vam fer aquesta recollida de dades tant en el primer període de coneixement del context com durant la resta de treball de camp. El motiu era principalment veure la forma de treballar amb els petits per comprendre el recorregut educatiu de l'alumnat més gran (almenys d'aquells que havien estat escolaritzats des de feia temps a la mateixa escola), així com també guanyar confiança amb l'entorn i familiaritzar-me amb les mestres i l'alumnat. Cal tenir en compte que, atesa la dinàmica habitual d'una escola, plena d'imprevistos, era habitual que acabessin agrupant-se alumnes de nivells diferents (per substituir un altre mestre, etc.). És per això que calia també tenir en compte els alumnes dels altres grups encara que no participessin directament en la recerca.

En el transcurs dels mesos de treball de camp es va realitzar la recollida d'informació a partir de les següents activitats:

- Observació a l'aula.

²⁶³ Es tracta de l'alumne 2.2, que quan va arribar a l'escola no manifestava intenció comunicativa (vegeu el Capítol 3, §4.3.3).

- Observació a l'aula de situacions proposades per la investigadora: lectura d'un text i reescriptura individual i/o en grup.
- Recollida de dades per valorar el nivell lingüístic (elicitació d'una narració).
- Recollida d'altres dades documentals: escrits fets a classe per l'alumnat, revistes del centre, activitats proposades per les mestres i/o logopedes, narració de contes en LSC (per als Jocs Florals).
- Recollida dels documents del centre: projecte curricular del centre (PCC), projecte educatiu del centre (PEC), projecte lingüístic, etc.
- Entrevistes informals amb les mestres, logopedes, estudiants en pràctiques: entre hores de classe, a l'hora del pati, a l'hora de dinar, etc.
- Descripcions del context d'estudi.

En general, durant les classes no prenia notes, sinó que ho feia un cop acabava l'hora, durant els moments lliures que tenia. Tan sols en comptades ocasions vaig decidir prendre notes. D'una banda, sentia que d'aquesta manera intimidava menys l'alumnat, i d'altra banda, enregistrava una bona part de les classes (§3.2.5). Afortunadament, l'horari escolar em permetia comptar amb estones entremig de les classes per poder fer algunes anotacions que després em servien per redactar una descripció de les sessions i de les sensacions viscudes.

En aquest context, el rol de la investigadora ha anat variant amb el temps i en funció de la mestra de l'assignatura en què es feia l'observació. En general, intentava mantenir un rol d'observadora participant. La participació va anar en augment a mesura que avançava el curs, sobretot a les classes d'LSC, on vaig col·laborar estretament amb la mestra per tal d'avançar amb la feina de Sant Jordi. El nivell de participació també va generar-me en alguns moments un cert conflicte intern: sobretot en les converses informals amb els/les mestres, naixia el dubte de si comunicava massa el punt de vista personal sobre algun aspecte escolar. Un exemple d'això és una conversa mantinguda amb la logopeda de 3r de primària després d'assistir a una classe seva en què havien estat treballant la correcció d'un text al qual se li havien tret els punts, per practicar la puntuació:

L'M3 m'havia dit que hi havia certa polèmica entre els mestres sobre el tema d'ensenyar la gramàtica als nens. Jo m'havia quedat amb el dubte sobre si aquesta polèmica estava entre els mestres dels nens sords o en general. Li demano que me'n faci cinc cèntims (...). Jo li exposo el meu punt de vista sobre el tema en l'àmbit dels nens sords. Els estem demanant una cosa que és molt difícil: que reflexionin sobre la gramàtica de la llengua catalana i la castellana quan això no ho han fet encara amb la llengua de signes catalana. Li dic que potser seria convenient insistir en

l'ensenyament de la gramàtica de l'LSC abans, o almenys que es fes
ahora (...). Quan acabem la conversa em queda un dubte al cap...
Sóc massa participativa? [19/3/2013]

Aquests dubtes em sorgiren en el transcurs de tot el treball de camp, però va ser gràcies a aquesta participació que vaig poder comptar amb la perspectiva del professorat i vaig poder modificar coses: des de l'activitat de reescriptura fins al calendari inicial que m'havia marcat. Vaig adonar-me de la necessitat de canviar l'organització del temps quan vaig entrar a l'escola: en veure com n'estaven d'atragats mantenir el calendari hauria pogut fer percebre la recerca més com una amenaça a l'activitat escolar que com una col·laboració. És per això que vam reformular el calendari de les activitats.

Aquesta forma d'introduir-me al context sumat al fet de compartir les impressions sobre el que s'anava observant amb les mestres, es considera positiu perquè va fer possible una altra de les parts de la recerca: la proposta d'una activitat concreta, la lectura i reescriptura d'un text. Tanmateix, la part de l'activitat de reescriptura hauria pogut ser molt més profitosa si el temps hagués estat menys limitant i si hagués fet una millor presentació i discussió sobre l'activitat amb les mestres participants. A l'apartat §3.2.3 expliquem l'adaptació al context d'aquesta activitat.

3.2.3 Activitat de reescriptura

Per poder observar la reflexió metalingüística de l'alumnat sord sobre el text escrit, vam proposar una activitat de reescriptura a les mestres de dos grups d'alumnes de diferents edats. L'activitat es basa en la proposta de Sepúlveda (2011) i de Teberosky i Sepúlveda (2009). Les autores tracten la reescriptura com una activitat d'ensenyament i aprenentatge en l'àmbit escolar que afavoreix l'apropiació de la llengua escrita. La proposta en el marc de la tesi també se sustenta en la recomanació que l'administració fa d'aquest tipus de projectes per millorar l'expressió escrita (Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat, 2010, p. 19).

Vam proposar que l'activitat es realitzés en grup a fi de poder observar la conversa metalingüística que s'hi donava i els processos de composició de l'alumnat participant (Scardamalia & Bereiter, 1986). A més, durant les converses que havíem tingut prèviament amb l'escola havia pogut saber que la composició escrita en grup no era una activitat estranya a la institució.

L'activitat de reescriptura parteix de la lectura d'un text per després fer-ne la reproducció, en una forma de circularitat lectura-escriptura. Segons Sepúlveda (2011, p. 17),

(...) esta circularidad de actividades desde el comienzo de la alfabetización ayuda a los niños a acceder a la manera cómo funciona el texto escrito y aprender su estructura; acceder al lenguaje escrito y asimilar sus funciones, formas y expresiones, pues es durante la lectura y la escritura de textos que se generan los comentarios para reflexionar sobre el lenguaje y el mundo al que aluden.

Les activitats d'imitació i/o reproducció poden rebre la crítica de no estimular ni valorar la creativitat i la imaginació. Ara bé, Sepúlveda (2011, p. 52) indica que “para imitarlo [un text] hace falta necesariamente adquirir un conocimiento, tener una representación de los aspectos del texto que se deciden imitar”. És una tasca complexa que no està exempta de creativitat.

En el mateix sentit es manifesten Puranik, Lombardino, & Altmann (2008, p. 109), que consideren que “el paradigma de la reescriptura és un bon punt de partida perquè treu la càrrega de generar idees espontàniament”. L'alliberament de càrrega cognitiva en qüestions de contingut i planificació afavoreix que l'alumnat se centri en els elements del procés de redacció que més ens interessin, la textualització i la revisió, ja que en principi la planificació o la formulació d'idees esdevenen menys complexes. Per tant, això afavoriria que la conversa se centrés en les qüestions metalingüístiques.

Tanmateix, l'accés i l'entrada a camp va ser una mica precipitada. Era l'últim trimestre del curs, al cap d'un mes hi havia la diada de Sant Jordi, i malgrat que feia dos anys que parlava amb l'escola, encara no havia parlat directament amb les logopedes amb qui faria l'activitat de reescriptura. A part de la reunió que vaig tenir amb una d'elles el 2012 i la reunió amb el conjunt de logopedes uns dies abans de fer l'entrada a camp, no havia pogut treballar l'activitat de reescriptura amb elles. Si bé durant el mes d'abril que vaig estar fent l'observació participant vam poder parlar de l'activitat, aquest temps no va ser suficient.

A això es va sumar el fet que en parlar amb elles sobre els llibres en què havia pensat per fer l'activitat, els va semblar millor fer-ho amb el material amb què normalment treballen a l'escola, les faules i els contes.

En aquest context, vaig decidir no plantejar l'activitat tal com l'havia planificat des d'un inici, perquè cada mestra l'adaptés al seu funcionament habitual. Tan sols es va proposar la idea general de l'activitat: lectura en LSC de la història i discussió sobre el contingut (a les classes d'LSC, amb la mestra M2), reescriptura individual, reescriptura en grup i finalment reescriptura individual de nou. La lectura prèvia en LSC de la faula per part de la mestra M2

va sorgir arran dels resultats obtinguts en una recerca prèvia, que indiquen la importància de la lectura inicial en ASL del text per millorar la comprensió lectora (Andrews et al., 1994).

Atesos els bons resultats de la prova pilot que havíem dut a terme, vam proposar que fossin els mateixos alumnes els que anessin escrivint a la pissarra el text elaborat en grup. L'opció afavoreix que la presència del docent determini menys les interaccions entre les alumnes, atès que aquesta figura a l'aula pot fer disminuir la conversa metalingüística (Arnó, 2002). A l'apartat §3.2.3.1 expliquem els resultats d'aquesta proposta, és a dir, la forma com es va acabar duent a terme.

3.2.3.1 Prova pilot

A finals del curs 2010-2011, vam realitzar una prova pilot de l'activitat de composició escrita en grup. Encara no era de reescriptura, sinó que plantejàrem a un grup de quatre alumnes de 6è (per assegurar-nos que el grup no participaria de nou al projecte, i que no coneixeria l'activitat en el marc de la recerca) que escrivís en grup, amb l'ajut de la pissarra (perquè tots els alumnes poguessin veure el text que s'anava elaborant, i intervenir si esqueia). Els ensenyàrem una història amb imatges i sense text (Silvestre et al., s.d.) i els demanàrem que escrivissin la narració en grup, tot estimulant que parlessin del que s'anava escrivint abans de fer-ho, que discutissin el text entre tots.

A més, vam demanar-los, abans i després de l'activitat de composició escrita en grup i de la correcció amb la mestra, que l'escrivissin individualment. Arran d'aquesta experiència i dels comentaris d'alguns investigadors,²⁶⁴ vam decidir optar per l'activitat de reescriptura. Fonamentalment, ens hi va empènyer el fet que una part considerable de la conversa durant la prova pilot va girar al voltant del contingut més que no pas sobre la forma (discussió sobre la relació entre els personatges, l'espai on es donava l'acció, etc.), que és el que ens interessava més observar. Cal afegir que en aquell moment l'anàlisi de la conversa pretenia centrar-se en les qüestions gramaticals. L'estudi de la cohesió referencial i de la coherència del discurs es va afegir posteriorment.

Tal com hem vist, el fet que la tasca sigui de reescriptura permet que la conversa sobre els aspectes de planificació es redueixi. A més, la reescriptura inclou la lectura, cosa que ens atansa a un abordament global de la lectoescriptura.

²⁶⁴ En el marc de la presentació de la recerca, organitzada per l'Associació de Lingüistes i Investigadors de la llengua de signes de Catalunya (LingSiC), va sorgir aquesta idea, principalment per part de M. Josep Jarque (comentari personal, 4 de setembre de 2012).

3.2.4 Diari de camp

Un dels mètodes principals per a la documentació en la recerca de l'observació participant ha estat el diari de camp. Vaig redactar-lo des de l'inici de la tesi i durant l'anàlisi de les dades vaig continuar fent-ho, tot i que a un ritme menor. Tanmateix, només he analitzat sistemàticament una part del diari de camp: aquelles pàgines que vaig escriure durant el període del treball de camp, atès que he considerat que era la part que em permetia assolir els objectius plantejats en aquest capítol de la tesi.

Vaig elaborar el diari en dos suports, en suport paper i, quan tenia la possibilitat d'utilitzar un ordinador, en suport electrònic:

Com que això d'escriure-ho tot a mà em porta molt de temps, faré una sèrie de punts i després ja ho passaré i desenvoluparé quan arribi a casa. [7.3.2013]

En el transcurs del treball de camp vaig constatar la millora en la qualitat de la narració que suposava redactar directament en suport electrònic:

Crec que el fet d'escriure a l'ordinador em fa anar molt més lenta. Però no per la velocitat, sinó tot el contrari. Vaig molt ràpida i em vénen moltes idees al cap, molts records, i em fa la sensació que ho puc plasmar tot. [8.5.2013]

Per al tractament de les dades, vaig fusionar les narracions fetes en els dos tipus de suport, fent la transcripció del diari en paper al format electrònic.

El sistema d' anotació depenia de dos factors: d'una banda, si enregistrava la sessió, l'anotació que feia al diari de camp podia ser menys detallada, i em centrava en aspectes de la meua interpretació sobre la sessió; d'altra banda, si considerava que la presència d'una llibreta i d'anotació directa no incomodava, ho realitzava en la mateixa classe (van ser poques les sessions en què ho vaig fer així). En cap sessió enregistrada vaig prendre notes dins de l'aula.

Tal com és aconsellable, feia les anotacions de les sessions observades al més aviat possible (Flick, 2007, p. 185): després d'una classe, i durant una estona entre hores de classe (el pati, estones lliures, etc.). Sovint em quedava a la sala de mestres, on ja estaven acostumats a veure'm redactar el diari, com denota aquest comentari que vaig escriure entremig de l'explicació d'una classe d'LSC en què acabava de participar:

La M acaba de venir i em diu "mi querido diario, hoy los niños están plastas...", riem. [6.5.2013]

Si no m'era possible fer-ho a la mateixa escola per qüestions de temps, ho feia tot just sortir de l'escola, en algun lloc de camí a casa (com per exemple, a la zona de davant del MNAC):

Estic al mateix lloc de l'altre dia, davant de Montjuïc, amb Barcelona al darrere. No sé quant aguantaré perquè fa molta calor, ja (per fi!) i no duc les ulleres de sol. He d'explicar: com ha anat amb l'Enric; trobada al funicular amb l'M1; classe amb l'M3. Començaré pel final, perquè així el que tinc més fresc no ho perdo. [6.6.2013]

O bé ho feia a la tarda, si tenia alguna activitat que m'impedia realitzar les anotacions immediatament. En el pitjor dels casos, també podia passar que no pogués fer-ho fins a l'endemà:

estic anant a la universitat. Ahir ja estava escrivint entre somnis. Hi torno. No estic seguint les instruccions de la Cristina Larrea!!²⁶⁵ No estic escrivint el mateix dia en què ha passat tot, però és que no tinc temps! [6/3/2013]

Malauradament, aquest fet no va ser excepcional, i em va estar perseguint durant tot el treball de camp. Em vaig trobar en diverses ocasions amb la dificultat que comporta recuperar les notes de camp massa dies després, atès que aleshores evocar l'instant és més complicat:

Estic al quarto de Sant Ramon. L'últim que tinc ganes de fer és el diari de camp i adonar-me que l'hauria d'haver anat fent dia a dia, evidenciaré que hi ha moltes converses que irremeiablement ja no podré reconstruir, o que no sabré situar en el temps, constataré que al cap d'uns dies els fets, les emocions, les reflexions, ja no es poden recuperar plenament, hauré d'intentar situar-me en el dia que vulgui relatar, miraré de veure les persones que estic evocant, i tot de dubtes s'acumularan al meu cap, fent-me trontollar la "vivesa de les vivències", diluiran les imatges que hagi intentat refer/reviure, les persones apareixeran i desapareixeran: segur que hi eren? O estaven malaltes? O d'excursió? Segur que això ho va dir aquell? O va ser aquella altra? Això m'ho va dir arran d'aquell fet? O va ser abans que passés allò altre? Ho vaig dir jo o ho va dir ella? Portava aquesta samarreta o aquella altra? Vaig sentir vergonya? Plasmo suficientment les meus sentiments? O faig un relat massa esquemàtic, cenyint-me en les accions, els fets purs i durs, que esdevenen una navalla d'afaitar, fets rasos que eviten impregnar-se de sensacions, asèptiques, impersonals...? Bé, malgrat tot, m'hi posaré, perquè val més això que res. [19/5/2013]

El diari intenta descriure els esdeveniments viscuts així com mira de narrar també les interpretacions, els dubtes, les reflexions, sobre tot allò que havia presenciat a l'escola o

²⁶⁵ Docent, junt amb la Gemma Orobitg, de l'assignatura Tècniques d'Investigació en Antropologia Social de la Llicenciatura en Antropologia Social i Cultural (Universitat de Barcelona).

contextos propers a l'objecte de la recerca. Tanmateix, tal com transmet el paràgraf anterior, en diverses ocasions vaig tenir dubtes sobre si el contingut seria prou ric i explícit.

El diari consta de 890 pàgines en suport electrònic, a més d'un conjunt de pàgines en suport paper que no he inclòs en l'anàlisi. Del conjunt de pàgines electròniques, n'he analitzat 248, les corresponents al període de treball de camp. A això se li han d'afegir les transcripcions de les sessions enregistrades. Tot plegat, ho he analitzat per mitjà del programa Atlas.ti.

3.2.5 Enregistrament i tractament de les gravacions

Vam gravar algunes de les sessions observades a fi d'analitzar-les amb més profunditat. Inicialment utilitzàvem dues càmeres, però l'experiència va conduir-nos a canviar el sistema d'enregistrament, i a partir del 16 d'abril vam afegir una càmera a algunes classes, en funció del nombre d'alumnes a classe i de la seva situació a l'aula. Sense la tercera càmera les dificultats per encabir tot l'alumnat i la mestra en les pantalles eren exagerades. A la Figura 9 mostrem la ubicació de tres càmeres en una classe en què participaven cinc alumnes.

Figura 9. Ubicació de les tres càmeres a l'aula per enregistrar l'alumnat i el mestre.



Del conjunt de les classes observades, 140 en total, en vam enregistrar 44 (Taula 49). Tanmateix, no totes les classes tenien la mateixa durada, essent les de català de 3r les més llargues (hi havia un dia a la setmana que les sessions podien arribar a ser d'hora i mitja). A més, malauradament les classes de català de 5è²⁶⁶ i d'LSC que es van enregistrar no van ser classes senceres.

Taula 49. Nombre de classes observades i enregistrades segons assignatura, curs i docent.

Assignatura	Curs	Logopeda/ mestre	Sessions observades	Sessions enregistrades <i>habituals</i>	<i>reescritura</i>
Català	3r	M3	20	7	4
	3r	M3+M1	3	2	1
	5è	M2	4	1	0

²⁶⁶ Impartides per la mestra sorda.

Assignatura	Curs	Logopeda/ mestre	Sessions observades	Sessions enregistrades	
				habituals	reescritura
	6è+6b.3	M4	13	4	7
	6è+6b.3	M1	1	0	1
	6è+6b.3	M4+M1	1	1	0
LSC	Parvulari	M2	2	0	0
	Parvulari	M1+M2	1	0	0
	1r	M2	5	0	0
	3r	M2	16	2	2
	4t	M2	16	0	0
	5è	M2	10	0	0
	6è	M2	6	0	1
Lectura	4t+5è	M5	7	5	0
PIPRES (Revista)	4t+5è+6è	M5	3	2	0
Diari	5è+6è	M4	6	4	0
Altres ²⁶⁷	Diversos	Diversos	26	0	0

Una part de les sessions no es van registrar pels següents motius:

1. Vam voler fer un període d'habituaçió/aclimatació dels nens i mestres a la investigadora, i viceversa, abans d'incloure el registre audiovisual de les classes.
2. Vam recollir tots els permisos per a l'enregistrament abans d'iniciar la filmació.
3. Hi havia sessions molt difícils d'enregistrar, una gran dispersió de l'alumnat per la sala, sobretot les referents a les de la preparació dels textos signats i escrits durant les hores de classe d'LSC.
4. Vam notar que a algunes mestres els incomodava la presència de la càmera i no vam voler forçar el ritme d'acceptació de l'enregistrament.

Les dificultats van ser abundants, sobretot al principi: que les càmeres abastessin tots els participants, la bateria, els contrallums, la memòria de les càmeres, etc. Malgrat que la pràctica diària de la gravació va ajudar a disminuir alguns problemes tècnics, alguns van persistir durant tot el treball de camp, tal com mostren els següents fragments del diari:

Tinc molts problemes amb les càmeres. Poso a gravar la vermella amb la bateria per anar muntant l'altra, però resulta que quan me n'adono ha estat ja una estona apagada (bateria esgotada). Ràpidament, he afegit el cable, però vaja, crec que he perdut uns 9 minuts. De les taules. Bravo, Jordina.
D'altra banda, també tinc problemes amb encabir tots els alumnes a la càmera. Sobretot a la 2a hora. [15.4.2013]

²⁶⁷ Aquestes sessions corresponen a les de l'inici de l'entrada de camp: classes d'anglès, sessions de llengua oral, algunes classes amb el grup gran, etc.

He començat a gravar, i la sessió ha anat prou bé, però tècnicament hi ha hagut alguns problemes perquè l'M4 es movia molt amunt i avall i hi ha hagut fragments en què no sortia a càmera. [6.5.2013]

Sembla que no he carregat prou la càmera antiga, i que no ho he gravat tot, però per un miracle del destí s'ha gravat tot el que era imprescindible. Uffff!! Respiro alleujada. [16.5.2013]

En alguns moments les càmeres perillaven, perquè passàvem per la vora i estaven a punt de caure, però també arribaren a ser un element lúdic per als alumnes: a l'acabament de la classe dedicaven uns instants a dir-hi alguna cosa, entremig de la classe li etzibaven alguna mirada graciosa, feien el signe de la claqueta per començar la gravació, etc.

En ser un element invasiu per a l'alumnat i mestres, vaig preguntar, sobretot a l'inici, si la presència de les càmeres els molestava. Malgrat que la resposta va ser sempre negativa, en algunes sessions sí que vam decidir, juntament amb la professora, no filmar, ja fos des d'un principi o enmig de la classe (perquè s'havien de tractar aspectes personals, per exemple).

Un cop gravades les sessions, calia descarregar el vídeo a un suport extern. Les memòries no eren suficientment grans per emmagatzemar gaires hores de gravació, per tant cada dia calia fer aquesta feina:

Això de baixar-me els vídeos és una feinada. Per 1 h 26 minuts que tinc gravats d'avui, la càmera antiga em fa esperar hores. Porto mitja hora segurament descarregant-me el vídeo i porto el 41%. El problema és que és tard i encara he de descarregar la pel·lícula de l'altra càmera. [3.4.2013]

Els vídeos, un cop descarregats, també calia convertir-los a un format compatible amb el programa ELAN. Per sincronitzar els diversos vídeos d'una mateixa classe, vam fer servir el mateix programa ELAN.

3.2.6 Qüestionari sobre la percepció dels mestres del centre

L'elaboració del qüestionari per conèixer la perspectiva dels mestres del centre es va dur a terme al principi del curs 2013-2014, a fi de poder preguntar directament als mestres de l'alumnat participant algunes qüestions que havien emergit del treball de camp.

Aquesta eina (que es pot consultar a l'Annex 27) va permetre comptar amb la perspectiva del conjunt de logopedes de l'alumnat participant sobre uns determinats aspectes. Si bé el treball de camp havia fet possible recollir durant les observacions i les entrevistes informals la perspectiva d'algunes de les mestres, no era així per a tot el conjunt de logopedes de l'alumnat participant. Per qüestions de calendari, s'havia prioritzat fer l'observació participant dels dos grups amb qui es faria l'activitat de reescriptura. Això havia reduït les

possibilitats de coincidir amb la resta de mestres. Aquest qüestionari no substitueix en absolut el fet de no haver tingut l'oportunitat de conversar més amb tots els mestres, però intenta compensar-ho.

3.3 Anàlisi de les dades

Hem realitzat l'anàlisi de les classes en dues etapes diferents: en primer lloc, l'anotació (o transcripció) de les sessions enregistrades (§3.3.1) i, en segon lloc, la categorització d'aquestes anotacions, del diari de camp i de les preguntes obertes del qüestionari sobre la percepció docent (§3.3.2).

3.3.1 Anotació

Primer hem anotat les sessions amb l'ELAN, d'una forma menys detallada que el mètode emprat en el Capítol 4 per anotar les narracions signades (Taula 50). No hem anotat el component no manual dels enunciats, però si observàvem alguna cosa recalable en aquest sentit, ho anotàvem a la línia de comentaris.

Taula 50. Descripció de les línies d'anotació de les observacions a classe.

Línia	Definició
Comentaris mestres	Reflexions, dubtes, qüestions a revisar, etc., referents al mestre.
Comentaris alumnes	Reflexions, dubtes, qüestions a revisar, etc., referents als alumnes.
Mestre_llengua oral	Enunciat del mestre en llengua oral.
Mestre_signes	Enunciat del mestre en signes o llengua de signes.
Línies dels participants	Una línia per a cada alumne participant.

A partir de les dades introduïdes al programa ELAN i de les anotacions que havia anat realitzant al diari de camp (vegeu l'apartat §3.2.4) hem elaborat un document per a cada classe observada. Hem agrupat totes aquelles dades que no es referien a una classe concreta, sinó que eren reflexions generals o observacions de fora de l'aula (trobades al funicular, converses entre classe i classe, etc.) i les hem classificat segons la data. Hem creat un document anomenat "Altres", en què hi consten totes les anotacions relatives a fora del context de l'aula, agrupades segons el dia d'anotació. Cada un dels documents té un codi numèric assignat, de l'1 al 197. El conjunt de documents que hem analitzat segons els criteris que descrivim a l'apartat §3.3.2 es troben recollits a l'Annex 28.

3.3.2 Categorització i codificació

Hem analitzat el conjunt de les dades recollides (observacions a l'aula, diari de camp i qüestionari) per mitjà de dos sistemes. D'una banda, hem partit d'unes categories predeterminades, aquelles que hem utilitzat en el capítol anterior per estudiar les

narracions dels participants. D'altra banda, hem realitzat una codificació temàtica: a partir de la lectura de les dades recollides hem identificat alguns codis emergents, que hem anat agrupant en categories (Rodríguez et al., 2005).

Per tant, hem realitzat processos de categorització tant inductius com deductius tot i que, atesos els objectius de la tesi, el procediment deductiu ha pres més protagonisme: ha estat l'emprat per analitzar la part de conversa metalingüística sobre els tres aspectes que analitzem de les narracions al Capítol 4 (gramàtica, cohesió i coherència discursiva). A més, també hem considerat des del principi algunes categories proposades en altres estudis similars: ortografia i puntuació (Camps et al., 2000, p. 111); explicitació de la llengua, majúscules, consigna de la mestra i correcció (Pertusa Venteo, 2002, p. 244).

Les categories i codis amb què hem treballat per tractar les dades de l'observació de les classes d'agrupament es mostren a l'Annex 29. Pel que fa a la conversa sobre l'LSC i la llengua escrita, hem identificat com a tals aquells fragments en què l'alumnat i/o el mestre parlaven sobre algun aspecte concret de cada una de les llengües, tant si es feia ús de metallenguatge com si no.

Per gestionar aquesta codificació hem utilitzat el programa per a l'anàlisi de dades qualitatives Atlas.ti (versió 5.2.12).

4 Resultats

Entre els innumerables (per a nosaltres, infinits) factors que componen el fet més senzill, cadascú tria els que li agraden i compon amb ells el que en diem realitat o veritat.

Llorenç Villalonga, citat per Molas (1999, p. 24)

La investigació sobre la modalitat educativa bilingüe intermodal ens ha conduït, primer de tot, a analitzar el paper de les diverses llengües i sistemes lingüístics a l'aula d'agrupament (§4.1). Hem vist necessari presentar aquests resultats en primer lloc, perquè tan importants són les activitats d'ensenyament/aprenentatge del català i l'LSC a l'aula (apartat §4.2) com els resultats sobre els tres aspectes de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita en què ens centrem (§4.3) com la forma en què es desenvolupa (context lingüístic).

Atès que ja hem dedicat el Capítol 4 a l'anàlisi de narracions en LSC i en llengua escrita, hem optat per focalitzar en el Capítol 5 en l'anàlisi de la interacció a l'aula. Per tant, l'anàlisi de les narracions en llengua escrita o LSC obtingudes durant el treball de camp no es recull en aquesta tesi.

Les transcripcions de la interacció a l'aula les realitzem amb menys detall que els fragments de narració proporcionats al Capítol 4. Optem per simplificar la transcripció a fi de facilitar la comprensió de l'enunciat: d'una banda, traduïm els enunciats en llengua de signes al català (són els enunciats entre cometes); d'altra banda, si els enunciats estan en català o castellà amb suport signat, tan sols en transcrivim el català o castellà. Tan sols a l'apartat §4.1 transcrivim el català/castellà amb suport signat amb els elements de les dues llengües.

Hem decidit fer-ho així per centrar-nos, en la resta d'apartats, en el contingut de la interacció a l'aula, en comptes de mostrar-ne la forma (l'enunciat lingüístic detallat).

4.1 Les diverses llengües a l'aula i les formes de contacte

La llengua de signes i les llengües orals, catalana i castellana, conviuen a l'aula. Igualment, les formes de contacte entre les dues llengües també hi són molt presents, segurament per la diferència de modalitat: el bilingüisme intermodal permet combinar elements de les dues llengües no només seqüencialment, com succeeix principalment en les llengües orals, sinó també simultàniament (Berent, 2004). Tanmateix, que la coarticulació de produccions lingüístiques en ambdues llengües sigui possible no explica únicament que aquest tipus de produccions es donin freqüentment.

En aquest capítol veurem l'ús de les diverses llengües i sistemes lingüístics a l'aula d'agrupament (apartats §4.1.1 i §4.1.2), i com se n'explicita l'ús (§4.1.3). També abordem alguns factors que hem observat que influeixen en la tria de la llengua (§4.1.4) i la percepció dels docents sobre la diversitat dels perfils lingüístics de l'alumnat (§4.1.5).

Considerem que per poder analitzar la conversa metalingüística necessitem tenir en compte el context lingüístic en què es dona. A més, per la importància que té la institució educativa en el desenvolupament de la llengua de signes dels infants sords, els models lingüístics que hi puguem trobar permetran comprendre, en part, els resultats obtinguts en el Capítol 4 i en la resta d'apartats d'aquest capítol.

4.1.1 La llengua oral i la llengua de signes

En la situació de classe observada, d'agrupament d'alumnat sord,²⁶⁸ l'ús de formes de contacte entre les dues modalitats lingüístiques és elevat entre mestres i alumnes, excepte per part de la mestra d'LSC, que només fa servir molt puntualment formes de contacte. A la resta de classes d'agrupament d'alumnat sord observades, per tant, l'ús exclusiu de la llengua de signes o de la llengua oral és baix.

L'ús exclusiu de l'LSC en assignatures que no són la de llengua de signes per part de mestres-tutores es dona (no sempre) en diverses situacions.

La llengua de signes s'utilitza **per fer determinades explicacions**, com per exemple narracions, tal com explica la següent logopeda:

Si explico un conte, una faula, a vegades ho faig sense suport oral. Els aviso que ho faré, molts ho agraeixen. [M3, qüestionari, pregunta D.4]

També s'empra l'LSC en **interaccions directes amb aquell alumnat que té menys bagatge auditiu**. Un exemple clar d'aquesta situació és la sessió de català de 6è (172, 30/5/2015), en què participa també un alumne de 5è que té molt poc aprofitament auditiu, el 6b.3. Com que els dos alumnes restants arriben més tard perquè havien anat a fer-se una foto, la logopeda (M4) parla en llengua de signes fins que tornen. A partir d'aquest moment torna a parlar en CSS amb el grup.

Els mestres-logopedes utilitzen l'LSC **per comunicar-se amb l'educadora de suport sorda**, M1, que al seu torn es dirigeix en LSC a l'alumnat i a la resta de mestres. Un exemple

²⁶⁸ És important recalcar que no estem parlant del 100% de les hores a l'escola. Les classes amb el grup gran no van ser observades –aquelles en què el/la logopeda interpreta el que la mestra oient explica–. Les classes amb l'alumnat oïdor són el gran gruix de les hores de l'alumnat a l'escola.

n'és la seqüència en què l'M3 està explicant una activitat a dos alumnes, en CSS, i immediatament després es dirigeix a l'M1 i li diu que poden treballar on vulguin, aquí o a una altra aula, i ho fa en LSC (137, 10/5/2013).

També hem observat que es fa el canvi a l'LSC **en alguns moments de molt xivarri o neguit a l'aula**, com succeeix durant la sessió de català en què els alumnes han estat fent explicacions i exercicis de concordança (de nombre i/o de gènere) entre nom, verb i adjectiu. Els alumnes estan nerviosos i cansats, i succeeix el següent:

Els havia dit que passarien a net la descripció dels pares, però canvia d'opinió (mostra molta agilitat, perquè llegeix com està l'aula i s'hi adapta). Aleshores comença a parlar en LSC, i els diu la propera activitat que faran, els narrarà una història, que al final resulta que està escrita per una nena d'una altra escola. En acabat, ensenya les imatges del conte... ha aconseguit que estiguin tots molt atents i interessats. Tot en LSC, sense veu. [65, 9/4/2013]

Pel que fa a l'**ús exclusiu de la llengua oral** en les mateixes classes que no són d'LSC, els mestres l'empren en situacions puntuals, com en **interaccions directes amb alumnat que té un bagatge auditiu alt**, en **interaccions amb mestres** que interrompen un moment la classe per comentar alguna cosa amb el/la logopeda, i en **breus explicacions mentre es fa alguna altra cosa**, com escriure o assenyalar la pissarra o algun material de classe, com en els següents fragments:

La mestra està comentant les redaccions que havien fet el dia anterior els alumnes. N'agafa un tot dient: "aquest és un altre, però que està començant... em sembla que va ser la 4.5 o la 4.4". [46, 3/4/2013]

La mestra escriu a la pissarra el que han comentat els alumnes, i pregunta "per què majúscula?" mentre continua escrivint. [152, 16/5/2013]

Hi ha situacions en què l'alumnat també parla en llengua oral sense suport signat, malgrat estar tenint una conversa en què en principi hi participen tots els alumnes. Es tracta principalment d'enunciats que produeixen dirigint-se al docent, que a vegades es donen en el marc d'una conversa de tota la classe (per exemple, 46, 3/4/2013). Hem observat algunes situacions de cert conflicte, en què la interacció en llengua oral amb poc o gens de suport signat ha molestat participants amb menys bagatge auditiu (152, 16/5/2013).

4.1.2 El català/castellà amb suport signat (CSS)²⁶⁹ a l'aula d'agrupament

La producció d'una llengua oral amb suport signat és un sistema que “agafa la gramàtica de la llengua oral i la combina amb signes lèxics de la llengua de signes nacional. En aquest sistema s'utilitzen alguns signes addicionals per formes gramaticals que no apareixen en la llengua de signes, per exemple un signe per al plural. De fet hi ha un *contínuum* entre un sistema de signes i la llengua de signes natural al mig del qual la gramàtica de la llengua oral se segueix només en part” (Van den Bogaerde & Baker, 2002, p. 184).²⁷⁰

El que hem constatat amb les dades recollides és l'existència d'aquest contínuum en el diàleg a l'aula de la modalitat bilingüe. A continuació presentem les característiques de les diverses mostres de CSS que hem analitzat. Ens hem centrat en aquells trets que poden causar dificultats de comprensió.

Considerem important tenir en compte les característiques de les produccions lingüístiques de docents i alumnat durant les sessions de català, atès que perquè es no només ens interessa el contingut de la conversa metalingüística (el focus d'aquest capítol) sinó també la forma en què es dona. Per tant, l'anàlisi del català amb suport signat es fa a fi de comprendre el context lingüístic a l'aula de la modalitat bilingüe, perquè és un dels factors que influiran en la reflexió metalingüística i en l'expressió escrita de l'alumnat participant.

Les produccions en CSS amb les característiques que presentem les hem observat tant en els enunciat del professorat com en els de l'alumnat que fa ús d'aquest sistema lingüístic.

En el CSS l'**expressió d'insercions parentètiques**²⁷¹ en llengua oral pot ser confús, en funció del bagatge auditiu de l'interlocutor,²⁷² atès que la marca del fragment parentètic es realitza principalment amb la prosòdia de la veu. En l'exemple següent se'n mostra un exemple:

²⁶⁹ A partir d'ara, parlarem de català amb suport signat o de CSS per simplificar el terme, però llegiu-ho com català o castellà amb suport signat.

²⁷⁰ Vegeu l'apartat §2.3.3.

²⁷¹ Hem triat la terminologia de Payà (2003).

²⁷² Amb l'ús del terme “bagaatge auditiu” volem recalcar que la comprensió de les insercions parentètiques no només dependria del nivell auditiu, sinó de com de significatiu és allò que sent per a la persona. A més, en aquest cas no ens referim tan sols a la “comprensió de la llengua oral”, atès que tenim en compte que hi pot haver casos en què la comprensió de la llengua oral no inclogui la comprensió dels elements parentètics (perquè és una comprensió que se sustenta més en la lectura labial que en l'audició). No neguem que hi pugui haver una expressió facial i gestual que acompanyi les insercions parentètiques en la llengua oral (expressió que sí podria contribuir a la comprensió dels parentètics per una persona sorda), però aquesta part visual no és un element gaire estudiat fins a on nosaltres coneixem dels parentètics. Allò que s'ha estudiat més és la velocitat, el to, les pauses, en resum, elements de la parla oral.

(1) 4.3 (avui no tocava notícia però ell) vol ensenyar una notícia²⁷³

_____hs
4.3 ARA TOCAR NOTÍCIA IX3-4.3 VOLER PRESENTAR U NOTÍCIA²⁷⁴ [137,
10/5/2013]

El català amb suport signat tendeix a utilitzar signes lèxics, i a fer una correspondència signe-paraula. Per tant, es dona una **disminució de l'ús de classificadors, del rol i de l'espai sígnic**. En situació de dictat, primer, i de lectura, després, hem localitzat dos enunciats d'una alumna participant que corresponen a dos nivells del *contínuum* diferents. En un primer moment, en què l'alumna se centra en l'explicació de l'acció, perquè estan pactant què escriure, el contingut (situació de composició escrita en grup), diu el següent:

(2) agafa el tresor i la porta (es) tanca

<CA:Unsimen CLh(C+C):agafa-objecte> CLse(porta):es-tanca[a:puntual]-cl

_____eg:cl
<CA:Unsimen-mira-enrere-amb-els-ulls-com-taronges-sorprès CLh(C+C):sosté-objecte> [48, 4/4/2013]

En aquest enunciat, la participant fa ús d'una estructura força propera a la llengua de signes: utilitza el rol, els classificadors i l'espai, malgrat estar expressant el missatge també en llengua oral. Aleshores la mestra ho escriu a la pissarra i l'alumna ho llegeix:

(3) agafa el tresor i de cop la porta (es) tanca

<CA:Unsimen CLh(C+C):agafa-objecte> I MOMENT1 L-A PORTA CLse(porta):es-tanca[a:puntual]

Amb la lectura del text la participant marca menys el rol i l'ús de l'espai sígnic desapareix (la porta es tanca en un lloc neutre de l'espai sígnic, davant del tronc, i la mirada del personatge ja no s'hi dirigeix).

L'expressió del plural en el verb o en el nom es pot perdre o marcar-se amb altres estratègies no genuïnes de l'LSC. Pel que fa al verb, vegem el següent enunciat en LSC, durant la lectura del conte per part de l'M2 en el marc de l'activitat de reescriptura:

(4) DALLA SABER DALLA IXfull DESTRAL IXdestral MATEIX <CA:pagesos CLh:agafar-destral CLh:agafar-destral+++moviment-del-tronc>

"Els pagesos van agafar dalles i destrals" [119, 2/5/2013]

²⁷³ Identifiquem la inserció parentètica fins després del però per qüestions de prosòdia: pel canvi l'entonació i la velocitat d'articulació. Tanmateix, es tracta d'un camp d'estudi ampli en què no aprofundirem perquè va més enllà dels objectius d'aquesta tesi.

²⁷⁴ En aquest capítol no es farà una anotació detallada del component no manual del discurs signat, atesos els objectius que perseguim en aquesta part.

Uns dies després, quan en parlen a la classe de reescriptura en CSS, ja no es fa el plural del verb (s'utilitza el classificador de manipulació però només un cop, la qual cosa significaria "agafen la dalla"). El plural del nom en els dictats en CSS s'indica tot afegint el signe MOLT.

L'ús del CSS també obre la possibilitat a la **coarticulació de dos enunciats de significat diferent**. En la majoria d'aquests casos, el fenomen es produeix perquè un dels dos enunciats (normalment, el que s'emet per mitjà de la llengua oral) es refereix a l'enunciat que s'està produint en llengua de signes:

(5) Com s'escriu això?
SOLUCIÓ+++ [152, 16/5/2013]

(6) Això què vol dir?
CARÀCTER [113, 30/4/2013]

Sovint, es repeteix l'enunciat i aleshores és un ajut a la comprensió, com en el següent exemple:

(7) Com s'escriu això? Sí? Com s'escriu?
DIVERTIR DACTILOLOGIA DIVERTIR [154, 17/5/2013]

En una conversa sobre l'escriptura del mot ovelles, la mestra vol assegurar que els alumnes entenen per què es fa en plural, i fa el següent:

(8) ovelles segur que és així?
O-V-E-L-L-L-E-S IX-"S" [154, 17/5/2013]

En aquest cas, l'assenyalament de la essa en si mateix pot ser interpretat com un enunciat, volent recalcar la importància de posar-hi la essa, en canvi el discurs en llengua oral pregunta per una altra qüestió (a què un alumne amb una bona comprensió oral respon que segur que s'escriu així, perquè és plural).

Hem identificat també alguns casos d'enunciats en què hi ha una **manca de correspondència entre signes i paraules**, normalment perquè el signe escollit no s'adequa al significat de la frase en llengua oral.

(9) ... [les armes] les utilitzen per matar
UTILITZAR PER MORIR PERSONA+++ [128, 6/5/2013]

(10) els pagesos van sentir
PERSONA+++ SOROLL [180, 4/6/2013]

Tanmateix, també hem localitzat situacions en què és la vocalització del mot que no es correspon del tot al signe o concepte a què s'està referint. Això hem vist que passava en

menor mesura, i sobretot en l'ús de conceptes gramaticals, com ara vocalitzar “molt” al mateix temps que se signa MOLT, per referir-se al concepte de “plural” (104, 26/4/2013). També en el cas del concepte de “nom comú”, que hem vist signar de diverses maneres, una de les quals ha estat el signe GENERAL, s'ha signat a vegades acompanyant-ho de l'oralització “general” (87, 16/4/2013). Aquest fenomen mostra una influència del signe en la paraula articulada, però com hem dit, el més habitual és la preponderància del discurs oral durant la producció lingüística en català amb suport signat.

En alguns casos també trobem una **addició de signes innecessaris**, fet que hem localitzat principalment en el cas dels verbs copulatius:

(11) és important, és important dir una frase curta
PERSONA IMPORTANT PERSONA IMPORTANT DIR FRASE CURT [154, 17/5/2013]

Finalment, hem identificat **enunciats en què el suport signat és incomplet**, ja sigui perquè hi falta expressar certs morfemes (de persona, temps o aspecte) com perquè hi falta el signe corresponent a alguna paraula. Resulta complex considerar incomplet un enunciat en CSS, atès que no es tracta d'un sistema que hagi estat descrit (Morales-López, 2008). Per tant, el que aquí presentem és tan sols un conjunt de característiques que considerem que poden dificultar l'accés al contingut de l'enunciat. Els exemples que presentem són interaccions a l'aula, i habitualment aquest enunciat incomplet es dona quan un alumne parla amb el/la logopeda o bé quan el/la logopeda parla amb un alumne que té una comprensió oral considerable. Ara bé, com que es donen en el context d'una conversa en grup, hem volgut posar aquesta situació sobre la taula per l'efecte que pot tenir en la dinàmica de la classe.

Entre aquests enunciats incomplets trobem que a vegades hi manquen *mots de negació* (en alguns casos hi ha el component no manual del moviment del cap, com en l'exemple (1), però no es dona de manera generalitzada).

En els *enunciats interrogatius* també podem veure-hi construccions signades que poden dificultar-ne la comprensió, com a l'exemple (12), en què hi manca el signe SÍ-NO per aclarir la interrogativa absoluta, o bé com el que veiem a l'exemple (13), el cas d'una interrogació alternativa en què només se signa una de les opcions:

(12) El teu text escrit, te'l vam tornar o no?
TEXT ESCRIURE 1DONAR2 NO [118, 2/5/2013]

(13) Bé o està malament?
MALAMENT [128, 6/5/2013]

La perífrasi “*haver de*” també hem observat que sovint no se signa:

(14) quant? perdona, quants diners li ha de donar?
QUANT HO-SENTO QUANT DINER 3DONAR3 [165, 27/5/2013]

Hi ha *preposicions* que no se signen, com en l'exemple el següent exemple, que necessitaria un índex locatiu que assenyalés l'interior de la casa, o d'altres mots com "fins":

(15) a la casa ara quantes persones hi ha?
CASA ARA QUANT PERSONA+++ HAVER [61, 8/4/2013]

Altres mots que a vegades no se signen són alguns *connectors*, com ara "llavors", "però", "si":

(16) tu has traduït això, però falta un detall molt important
IX2 TRADUIR FALTAR DETALL IMPORTANT [109, 29/4/2013]

(17) perquè hi ha dos ulls... I si hi ha un ull?
PERQUÈ HAVER.HI 2 ULLS 1 [65, 9/4/2013]

En les activitats de lectura d'un text davant de la resta d'alumnat sord a l'aula d'agrupament també s'utilitza el CSS. L'observació de la forma de llegir de l'alumnat em va suscitar la següent reflexió:

Veient com llegeixen el text, com relacionen les dues llengües (català signat, code-switching, code-mixing), m'adono que el català signat és també una cosa a assolir, que només és possible pel coneixement cada cop més aprofundit de les dues llengües.
[4/4/2013]

Concretament, durant la lectura en CSS el que em crida l'atenció en el paràgraf anterior és que lletregin fent ús de la dactilologia tots els *articles*, o que el pronom dels verbs pronominals (*es*) el signin com si es tractés de la 3a persona del verb "ser", i per tant utilitzin els signes PERSONA o EXACTE1, i que el *pronom relatiu* "que" el signin com el pronom interrogatiu QUÈ.²⁷⁵ L'ús d'aquestes formes també s'ha documentat per part dels docents.

Més endavant, també reflexiono sobre la possibilitat que el CSS sigui una altra competència a assolir arran d'una conversa amb una persona sorda:

Recordo el dia que li vaig dir a la X. que em costava parlar i signar alhora. Em va respondre que ella "necessitava" de totes dues, que es complementaven, que hi havia un flux d'una llengua a l'altra.
Hi penso, perquè es necessita tenir molt integrades les dues llengües perquè hi pugui haver aquest flux. Quan ella parla i signa al mateix temps, hi ha una globalitat que no se't fa artificial. No és una llengua oral amb suport signat. Les dues llengües són plenes, i l'LSC ordena en l'espai les idees que es

²⁷⁵ Vegeu el fragment (64), més avall, en què trobem l'única referència a una traducció diferent del pronom relatiu.

van presentant, i li aporta una altra dimensió al missatge, que t'atreu i et fa ficar-t'hi, circulant entre les seves idees. A un signe que jo sempre puc traduir de la mateixa manera, ella hi afegeix un concepte de la llengua oral, una paraula, que em fa qüestionar les minses accepcions que jo havia atorgat a aquell signe. [90, 19.4.2013]

En l'anterior reflexió hi manca certa informació, però. D'una banda, la interlocutora m'estava expressant la seva identitat bilingüe, i de quina manera en situacions comunicatives determinades com en la que es trobava (parlant amb algú amb una competència mitjana en LSC), les dues llengües fluïen i es complementaven. La meua situació és una altra, sóc una persona oient que he après la llengua de signes i he intentat mantenir sempre les dues llengües separades. Tanmateix, quan veig que l'interlocutor sord comença a fer servir el CSS, m'adapto a la nova demanda tot entenent (com passava en les converses amb X. que comento a la transcripció anterior) que l'interlocutor prefereix que m'expressi en la meua primera llengua amb suport signat. És en converses d'aquest tipus en què de manera més vivencial prenc consciència dels diversos tipus de CSS, i de la gran dificultat que implica la comunicació a través d'aquest sistema.

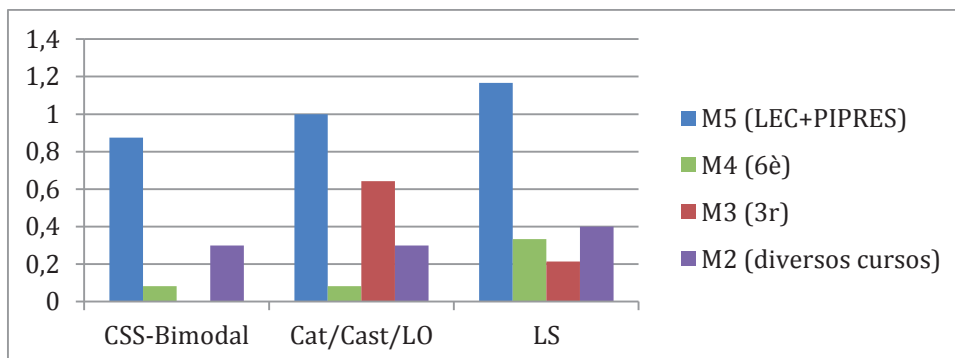
4.1.3 L'explicitació de la llengua o del sistema lingüístic

En un context com el descrit, en què la barreja de llengües és tan alta, ens hem preguntat si a les aules es fa explícita la llengua de què s'està parlant o en què s'està parlant.

Les classes en què hem observat més explicitació (tant si ho fa l'alumnat com la mestra) són les de la logopeda M5, durant les sessions de lectura i d'elaboració de la revista de l'escola (Gràfic 38). Durant aquestes classes el grup va escriure un poema en grup, d'una banda, i de l'altra, es van llegir, comentar i resumir diverses faules. Les classes de la logopeda M2 (la mestra sorda) donen el segon lloc on hem localitzat més explicitacions, seguides per les classes de l'M3. En les classes de l'M4 és on hem observat menys enuncis d'aquest tipus.

Gràfic 38. Nombre de vegades que s'explicita la llengua per sessió.

(les dades són extretes només de les classes enregistrades; nombre de classes enregistrades: Mestra oient LEC+PIPRES = 8; mestra oient 3r = 14; mestra oient 6è = 12; mestra sorda-diversos cursos = 10).



En totes les sessions el **CSS-bimodal** és el que menys s'ha explicitat, excepte en les sessions de l'M2, que l'ha esmentat en la mateixa proporció que la llengua oral/català/castellà. La llengua que s'ha explicitat més és la llengua de signes, excepte en la classe de l'M3, en què ha estat la categoria que hem anomenat "Cat/Cast/LO".²⁷⁶ Un dels motius principals d'aquesta explicitació durant les seves classes és l'ús que en fa per diferenciar entre el català i el castellà.

Totes les situacions d'explicitació del CSS i el bimodal estan relacionades amb la lectura de textos escrits. La forma de referir-se a tots dos sistemes és amb l'ús del signe BIMODAL i la paraula "bimodal". En el cas de les sessions amb l'M5, la logopeda esmenta el bimodal en diverses ocasions, tot preguntant als alumnes si ho llegiran en LSC o en bimodal. Fins i tot demana a un alumne que llegeixi el text i el signi en LSC, per comparar-ho amb una altra lectura en bimodal (122, 3/5/2013). Per tal com ho llegeixen els alumnes, la forma correspon més al CSS que no pas a un sistema bimodal.

Una de les situacions en què l'M2 esmenta el bimodal és mentre escolta una alumna que llegeix un text. Li diu "IX2 BIMODAL PERFECTE ARA CONTINGUT DIR CAUSA1 QUÈ" ("has fet perfecte el bimodal, ara (mirem) el contingut, què significa [el fragment]"). La resta d'esments al bimodal són similars, tant de l'alumna com de la mestra, excepte en un cas, en què la mestra explicita el sistema bimodal que farà servir, és a dir, n'anticipa l'ús, perquè vol mostrar la diferència entre la frase que acaba de signar (en LSC) i el bimodal. En aquest cas fa una producció signada que segueix la gramàtica de la llengua oral, ja que fins i tot signa el passat del verb tenir ("tenia"). En aquest cas es tracta, per tant, d'un sistema bimodal amb respecte a la gramàtica de l'LSC.

Pel que fa a l'explicitació del català/castellà/llengua oral i de la llengua de signes, l'hem observada tant en activitats de lectura com d'escriptura.

Hem localitzat l'explicitació del **català, castellà o la llengua oral** en general en situacions en què es vol discriminar entre vocabulari pertanyent al català o al castellà, més que no pas per discriminar-la de la llengua de signes. En la situació de composició escrita en grup hem observat que les logopedes o els mateixos alumnes avisaven quan es deia alguna paraula en castellà mentre es parlava del text, en català. En el següent fragment un alumne està presentant les diverses maneres de començar una narració:

²⁷⁶ Aquesta categoria inclou tant les referències al català i el castellà escrit i oral. No hem posat llengua escrita/llengua oral, tanmateix, perquè no hem comptabilitzat les referències a la llengua escrita en general, atès que són molt abundants.

- (18) (alumne) LLISTA-3_IX1 vet aquí... LLISTA-3_IX2 había una vez
PASSAT-REMOT VEGADA
(mestra) Hi havia una vegada...
(alumna) Castellà!
CASTELLÀ [180, 4/6/2013]

També mentre llegien un text escrit per un alumne, com en el següent fragment:

- (19) (alumne) mejor deixar [la disputa]...
(mestra) mejor és en castellà, eh? en català, millor [142, 13/5/2015]

Igualment hem observat situacions en què senzillament s'explicitava com a curiositat o entreteniment, sense una finalitat concreta aparent, i potser per confirmar amb l'altre el judici lingüístic que s'ha fet. Per exemple, en una situació de composició escrita en grup, apareix la paraula formatge, i una alumna de les del grup diu als altres "CASTELLÀ Q-U-E-S-O". Per com continua la conversa, no sembla esperar cap mena de feedback sobre el comentari (122, 3/5/2013).

Tan sols localitzem una sessió durant la qual es fa referència explícita al català i al castellà per comparar-les amb la llengua de signes. L'alumna li està llegint un text i l'està signant alhora, i l'M2 la va corregint, ja que en alguns moments la producció en LSC no és genuïna. Aleshores la mestra li diu que el català i el castellà tenen una determinada forma verbal que la llengua de signes no té, però que l'LSC ho resol d'una altra manera (105, 26/4/2013).

La referència explícita a la **llengua de signes** es realitza habitualment amb el verb SIGNAR4 o SIGNAR1, i amb la vocalització o oralització "llengua de signes", en alguns casos amb el mot "signes", o amb la forma verbal conjugada de "signar". Les situacions en què és més comuna l'explicitació de la llengua durant les sessions observades són les de lectura, i principalment per assegurar la comprensió del text:

- (20) I amb llengua de signes això? Com ho fem, amb l'estructura de llengua de signes,
com ho fem això?
SIGNAR1 IX-frase-pissarra SIGNAR1 ESTRUCTURA SIGNAR1 QUÈ IX-frase-pissarra
[109, 29/4/2013]

També hem observat la situació en què, per diferenciar l'LSC del CSS, la mestra s'expressa de la següent manera:

- (21) Torna a fer la frase aquesta, sense parlar. [86, 16/4/2013]

La mestra estava intentant que els alumnes signessin una frase per poder mostrar la diferència entre les dues llengües. Però els alumnes continuaven fent servir el CSS. Aquest fenomen és el que abordem en el següent apartat (§4.1.4).

Hem vist que es dóna una explicitació de les diverses llengües a l'aula, tot i que no les hem localitzat sobre totes les llengües en les diferents situacions de lectura i d'escriptura observades. La freqüència de la pràctica és, a més, mitjana-baixa, atès que voreja la mitjana d'una explicitació per classe, en general.

4.1.4 L'associació de llengües a interlocutors, activitats, espais

En el bilingüisme, el fenomen de l'elecció de la llengua en funció de l'interlocutor ja ha estat descrit.²⁷⁷ Hem observat que hi ha unes tendències similars entre els participants pel que fa a l'elecció de la llengua.

En les observacions constatem que els alumnes trien l'LSC per dirigir-se a la mestra sorda i per parlar entre ells a classe (quan no hi ha la intervenció de la mestra oient), principalment.

Amb la mestra oient, a l'aula d'agrupament, són pocs els participants que s'hi dirigeixen preferentment en LSC. Les converses en què participa la mestra oient i que es desenvolupen en LSC són menys freqüents. En aquesta situació, el més habitual és que la producció en LSC es faci de manera intermitent: se signen aquells fragments de conversa específicament dirigits als companys que es comuniquen preferentment en LSC.

Els participants utilitzen la llengua oral exclusivament en algunes interaccions amb la mestra oient, i en casos comptats també la utilitzen entre alumnes sords (tant llengua oral com lectura labial/vocalització), durant interaccions breus. Per tant, el CSS és la llengua predominant a l'aula d'agrupament, atès que és el sistema de comunicació principal en les interaccions amb la mestra, tot i que hi ha alumnes que es comuniquen eminentment en LSC també amb la mestra oient en aquest context. En aquests casos, tanmateix, els enunciats en LSC són més breus i amb menys elements morfosintàctics propis d'aquesta llengua (a menys que s'estigui llegint un text, com en les situacions en què el 6b.3 tradueix un text a l'LSC; en aquests casos, els enunciats tenen les característiques pròpies de l'LSC i són extensos).

Tanmateix, com hem vist, es donen situacions concretes de demanda de producció d'enunciats en una llengua determinada, eminentment en LSC (per valorar la comprensió d'un text, per exemple). Ara ens aturarem en una d'aquestes situacions de demanda

²⁷⁷ Vegeu el fenomen del mode lingüístic al Capítol 2 (§3.3).

explícita de producció en LSC. L'exemple és d'una classe de català de 3r, en què la mestra està intentant fer algunes activitats de comparació interlingüística a classe. Per a tal fi, demana a un alumne que signi una frase, perquè un altre l'escriui a la pissarra. Això és el que anoto sobre el record d'aquest tipus d'activitats al diari:

Mirant un article de la Robin Thompson, em trobo amb un record que em fa pensar una cosa:

El 4.1 intentant fer una frase, perquè l'M3 l'hi demana. Primer la feia en LSC, però després cada cop era més bimodal. Això significaria que és conscient de la diferència? L'M3 deia que "ara que vull, no la fa en LSC".

Però podria ser que precisament, com que mai no s'escriu l'LSC a la pissarra, siguin molt conscients que si s'ha d'escriure cal fer-ho en sintaxi en català? [194, 18/6/2013]

A les classes observades de 3r, la demanda de dir una frase en LS, és a dir, sense utilitzar el CSS, no reïx. Els alumnes ho fan en CSS o bé, el que en un principi és LSC, quan ho va repetint perquè sigui escrit, es va transformant en CSS. Hem identificat dos motius possibles d'aquesta tendència a respondre utilitzant el CSS. D'una banda, pot dificultar-ho el fet que no s'utilitza amb assiduitat un terme específic per explicitar la forma del CSS.²⁷⁸ La forma de referir-s'hi pot confondre, i no arribar a comunicar el límit, les diferències, entre les llengües i el sistema de comunicació. Hem identificat, per exemple, la següent forma d'anomenar el CSS en la consigna d'una mestra. Està demanant que llegeixi un text en veu alta, emprant el CSS:

(22) "però parla, també, perquè així el 4.3 també et sent" [48, 4/4/2013]

D'altra banda, una altra hipòtesi és que l'alumnat es trobi davant d'una situació en què els diversos elements que condicionen la tria de la llengua a utilitzar li resultin contradictoris: per un costat, hi ha la sol·licitud explícita de la mestra de signar; però a l'altre costat, hi ha l'hàbit de parlar en CSS amb la mestra (aquest no és el cas del participant 4.1, però), el tipus d'activitat en què estan participant (l'escriptura d'una frase) i l'espai on es troben (davant la pissarra de l'aula d'agrupament). Les condicions de la situació comunicativa faria activar el mode lingüístic en CSS.

4.1.5 La diversitat de perfils lingüístics entre l'alumnat

Com hem vist al Capítol 3, l'alumnat té experiències i contextos lingüístics molt diversos. Els docents a la institució bilingüe tenen percepcions diferents sobre l'impacte de la diversitat

²⁷⁸ Com el que empen d'altres logopedes, BIMODAL.

de perfils en la dinàmica de la classe. Vegem una lectura sobre els efectes d'aquesta multiplicitats de perfils:

Per sort tenim nens i nenes amb perfils auditius i lingüístics diferents. Tenen l'oportunitat d'enriquir-se uns dels altres.

A l'hora de comunicar-me amb ells adapto el meu discurs, pregunto envers el nen en concret. El discurs en general és un per tot el grup. Després vénen les adaptacions. [M3, qüestionari, pregunta D.6]

En efecte, hem observat tant en les converses entre alumnes, de manera espontània, com en la gestió que fan les logopedes de les activitats a classe, que els coneixements diversos de l'alumnat són explotats a l'aula d'agrupament. Cal tenir present, a l'hora d'abordar aquest tema, el que hem plantejat al Capítol 2 (§4): la sordesa i, sobretot, el tipus d'intervenció que es faci en identificar-la poden tenir un impacte en el desenvolupament lingüístic de l'infant, que alhora pot tenir un impacte en el coneixement previ del món, en les funcions executives, etc. Per tant, la diversitat de perfils lingüístics també va associada a una diversitat en el coneixement previ, en l'atenció, en la teoria de la ment, etc.

Hem localitzat les següents situacions en què la diversitat fa possible un enriquiment mutu:

- En les activitats d'LSC, quan un alumne no se'n surt habitualment és un company qui li dóna un cop de mà; això suposa també un aprenentatge per qui està fent el suport, ja que li permet desenvolupar la seva competència explicativa amb diversos interlocutors, no només amb el mestre (140, 10/5/2013).
- A les classes d'LSC es promou especialment el diàleg entre l'alumnat: la logopeda els anima a discutir entre ells, a explicar-se els conceptes que algun no entén l'un a l'altre; quan veu que la conversa s'esgota, aleshores hi intervé, "ho explico jo, ara?", pregunta (3, 4/3/2013). Les activitats que ha programat per a les seves sessions sempre inclouen una part en què els alumnes s'han de fer preguntes entre ells, per assegurar la comprensió del que ha explicat la mestra o un dels companys.
- En activitats per parelles o en grup, sense intervenció del mestre, que hem observat a classes de 3r i de lectura (LEC), hem pogut veure com es dóna la construcció de coneixement entre iguals (65, 9/4/2013; 122, 3/5/2013).
- En situacions de lectura també hem observat que la mestra demana a l'alumnat que ha entès el que s'estava explicant a companys que no estaven seguint l'explicació; en aquests casos és habitual que l'alumnat ho expliqui directament en LSC (142, 13.5.2013).

- Els companys també es donen suport pel que fa a la llengua oral; hem observat interaccions en què l'alumne amb més bagatge auditiu avisa un que en té menys de la manera de pronunciar alguna paraula (49, 5/4/2013; 175; 31/5/2013).

A més dels avantatges que la diversitat aporta a l'aula, també hem localitzat algunes dificultats que pot implicar. Una logopeda ha considerat que la diversitat pot conduir també al docent a utilitzar més el CSS, cosa que pot ser un inconvenient:

(Pregunta) Fas ús de la llengua oral amb suport signat? En cas afirmatiu, en quines situacions consideres oportú fer-la servir? Quan la utilitzes, ho explícites? En cas negatiu, pots explicar els motius pels quals no la utilitzes?

(Resposta) Sí. No s'hauria de fer servir. Com a molt, com a suport pels nens amb bona resposta auditiva i en situacions individualitzades. Explicito que LSC i LO diferents.

En aquest tema cal evolucionar molt més. [M5, qüestionari, pregunta D.4]

La mateixa logopeda, responent a la pregunta D.6, també fa la següent reflexió:

S'acaba fent català signat per a tots, quan hi ha nens que senten molt...

Hauria de ser al revés: LSC prioritària i "bimodal" quan es fa reflexió comparativa LO/LSC. Penso que l'ús del català signat ens ve de mal aprenentatge de l'LSC (en alguns logopedes que vam aprendre quan encara no es tenia clar l'ús de l'LSC; el meu primer títol d'LSC de l'any 1988 impartit per la FESOCA diu "llenguatge mímic"). [M5, qüestionari, pregunta D.6]

Les respostes d'alguns altres logopedes també indiquen aquesta tendència a utilitzar el CSS quan hi ha un alumne amb força bagatge auditiu:

Depèn de l'alumne que tingui. Si al grup hi ha nens amb IC sempre utilitzo l'oral. Pot ser complementari a l'LSC (meva) per una millor comprensió. [M3, qüestionari, pregunta D.4]

A l'agrupament intento dirigir-me en llengua oral als alumnes sords amb bones restes auditives. L'explicació general és en LSC (almenys ho intento) [M4, qüestionari, pregunta D.4]

Sí. A llengua catalana i a oral amb alumnat amb molt poques restes auditives. Però de forma general la utilitzo a totes les àrees. [M7, qüestionari, pregunta D.4]

Dues de les respostes anteriors, les de l'M3 i de l'M4, i sobretot la de la primera, donen suport al que expressa l'M5 com a resposta a la pregunta D.6: les logopedes senten que la seva LSC podria ser millorable. De fet, també ho expressen com una necessitat de la modalitat bilingüe en els següents casos:

Que la competència en LSC dels professionals que intervenen en el projecte bilingüe sigui, si pogués ser, més alta. [M7, qüestionari, pregunta D.7]

Mestres sords competents en LSC. (...) Més mestres sords. Més mestres sords. [M5, qüestionari, pregunta D.7]

Les dues demandes anteriors coincideixen en la necessitat de comptar amb més professionals competents en LSC, però només una d'elles recalca que haurien de ser persones sordes. A la resta de qüestionaris aquesta pregunta no ha suscitat la mateixa resposta, tot i que en certa mesura, l'afirmació de l'M3 també reflecteix una qüestió relacionada amb el tema:

Que des del Departament d'Ensenyament creguin més en la modalitat educativa bilingüe. [M3, qüestionari, pregunta D.7]

En converses informals vaig assabentar-me que alguns dels professionals assistien a classe d'LSC "pagant-s'ho de la seva butxaca" (195, 19/6/2013), la qual cosa reflecteix un dels efectes que pot tenir el poc suport rebut per l'administració.

Aparentment, ens hem allunyat de la qüestió que estàvem tractant sobre la diversitat de perfils. Ara bé, arran de les respostes dels docents i de l'observació participant realitzada, s'obre la possibilitat que la manera d'abordar la diversitat de perfils lingüístics estigui molt relacionada amb la competència en llengua de signes del docent. Abans d'aturar-nos en aquesta qüestió, comentarem una situació viscuda en primera persona sobre aquest tema:

Jo comparo com parlo amb els nens sords i com parlo amb la meva neboda, i no té res a veure.²⁷⁹ La imaginació i creativitat que em permeto amb la llengua oral no és ni molt menys igual en l'LSC. En l'LSC encara estic pensant en la forma. I el contingut, pobre, deixa molt que desitjar. Quan parlo amb alguns dels alumnes sords, a vegades estic pensant en què no sé si arribarà el missatge. A més, si el nen veu això aleshores et parla en LO, i llavors tu també ho fas, i comences a barrejar les dues llengües, però ho fas de manera poc fluïda...

Inevitablement, per atreure l'interlocutor la forma com parlis hi té molt de pes. També penso en exemples concrets, com ara avisar algú que està comportant-se malament. Un recurs habitual és dir-los "TONTERIA PROU" i similars. En LO, els que tenim com a llengua primera una llengua oral (no vull dir que no es pugui expressar en LSC, per descomptat) puc trobar moltes alternatives: "ara és hora de fer això? Està permès? No vols dir que t'estàs equivocant? Això no m'agrada..." Quan signo amb els nens sords reconec que perdo gràcia, perdo ganxo.

Doncs bé, entenc que això és el que passa en bona mesura en els entorns en què un parlant d'una segona llengua és docent. Es perd gràcia, espontaneïtat, recursos.

²⁷⁹ En aquell moment ja tenia dues nebodes, però em referia a la gran, que llavors tenia 2 anys i 3 mesos. En aquest fragment no tinc en compte el factor confiança, tanmateix.

No hi havia res més ridícul que intentar parlar en francès amb els nens francesos.²⁸⁰ Però no perquè ells fossin poc respectuosos, o se'n riguessin de mi, sinó perquè jo mateixa era conscient que no podia transmetre al 100% el que volia transmetre, per començar amb la mera seguretat en els meus actes. O bé si vols mostrar-te segur dels teus actes pots caure en formes massa dràstiques d'actuar, en una expressió massa dura, perquè vols arribar a transmetre un missatge (per exemple, que estàs enfadada per com ha actuat) i aleshores perds els matisos, perds els dobles sentits, perds el joc amb l'ambigüitat, perds la riquesa de les diverses formes de transmetre-ho, perquè el que vols és que arribi, i el "com" ja es resoldrà per si sol.²⁸¹ [6/6/2014]²⁸²

Aquestes reflexions les feia sobretot arran d'una conversa que havia tingut amb un dels alumnes mentre estava fent una activitat. El nen es mostrava força desmotivats, avorrit, i una mica adormit. Davant d'aquella situació, se'm va acudir, mentre ell estava esborrant una paraula, explicar-li una breu fantasia: que la goma aprofitava ara per menjar moltes lletres, perquè a les nits, quan ningú la veia, les treia totes i passava l'estona fent històries amb les lletres que havia recollit durant el dia. Aquella història em va sortir espontàniament, per intentar cridar l'atenció de l'alumne (cosa que en part em va semblar aconseguir, perquè s'hi va interessar, i aleshores vaig dir-li que continuaríem quan acabés), però es donava el cas que es tractava d'un participant amb força comprensió oral, i per fer aquesta breu narració vaig fer servir el CSS.

Trobar-me davant d'un interlocutor que considerava que comprenia la llengua oral va reduir la meua focalització en la forma d'expressar el missatge, i per tant em vaig poder centrar, més que en altres ocasions, en el contingut. Això em va conduir a aquestes reflexions perquè en general aquest tipus d'interaccions, iniciades per mi, en el context bilingüe, no havien estat gaire abundants. Una de les interpretacions que vaig fer-ne va ser l'efecte que tenia en la meua espontaneïtat el meu autoconcepte com a signant.

La situació i reflexions expressades més amunt sols una vivència personal, però poden ser factors que influeixen en la tria de la llengua o sistema lingüístic per comunicar-se amb els alumnes (el mode lingüístic). En l'afirmació d'M3, hi trobem aquest fenomen: "[el català signat] Pot ser complementari a l'LSC (meua) per una millor comprensió". Aquesta afirmació

²⁸⁰ Es tracta de l'experiència com a cangur de tres nens francocatalans. Com que estàvem a França, algunes vegades –comptades– m'hi dirigia en francès, situacions que devia evocar en reflexionar sobre aquesta qüestió.

²⁸¹ El sentit de l'humor també pot ser un dels actes comunicatius "perjudicats" per la poca destresa lingüística. Haver d'explicar un comentari graciós li resta força la gràcia.

²⁸² Si bé en el capítol m'he centrat a analitzar el diari de camp que vaig escriure durant el treball de camp del curs 2012-2013, durant el curs 2013-2014 també vaig anar en algunes ocasions a l'escola. He revisat les anotacions d'aquest període, tot i que menys sistemàticament.

es pot interpretar com una confiança en el fet que el català signat pot significar un guany en la comprensió del missatge per part de l'alumnat, atesa la naturalesa de la seva LSC.

Per tant, en la tria de la llengua o sistema lingüístic a utilitzar hi estarien influïent actualment dos factors: la competència lingüística de l'emissor i la percepció de l'emissor sobre la comprensió del receptor. La qüestió es complica quan hi ha diversos receptors, amb nivells de comprensió de les diverses llengües variable (l'alumnat, en la situació comunicativa en què ens estem centrant).

Com hem vist, les formes de contacte entre llengües orals i de signes comporten produccions agramaticals en una de les llengües i una menor gramaticalitat de les produccions en l'altra llengua (Van den Bogaerde & Baker, 2002, p. 184). Per aquest motiu, vam interessar-nos per saber si les formes de contacte de llengües de modalitats diferents són compreses per l'alumnat sord, i en quina mesura.

L'equip de logopedes va respondre als qüestionaris que 12 dels 16 alumnes participants entenien el català/castellà amb suport signat. Per a un dels alumnes la resposta va ser que l'entenia amb dificultats (el participant 4.2),²⁸³ per a un altre es va respondre que no es veia clar que l'entengués (el 5.1) i en els dos alumnes restants la resposta la vam considerar en blanc. En general, però, la percepció dels i les logopedes és que l'alumnat entén el CSS.

Tanmateix, la comprensió dels enunciats en CSS per part dels participants és complicada de valorar en l'observació naturalista, ja que els participants no sempre expressen la incomprensió d'allò que s'està dient: no només per motius de timidesa o vergonya d'expressar el que no s'entén, una manca d'interès, o un mecanisme interioritzat de no mostrar la incomprensió tot esperant entendre-ho amb els següents enunciats, entre d'altres, sinó també perquè sovint és difícil adonar-se que s'està malinterpretant el

²⁸³ Aquest alumne s'havia incorporat feia poc al projecte bilingüe, tenia molt poca competència en llengua oral i començava a aprendre l'LSC. Un dels fragments del diari de camp sobre el participant pot ajudar a entendre en quina situació es trobava en el moment del treball de camp:

Començo a llegir la tesi de Casas (2012), i hi veig una cita de Piaget interessant: "comprender el tiempo es liberarse del presente".

Em fa pensar en l'escenari de la meua recerca, en els processos del 4.2, en la seva descoberta del món, en com va relacionant fets del passat i els va donant sentit a través de l'explicació, però també recordo la preocupació de l'M3, i la seva mirada a l'infinít pensant en ell: (...) en la forma com recupera els records i els planta allà on sigui, sigui quina sigui la conversa, sigui quin sigui el tema... [96, ALTRES, 24/4/2013]

missatge. A més, en situacions en què hem identificat la incomprensió de l'alumnat, la interpretació del motiu de la incomprensió és purament especulativa.

Així doncs, no hem obtingut resultats concloents sobre la comprensió del CSS per part de l'alumnat per contrastar la perspectiva docent, que afirmen que és entès per la majoria d'alumnes. Per tant, atès que és una eina habitual a les aules d'agrupament, i que també hem identificat formes d'expressar-se en CSS que poden dificultar-ne la comprensió, és un aspecte a investigar, per les conseqüències que pot tenir en l'ensenyament/aprenentatge, sobretot tenint en compte la diversitat de perfils. El més desitjable seria que en la tria de la llengua o sistema a utilitzar en la interacció a classe, el factor decisiu fos la comprensió per part de l'alumnat, i que la competència lingüística del docent no hi jugués cap paper.

En algunes ocasions, hem vist que el CSS pot arribar a ser tan poc signat que fins i tot es produeixen enunciats sense cap signe. En molts casos, això no és cap problema. Tanmateix, en dues ocasions hem observat que algun alumne avisava que no s'estava signant. La primera era una situació de lectura, en què l'alumne que llegia estava visiblement incòmode. En una de les situacions aquest fet es va allargar bastant, i en no veure cap canvi en els companys ni la mestra, l'alumne es va sentir contrariat (152, 16/5/2013). Tanmateix, es tracta de situacions molt poc freqüents. Pel que fa a l'ús exclusiu de l'LSC a l'aula, no hem observat cap impacte com els casos identificats en el cas de l'ús exclusiu de la llengua oral.

4.2 Les activitats d'ensenyament/aprenentatge de les diverses llengües

En la diversitat d'assignatures, contextos i activitats de lectoescriptura que hem pogut observar que el conjunt de mestres participants tenen una perspectiva constructivista de la lectura i l'escriptura. En general, observem un "context de la cultura escrita" que promou la reflexió sobre el text i la formulació d'hipòtesis sobre el seu significat entre l'alumnat (Teberosky & Colomer, 2001, p. 15).

Les classes que finalment hem estudiat amb més profunditat han estat les de català, tot i que al principi del treball de camp vaig constatar la necessitat d'estudiar també les classes de llengua de signes i d'altres que tractaven també la llengua escrita. La Taula 51 mostra les diverses activitats observades en les classes a què he assistit. Hem observat que es treballa la lectura en més contextos diferents que l'escriptura.

Taula 51. Resum de les activitats observades a classe, per a cada curs, i indicant l'assignatura en el marc de la qual es feia l'activitat.

(* = sessions enregistrades)

Activitat	Curs				
	1r	3r	4t	5è	6è
Lectura de textos propis		Català*			
Lectura d'un text i discussió	LSC	Català* LSC*	Lectura*	Català* LSC Diari* Lectura*	Català* LSC Diari*
Lectura d'un text, discussió i resum escrit en grup		Català*	Lectura*	Lectura* Diari*	Diari*
Composició escrita lliure en grup		Català*			
Composició escrita amb tema proposat		Català		Revista*	Revista*
Activitat proposada per la investigadora de lectura i reescriptura individual i/o en grup		LSC* (lect.) Català (reescr.)*			LSC* (lect.) Català (reescr.)*
Narració d'històries en dibuixos per part dels estudiants i discussió	LSC	LSC*			
Preparació de les narracions en LSC i del text escrit del còmic (guió)		LSC		LSC	LSC
Dictat de la mestra		Català*			
Dictat d'un dels nens a la resta		Català*			
Explicació explícita i exercicis de temes gramaticals		Català*		Català ²⁸⁴	Català
Resolució de problemes de matemàtiques enunciats en "signe visual"^{285*}		Català*			

A continuació descrivim a grans trets algunes característiques que comparteixen diverses d'aquestes activitats i, per a algunes d'elles, la percepció que en té l'equip de logopedes participant: la lectura (§4.2.1), l'alumne com a narrador (que inclou tant narració en LSC com la composició escrita) (§4.2.2), les activitats de reescriptura (§4.2.3) i el dictat (§4.2.4). Per acabar presentem les reflexions sobre la lectoescriptura i la producció en LSC que hem observat durant les classes, expressades tant per mestres com per alumnes (§4.2.5) i mostrem el resultat referent a l'anàlisi del tipus d'ensenyament/aprenentatge: centrat en l'alumne o en el mestre (§4.2.6).

²⁸⁴ Classe realitzada amb la mestra sorda.

²⁸⁵ "Signe visual/SIGNAR VISUAL" és la forma pensada per una de les mestres sordes (amb codi M1) per expressar la mateixa idea que "en veu alta".

L'activitat de reescriptura, inicialment proposada en el marc de la investigació, va esdevenir una activitat més d'ensenyament/aprenentatge que va tenir lloc a l'escola, motiu pel qual la volem fer constar en aquest apartat.

La divisió de les activitats respon a l'objectiu de presentar la informació de forma comprensible, però en general les dues activitats estan molt relacionades en la pràctica escolar, i normalment apareixen conjuntament: llegir un poema per escriure'n després un de propi, escriure la descripció del pare per després llegir-la a la resta de la classe, etc. En això rau el fet que en una tesi que investiga els processos de composició escrita ens veiem obligats a no passar de llarg de la lectura i les pràctiques a l'aula que hi estan relacionades. De fet, la mateixa activitat de reescriptura és fruit d'aquesta concepció.

No incloem en aquest repàs els aspectes que centren la tesi (gramàtica, cohesió, coherència), atès que els tractarem a l'apartat §4.3.

4.2.1 L'alumne i el context lector

En primer lloc descrivim les activitats relacionades amb la lectura (§4.2.1.1), i després mostrem com les perceben els logopedes participants (§4.2.1.2).

4.2.1.1 Activitats observades

Les activitats de lectura són molt presents a l'escola, tant aquelles en què és el docent qui llegeix com aquelles en què ho fa l'alumnat.

La lectura per part del docent es dona principalment a les classes de lectura i de llengua de signes, perquè els objectius d'aquestes assignatures no són que l'alumne llegeixi directament, sinó que responen a altres finalitats.

Quant a la **sessió de lectura**, es persegueix fomentar-ne la motivació en l'alumnat i també el pensament (reflexió inferencial, pensament crític, avaluació, etc.). Després d'escoltar la narració de la faula (principalment es treballa amb aquest gènere), discuteixen sobre els temes que suscita el relat.

Pel que fa a la **sessió de llengua de signes**, com ja hem vist a l'apartat 3.2.2, l'objectiu és proporcionar un model signant a l'alumnat. El text que llegeix li proporciona a la mestra el contingut per desenvolupar la sessió. Habitualment també treballa la faula i el conte, atès que per la naturalesa d'aquestes narracions, com en el cas de les sessions de lectura, permeten treballar també el pensament reflexiu de l'alumnat, els valors, l'educació emocional, etc.

Tot i això, en totes dues classes l'alumne també llegeix, en major o menor mesura. A les sessions de lectura, la mestra pot proposar a l'alumnat que llegeixi un resum que hagin escrit prèviament (121, 3/5/2013).

A les sessions d'LSC, el text pot estar penjat a la pissarra, cosa que fa que l'alumnat pugui anar llegint el text (3, 4/3/2013, entre moltes altres). En aquesta classe, a més, hem observat un èmfasi en la transmissió de les funcions del text més enllà de les activitats acadèmiques formals.²⁸⁶ Es tracta d'una transmissió que es realitza de forma indirecta, principalment amb els infants de parvulari, a partir de les següents activitats, i a més del que ja hem esmentat de la lectura de faules:

- Portar al dia el calendari, i consultar cada dia l'activitat que toca.
- Tenir al suro el full dels torns per comptar quines activitats ha fet cada alumne.
- Índex dels llibres del Wally: en aquesta activitat els alumnes han de triar un dels escenaris en què el Wally s'amaga. Per fer la tria, la mestra té un índex amb els títols, que va llegint als alumnes i perquè indiquin quin escenari prefereixen treballar.
- Escriure recordatoris a la pissarra.
- Escriure els torns de paraula a la pissarra quan hi ha moments d'enrenou.
- Fer votacions sobre un tema que s'ha discutit per a la presa de decisions, i utilitzar la pissarra com a suport.
- Tenir una biblioteca i fomentar que cada setmana els alumnes n'agafin un llibre (a part de la biblioteca de l'escola).
- L'activitat de Sant Jordi, que descriurem a l'apartat §4.2.2.1.

Quant a les **sessions de diari**, que es fan un cop per setmana, els objectius han estat descrits per Molins, Cervantes, Vinardell, Todolí i Ruíz (2003, p. 4): "accés a la llengua escrita per la interacció amb el text informatiu i periodístic" i "desenvolupament de la informació i del coneixement del món". El tercer objectiu que citaven, l'adquisició de competència en llengua de signes, ja no és vigent, atès que l'activitat ja no es realitza amb un adult sord. En aquest cas la lectura la realitzen tant l'alumnat com el mestre. Inicialment es llegeixen les notícies de portada per veure si n'hi ha alguna que interessi més a qui li toca escollir la notícia a treballar (és rotatori). Es van comentant per sobre tots els temes de portada, i si no n'hi ha

²⁸⁶ No especifiquem el mateix per a la resta de classes observades, tot i que s'hi transmetien també les funcions de la llengua escrita, atès que considerem que el més recalable és que en una classe d'LSC la llengua escrita també tingui una paper rellevant.

cap que interressi especialment es va fullejant el diari fins que es té una idea global dels temes i s'acaba elegint. Es llegeix la notícia, i es va relacionant amb el que sap cadascú del tema, es discuteix si sorgeix alguna polèmica, etc. Finalment se'n fa un resum de manera conjunta.

A les **classes de català** hem vist que, en el cas **de 6è**, la lectura era el punt de partida dels exercicis i de l'ensenyament explícit de qüestions relacionades amb la llengua. Durant el curs els alumnes llegien un llibre, els capítols dels quals corresponien als capítols d'*Els contes de Canterbury* (Chaucer & Desclot, 1992). En acabar cada capítol, hi havia un dossier d'activitats a fer, elaborat per la logopeda. Els exercicis introduïen temes de l'assignatura, i que es podien treballar a partir del text llegit. Per exemple, en una sessió es va treballar, entre d'altres temes, les paraules derivades i els mots col·lectius (87, 16/4/2013). La lectura es feia tant individualment (a casa) com en grup. En el darrer cas, quan hi havia alguna dificultat de comprensió, la mestra copiava el fragment a la pissarra i el comentaven.

En aquestes sessions, una forma d'avaluar la comprensió del text força freqüent era la demanda de la logopeda a l'alumnat de repetir el fragment que s'havia llegit en LSC o CSS.

En una de les classes hi va haver també la presència de l'educadora de suport sorda, i en aquest cas vam observar alguna activitat relacionada amb la lectura diferent [classe 67, 10/4/2013]. Després de la lectura individual i que cada alumne identificés les paraules que no coneixia, se'ls deia que l'M1 llegiria el text en LSC, i que havien d'intentar trobar en la seva narració el signe corresponent a la paraula que no havien entès.

A les **classes de català de 5è** es combinava la lectura individual i/o en grup amb les classes explícites de gramàtica, particularment en l'àmbit de la morfologia verbal i de les formes pronominals. Durant l'activitat de la lectura, es promovia la traducció a l'LSC d'allò que s'estava llegint, i quan sorgien temes que s'havien tractat durant l'ensenyament gramatical explícit, s'animava l'alumnat a recuperar aquest coneixement. L'alumnat llegia en "signe visual" i la mestra s'assegurava que el que s'estava signant es corresponia a allò que s'estava llegint.

A les **classes de català de 3r** hem observat sobretot lectures dels textos dels mateixos alumnes: a principis del mes d'abril es va celebrar la Setmana de les Lletres (vegeu l'apartat §4.2.2.2), en què els alumnes escrivien textos. Durant aquestes sessions, els alumnes van compartir-los amb els companys (classes 46, 48 i 50). Durant la resta d'activitats presenciades (exercicis, activitat de reescriptura proposada en el marc de la investigació) també es promovia la lectura davant del grup per part dels alumnes.

Les **situacions de lectura davant del grup per part de l'alumnat** posen sobre la taula el paper complex del CSS a la institució.²⁸⁷ Mentre que els docents, quan llegeixen un text, habitualment ho fan en "signe visual",²⁸⁸ és a dir, en fan la traducció a l'LSC i signen directament, l'alumnat no ho fa d'aquesta manera la majoria de les vegades. De fet, en algunes ocasions hem observat com el docent animava a combinar signes i llengua oral, com en el cas esmentat més amunt (vegeu el fragment (22)).

Tanmateix, a banda d'aquest exemple, la lectura en CSS és la forma habitual de llegir davant del grup de l'alumnat sense necessitat que els avisin. Fins i tot hi ha vegades en què se'ls avisa que també signin, com en la situació que descriu en el diari:

Surten 4.3, 4.4 i 4.5 a llegir la història que havien escrit els dies anteriors. Ho fa en català signat [el 4.3], però en un inici la mestra li diu que signi també. Caldria especificar potser que no és LSC o que és català signat, el que demana? [50, 5/4/2013]

Sovint també es demana que se signi un fragment que s'ha llegit en CSS per assegurar que l'alumne n'ha comprès el significat:

(23) sí, doncs fes l'estructura..., fes l'estructura de l'LSC. [61, 8/4/2013]

En les activitats de lectura per part de la mestra sorda hem observat una dinàmica que no és general en totes les mestres: abans de signar, ressegueix amb el dit una frase del text (estigui penjat o damunt la seva taula) mentre la llegeix "en silenci",²⁸⁹ s'atura i aleshores la signa als alumnes, i així una i altra vegada fins a acabar el text. Alguns altres logopedes també ho fan d'aquesta manera, però de forma menys sistemàtica.

Això contrasta amb el que succeeix a vegades durant la lectura de l'alumnat davant del grup. En aquesta situació l'hàbit d'alguns logopedes és **resseguir amb el dit el text** que està llegint l'alumne. Hem observat que la tendència de l'alumnat, quan es fa servir aquesta tècnica, és llegir en CSS: a mesura que avança en el text l'assenyalament del mestre, l'alumne va descodificant la llengua escrita en signes. El resultat és que l'alumnat tendeix a establir una correspondència paraula-signe a l'hora de llegir.

²⁸⁷ Aprofundim en aquest tema en l'anterior apartat (§4.1).

²⁸⁸ Vegeu la nota 285 sobre el concepte de "signe visual".

²⁸⁹ És a dir, sense signar.

4.2.1.2 La percepció dels logopedes sobre les activitats de lectura

Els resultats de la percepció dels logopedes que estan amb l'alumnat a les classes de català i castellà mostren que a classe fan més lectura compartida de textos (amb un valor mitjà de 3,2),²⁹⁰ durant la qual la mestra llegeix el text que l'alumnat té al davant, que lectura silenciosa (valor mitjà de 2,6).

En el cas de la lectura compartida, sobretot aquella en què l'alumne llegeix, l'avantatge que en destaquen és la socialització del coneixement:

[Afavoreix la] participació-socialització de la informació (el que no sap un, els altres li diuen...); avaluació per part del mestre de les dificultats de cada nen; pràctica individual. [M5, qüestionari]

De totes maneres, la mateixa logopeda també considera les oportunitats que brinda la lectura per part de la mestra:

[Fa possible el] gaudi d'escoltar històries. Es democratitza la situació de lectura; Permet anticipar lèxic, frases fetes, etc. pel treball posterior del text. [M5, qüestionari]

El suport de l'LSC en les activitats de lectura prové gairebé sempre del mateix logopeda (valor mitjà de 3,5). Algunes vegades el logopeda fa un resum previ del text (M = 2,4), però en aquest cas hi ha dos valors molt dispars: un logopeda diu que mai ho fa i un altre diu que sempre o gairebé sempre. La resta de participants es mou entre els valors centrals.

Durant les activitats de lectura mai miren la interpretació del text en vídeo. Sobre aquesta activitat una logopeda comenta que:

No enregistrem en LSC: teòricament ja "no cal" i manca temps per enregistrar tots els textos que fem servir. Penso que estaria bé fer-ho (sobretot faules curtes) [M5, qüestionari]

L'alternativa al vídeo actualment és la presència de l'educadora de suport durant l'activitat de lectura. Tanmateix, tan sols dos logopedes tenen el suport de l'educadora sorda, que interpreta el text en LSC. L'educadora de suport no participa a les classes del grup de 1r, com s'indica en la següent afirmació:

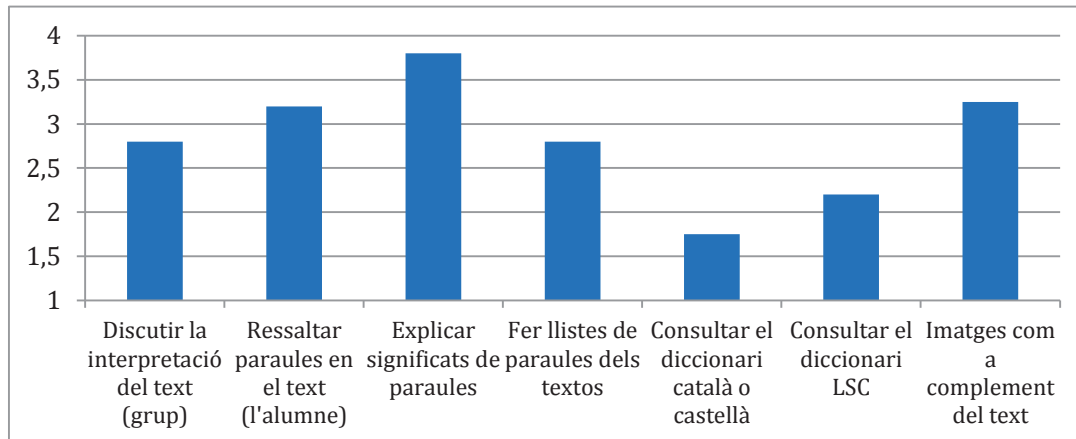
No dispo de professora sorda per a què ofereixi un model correcte signat de la lectura. [M7, qüestionari]

²⁹⁰ Els valors de l'escala eren: 1 = mai; 2 = algunes vegades; 3 = sovint - la meitat de les vegades que llegim un text; 4 = sempre o gairebé sempre que llegim un text.

Pel que fa a la resta d'estratègies per fomentar la comprensió del text sobre les quals hem preguntat, els logopedes consideren que amb molta freqüència expliquen vocabulari, però només algunes vegades consulten el diccionari català, castellà o d'LSC, tot i que el darrer el consulten una mica més. De les altres estratègies, totes eren força utilitzades (Gràfic 39).

Gràfic 39. Estratègies per estimular la motivació per la lectura i la comprensió lectora.

(1 = mai; 2 = algunes vegades; 3 = sovint - la meitat de les vegades que llegim un text; 4 = sempre o gairebé sempre que llegim un text)



Pel que fa al poc ús del diccionari, els logopedes han comentat el següent:

No disposem d'un diccionari d'LSC útil per buscar les paraules d'un text, donat que els que tenim són de camps semàntics la majoria [M6, qüestionari]

De fet, no existeix cap diccionari d'LSC que defineixi en LSC els signes que s'hi busquin. Els diccionaris que hem observat que tenen a l'escola són en suport paper, i l'entrada de cada paraula informa del signe aproximadament equivalent en LSC (Alvarado Esteve & Martín Sauret, 2004; Perelló & Frigola, 2000). Hi ha projectes per elaborar-ne un en suport electrònic (Ribera Llonc, 2007), però de moment els que existeixen són també de traducció signe-paraula (Quijo & Viana, 2007; J. M. Segimon & Fernández-Viader, 2005). El diccionari de Ferrerons (2011) inclou definicions dels signes, però en català.

En el cas del diccionari de català o castellà, el problema rau, segons ha indicat una logopeda, en la comprensió de les definicions:

El diccionari per alguns dels alumnes no és una eina útil. Creem el nostre "pre-diccionari" una llibreta de vocabulari, particular per algun alumne. [M4, qüestionari]

En aquest sentit, l'M2 en una conversa va abordar el problema del diccionari, i la idea que havia tingut perquè els nens autònomament poguessin consultar-lo:

Ara no recordo ben bé per què ha sortit. Crec que ha estat pel tema de les llengües (...). M'ha dit que el diccionari Longman defineix les paraules amb només 2.000 mots. Que si saps aquestes 2.000 paraules pots arribar a entendre les definicions de la resta de mots. Això podria ser una bona eina... [45, 3/4/2013]

Les observacions durant el treball de camp confirmen la percepció dels logopedes. Només hem registrat l'ús del diccionari català o castellà a classe una vegada, i el d'LSC en una ocasió [91, 19/4/2013]. El que sí ha dit una de les logopedes, però, és que ha buscat algunes paraules abans de classe per poder-les explicar:

Ella signava mentre llegien, en veu alta. Fins que han arribat a una frase que era força complicada:
"no doneu cabals als canonges,
que en tenen gabaldans" [o alguna cosa així]
Llavors ha preguntat quantes paraules no entenien. La 6.2 n'ha dit tres, el 6.3, dues. Quan li ha preguntat si entenia cabals, ell ha dit que sí, que li sonava auditivament, però que no recordava què volia dir. "Bé, llavors no ho saps". I els ha explicat els diferents significats de les paraules. (...) Ha deixat clar, això sí, que havia consultat el diccionari, i que no sabia totes les paraules, ella. [2, 4/3/2013]

A les classes de llengua de signes s'ha registrat l'ús del diccionari català (148, 149, 157), que la mestra sempre té damunt la taula. Quan l'utilitza, llegeix la definició per a tota la classe. L'elecció del tipus de diccionari no sembla casual: es tracta d'un diccionari multilingüe (quatre idiomes), per la qual cosa la definició és curta, i en fa pràctic el maneig en el context escolar. Aquesta pràctica la valorem molt positivament perquè esdevé un model per a l'alumnat i a més proporciona definicions més estructurades que les que habitualment s'elaboren espontàniament.

Les estratègies per assegurar la comprensió del text que s'utilitzen més són la repetició de la lectura en LSC, les preguntes sobre el text (en LSC i LE, siguin inferencials o no), i el resum en LSC (Gràfic 40). Les menys utilitzades són la dramatització teatral (role-play) i les preguntes d'un alumne a la resta de companys.

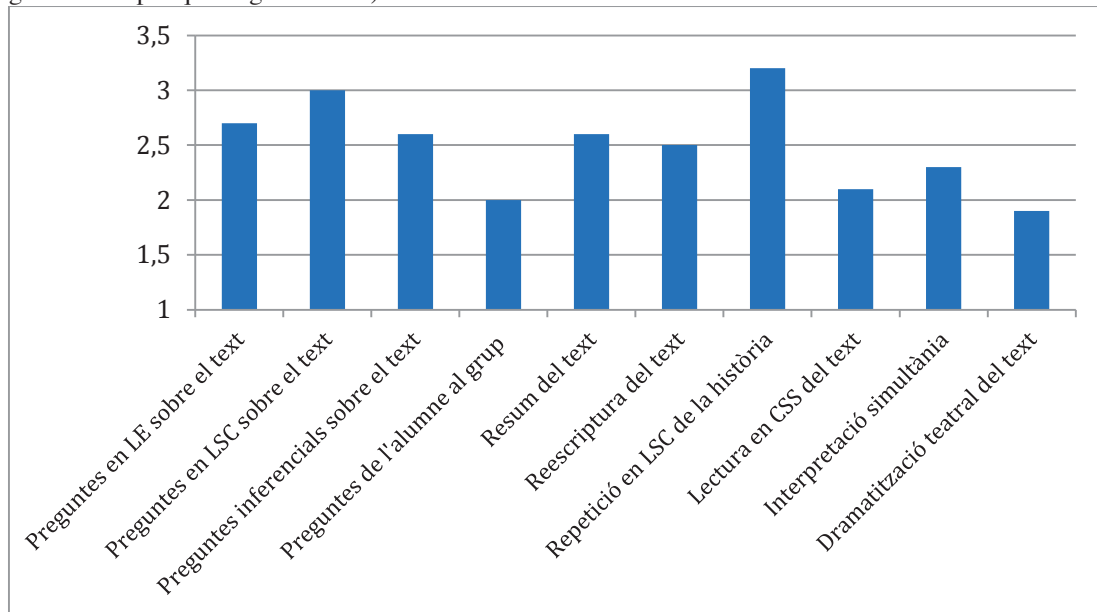
Sobre la segona tècnica menys utilitzada, les preguntes sobre el text de l'alumne al grup, l'M5 comenta:

No ho tinc incorporat com estratègia. Ja ho faré. [M5, qüestionari]

L'estratègia de fer que l'alumnat formuli preguntes a la resta del grup presenta un grau més de dificultat si ho comparem amb fer-li respondre preguntes de la mestra: l'alumne ha de pensar en un aspecte de la història que pugui presentar una dificultat i formular-ho en forma de pregunta. L'activitat és freqüent a les classes d'LSC amb l'M2.

Gràfic 40. Activitats per assegurar i valorar la comprensió del text.

(1 = mai; 2 = algunes vegades; 3 = sovint - la meitat de les vegades que llegim un text; 4 = sempre o gairebé sempre que llegim un text)



Pel que fa a la interpretació simultània del text, els logopedes dels participants més petits són els que la utilitzen menys freqüentment. Afirmen el següent:

Sovint el nivell de lectura no és suficient per poder fer la lectura en silenci i interpretació simultània. [M6, qüestionari]

4.2.2 L'alumne com a narrador

La competència narrativa és estimulada en l'alumnat sord signant, tant en la llengua escrita com en l'LSC. Una de les activitats principals en aquest àmbit és la setmana de les lletres. Com a totes les escoles de Catalunya, quan s'apropa el Sant Jordi comencen els preparatius. Però en aquest cas, les narracions que elabora l'alumnat no només són en llengua escrita.

Tot seguit presentem les activitats durant la setmana o setmanes prèvies a Sant Jordi i, per a cada llengua, aquelles activitats de narració per part de l'alumne en llengua escrita i LSC que hem observat fora d'aquests dies de preparació del Sant Jordi. Finalment presentem els resultats sobre la percepció dels logopedes de les activitats de composició escrita.

4.2.2.1 Les "hores dels signes" i la composició signada

Quan vam començar a enregistrar tot just començava la Setmana de les Lletres:

Resulta que s'atansa el Sant Jordi, i per això l'escola organitza "La Setmana de les Lletres". Ja han anat fent feina abans de la Setmana Santa, però aquests tres dies que vénen es fa de manera

intensiva, les 3 primeres hores del dia. L'alumnat prepara textos. Després es presenten les obres als Jocs Florals. L'alumnat sord fa textos escrits i en LSC (són històries diferents). [2/4/2013]

El nom que utilitzaven per aquesta setmana especial era de les lletres, perquè se centrava en la composició escrita. De fet, no hi va haver una "setmana dels signes", però les setmanes prèvies a Sant Jordi també van ser molt agitadaes a l'hora de la classe d'LSC. La preparació va durar entre tres i quatre setmanes depenent del grup (unes 6-8 hores, un temps similar al de la setmana de les lletres, però estès en el calendari). L'activitat que havia programat la mestra per elaborar les narracions a presentar als Jocs Florals tenien l'estructura general següent:

- Pensar la narració individualment.
- Preparar un guió escrit de la narració tot fent ús de la tècnica del còmic.
- Estudiar la narració en LSC.
- Discutir amb els companys i companyes sobre la narració.
- Filmar el vídeo la narració a presentar al concurs.
- Preparar el text del còmic.
- Passar a net el guió: fer el còmic final tot organitzant la història i els textos per les diverses vinyetes (Figura 10).

Figura 10. Còmic d'una de les participants de 5è.



L'activitat posa molt d'èmfasi a promoure els processos metacognitius, sobretot els de planificació i revisió. Es tracta d'una activitat molt similar a la descrita per Enns et al. (2007), però desenvolupada de manera majoritàriament individual i amb el suport de la mestra. Malgrat això, la mestra promovia que els alumnes escoltessin i comentessin les històries dels altres. A continuació hi ha la descripció del diàleg de l'M2 amb una alumna que estava treballant de forma desorganitzada. La mestra li vol mostrar la importància de seguir els passos de l'activitat:

Després de deixar-li feina al 6b.3 en la portada de l'àlbum, ha preguntat a la 6b.2 què feia, si havia acabat d'escriure-ho tot.

Llavors s'ha "alterat", i li ha dit que ho havia repetit moltes vegades, que pintar es feia al final de tot! Aleshores ha escrit a la pissarra els passos per tal d'elaborar el còmic. Li preguntava per cada un dels passos al 6b.3, i llavors els escrivia a la pissarra.

- 1) GUIÓ
- 2) PENSAR EN LSC
- 3) DISCUSSIÓ AMB ELS COMPANYS
- 4) ESTUDIAR
- 5) FILMACIÓ
- 6) PASSAR A NET

No sé si ha continuat escrivint, crec que no. Llavors anava insistint PAS-A-PAS. És important. I ha dit diversos exemples, com ara els vídeos del youtube, les pel·lícules, els còmics que hi havia a la classe! Tot necessita un procés. No l'havia vist mai tan seriosa. Però malgrat això, es contenia, era una expressió volguda, no s'ha deixat anar, sinó que era la seva manera de fer-li arribar el missatge, de manera conscient. Ha dit que si no ho volia fer, que l'obligava a fer-ho. La 6b.2 s'ha quedat força estona sense fer res, o fent-ho amb desgana. (...) L'M2 li ha tornat a dir alguna cosa, que el que portava dibuixat en el full en brut ja estava bé, que no podia aspirar a la perfecció. No sé si abans o en aquest moment li ha preguntat per què era important la paciència, estudiar, fer els guions (els fan també a la universitat). M'ha agradat la manera de referir-se a la paciència. L'índex de la mà no dominant assenyala el polze de la dominant. [5è, 10/4/2013]

Malgrat els estira-i-arronsa, aquell dia es va posar "amb força entusiasme a acabar-ho", i al final va poder presentar el còmic i la narració signada als Jocs Florals.

Durant el curs és habitual enregistrar l'alumnat fent algunes narracions, i després se li ensenya el que ha narrat. L'M2, aleshores, comenta qüestions sobre la narració, sobre l'LSC, que cal millorar. Per a la preparació del text signat de Sant Jordi, els enregistraments i revisions s'incrementen, i la pràctica de la narració individual també es fa palesa a l'aula, cosa que estranya als alumnes que hi estan menys acostumats:

El 4.2 riu veient la 4.5 assajant la seva història, signant sense que ningú la miri. [37, 18/3/2013]

A banda d'aquesta activitat de la preparació per Sant Jordi, la narració per part de l'alumnat és habitual a les classes: a partir d'històries en vinyetes han de narrar-la o bé han d'explicar el que han entès de la narració (sense mirar el dibuix), i després es fan preguntes i es discuteix sobre el contingut de la història.

L'assignatura és una peça clau per al desenvolupament de la competència comunicativa lingüística, que "és a la base de tots els aprenentatges" (Departament d'Educació, 2007a, p. 21.827).

Alguns dels objectius que es desprenen de l'observació d'aquestes classes estan dirigits al desenvolupament de la competència comunicativa:

A la classe [1'M2] controla molt tot el que hi passa. Es fixa en les coses, i ho té molt estudiat. S'ha planificat què ha de treballar amb els alumnes. Per exemple:

- Que les interaccions siguin entre els nens (que no depenguin d'ella).
- Demanar sisplau, assegurar-se que ho han entès.
- Que respectin els torns, i aixequin la mà.
- Que es mirin entre ells.
- Que preguntin si no entenen alguna cosa.
- Que, dintre de les possibilitats, s'expliquin les coses entre ells.
- Que practiquin la definició. [3, 4/3/2013]

4.2.2.2 La “setmana de les lletres” i la composició escrita

La setmana de les lletres la vaig viure amb el grup de 3r. La mestra va decidir fer un text en grup, perquè els alumnes que tenien menys competència escrita poguessin, a partir d'aquell text, fer-ne un amb un desenllaç propi, i d'aquesta manera presentar-lo als Jocs Florals:

En general, fan textos individualment, però els de 3r fan una història en grup i després cada alumne inventa el desenllaç individualment. I és aquí on intervinc jo. Aquesta és una situació que em va perfectament per tal de tenir dades sobre el que m'interessa! [2/4/2013]

En començar l'activitat de composició escrita en grup [46 i 48, 3-4/4/2013] la mestra va presentar l'estructura que havia de tenir la narració.²⁹¹ Amb els elements que havia de tenir la presentació a la pissarra, van elegir entre tots els personatges, el lloc on es desenvoluparia la història, l'època i el tipus de narració (fantasia, realisme, etc.). A partir d'aquí, van anar decidint l'argument i la mestra l'anava escrivint a la pissarra. Quan s'atansava el moment del desenllaç i les disputes sobre si era el bo o el dolent qui acabava guanyant, la mestra va recordar-los que cada un havia de fer el seu propi final.

Aleshores, van escriure'l individualment tres dels alumnes, i quan anaven acabant l'ensenyaven a la mestra. Dos dels alumnes que l'havien escrit es van posar amb els dos alumnes que no ho havien fet, i van anar escrivint el final que el company dictava. En un cas, el del 4.2, el desenllaç es va convertir en tot un conte, segurament perquè en producció

²⁹¹ A l'apartat §4.3.3.2, en què tractem la conversa sobre la coherència del discurs de la llengua escrita, comentem aquesta activitat.

narrativa autònoma (sense partir d'un model) té encara dificultats en l'àmbit de la coherència del discurs.

Paral·lelament a aquesta activitat en grup, tres dels cinc alumnes del grup (els que tenen més autonomia per escriure) van fer els seus propis contes a casa. Dos d'ells, sobretot, mostraven molta motivació per l'activitat, el 4.3 i la 4.5.

A part d'aquestes sessions i les de l'activitat de reescriptura, també vam assistir a la composició escrita que es va fer durant les classes de lectura i de la revista.

A les **classes de lectura** vam poder observar la composició escrita d'un resum d'un conte en grup, durant la qual la mestra escrivia a la pissarra el que entre tots anaven construint [103, 26/4/2013]. Ho fa amb la bastida de l'estructura de la història (presentació, nus i desenllaç). A la classe següent, després de recordar la història entre tots, els proposa que reescriguin la primera part per grups.

A les **classes de la revista**, també observarem una activitat de composició escrita en grup [116 i 132], en aquesta ocasió per redactar un poema. L'activitat anava precedida per la lectura d'un altre poema, en llengua oral per part de la mestra i en CSS –amb el model del llibre– d'un alumne. Malauradament, per problemes tècnics amb l'ordinador i el projector no vam poder veure el vídeo del poema en LSC que incloïa el llibre (L. Casas, 2011).²⁹² El gènere va suposar un repte per a l'alumnat i la mestra, atès que la poesia sorgia entre els alumnes en LSC, i posava dificultats a l'hora d'adaptar-ho a la llengua escrita.

No hem observat cap activitat de composició escrita tret de la de reescriptura, proposada en el marc de la recerca, en el grup de 6è.

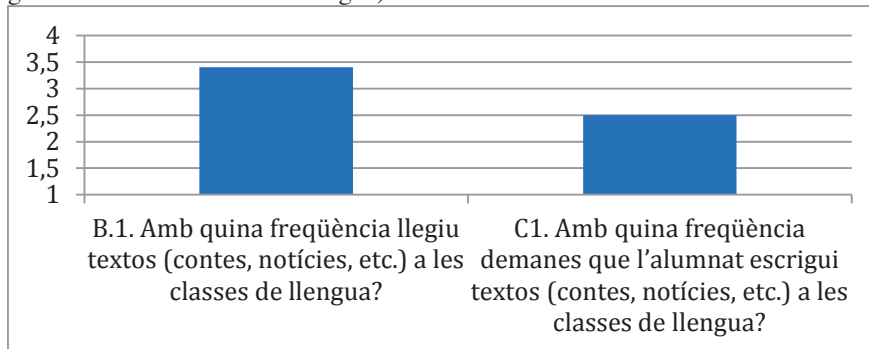
4.2.2.3 La percepció dels logopedes sobre les activitats de composició escrita

En comparació amb les activitats de lectura, els logopedes participants les respostes dels logopedes participants indiquen que les activitats de composició escrita són menys freqüents (Gràfic 41).

²⁹² Pertany a la col·lecció d'El Ginjoler (editorial El Cep i la Nansa), que ha fet una aposta clara per l'adaptació de llibres infantils a l'LSC.

Gràfic 41. Comparació de la freqüència d'activitats de lectura i de composició escrita.

(1 = mai; 2 = algunes vegades; 3 = sovint – a la meitat de les classes de llengua; 4 = sempre o gairebé – a gairebé totes les classes de llengua)

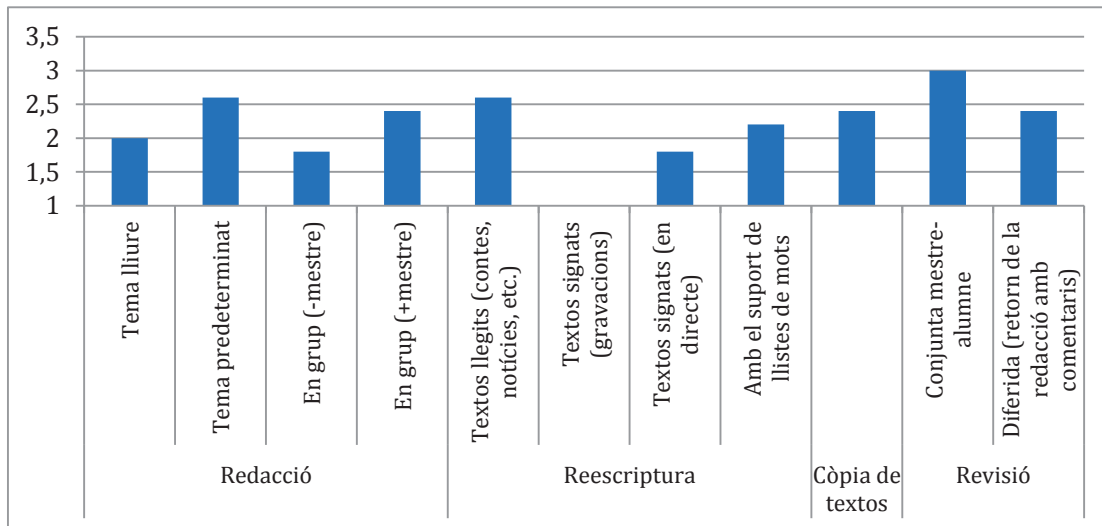


Les activitats més freqüents de composició escrita són les redaccions individual de tema predeterminat i la reescriptura de textos llegits (Gràfic 42). A continuació hi trobem la composició escrita en grup, amb la intervenció del mestre.

La reescriptura conjunta permet la socialització dels sabers individuals, la reflexió morfosintàctica, la conversa... [M5]

Gràfic 42. Freqüència de les activitats de composició escrita i de revisió.

(1 = mai; 2 = algunes vegades; 3 = sovint – a la meitat de les classes de llengua; 4 = sempre o gairebé – a gairebé totes les classes de llengua)



Entre les activitats menys freqüents hi ha la reescriptura a partir de textos signats gravats (totes les respostes han indicat que mai es fa), la reescriptura a partir de textos signats en directe, i la composició escrita individual de tema lliure. En el darrer cas tots els participants han afirmat que ho fan amb la freqüència "algunes vegades". Alguns comentaris respecte a la redacció de tema lliure han estat:

La redacció espontània és el resultat d'un treball previ que es va fent. No demano redacció en general sinó petits paràgrafs sobre alguna qüestió, excepte a algun alumne. [M4]

La redacció lliure o programada: poc perquè em centro més en la reescriptura dels textos treballats... Modelar per tal que arribin a fer escriptura de tema lliure. Ara no poden encara perquè surt "pobre" i provoca bloqueig i inseguretat. [M5]

En el cas d'M5, a la seva classe hi havia només un alumne sord, que tenia NEE. En tots els seus comentaris recalca que la resposta s'ha de circumscriure al grup en concret amb el qual treballa. Tanmateix, l'afirmació de l'M4 presenta similituds amb la perspectiva de l'M5, malgrat que les característiques del seu grup són menys específiques.

La reescriptura amb el suport de llistes de mots (Sepúlveda & Teberosky, 2008) la fan servir "sovint" les logopedes d'alumnes més grans (a partir de 3r). Els logopedes dels petits no fan servir "mai" aquesta estratègia.

Hem tingut en compte la còpia de textos, malgrat que no és una activitat de composició escrita, perquè implica la llengua escrita i l'havíem observat a l'aula. El seu ús és mitjà, en un nivell similar al de la composició escrita en grup amb la intervenció de la mestra.

Pel que fa a la revisió, la freqüència de la correcció conjunta és major que les activitats de correcció diferida. De fet, la majoria de participants han valorat la freqüència de la correcció diferida amb valors baixos, excepte l'M4, que ho fa "gairebé sempre" d'aquesta manera, i ho justifica així:

La correcció diferida i també per part seva és una estratègia perquè els alumnes s'adonin i millorin, sempre i quan posteriorment es facin activitats encaminades a generalitzar allò que estan aprenent. [M4]

De fet, la diferència respecte a la resta de logopedes és que M4 tenia aquell curs el grup de 6è. En ser més grans, aquests alumnes tenen més autonomia i són més responsables de revisar les correccions, etc. En canvi, en el cas dels petits, l'M7 advoca per la correcció conjunta de la següent manera:

Intento que la revisió sempre sigui al moment per a tenir els coneixements i correccions més frescs. [M7]

4.2.3 L'activitat de reescriptura

Tal com hem explicat a l'apartat §3.2.3, l'activitat no es va desenvolupar com havíem previst inicialment, fruit de les circumstàncies i del diàleg amb les mestres participants. Per tant,

les dues logopedes dels grups que van fer aquesta activitat, dels cursos de 3r i de 6è, la van dur a terme de manera diferent (Taula 52). La flexibilitat de l'activitat ens van permetre observar en quines qüestions posava més èmfasi cadascuna i, sobretot, va fer possible que sorgissin estratègies proposades per les mestres molt interessants.

Taula 52. Resum de les estructures de l'activitat de reescriptura de 3r i 6è.

3r	6è
<ul style="list-style-type: none"> •Lectura en LSC I •Lectura en LSC II •Reescriptura individual I •Reescriptura en grup I •Dictat dels alumnes •Reescriptura en grup II •Reescriptura individual II 	<ul style="list-style-type: none"> •Lectura I •Lectura II •Lectura III Reescriptura I •Lectura IV Reescriptura III •Comparació dels textos •Repàs del text Dictat •Lectura en LSC •Reescriptura IV •Autocorrecció

En els dos subapartats següents descrivim com es va desenvolupar l'activitat de reescriptura en cada grup.

4.2.3.1 El pastoret mentider

Amb el grup de 3r, l'activitat va ser més similar a la que havíem proposat inicialment. La mestra de català i d'LSC, conjuntament, van triar treballar la faula d'*El pastoret mentider* (Isop, 1999). Es van dedicar dues sessions d'LSC per llegir-la i comentar-la, la van reescriure individualment a la classe de català, i quan es va començar la reescriptura en grup la dinàmica de l'activitat va fer-li replantejar-la: la mestra havia triat redactar ella a la pissarra el que l'alumnat anés dictant; atès que durant la sessió va percebre la dificultat que l'alumnat dictés frases curtes, va proposar fer un dictat durant la següent classe, en què fossin els mateixos alumnes els que dictessin a la resta de companys.

Després d'això, van passar alguns dies fins que la mestra va reprendre l'activitat. En el transcurs d'aquells dies vam parlar-ne, i va sorgir la possibilitat de nou de fer que fossin els mateixos alumnes els que escrivissin el text redactat en grup. Així vam fer-ho, però en comptes de reprendre-ho en el punt en què ens havíem quedat van començar de nou, cosa que va fer que l'activitat no s'acabés. En aquesta ocasió, la mestra estava de medidora de les interaccions de l'alumnat, cosa que tampoc estava prevista en un principi, i va proposar fer servir algunes imatges per fer de guió de la reescriptura tant en grup com individual (Figura 11).

La introducció d'aquest element nou va resultar molt engrescador per a l'alumnat, però també va condicionar els resultats de l'activitat: la cohesió referencial se'n va veure afectada, perquè cada cop que es retirava un dibuix i s'afegia l'altre (en la redacció en grup) o es girava el full per continuar amb la narració (en la composició escrita individual cada dibuix estava en una pàgina diferent) es perdia de vista el text immediatament anterior, i això donava peu a reintroduir els referents malgrat que estiguessin presents en l'oració anterior.

Figura 11. Imatges que es van anar penjant a la pissarra per fer la segona sessió de reescriptura en grup.



4.2.3.2 El marxant i el portamonedes

En el cas del grup de 6è, la mestra va oferir dos textos diferents a l'alumnat perquè en triessin un. L'alumnat va triar l'obra de Tolstoi (1987) *El marxant i el portamonedes*. La lectura va ocupar la major part de les sessions, i no es va fer cap sessió de reescriptura en grup, sinó que es va fer en tres ocasions reescriptura individual de fragments del text i finalment una reescriptura del text sencer també individual. A més, la lectura en LSC per part de la mestra sorda no es va fer fins a la sessió anterior de la reescriptura del text sencer.

Arran de l'activitat, la mestra va tenir la idea de fer una comparació en grup dels textos escrits individualment, i la sessió d'autocorrecció individual final, activitats totes dues que van resultar molt interessants. A més, tant ella com jo també vam escriure textos al mateix temps que els alumnes, cosa que va suscitar força reflexions sobre la diversitat textual.

En el cas de la mestra de 6è, a diferència de la mestra de l'altre grup, en alguna ocasió va comentar-me els seus dubtes sobre la reescriptura (individual) completa del text, ja que considerava que era massa llarg el que es demanava, si el que es volia no era un resum, sinó una reescriptura. Segurament per aquest motiu plantejava la reescriptura de fragments del text, per anar-ne consolidant el coneixement del contingut i la forma.

Aquest procediment també plantejava una dificultat en la cohesió referencial dels textos, perquè en la reescriptura dels fragments l'alumnat tendia a utilitzar les formes referencials del text, i per tant emprava formes pronominals, com si els referents s'estiguessin mantenint (en la reescriptura de la segona i tercera part del text). Això també va ser un element de discussió durant la sessió de comparació dels textos, atès que l'alumnat va veure l'estratègia que havíem utilitzat els adults per explicar descontextualitzadament la tercera part del text (reintroduint els referents que no comptaven amb l'antecedent) era diferent de la seva estratègia, emprar formes referencials de manteniment sense presència de l'antecedent.

4.2.4 El dictat

Els dictats que hem observat són **dictats des del CSS amb tendència al sistema bimodal** (tot signant algunes marques morfèmiques) per comunicar les frases que l'alumnat ha d'anar escrivint. Per tant, no hem observat activitats de dictat i reescriptura com la descrita per Bellés i Molins (1999), que proposaven, després de diverses activitats d'aproximació i traducció d'un text, dictar-ne algun fragment en LSC. A partir d'aquí, l'alumne havia de traduir-lo i escriure'l.

Seguint aquest model, en una sessió de català amb el grup de 6è en què només hi havia l'M1 (educadora de suport sorda), vam fer-ne una prova amb només dues frases, utilitzant el text que ja dúiem algunes sessions treballant durant l'activitat de reescriptura [146, 15/5/2013]. Vam voler veure si el **dictat des de l'LSC** afavoria una pràctica més propera als processos interiors dels alumnes. L'activitat només la va fer una de les participants, 6.2. L'M1 va explicar-li que era un dictat, però que el faria en LSC, i que ella l'escriuria en català. L'estudiant es va mostrar una mica desconcertada i insegura davant d'aquest tipus d'activitat, però va reeixir.

Durant l'activitat de reescriptura del curs de 3r, que hem explicat amb més detall en l'apartat anterior, la mestra va idear una activitat que no havíem programat inicialment: el **dictat dels mateixos alumnes**, d'un en un, a la resta del grup [154, 17/5/2013]. La mestra els demanava que primer signessin, en LSC, la frase que volien dictar, i que després ho fessin en CSS i dactilologia els mots que els companys no sabessin com escriure. A la pràctica, atesa la diversitat de perfils lingüístics de l'alumnat, els alumnes van lletrejar totes les paraules. Un fet interessant va ser que l'educadora de suport que estava present a la classe va suggerir que, abans de lletrejar cada mot, en fessin el signe. Malgrat que va insistir bastant, l'alumnat no va interioritzar aquesta pràctica, que el que pretenia era relacionar el mot lletrejat amb el concepte (a mode de *chaining*).

4.2.5 Les reflexions sobre la llengua escrita i l'LSC

En el transcurs de les activitats observades hem recollit reflexions sobre la lectoescriptura i la producció signada d'alumnat i docents que promouen i/o posen en relleu els processos metacognitius i metalingüístics de l'alumnat.

Durant les activitats de lectura **les mestres posen en valor les hipòtesis sobre el significat de mots i oracions que fa l'alumnat**. En concret, hem observat que la logopeda M4 anima la formulació de tals hipòtesis, i sovint fa llistes dels mots evocats per una paraula que no s'entén, en un racó de la pissarra, perquè l'alumnat pugui comparar el mot llegit i l'evocat. A més, també **s'insisteix en la naturalesa de la lectura: llegir és formular hipòtesis que es van acceptant o refutant a mesura que es llegeix**. Per tant, és important plantejar-se possibles significats del text, i mentre es va llegint valorar si el significat s'adiu a allò que s'havia pensat, com succeeix en les següents interaccions:

- (24) (logopeda) Comencem a treballar. El títol és el marxant i el portamonedes.
(6.2) Diners...
(logopeda) Sí, què pot ser...
(6.2) "Porta alguna cosa"
(6b.3) "Porta diners... Caixa forta?"
(logopeda) Els diners on es guarden?
(6.2) Al banc.
(logopeda) Falta llegir. Falta llegir, potser ens equivoquem o potser comprovem que és així. [98, 25/4/2013]
- (25) (logopeda) Anem a veure si al final ens adonem del que passa [82, 15/4/2013]

Una altra pràctica que reforça el procés d'elaboració d'hipòtesis és **explicitar el procés deductiu d'algun dels participants que l'ha dut a la comprensió d'un mot**. En el següent cas, explica com un dels alumnes ha arribat a la conclusió que la paraula "rubles" es referia a un tipus de moneda (en el text treballat del marxant):

- (26) (logopeda) Ell ha vist portamonedes, ha vist un número, 2000, i ha pensat que eren monedes [98, 25/4/2013]

Les logopedes també insisteixen en **la importància del context**, en la necessitat de fer una lectura global per poder arribar a deduir el significat de certs mots:

- (27) (logopeda) Veus com no has llegit?, t'has quedat aquí. Has de llegir la frase per saber de què està parlant. (...) Aquesta paraula no és passejar és van anar al cap de setmana... [l'oració és: "van passar el cap de setmana a..."]
(4.4) Sí, però s'assembla molt a passejar.
(logopeda) Sí que s'assembla molt, és veritat, però és important anar llegint a poc a poc, perquè a vegades ens equivoquem i el significat canvia.
[aprofita la següent frase, que comença per passejant per recalcar-los la diferència entre els dos verbs] [101, 25/4/2013]

Com hem comentat a l'apartat §4.2.1, hem observat la importància de **l'ús del diccionari a l'aula per part de l'adult**. Però a més d'això, també hem localitzat explicacions sobre la seva importància durant el procés de comprensió del text per part de l'adult, fet que esdevé un model per a l'alumnat:

(28) (logopeda) "M'ha falta buscar-ho al diccionari. Quan ho he mirat [el mot marxant] he pensat en venedor, però he dubtat, o sigui que m'ha faltat buscar-ho al diccionari" [157, 23/5/2013]

Els docents també comuniquen a l'aula **la importància de l'autor de l'obra**. Sovint es fan breus biografies dels autors que llegeixen. En el següent cas, a més, es verbalitza la necessitat de conèixer qui escriu la història, saber quan va viure, etc. [157, 23/5/2013].

A l'aula també es transmet la idea que **la competència lectora anirà millorant amb el temps**, i que la lectura també farà que la competència escrita progressi. En el següent fragment, la logopeda ho explica arran del desànim que presenta un alumne davant el text que ha escrit:

(29) (logopeda) PROGRÉS/EVOLUCIÓ no passa res. Tu quan siguis més gran, llegir, llegir, llavors... TOT-AL-CAP+ PROGRÉS/EVOLUCIÓ. Ara és normal que t'equivoquis no passa res [173, 30/5/2013]

O també en l'activitat de comparació dels textos dels adults i dels alumnes:

(30) (logopeda) La idea és la mateixa.
(6.2) Sí, pero yo no sé qué palabra...
(logopeda) Clar, el problema és que nosaltres, bueno, el problema... És que nosaltres ja hem llegit molt i podem posar paraules, i vosaltres us heu d'ajudar molt per copiar les paraules. Però quan llegiu molt al final també podreu utilitzar moltes frases que no siguin les mateixes [142, 13/5/2013]

En aquest sentit, hem observat reflexions sobre **la importància de llegir i de signar allò que es llegeix**:

(31) (logopeda) "Has de llegir sola, has de provar-ho. I has de signar, és important, els oients també ho fan així. És com el futbol. Si jo miro el futbol, sense moure'm, només mirant-lo, ja en sé?"
(6b.2) "No gaire."
(logopeda) "No, en el futbol per tenir el cos àgil has de jugar, per conèixer el teu cos, no només mirant la tele. Doncs és el mateix amb la lectura. Penses el que llegeixes, però quan comences a signar-ho, (veus que) és diferent" [105, 26/4/2013]

Com hem posat en relleu a l'apartat §4.2.1, la lectura entre els adults a la institució bilingüe sovint és una interpretació a l'LSC del text, mentre que l'alumnat tendeix a fer-ne una lectura en CSS. A partir d'aquesta primera lectura els logopedes intenten que l'alumne vagi interpretant-ho a l'LSC, a mesura que va comprènent el text. Considerem, per tant, que **la lectura en "signe visual"** és una competència que els logopedes van promovent, i que la conversa explícita sobre aquest tema és un dels fenòmens que contribueix al seu desenvolupament.

En una situació de lectura amb presència de l'M1 (classe 67), en el moment que aquesta ha de llegir perquè els alumnes trobin en la seva narració els signes corresponents als mots que no havien entès, fa un **aclariment sobre el tipus de lectura** que farà:

(32) (M1) "Ara ho signo a poc a poc, anant relacionant-ho amb el text, però després ho signaré ràpid, i serà diferent"

Amb relació a aquest tema trobem **la consigna que es comunica a l'alumnat en situació de lectura**. En diverses ocasions, abans que l'alumnat llegeixi en "signe visual", hem observat que se li diu a l'alumnat que llegeixi un fragment del text, que s'aturi, que el recordi, i que després el signi, com en el següent fragment:

(33) (logopeda) Primer tornes a llegir la frase "i ho retens al cap". [118, 2/5/2013]

En alguns casos, hem observat que els logopedes avisen els alumnes de **no d'afegir informació que no està en el text durant la lectura**:

(34) (logopeda) Tu hi poses tot el contingut! Però ara vull... "que segueixis el text de la pissarra, que no afegeixis". Bé, tu bé, vol dir que ho estàs entenent, però... [82, 15/4/2013]

(35) (6b.3) "Avisen i troben un jutge, el mico, que sap una solució, és fàcil (pensa/diu)" [en el text que hi havia a la pissarra no deia que la solució fos fàcil]

(logopeda) No inventes "anar afegint, i afegint" pum pum pum

(6b.3) [riu]

(logopeda) **És diferent explicar que llegir** [136, 10/5/2013]

En els dos fragments anteriors es fa palesa la complexitat del procés que es demana fer a l'alumnat: interpretar un text a l'LSC implica comprendre'l, recordar-lo i explicar-lo. Aquest procés pot conduir a sobreinterpretacions i a introduir elements no presents en el text però evocats per la història. El que fa l'alumne en el fragment anterior és interpretar el significat del text, i el comunica tal com l'ha entès, amb l'actitud prepotent del mico que li ha transmès la lectura.

Aquesta qüestió enllaça amb la distinció que esmenta la logopeda en aquesta situació: “és diferent explicar que llegir”. No és fàcil descriure tal diferència, perquè sovint la lectura s'acompanya d'incisos parentètics de qui està llegint, de preguntes, dubtes, sobreinterpretacions (així és la lectura que fan sovint els adults a l'escola). A aquest fet s'hi suma que el procés d'interpretació a l'LSC, com hem indicat anteriorment, dona més marge a fer present la perspectiva del lector.

Durant les sessions d'LSC, també hem observat reflexions similars però en el marc d'una altra activitat, en la narració a partir d'un text: es demana als alumnes que, després d'haver llegit i discutit sobre un text, el narrin. L'objectiu és fer un vídeo amb la narració en LSC i amb subtítols en català per ensenyar-lo als alumnes més petits. Arran de la gravació, anoto el següent al diari de camp:

Els grava els 2, consecutivament. Al 6.3 li diu que no afegeixi informació que no està al text, com que el noi sua quan vol matar la gallina. De fet, la 6.2 també havia afegit alguna cosa, com que la gallina cridava que la mataria. Això no li recorda...
(...) És veritat que aquest hi posa molta literatura, de fet. La justificació/explicació que els dona a l'M2 sobre el seu comentari és que han d'explicar la història, no han d'afegir. De fet, han d'intentar anar-la escurçant. [139, 10/5/2013]

Una altra qüestió en què s'insisteix molt a l'aula de la modalitat bilingüe és en **reconèixer quan s'està entenent una paraula, concepte, frase o explicació**. En general, hem observat que l'alumnat té integrada aquesta dimensió important de la competència d'aprendre a aprendre.²⁹³ El desenvolupament d'aquesta competència, en l'àmbit de la comprensió lectora, implica un treball, que varia segons el perfil de l'alumnat. En el següent cas trobem una explicació de la mestra que és freqüent a l'aula en el cas particular del participant 6.3:

- (36) (logopeda) 6.3 tu saps què és raonament?
(6.3) La veu, jo sé, però el significat no el recordo
(logopeda) El primer que has d'entendre és que encara que et soni, si no l'entens...
l'important és que l'entenguis, si no l'entens l'has de subratllar. Què vol dir això?
(...) La mestra els pregunten si ho entenen tot. el 6.3 diu que sí. La mestra hi insisteix. el 6.3 diu que no sap el signe de jornalera. Accepta que no sap aquesta paraula. Ella li diu si tu no saps el signe, vol dir que no ho entén. [109, 29/4/2013]

²⁹³ “(...) L'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals; emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per a desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos” (Departament d'Educació, 2007a, p. 21.829)

El participant 6.3 té força percepció auditiva, tot i que la comprensió d'allò que sent és menor.²⁹⁴ Hem observat altres situacions com l'anterior en què les logopedes li recalquen la **diferència entre els dos fenòmens, sentir i entendre el que se sent**, una distinció que no hem vist que hagi calgut que es faci amb la resta de participants. En les classes observades, aquest participant tendia a subratllar menys paraules quan es tractava d'assenyalar els mots que no s'entenen, però quan se li preguntava el significat acabava posant-se en relleu que no el sabia.

A les classes d'LSC ha sorgit la necessitat en més d'una ocasió d'aclarir que en les narracions o les explicacions, **la diferència entre la forma i el contingut**. En concret, la situació que incloem a continuació sorgeix arran d'una pregunta que fa la logopeda als alumnes després de llegir-los una faula. Tres alumnes responen el mateix, però amb arguments diferents. Com que el alumnes no consideren que hagin respost el mateix, la logopeda insisteix en explicitar que la forma de justificar la resposta havia estat diferent, però que el contingut era el mateix:

(37) (logopeda) "tu, 4.3, concordes amb la 4.4, està bé. La 4.4 té la seva forma d'explicar-ho, la 4.5, també. Elles dues expliquen el mateix però tenen formes d'explicar-ho diferent. La 4.4 parla del crit, i que la piquen [a l'òliba], ella ho explica diferent, però tots dos teniu el mateix contingut, és exacte. El 4.3 ho explica de forma diferent, i m'agrada, i també m'agrada la forma d'explicar-ho de la 4.5, i també la de la 4.4." [158, 23/5/2013]

En la situació de reescriptura de 6è ha sorgit una qüestió relacionada amb l'anterior, però en l'àmbit de la composició escrita. A l'hora d'explicar la consigna de l'activitat, la mestra insisteix en què l'important és el contingut, que és impossible reescriure-ho tot amb les mateixes paraules. Arran d'aquesta conversa amb els alumnes la mestra proposa fer també ella la reescriptura del text (a què jo em sumo també).

La reacció dels alumnes, sobretot d'un en concret, és de sorpresa davant les versions tan diferents que havíem fet les dues adultes:

La logopeda diu "mireu la Jordina i jo, eh?" [li ensenya al 6b.3 els dos textos]. El 6b.3 reacciona sorprenent-se, "DIFERENT", s'exclama. Jo també m'hi afegeixo... i ella aclareix, "l'important és la idea que tens a dins". El 6b.3 explica: "una diu donar, l'altra pagar, és diferent, sí". "Clar", respon la logopeda, "perquè els verbs són sinònims. La idea que expliquem..."
Li comento a la mestra que nosaltres dues no hem parlat de la disputa i en canvi ell sí. [127, 6/5/2013]

²⁹⁴ Aquest cas posa en relleu la dificultat d'emprar una terminologia adequada: en el cas de les persones amb implant coclear pot ser que hi hagi una alta percepció auditiva, però el fet que es compregui allò que se sent fa posar en dubte parlar de "guany" o "aprofitament" auditiu.

Arran d'aquesta experiència, la mestra idea una altra activitat: **comparar els textos individuals**, tenint-los tots davant, i discutir quins elements poden fer millorar els diferents textos. Per tal de facilitar la comparació, decideix comptar amb els textos a la pissarra, amb l'ajut d'un projector. D'aquesta manera, els alumnes poden veure'ls, i també aixecar-se per assenyalar qüestions concretes, proposar el canvi de posició de frases o paraules tot manipulant la imatge del text, etc. L'ús del projector resulta ser molt favorable per la comparació. Tanmateix, no és fàcil aconseguir utilitzar-lo, ateses les dificultats tècniques: triguem molt a poder tenir a punt la imatge, i els textos no es veuen gaire bé.

Per acabar, la mestra final anima els alumnes a prendre consciència sobre el que han après:

(38) (logopeda) sí, per exemple, què has après, què penses que pot faltar o què podem posar. [127, 6/5/2013]

També fa explícit els motius pels quals uns havien recordat unes coses i els altres no:

(39) (logopeda) perquè nosaltres al llegir-ho hem pensat que no era important, i sense... cadascú es queda amb el que més li impacta [142, 13/5/2013]

En el cas del grup de 3r, arran de l'activitat dels Jocs Florals, la mestra fa una **activitat per reflexionar sobre la diferència entre la llengua escrita i l'LSC**. Intenta que els alumnes es dictin entre ells frases en LSC, però no acaba d'aconseguir-ho, perquè els alumnes utilitzen el CSS. Tanmateix, el que volem destacar és la reflexió sobre les diferències entre l'LSC i la llengua escrita. Una de les alumnes, la 4.5, capta des de l'inici l'objectiu de l'activitat (reacciona dient que les dues llengües són molt diferents). De fet la mestra la proposa per una situació que viu aquesta alumna:²⁹⁵

(40) (logopeda) ara fem una altra activitat. 4.4, vine, 4.4 ara em dirà una frase en LS, i 4.5 escriurà igual que 4.4 signi. 4.4 signarà una frase, la que vulguis, i 4.5 escriurà igual que 4.4 signi.

(4.5) "però és que no concorden, escriure i signar és molt diferent!"

(logopeda) 4.4 signarà una frase, la que vulguis...

(4.5) "però una frase en llengua de signes és molt diferent. Escriure-ho és molt difícil"

(logopeda) és el que vull veure. Tu has de fer una frase, has de pensar una frase fàcil, on hi hagi un nom comú i un nom propi, en la mateixa frase. I 4.5 haurà d'escriure el que signis.

(4.4) dicta a la 4.5 "La meua escola es diu Tres pins", fent ús del CSS (...)

(logopeda) [explica el que va passar amb la història de 4.5] el que és important és que vosaltres parleu d'una manera i després quan hem d'escriure en paper, heu de pensar en una altra. [86, 16/4/2013]

²⁹⁵ La 4.5 va presentar un text als Jocs Florals, i un membre del tribunal va dir-li a la mestra que el text no estava corregit.

La **presentació de diverses traduccions per a una expressió en llengua escrita** és un recurs que hem observat que utilitza sobretot la mestra sorda. Ho hem observat durant la lectura d'“El pastoret mentider”, en comentar expressions com “a tort i a dret”, “amb totes les seves forces”, entre d'altres (classes 119, 2/5/2013, i 129, 6/5/2013). En presentar les diverses possibilitats, en algunes ocasions fins i tot fa participar l'alumnat, tot animant-los a dir quina expressió els agrada més, per mostrar-los que el fet de triar una opció o una altra depèn també de preferències personals (no és més correcta una opció que una altra).

4.2.6 Ensenyament centrat en l'alumne o en el mestre?

L'anàlisi de les diverses activitats observades a l'aula d'agrupament posen en relleu que hi ha una tendència a l'ensenyament centrat en el mestre.

L'excepció principal són les classes d'LSC, durant les quals es promou fortament la interacció entre l'alumnat. L'ensenyament centrat en l'alumne es promou durant les classes d'LSC en l'activitat d'escolta de la narració del company i reproducció de la narració, les preguntes per aclarir dubtes que es fan entre ells, les preguntes que també es promou que s'inventin, i les activitats de role-play de suport a la comprensió.

A les classes de català de 3r i en algunes de lectura i de la revista hem observat activitats en grup sense intervenció de les mestres i la dinàmica es desplaça cap a un ensenyament centrat en l'alumne: hem observat exercicis que es fan en parelles [classe 65], composició escrita per parelles [el final de la classe 48] i composició escrita en grup sense la intervenció de la mestra [classe 122].

Quant a la classe de català de 5è i 6è, no hem observat activitats de treball de l'alumnat sense la intervenció de la mestra, excepte la sessió que van tenir només amb l'educadora M1, dia en què van fer un role-play gestionat eminentment pels alumnes.

A la majoria de classes observades de català, però, el mestre acostuma a fer de mitjancer de les interaccions. En alguns casos hem observat que la mestra reproduceix el que diu un dels alumnes perquè s'adona que els companys no l'estan escoltant.

El tipus de mobiliari (taules altes, sobretot per a l'alumnat de cicle inicial i mitjà) i la seva disposició a l'aula també contribueixen a centrar la comunicació de l'alumnat amb el mestre més que no pas entre l'alumnat sense la intervenció del mestre.

En el cas de les classes d'LSC no hi ha taules, sinó cadires amb suport per escriure, i estan disposades de forma semicircular (primera imatge de la Figura 12). A més, a l'inici de la

classe, l'alumnat té l'hàbit de recol·locar les cadires per assegurar-se que pot veure la resta de companys. A vegades s'hi estan una bona estona, atès que el moviment d'un per poder veure-hi bé, pot fer que perjudiqui la vista d'un company. A la resta de classes d'agrupament, hi ha taules, i la disposició en línia d'aquestes pot perjudicar que els companys puguin veure's entre ells, com passa a la segona imatge de la Figura 12. En algunes ocasions, la disposició de les taules també es canvia per millorar la visibilitat i l'escolta entre els companys, com es mostra a la tercera imatge de la Figura 12.

Figura 12. Disposició de les cadires i/o taules a les diverses classes.



Font (primera imatge): <http://www.bcn.cat/trespins/projecteLlenguaSignesCatalana.html>

La forma com va desenvolupar-se l'activitat de reescriptura també és un indicador de la tendència dels mestres a intervenir en les interaccions de l'alumnat per a la construcció conjunta de coneixement. Mentre que en la prova pilot la mestra, M5, va deixar el grup escrivint sol, i ella va cenyir-se a intervenir al final, per comentar-los diversos aspectes sobre la redacció a reflexionar conjuntament, i d'aquesta manera promoure l'autocorrecció, en les dues experiències descrites o bé la mestra va intervenir durant la composició escrita en grup (gestionant els torns de paraula i/o escrivint a la pissarra la narració) o bé no es va fer la reescriptura en grup.

En comentar les diferències amb els mestres, un d'ells em va comentar que "cada grup és un món" [190, 13/6/2013]. Per aquest motiu, entre d'altres, havíem preferit deixar en mans de cada logopeda decidir com dur a terme l'activitat de reescriptura.

4.3 La gramàtica, la cohesió i la coherència del discurs a l'aula

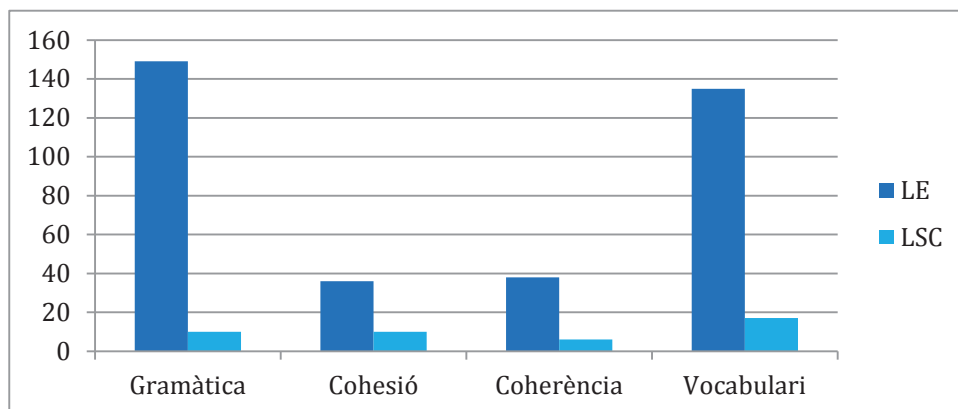
Per analitzar el tractament dels tres aspectes en què ens hem centrat hem seleccionat només les sessions a l'aula d'agrupament de les classes de català i d'LSC que vam poder enregistrar.

Observem que hi ha diferències considerables en el tractament que s'hi fa de la llengua escrita i a l'LSC. En les classes de matèries lingüístiques es parla molt més sobre la llengua escrita que no pas sobre l'LSC (Gràfic 43).

Hem volgut incloure el vocabulari en aquesta comparació per tenir present la seva importància a classe.

Gràfic 43. Temes de la conversa metalingüística a l'aula (relativa a la llengua escrita i l'LSC).

(Dades absolutes)



Per tant, observem que la conversa metalingüística es dóna més per parlar sobre la llengua escrita que sobre l'LSC.

Ens referim al tractament que es fa de cada una de les llengües, no al tractament que es fa en les assignatures d'LSC i de català de les respectives llengües:²⁹⁶ considerem que en un context bilingüe les referències a les llengües de l'entorn poden sorgir en els dos escenaris, tant a les classes de català com d'LSC. En realitat, pel fet que una llengua sigui més accessible que l'altra pel conjunt d'alumnes, esperaríem que les referències a l'LSC fossin més abundants, principalment per realitzar la comparació interlingüística.

A continuació veurem en quines situacions sorgeixen aquests temes a classe, i de quina forma es tracten en el cas de cada una de les llengües.

Trobarem que hi ha alguns solapaments entre les diverses àrees estudiades, com per exemple el cas del tractament dels pronoms, que està molt relacionat amb la cohesió referencial, i la cohesió referencial se solapa també amb alguns elements que analitzem en la coherència del discurs (la presentació dels personatges).

4.3.1 Gramàtica

En l'àmbit gramatical, l'aspecte de l'LSC que més conversa metalingüística ha suscitat ha estat la morfologia verbal, seguida de la sintaxi, i de la morfologia nominal. Sobre la llengua escrita s'ha reflexionat més dels pronoms, en segon lloc de la morfologia verbal, a

²⁹⁶ A més, les condicions de recollida de dades (menor nombre de classes d'LSC enregistrades que de català) podrien dificultar la comparació entre les classes de les dues llengües.

continuació de la morfologia nominal, la categoria altres aspectes (principalment, el diàleg i l'expressió de la intensitat) i l'expressió del nombre (Taula 53).

Taula 53. Comparació LSC-LE dels aspectes gramaticals comentats a les classes enregistrades.

(Freqüència absoluta en les classes de 3r, 5è i 6è de les matèries lingüístiques; s'han inclòs les classes de l'activitat de reescriptura proposada)

Aspecte gramatical	LSC	LE
Morfologia verbal	4	35
Morfologia nominal	3	26
Pronoms	0	48
Expressió del nombre	0	12
Classificadors	0	-
Aspecte	1	3
Sintaxi	3	6
Negació	0	0
Interrogació	0	0
Altres	0	19
Total	10	149

En comparar aquestes dades entre les classes de l'activitat de reescriptura i les classes habituals, hem trobat que les freqüències són similars, excepte en el cas dels pronoms. El text treballat durant l'activitat de reescriptura amb el grup de 6è era molt ric en formes pronominals. Durant les converses que vam tenir amb la logopeda que portava les classes, vam comentar que era un dels aspectes interessants a treballar del text.

A continuació presentarem els resultats de l'anàlisi de la forma de reflexionar sobre els aspectes gramaticals de totes dues llengües.

4.3.1.1 Llengua de signes catalana

Totes les referències a elements de la gramàtica de la llengua de signes les hem localitzat en contextos de conversa sobre la llengua escrita. Cal tenir present que encara no existeix un currículum d'LSC aprovat, per la qual cosa no hi ha un ensenyament explícit de la gramàtica de l'LSC. Com hem descrit anteriorment, les classes d'LSC són principalment hores d'immersió en la llengua, atès que les dues hores setmanals (o una, en el cas de 6è) d'aquestes sessions són les úniques en què la docència la imparteix una persona sorda signant.

4.3.1.1.1 Morfologia verbal i aspecte

En el terreny de la morfologia verbal, trobem algun esment a la necessitat d'incloure un verb en l'oració, com en la següent interacció:

- (41) (logopeda) un moment, abans falta una paraula. Diu: tu i jo cursa. Falta... verb. Vull, proposo...
(alumne) "vull que tu i jo fem una cursa" (a 6b.2) [91, 19/4/2013]

A les classes de català impartides per la mestra sorda a 5è també hem vist un treball sistematitzat de la conjugació verbal, i de comparació interlingüística entre els verbs direccionals de l'LSC i els pronoms en la llengua escrita. Malauradament, en un principi vaig decidir assistir a les classes de català de 6è, que coincidien amb les de 5è, per la qual cosa no en vaig poder fer-hi gaires observacions. Es tractava del primer any en què la mestra d'LSC també impartia una assignatura de català, i per tant era una experiència nova. Només vaig poder-ne enregistrar una. En aquesta, l'alumna estava llegint un text, i la mestra la corregia. Durant la classe van sorgir diverses situacions de comparació interlingüística, com les següents, la primera de les quals fa una referència a l'aspecte verbal:

- (42) (logopeda) _{ip}DONAR_{ci+++} (mentre ho fa ho interromp i vocalitza donava i en fa la dactilologia A-V-A) [105, 26/4/2013]
- (43) (logopeda) "Recordes això [assenyala 'us' al text], dels exercicis de verbs que fem?"
(alumna) "Vosaltres dos..."
(logopeda) "Us" [1-AUX-2pl]
(alumna) "Vosaltres dos..."
(logopeda) "Vosaltres dos, no, us" [105, 26/4/2013]

La situació (43) mostra la combinació que feia la logopeda del treball sistemàtic de la llengua (estudi de correspondència d'estructures entre les llengües descontextualitzada) amb la recuperació del coneixement d'aquestes activitats durant la lectura.

El verb direccional també s'utilitza en la comparació interlingüística per explicar el complement indirecte d'alguns verbs:

- (44) (logopeda) li va saber greu "pagar" preguntes... [assenyala 'al' al text] aquest al "què és? És jo li dono a algú" li dóna a un altre. [109, 29/4/2013]

També es donen algunes correccions entre els alumnes, com la que fa el 6.3 en aquesta situació:

- (45) (6b.3) "Dins del portamoneda hi havia a més una pedra preciosa. No em pots donar-m'ho."
(6.3) Hi ha un error "em dóna, no, li dono"
El 6b.3 assenteix. L'altre torna a insistir-hi. I ell diu, sí, sí, estava confós.
[114,30/4/2013]

També hem localitzat una ocasió en què es fa palesa la dificultat a l'hora d'especificar la categoria gramatical d'un signe. La situació sorgeix arran de la frase "AMBDÓS GANES

CONSELL-DE-CENT ARRIBAR” (“tots dos tenen ganes d'arribar a Consell de Cent”) produïda per un dels alumnes, en el marc d'una pràctica de l'ús de connectors en l'LSC, per després transferir-ho a la llengua escrita (classe 173, 30/5/2013). En aquest context, la mestra indica que GANES és un nom, interpretem que per la influència que té la categoria gramatical de la glossa en el judici sobre la categoria gramatical del signe.²⁹⁷ En una situació d'aula, en què cal donar resposta ràpidament als interrogants que es van plantejant, aquestes situacions són comprensibles.

4.3.1.1.2 Morfologia nominal

De les úniques referències més o menys explícites que hem trobat als determinants en l'LSC ha estat, d'una banda, per explicar per què un mot és un nom i no un verb:²⁹⁸

6.3 insisteix a la mestra per explicar-li a 6b.3 per què [marxant] no és un verb, i ella li diu que sí, que ja ho sap, perquè hi ha l'article el IX [98, 25/4/2013]

Aquesta qüestió és remarcable perquè habitualment, quan es llegeix en CSS, els articles es llegeixen fent ús de la dactilologia.

De fet, les altres referències a la presència d'articles en LSC han estat per indicar que no s'utilitzen, com en les següents situacions:

- (46) (logopeda) Per què 4.1 no ha fet L-A?
(4.4) perquè s'ha oblidat
(logopeda) quan parles amb la mama, quan signes fas articles?
(4.4) no, no.
(logopeda) no fa els articles. Fa ANAR CASA ANAR CASA AVI. Tu (4.3) quan signes fas articles? És que això és molt important, és molt important! [86, 16/4/2013]
- (47) (logopeda) en llengua de signes
(5.3)²⁹⁹ E-L FORMATGE
(logopeda) llengua de signes, el? Llengua oral... llengua de signes...
(5.3) E-L
(logopeda) en llengua de signes no n'hi ha, això és oral
(logopeda) bimodal, com diu la 6b.2, això és bimodal...

²⁹⁷ Vegeu el Capítol 4, §3.3.1.1.3, per a una discussió sobre la dificultat en alguns casos de classificar segons la categoria gramatical els signes.

²⁹⁸ Tal com comentem a l'anàlisi teòrica del Capítol 4 (§2.3.2), el concepte de certs tipus d'assenyalaments com a determinant en les llengües de signes és polèmic. Tanmateix, nosaltres l'hem considerat com a tal en aquells enuncisats en què fa la funció d'acompanyar un nom.

²⁹⁹ Aquest alumne no participa en l'estudi perquè no era sord. Tanmateix, per les seves característiques lingüístiques (dificultats del llenguatge en llengua oral), feia classes en agrupament amb els alumnes sords.

La conversa (46) es desenvolupava després d'haver demanat al 4.1 que dictés una frase al 4.3. L'objectiu era visibilitzar la diferència entre les dues llengües, i una de les qüestions en què posa èmfasi és la manca d'articles en la llengua de signes.

A la conversa (47), en canvi, l'afirmació és més ambigua, i dóna peu a interpretar que no se signa amb dactilologia "el", però no conclou que els articles no existeixin en LSC.

4.3.1.1.3 Sintaxi

Quant a la sintaxi, el que hem observat són esments a l'estructura sintàctica de les oracions en LSC, en contrast a l'estructura en llengua escrita. N'hem transcrit dos exemples, els fragments (20) i (23). El tercer exemple localitzat de conversa sobre la sintaxi de l'LSC és el següent, en què una logopeda reflexiona sobre l'estructura diferent entre llengua escrita i LSC:

- (48) (logopeda) Comença, que ho has dit molt bé, 4.2
(4.2) CRIDAR PASTOR
(4.5) el pastoret crida
(logopeda) però atenció, atenció, mireu. Mira què fa el 4.2.
(logopeda) torna a fer-ho una altra vegada
(4.2) CRIDAR PASTOR
(logopeda) 4.2, 4.2, diu, crida pastoret (...)
(4.3) falta articles article
(logopeda) molt bé, 4.3, estàs avui impresionante. Diu, 4.3, diu que falta el article
(4.3) por ejemplo el, l o la
(4.3) yo digo el pastoret cridava
(logopeda) **és millor l'estructura així: el pastoret... però ell també ho fa bé!**
Perquè en llengua de signes com es fa?
(4.5) Al revés
(logopeda) Al revés, es fa, crida el pastoret. Ell ho fa bé, però a l'hora d'escriure hem de canviar d'ordre [180, 4/6/2013]

A més d'aprofitar per recalcar que en llengua escrita és preferible escriure l'article, la logopeda també fa notar que l'ordre és diferent entre les dues llengües, malgrat que l'exemple no és el més escaient.³⁰⁰

4.3.1.2 Llengua escrita

En aquest apartat descriurem les converses i/o explicacions observades a les classes enregistrades sobre els aspectes gramaticals que hem analitzat.

³⁰⁰ En LSC el més habitual seria signar PASTOR CRIDAR, i en llengua escrita, també es podria redactar "crida, el pastoret" o bé "crida el pastoret". Aquest tipus d'explicacions poden causar, a la llarga, una fossilització de l'estructura sintàctica SV en llengua escrita.

4.3.1.2.1 *Morfologia verbal i aspecte*

Dels diversos aspectes de la morfologia verbal estudiats, el més comentat a classe³⁰¹ ha estat la concordança de persona, seguida del temps verbal i de la concordança de nombre.

Tanmateix, el gran gruix de comentaris són sobre **el verb en general**. Les activitats que emmarquen aquest tipus de conversa són diverses: aquelles en què els logopedes fan preguntes sobre si un mot és un verb, o bé demanen a l'alumnat que localitzin el verb en el text, etc.;

(49) (logopeda) Quants verbs [hi ha en el text]?, va, primer verb... [127, 6/5/2013]

(50) (logopeda) On és el verb?

(4.2) Subratlla el verb de la frase "les cireres són vermelles" [65, 9/4/2013]

durant la consigna de redacció també hem observat que es fan recordatoris sobre allò que cal tenir present a l'hora d'escriure (entre allò que es recorda els verbs tenen un paper rellevant);

(51) (logopeda) Recordeu les frases: nom, verb, complement, coma, punts, majúscules... [122, 3/5/2013]

en el transcurs de la correcció d'un text, quan es veu que falta en alguna oració, s'avisava l'alumne que hi manca el verb;

(52) (logopeda) D'acord, però una cosa, mira, si tu dius... falta el verb. Si tu dius "demà partit de lliga de Champions". Quin verb falta?

(6b.3) "El Bayern i..."

(logopeda) "Un verb."

(6b.3) "Partit." P-A-R-T-I-T

(logopeda) 6.3, pots ajudar-lo? Perquè diu demà, demà (hi escriu l'accent)... "Hi falta un verb."

(logopeda) [Signa partit sense moviment, i després el moviment] "Partit, el verb de partit", moviment, què és?

(6b.3) "Futbol."

(logopeda) Això és futbol... tu dius nom, falta verb.

(6b.3) "Jugar."

(logopeda) Ara, ara. Jugaran, futur escriu, jugaran... [95, 22/4/2013]

durant la lectura d'un text, si l'alumne interpreta una paraula equivocadament, un dels recursos per fer notar la confusió és esmentar la categoria gramatical del mot:

(53) (logopeda) A veure, signa.

(6.2) [La 6.2 es queda encallada a l'hora de signar marxant] "Marxa..."

(logopeda) Hem dit que és un nom.

³⁰¹ A les classes enregistrades de català i LSC de 3r, 5è i 6è.

- (6.2) "Marxa."
(logopeda) Marxar és un nom?
(6.2) "Caminar."
(logopeda) Però qui...
(6.2) "Una persona."
(logopeda) Una persona... si només fem això és un verb... Hem dit que és un nom.
[98, 25/4/2013]

Hem trobat tan sols una situació en què es recorria a definir el verb, que s'equiparava a "acció". L'alumne havia de definir el concepte de "derivada" i la mestra intentava continuar la frase "és una paraula que...", tot cercant que l'alumne hi afegís "té prefixos o sufixos". La mestra preguntava:

- (54) (logopeda) 'La paraula que què li passa? És una paraula que què li passa? Quin verb utilitzem? Quina acció, quina?'

A continuació, però, la logopeda feia la reflexió que el verb "tenir" no era una acció, i que per això era difícil per a l'alumne associar-ho a la noció de verb. Per aquest motiu, li comentava a l'alumne: "No hi ha acció, però és un verb. És una paraula, que què li passa a aquesta paraula?" [87, 16/4/2013].

Per comentar la **concordança de persona**, la forma de fer-ho pot incloure l'ús de la pissarra, escrivint tota la conjugació del verb, junt amb els pronoms de cada persona, i fer triar a l'alumne, com en el cas següent, en què unes alumnes pregunten per la conjugació del verb discutir. Volen escriure "les rates discuteixen" i la mestra els proposa diverses possibilitats:

- (55) (logopeda) què triem? jo, tu, ell, nosaltres, vosaltres, ells (signant)?
(6b.1) nosaltres
(6b.2) IX3/2pl-PN^2 ("ells/vosaltres dos")
(logopeda) i quin és?
(6b.1) discutim.
(logopeda) ah, nosaltres.
(6b.1) no, les rates DISCUTIR.
(logopeda) les dues rates? IX2/3-PL [la situació espacial és ambigua, entre frontal i ipsilateral]
(6b.1) Vosaltres?
(logopeda) NO, IX-2/3-PL
(6b.1) Ells.
(logopeda) [Gest d'aprovació] [122, 3/5/2013]

La mestra, en aquesta interacció, fa un ús molt interessant de la comparació interlingüística. Havent explicitat l'equivalència entre els pronoms en català i en LSC, els fa dir quin és el pronom en LSC per buscar el pronom en llengua escrita. Tanmateix, es fa molt ràpid aquest

procés: les dues alumnes diuen pronoms diferents, en la primera resposta (nosaltres, en llengua oral, i “ells/vosaltres dos”, en LSC). La logopeda aleshores demana que diguin el verb (“i quin és?”). En aquest moment, l'alumna que s'expressa més oralment esdevé la interlocutora principal de la mestra, mentre que la resposta de “ells/vosaltres dos” que havia fet l'altra alumna era més aproximada al que volien expressar (elles, les dues rates).

La conversa metalingüística també pot iniciar-se per una correcció, com és la situació següent, en què l'objecte de la reflexió és la concordança de nombre:

- (56) (logopeda) Els pagesos d'aquells verals, “ells.”
(4.3) Coma, van sentir-ho. “V-A sentir.” Va sentir-ho.
(logopeda) O eren molts?
(4.4) Va.
(4.3) Van sentir-lo [152, 16/5/2013]

En aquesta seqüència es veu una conversa un xic influïda també pel fet de sustentar-se més en la llengua oral que en la llengua de signes. La reflexió que enceta la logopeda és reeixida, atès que aconsegueix que el 4.3 s'adoni de la diferència. Ara bé, aquest respon només en llengua oral, cosa que alguns companys no veuen, i en la conversa no s'acaba de fer palesa la correspondència entre “van sentir” i “IX3-pl SENTIR^4”.³⁰²

En una altra ocasió sí que observem l'ús del pronom en LSC:

- (57) (logopeda) Però fixa't, fixeu-vos que la 4.5...
(logopeda) Vam agafar.
(4.5) [Esborra la ema es queda pensant] (...)
(logopeda) Qui va agafar?
(4.5) Van [i ho escriu].
(4.3) Pagesos [180, 4/6/2013]

Un suport visual com l'emprat per la logopeda M5 a (55), en què hi ha un model de conjugació, promouria el pont entre els pronoms per finalment arribar al verb, sobretot en el cas de nens que tenen menys bagatge auditiu i/o de llengua oral.

En el cas de la **concordança de nombre** hem observat reflexions arran del que escriuen els participants, com en la seqüència següent, en el marc de la reescriptura en grup proposada. Un alumne ha escrit “[el pastoret] van tornar a cridar”, i la mestra vol fer-los veure que no es dóna la concordança de nombre:

³⁰² Glossem com a SENTIR^4 el signe similar a SENTIR1, però amb un moviment més ampli de l'índex.

- (58) (logopeda) Van tornar... “diverses persones, ell, criden”³⁰³ van... [assenyala la pissarra] qui? Qui va tornar a cridar? [assenyala el 4.3]
 (4.3) El pastoret.
 (logopeda) El pastoret.
 (logopeda) És una persona o moltes?
 (4.5) Vam [s'autocorregeix] van.
 (logopeda) Qui va cridar? Qui va cridar?
 (4.5) El pastoret.
 (logopeda) El pastoret, una persona! Ell va cridar [esborra la ena, va tornar va tornar]
 (logopeda) “Una altra vegada [assenyala la frase ‘tornar a cridar’ de la pissarra] moltes persones van, V-A-N, V-A és una persona.” [180, 4/6/2013]

En l'anterior fragment la mestra posa en relleu que el verb informa sobre el nombre de persones que realitzen l'acció. En altres ocasions l'explicació es redueix, la mestra assenyala el que vol corregir i allò sobre el que vol que l'alumnat reflexioni i algun dels alumnes respon.

- (59) (logopeda) I... va? IX-pissarra-va?
 (4.3) I va anar... No... i va... [pensa]
 (4.4) Van [lletreja N]
 (4.3) Van anar... [152, 16/5/2013]

En situacions com l'anterior, exemptes d'explicació (encara que sigui breu) alguns alumnes poden no comprendre el motiu de l'esmena, atès que quan se signa el verb no s'acompanya del pronom. En LSC no hi ha un morfema del verb que indiqui la persona o el nombre com en català, per la qual cosa sovint és necessari expressar la forma pronominal (sobretot en oracions, com és el cas, que es comenten fora del seu context).

Quant al **temps verbal**, les situacions en què hem observat que se'n parla són en correcció en grup de textos de l'alumnat (classe 118), de composició escrita en grup (classe 180) i de lectura (105 i 122). La tendència és relacionar el present amb l'“ara” o l'“avui”, i el passat perifràstic amb el “passat”.

- (60) (logopeda) [Es dirigeix al 6b.3] què ha faltat posar aquí? [Assenyala el text] Li va recar, i què és 'li va'?
 (6b.3) “A ell.”
 (logopeda) I va? Va?
 (6.3) Vol dir en passat...
 (6.3) “‘Va’ vol dir passat, passat llunyà. Si és de fa poc és ‘he’.”
 (6b.3) “‘He’ és JA.” [118, 2/5/2013]
- (61) (logopeda) està bé, això? [Assenyala ‘crida’ a la pissarra]
 (4.5) [escriu alguna cosa]

³⁰³ PERSONA+++ IX3 CRIDAR

- (4.3) Cridava, jo dic cridava.
(logopeda) "En passat". Però ara crida, ara, què crida el pastoret ara? [180, 4/6/2013]

4.3.1.2.2 *Morfologia nominal*

Gairebé la meitat de les converses identificades que es referien a la morfologia nominal estaven relacionades amb l'ús dels **determinants** (articles, possessius, demostratius, indefinits), principalment amb l'ús dels articles. Es parlava explícitament dels determinants en situacions d'exercicis que tractaven qüestions gramaticals, durant les quals es demanava a l'alumnat que identifiqués la categoria gramatical de cada mot, com en el següent exemple, que té per objectiu diferenciar els articles dels pronoms:

- (62) (logopeda) Depèn qui hi ha al costat, és un article, un determinant, depèn de qui té al costat és un pronom.
(logopeda) 6.3 és un pronom o és un determinant, un article?
(6.3) "Article."
(logopeda) Perquè hi ha nom... [127, 6/5/2013]

També l'hem observat durant la correcció en una activitat de reescriptura:

- (63) (4.5) Van agafar dextral [llegeix]
(logopeda) Aquí què passa [assenyala 'agafar dextral']? què falta?
(4.3) E-L
(logopeda) Els, l'article, l'article. [180, 4/6/2013]

El segon aspecte més comentat de la morfologia nominal han estat les **al·lusions generals al nom**, i a la seva presència en l'oració, d'una manera similar al que hem observat en el cas de la morfologia verbal: per recordar quins elements tenir en compte a l'hora de redactar (vegeu el fragment (51)), per avaluar la identificació en l'oració del nom per part de l'alumnat (classe 65, 9/4/2013) o per diferenciar entre noms propis i comuns (classe 65, 9/4/2013).

La resta d'interaccions que tractaven la morfologia nominal estaven orientades a la **concordança de gènere i de nombre** del determinant, l'adjectiu i el pronom amb el nom. La freqüència de cada un d'aquests temes es troba entre 1 i 2. S'ha esmentat un nombre similar de vegades la concordança de gènere que la concordança de nombre. Durant el treball de camp vam poder assistir a una classe en què es van fer alguns exercicis i explicacions específicament d'aquesta qüestió. Es tractava de relacionar articles i noms, verbs i adjectius, que tenien gènere i nombre diferents (per exemple "les cireres són vermelles"), i que es trobaven en columnes diferents. També hi havia un exercici en què els

alumnes havien de pensar en noms de gènere i nombre diferents i després crear les frases amb adjectius, seguint el model de l'exercici de relacionar mots [classe 65, 9/4/2013].

4.3.1.2.3 Pronoms

El 75% de les converses sobre pronoms que hem identificat són sobre pronoms febles. Sobre aquests, la conversa es donava eminentment durant les sessions de lectura de l'activitat de reescriptura proposada al grup de 6è.

Com hem explicat anteriorment, el text que treballaven contenia molts pronoms, i es va insistir força en aquest aspecte, principalment de dues maneres: d'una banda, es demanava a l'alumnat que identifiqués els pronoms del text o bé que digués quin tipus de mot era aquell de què s'estava parlant; d'altra banda, en moltes ocasions es preguntava quin era el referent que substituïa cada un dels pronoms amb què s'anaven trobant en el transcurs de la lectura del text. La segona manera de treballar els pronoms està molt relacionada amb la conversa sobre els aspectes de cohesió del discurs (identificació de l'antecedent), així que reprendrem aquesta qüestió en l'apartat corresponent (§4.3.2). De fet, identificar l'antecedent és el treball majoritari en l'àmbit pronominal.

Durant l'activitat de reescriptura de 6è també vam observar alguns exercicis de substitució pronominal, tant aprofitant el contingut del text com amb oracions descontextualitzades. En una d'aquestes ocasions es van aprofitar les oracions que havien fet arran d'una revisió del conjunt de pronoms febles de complement directe i determinats (el, la, els, les), l'única ocasió en què hem vist elaborar una llista de pronoms. Amb cada un d'ells es va posar una oració com a exemple [127, 6/5/2013].

Amb relació al pronom relatiu "que", hem observat que la traducció que se'n fa habitualment com a QUÈ (interrogatiu), per l'ús del CSS, pot dificultar-ne la comprensió i la comparació interlingüística. Només en una ocasió una logopeda especificava que la traducció de "que" no era QUÈ, sinó que era més apropiat traduir-ho per MATEIX, en l'oració "els diners que havia promès":

(64) (logopeda) Ara us explico una cosa nova (...). No és què, no és què, sinó els mateixos diners que abans ell havia promès [109, 29/4/2013]

4.3.1.2.4 Expressió del nombre

La principal referència que es fa a l'expressió del nombre és per recalcar o preguntar sobre si un mot està en singular o en plural, o si hauria d'estar en singular o en plural, com en l'exemple (58), o la següent situació de reescriptura en grup:

- (65) (4.3) Ovelles.
 (logopeda) segur que és així? "amb essa?"
 (4.3) Porque es plural.
 (logopeda) Perquè és plural, és molt.

També són conceptes que almenys alguns dels alumnes han integrat i els utilitzen per preguntar sobre aquesta qüestió, com per exemple durant un dictat, en què la participant 4.4 preguntava si el terme "plantes" (coarticulat amb PLANTA++) és "plural o singular?" (coarticulat amb els signes MOLT SOL) [104, 26/4/2013].

4.3.1.2.5 Sintaxi

Els elements de la sintaxi de la llengua escrita a què es refereixen algunes converses a l'aula són generals. En aquest cas no s'utilitza terminologia lingüística, però hem identificat com a referències a la sintaxi tres tipus d'intervencions: aquelles que fan esment a l'estructura diferent de l'oració entre la llengua de signes i la llengua escrita, com en l'exemple (48) (vegeu l'apartat §4.3.1.1.3); l'esment a les subordinades adjectives que mostren l'equivalència entre una oració d'aquestes característiques i un adjectiu. Tan sols hem trobat una conversa en aquest sentit relativa a les subordinades adjectives. L'explicació que hem transcrit a l'extracte (64) continuava explicant que també podia dir "Per exemple, jo puc dir... diners macos. diners lluent. Això [encercla "que havia promès" amb el dit] es refereix a diners" [109, 29/4/2013]; la conversa sobre el complement indirecte, en què es posa en relleu l'estructura de la preposició "a" seguida del referent sobre el qual recau l'acció, com al següent fragment:

- (66) (logopeda) Com es fa en signes?
 (M1) "Els" [1-AUX-3]
 (logopeda) Seu un moment sisplau [a un alumne que estava a la pissarra]
 (logopeda) Vine, vine, M1
 (M1) "Els enganya"(...). "A qui diu mentides, a qui enganya?"
 (4.5) "Ells" [IX3-PL]
 (M1) "A ells, a ells". [1-AUX-3 1-AUX-3 PERSONA+++]
 (logopeda) Mira, 4.3
 (4.5) No cal, persona no cal
 (logopeda) No, sí, el que passa és que en llengua de signes, 'a les persones', 'a les'...
 A-L-E-S
 (M1) 1-AUX-3
 (logopeda) Es fa a elles, a les persones 1-AUX-3 PERSONA+++
 (4.5) Però escrivim 'a les'
 (logopeda) Sí. [154, 17/5/2013]

La presència de la mestra sorda en aquesta situació permet que la traducció de l'oració es faci utilitzant el signe AUXILIAR, que no és gaire habitual en les classes que hem observat

en què s'utilitzava el CSS. En aquesta situació, malgrat que el verb ENGANYAR és direccional, el fet que l'M1 utilitzi l'AUXILIAR reforça la comparació interlingüística.

4.3.1.2.6 Altres

Del conjunt d'aspectes que hem agrupat en la categoria "Altres", aquell del que s'ha conversat més en les classes enregistrades és el diàleg, i els diversos signes de puntuació per marcar-lo, com en el següent fragment d'una classe de 6è:

- (67) (logopeda) "Ja havíem parlat del tema de les cometes." Hi havia directe o indirecte.
Tu deies que... no calia cometes. Per exemple... [agafa una frase del text del 6b.3]
- (6b.3) "D'acord."
(logopeda) [La mestra escriu "el marxant va dir que faltava una pedra preciosa"]
(logopeda) Dos maneres de fer la mateixa frase.
(logopeda) El marxant va dir que faltava una pedra preciosa (...)
(logopeda) O també puc escriure "dos punts".
(logopeda) [Escriu: "el marxant va dir:"] dos punts. "És el mateix".
[esborra "una" de la primera frase i hi posa "la"]
(logopeda) "Falta la pedra preciosa, signe d'exclamació i cometes".
[continua escrivint "falta la pedra preciosa", i llegeix "falta la pedra preciosa!"]
(logopeda) Significat el mateix. [173, 30/5/2013]

En el curs de 3r, també es recalca l'ús dels dos punts per mostrar el que diu un personatge (o el que pensa, en aquest cas):

- (68) (logopeda) i encara no hem posat un punt ni una coma
(4.3) "Punt."
(4.5) "Coma."
(4.3) "No."
(logopeda) Per què posem una coma?
(4.5) Perquè estem cansats blablalbla
(logopeda) Però ara, aquí estem dient, ara...
(4.5) Dos punts.
(logopeda) Per exemple... per què dos punts?
(4.3) Paraa... dos punts, quiere decir... habla [180, 4/6/2013]

Tan sols a la classe d'LSC hem vist una manera diferent d'adaptar els dos punts a l'LSC que no passa per explicar explícitament què vol dir. En el següent fragment observem que la mestra avisa que explicarà què són els dos punts, però ho fa fent-ne una adaptació a l'LSC, per després aclarir què significa:

- (69) (logopeda) "Crida, fixeu-vos, dos punts (a) o dos punts (b)" (...) Són el mateix, el signe dos punts (signe a) i (signe b) [ho assenyala al text de la pissarra]
Explico els dos punts [mirada a DOS-PUNTS, com pointing]: és com dir 'què diu' o bé 'crida, i què és el que crida?' els dos punts són el mateix

que això. [ho assenyala al text de la pissarra] Crida, i què diu quan crida?
(Com si tingués) un globus que li surt de la boca, i crida 'que ve el llop!'"
[119, 2/5/2013]

No hem observat cap referència a la correspondència entre el discurs directe en la llengua escrita i el canvi de rol en la llengua de signes. En una sessió, però, vaig estar-ho parlant amb un alumne, el 6b.3 [173, 30/5/2013]. Era la classe d'autocorrecció del text reescrit d'*El marxant i el portamonedes*. En el text havia escrit discurs directe, però no havia fet la marca gràfica. Vaig distingir, en el seu text, quan era el narrador qui parlava (traduint-ho a l'LSC) i quan era el personatge. Arran de la conversa el vaig animar a posar les cometes on cregués que havien d'anar. La poca estona que vam tenir després per continuar l'activitat no em va permetre veure si el que havíem fet amb aquell enunciat ho aplicava a d'altres.

Quant als altres aspectes de la categoria "Altres", les explicacions o converses sobre les **preposicions** se centren en el que ja hem comentat en l'apartat sobre sintaxi: l'ús de la preposició per referir-se al complement indirecte (vegeu l'exemple (66)).

Finalment, les referències als **mots o signes d'intensitat** es ceneixen a l'exclamació, com en el fragment següent.

- (70) (4.1) "Crida, hi ha el llop, signe d'exclamació."
(logopeda) Què és això? "Exclamació."
(4.1) [assenyala el dibuix de la pissarra, on hi ha el globus del pastoret
crident amb diversos signes d'exclamació]
(logopeda) Aaah! els signes de "exclamació."

4.3.2 Cohesió

El treball dels aspectes que hem estudiat sobre la cohesió referencial se centra en la identificació de l'antecedent dels referents de la narració que s'elabora o que s'està llegint (Taula 54). De manera puntual hem observat comentaris sobre l'adequació referencial i l'expressió de la simultaneïtat. En termes absoluts hi ha més situacions en què es treballa la cohesió del discurs en la llengua escrita que en l'LSC, però la diferència no és tan gran com les dades obtingudes en l'àmbit gramatical.

Taula 54. Aspectes de la cohesió del discurs de l'LSC i l'LE comentats a les classes enregistrades.

Aspecte de la cohesió del discurs	LSC	LE
Adequació referencial	0	3
Forma del referent	0	0
Funció sintàctica del referent o de l'antecedent	0	0
Funció referencial	0	0

Aspecte de la cohesió del discurs	LSC	LE
Personatge/referent	10	33
Simultaneïtat	0	1
Total	10	36

En l'anàlisi que hem fet no hem considerat un esment a la forma referencial aquells enunciats explícits parlant de la categoria gramatical d'un mot que hem observat (principalment relatius als pronoms i els noms) perquè aquestes referències no estaven relacionades amb la cohesió referencial. És a dir, la finalitat de parlar dels noms i pronoms de les oracions era bé diferenciar-ho d'altres mots (articles, verbs, etc.), assenyalar el nom per parlar sobre si calia escriure'l en majúscula o minúscula (diferenciant els noms propis dels comuns), o per reflexionar sobre els antecedents d'un referent. No hem observat que es parlés de la forma referencial per reflexionar sobre el seu paper en la cohesió, és a dir, per posar en relleu si era necessari utilitzar una forma més o menys explícita (com podria ser per exemple mostrant a l'alumnat les diverses formes perquè triessin la que més adequada els semblava segons el context).

A continuació presentem els resultats de la forma en què es dona la conversa sobre aquests el context i el tipus de conversa metalingüística en les dues llengües estudiades.

4.3.2.1 Llengua de signes catalana

A les classes d'LSC una part de les interaccions en l'àmbit de la cohesió són de l'alumnat mateix. El diàleg entre l'alumnat que la mestra hi promou (vegeu l'apartat §4.2.2.1) fa que sigui el mateix alumnat el que planteja a l'alumne narrador els dubtes sobre el que està explicant. En una de les sessions enregistrades ho observem, quan el narrador, el 4.2, ha explicat d'una manera una mica confusa una història de l'Ot:³⁰⁴ davant d'un castell hi ha una dona vestida d'època. Un home, li fa una reverència, li besa la mà, i entra al castell. L'Ot no sembla disposat a fer el mateix, i quan passa per davant de la noia, hi deixa el seu company el mussol, que anava a les seves espatlles, a la mà de la donzella. Un cop el 4.2 acaba la seva narració, els companys presenten els seus dubtes en forma de pregunta:

- (71) (4.3) "Jo no ho he entès gaire, tinc molts dubtes, no ho he entès. A veure, hi ha l'Ot, una dona, i el mussol, sí?" (...)
- (4.2) "L'esposa, clar."
- (4.3) "No ho he vist."(...)
- (4.3) "No, hi ha tres personatges, primer l'Ot, i després la dona de l'Ot... és la dona de l'Ot?? És la 'dona-de-l'Ot' [signe personal] o qui és?"
- (4.2) "Un/a rei/na."

³⁰⁴ Es tracta de l'alumne que havia arribat feia poc i començava a aprendre l'LSC. Les seves narracions espontànies o semiespontànies presentaven moltes ambigüitats.

- (4.3) "Qui és el/la rei/na? És la dona de l'Ot, no?"
(4.2) "És estrany, el casament [matrimoni? L'esposa?]."
(4.3) "Mira, dels tres, hi ha l'Ot i la dona de l'Ot. M'entens? Qui fa un petó a la mà de la dona?"
(4.2) "La dona." [99, 25/4/2013]

A part de les converses com l'anterior sorgides arran dels dubtes sobre una narració, també trobem que, enmig de la lectura d'un text, la mestra planteja que els alumnes pensin de quin referent es tracta en un fragment de narració. En el següent cas, la mestra llegeix un text on un dels personatges, en discurs directe, es dirigeix a un altre personatge, amb el pronom personal "tu". Fins al final no apareix a qui ho diu ("va dir al marxant"), però des d'un inici, abans de fer el rol del personatge que interpel·la l'altre els incita a imaginar qui és l'interlocutor, de la següent manera:

- (72) (logopeda) "Després el jutge reflexiona, un cop ja ha escoltat les dues versions, i els informa del següent [llegeix el text]: 'tu dius...' Qui? [llegeix el text] Ah, sí, a veure si ho endevineu, penseu a qui li diu. 'Tu m'has explicat...'" [157, 23/5/2013]

Pel que fa a l'expressió de la simultaneïtat, hem trobat alguna situació en què es traduïa una frase del text del pastoret (activitat de la reescriptura) i s'expressa la simultaneïtat d'esdeveniments (mentre els pagesos tornen a casa seva el pastoret riu), però no se'n parla explícitament [119, 2/5/2013].

4.3.2.2 Llengua escrita

Hem observat tres reflexions sobre l'adequació referencial durant l'activitat de reescriptura.

Durant la sessió del comentari dels textos individuals amb el grup de 6è, la logopeda mostra alguna ambigüïtat del text, com es posa en relleu en la següent recapitulació que fa, alumne per alumne, dels aprenentatges de la sessió:

- (73) (logopeda) Sí, per exemple, què has après, què penses que pot faltar o què podem posar.

- (6.3) Falta posar-li, va dir el jutge. [142, 13/5/2013]

Troblem un altre exemple en aquesta mateixa sessió, durant el comentari que fa la mestra del seu propi text i comparant-lo amb el dels alumnes (es tracta de la reescriptura de la tercera part d'*El marxant i el portamonedes*): a diferència dels textos de l'alumnat, no el comença utilitzant formes pronominals, sinó que usa els noms dels referents. En canvi, els alumnes fan servir formes pronominals perquè és el que utilitza l'escriptor per a la part que reescriuen els nens. Denota la complicació que significa reescriure només fragments d'un

text. Tal volta caldria avisar abans de començar l'activitat de reescriptura del text que recordin que el fragment l'ha de poder entendre algú que no hagi llegit la part inicial.

- (74) (logopeda) Yo digo: que el jornalero es queda.
Jo no faig un pronom, jo poso el nom: es queda el portamonedes.
[assenyala 'se'l' a la pissarra]
Jo no dic se'l queda, perquè abans no hem explicat de què es tracta.
Si nosaltres llegim el text tot seguit sabem que "l" és el portamonedes.
Però si començo, jo ara això li dono a un nen, dirà "se'l queda, què?"

En el grup de 3r, quan la mestra llegeix l'enunciat "Els pagesos arriben. Els pagesos porten dalles i destrals" la inicia la conversa sobre la sobreexplicitació del referent:

- (75) (logopeda) per què tornes a posar pagesos? [Assenyala 'pagesos' a la pissarra] (...)
(logopeda) si heu posat aquí 'els pagesos arriben' [Assenyala la frase a la pissarra]
(logopeda) porten dalles i destrals
(4.5) ell ho diu [el 4.2, que li havia dictat la frase que ha escrit la 4.5]
(logopeda) bueno, però penseu que està bé?
(logopeda) els pagesos arriben. Porten dalles i destrals
(logopeda) 'els pagesos' podem treure fora?
(logopeda) 4.3 no estàs mirant.
(4.5) Sí.
(logopeda) què penseu? Els pagesos...
(4.5) Fora, fora fora.

Tanmateix, com vèiem amb l'LSC, el centre de la conversa sobre la cohesió referencial en textos escrits és la identificació dels personatges o referents. En presència de l'oració que s'està comentant (a la pissarra, sobretot), la mestra fa preguntes sobre el text:

- (76) (logopeda) Qui parla?
(6.3) La dona.
(logopeda) Amb qui parla?
(6.2) "Amb el frare." [67, 10/4/2013]

I tal com hem enunciat a l'apartat de la gramàtica, aquí hi incloem també les preguntes sobre l'antecedent dels pronoms que apareixen en el text que es llegeix o que es produeix, com en la sessió de reescriptura en grup en què una alumna escriu "[els pagesos] van sentir-lo", i la mestra pregunta "què van sentir?" i hi ha dues respostes: "el crit" i "al pastor" [180, 4/6/2013].

L'únic esment a la simultaneïtat l'hem localitzat en la darrera sessió de reescriptura del grup de 6è, durant la qual la mestra comenta quatre aspectes a revisar del text (verbs, ortografia, puntuació i connectors) perquè després els mateixos alumnes revisin el text, tenint en compte aquests temes [173, 30/5/2013]. Un dels connectors és "mentre". Explica que

significa MATEIX TEMPS, i en fa algun exemple, en CSS: “mentre el 6b.3 escriu, el 6.3 i la 6.2 es fan la foto” [de final de curs]. Els exemples que després posen els alumnes són d'altres connectors, malauradament.

4.3.3 Coherència

La principal referència a la coherència és la d'algun o diversos elements de la presentació de la història, per parlar sobre les narracions tant signades com escrites (Taula 55).

Taula 55. Aspectes de la coherència del discurs de l'LSC i l'LE comentats a les classes enregistrades.

Aspecte de la coherència del discurs	LSC	LE
Elements de la presentació	4	13
Elements GAO	2	9
Reaccions i motivacions internes	0	9
Explicacions generals	0	7
Total	6	38

En les dues llengües es parla d'elements de la xarxa causal. Tan sols hem observat converses explícites sobre el component cognitiu o emocional dels personatges quan es parlava de textos en l'àmbit de la llengua escrita. Finalment, l'explicació general de la macroestructura de la història (presentació, nus i desenllaç) també s'ha realitzat només en el tractament de la llengua escrita.

4.3.3.1 Llengua de signes catalana

Hem observat totes les intervencions sobre la coherència narrativa a les sessions d'LSC, excepte en un cas. A les classes d'LSC que hem pogut enregistrar hem observat la conversa sobre la coherència del discurs tant durant la narració d'una història per part de la mestra com en les activitats de narració per part de l'alumnat a partir de dibuixos sense text.

La mestra, en narrar la història, en alguna ocasió s'atura per preguntar elements de la història a l'alumnat, principalment les relacions causals entre els esdeveniments:

- (77) (logopeda) “Corren a ajudar-lo. Per què corren a ajudar-lo?”
 (4.3) “Per salvar-lo, per ajudar el pastor.”
 (logopeda) “Recordeu, per què corren, tots, per què?”
 (4.4) “Per ajudar-lo.”
 (4.5) “I també per ajudar les ovelles.”
 (logopeda) “Està bé, anar afegint.”
 (4.3) “Perquè el ramat es salvi.”
 (logopeda) “Molt bé.”

Quant als elements de la presentació, com hem vist en l'apartat de la cohesió (§4.3.2.1), les observacions provenen tant dels alumnes com de la mestra:

- (78) (4.3) "On estan? A una casa, o a un bar? On?"
(4.2) "A un bar."
(logopeda) "Saps què és un bar?"
(4.2) "Ho sé." [99, 25/4/2013]

En aquest moment la mestra no intervé més, i deixa que continuïn parlant els alumnes. Reprèn aquest tema, però, quan han acabat la conversa, perquè per falta de temps narrarà ella la història (normalment ho hauria fet un altre alumne). En començar avisa l'alumnat:

- (79) (logopeda) "Ara signaré ràpid, i tot seguit. Sempre cal dir el lloc. Quin lloc és? Estan en un castell, o potser en un palau, o en un castell, no se sap."

4.3.3.2 Llengua escrita

Hem observat que la forma general d'aproximar-se al tema de la coherència del discurs és parlant de la macroestructura: presentació, nus i desenllaç. Aquest plantejament és present tant en les classes de 3r com en les de 6è enregistrades, com també en les classes les observacions de les quals no hem analitzat en aquesta part (a la de lectura, sobretot).

Durant la sessió de composició escrita en grup per a la Setmana de les Lletres, de 3r curs, per introduir l'activitat la mestra descriu les tres parts d'una narració [46, 3/4/2013]. Per deixar clars els conceptes, identifica els components de la narració en una redacció d'un dels participants: mentre la llegeix relaciona el contingut del text amb els elements de la macroestructura del discurs.

En el mateix sentit, i com a ajuda a la reescriptura, la mestra del grup de 6è també identifica en una de les parts a reescriure aquests tres elements, malgrat que es tracti només d'un fragment de la història (el primer): la presentació del personatge (el marxant) i de la situació (la pèrdua), "què passa" (un jornaler li retorna el portamonedes), i la "solució" (el marxant pensa una solució per no pagar els diners).

Per altra banda, els elements de la xarxa causal es van posant sobre la taula com a acompanyament de la comprensió o producció de la història: mentre l'alumnat llegeix, explica el que llegeix o explica el que vol escriure, la mestra fa preguntes sobre la relació causal dels fets que s'esdevenen. Les preguntes són entremig de l'explicació de l'alumne, com ara: "per què el frare va a les cases?", "per què apunta el nom de les persones?" [61, 8/4/2013], "i al final el jornaler rep els mil rubles o no?" [127, 6/5/2013]. Aquestes

preguntes també donen peu a parlar sobre el component emocional i cognitiu que dóna coherència al text:

(80) (logopeda) I per què s'inventa aquesta idea, quin és l'objectiu, idea.

(6.2) Perquè no vol donar els diners, vol per a mi tot.

(logopeda) Però a més a més?

(6.2) És egoista. [109, 29/4/2013]

El resultat d'aquest tipus d'intervencions és que l'alumne va mostrant (i fins i tot construint) la interpretació que fa de l'estructura causal del text. Tanmateix, sovint les preguntes són molt freqüents i fragmenten molt l'explicació de l'alumnat, cosa que pot arribar a resultar en un sobrebastiment de la narració i la interpretació del text.

Malgrat que no incloem les dades de les classes de lectura en aquesta part de l'anàlisi, creiem interessant descriure el que va passar en dues sessions en l'àmbit de la coherència del discurs. Durant la sessió 122 (3/5/2013) es van treballar les nocions de la macroestructura: presentació, nus i desenllaç (que com hem vist, no és estranya a la institució). La setmana següent (136, 10/5/2013), la mestra va repassar el tema, tot preguntant a l'alumnat de què es componia una narració. Va resultar que els alumnes no recordaven aquells conceptes. Per això va posar l'exemple de la narració d'un conte per identificar-hi en grup les tres parts.

5 Sumari

En les observacions realitzades a l'aula d'agrupament de les assignatures de català, LSC i matèries en què es tractava estretament la llengua escrita (sessió de diari, de revista i de lectura), hem observat tres qüestions.

Primer de tot, la dinàmica lingüística que es donava entre alumnat i mestres. El català amb suport signat era el codi comunicatiu principal, havent-hi algunes excepcions segons de quin alumne es tractés (n'hi havia alguns que optaven per l'LSC amb tots els companys i mestres), de si la conversa es desenvolupava amb o sense el mestre oient (si no hi participava activament, els alumnes normalment s'expressaven en LSC) i de l'assignatura (a classe d'LSC només es signava).

El segon aspecte que hem analitzat ha estat el tipus d'activitats realitzades durant les classes d'agrupament relacionades amb la narració i la lectura. Hem observat que l'escola crea un entorn alfabetitzador transmissor de les funcions socials de la llengua escrita (Ferreiro, 2008), en què les activitats de lectura i d'escriptura s'interrelacionen. Segons la percepció docent indica, se'n fan més de relacionades amb la lectura. Durant aquestes, es dona molta conversa sobre el text entre mestre i alumnat, en què l'abordament del vocabulari és força preponderant, i les traduccions a l'LSC les fan eminentment els mestres oients, sense comptar amb altres recursos (enregistraments, i en la majoria de casos sense presència de l'educadora sorda de suport). Quant a la composició escrita, les activitats són tant en grup i gairebé sempre amb la presència del mestre oient, com individuals. La narració en llengua de signes es desenvolupa eminentment a les classes d'LSC, durant les quals es posa èmfasi en qüestions de coherència del discurs i de competència comunicativa de l'alumnat.

Hem observat que la conversa metalingüística sobre els tres aspectes en què hem centrat aquesta part de l'anàlisi es dona principalment sobre la llengua escrita. En aquest cas, les referències a elements gramaticals sobre la llengua escrita són molt més abundants que no pas a la cohesió i coherència del discurs. De major a menor nombre de referències, trobem els tres aspectes gramaticals per a la llengua escrita següents: pronoms, morfologia verbal i morfologia nominal. En canvi, en el cas de la conversa sobre l'LSC la diferència entre els diversos àmbits és molt menys marcada.

Capítol 6. La intervenció amb els infants sords a Catalunya

*Je suis bilingue. Deux cultures m'habitent.
Le jour: le mot, la parole, la musique. Le bruit.
Le soir: le signe, la communication non verbale, l'expression
corporelle, le regard. Un certain silence.*

*Cabotage entre deux mondes.
Le mot.
Le geste.*

*Deux langues.
Deux cultures.
Deux "pays".*

Véronique Poulain (2014, p. 12)³⁰⁵

³⁰⁵ Sóc bilingüe. En mi habiten dues cultures. | Durant el dia: el mot, la parla, la música. El soroll. | Al vespre: el signe, la comunicació no verbal, l'expressió corporal, la mirada. Un cert silenci. | Cabotatge entre dos mons. | La paraula. | El gest. | Dues llengües. | Dues cultures. | Dos «països». [Traducció d'Oriol Sánchez Vaqué]

1 Introducció

*Hace unos días estábamos comiendo en Vilamarí y Jordina Montserrat se dio cuenta de que Jordina se dirigía a mí en castellano. Rápidamente le preguntó a su abuela que por qué no me hablaba en catalán (...). Jordina, como es habitual en ella, respondió de forma prolija. Contó que ella y yo nos habíamos conocido fuera de Cataluña, que yo no sabía hablar entonces el catalán, ya que había nacido y vivido en Castilla, y allí solo se hablaba castellano, y que nos habíamos acostumbrado a hablar en castellano, pese a que yo aprendí el catalán cuando vine a vivir a Barcelona, etcétera. JM puso cara de haber entendido bastante de lo que l'avia le había explicado. Guardó unos segundos de silencio, como rumiando la contestación que le bailaba en la cabeza. Y la soltó totalmente convencida de que era lo más natural del mundo: “**Doncs jo vaig nèixer sabent català.**” ¡Genial! Sin pretenderlo, había definido con maestría la naturaleza de las lenguas maternas; sí, aquellas que cuando naces ya las sabes, porque los bebés no aprenden a hablar, sino que hablan sin necesidad de aprendizaje.*

Ángel Sánchez de la Fuente (2015)

L'accés al llenguatge es pot veure afectat per la sordesa i condiona el coneixement del món i el desenvolupament cognitiu i emocional (vegeu el Capítol 2, §4, per a un resum de les implicacions, directes o indirectes, de la sordesa). La intervenció que es promogui amb l'infant sord influirà en aquest accés al llenguatge.

D'una banda, si la intervenció contempla proporcionar-li, junt amb la llengua oral, una llengua de signes des del primer moment, aquest accés estarà assegurat, ja que la llengua de signes per la seva naturalesa visuogestual és totalment accessible per als infants sords. Aleshores caldrà assegurar que se li proporcionen contextos i interlocutors diversos per desenvolupar aquesta llengua. En aquesta situació, si el desenvolupament de la llengua oral no és l'esperat (perquè els resultats són impredecibles), el desenvolupament lingüístic no es veurà afectat, ja que qualsevol de les dues modalitats (oral o signada) fomenten el desenvolupament de les capacitats cognitives.³⁰⁶

D'altra banda, si la intervenció es fa estrictament amb llengües de modalitat oral, aleshores l'*accés al llenguatge* serà més variable (Duchesne et al., 2009; Faulkner & Pisoni, 2013; Geers & Hayes, 2011; Geers et al., 2009; Pisoni et al., 2008).

En ambdues situacions, el paper de les famílies és important, com també ho és en el cas de les famílies oients. La parla especial de l'adult, el maternès (*motherese*), les protoconverses que s'estableixen entre pares i fills, la sobreinterpretació de les emissions del nadó que fa l'adult, atorgant-los significats i intencionalitat, són factors que estimulen l'accés a les etapes següents del desenvolupament lingüístic (Aparici, 2006; Matychuk, 2005). Les

³⁰⁶ Per a una revisió de la recerca en aquest tema, vegeu Humphries et al. (2014).

activitats dels progenitors amb el fill o filla són una bastida per al desenvolupament lingüístic de la criatura: l'atenció conjunta, la sensibilitat (resposta contingent de les mares al comportament comunicatiu i exploratori de l'infant), la parla dirigida a la criatura, etc. (P. M. Brown & Nott, 2006; Cramér-Wolrath, 2013; Esteve Gibert, 2014; Lieberman, Hatrak, & Mayberry, 2014; Silvestre Benach, 2008; Van den Bogaerde, 2000).

L'estrès o la inseguretat que poden sorgir en les famílies amb el diagnòstic de la sordesa del fill poden modificar aquests comportaments. És per això que l'acompanyament que puguin tenir de programes o institucions especialitzades és tan important.

Atesos els objectius d'aquest projecte, ens detindrem a situar la intervenció amb els infants sords en l'àmbit educatiu, principalment a Catalunya, i a comprendre el paper que hi té la llengua de signes actualment.³⁰⁷ Per a tal fi, revisarem les institucions implicades, els principis, lleis i antecedents que fonamenten aquesta intervenció, analitzarem la modalitat d'escolarització i comunicativa segons diverses variables (territori, nivell escolar, tipus de sordesa) en diferents anys i ens aproximarem al discurs dels agents implicats a través dels documents que generen i/o recomanen.

Aquest capítol respon, per tant, al quart subapartat de l'objectiu específic B:

- B. Estudiar alguns factors que influeixen en el bagatge lingüístic de l'alumnat sord signant (en llengua escrita i llengua de signes):
 - 4 Identificar el paper que té l'LSC el context global de la intervenció amb l'infant sord.

³⁰⁷ Per tant, no comentarem les característiques de la sordesa i les diverses intervencions que es fan en aquest camp: la localització de la sordesa (de conducció o de transmissió, neurosensorial o de percepció o mixtes), el grau de pèrdua auditiva (lleu, severa, profunda, i els diversos graus d'aquestes), el moment de la pèrdua (prelocutiva, perilocutiva, postlocutiva) i la intervenció (protètica, logopèdica, comunicativa, educativa, etc.) (Departament d'Educació i Universitats, 2006; Díaz-Estébanez & Marchesi, 2003; Domínguez Gutiérrez & Alonso Baixeras, 2004; Fortuny i Balcells et al., 2010; Knoors & Marschark, 2013, Capítol 2; Llombart, 2013; Silvestre & Valero, 2006).

2 Metodologia

He tingut dues experiències totalment oposades: de 3 a 12 anys anava a una escola per sords, no tenia cap problema de comunicació amb els companys i els professors, classes totalment bilingües ja que els professors ens ensenyaven directament amb LSC. I després, una altra experiència, a partir de la ESO, tot va ser molt diferent, un cop molt dur per mi, convivia amb les barreres de comunicació diàriament a l'aula, sobretot als primers tres mesos del primer de la ESO, no tenia intèrpret, això vol dir que vaig patir aquest canvi radical sola, sense cap ajuda a la classe. No obstant això, vaig lluitar i vaig aconseguir aprovar tot.

Simona Segimon (2012, p. 34)

Per poder estudiar el paper de l'LSC en el context global de la intervenció amb l'alumnat sord a Catalunya, hem analitzat dades secundàries, entrevistes, i hem realitzat una anàlisi documental. A continuació descrivim la recollida de dades (§2.1) i l'anàlisi que n'hem fet (§2.2).

Per les característiques d'aquest capítol, de contextualització d'un marc general d'intervenció, incloem en la presentació dels resultats dades d'altres estudis.

2.1 Recollida de dades

A fi d'assolir els objectius d'aquest capítol hem tractat dades provinents de diverses fonts.

Pel que fa a les **dades secundàries**, en funció de la naturalesa de les dades hem consultat fonts diferents:

- Hem sol·licitat al Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament) les dades corresponents a l'escolarització de l'alumnat sord d'educació infantil, primària, secundària i postobligatòria.
- Hem tractat les dades d'estudiants sords universitaris del Consell Interuniversitari de Catalunya (2003a, 2003b, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2012a, 2013, 2014).
- Per a les comparacions, quan les hem cregut convenientes, també hem tractat dades sobre l'educació a Catalunya del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (IDESCAT, 2015a), del Servei d'Estadística de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament, s.d.) i de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement (IDESCAT, 2015b).

Per a l'**anàlisi documental referent als estudis de logopèdia**, hem extret les dades de les guies docents d'aquests estudis que hi ha les pàgines web de les universitats que

imparteixen aquest grau (Fundació Universitària del Bages, s.d.; UAB, s.d.; URL-Blanquerna, s.d.) i de part de la legislació relativa a aquests estudis (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2009; Universidades, 2012). Hem recollit les guies docents dels estudis ofertats durant el curs 2015-2016.

Quant als **documents per a l'anàlisi documental referent als CREDA**, hem obtingut la informació present a les pàgines web dels CREDA («CREDA Baix Llobregat», s.d., «CREDA Catalunya Central», s.d., «CREDA Comarques II», s.d., «CREDA Comarques IV», s.d., «CREDA Jordi Perelló», s.d., «CREDA Lleida», s.d., «CREDA Maresme - Vallès Oriental», s.d., «CREDA Narcís Massó», s.d., «CREDA Tarragona», s.d., «CREDAC Pere Barnils», s.d.-a) i també de la pàgina inicial dels Serveis Educatius Específics – CREDA (Generalitat de Catalunya, 2013a). A part de la informació en les mateixes pàgines web, també hem analitzat alguns documents que s'hi enllaçaven, sempre que no fossin material didàctic. Per fer-ne una anàlisi més aprofundida hem seleccionat aquells documents que eren enllaçats per més de dues institucions (els resultats d'aquest tipus d'anàlisi es presenten a l'apartat §3.2.3).

Pel que fa a les **entrevistes**, les hem elaborat a partir del treball de camp i de l'anàlisi teòrica. Es tracta d'entrevistes semiestructurades realitzades a tres actors de l'educació bilingüe de Catalunya:

- Dos membres de l'equip directiu del CREDAC Pere Barnils, entrevista realitzada el 13 d'abril de 2015 (Annex 30).
- Una psicopedagoga i membre de la Unitat de Valoració i Orientació Psicopedagògica i Audioprotètica (UVOPA) del CREDA Jordi Perelló, Pilar Calvo, entrevista duta a terme el 9 de juny de 2015 (Annex 31).
- Membres de l'equip directiu del centre d'educació especial La Maçana, entrevista duta a terme el 25 de maig de 2015 (Annex 32).

En el cas dels dos CREDA, hem volgut conèixer la perspectiva de la intervenció amb l'alumnat sord per part de les institucions que acullen les famílies, les assessoren i atenen l'alumnat sord. Per altra banda, hem volgut conèixer el punt de vista del CEE La Maçana, l'única institució, fora de l'àmbit territorial d'aquests dos CREDA, on també hi ha escolaritzat alumnat sord en modalitat d'agrupament bilingüe, per conèixer la seva pràctica educativa. Hem de recalcar que el seu projecte no s'ofereix a les famílies d'infants sords, per la seva naturalesa de CEE. És per aquest motiu que ens hem atansat directament a l'escola.

Hem complementat tota aquesta informació per mitjà dels antecedents i de l'**anàlisi documental d'altres textos relacionats amb la intervenció amb l'alumnat sord**:

- La legislació estatal i autonòmica i les convencions i declaracions internacionals existents en aquest àmbit (Departament d'Educació, 2004, 2007b, 2010; Departament d'Ensenyament, 1989, 1997a, 1997b, 1999, 2012, 2014; Generalitat de Catalunya, 2012, 2013b, 2010b; Gobierno de España, 1982; Naciones Unidas, 2006).
- Les compareixences al Parlament durant la tramitació de la llei de la llengua de signes («Comissió de Política Cultural. Sessió núm. 39», 2010, «Comissió de Política Cultural. Sessió núm. 40», 2010, «Comissió de Política Cultural. Sessió núm. 41», 2010).
- Els testimonis apareguts als mitjans de comunicació i altres documents en què trobem informació sobre la perspectiva dels agents implicats en el nostre objecte d'estudi (Benavides, 2015; Brossa Ordóñez, Puig Canal, & Reguant Vila, 2013; Catalunya Informació, 2013; Dulcet i Valls, Grandi de Trepal, Herrera González, Vendrell i Brucet, & Vila i Rovira, 2003; Leal, 1997, 2000, 2007; «Llengua de signes catalana (LSC)», 2010, «Què s'ha fet en els darrers 15 anys en educació en modalitat oral i què es vol aconseguir en els propers anys?», 2010; Marco & Matéu, 2003; Serrano Aused, 2010).

2.2 Anàlisi de dades

Per tractar les dades secundàries hem realitzat una anàlisi descriptiva, per mitjà de l'eina de tractament de dades Microsoft Excel.

Pel que fa a l'anàlisi documental i de les entrevistes, l'hem realitzat d'una manera similar a la descrita en el Capítol 5, §3.3.2. Per poder analitzar aquest material, hem creat documents amb les imatges de les pàgines web dels 10 CREDA (hem accedit a totes les pàgines aniuades en la pàgina principal) i hem realitzat la transcripció de les entrevistes.

En el cas de l'entrevista al CREDAC Pere Barnils, no vam poder enregistrar-la per motius de confidencialitat, tal com ens van comunicar els entrevistats. En aquest cas, vam elaborar un resum de les respostes a partir de les anotacions preses durant l'entrevista. Les dues entrevistes restants les vam transcriure literalment, atès que vam poder-les enregistrar. Un cop finalitzat el procés de transcripció i redacció (en el cas de l'entrevista al CREDAC Pere Barnils) vam enviar tots tres documents a les persones entrevistades, que van poder

modificar allò que van creure convenient i van donar la seva conformitat al document resultant.

Hem introduït aquests dos tipus de documents al programa Atlas.ti. Hem analitzat la resta de documents directament en el programa de gestió bibliogràfica Mendeley, atès que permetia treballar amb documents de format pdf (la versió d'Atlas.ti de què disposavem no ho permetia) i les possibilitats de cerca i anotació són molt avançades.

Per a l'anàlisi, hem partit de dos codis inicials per a l'anàlisi de tot el material, arran dels resultats obtinguts en la part d'anàlisi de les dades secundàries: volíem conèixer el tractament que es feia de les modalitats educatives d'agrupament i de sector, i també ens interrogàvem sobre el paper que tenia la llengua de signes en els documents. A partir de la lectura del material i del marc teòric de què partíem han emergit nous codis,³⁰⁸ que hem anat reorganitzant i agrupant en noves categories, que detallem a l'Annex 33.

³⁰⁸ El marc teòric respon al marc conceptual presentat al Capítol 1 (§3) i a l'anàlisi teòrica presentada en els capítols següents (Capítol 2, §2, §3 i §4; Capítol 4, §2; Capítol 5, §2).

3 Resultats

Les grandes personnes aiment les chiffres. Quand vous leur parlez d'un nouvel ami, elles ne vous questionnent jamais sur l'essentiel. Elles ne vous disent jamais: "Quel est le son de sa voix? Quels sont les jeux qu'il préfère? Est-ce qu'il collectionne les papillons?" Elles vous demandent: "Quel âge a-t-il? Combien a-t-il de frères? Combien pèse-t-il? Combien gagne son père?" Alors seulement elles croient le connaître.

Antoine de Saint-Exupéry (1999, p. 23-24)³⁰⁹

Hem dividit els resultats en dues parts. En la primera presentem els resultats de l'anàlisi de les dades referents a l'escolarització de l'alumnat sord i de la seva presència en els estudis postobligatoris (§3.1). A continuació mostrem els resultats de l'anàlisi del context global de la intervenció i l'assessorament a les famílies (§3.2).

En cada apartat hi predomina un tipus de dades: dediquem el primer apartat, que té un caràcter més descriptiu, a l'anàlisi de les dades secundàries, mentre que en el segon prenen protagonisme els resultats de l'anàlisi documental. La informació de les entrevistes i dels antecedents els hem utilitzat per contrastar, corroborar, comprendre i complementar els resultats de l'anàlisi de tots dos tipus de dades, per la qual cosa es troben al llarg de tots els apartats.

3.1 L'escolarització de l'alumnat sord i les trajectòries educatives

En aquest apartat, primer revisem l'escolarització en les diverses modalitats educatives existents a Catalunya per a l'alumnat sord (§3.1.1). Després ens aturem a descriure la situació en els estudis postobligatoris (§3.1.2) i en els universitaris (§3.1.3).

3.1.1 Les modalitat educatives

Les diverses modalitat educatives en què l'alumnat sord pot ser escolaritzat es classifiquen segons tres característiques: la modalitat lingüística d'intervenció (les llengües vehiculars a l'aula, llengües orals i/o llengua de signes); la modalitat d'escolarització (en agrupament o no); en el tipus de centre (ordinaris o d'educació especial).

En la *Guia per a famílies d'infants amb sordesa o sordceguesa* de la Generalitat les modalitats es resumeixen en les quatre següents (Departament d'Educació i Universitats, 2006):

³⁰⁹ "La gent gran volen xifres. Quan els parlu d'un nou amic, mai no us pregunten res del que és essencial. Mai no us diuen: 'Quin so de veu té? Quins jocs li agraden? Que potser fa col·lecció de papallones?' El que us pregunten és: 'Quina edat té? Quant pesa? Quant guanya el seu pare?'. Solament així creuen tenir-ne una idea." (Saint-Exupéry, 1967, p. 19-20)

centres ordinaris en modalitat oral; centres ordinaris amb agrupament d'alumnat sord en modalitat oral; centres ordinaris amb agrupament d'alumnat sord en modalitat bilingüe; centres específics.

A la pràctica, aquests quatre tipus d'escolarització inclouen diferents projectes. Agustí et al. (2001, p. 7) descriuen la situació de l'escolarització en centres educatius ordinaris com un "contínuum de respostes possibles a les seves necessitats" (de l'alumnat sord). Dintre de la modalitat que s'anomena de *sector* o *sectorització*, que engloba els centres ordinaris sense agrupament, Agustí et al. descriuen dos tipus de centres: aquells que tenen suports propis del centre i aquells que, a més dels suports propis, també reben un suport logopèdic del CREDA corresponent.

A banda d'aquest tipus d'escolarització considerem que també s'inclouen les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE), que són "unitats de recursos (professorat i educadors i educadores) que s'afegeixen als ja existents als centres ordinaris i a les diverses formes de gestió de la diversitat de l'alumnat, desenvolupades pels centres educatius, per donar suport a la participació de l'alumnat amb discapacitat en els entorns escolars ordinaris" (Generalitat de Catalunya, 2012, p. 4).

Per altra banda, també es pot donar el cas que en els centres ordinaris sense agrupament no siguin tan sols de modalitat oral. Hi ha casos arreu de Catalunya de nens que estan escolaritzats en centres ordinaris que utilitzen d'alguna manera la modalitat signada en la seva educació (vegeu l'apartat §3.1.1.4).

Finalment, l'escolarització en els centres específics pot donar-se en dos tipus d'institucions diferents: en centres específics per a alumnat sord (hi ha dos centres d'aquesta tipologia a Catalunya) o bé en centres d'educació específica per a alumnat amb tot tipus de necessitats educatives (no només la sordesa).

Atesos els resultats, hem construït la taula per sintetitzar les modalitats existents actualment (Taula 56).

Taula 56. Modalitats d'escolarització de l'alumnat sord a Catalunya.

Tipus de centre	Modalitat d'escolarització	Modalitat lingüística	Altres característiques
Centre ordinari	sectorització	oral	suports propis del centre
			suports propis del centre i suport logopèdic del CREDA
			USEE
		bilingüe	

Tipus de centre	Modalitat d'escolarització	Modalitat lingüística	Altres característiques
		oral amb suport signat	
	agrupament	oral	
		bilingüe	
		oral amb suport signat	
Centre d'educació especial	sectorització	oral? / oral amb suport signat? / LSC?	CEE no específic de sords
	agrupament	bilingüe	CEE específic de sords
		oral amb suport signat i LSC	CEE específic de sords + Centre ordinari (escolarització compartida)
		oral / bilingüe	CEE no específic de sords

Els interrogants que presentem a la columnat de modalitat lingüística corresponent a la fila del centre d'educació especial en modalitat sector indiquen que no hem pogut conèixer la situació concreta en aquests contextos més enllà de casos puntuals que hem conegut de forma informal.

En els propers apartats descrivim com es realitza l'elecció de la modalitat educativa per a l'alumnat sord (§3.1.1.1 i §3.1.1.2), la situació de les modalitats d'agrupament i sectorització a Catalunya (§3.1.1.3), les modalitats comunicatives bilingüe i oral (§3.1.1.4) i l'escolarització de l'alumnat sord en els centres d'educació especial (§0).

3.1.1.1 Criteris generals per a la tria del tipus d'escolarització

Per poder elegir la modalitat educativa del fill sord hom esperaria tenir uns criteris clars, un coneixement prou aprofundit dels resultats dels diversos tipus d'escolarització per poder decidir, en funció de les característiques de l'infant, la modalitat que li seria més beneficiosa.

Tanmateix, aquest tipus de coneixement encara no el tenim: "és impossible distingir entre les característiques personals que poden haver estat les causes d'una determinada escolarització i aquelles característiques que són degudes a la pròpia experiència en aquell tipus d'escolarització", conclouen Stinson i Kluwin (2011, p. 62) en la seva revisió dels antecedents en aquest àmbit. Aquesta qüestió tan essencial dificulta enormement la investigació en aquest camp.

Els estudis que han intentat abordar aquesta qüestió han mirat de trobar quins resultats en el desenvolupament de les criatures (lingüístic, fonètic, socioafectiu, comunicatiu, acadèmic, de la discriminació auditiva, de les habilitats cognitives, etc.) es poden atribuir a la naturalesa del diversos tipus d'escolarització (individual o en agrupament en centres

ordinaris, en centres d'educació especial), a les característiques de la modalitat lingüística del centre (oral, llengua oral amb suport signat, comunicació total, bilingüisme intermodal) i/o als trets individuals (intel·ligència, edat de diagnòstic i d'inici de la intervenció, estatus socioeconòmic familiar, etc.).

Tanmateix, tots els factors que hem esmentat posen moltes dificultats a extreure'n resultats concloents. A més, fins i tot hi ha factors que no han arribat a estudiar-se mai, fins on nosaltres coneixem, com ara l'escolarització individual de l'alumnat sord amb alumnat oient –Moore (2010a, p. 453) no hi ha cap recerca que demostrï que signifiqui un benefici acadèmic o social per a l'infant sord–,³¹⁰ o el paper del professorat, entre d'altres.

Stinson i Kluwin (2011, p. 53) afirmen que “el lloc d'escolarització explica menys del 5% de la diferència en l'èxit acadèmic, mentre que les característiques dels estudiants expliquen el 25% de la diferència, i la major part de la variabilitat no s'explica”. Per tant, el 70% de la variabilitat no ha estat explicada en els diversos estudis sobre aquest tema (Marschark & Hauser, 2008a), és a dir, la major part de la variabilitat en l'àmbit acadèmic de l'alumnat sord no s'explica ni per la modalitat lingüística ni d'escolarització ni per les característiques individuals de l'alumnat.

Kluwin i Moore (1989) ja havien assenyalat que caldria observar si la variabilitat no explicada podria atribuir-se a la preparació del professorat i la qualitat de la docència. Malgrat aquesta alerta, Spencer i Marschark (2010, Capítol 9) confirmen que el 2010 encara no existien investigacions que exploressin aquest factor. S'han fet altres crides a posar més èmfasi a reorientar la mirada en la pràctica docent, com ara Johnston (2002), que alertava sobre la competència en llengua de signes i les diverses formes de suport signat que s'utilitzaven en la modalitat bilingüe, que podien ser poc significatives per a l'alumnat (vegeu el Capítol 5, §2.3.3). Tanmateix, la crida no ha estat gaire fructífera, fins on nosaltres coneixem.

El fet de no poder fer estudis experimentals (els grups d'infants en els diversos tipus d'institucions educatives vénen ja predeterminats) i el gran nombre de variables que intervenen en el fenomen impossibilita que les investigacions puguin dilucidar les conseqüències en els resultats acadèmics i les característiques individuals de les diverses modalitats educatives.

³¹⁰ Vegeu l'apartat §3.1.1.3 per una breu revisió de recerques que aporten resultats en el sentit contrari, és a dir, que suggereixen que l'escolarització amb altres alumnes sords és beneficiosa en algunes àrees del seu desenvolupament.

A més, en les recerques que inclouen la comparació dels resultats de programes orals amb programes que fan algun ús d'una llengua de signes hi ha altres peròs a tenir en compte. D'una banda, el perfil de les persones bilingües no es reflecteix en els resultats que s'obtenen utilitzant proves dissenyades i estandarditzades amb poblacions monolingües, un problema que és habitual en la recerca que compara poblacions bilingües i monolingües (C. Baker, 2006; Knoors & Marschark, 2012). D'altra banda, cada investigador es fixarà en aquelles diferències entre els resultats de l'alumnat que li siguin més importants segons el seu bagatge: uns posen més èmfasi en les proves lingüístiques, prenent el vocabulari com una mesura del llenguatge; en altres casos les proves lingüístiques tenen en compte més dimensions del llenguatge; mentre que d'altres se centren en aspectes de característiques auditives, per posar alguns exemples.

A continuació fem una breu presentació a partir de recerques concretes del tractament d'aquestes qüestions en algunes recerques, a fi de posar en context els problemes que estem descrivint.

Geers (2005), en la revisió que fa sobre l'efecte de la modalitat comunicativa en el desenvolupament de la llengua oral en l'infant, aborda el problema que hem enunciat. Contempla que "l'avantatge documentat dels mètodes oral-auditius per al desenvolupament de la llengua oral pot ser exagerat si l'escolarització en entorns de comunicació total o de comunicació oral no està determinada a l'atzar" (2005, p. 261). Tanmateix, aporta alguna recerca per justificar que les diferències entre els resultats obtinguts per l'alumnat de les dues modalitats educatives esmentades es poden atribuir precisament a la modalitat lingüística.

En un d'aquests estudis (Bergeson, Pisoni, & Davis, 2003), de tipus longitudinal, comparen dades prèvies (per comprovar en quines característiques difereixen prèviament) i posteriors a la intervenció amb l'implant coclear en infants escolaritzats en modalitats educatives diferents. El resultat és que les variables en què diferien inicialment les mostres presenten menys diferències en l'anàlisi posterior. Tanmateix, apareixen noves diferències entre altres variables, concretament entre aquelles mesures de comprensió en situació d'audició (sense input visual). Segons comenten, no fan anàlisis comparatives per a les dades pròpiament lingüístiques per poder tenir una mostra prou gran per fer les anàlisis corresponents.

La recerca de Bergeson et al. (2003), per tant, posa en relleu les diferències en el reconeixement auditiu, auditiu-visual i visual de la parla, i no entra a comparar els resultats lingüístics de les poblacions estudiades, mentre que semblarien de més interès, per a una

altra mirada, els resultats lingüístics de l'alumnat, atès que donarien més informació del desenvolupament global en les diverses facetes de la vida (atesa la importància del llenguatge en el benestar de les persones).

Així ho fan Connor, Hieber, Arts i Zwolan (2000) en comparar els resultats de tests de comprensió i expressió de vocabulari segons el programa educatiu, i troben que hi ha diferències entre les mostres: l'alumnat de programes de comunicació total mostren majors nivells de recepció de vocabulari en llengua oral i una taxa de creixement major de l'expressió de vocabulari en llengua oral que l'alumnat escolaritzat en programes exclusivament orals (tot això si són implantats abans dels 5 anys, en cas contrari no es troben diferències entre les mostres). En canvi, els nens dels programes orals presenten més precisió en la producció de les consonants.

A Catalunya tenim coneixement d'una única recerca que hagi comparat les modalitats educatives (Silvestre & Ramspott, 2003, 2004; Silvestre, 2009). Es tracta d'un estudi comparatiu de diverses variables (llengua escrita, desenvolupament socioafectiu, desenvolupament de les habilitats cognitives i desenvolupament comunicatiu) d'alumnat de tots els nivells educatius de centres amb modalitats educatives diferents (n total = 221): centre d'educació especial bilingüe (n = 22); escolarització en centre ordinari amb agrupament oral (n = 35); escolarització en centre ordinari amb agrupament bilingüe (n = 35); i escolarització individual o de pocs alumnes sords en centre ordinari (n = 129) (Silvestre & Ramspott, 2003).

L'estudi va fer-se per encàrrec de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, i no va ser exempt de polèmica (Leal & Perich, 2002; Morales-López, 2004; Silvestre & Ramspott, 2004; Silvestre, 2003).

La limitació principal de l'estudi és que es va dur a terme entre dos i quatre cursos després de la implantació de la modalitat bilingüe a Catalunya, ja que la recollida de dades va fer-se els anys 1998 i 1999 (Silvestre, 2009).³¹¹ Cal tenir en compte que, fins i tot avui, encara no es pot considerar que els projectes bilingües establerts a Catalunya siguin tals, per la manca d'un currículum de l'LSC (Morales-López, 2008) i perquè la competència en LSC dels professionals que en formen part és molt variable (Quer, Mazzoni, & Sapountzaki, 2010).

En un estudi d'aquesta naturalesa trobem les mateixes dificultats assenyalades per Stinson i Kluwin (2011), que afirmen que no és possible interpretar els resultats de l'alumnat

³¹¹ Vegeu els anys d'implantació dels diversos projectes bilingües entre el 1994 i el 1996 a Catalunya al Capítol 1 (§3.5).

escolaritzat en projectes diferents perquè els grups a comparar no són constituïts a l'atzar. A més, hi ha altres qüestions que dificulten la interpretació de les dades resultants de la comparació entre els grups: d'una banda, la selecció de l'alumnat de la modalitat oral duta a terme a partir d'algunes característiques de l'alumnat de la modalitat bilingüe, atesa la manca de certes dades sociodemogràfiques dels participants; d'altra banda, el fet de considerar que el bilingüisme dels infants de la modalitat bilingüe és simultani, ja que tan sols ho és aquell que s'adquireix abans dels 3 anys (C. Baker, 2006), però no s'aporten dades que els participants complissin aquesta premissa.³¹²

Revisem les limitacions de la recerca perquè considerem que si bé un estudi d'aquestes característiques és de gran interès, els resultats de la comparació entre alumnat sord escolaritzat en modalitats educatives diferents han d'interpretar-se amb molta cautela, cosa que les mateixes autores admetien (Silvestre & Ramspott, 2004, p. 12). Tanmateix, algunes de les conclusions que resulten de la recerca comparativa no ho tenen en compte:

A pesar de estas limitaciones, los datos con los que contamos hoy nos permiten formular algunas orientaciones en este sentido. Por una parte, los mejores resultados obtenidos por los participantes que siguen la modalidad oral y, por otra, la falta de relación entre el aprendizaje de la lengua de signos, en el alumnado sordo de familias oyentes, con la apropiación del discurso narrativo y sus prerrequisitos, nos conduce a orientar dichos aprendizajes desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua oral. (Silvestre & Ramspott, 2004, p. 12)

Desconeixem l'impacte que la recerca que es va fer a Catalunya ha tingut en la gestió de l'educació dels infants sords. Tanmateix, sabem que gairebé vint anys després de la instauració de la modalitat educativa bilingüe encara no hi ha un currículum de la llengua de signes aprovat i, per tant, no se n'està implementant cap, requisit indispensable de qualsevol programa educatiu bilingüe (Morales-López, 2008; Vonen, comentari personal).³¹³ El fet de no comptar amb un currículum aprovat impedeix que es destinin els recursos necessaris per a la seva implementació (Vonen, comentari personal). Per aquest i altres motius especificats anteriorment, es pot considerar que aquesta modalitat encara es troba en fase experimental (Quer et al., 2010).

En resum, les comparacions entre les diverses modalitats existents per a l'alumnat sord són complexes. Els factors que intervenen en el desenvolupament de l'infant sord i que hem de

³¹² L'edat d'inici de contacte amb la llengua de signes és de molta importància en el desenvolupament d'aquesta llengua i també del de la llengua escrita (Mayberry, 2010; van Beijsterveldt & van Hell, 2010). Vegeu el Capítol 2, §3.2.

³¹³ Arnfinn Muruvik Vonen és professor de la Facultat d'Educació i d'Estudis Internacionals de la Oslo and Akershus University College of Applied Sciences.

tenir en compte són nombrosos, i tampoc es poden abarcar tots, per les dificultats que això implica i perquè alguns encara es desconeixen. A més, l'alumnat present en cada tipus de programa té perfils diversos: per una banda, perquè els mateixos programes educatius poden estar enfocats a poblacions diferents (Powers, 1999, p. 265) i, per altra banda, perquè les polítiques educatives poden influir en la tria dels pares cap a l'elecció d'un tipus o altre de modalitat educativa. Per tant, si es considera oportú realitzar una recerca comparativa entre modalitats educatives, els resultats s'han d'interpretar amb molta cautela, per l'impacte que pugui tenir en les polítiques de les institucions i la pràctica dels professionals implicats.

3.1.1.2 L'elecció de la modalitat educativa a Catalunya

Des de la llei estatal LISMI, tal com hem vist en el primer capítol, l'administració ha potenciat que l'alumnat amb necessitats educatives específiques s'escolaritzi en els centres ordinaris. Ha aplicat el que al context català s'anomena principi de sectorització (Laborda & Valero, 2002). Tal com indica el Decret 299/1997, aquest alumnat "amb necessitats educatives especials temporals o permanents associades a condicions personals de discapacitats psíquiques, motrius o sensorials, o de sobredotació, o a la seva història educativa i escolar, s'escolaritzarà preferentment en centres docents ordinaris" (Departament d'Ensenyament, 1997a, 4.2).

El mateix decret estableix que "els pares o tutors podran triar el centre per matricular el fill o filla" (Departament d'Ensenyament, 1997a, 5.2). Ara bé, per fer efectiva l'escolarització és necessari el dictamen de l'EAP, que és el document "on es recullen les conclusions de l'avaluació psicopedagògica en què es fonamenten les orientacions i la proposta d'escolarització" (Departament d'Ensenyament, 2012, p. 3). El dictamen l'elaboren conjuntament EAP i CREDA (Departament d'Ensenyament, 1999). A la pràctica, el CREDA té molt de pes en la decisió final, atès que és qui coneix més específicament la sordesa i cada un dels nens.

D'acord amb el decret 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics (Departament d'Educació, 2007b, p. 11707),

En particular, en l'escolarització de l'alumnat amb discapacitats físiques, psíquiques o sensorials o amb trastorns greus de personalitat o de conducta o malalties degeneratives greus, tant en centres ordinaris com en unitats d'educació especial en centres ordinaris o en centres d'educació especial, **la resolució del director o de la directora dels serveis territorials determinarà l'assignació de lloc escolar** en aquell centre o unitat que, d'acord

amb les seves condicions i possibilitats, atengui millor les necessitats educatives de l'alumne o alumna afectat. **Per determinar-lo tindrà en compte, a més de la voluntat expressada pel pare, la mare, tutor o tutora, el dictamen de l'EAP, la proximitat del domicili i l'existència de germans o germanes matriculats o matriculades al centre.**³¹⁴

Quan la família i l'EAP no tenen el mateix parer sobre l'opció d'escolarització de l'alumne, aleshores la decisió final recau en el director o directora dels serveis territorials d'Ensenyament o del gerent del Consorci d'Educació de Barcelona. Aquest desacord té conseqüències econòmiques quan els pares volen escolaritzar l'alumne en un servei territorial que no és el que li pertoca pel domicili familiar, atès el que dicta la Resolució de 20 de febrer de 2012 (Departament d'Ensenyament, 2012, 5.6),

Quan excepcionalment i per la singularitat de les necessitats de l'alumne, hagi d'escolaritzar-se en un centre dependent d'un altre servei territorial, la resolució correspon al director/a del servei territorial del centre receptor, a partir de la proposta motivada del director/a dels serveis territorials del domicili habitual de l'alumne/a.

Si la proposta és la que consta en el dictamen de l'EAP, l'escolarització donarà dret a les mateixes condicions que la resta de l'alumnat d'aquest centre pel que fa a transport. **Si la família opta per un centre educatiu de fora del seu àmbit territorial diferent al que proposa inicialment el dictamen de l'EAP, se l'ha d'informar de l'obligació de fer-se càrrec del servei de transport durant tot el temps que estigui escolaritzat en aquell centre.**³¹⁵

Hi ha més probabilitat que aquesta resolució perjudiqui les famílies d'infants sords que vulguin escolaritzar en la modalitat bilingüe, per l'escàs nombre de projectes d'aquest tipus que hi ha a Catalunya.

La normativa vigent estableix que s'ha de garantir la informació a les famílies per tal que disposin de les dades suficients per decidir l'escolarització del seu fill o filla (Departament d'Ensenyament, 1997b; Generalitat de Catalunya, 2010b). En l'apartat §3.2 estudiem en quin és el context de la intervenció i l'assessorament i revisem com s'està assegurant el compliment d'aquesta normativa.

3.1.1.3 L'agrupament i la sectorització

Els centres d'agrupament per a alumnat sord són aquells centres "d'educació infantil, primària i secundària obligatòria que es determinin com a centres de referència de

³¹⁴ La negreta és nostra.

³¹⁵ La negreta és nostra.

l'àmbit/sector per a l'escolarització de l'alumnat amb importants necessitats educatives especials derivades d'una sordesa" (Agustí et al., 2001, p. 7).

Aquesta modalitat educativa va proposar-se uns anys després de la implementació de la Si ho comparem amb la descripció que fan Stinson i Kluwin (2011) de les modalitats educatives als EUA, observem que allà no diferencien l'agrupament oral de la sectorització, que inclouen dins la *General education classes*. De fet, pel que expliquen, els serveis d'atenció a l'alumnat sempre serien itinerants en aquests casos. Per altra banda, l'agrupament bilingüe correspondria als *co-enrollment classes*, que "inclouen alumnat tant sord com oient, idealment en la mateixa proporció" (Stinson & Kluwin, 2011, p. 54). Tanmateix, a Catalunya es té el principi que hi hagi com a màxim 2 alumnes sords/es per aula en qualsevol modalitat d'agrupament. Contràriament al principi general, i en una línia més propera als EUA, l'escola on s'ha dut a terme la recerca preveu en el seu projecte d'educació bilingüe superar el nombre de 2 alumnes per aula, i agrupar 3 o 4 alumnes per nivell educatiu (Escola Municipal Tres Pins, 2000, p. 11).

De fet, fins on nosaltres coneixem, no hi ha cap estudi que justifiqui que hi hagi un nombre determinat d'alumnes sords en cada classe, malgrat que ja s'havia mostrat la necessitat d'investigar-ho amb anterioritat, com es reflecteix en aquesta entrevista (Leal, 1997):

(César Coll) ... em sembla que un estudi així, sistemàtic, objectiu, prolongat en el temps, que plantegi si s'han d'introduir correccions i quines han de ser, que jo tingui coneixement això no s'ha fet. Una altra cosa és que s'hagin fet estudis puntuals però de forma sistemàtica i global crec que no. I tens raó, fan falta.

(Pregunta) Però tot això va variant amb els anys. S'ha passat de dir dos nens amb discapacitats per classe a que això no estigui tan clar. Hi ha escoles d'integració preferent. I l'estudi del que parla té més de deu anys.

(César Coll) Cal posar en marxa estudis suficients i rigorosos per matisar com es fa la integració. Que això no vol dir que estigui malament.

El discurs de l'educació inclusiva ha tingut un gran impacte, i alguns autors –que no es troben en l'àmbit de la sordesa, fet que ajuda a comprendre la interpretació de la situació– arriben a considerar l'agrupament de l'alumnat sord com un fenomen negatiu:

A més, un cert discurs liberal promogut per l'Administració educativa potencia el fet que alguns centres ordinaris acabin "especialitzant-se" en l'acollida i tractament educatiu d'infants amb alguna discapacitat (centres ordinaris especialitzats en l'acollida de sords, de cecs, etc.). En aquest cas, pel que fa a les discapacitats no podem atribuir responsabilitats

al discurs sinó a la forta cultura selectiva encara subjacent a la pràctica pedagògica escolar, que dificulta la normalització de polítiques obertament inclusives i inclusores, i l'escàs ànim que ha demostrat l'Administració educativa per corregir aquesta tendència de manera més ràpida i efectiva.³¹⁶ (Essomba Gelabert, 2003, p. 188-189)

Tanmateix, com hem analitzat en el Capítol 5 (§2.3.2) no considerem fonamentada l'afirmació d'Essomba. Les característiques de la població sorda (que és aquella que ha centrat el nostre estudi) fan recomanable l'agrupament. Aquesta modalitat educativa és positiva per a l'alumne sord no només pels ajuts específics de logopèdia i d'accés al currículum, sinó per motius personals i socials (Agustí et al., 2001; Laborda & Valero, 2002). El fet d'estar amb altres companys sords contribueix positivament en el seu autoconcepte i el desenvolupament de l'autoimatge. També s'ha observat que comptar amb companys sords afavoreix la ToM en els infants sords, almenys en la modalitat bilingüe (Tomasuolo et al., 2013). A més, en un estudi comparatiu entre la modalitat d'agrupament oral i la de sector, l'alumnat d'agrupament mostrava major comprensió oral que el de sector (Silvestre & Ramspott, 2003). També hem recollit la percepció positiva sobre l'agrupament de l'alumnat sord al CREDAC Pere Barnils:

Quant a l'agrupament d'alumnat sord, consideren que és un avantatge per a les famílies i per a l'autoconcepte del nen, a nivell psicològic. Fins i tot amb els infants amb DAM l'agrupament pot anar bé, perquè passen força inadvertits i a vegades tenen força llacunes. A més, l'agrupament simplifica i millora la qualitat. En general, n'estan molt satisfets i intenten potenciar-lo, per l'experiència que hi ha, pel suport, i sobretot perquè té un efecte positiu en l'autoconcepte de l'infant sord. (Entrevista al CREDAC Pere Barnils)

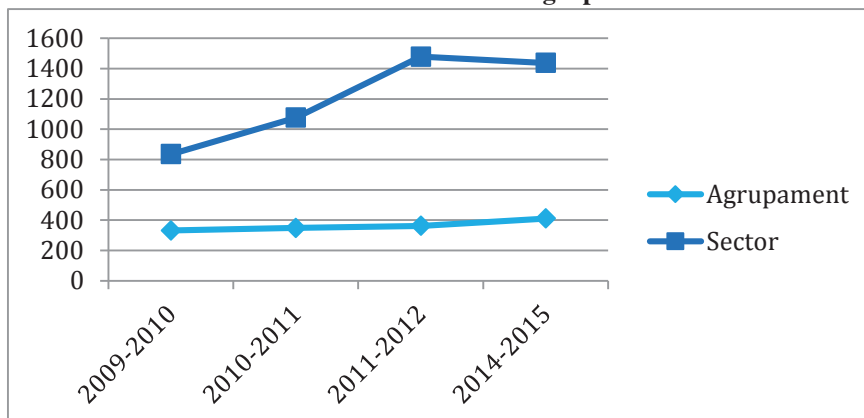
Per tot això en aquest apartat analitzem la presència d'aquesta modalitat en el territori.

A Catalunya, el curs 2014-2015, el 78% de l'alumnat sord estava escolaritzat en la modalitat de sectorització (no agrupament en centres ordinaris). Aquesta dada és superior a la del curs 2009-2010, en què el percentatge era de l'ordre del 72% (Gràfic 44).³¹⁷ Cal tenir present, però, que la modalitat d'agrupament no assegura que hi hagi més d'un alumne sord a l'aula. Tan sols significa que estan en un centre on s'agrupa l'alumnat sord, on pot ser que el nen sord sigui l'únic a la classe, al curs o al cicle.

³¹⁶ La negreta és nostra.

³¹⁷ En les dades que ens va proporcionar el Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió, dins de la categoria de "sector" hi ha inclòs l'alumnat que està en centres ordinaris, en centres ordinaris amb USEE i en centres d'educació especial (CEE).

Gràfic 44. Evolució del nombre d'alumnes en agrupament i en sector.



Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament).
Elaboració pròpia.

La proporció d'alumnat en agrupament varia segons el territori (Taula 57). Tots els CREDA han disminuït la proporció d'alumnat en agrupament si comparem les dades del curs 2009-2010 i les del 2014-2015, excepte en dos casos. El CREDA Maresme-Vallès Oriental i el CREDA Lleida són els únics que han incrementat la taxa d'agrupament. De totes maneres, el CREDA Lleida es troba en el segon lloc per la cua de proporció d'alumnat en agrupament, amb tan sols el 5% de l'alumnat en aquesta modalitat. Amb el mateix valor trobem el CREDA Catalunya Central.

Hi ha només un CREDA que no té cap alumne en modalitat d'agrupament, el de Tarragona-Terres de l'Ebre. Coincideix que aquest CREDA, junt amb el de Lleida i el de Catalunya Central, són dels més extensos territorialment, la qual cosa pot explicar, en part, aquesta baixa taxa d'agrupament. Tanmateix, el CREDA Narcís Massó també atén en un ampli territori, i en canvi la proporció d'alumnat en agrupament ha estat del 24% en el curs 2014-2015. Una altra mostra que la mida del territori en què s'atén no explica totalment la taxa d'agrupament és el cas del CREDA Comarques II. Aquest atén alumnat de tres municipis molt propers, Sant Adrià, Badalona, i Santa Coloma, i malgrat això la proporció d'alumnat en agrupament és igual d'alta que el CREDA de les comarques gironines.

La comparació de les dades del curs 2009-2010 i el 2014-2015 indiquen que la tendència majoritària és que el percentatge d'alumnat en la modalitat d'agrupament descendeixi.

Taula 57. Nombre i percentatge d'alumnat en modalitat d'agrupament segons el CREDA (2009-2010 i 2014-2015)

(Ordre ascendent en proporció d'agrupament tenint en compte les dades del darrer any)

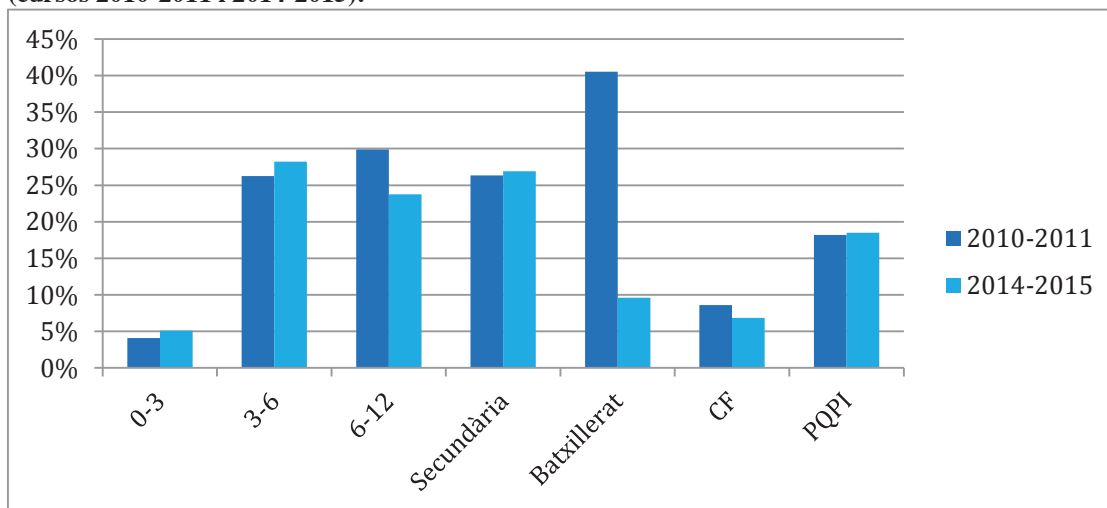
CREDA	2009-2010		2014-2015	
	Nombre	% del total	Nombre	% del total
Tarragona-Terres de l'Ebre	10	6%	0	0%
Lleida	0	0%	6	5%

CREDA	2009-2010		2014-2015	
	Nombre	% del total	Nombre	% del total
Catalunya Central	9	16%	8	5%
Comarques IV	21	20%	22	15%
Baix Llobregat	28	24%	31	16%
Narcís Massó	47	32%	62	24%
Comarques II	30	50%	35	24%
Jordi Perelló	65	50%	65	29%
Maresme Vallés Oriental	18	17%	61	34%
Pere Barnils	103	50%	120	43%

Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament).
Elaboració pròpia.

Si observem les dades d'escolarització en agrupament segons el nivell escolar, podem extreure'n que la proporció d'alumnat en agrupament és major en les etapes obligatòries (infantil de 3 a 6 anys, educació primària i educació secundària) (Gràfic 45). En la comparació entre els cursos 2010-2011 i 2014-2015 veiem que les proporcions són similars en tots els nivells, excepte en el de batxillerat. Mentre que en el curs 2010-2011 el batxillerat tenia la proporció d'alumnat sord en agrupament més alt (el 41% de l'alumnat es trobava en aquesta modalitat), al cap de cinc cursos la proporció es redueix fins al 10%.

Gràfic 45. Percentatge de l'alumnat escolaritzat en modalitat d'agrupament segons el nivell escolar (cursos 2010-2011 i 2014-2015).



Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament).
Elaboració pròpia.

L'agrupament és recomanat pels CREDA principalment en cas dels nens amb una pèrdua auditiva severa o profunda (vegeu l'apartat §3.2.2.1 per a una anàlisi dels criteris per assessorar les famílies sobre la modalitat d'agrupament o sector). En efecte, la major part de l'alumnat que està escolaritzat en la modalitat d'agrupament té una sordesa profunda o implant coclear (Taula 58). Cal puntualitzar que la majoria d'infants que reben l'implant

coclear tenen una sordesa profunda, però els distingim perquè les característiques de la protetització són diferents.

El curs 2014-2015, el 44% de l'alumnat en agrupament era usuari d'implant coclear, i el 19% eren sords profunds. En tercer lloc quantitativament parlant hi ha els infants amb sordesa mitjana (18%) i aquells amb sordesa severa (15%).

Taula 58. Alumnat escolaritzat en modalitat d'agrupament segons la sordesa (cursos 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 i 2014-2015).

(Nombre = nombre d'alumnes; % alumnat AG = percentatge de l'alumnat de cada tipus de sordesa respecte al total d'alumnes en agrupament; % alumnat = PA = percentatge de l'alumnat de cada tipus de sordesa respecte al total d'alumnes d'aquell tipus de sordesa en agrupament i sector)

Tipus sordesa	2009-2010			2010-2011			2011-2012			2014-2015		
	Nombre	% alumnat AG	% alumnat = PA	Nombre	% alumnat AG	% alumnat = PA	Nombre	% alumnat AG	% alumnat = PA	Nombre	% alumnat AG	% alumnat = PA
UNI	0	-	-	0	-	-	0	-	-	3	1%	2%
HTP	0	-	-	0	-	-	0	-	-	8	2%	13%
DALL	0	-	-	0	-	-	4	1%	2%	4	1%	4%
DAM	67	20%	14%	54	16%	10%	70	19%	10%	75	18%	12%
DAS	61	18%	29%	69	20%	24%	61	17%	22%	62	15%	24%
DAP	203	61%	44%	89	26%	39%	74	20%	31%	76	19%	36%
IC	0	-	-	136	39%	39%	153	42%	40%	182	44%	41%

Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament). Elaboració pròpia.

L'evolució des del 2010-2011, mostra un progressiu, però lleu, augment del percentatge d'alumnes en agrupament de nens i nenes implantades. El 39% de l'alumnat sord amb implant coclear del conjunt d'estudiants amb IC estaven en agrupament el 2010-2011, i el 2014-2015 aquest percentatge era dos punts superiors (41%).

Per altra banda, també observem que en el curs 2014-2015 hi ha un percentatge més elevat de l'alumnat amb implant coclear que està en modalitat d'agrupament (41% de l'alumnat amb IC està en agrupament) que no pas de l'alumnat amb sordesa profunda (36%). Aquesta diferència no es dona en el curs 2010-2011, però sí en el 2011-2012.

D'altra banda, les dades reflecteixen també que la proporció general d'infants amb implant coclear respecte als infants amb sordesa profunda (sense implant) ha anat incrementant. El 2010-2011, la ràtio IC:DAP era d'1,5, el 2011-2012, el valor va augmentar a 2,1 i el 2014-

2015 era de 2,4. Aquesta ràtio és menor si observem el total de la població amb implant i sordesa profunda (Taula 59).

Taula 59. Ràtio d'alumnat amb implant coclear respecte l'alumnat amb sordesa profunda en funció de la modalitat d'escolarització.

Ràtio IC:DAP	2010-2011	2011-2012	2014-2015
Modalitat agrupament	1,5	2,1	2,4
Agrupament + sector	1,5	1,6	2,1

Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament). Elaboració pròpia.

3.1.1.4 Les modalitats bilingüe i oral

La modalitat bilingüe a Catalunya encara no està consolidada. El que caracteritza un projecte bilingüe és que hi ha més d'una llengua vehicular a l'escola, i que aquestes llengües són matèria d'ensenyament. Tanmateix, aquesta condició no es compleix a Catalunya, ja que no hi ha un currículum de l'LSC aprovat que s'estigui implementant a les escoles que tenen aquesta llengua com a llengua vehicular (Morales-López, 2008).

Són projectes encara experimentals, ja que han funcionat durant poc temps i no s'han satisfet totes les seves necessitats. A més, una de les dificultats és la competència en llengua de signes desigual i limitada dels professionals que hi intervenen (Quer et al., 2010, p. 105).

Les declaracions sobre la modalitat bilingüe d'Alba Espot, quan era Directora General d'Educació Infantil i Primària (que aixopluga el Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió, des d'on es gestiona l'atenció a la diversitat de tots els nivells educatius no universitaris) ajuden a comprendre, en part, la situació en què es troba la modalitat bilingüe:

El compromís de les famílies que a l'acabar l'obligatòria han de dominar l'oral i la bilingüe s'hauria de complir. Però la realitat ens demostra que no s'hi arriba. Per exemple, ara nosaltres a les nostres escoles podem dir que tothom aprèn català i castellà. **No podem dir que els alumnes de modalitat bilingüe dominin l'oral i el bilingüe. Si el dominessin no necessitarien suport a la postobligatòria.** (Catalunya Informació, 2013)³¹⁸

Es tracta d'una perspectiva monoglòssica del bilingüisme (O. García, 2009, Capítol 6), aquella que persegueix que la persona bilingüe sigui competent en les dues llengües d'acord amb la norma monolingüe, o que almenys ho sigui en la llengua dominant (Capítol 5, §2.2.1).

³¹⁸ La negreta és nostra.

A més, el fet que compari el bilingüisme entre el català i el castellà (bilingüisme intramodal) mostra que no té en compte les diferències existents entre el bilingüisme intramodal i intermodal (que hem abordat en el Capítol 2, §3.4). Principalment ens referim al fet que no té present l'efecte que té en el desenvolupament bilingüe l'accessibilitat de la criatura a les diverses llengües del context en què es troba.

Arran de les declaracions d'Espot, la FESOCA (2013b) va emetre un comunicat, que entre d'altres coses informava que “des de FESOCA s'ha instat al president de la Generalitat de Catalunya a prendre mesures urgents per a què els serveis educatius adreçats a l'alumnat sord, necessiten una profunda reforma per esmenar les greus mancances que té i les preocupants desigualtats existents, siguin solucionades de cara al proper curs en les quatre províncies catalanes”.

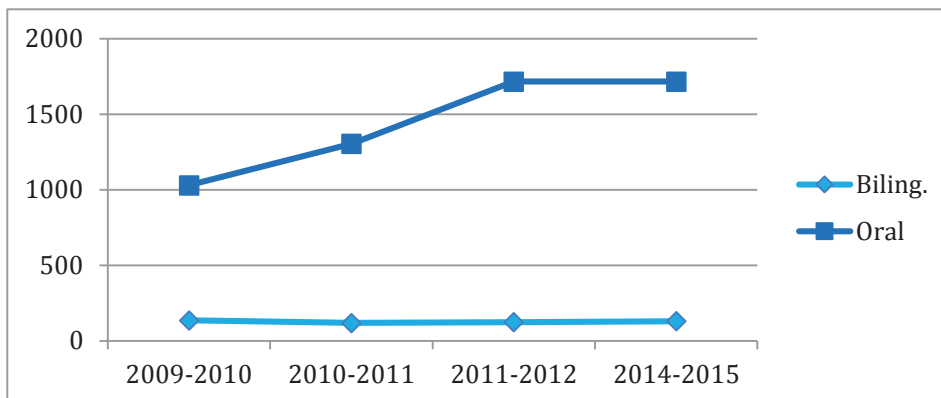
Aquell any també consta una queixa al Síndic de Greuges motivada per la “preocupació per les importants dificultats dels alumnes sords per accedir als continguts educatius, en condicions d'igualtat amb la resta d'alumnes, en totes les etapes educatives” (Síndic de Greuges de Catalunya, 2014, p. 76). Per aquest motiu també van comparèixer al Parlament de Catalunya representants de FESOCA (Martínez Álvarez & Viñas Oliveró, 2014).

En ocasions anterior el Síndic de Greuges també havia actuat en l'àmbit de la modalitat educativa bilingüe: “Atès que s'ha posat de manifest la possible existència de criteris divergents entre els professionals d'aquests serveis educatius i la necessitat que, amb independència del marc teòric de què es parteixi, s'asseguri que cada infant rebi el suport adequat a les seves necessitats, s'ha iniciat una actuació d'ofici destinada a conèixer l'organització i les activitats d'algun d'aquests CREDAC (actuació d'ofici 8164/05)” (Síndic de Greuges de Catalunya, 2005, p. 94). L'any següent es va tancar l'actuació d'ofici donant resposta a la queixa que havia suscitat l'actuació (Síndic de Greuges de Catalunya, 2006).

Segons les dades consultades, a Catalunya el curs 2014-2015 tan sols el 7% de l'alumnat estava escolaritzat en la modalitat bilingüe, mentre que cinc anys abans representaven el 12% de l'alumnat (Gràfic 46).³¹⁹

³¹⁹ Hem tractat les dades tal com ens les ha proporcionat el Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió: l'agrupament bilingüe de la zona del CREDA Narcís Massó, que correspon a l'alumnat del CEE La Maçana, estan incloses en les dades; en canvi, l'agrupament bilingüe de la zona del CREDAC Pere Barnils del CEE Josep Pla, no està inclòs per a tots els cursos en el conjunt de les dades (almenys les dades del curs 2011-2012 no inclouen l'alumnat d'aquest centre).

Gràfic 46. Evolució del nombre d'estudiants en modalitat bilingüe i modalitat oral.



Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament). Elaboració pròpia.

Si ens fixem en la distribució de l'alumnat en la modalitat bilingüe en el territori (Taula 60), veiem que la proporció major d'alumnat sord matriculat en modalitat bilingüe es troba a Barcelona ciutat (23% de l'alumnat). El segueix la província de Girona (13%), Lleida i Vallès Occidental (6% cada un), i finalment Comarques II (Santa Coloma, Badalona i Sant Adrià, amb el 3% de l'alumnat en modalitat bilingüe), Baix Llobregat (2%), Comarques IV (Garraf, Alt Penedès, l'Hospitalet, amb l'1% de l'alumnat en bilingüe).

Hi ha tres àmbits territorials que no tenen cap alumne en aquesta modalitat: Catalunya Central, Maresme-Vallès Oriental i Tarragona-Terres de l'Ebre. D'aquests tres, l'únic CREDA que en anys anterior dels anys estudiats ³²⁰ havia tingut força alumnat sord en modalitat bilingüe és el darrer, que el 2009-2010 comptava amb 15 alumnes.

L'evolució de la proporció d'alumnat sord en modalitat bilingüe ha estat decreixent en tots els àmbits territorials, excepte a Lleida. De la resta d'àrees, la que ha tingut un descens més alt respecte el curs 2009-2010 és el Baix Llobregat (actualment té un 11,5% menys d'alumnat sord en modalitat bilingüe). El segon descens més alt és el del CREDA Tarragona-Terres de l'Ebre, amb un descens del 9,1%, i el tercer en aquesta comparació és el CREDAC Pere Barnils, que ha vist disminuir l'alumnat en modalitat bilingüe en un 5,5%.

Taula 60. Nombre i percentatge d'alumnat en modalitat bilingüe en els diversos cursos i CREDA.

CREDA	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2014-2015	
	Nombre	% alumnat	Nombre	% alumnat	Nombre	% alumnat	Nombre	% alumnat
Baix Llobregat	16	13,6%	0	-	5	2,9%	4	2%

³²⁰ No hem obtingut dades de cursos anteriors al 2009-2010.

CREDA	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2014-2015	
	Nombre	% alumnat	Nombre	% alumnat	Nombre	% alumnat	Nombre	% alumnat
Catalunya Central	3	5,4%	2	3%	3	1,8%	0	-
Comarques II	1	1,7%	2	2%	6	4,7%	5	3,5%
Comarques IV	3	2,9%	2	2%	0	0%	1	0,7%
Jordi Perelló	15	11,5%	23	14%	14	6,2%	14	6,2%
Lleida	1	1,5%	2	2%	8	7,1%	8	6,4%
Maresme Vallés Oriental	1	0,9%	1	1%	0	-	0	-
Narcís Massó	23	15,04%	22	11%	23	8,6%	35	13,5%
Pere Barnils	58	28%	64	27%	64	20,8%	63	22,5%
Tarragona Terres de l'Ebre	15	9,1%	1	1%	1	0,6%	0	-

Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament).
Elaboració pròpia.

Tanmateix, el terme *modalitat bilingüe* pot incloure projectes molt diferents. Per veure si ens trobem davant d'aquesta situació, en què estem etiquetant amb el mateix nom pràctiques educatives de diferent filosofia, ens hem fixat en la modalitat d'escolarització (agrupament o sector) en què es troba l'alumnat que considerem que està en la modalitat comunicativa bilingüe.³²¹ Observem que el 30% de l'alumnat que està escolaritzat en modalitat comunicativa bilingüe es troba sectoritzat. El fet d'estar en modalitat de sector i utilitzar, d'alguna manera, la llengua de signes és una situació molt específica, ja que en principi la llengua de signes s'emprarà principalment entre el professional que atén l'alumne i el mateix alumne (atès que no hi ha companys sords en el mateix projecte).

Cal tenir present que l'oferta educativa en modalitat bilingüe es troba únicament al territori gestionat pels CREDA Pere Barnils, Jordi Perelló i Narcís Massó. Desconeixem quina és la naturalesa de la modalitat bilingüe en què s'escolaritza l'alumnat que consta en modalitat bilingüe fora d'aquestes àrees, perquè no hem pogut aprofundir-hi. Però en aquestes tres zones hem obtingut dades que indiquen que no hi ha un criteri clar sobre la classificació dels alumnes que es consideren en modalitat bilingüe.

Pel que fa al CREDA Jordi Perelló, arran de la conversa sobre les dades de què disposàvem, proporcionades pel Departament d'Ensenyament, vam trobar-nos amb aquesta dificultat:

³²¹ Les dades que ens ha facilitat el Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió han estat elaborades pels mateixos CREDA. Aquests són consultats pel Servei perquè emplenin unes graelles, i informin sobre les característiques de l'alumnat que atenen o a qui fan el seguiment. Aquestes característiques són: nivell escolar, pèrdua auditiva, modalitat d'escolarització i modalitat comunicativa. Les dades són quantitatives i per tant protegeixen totalment l'anomimat de l'alumnat.

I és correcte que a primària no hi ha ningú en modalitat bilingüe?

A veure, a primària hi ha una nena. Quan dius modalitat bilingüe vols dir llengua 1 - llengua de signes?

Tinc el que em va passar el Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió, no sé amb quin criteri es classifica entre modalitat bilingüe i modalitat oral.

Bé, si entenem la modalitat bilingüe entesa com a llengua 1 - llengua de signes, no tenim cap alumne. Però tenim nens que tenen llengua 1 - llengua oral, però amb acompanyament de suport signat.

D'aquests en teniu [a primària]?

Sí, (...) tenim un alumne que aquest any ha fet 6è. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

Per tant, tal com succeeix en aquest CREDA, en d'altres pot ser que hi hagi alumnes en modalitat oral amb suport signat que no hagin estat comptabilitzats en la modalitat bilingüe. És un criteri comprensible, atès que l'ús del català amb suport signat no és equiparable a l'ús de l'LSC. Ara bé, la llengua oral amb suport signat tampoc és equiparable a l'ús exclusiu de la llengua oral.

Quant al CREDA Narcís Massó, considerem que el criteri és diferent al del CREDA Jordi Perelló. En la zona gestionada per aquest CREDA, l'alumnat que consta com escolaritzat en modalitat bilingüe a les dades del Departament és una dada matisable. L'alumnat de modalitat bilingüe de la zona de Girona està al CEE La Maçana, però en aquesta institució s'utilitza prioritàriament el català amb suport signat. Malgrat això, també es recorre a l'LSC, i hi ha un assignatura d'aquesta llengua una hora a la setmana amb una intèrpret.

La direcció del CEE La Maçana descriu de la següent manera l'evolució que ha viscut el centre des de la perspectiva oralista a una que incorpora l'ús de la llengua de signes a l'escola:

Una de les finalitats de l'escola és que els alumnes puguin esdevenir competents en llenguatge. Tradicionalment era només oralista. Perquè teníem una tipologia d'alumnat amb unes característiques que feia que poguéssim tenir aquesta pretensió, que els alumnes no necessitessin la llengua de signes per comunicar-se amb els altres. (...)

Els últims anys la tipologia d'alumnat ha anat evolucionant i ha fet que, a poc a poc, i d'una manera natural, hàgim anat necessitant cada vegada més la llengua de signes. Sobretot amb els alumnes d'incorporació tardana. (...)

Actualment la llengua de signes a l'escola juga un paper importantíssim, perquè hi ha alguns alumnes que sense la llengua de signes no es podrien comunicar ni podrien progressar curricularment, perquè hi hauria sempre la barrera de la comunicació i la barrera del

llenguatge. Per tant, el que hem fet ha estat anar-nos amotllant a la nova situació, als alumnes que han anat venint, anar-nos formant com a professionals en la llengua de signes, i oferint-la com una llengua, com pot ser el llenguatge oral, però en llengua de signes.

Però el que intentem no fer mai, i també ens surt d'una forma molt natural, és que quan signem no deixem de parlar. O sigui, no fem ben bé un bimodal, perquè en el bimodal respectes exactament l'estructura de la llengua oral, però sí que no deixem mai de parlar, perquè pensem que els alumnes que poden tenir alguna resta auditiva, que són gairebé tots, el fet d'anar sentint aquelles paraules i anar-les veient amb lectura labial fa que les puguin anar associant amb el signe corresponent. (Entrevista al CEE La Maçana)

El motiu pel qual argumenten aquesta opció comunicativa és el context en què es troba l'alumnat:

Intentem no deixar de banda mai la part oral, perquè en l'entorn en què es mouran ho necessitaran. Perquè, a diferència d'altres entorns com Barcelona, on hi ha més sords, aquí, un alumne és de Blanes, l'altre és d'Olot: per trobar-se és molt difícil. Aquí la comunitat sorda no és tan potent. Sí que hi ha algunes poblacions on hi pot haver un grup de sords i que es moguin i facin coses, però no deixa de ser un ambient, un grup, molt reduït. I, per tant, tot el que puguin dir creiem que pot ser de molta ajuda per a ells. (Entrevista al CEE La Maçana)

Tanmateix, les mestres també tenen l'experiència que la llengua oral amb suport signat no sempre assegura la comprensió de l'enunciat, mentre que la llengua de signes sí que l'assegura, tal com hem discutit al capítol anterior (vegeu el Capítol 5, §2.3.2 i §4.1.2):

Però ells, i nosaltres també, intentem sempre respectar l'estructura de la llengua oral. Sí que és veritat que a vegades vols assegurar la comprensió i veus que si els hi gires l'estructura, i ho fas en llengua de signes, t'entenen. Això també ho fem. (Entrevista al CEE La Maçana)

Per altra banda, la implementació de la modalitat bilingüe també varia en el nombre d'alumnes a la classe d'aquesta modalitat. En la conversa amb la psicopedagoga del CREDA Jordi Perelló sobre la implementació de la reunificació dels dos projectes d'escolarització de l'alumnat sord al Vallès Occidental (CREDA Jordi Perelló, 2010) vam parlar-ne:

En el marc teòric del document es parla de la importància de la interacció. En veure que hi havia tants pocs alumnes en la modalitat bilingüe [dos alumnes, cada un de cursos diferents] volia parlar-te de la situació del nen, perquè això (que hi hagi pocs companys sords signants) pot comprometre la interacció que dèiem que és tan important. Això com ho solucioneu?

Primer, ens plantegem que dintre de l'aula on estigui aquest nen comentarem que els seus companys oïdors tinguin competència en signes. Es farà l'hora setmanal perquè aquests infants l'aprenguin. A més, siguem realistes, els petitets són una esponja, llavors la MALL

estarà signant i n'aniran aprenent. Ens plantejem que la interacció es desenvolupi amb els companys oïdors. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

Hi ha un estudi en el context italià que precisament estudia els resultats en l'àrea de la teoria de la ment en funció de la modalitat educativa (Tomasuolo et al., 2013). La recerca compara la teoria de la ment en nens sords escolaritzats en dues modalitats educatives diferents en què s'utilitza la llengua de signes com a llengua vehicular d'accés al currículum (també els compara amb un grup d'oïdors): un grup es trobaria en un centre equivalent a la modalitat d'agrupament bilingüe de Catalunya i l'altre grup es trobaria en una forma de modalitat de sector bilingüe.

La darrera equivalència no és exacta, atès que la situació plantejada en la citació textual de l'entrevista anterior l'alumne es troba en un centre d'agrupament, per tant té companys sords en altres cursos. En la investigació trobaren diferències significatives en tasques relatives a la ToM a favor del grup escolaritzat en l'escola d'agrupament bilingüe. Una de les interpretacions que fan dels resultats està relacionada amb el context lingüístic dels dos models educatius:

Una de les diferències essencials entre les escoles bilingües i les escoles ordinàries amb un mestre assistent sembla ser la quantitat d'oportunitats de signar amb companys sords i oïdors. En les escoles bilingües, a diferència de les classes amb un mestre assistent signant, hi havia sempre més d'un nen sord en la mateixa classe (i escola), i els companys oïdors aprenien i utilitzaven la llengua de signes com una llengua estrangera durant 2 hores a la setmana. La llengua de signes en aquest context no era només un recurs de suport per a l'aprenentatge de la llengua oral, sinó que era una de les llengües de l'escola, activament utilitzat pels nens i els mestres, dins i fora de l'aula. (Tomasuolo et al., 2013, p. 25)

Cal assenyalar que en l'article de Tomasuolo et al. no consideren que la modalitat d'escolarització en un centre ordinari amb la presència d'un mestre assistent signant sigui equivalent a un projecte bilingüe, pel que esmenten en el paràgraf citat: la llengua de signes és, en un projecte bilingüe, una de les llengües de l'escola. Tot i que és un camp poc explorat en la bibliografia fins on hem pogut conèixer, les dades de l'estudi de Tomasuolo et al. posen en relleu la necessitat de fer un seguiment d'aquest tipus d'intervenció.

Un altre factor que pot fer variar els projectes bilingües és la competència dels professionals que hi treballen en LSC i el suport que reben de l'administració per assegurar que sigui l'adequat. A més de les percepcions que ja hem recollit sobre aquest tema en el nostre context d'estudi, en què dos mestres participants expressaven la necessitat que hi hagués

més competència en LSC entre els professionals de la institució (Capítol 5, §4.1.5), hem identificat la mateixa necessitat al CEE La Maçana:

Consideres que les mestres d'audició i llenguatge d'aquí tenen un coneixement suficient de la llengua de signes?

No, no. És insuficient, hauríem d'estar totes més ben formades.

I de moment l'administració no hi posa remei.

No. Fa molt que no fa formació, (...) fa tres anys que no rebem una formació. Però és que l'última formació la vam fer una mica amb ajuda de tothom, de gestionar-nos-la nosaltres. Ara econòmicament no hi ha diners, i clar, si volem una formació ens l'hem de fer nosaltres. Que una persona del centre formi a la resta. I amb aquest tema concret no creiem que n'hi hagi cap en aquests moments per poder fer una formació. Tot i que cada vegada que l'hem feta s'hi ha apuntat tothom.

Hi ha molt interès.

I tant! I mestres novingudes que hagin arribat de nou, s'han apuntat a fer cursos de l'associació de sords per la seva banda per tal de poder-se posar al dia. Amb això no hi ha res a dir. Però a nivell d'administració, és diferent. (Entrevista al CEE La Maçana)

Finalment, hi ha una altra qüestió que condiciona l'estat de la modalitat bilingüe, el material docent, els recursos per implementar el currículum a través de l'LSC:

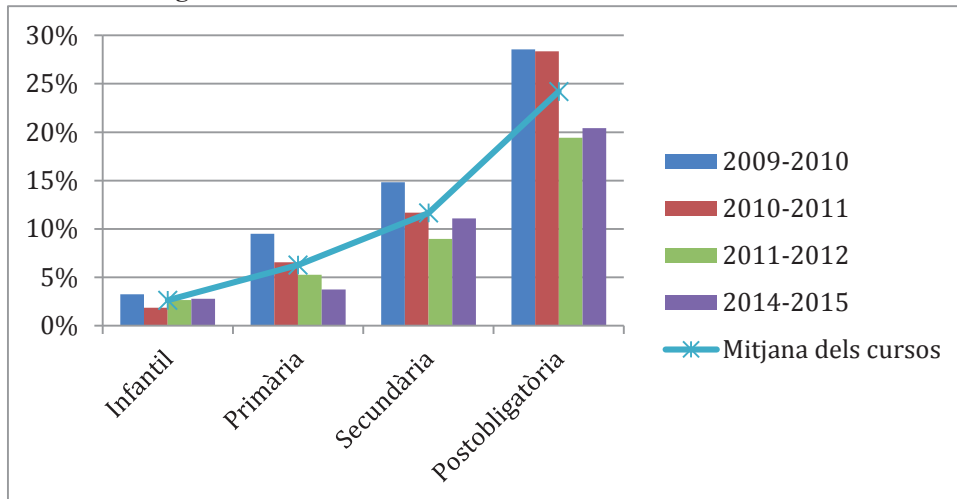
Considereu suficients els recursos de l'escola per treballar el currículum amb l'alumnat sord?

Bé, anem fent, a poc a poc, costa molt trobar hores per anar preparant material, i costa trobar material elaborat. És una escola que ens hem anat reinventant. Tot el material que teníem era d'un altre tipus. I a poc a poc anem fent. Costa, costa. (Entrevista al CEE La Maçana)

Per tant, els criteris segons els quals els diversos CREDA categoritzen l'escolarització de l'alumnat sord en modalitat bilingüe i modalitat oral són heterogenis, com també ho és la implementació actual de la modalitat bilingüe als diversos llocs que s'ofereix de Catalunya.

Pel que fa als nivells escolars en què es troba escolaritzat l'alumnat de modalitat bilingüe, observem un augment de la proporció d'aquest alumnat respecte al total d'alumnes sords a mesura que pugem de nivell (Gràfic 47). El curs 2014-2015, en aquesta modalitat bilingüe hi havia tan sols el 3% de l'alumnat d'educació infantil, el 5% del d'educació primària, l'11% de l'educació secundària, i el 20% dels estudis postobligatoris.

Gràfic 47. Percentatge del total d'alumnat sord de cada nivell d'escolarització matriculat en modalitat bilingüe.



Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament). Elaboració pròpia.

Tanmateix, aquestes dades referides a un sol any són un tall transversal de la població, i és necessari observar la tendència longitudinalment. Malauradament, no disposem de prou anys per contrastar que aquesta tendència sigui igual fent el seguiment d'una mateixa cohort. Malgrat això, els pocs cursos per als quals disposem d'aquestes dades donarien suport a aquesta interpretació de les dades (que a mesura que els infants creixen, n'hi ha més que es van incorporant a la modalitat bilingüe): la major part de l'alumnat que el 2009-2010 estava en els nivell d'infantil (0-6 anys) al cap de cinc cursos, el 2014-2015, es troba ja a educació primària (6-12 anys); la major part de l'alumnat que en el primer curs estudiat estava a primària, es troba al cap de cinc anys a secundària; de la mateixa manera que la major part de l'alumnat que en el primer curs estava a secundària, al cap de cinc anys ja estarà en condicions d'estar en l'ensenyament postobligatori.³²²

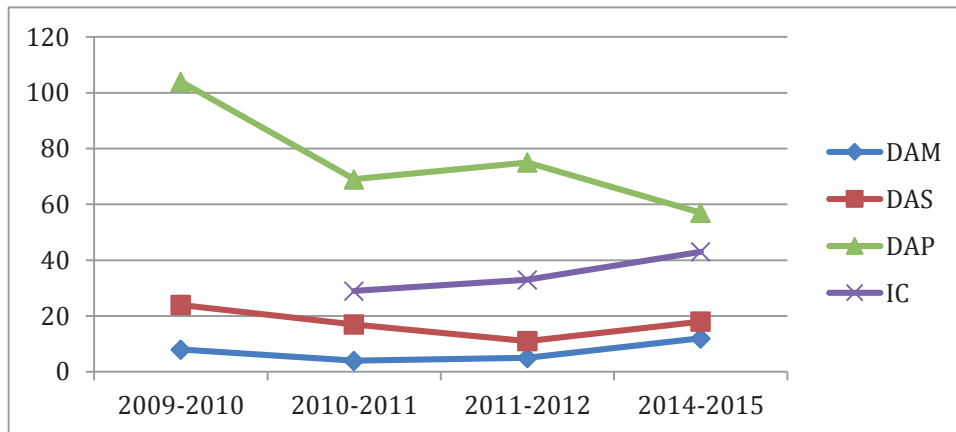
On observem que es dona l'increment més gran és en el pas dels estudis de secundària (el 15% de l'estudiantat del 2009-2010 estaven en modalitat bilingüe) als postobligatoris, on el 20% dels alumnes del curs 2014-2015 estan en modalitat bilingüe. En la comparació dels altres cursos, la diferència entre els percentatges no és tan gran: a infantil, el 2009-2010 el 3% de l'alumnat estava en modalitat bilingüe (8 alumnes), i a primària, al cap de cinc cursos, el 4% de l'alumnat estava en modalitat bilingüe (29 alumnes); en les dades del 2009-2010 el 9% dels estudiants estaven en modalitat bilingüe (47 alumnes), i cinc cursos més tard,

³²² Cal tenir en compte que els estudis postobligatoris en general (en el conjunt de la població oient i sorda) són cursats per una proporció baixa del conjunt d'estudiants que han finalitzat els estudis obligatoris. Les limitacions d'aquesta anàlisi són grans: secundària té 4 cursos, enfront dels 6 de primària; els estudis postobligatoris duren 2 anys, enfront dels 4 de secundària.

era l'11% de l'alumnat que estava en modalitat bilingüe a secundària (49 alumnes). A l'apartat §3.1.2 aprofundim en les possibles explicacions d'aquest fenomen.

Quant a les característiques auditives de la població de la modalitat bilingüe, no hi trobem alumnat amb sordesa unilateral, hipoacúsia transmissiva permanent, ni alumnat amb pèrdua auditiva lleu. L'alumnat més abundant és el que té sordesa profunda (el 44% de l'alumnat en modalitat bilingüe el 2014-2015), i l'alumnat amb implant coclear (el 33%). L'alumnat amb sordesa severa representa el 14% del total i aquell amb sordesa mitjana és el 9% de l'alumnat en modalitat bilingüe del curs 2014-2015. Al llarg dels cursos, s'observa un progressiu augment en xifres absolutes i relatives de l'alumnat amb implant coclear en la modalitat bilingüe i una disminució de l'alumnat amb sordesa profunda (Gràfic 48).

Gràfic 48. Evolució del nombre d'alumnes escolaritzats en la modalitat bilingüe segons el tipus de sordesa (cursos 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 i 2014-2015)

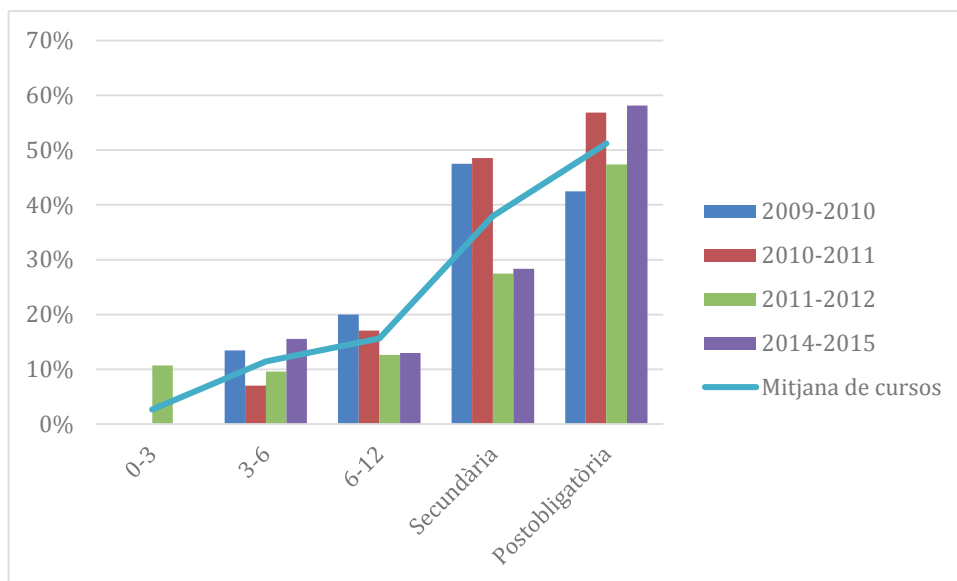


Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament). Elaboració pròpia.

Finalment, volem mostrar el que succeeix a la zona de l'únic CREDA que té una representació més gran de la diversitat de projectes educatius existents a Catalunya, el CREDA Pere Barnils, atès que a Barcelona és l'únic lloc on s'ofereix l'escolarització en centres ordinaris de modalitat sector, centres ordinaris d'agrupament oral, centres ordinaris d'agrupament bilingüe i centre d'educació especial específic per a sords (Gràfic 49).

Tot i que les dades no reflecteixen el seguiment d'una cohort perquè les dades de què disposem no ens permeten fer-ho, observem que la tendència a que en nivells més alts d'estudis hi hagi més alumnes en modalitat bilingüe s'ha mantingut en els darrers sis anys. Si bé a secundària els cursos 2010-2011 i 2011-2012 hi ha hagut un percentatge menor respecte als cursos anteriors d'alumnat escolaritzat en modalitat bilingüe, es manté el major percentatge que en les etapes anteriors d'alumnat en aquesta modalitat.

Gràfic 49. Percentatge del total d'alumnat sord de cada nivell d'escolarització matriculat en modalitat bilingüe al CREDAC Pere Barnils.



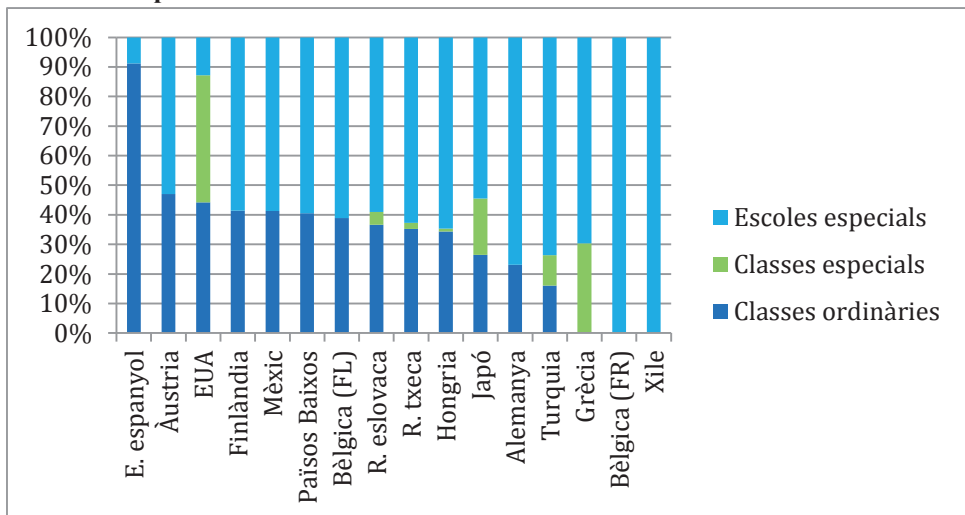
Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament). Elaboració pròpia.

Cal tenir en compte, a l'hora d'interpretar aquestes dades, les possibles repercussions de confiar en el bilingüisme successiu (llengua oral – llengua de signes) en la intervenció amb els infants sords: les implicacions cognitives de no haver tingut accés complet al llenguatge durant els primers anys poden comprometre l'aprenentatge (vegeu el Capítol 2, §3.2 i §4). L'aprenentatge tardà de la llengua de signes i les condicions en què es dona (bàsicament en contextos d'informalitat) no assegura una bona comprensió d'aquesta llengua en l'àmbit acadèmic (Rodríguez Ortiz & Mora Roche, 2007).

3.1.1.5 Els centres ordinaris i d'educació especial

L'Estat espanyol ha promocionat que els infants sords s'escolaritzin en centres ordinaris, a partir de la LISMI (Gobierno de España, 1982). La comparació de les dades disponibles per a diversos estats del món mostra que l'Estat espanyol és un dels que presenten la taxa d'escolarització d'infants sords en centres ordinaris més alta (Gràfic 50).

Gràfic 50. Tipus d'escolarització de diversos estats de l'alumnat sord.



Font: OECD (2007, p. 81). <http://dx.doi.org/10.1787/105742421353>.

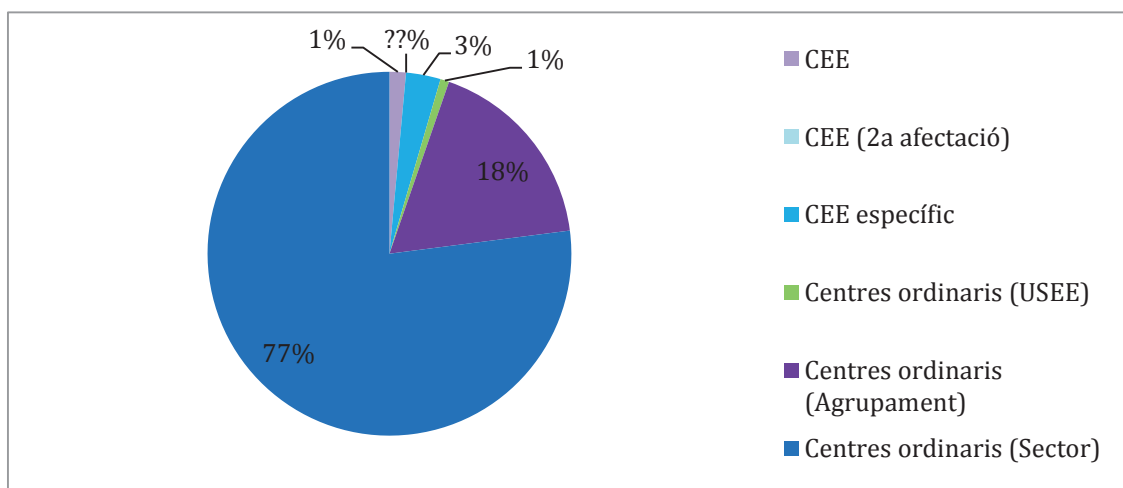
Les dades de les classes especials a Austràlia, Alemanya i l'Estat espanyol estan incloses en les escoles especials.

Les dades de les classes especials a Finlàndia estan incloses a les classes regulars.

Les dades per classes regulars a Bèlgica (comunitat francesa) i Grècia no han estat accessibles.

Observem que l'escolarització de l'alumnat sord a Catalunya segueix la mateixa dinàmica que al conjunt de l'Estat espanyol: el 96% de l'alumnat es troba en centres ordinaris (en agrupament o sectorització), mentre que el 4% restant es troba en centres d'educació especial, ja sigui en CEEs específics (el 3%), o en no específics (l'1%). Aquests percentatges no tenen en compte el conjunt d'alumnat que té altres afectacions que són considerades les principals, per davant de la sordesa, atès que no és possible obtenir aquestes dades per cap via (Gràfic 51).

Gràfic 51. Distribució de l'alumnat sord a Catalunya en funció de les modalitats d'escolarització (centres ordinaris i d'educació especial).



Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament) i Servei d'Estadística del Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia.³²³

³²³ Les dades són del curs 2011-2012, excepte les referents a les USEEs, que per a alguns CREDA són del curs 2014-2015. Alguns CREDA no han proporcionat les dades relatives a les USEEs.

Per elaborar aquest gràfic, hem consultat les dades sobre l'escolarització de l'alumnat sord a Catalunya per dues vies diferents. D'una banda, hem estudiat la informació pública del Servei d'Estadística del departament d'Ensenyament (Departament d'Ensenyament, s.d.). D'altra banda, hem consultat els CREDA, ja que les dades del Servei d'Atenció a la Diversitat classifiquen com a alumnat de la modalitat d'escolarització de sector el que està en tres centres diferents: centres ordinaris, en USEEs o en CEEs.³²⁴

Tanmateix, per ambdues vies (Servei d'Estadística i CREDA), ens hem trobat una mateixa dificultat: no ha resultat possible conèixer les dades de l'alumnat amb una afectació principal diferent a la sordesa, però també sords. Per una banda, els CREDA, atès que no fan el seguiment d'aquest alumnat, no en tenen les dades.³²⁵ Per altra banda, el servei d'Estadística del Departament d'Ensenyament recull només les dades sobre el primer tipus de diversitat funcional de l'alumnat dels CEEs.³²⁶ Per tant, no és possible fer una descripció detallada del nombre d'alumnat sord en els CEEs, ja que no tenim les dades d'una part d'aquesta població, concretament d'aquells alumnes que tenen com a segon tipus de diversitat funcional la sordesa.

Una altra dificultat ha estat que les dades sobre l'alumnat en CEEs proporcionades pels CREDA³²⁷ no han coincidit en tots els casos amb les dades del Servei d'Estadística (en nombre o en any). Això ens ha conduït a decidir no restar de les dades que tenim de l'alumnat atès pels CREDA aquell alumnat que segons el servei d'Estadística està en CEEs. Per tant, hi ha un conjunt d'alumnes que poden estar duplicats, és a dir, que estan comptabilitzats entre els alumnes de CEEs (dades del Servei d'Estadística) i entre els alumnes de sector (dades del Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió).

Aquest conjunt de circumstàncies fa que calgui interpretar amb cautela els resultats que es mostren al Gràfic 51, atès que són aproximats.

³²⁴ Hem demanat als 10 CREDA les dades desagregades referents al nombre de l'alumnat en modalitat de sector (centre ordinari, centre ordinari+USEE, centre d'educació especial). 8 dels 10 CREDA ens han proporcionat aquestes dades.

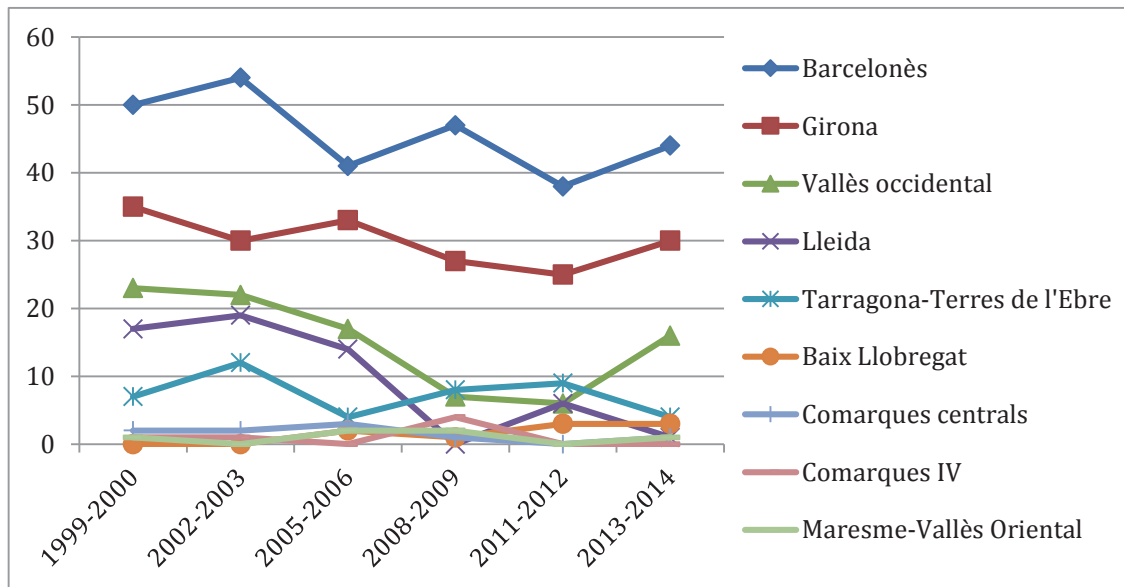
³²⁵ Vam consultar a 6 dels 8 CREDA que ens van proporcionar les dades desagregades si tenien les dades sobre els alumnes que tenen com a segona afectació la sordesa i que estan escolaritzats en CEEs no específics per a sords. Tan sols un CREDA ens va respondre afirmativament, la resta de CREDA van explicar que no en tenien les dades perquè deixaven d'atendre'ls o de fer-los el seguiment protètic.

³²⁶ En preguntar si seria possible canviar el qüestionari que s'utilitza a fi de recollir aquestes dades per preguntar pel segon tipus de diversitat funcional de l'alumne, el Servei d'Estadística va respondre que això no estava previst.

³²⁷ També hi ha hagut alguns casos en què no s'han aconseguit aquestes dades, concretament les de dos CREDA.

Si analitzem únicament les dades del Servei d'Estadística del Departament d'Ensenyament, observem que l'alumnat sord en centres d'educació especial es troba sobretot en les comarques del Barcelonès i de Girona (Gràfic 52). Aquesta distribució reflecteix la localització dels dos únics centres d'educació especial específics per a alumnat sord. També observem una disminució progressiva del nombre d'alumnat sord en CEEs en el transcurs dels anys, essent-ne 136 el curs 1999, i 100 el curs 2013-2014. Durant els cursos 2008-2009 i 2011-2012 el nombre d'alumnes en CEEs encara va ser més baix que l'últim curs estudiat: hi havia 97 i 87 alumnes en CEEs en cada un dels dos cursos esmentats.

Gràfic 52. Evolució del nombre d'alumnat sord en CEEs en funció de l'àmbit territorial.

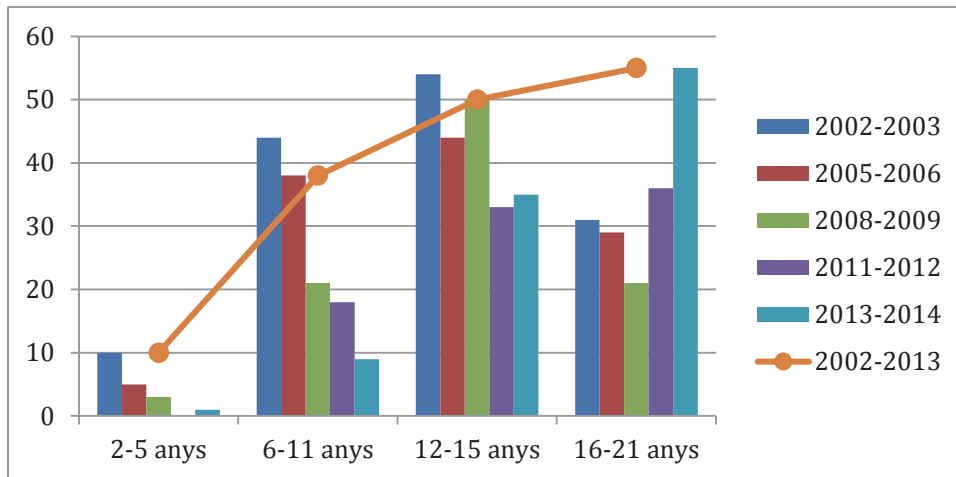


Font: Servei d'Estadística del Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia.³²⁸

En observar l'escolarització en CEEs de l'alumnat sord segons la franja d'edat, veiem que el nombre d'alumnat va augmentant a mesura que la franja d'edat és més elevada (Gràfic 53). Això sembla reflectir que l'alumnat en principi s'escolaritza en centres ordinaris, i a mesura que es va veient la seva evolució s'opta per escolaritzar-los en CEEs. També pot ser un reflex de la incorporació d'alumnat nouvingut que es considera que ha d'anar a CEEs.

³²⁸ Les àrees no coincideixen amb els àmbits d'actuació dels CREDA atès que les dades proporcionades pel Departament d'Ensenyament es dona per comarques i hi ha CREDA's que atenen alguns municipis de comarques (en el cas dels CREDA del Barcelonès).

Gràfic 53. Escolarització de l'alumnat sord en CEEs segons l'edat i projecció de l'evolució de l'escolarització.



Font: Servei d'Estadística del Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia.³²⁹

La projecció d'aquesta evolució, fent el seguiment d'una suposada cohort³³⁰ confirma aquesta tendència de l'augment de l'alumnat a mesura que avança de nivell escolar.

La comparació d'aquestes dades per als diversos anys també mostra que hi ha una tendència a una menor escolarització de l'alumnat sord en CEEs. L'escolarització en la franja d'edat dels 16 als 21 anys, tanmateix, sembla tenir una evolució inversa.

L'entrevista amb el CEE La Maçana confirma que la tendència, almenys a la zona de Girona, és a endarrerir l'entrada de l'alumnat sord al CEE específic per a sords:

Les dades del departament mostren que els últims anys teniu sobretot nens de primària i de secundària.

Sí, sobretot de secundària, de fet.

Sí és veritat (...). Així que suposo que aquests són els nouvinguts [n'havíem estat parlant].

No, tots no. Passa una cosa, nosaltres som una escola, com totes les escoles d'educació especial, receptora. Nosaltres no triem els alumnes, ni podem rebre directament un alumne i matricular-lo. (...) L'EAP és el que fa els dictàmens i diu quina ha de ser l'escolarització d'un alumne que té necessitats educatives especials. (Entrevista al CEE La Maçana)

Entre els motius que interpreten que condueix a la situació actual hi ha la concepció de la inclusió educativa. Consideren que es promou que l'alumnat estigui el màxim de temps

³²⁹ Per fer la projecció de l'evolució de l'escolarització de l'alumnat sord als CEEs hem fet la seqüència següent: dades de la franja 2-5 anys del curs 2002-2003; dades de la franja 6-11 del curs 2005-2006; dades de la franja 12-15 anys del curs 2008-2009; dades de la franja 16-21 del curs 2013-2014.

³³⁰ Vegeu la nota anterior.

possible al centre ordinari per afavorir les relacions socials amb els companys oïdors i per promoure el treball auditiu i en l'àmbit de la llengua oral.

El que ha passat en els últims anys és que el CREDA ha anat retardant l'entrada dels nens amb discapacitat auditiva a les escoles d'educació especial. Perquè s'intenta que l'alumne sord pugui estar el màxim d'escolaritzat de forma ordinària, en un entorn oïent. S'intenta que l'oralitat i el treball auditiu es treballin fins al màxim de les possibilitats. (...)

Per tant, no arriben més nens a primària no perquè nosaltres ho vulguem, perquè a nosaltres ens agradaria tenir molt més temps per poder treballar amb ells, sinó perquè és així, és com està organitzat el tema de la sordesa, de la integració i de la inclusió. Ara es té el principi de mantenir el màxim de temps els nens en l'escola ordinària i si no pot fer més aleshores hi ha el recurs de l'escola d'educació especial. (Entrevista al CEE La Maçana)

Ara bé, també reconeixen que hi tenen un pes les creences encara existents sobre l'efecte del coneixement de la llengua de signes en el desenvolupament de la llengua oral:

(...) Per tant, el fet que a les dades que tens hi surtin més alumnes de secundària és per això. S'aposta per la inclusió i pels sords en l'aula ordinària.

També hi ha la falsa percepció que si vénen aquí i parlen la llengua de signes, a nivell oral ja no faran res. Quan, de fet, aquí el llenguatge es treballa tot el dia. Tot el dia estem treballant llenguatge, sigui a matemàtiques o en l'assignatura que sigui. Perquè si no es treballa en l'àmbit oral es treballa l'escrit. El grau d'adaptació que tens tu en el vocabulari, el llenguatge, i tornar a repetir, i tornar a repetir, això és impossible que es doni a l'escola ordinària. Però el que diuen és que el model oral es perd. Nosaltres pensem que sempre sumem, més que restem. Donem més, i més que en traiem. (Entrevista al CEE La Maçana)

Aquesta tendència contrasta amb el que succeïa en el passat. Des de l'escola s'ha percebut un canvi en la tendència de l'escolarització dels nens sords en el CEE, cada cop més tardana, i amb més necessitats educatives específiques, sobretot en l'alumnat que s'escolaritza al CEE a primària:

Abans, venien més alumnes de primària, però el CREDA ha anat evolucionant amb el temps: eren nens amb una sordesa sense cap altra deficiència, ni cap altre condicionant, nens que no acabaven de tirar però que curricularment no acabaven d'anar bé i aleshores venien aquí a l'escola d'educació especial. Però ara costa molt que arribin nens a primària (sobretot a C.I. i a C.M.). Si arriben nens de primària a l'escola és perquè són nens molt especials, no només amb una deficiència auditiva sinó que hi ha algun altre condicionant. (Entrevista al CEE La Maçana)

Han identificat que els 12-13 anys és l'edat en què es dona més el canvi del centre ordinari al CEE:

Moltes vegades el canvi es produeix a 1r d'ESO. Els alumnes han estat tota la primària a l'escola ordinària, i els coneixen, s'han ajustat a ells. Però després, no veuen clar portar-lo a l'institut, amb tants professors, en un lloc nou. Aleshores és quan vénen aquí a la Maçana. (Entrevista al CEE La Maçana)

La percepció des del CEE La Maçana és que, perquè la intervenció des del seu centre pogués ser més profitosa per als alumnes, caldria poder treballar més temps amb ells, és a dir, que poguessin arribar abans al CEE:

A nosaltres ens agradaria que poguessin venir una mica abans, tampoc no diem d'infantil, però que poguessin venir a cicle mitjà, a cicle superior, per tenir més temps per poder treballar i per poder tirar endavant. Perquè a vegades et vénen, no a 1r, sinó que vénen a 2n, o a 3r d'ESO i dius, mare meva, però jo què faig, ara, ja?

La nostra aspiració és poder donar el màxim a aquests alumnes i que puguin tenir una titulació d'ESO, que puguin anar a fer un cicle formatiu, i poder-los acompanyar al cicle formatiu. Però si ens vénen a 3r o 4t d'ESO, això ja no és possible. (Entrevista al CEE La Maçana)

L'experiència que expliquen des del CEE La Maçana descriu les dificultats d'atendre nens i joves que no tenen una primera llengua adquirida i que tenen altres necessitats educatives específiques, que en alguns casos poden ser independents de la sordesa, però com hem vist al Capítol 2 (§4) poden derivar-se de la privació lingüística. El fet que una part d'aquest alumnat sord s'escolaritzi en CEEs no específics per a sords on no sempre hi ha persones coneixedores de l'LSC pot dificultar encara més la intervenció amb aquest alumnat. Tanmateix, en aquesta tesi no hem pogut abordar aquesta problemàtica.

3.1.2 Estudis postobligatoris

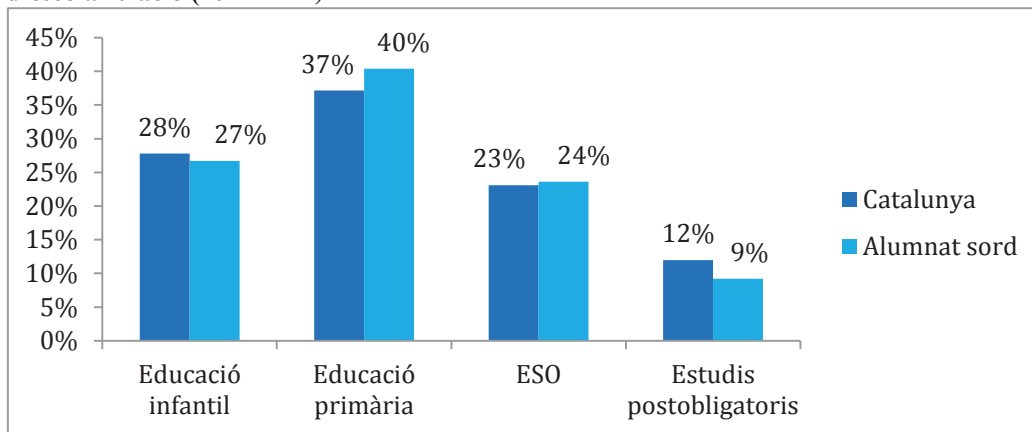
En aquest apartat i el següent mostrem els resultats per tal de veure si s'està complint amb el que estableix la *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat i protocol facultatiu* (Nacions Unides, 2006, article 24):

5. Els estats part han d'assegurar que les persones amb discapacitat tinguin accés general a l'educació superior, la formació professional, l'educació per a adults i l'aprenentatge durant tota la vida sense discriminació i en igualtat de condicions amb les altres. Amb aquesta finalitat, els estats part han d'assegurar que es facin ajustos raonables per a les persones amb discapacitat.

La població de l'alumnat sord es trobava durant el curs 2011-2012 cursant estudis postobligatoris en menor proporció que el conjunt de la població catalana. Un 9% de l'alumnat sord es trobava en aquesta etapa, enfront del 12% del conjunt de l'alumnat de

Catalunya (Gràfic 54). Aquestes dades indiquen que l'alumnat sord opta en menor mesura per continuar fent estudis després de l'escolarització obligatòria que el conjunt de l'alumnat a Catalunya.

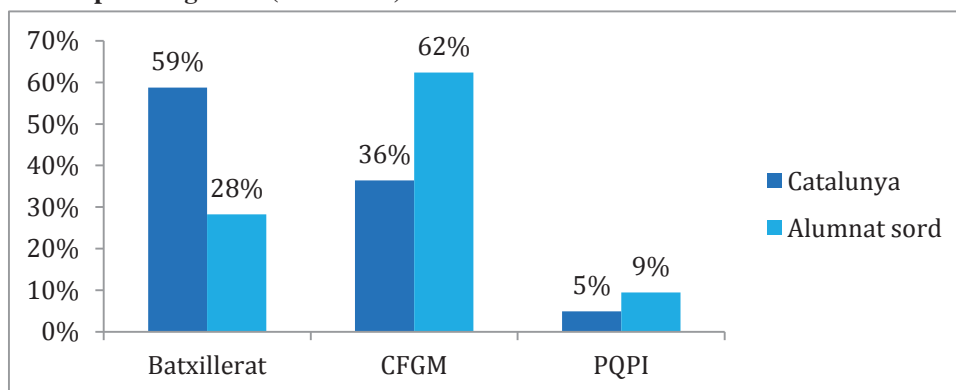
Gràfic 54. Percentatge de l'alumnat total de Catalunya i de l'alumnat sord en cada nivell d'escolarització (2011-2012).



Fonts: Departament d'Ensenyament, Servei d'Estadística, Informació i Documentació (Departament d'Ensenyament, s.d.); Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (IDESCAT, 2015a).

Les diferències entre el conjunt de l'alumnat de Catalunya i l'alumnat sord es troben també en el tipus d'estudis postobligatoris elegits (Gràfic 55). Mentre que 85.640 estudiants de Catalunya estudiaven el 2011-2012 batxillerat (el 59% de l'alumnat dels estudis postobligatoris), la proporció descendia a més de la meitat en el cas de l'estudiantat sord (48 alumnes, el 28% de l'alumnat de l'etapa postobligatòria). En canvi, el gran gruix de l'alumnat sord es trobava en els estudis de cicles formatius (106 alumnes, el 62% de l'alumnat sord a postobligatòria), mentre que en el cas de l'alumnat de Catalunya eren 53.090 els que hi havia matriculats en cicles formatius (36%). En les dues poblacions, els estudis menys cursats van ser els programes de qualificació professional inicial (PQPI).

Gràfic 55. Comparació de la distribució de l'alumnat sord i del conjunt de Catalunya segons els estudis postobligatoris (2011-2012).



Font: Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística, Informació i Documentació; Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<http://www.idescat.cat/pub/aec/741>; <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=745&t=2012>

No hem pogut obtenir dades sobre el nombre d'estudiants per curs escolar que han finalitzat amb èxit els estudis. Als EUA, de 30.000 estudiants sords matriculats a programes d'educació del nivell de postsecundària, només un de cada deu es graduen jant l'escolarització obligatòria (Taula 61). Tanmateix, s'observa una tendència al descens de la proporció de l'escolarització de la modalitat bilingüe en els estudis postobligatoris en els darrers anys.

Taula 61. Percentatge de l'estudiantat segons curs, etapa educativa i modalitat comunicativa.

Etapa	Modalitat	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2014-2015
Estudis obligatoris ³³¹	Bilingüe	9%	7%	6%	6%
	Oral	91%	93%	94%	94%
Estudis postobligatoris	Bilingüe	29%	28%	19%	20%
	Oral	71%	72%	81%	80%

Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament). Elaboració pròpia.

Si comparem l'alumnat que es troba en els estudis postobligatoris del curs 2014-2015 amb els del 2010-2011 segons la modalitat educativa, observem que no es manté la ràtio entre les dues etapes en una i altra modalitat (Taula 62). El nombre d'estudiants en modalitat bilingüe es manté, mentre que en la modalitat oral disminueix.

Taula 62. Ràtio d'alumnat amb implant coclear respecte l'alumnat amb sordesa profunda en funció de la modalitat d'escolarització.

	Secundària (2010-2011)	Postobligatòria (2014-2015)	Ràtio postobligatòria: batxillerat
Modalitat oral	265	156	0,59
Modalitat bilingüe	35	40	1,14

Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament). Elaboració pròpia.

Aquestes dades contrasten amb les declaracions de l'exdirectora General d'Educació Infantil i Primària: "No podem dir que els alumnes de modalitat bilingüe dominin l'oral i el bilingüe. Si el dominessin no necessitarien suport a la postobligatòria" (Catalunya Informació, 2013).³³² La seva afirmació denota que interpreta com una dada negativa el fet que hi hagi estudiants en la modalitat bilingüe en els estudis postobligatoris que requereixen els serveis d'interpretació.

Tanmateix, hi ha dues dades que suggereixen posar en dubte l'anàlisi que fa Espot sobre la situació de la modalitat bilingüe: d'una banda, el fet que la proporció d'estudiants de l'etapa

³³¹ Inclou l'alumnat de 3-6 anys, primària i secundària.

³³² Vegeu la transcripció completa de les declaracions a l'apartat §3.1.1.4.

postobligatòria en modalitat bilingüe tripliqui la proporció de l'alumnat en l'etapa obligatòria; d'altra banda, l'alta ràtio d'estudiants de postobligatòria/estudiants de secundària, en comparació amb el valor més discret de l'estudiantat en la modalitat oral.

Per tant, la interpretació de les dades pot ser diametralment oposada a la d'Espot: malgrat que cal aprofundir en l'anàlisi de la situació, els resultats suggereixen que el 20% de l'alumnat sord està en els estudis postobligatoris *gràcies* a la llengua de signes.

Atesa la importància d'aquestes dades, analitzarem les possibles explicacions de per què hi ha aquesta proporció major d'estudiants en modalitat bilingüe a l'etapa postobligatòria.

Per una banda, una explicació pot ser que l'estudiantat de la modalitat oral no continua en la mateixa proporció en l'etapa postobligatòria que els estudiants de la modalitat bilingüe. Això significaria que l'èxit de la modalitat oral és menor que el de la modalitat bilingüe.

Per una altra banda, la situació podria explicar-se pel fet que una part de l'alumnat de la modalitat oral opti per canviar de modalitat i cursar els estudis en la bilingüe. Això indicaria que malgrat que s'hagi tingut una escolarització en la modalitat oral, hi pot haver estudiants que prefereixen la llengua de signes per accedir als continguts curriculars.

També hi hauria l'explicació de l'arribada d'estudiants nouvinguts que opten per la modalitat bilingüe. En aquest cas, en funció del nombre d'estudiants en aquesta situació les dades canviarien: la taxa d'escolarització en l'etapa postobligatòria de l'estudiantat que ha seguit tota la trajectòria a Catalunya seria més baixa respecte a les dades del conjunt del país. Caldria comptar amb més dades sobre el perfil dels estudiants de l'etapa postobligatòria per acabar de comprendre la situació.

Finalment, l'explicació que Ferran Velasco dona a aquest fenomen és l'impacte de la millora tecnològica, que fa que els pares optin més per la modalitat oral en els nivells educatius més baixos (Velasco, 2010, p. 49):

I he explicat que, ja que en els últims anys els avenços tecnològics –els implants coclears–, tot això ha facilitat que els nens molt petits avui dia, si es detecta al més aviat possible, estan sentint i, per tant, els pares acaben triant una modalitat oral, penso que aquesta és l'explicació per la qual de la modalitat oral hi hagi un percentatge més gran en els cursos petits. En els cursos més grans, diguéssim, aquesta tendència, o hi ha més nombre d'alumnes a cursos grans que segueixen una modalitat bilingüe, però no vol dir que n'hi hagi més que a la modalitat oral. De la modalitat oral n'hi ha més a tot arreu, el que passa és que es distribueix que en els petits n'hi ha més encara, el percentatge és més gran, deu ser potser d'un 90 per

cent i en l'altre deu ser d'un 60. Però sempre la modalitat oral dels alumnes que tenim a Barcelona sempre és més gran.

En aquest cas, el fenomen de l'impacte de la tecnologia ja hauria d'haver arribat en els darrers cursos als estudis postobligatoris, però si bé veiem que la proporció d'alumnat en modalitat bilingüe disminueix respecte al curs 2009-2010, no s'equipara a la proporció d'alumnes dels estudis obligatoris.³³³

En qualsevol dels casos, aquestes dades demostren que els estudiants probablement no demanen la modalitat bilingüe durant l'etapa postobligatòria perquè no dominen "l'oral i el bilingüe",³³⁴ sinó que el currículum és més accessible a través de l'LSC.

Hem realitzat l'anàlisi de l'alumnat de l'etapa postobligatòria segons la pèrdua auditiva fent una projecció: hem considerat que part de l'alumnat de secundària del curs 2010-2011 es trobarà cursant estudis postobligatoris durant el 2014-2015 (tot i que aquells que es trobaven durant el curs 2010-2011 en els dos darrers anys de la secundària ja els hauran acabat). Es tracta d'una estimació que, com a tal, hem d'interpretar curosament.

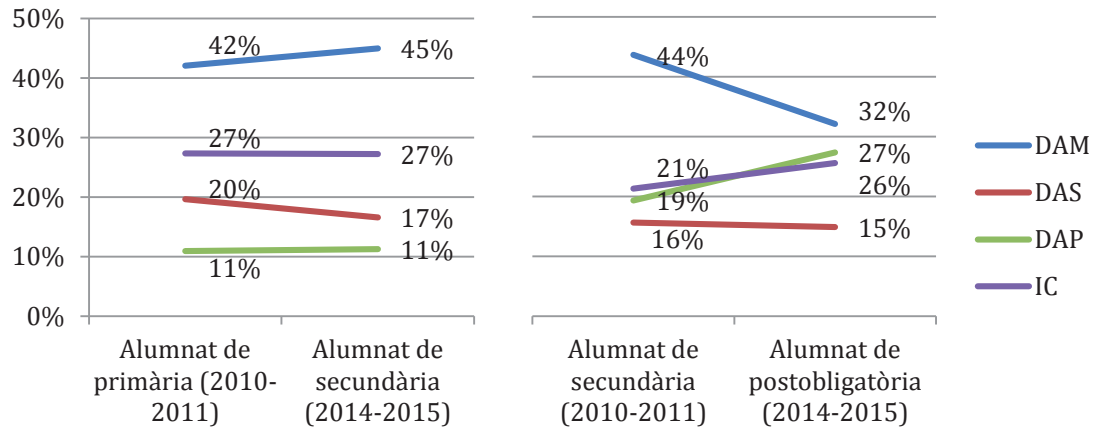
Al Gràfic 56 observem un primer gràfic que mira de comprovar la viabilitat d'una projecció d'aquest tipus. Les dades mostren que els percentatges de cada un dels tipus de sordesa entre els alumnes dels dos cursos comparats es mantenen en bona mesura.

Per contra, el segon gràfic mostra tendències diferents: hi ha una disminució de la proporció de l'alumnat amb sordesa mitjana força gran entre les dues etapes (del 44% entre l'estudiantat de secundària al 32 % del de postobligatòria), i hi ha un increment de la proporció d'estudiants tant amb sordesa severa com profunda.

³³³ Una qüestió que es pot argumentar és que les dades encara no poden mostrar l'impacte del protocol de detecció precoç de la sordesa. És una variable que caldrà tenir en compte en el futur, però de moment hem de valorar la situació que les dades de què disposem reflecteixen.

³³⁴ Entenem que Alba Esport es referia al domini de la llengua de signes catalana quan parlava del "domini del bilingüe".

Gràfic 56. Projecció de l'evolució de la proporció de l'alumnat segons el tipus de sordesa (del total d'alumnat dels 4 tipus comparables, DAM, DAS, DAP i IC) entre primària, secundària i estudis postobligatoris.



Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament).
Elaboració pròpia.

Diverses hipòtesis poden explicar aquest fenomen: pot ser que no estiguem fent una comparació prou acurada (caldrà tenir les dades del curs 2012-2013 per mirar les proporcions segons tipus de sordesa de l'etapa postobligatòria, ja que correspondrien a les dades dels que el 2010-2011 estarien a 3r i 4t d'ESO); pot ser que hi hagi una arribada d'estudiants de fora de Catalunya durant l'etapa postobligatòria que facin variar les proporcions; el fenomen també pot ser degut a la variabilitat de la trajectòria en aquesta etapa, ja que si bé durant els alumnes passen de primària a secundària obligatòriament (si no hi ha "retencions"), no és així durant els estudis postobligatoris, en què els estudiants poden ser alumnes d'edats molt diverses (poden incorporar-se a aquesta etapa anys després d'haver acabat la secundària; finalment, una última explicació és que molts alumnes amb sordesa mitjana siguin "donats d'alta" quan inicien els estudis postobligatoris. Fins aquí, hem tractat les hipòtesis que contempen que desaconsellen interpretar aquestes dades com una projecció de l'evolució del seguiment dels estudis postobligatoris després de l'etapa obligatòria.

Ara bé, la darrera hipòtesi seria que, en efecte, l'alumnat amb sordesa mitjana estigués fent un seguiment menor dels estudis postobligatoris. En aquest cas, una de les possibles explicacions del fenomen rauria en el fet que aquesta població podria estar rebent una atenció diferent durant l'escolarització obligatòria que afectés la motivació o l'interès per continuar amb els estudis postobligatoris.

Hem vist que aquesta població tendeix a estar menys en la modalitat d'agrupament: això ens condueix a plantejar que podria ser que en els estudis obligatoris s'estigués confiant massa en el seu rendiment protètic i que estiguessin perdent més informació de la prevista.

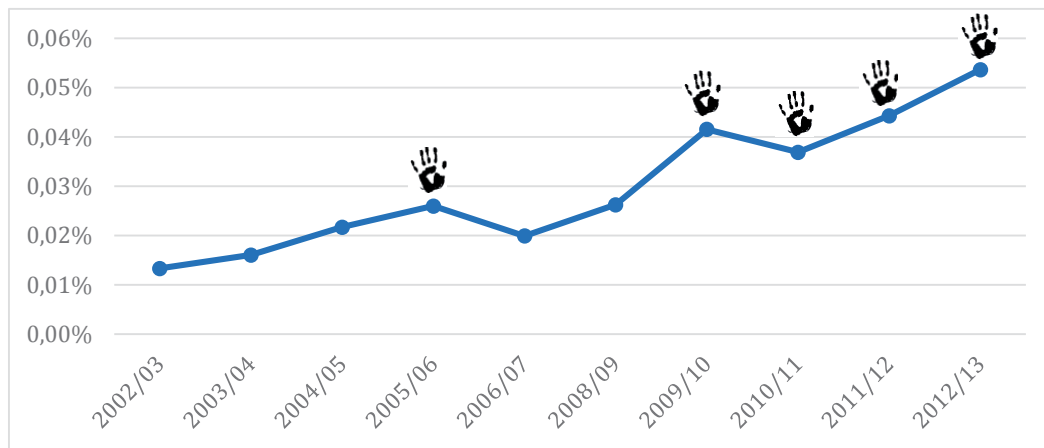
En l'entrevista als membres de la direcció del CREDAC Pere Barnils, en abordar els beneficis de l'agrupament, es va abordar aquest tema: "Fins i tot amb els infants amb DAM l'agrupament pot anar bé, perquè passen força inadvertits i a vegades tenen força llacunes" (Entrevista al CREDAC Pere Barnils).

3.1.3 Estudis universitaris

En el període de temps observat, hi ha hagut un augment del percentatge d'estudiants sords matriculats a les universitats catalanes respecte al total d'alumnes. En deu anys, s'ha triplicat la població sorda universitària (Gràfic 57).

Gràfic 57. Evolució del percentatge d'estudiants sords del total d'estudiants matriculats a les universitats catalanes (2002-2012).

(Les marques indiquen els anys que consta que hi ha hagut intèrpret de llengua de signes i/o guia-intèrpret de llengua de signes)



Font: Consell Interuniversitari de Catalunya (2003a, 2003b, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2012a, 2013, 2014). Elaboració pròpia.

La universitat que més matrícules d'alumnat sord ha tingut al llarg d'aquests deu anys ha estat la Universitat de Barcelona (UB). En segon lloc trobem la Universitat Politècnica i, en tercer lloc, la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2012a, 2013, 2014).

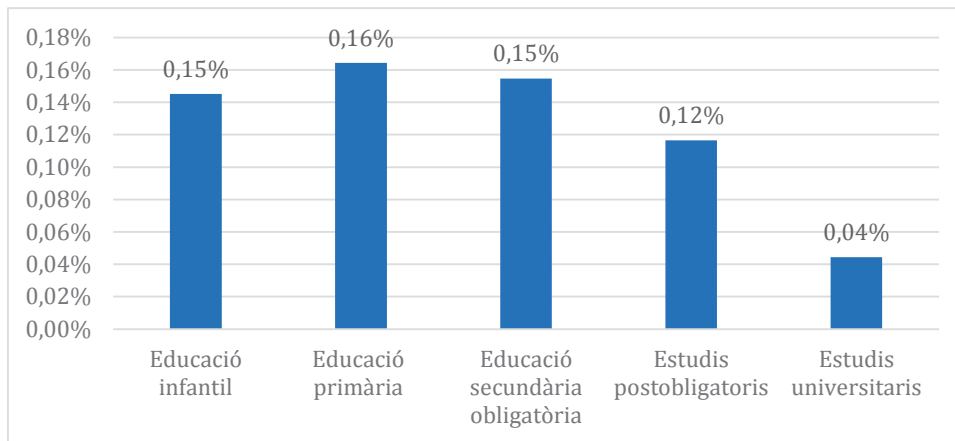
L'única universitat que consta que ha tingut entre les actuacions envers les necessitats d'adaptacions la interpretació a la llengua de signes és la UB (que també coincideix amb la universitat que té més alumnat sord matriculat). Tanmateix, aquesta informació necessita ser revisada, atès que durant els cursos 2011-2012 i 2012-2013, com a mínim, hi va haver el servei d'interpretació a la UAB, i aquesta actuació no consta en els informes.³³⁵

³³⁵ He conegut personalment un estudiant que comptava amb el servei d'interpretació a la UAB com a mínim durant els dos cursos esmentats.

Per altra banda, el fet de no poder comptar amb una informació més detallada (edat de les persones matriculades, estudis previs, estudis en què s'han matriculat, nivell de sordesa, lloc de residència) no permet fer una descripció acurada de la situació de l'estudiantat sord universitari.³³⁶ Conèixer el perfil dels estudiants amb més detall pot permetre entendre quins factors estan promocionant l'accés a la universitat de la població sorda.

En la comparació de la proporció d'estudiants sords del total dels diversos nivells educatius per a un mateix curs (2011-2012) observem que en les etapes obligatòries el percentatge es troba entre el 0,15% i el 0,16%, en el cas dels estudis universitaris el percentatge descendeix fins al 0,04% (Gràfic 58).

Gràfic 58. Percentatge d'alumnes sords del total d'estudiants de Catalunya el curs 2011-2012.



Fonts: Consell Interuniversitari de Catalunya (2012b); Departament d'Ensenyament, Servei d'Estadística, Informació i Documentació (Departament d'Ensenyament, s.d.); Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (IDESCAT, 2015a); Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement (IDESCAT, 2015b).
Elaboració pròpia.

Cal afegir que el nombre de matrícules és una dada interessant, però seria necessari també conèixer el nombre de graduats per poder aproximar-nos millor al fenomen.

3.2 Context de la intervenció i l'assessorament

El Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials (Departament d'Ensenyament, 1997a, 5.1) estableix que:

El Departament d'Ensenyament facilitarà la informació, l'orientació i l'assessorament necessari als pares i mares o tutors de l'alumne i, en la mesura que sigui possible, al mateix alumne, per tal que disposin de les dades necessàries per decidir la seva escolarització en el centre docent més adequat per atendre les seves necessitats educatives.

³³⁶ També es dona el fenomen de persones que han tornat a estudiar després de diversos anys d'haver acabat els estudis preuniversitaris. He conegut personalment quatre persones en aquesta situació.

Per contribuir a comprendre la situació de l'alumnat sord a Catalunya, en aquest apartat mostrem els resultats de l'anàlisi d'alguns elements que considerem que són indicadors de l'assessorament que reben les famílies i de la intervenció que es fa amb els infants sords.

En el primer apartat descriu com es realitzen les mesures per a la detecció i diagnòstic de la sordesa en els infants sords (§3.2.1), a continuació abordem l'acollida a les famílies d'infants sords (§3.2.2), el seguiment i intervenció que es fa amb els nens i nenes (§3.2.3), la informació que es proporciona a les famílies a través de les pàgines web dels CREDA (§3.2.4), algunes característiques de la concepció de la logopèdia en l'actualitat (§3.2.5) i, finalment, ens aproximem al paper que tenen les persones sordes en aquest context (§3.2.6).

3.2.1 Detecció i diagnòstic

La detecció precoç de la pèrdua auditiva, i conèixer-ne el tipus, grau i etiologia, permet influir en els diversos elements relacionats amb el desenvolupament lingüístic de l'infant sord: participació en programes d'intervenció, acceptació de la sordesa i implicació en la intervenció per part de la família, modalitat comunicativa (llengua oral i/o llengua de signes), modalitat d'escolarització (oralista o bilingüe intermodal), estils comunicatius de la família i del medi educatiu (input de llenguatge), guany protètic (en cas que la criatura utilitzi audiòfon o implant coclear), etc. (Geers, 2005; Moeller, 2000; Silvestre, 2007).

Des del 2010, existeix un *Protocol per a la detecció precoç, el diagnòstic, el tractament i el seguiment de la hipoacúsia neonatal* (Departament de Salut, 2010). Això ha permès que el 53,6% dels nadons nascuts el 2012 fossin cribrats, xifra que representa un augment respecte la de l'any anterior (el 46%) (Prats Viedma, Galí, Cabezas, & Claveria, 2013). Aquest percentatge reflecteix el fet que, si bé el programa està força estès en la xarxa sanitària pública, s'està introduint encara en el sector privat. L'impacte de la implementació del *Protocol* també ha estat percebut pels dos CREDA entrevistats. Ambdues institucions han notat un increment de l'arribada dels infants amb sordeses moderades:

Amb relació a l'impacte del cribratge neonatal, al CREDAC encara que no s'ha fet un estudi estadístic sobre això, sí han notat algun canvi d'ençà la seva implantació: els infants sords arriben més petits al CREDAC, detecció de més pèrdues mitjanes entre els més petits. (Entrevista al CREDAC Pere Barnils)

... el notem sobretot fa dos cursos, amb l'arribada de nens amb pèrdues moderades, petitets, que abans no ens arribaven possiblement fins que no estaven ja a l'escola, o bé a educació infantil o bé a cicle inicial. I ara sí que portem dos cursos que tenim nadons amb sordeses moderades diagnosticades per screening. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

El protocol estableix que un cop es diagnostica la sordesa a les famílies, aquestes són informades sobre el CREDA que els pertoca per àmbit geogràfic. A partir d'aquí, l'equip mèdic de l'hospital i el CREDA col·laboren en la valoració audiològica, i comença un treball coordinat interdisciplinari entre sanitat i educació (Marro, Claveria, Calvo, Navarro, & Clarós, 2009). Des del CREDA es realitzarà també la valoració psicopedagògica i lingüística, i si escau s'iniciarà l'atenció logopèdica (Departament de Salut, 2010, p. 14).

Si la criatura no ha estat sotmesa a aquest cribratge, o es veu afectada per la sordesa posteriorment, o és una criatura nouvinguda, pot succeir que la família es posi en contacte amb els serveis mèdics corresponents, o bé que els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) sospitin de la sordesa de l'infant i derivin el cas al CREDA perquè faci les proves necessàries (Departament d'Ensenyament, 1999, p. 31).

Els EAP són un dels serveis educatius que “donen suport i assessorament als centres educatius públics i privats concertats de nivells educatius no universitaris (professors, alumnes i famílies)” (Departament d'Ensenyament, 2014, p. 3) i n'hi ha 79 arreu de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2013b). Més concretament, formen part dels serveis educatius de zona,³³⁷ i la seva intervenció es considera prioritària en els nivells d'educació infantil i primària. Entre d'altres funcions, tenen el paper de fer “l'avaluació psicopedagògica i el seguiment d'alumnes amb necessitats educatives especials, trastorns que dificulten l'aprenentatge i altes capacitats” i també realitzar “el dictamen d'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials” (Departament d'Ensenyament, 2014, p. 16).

Aquest dictamen d'escolarització també compta amb un informe annex elaborat pel CREDA, que especifica “la modalitat comunicativa i el tipus d'escolarització que es consideren més adequats” (Departament d'Ensenyament, 1999, p. 32).

3.2.2 Acollida de les famílies des dels CREDA

En l'apartat anterior ja hem descrit el procés de detecció de la sordesa, i hem introduït el paper que tenen els CREDA en el procés d'acollida i assessorament a les famílies dels infants sords. Pel vessant educatiu que té aquesta tesi, ens hem centrat en aquestes institucions.

³³⁷ Els altres dos tipus de serveis són els serveis educatius específics, entre els quals hi ha els CREDA, i els camps d'aprenentatge, que són “serveis educatius de suport a la docència en el desenvolupament de materials i metodologies didàctiques innovadores” (Departament d'Ensenyament, 2014, p. 29).

A continuació presentem els resultats sobre l'anàlisi de les dades referents a l'assessorament que es realitza a les famílies pel que fa a la modalitat d'agrupament i de sector (§3.2.2.1) i a la modalitat lingüística i educativa (oral o bilingüe) (§3.2.2.2).

3.2.2.1 L'assessorament sobre l'agrupament i la sectorització

En el cas de la informació que es proporciona a les famílies sobre la modalitat d'agrupament o de no agrupament (sense especificar si es tracta d'agrupament oral o bilingüe), existeix un criteri sobre el sentit en el qual assessorar-les: el grau de pèrdua auditiva, que generaria necessitats educatives específiques importants. Així és com ho estableixen Agustí et al. (2001, p. 3), en un document que van elaborar tots els CREDA de Catalunya per analitzar "els avantatges que per a determinats alumnes pot suposar l'agrupament en la seva escolarització":

Es podria considerar que l'alumnat susceptible de ser escolaritzat en un centre d'agrupament d'alumnat sord seria aquell que presenta importants necessitats educatives especials derivades d'una sordesa preferentment severa i pregona i que requereix, més enllà del suport logopèdic, ajuts específics per a l'accés al currículum i per al seu desenvolupament personal i social. (2001, p. 7)

L'origen de la modalitat d'agrupament que descriu la psicopedagoga del CREDA Jordi Perelló posa en relleu que efectivament es creà a fi de donar resposta a les necessitats més específiques de l'alumnat amb sordeses profundes o severes, a través d'oferir uns recursos que no podien oferir-se a tots els centres on hi hagués alumnat sord escolaritzat, per la qual cosa es va decidir concentrar-los en determinats centres:

Mirant les dades que em van passar des del departament, he vist que més o menys es segueix el criteri del document d'Agustí et al., de tots els directors de CREDA, del 2001, que deien que bàsicament el criteri és el nivell de sordesa. Les dades més o menys reflecteixen això. (...)

Seguiria el criteri del nivell auditiu, però a part d'aquest, quin altre hi ha?

Inicialment, quan es va considerar la modalitat d'escoles d'agrupament, si més no aquí al Vallès, és perquè es considerava que els nois i noies amb sordeses profundes o severes, severes baixes, necessitaven, no només el recurs de logopèdia, sinó un recurs de suport al currículum. Sobretot en les primeres etapes. I és quan es va pensar en la figura de la MALL, la mestra d'audició i llenguatge.

Aquests recursos no es podien oferir a totes les escoles on s'escolaritzés un alumne amb sordesa, llavors es va pensar això, en la idea de fer centres d'agrupament que no només tinguessin el doble recurs, la logopeda i la MALL, sinó que també el professorat tingués una

formació en com atendre alumnes amb sordesa a dintre de l'aula. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

En l'explicació que segueix al fragment previ, observem que es posa en relleu la importància de l'agrupament en la construcció de la identitat dels infants sords:

Per tant havíem de jugar amb què l'escola tingués recursos per donar resposta a l'alumnat, que el professorat estigués format, fos sensible al tema, i que tingués estratègies per gestionar bé les respostes d'aquests alumnes, i a més a més que fos un entorn que propiciés que els alumnes amb sordesa construïssin la seva identitat com a sords amb altres alumnes amb sordesa. Tot això dintre d'un entorn social pluri, és a dir, dintre d'un entorn d'oients, per poder reproduir la societat de la diversitat de persones amb les quals ens trobem. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

Atès que el criteri general per a assessorar l'escolarització en agrupament dels infants sords és el nivell de sordesa, en el cas dels infants amb sordesa moderada i dels que tenen més grau de sordesa però que han estat diagnosticats i han rebut un tractament logopèdic precoçment es planteja a les famílies (sobretot si el centre d'agrupament on es troba a la població on viuen) l'escolarització en modalitat sector:

Els **nens amb sordeses moderades**, que representa que van construïnt llenguatge i, per tant, tenen menys dificultats inicialment per poder rebre tota la informació, normalment poden seguir amb les hores de logopèdia a les escoles que nosaltres anomenem de sector: és l'escola que ha triat la família per lloc de residència o pels criteris que hagin tingut en compte els pares.

Els centres d'agrupament inicialment es van pensar per a això, per a sordeses més importants, perquè normalment quan accedeixen a l'escola la seva competència a nivell de llenguatge és molt baixa, i per tant no només necessiten continuar fent logopèdia, sinó que necessiten que algú els ajudi a poder accedir al currículum i per tant faci com de mediador de socialització i d'accés al currículum, que és el que fa la figura de la MALL.

Però què ens està passant? Que tenim **alumnes** que s'han diagnosticat molt precoçment, **que han rebut també un tractament no només de pròtesi sinó de logopèdia molt precoçment**. Alguns han vingut amb nosaltres dos anys i mig a atenció primerenca. Ens hem trobat que quan han hagut de començar P3 han arribat a un nivell de llenguatge prou bo com per plantejar-se, conjuntament amb la família, sobretot si no viuen a la població on està l'escola d'agrupament, si l'orientació més adequada pel seu fill és que vagi a una escola d'agrupament o que vagi a l'escola del barri on viuen o on van els seus germans.

Lògicament tenint logopèdia, però sense haver de fer tot el trasllat a l'escola d'agrupament. En tenim experiència, d'aquests casos, i estan funcionant molt bé. Són nens amb una sordesa

profunda, són nens en aquest cas amb implant coclear que tenen la logopèdia a l'escola del seu barri, que vénen aquí a fer grups de llenguatge.³³⁸ (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

En un altre moment de l'entrevista confirma que l'assessorament a les famílies no inclou que es promogui l'escolarització en el centre d'agrupament l'alumnat amb sordeses moderades, llevat que l'alumne visqui a la zona de l'escola d'agrupament:

Els moderats, normalment, a menys que l'escola d'agrupament sigui l'escola del seu barri, no hi van. Si és l'escola del seu barri, llavors sí, hi van i es beneficien de l'escola d'agrupament, però no perquè s'orienti en aquest sentit. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

L'entrevista al CREDAC Pere Barnils també confirma el criteri establert al document d'Agustí et al. (2001) sobre el criteri del grau de sordesa:

- El criteri principal del CREDAC per assessorar a les famílies sobre el tipus d'escolarització en centre d'agrupament o en un altre del sector és el grau de pèrdua auditiva. Es creu convenient per tota una sèrie d'avantatges que els alumnes amb pèrdues auditives importants (DAS/DAP) s'escolaritzin en centres d'agrupament d'alumnat amb sordesa. La família és qui decideix, i allò que tria la família és el que es fa. Un factor que pot influir és el desplaçament o l'ideari escolar. Els ajuts a transport a vegades són difícils d'aconseguir. (Entrevista al CREDAC Pere Barnils)

Tanmateix, la direcció del CREDAC reconeix els efectes positius de l'escolarització en agrupament, fins i tot per als alumnes amb sordeses moderades:

- Quant a l'agrupament d'alumnat sord, consideren que és un avantatge per a les famílies i per a l'autoconcepte del nen, a nivell psicològic. Fins i tot amb els infants amb DAM l'agrupament pot anar bé, perquè passen força inadvertits i a vegades tenen força llacunes. A més, l'agrupament simplifica i millora la qualitat. En general, n'estan molt satisfets i intenten potenciar-lo, per l'experiència que hi ha, pel suport, i sobretot perquè té un efecte positiu en l'autoconcepte de l'infant sord. (Entrevista al CREDAC Pere Barnils)

En resum, si bé el criteri principal per assessorar les famílies que escolaritzin els fills sords en la modalitat d'agrupament és el nivell de pèrdua auditiva, el desenvolupament de la llengua oral també és un criteri que tenen en compte (sobretot si el centre d'agrupament no està a la mateixa població, com hem observat en l'àmbit d'acció del CREDA Jordi Perelló). Tanmateix, en els dos CREDA es valora molt positivament l'agrupament més enllà dels

³³⁸ Vegeu l'apartat §3.2.6 per a una descripció dels grups de llenguatge que s'esmenten en aquest paràgraf. La negreta és nostra.

beneficis que suposa un professorat sensibilitzat i una concentració de recursos: en tots dos CREDA han destacat els beneficis que suposa l'agrupament en l'autoconcepte i la construcció de la identitat de l'infant sord. Si bé no s'assessora l'escolarització en agrupament a l'alumnat amb sordeses mitjanen valoren els efectes que pot tenir aquesta modalitat per a aquests nens. En tots dos CREDA afavoreixen trobades que supleixen el paper de l'agrupament en aquest àmbit de la identitat, però en cap dels dos centres la periodicitat de les trobades no supera el mes i mig.

3.2.2.2 L'assessorament sobre la modalitat lingüística i la modalitat educativa

Pel que fa a la modalitat oral o bilingüe, la Llei 17/2010, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana (Generalitat de Catalunya, 2010b, article 5.1), aprovada tretze anys després del Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials (Departament d'Ensenyament, 1997a, 5.1), reafirma la necessitat de garantir la informació als progenitors d'infants sords, tot especificant la naturalesa de la informació:

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

En la llei es plasma que allò que han de triar els progenitors és la modalitat educativa i, per tant, se'n desprèn que l'opció lingüística està condicionada a la modalitat educativa elegida.

Malgrat que tots els CREDA estan afectats per la legislació, ens centrarem en les dues zones que compten amb el model bilingüe en la seva oferta educativa, les corresponents al CREDAC Pere Barnils i al CREDA Jordi Perelló.

Durant l'entrevista amb el CREDAC Pere Barnils, la direcció va explicar de la següent manera com s'assegurava des de la seva institució el compliment de la llei:

- Pel que fa a la llei de llengua de signes, i concretament a la informació a pares i mares de totes les modalitats educatives disponibles per a l'escolarització, se n'assegura el compliment de la següent manera:
 - Es dona la *Guia per a famílies d'infants amb sordesa o sordceguesa* (2006) als pares i mares, que és allò prescriptiu.

- S'ofereix a les famílies poder visitar escoles de les dues modalitats, perquè puguin conèixer els dos projectes. (Entrevista al CREDAC Pere Barnils)

En el següent apartat (§3.2.3) es presenten els resultats de l'anàlisi del document que esmenta la direcció del CREDAC, la *Guia* (Departament d'Educació i Universitats, 2006). Es tracta d'un document divulgatiu que, sense anar acompanyat d'una exposició per part de professionals experts sobre la llengua de signes, els efectes de la restricció lingüística en el desenvolupament del nen, el paper de la llengua de signes per prevenir-los i la naturalesa del bilingüisme intermodal, per si sol és poc informatiu. Per altra banda, si bé pot ser una pràctica interessant per als pares, el fet que s'ofereixi a les famílies anar a l'escola indica que des del CREDAC s'estableix una relació entre el fet de ser exposat a l'LSC durant els primers anys de vida del nen i haver de ser escolaritzat en la modalitat bilingüe intermodal.³³⁹

En un altre document, fruit de la compareixença al Parlament amb relació al projecte de la llei de l'LSC, el director del CREDAC Pere Barnils, Ferran Velasco (2010), mostra també la modalitat educativa com una dicotomia:

Darrere de les modalitats hi ha dues concepcions diferents de la sordesa. Ambdues modalitats educatives són quelcom més que una metodologia per adquirir uns coneixements o un instrument de comunicació. Tots sabem que les llengües tenen uns components culturals i uns referents identitaris comunitaris importants. Per unes famílies la llengua natural per al seu fill amb sordesa ha de ser la llengua oral, mentre que per altres ho és la llengua de signes.³⁴⁰ (p. 44)

Pensem que és un bon projecte oferir les opcions diferenciades en centres determinats i que la idea de barrejar modalitats –si és que algú pot inferir això d'aquesta normativa– o d'oferir de tot i a tot arreu és inapropiada i contraproductiva. Defensem, doncs, el model que l'equip directiu del CREDAC de Barcelona està aplicant amb tant d'èxit: la tria per part de pares i mares de la modalitat educativa en centres d'agrupament diferenciats, perquè possibilita aplicar les dues metodologies al màxim; perquè s'obtenen uns resultats comparables, objectivables que d'altra manera seria impossible de consignar i avaluar, però sobretot perquè defensa i dóna resposta al dret de les famílies a decidir el tipus d'intervenció que volen per al seu fill o filla amb sordesa. (p. 45)

De la mateixa manera es va pronunciar la direcció del CREDAC durant l'entrevista:

³³⁹ Cal remarcar, però, que la població actual de la modalitat educativa bilingüe intermodal no és alumnat escolaritzat des de l'inici a la modalitat bilingüe (vegeu el Capítol 3, §4.3.3), per tant els pares que tenen un nadó sord i que van a l'escola veuen alumnes amb trajectòries educatives diferents a les que té potencialment un nadó els pares dels quals es plantegen proporcionar un context bilingüe intermodal al seu fill des del moment del diagnòstic de la sordesa.

³⁴⁰ A l'apartat §3.2.4.4 discutim el concepte de "llengua natural" emprat en aquest context.

Els dos projectes educatius, oral i bilingüe, estan potenciats al màxim. Són dos models educatius diferenciats. (Entrevista al CREDAC Pere Barnils)

Per tant, el CREDAC Pere Barnils considera que el fet de proporcionar la llengua de signes al fill o filla comporta que l'infant sigui escolaritzat en la modalitat educativa bilingüe intermodal. Considerem que el protocol d'acollida de les famílies d'infants sords del CREDAC, en la mateixa línia que el que va manifestar la direcció del centre durant l'entrevista i que hem comentat més amunt, du a la pràctica aquest principi (Velasco, 2010, p. 44):

... al CREDAC Pere Barnils hem dissenyat un protocol d'acollida a les famílies. En un primer moment es rep la família, se l'escolta, es prenen les dades. Després vindran les valoracions audiològiques, psicopedagògiques, tot en contínua coordinació amb els professionals de la salut. Més endavant, s'informa la família dels resultats de les valoracions, de les modalitats educatives diferenciades que s'ofereixen a la ciutat, l'oral i la bilingüe en llengua de signes, i se'ls lliura la *Guia de famílies d'infants amb sordesa o sordceguesa* que per a aquesta finalitat ha editat el Departament d'Educació. El pas següent en aquest procés d'acollida és convidar la família a visitar un centre d'agrupament de cada modalitat perquè finalment prengui la decisió amb més coneixement real, sobre la pràctica.

L'adjunt a la direcció del mateix CREDAC també descriu el procés d'aquesta manera en una entrevista realitzada en el marc d'un projecte de fi de grau (Brossa Ordóñez et al., 2013, p. 225):

[Marc G.] Tenim pressions dins del nostre món, hi ha una pressió que és la llengua de signes que era una cosa molt màgica, que a la gent agradava molt, els signes, els sord-muts... quan fem eleccions posen el tio aquell que fa els signes...

Carol: Però fixeu-vos que diuen sords-muts! Perquè treuen l'opció de parlar i dius, però si a la boca no li passa res.

Marc G.: I són uns col·lectius que es mouen molt i que estan molt bel·ligerants perquè s'acaba, s'acaba vol dir perquè els nens sords parlen i no necessiten els signes. Tot això cau com una figa madura, perquè jo sóc el que rep les famílies a Barcelona i els dic: Escolteu, voleu fer signes o voleu fer oral. Anem a veure els centres i diuen: doncs volem fer oral. La gent decideix. Jo penso que això caurà com una figa madura i és trist però cada vegada hi haurà menys sords amb signes. De vegades, fan batalles i us diran coses. Aquesta és una guerra. L'altra guerra són les cases comercials, segons on vas a parar et donaran uns audiòfons com quan vas a l'òptica i surts amb unes ulleres.

El discurs de l'adjunt a direcció del CREDAC torna a posar en relleu que la informació que s'ofereix des del CREDAC referent a la llengua de signes se centra principalment en la modalitat educativa. La informació inicial que es proporciona a les famílies mostra que la tria de la llengua que fan els pares determina la modalitat educativa en què s'escolaritzi el fill.

Atribuïm aquesta situació al fet que actualment només es pot fer immersió lingüística en la modalitat educativa bilingüe intermodal. Ara bé, la qüestió fonamental és que segons el que afirma l'adjunt a direcció del CREDAC no es presenta a les famílies la possibilitat que la criatura s'escolaritzi primer en la modalitat bilingüe (l'escola bressol, un context bilingüe intermodal) i que en funció del desenvolupament de l'infant ja es triarà més endavant la modalitat per fer els nivells d'educació infantil, primària i secundària. L'explicació del membre de l'equip directiu del CREDAC no mostra que s'expliqui la naturalesa del bilingüisme intermodal: que una criatura sorda que es troba immersa en un context bilingüe intermodal pot adquirir les dues llengües, i que segons les seves característiques sensorials i un conjunt de factors que no podem controlar completament assolirà en major o menor grau el domini en la llengua oral (Capítol 2, §3.2). Per contra, la pregunta que explica que planteja als pares, "voleu fer signes o voleu fer oral", denota una perspectiva monolingüe del bilingüisme intermodal.

També hem trobat indicis en el discurs de l'adjunt a direcció del CREDAC que l'assessorament no és el mateix en cas que el nen sord neixi en una família signant. En aquesta situació es contempla la possibilitat que malgrat que els infants sords hagin adquirit la llengua de signes després s'escolaritzin en la modalitat oral:

Per exemple, jo ahir estava amb una família amb nens bessons, pares sords, han fet opció bilingüe, però un dels dos nens és psicòtic. I ara ve un moment de passar a P3. Doncs els pares s'estan plantejant saltar a l'oral perquè ELS dos vagin junts, treballar molt més l'aspecte psicològic i no tant la llengua de signes que ja tenen a casa. Els han implantat i igual ho fan oral. [Bé], doncs nosaltres donem suport. Jo com a psicòleg, ho estudio, dic: si vosaltres a casa feu signes i voleu que a l'escola faci oral i a més a més tot un suport psicològic amb una USEE doncs molt bé. (Brossa Ordóñez et al., 2013, p. 227-228)

Pel que fa al CREDA Jordi Perelló, hem observat que té un enfocament diferent del fenomen. Des del 2010 ofereixen l'agrupament en modalitat bilingüe intermodal i en modalitat oral en el mateix centre (CREDA Jordi Perelló, 2010), tot i que es mantenen com a projectes separats. Aquest fet és fruit d'un procés de reflexió intern d'aquest centre, que la

pscopedagoga del centre entrevistada descriu de la següent manera, arran de la pregunta sobre el document de reformulació del projecte d'agrupament:

Jo n'estic molt contenta de totes les reflexions que hem fet al voltant de la resposta que hem d'oferir a les famílies, i a les escoles, per descomptat, però sobretot a l'alumnat amb sordesa, i a la diversitat d'alumnat amb sordesa que tenim. I aquesta evolució i aquesta reflexió sobre la pràctica, sobre l'evidència, ens fa estar actualment en un moment en el que nosaltres parlem, no d'escoles de modalitat bilingüe i escoles o centres de modalitat oral. Ara no ho entenem així. Ho entenem com a escoles d'agrupament on es contempli la modalitat que requereixi cada alumne amb sordesa. És a dir, escoles d'agrupament per oferir resposta als alumnes amb sordesa.

Alguns requeriran una modalitat més bilingüe, més de llengua 1-llengua de signes, i d'altres alumnes amb sordesa requeriran que la llengua 1 sigui la llengua oral, i que en la resposta es contemplin tots els ajuts i tot el suport que cada nen ens posi a sobre de la taula en cada moment. No ens agrada dir, "tu ets bilingüe i tu ets oral". No ho sé, estem intentant fugir una miqueta d'aquesta categorització. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

Quant a l'atenció primerenca, si bé hi ha l'opció del bilingüisme intermodal, la pràctica habitual és que tan sols s'introdueix la llengua de signes en casos en què és necessari perquè el nen mostra dificultats en el llenguatge oral o bé s'utilitza l'LSC si la família de l'infant és signant:

En el treball d'atenció primerenca de 0-3 anys, hi ha llengua de signes?

Només es fa si la família és signant o si ho requereix el mateix nen.

S'ofereix la llengua de signes a tots els nens sords, com a segona llengua? Per què?

De moment, no. Però ara ens estem plantejant d'oferir fer una hora a la setmana de llengua de signes, a secundària, potser. Tenim el dubte de com poden reaccionar les famílies en què tot funciona si ho proposem.

Ens hem de posar en la situació de les famílies. El metge li diu que la tecnologia proporcionarà accés a la llengua oral, i la família aposta per això. Ho entenc. També puc entendre les famílies que no vulguin que a P4 se li posi llengua de signes.

Però de totes maneres a mi em grinyola que no s'ofereixi la possibilitat d'estudiar la llengua de signes. Perquè si aprenen anglès, per què no aprendre també la llengua de signes? (...)

És qüestió de temps, hem de veure la viabilitat d'això. El ministeri ha fet una comissió per concretar la llei, quin perfil professional ha de tenir el mestre de llengua de signes. Com a CREDA cal fer un procés de reflexió intern sobre què volem per als nens sords. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

Observem que, a diferència de la perspectiva del CREDAC Pere Barnils, el CREDA del Vallès Occidental no formula que les dues modalitats educatives han d'estar totalment diferenciades, i fins i tot s'està plantejant la possibilitat d'oferir l'LSC com a assignatura optativa a alumnat de la modalitat oral, si bé tan sols a estudiants de secundària. La intervenció primerenca, però, contempla l'LSC en molt poques circumstàncies. En abordar els problemes que aquest enfocament pot generar en el desenvolupament de la criatura, la resposta va mostrar que el CREDA es planteja el bilingüisme successiu com una opció en els casos que no hi hagi el desenvolupament de la llengua oral esperat:

Si l'accés no és complet a la llengua oral, què passa mentre s'aprèn amb les qüestions de la comunicació amb la família, de l'exposició massiva al llenguatge?

La pèrdua auditiva pot comprometre el desenvolupament social, lingüístic i emocional. És per això que a P3 tenim nens que comencen a entrar en contacte amb la llengua de signes. Però aquí la família és qui pren la decisió sobre la intervenció. Hi ha el cas d'una criatura que té afectat el tronc cerebral, però que la família no vol la llengua de signes. (...)

Per què no es contempla la intervenció en paral·lel amb la llengua de signes, mentre no se sap quins resultats tindrà la intervenció amb la llengua oral?

Ara per ara, quan una família pregunta, expliquem que per experiència no és contraproductiu l'accés en paral·lel a les dues llengües. No veig compromesa la llengua oral per la incorporació de la llengua de signes. Sobretot n'hem parlat quan hi ha hagut demanda explícita de la família. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

En la darrera pregunta, la resposta indica que, malgrat que no es considera que la llengua de signes perjudiqui la llengua oral, habitualment se'n parla quan la família pregunta per aquesta qüestió. En el cas d'aquest CREDA tampoc no es presenta l'exposició a la llengua de signes com una mesura preventiva, sinó que és una mesura de tractament, un cop ja s'ha confirmat que la intervenció exclusivament oral no ha donat els resultats esperats.

Una altra dada que posa en relleu que la llengua de signes no és percebuda com una mesura preventiva és la següent asseveració, arran del comentari sobre el cas d'una alumna que estava escolaritzada en modalitat oral amb suport signat:

I llavors en aquest cas hi ha hagut també algú que estava a la classe a totes les hores...

La MALL, i a totes les hores no, perquè la competència en llengua oral d'aquesta nena és més bona. La llengua familiar no és llengua de signes. Clar, això ho hem de tenir en compte: si posem llengua 1 - llengua de signes, les hores que el nen està a l'escola ho podem més o menys controlar, però és que veritablement ha de tenir interlocutors en l'altre entorn que és l'entorn familiar. Si la família no incorpora també aquesta llengua, flac favor li estem fent a l'alumne, perquè ens hi hem trobat.

(...) El problema és quan posem una llengua, la llengua de signes, amb què a casa seva no poden acompanyar-lo. Per això intentem molt que la família es comprometi. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

L'afirmació que la família ha d'incorporar la llengua de signes si s'exposa la criatura a aquesta llengua denota que no es concep la possibilitat que un infant sord que creix en un context bilingüe intermodal pugui tenir una llengua oral per a comunicar-se amb la família i paral·lelament sigui exposat a l'LSC, que seria una de les possibles intervencions preventives a implementar a fi d'evitar situacions de privació lingüística en els infants sords.

El fet que es vegi imprescindible que la família es comprometi a aprendre l'LSC pot interpretar-se com una conseqüència del paper que té la llengua de signes en el CREDA Jordi Perelló: hem vist que els nens sords que no tenen pares signants si entren en contacte amb l'LSC ho fan als 3 anys, quan es constata que el desenvolupament de la llengua oral està compromès. En aquesta situació, el fet que el CREDA vegi necessari que els pares incorporin la llengua de signes en la seva dinàmica familiar es pot veure justificat pel nivell de llengua oral del nen, que pot comprometre la comunicació amb la família.

Tanmateix, com hem vist al Capítol 2 (§3.2), l'edat dels 3 anys per entrar en contacte amb l'LSC si no s'ha adquirit cap llengua de forma natural és massa tardana tenint en compte el període crític o sensible del llenguatge. A més, també és tard perquè els pares comencin a aprendre aquesta llengua a fi de comunicar-se amb el seu fill o filla. Ara bé, l'única mesura que pot evitar aquesta situació no idònia (l'exposició primerenca a l'LSC com a prevenció dels efectes de la privació lingüística) no és contemplada, com hem vist alguns paràgrafs més amunt.

Per descomptat, la informació que proporciona el CREDA no és l'única que reben les famílies. El pes de l'assessorament mèdic també és molt important, tal com apunta la psicopedagoga del CREDA del Vallès Occidental:

Per què creus que hi ha tan poques famílies que de bon principi opten per la modalitat bilingüe?
Les famílies vénen amb un diagnòstic i una prescripció mèdica.

Nosaltres els diem que són ells qui han de triar, i els informem sobre la sordesa, d'allò que podem oferir. També els diem que no tot depèn de la pròtesi, que això significa l'accés físic, però que després cal que el cervell funcioni per processar el llenguatge. En això l'entorn familiar hi té molta importància, però hi ha més variables. No es pot apostar 100% per res.

Si la sordesa és moderada, sense audiòfons el nen hi sent. I això influeix: normalment les famílies opten per la llengua oral. Però tingues en compte que hi ha nens amb sordesa moderada que van a Rialles. Són pocs, però n'hi ha.

En altres casos, els preguntem cap a on volen que sigui la llengua 1 del fill, que és més fàcil que sigui la llengua 1 de la família. En cas que es triï la llengua de signes cal un compromís, cal que la família també l'apregui (...). Ara bé, per la nostra experiència, els que opten per la llengua de signes són els que tenen aquesta llengua com a llengua familiar. És un percentatge molt reduït. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

La percepció que el bilingüisme successiu és una opció també l'hem identificada en el discurs de l'adjunt a la direcció del CREDAC Pere Barnils (Brossa Ordóñez et al., 2013, p. 227):

Marc G. Hi ha nanos que tenen, com el Sakib i el Daniel... el Sakib en té 11. És un nen que hi sent com si tingués 3 anys, 3 anys malportats d'audició. 2 anys... Llavors què parla, què diu, què entén? Per què està aquí i no hem pensat una altra escola? Perquè el món és un món oient, perquè estigui amb els altres, perquè estigui en un món normalitzat, perquè les alternatives que hi ha són o **signes – que els pot aprendre quan vulgui**, però ens interessa que entri al món oral, d'escoltar perquè està implantat i això és perquè ho han escollit les famílies. Les famílies han dit: volem fer això. Per això estem aquí.³⁴¹

El testimoni anterior mostra, a més, una qüestió alarmant si en efecte aquesta és la informació que s'està proporcionant a les famílies. Presenta com dues opcions excloents el fet que s'utilitzi la llengua de signes i que s'accedeixi "al món oral", és a dir, les seves paraules denoten una visió monoglòssica i monolingüe del bilingüisme intermodal. A més, prioritza que l'infant es comuniqui amb el món oient per sobre del desenvolupament lingüístic (i per tant cognitiu) de l'infant, cosa que segons la seva exposició només s'assegura per la intervenció exclusivament oral.

Per tant, els dos CREDA que compten amb l'oferta educativa bilingüe intermodal estableixen una relació estreta entre el fet que l'infant sord aprengui la llengua de signes i la seva escolarització en la modalitat bilingüe intermodal. En el cas del CREDAC Pere Barnils, aquesta relació es presenta a les famílies en el moment del diagnòstic de la sordesa, atès que la seva direcció considera que el fet que es triï la modalitat lingüística signada per al fill condiona tota la trajectòria educativa, que s'haurà de donar en la modalitat educativa bilingüe.

³⁴¹ La negreta és nostra.

En canvi, el CREDA Jordi Perelló contempla la intervenció amb l'LSC (i així n'informa als pares), a part dels nens que neixen en una família signant, en aquells casos en què la criatura no desenvolupa la llengua oral de la forma esperada o si la criatura té unes circumstàncies determinades que fan aconsellable la introducció de l'LSC. A més, el CREDA Jordi Perelló també està plantejant la possibilitat d'oferir l'LSC com a segona llengua a l'alumnat sord de secundària

La proposta del CREDA Jordi Perelló entra en contradicció amb la postura del CREDAC Pere Barnils, que vetlla per la separació entre les dues modalitats educatives: amb la proposta de fer classes d'LSC a alumnes de la modalitat oral evidencia que no és necessari el manteniment de la diferenciació de les modalitats educatives que propugna el CREDAC. Per tant, el posicionament del CREDAC és una defensa de la separació de les modalitats lingüístiques signada i oral. Aquesta separació es veu qüestionada per la proposta del CREDA Jordi Perelló d'introduir en l'ensenyament de l'alumnat que es troba en la modalitat educativa oral, l'LSC com una assignatura. Aquest projecte no altera la modalitat educativa en si, atès que la llengua vehicular per a l'accés al currículum continua sent la llengua oral.

El CREDAC Pere Barnils no és l'única institució que advoca per la diferenciació clara de les modalitats educatives (que, com hem vist, també és una separació de les modalitats lingüístiques). El director de l'escola d'agrupament Antaviana, Francesc Freixanet, també s'expressa en el mateix sentit sobre la institució que dirigeix en una entrevista realitzada en el marc d'un projecte de final de grau:

... si tens un nen sord a la classe o entres a una classe on hi ha un nen sord, has de complir les normes que l'escola posa: en cap cas i sota cap concepte ni un sol gest, ni una mímica, parlar normal. Perquè els nostres nens aprenen a parlar normal i escoltar normal amb alteracions i aparells importants perquè això és una escola d'agrupament oral.

Si un pare vol portar el seu nen per treballar per signes no el podrà portar en aquesta escola, l'haurà de portar en una altra escola on hi hagi un projecte de signes i aquesta és una escola d'agrupament oral. I als mestres se'ls ha de dir que està prohibit totalment fer gestos i anar cap als signes perquè aquí no funcionem així, és el nostre projecte que està per damunt del que una persona pugui pensar (Brossa Ordóñez et al., 2013, p. 139).

El seu testimoni reflecteix una pràctica qüestionable, el fet que una institució educativa promogui la prohibició d'una llengua en el seu si. Freixanet també manifesta en un reportatge (Benavides, 2015) que la intervenció exclusivament oral és més beneficiosa que la bilingüe intermodal: "El 95% dels pares prefereixen aquest sistema al llenguatge de signes, que nosaltres no treballem, perquè els permet fer una vida molt més normalitzada".

La diferenciació entre modalitats va ser una qüestió que es va debatre també al Parlament, durant les compareixences de diversos agents socials amb relació al projecte de llei de la llengua de signes catalana. Durant les seves intervencions, els col·lectius que defensaven la intervenció exclusivament oral van insistir molt en què es mantingués aquesta diferenciació. ACAPPS³⁴² s'ha mostrat defensora de la diferenciació entre modalitats educatives, malgrat que el coneixement sobre l'adquisició del llenguatge i els efectes de la privació lingüística durant el període crític primerenc desaconsellen tal dicotomia (vegeu el Capítol 2, §3 i §4):

Gema Tello, secretària d'ACAPPS, va destacar que l'objectiu de treball d'aquests anys ha estat aconseguir la consolidació de les dues modalitats comunicatives, l'oral i la LSC, i que no es barreassin aquests dos models («Què s'ha fet en els darrers 15 anys en educació en modalitat oral i què es vol aconseguir en els propers anys?», 2010, p. 16).

La Federació ACAPPS va anar al Parlament durant la tramitació del Projecte de llei de l'LSC per defensar el manteniment de la separació entre les modalitats educatives (Jané, 2010, p. 13):

D'aquesta manera garantirem l'oferta actual i clarament definida i diferenciada de l'educació, en què es contempla la modalitat educativa oral i la modalitat educativa bilingüe, que requereixen formació diferenciada i específica de professionals, recursos tècnics i humans específics i diferents.

També hi van assistir pel mateix motiu, entre d'altres, el Col·legi de Logopedes de Catalunya, tal com n'informaven en la seva revista («Llengua de signes catalana (LSC)», 2010):

És important destacar que el Parlament ha tingut en compte l'opinió del CLC, incorporant al text definitiu part de les qüestions plantejades.

L'article 5 de la Llei recull la nostra proposta i reconeix el dret de lliure elecció entre la modalitat educativa oral, en què la llengua oral és la llengua vehicular, o la modalitat educativa bilingüe, en què la llengua de signes catalana és la llengua vehicular.

En canvi, Segimon i Ferrerons (2010, p. 5) en la seva compareixença al Parlament també durant la tramitació de la llei de l'LSC van lamentar que finalment es tragués un dels articles que feia referència a l'aprenentatge de l'LSC fora de la modalitat bilingüe intermodal:

³⁴² Tot i que l'article que citem no especifica si es refereix a l'associació o a la federació, probablement es tracta de la federació. La Federació d'Associacions Catalanes de Pares i Persones Sordes (ACAPPS) compta actualment amb tres entitats federades: ACAPPS Barcelona, ACAPPS Lleida i ACAPPS Vallès (Federació ACAPPS, s.d.).

... cal garantir l'aprenentatge de l'LSC tant en els centres d'educació bilingüe com en aquells altres no bilingües en què estudia alumnat sord, sigui per proximitat geogràfica o per qualsevol altra raó.

El dret d'igualtat davant la llei s'ha de poder fer efectiu triant la modalitat desitjada d'escolarització en un centre o un altre i tenint accés als mateixos recursos que té l'alumnat escolaritzat sota la modalitat bilingüe. És de doldre que, en aquest sentit, l'article equivalent de l'avantprojecte –que era el 6.2– anés més enllà en fer referència a l'aprenentatge de l'LSC com a «assignatura optativa per al conjunt de l'alumnat», expressió desapareguda en combat a l'actual projecte de llei.

A més a més del que hem comentat, existeix una gran dificultat per garantir aquesta informació sobre les diverses modalitats lingüístiques en educació sigui possible (vegeu l'apartat §3.2.5.2).

En resum, hem observat dos abordaments diferents de l'acollida a les famílies d'infants sords sobre el paper de l'LSC durant l'atenció primerenca. En els dos CREDA, si l'infant no neix en una família signant, és poc probable que es beneficiï de l'exposició primerenca a l'LSC, però els motius són diferents.

En el CREDAC Pere Barnils la diferenciació clara entre les modalitats educatives bilingüe i oral fa que l'assessorament inicial estigui estretament lligat a aquestes modalitats: no es contempla la possibilitat que s'exposi a la llengua de signes i a la llengua oral la criatura i que en funció del desenvolupament de la criatura els pares prenguin la decisió sobre la seva escolarització en nivells educatius superiors, sinó que es presenta l'elecció de la intervenció inicial com una tria entre dos sistemes excloents. Els pares han d'elegir si volen exposar el nen a l'LSC, i això esdevé un fenomen determinant en l'àmbit educatiu: si s'elegeix la modalitat oral, la trajectòria educativa es desenvoluparà en aquesta modalitat, i si els pares elegeixen la modalitat signada, l'escolarització es realitzarà en la modalitat bilingüe intermodal.

En canvi, el CREDA Jordi Perelló contempla la possibilitat d'exposar la criatura que no té els resultats esperats en el desenvolupament de llengua oral, però sobretot a partir dels 3 anys. Per tant, no mantenen una diferenciació entre les modalitats educatives tan marcada com al CREDAC de Barcelona, però tampoc aposten de moment per l'LSC com una mesura preventiva. A més, el que s'està plantejant en el si del CREDA sobre l'oferta educativa de l'LSC a alumnes sords escolaritzats en la modalitat oral qüestiona el fonament de la necessitat defensada pel CREDAC de mantenir clarament diferenciades la modalitat

educativa bilingüe i la modalitat educativa oral. Aquesta separació l'hem interpretada, a més, com una separació de la modalitat lingüística, no només educativa.

Ateses les circumstàncies descrites, interpretem aquestes dades en el sentit que la intervenció que es promou des de l'administració pública no contempla la possibilitat que sigui el mateix nen, amb la seva evolució, qui acabi mostrant quina és la modalitat educativa que més li pot escaure, com succeeix en altres contextos. Mahshie (1997, p. 8) posa sobre la taula la necessitat de proporcionar la llengua de signes i la llengua oral a la criatura i que, en un context bilingüe, sigui la criatura qui triï la llengua amb què comunicar-se preferentment. En el context que ens presenta l'autora (Dinamarca i Suècia), està completament reconegut el dret dels nens sords a adquirir una primera llengua de forma natural. En aquests contextos, als pares no se'ls presenten dues opcions que són mútuament excloents, sinó que se'ls mostra un model que conté totes les opcions.

3.2.3 Seguiment i intervenció

Els CREDA tenen com a objectiu (Departament d'Ensenyament, 1989, article 2):

- 1.1. La valoració multidisciplinària de les necessitats educatives dels alumnes amb dèficit auditiu, el seguiment audiològic i protètic, i l'orientació familiar adequada.
- 1.2. Proporcionar als alumnes amb dèficit auditiu la resposta educativa individualitzada i específica que requereixen al llarg de la seva escolarització, i l'orientació corresponent als professors.
- 1.3. Contribuir, amb la promoció, a l'adequació del currículum escolar a les necessitats dels alumnes amb dèficit auditiu i elaborar els recursos didàctics necessaris, així com també difondre les orientacions entre el professorat.
- 1.4. Garantir la formació permanent i l'actualització tant dels especialistes com dels professors tutors implicats i dur a terme la necessària recerca en aquest camp.
- 1.5. Orientar els pares per tal de promoure'n la participació en el procés educatiu dels seus fills.

El tipus de seguiment a l'alumne i intervenció logopèdica dependrà del que estableix el *Marc d'actuació dels CREDA: Criteris i objectius d'intervenció* (Departament d'Ensenyament, 1999).³⁴³ Aquest document parteix de tres criteris principals segons els quals s'orienta els professionals cap a un o altre tipus o blocs d'intervenció amb l'infant.

³⁴³ Aquest marc d'actuació també contempla la intervenció amb infants que no són sords però tenen dificultats del llenguatge (que també formen part de l'àmbit d'actuació dels CREDA). N'existeix una versió actualitzada provisional (Departament d'Educació, 2010).

Els criteris que es contemplen per determinar el bloc d'intervenció són: el comportament lingüístic de l'infant, l'edat i les valoracions prèvies que cal dur a terme (comunicatiu i cognitiu, principalment) (Departament d'Ensenyament, 1999, p. 15).

Els comportaments lingüístics són una valoració de diverses àrees relacionades amb el llenguatge, i cada una té un o més codis assignats, de l'A a la I: comunicació (A), llenguatge i cognició (B), llenguatge (C-E), parla (F-G), contingut (lèxic; H) i ús (pragmàtica; I) (CREDAC Pere Barnils, s.d.-b; Llombart, s.d.).³⁴⁴ A continuació s'inclouen les descripcions dels comportaments lingüístics de l'alumne (Departament d'Educació, 2004, p. 42-45, 2010):³⁴⁵

- A. No manifesta intencions comunicatives ni amb gest ni amb paraules.
- B. Manifesta intencions comunicatives només amb gest o lingüísticament amb una o dues paraules.
- C. Manifesta intencions comunicatives amb frases d'almenys tres paraules, amb pocs elements morfosintàctics però amb presència de verb.
- D. Manifesta intencions comunicatives amb frases de tres paraules, mantenint l'estructura correcta, amb la presència dels elements morfosintàctics bàsics, si bé amb errors.
- E. Manifesta intencions comunicatives amb frases de 4 elements o més, amb bona estructura sintàctica en les oracions simples i amb presència d'errors en les oracions complexes.
- F. Parla molt inintel·ligible i amb processos molt retardats o desviats (Departament d'Educació, 2004); en el document actualitzat provisional indica que només està afectat l'aspecte fonològic del llenguatge (Departament d'Educació, 2010).
- G. Parla molt retardada per l'edat, però no desviada (Departament d'Educació, 2004). A la versió actualitzada s'estableix que és una parla que presenta errors de persistència de processos de simplificació, desajustaments cronològics i dificultats en l'estructura sil·làbica en paraules llargues (Departament d'Educació, 2010).
- H. El llenguatge es caracteritza per l'ús de paraules concretes, amb pocs termes que indiquin espai i temps.

³⁴⁴ Els comportaments lingüístics H i I es classifiquen en àrees diferents en funció del document. El Departament d'Educació (2004, p. 44) els situa en l'àrea de llenguatge. Rabassa, Rodríguez, Roig i Velasco (2007, p. 26) situen el comportament lingüístic I en l'àrea de comunicació i contingut, i el comportament H, també en l'àrea de contingut. En la darrera versió, el comportament H pertany a l'àrea de contingut, i l'I a l'ús (pragmàtica) (Departament d'Educació, 2010).

³⁴⁵ Els comportaments H i I no es contemplava que es poguessin atribuir a alumnes amb sordesa (Departament d'Educació, 2004; Departament d'Ensenyament, 1999), però en la darrera versió aquest fent ha canviat (Departament d'Educació, 2010).

I. Mostra poques habilitats conversacionals.

Malauradament, en el document original on es determinen aquests comportaments lingüístics, el *Marc d'actuació dels CREDA* (Departament d'Ensenyament, 1999), no es descriu el procés d'elaboració de l'instrument (fonamentació teòrica, proves pilot realitzades per valorar la confiabilitat i validesa de l'instrument, etc.). Això dificulta la valoració d'aquesta eina, que és utilitzada pels EAP i els CREDA per poder definir la intervenció amb els infants sords.

Quant als blocs d'actuació, en total n'hi ha set (Departament d'Educació, 2004; Departament d'Ensenyament, 1999):

1. Programa específic de comunicació
2. Programa d'estimulació global
3. Programa específic d'estimulació lingüística
4. Programa d'estimulació global del llenguatge dins l'aula i/o en petit grup
5. Programa d'estimulació per al desenvolupament fonològic dins l'aula i/o en petit grup
6. Programa individual per al desenvolupament fonològic
7. Programa individual d'estimulació articulatòria.

Cada bloc d'actuació compta amb un nivell diferent de participació directa dels professionals dels CREDA. Els blocs 1, 2, 4, i 5 es desenvolupen principalment per part del centre. Els restants, el 3, 6 i 7, els duen a terme prioritàriament els professionals dels CREDA.

Pel que fa als comportaments lingüístics, el *Marc d'actuació* estableix que els infants que tinguin un comportament lingüístic H o Ino rebran atenció logopèdica del CREDA.³⁴⁶ En aquests casos el paper és de referent, tot aportant "elements que ajudin a comprendre el paper del llenguatge en el marc escolar".

Malgrat que en el cas del comportament lingüístic A es contempla la possibilitat d'intervenció logopèdica des dels CREDA si hi ha sordesa, el més habitual és que no n'hi hagi, ja que són infants que s'acaben escolaritzant en Centres d'Educació Especial (CEE) i aquestes institucions estan fora del marc d'actuació dels CREDA. Allà són atesos per l'equip de logopedes del mateix centre.

³⁴⁶ A més, són comportaments lingüístics que s'atribueixen a infants sense sordesa.

Un cop l'infant inicia l'escolarització, seguint el dictamen elaborat entre l'EAP i el CREDA, tots dos organismes en fan el seguiment i, en el cas del CREDA, la intervenció, si escau.

Per tal de fer aquest seguiment des del CREDA Jordi Perelló hi ha diverses reunions al llarg de l'any i en determinats moments de la vida escolar dels alumnes:

- b) Avaluació completa per part de la Unitat de Valoració i Orientació Psicopedagògica i Audioprotètica³⁴⁷ en uns moments determinats: “abans de començar P3, quan acaba l'etapa d'atenció primerenca, quan acaba l'etapa d'educació infantil, a P5, i quan acaba l'etapa de primària a 6è”. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)
- c) Reunió entre la coordinadora i la logopeda: “hi ha una avaluació inicial a inici de curs i una valoració a final de curs del pla de treball. En aquesta valoració de final de curs del pla de treball de la coordinadora amb la logopeda, es posa sobre la taula l'evolució de tots els alumnes amb sordesa.” (...) “Si jo sóc logopeda i tinc dos alumnes amb sordesa, la meva coordinadora hi haurà segur un o dos cops l'any que vindrà amb mi, veu els infants i jo com a logopeda li explico si tinc algun neguit, si no el tinc, si tot va bé, si no.” (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)
- d) Reunions setmanals de la unitat de valoració i les coordinadores: es va “valorant la pertinença de continuïtat dels recursos, de la metodologia, i valorem si s'introdueixen canvis o si no”. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)
- e) Reunions periòdiques de la coordinadora amb les MALLs i logopedes: “tan sols en el cas de les escoles d'agrupament.” (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

Sobre els elements amb què compten per fer aquests seguiments, tant aquest CREDA com el CREDAC Pere Barnils utilitzen l'eina dels comportaments lingüístics:

(...) Teniu alguna eina de valoració?

Utilitzem la valoració dels comportaments lingüístics a principi de curs.

I també al final, i així veieu com evoluciona?

Sí, o sigui, a inici de curs totes les logopedes fan l'avaluació inicial de tots els seus alumnes i per tant adjudiquen el comportament lingüístic que té aquell alumne. I un cop han fet això la coordinadora supervisa totes les mostres de llenguatge d'aquests alumnes i confirma que el comportament lingüístic que li ha donat la logopeda és el que li correspon. Llavors, a final de curs es fa l'avaluació i es veu si aquest comportament lingüístic ha evolucionat o no ha evolucionat. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

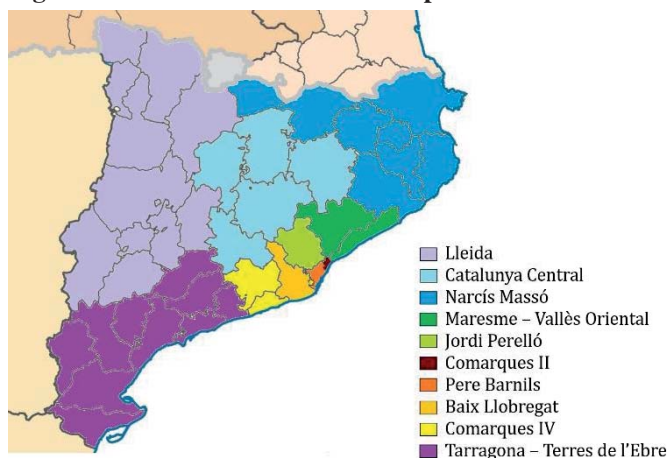
³⁴⁷ Equip format per dos psicopedagogues i una audioprotetista.

Malgrat que Calvo només fa esment a aquesta eina, la valoració que fan de l'alumnat és global, no només de l'aspecte lingüístic. En el cas del CREDAC, van resumir de la següent manera el seguiment que feien de l'alumnat sord:

- Els indicadors amb què compten des del CREDAC per valorar com funciona l'atenció a l'alumnat sord és principalment l'evolució del comportament lingüístic, mesurat puntualment amb proves de llenguatge. Encara que també els resultats acadèmics, l'integració escolar, les valoracions de les famílies i professors, etc.
- En ocasions hi ha alumnes que no avancen en aquests aspectes, recomanen canvis en l'agrupament (per exemple, si l'infant està en modalitat de sector, recomanen l'agrupament). (Entrevista al CREDAC Pere Barnils)

Els 10 CREDA tenen característiques particulars que cal tenir en compte, sobretot pel que fa al territori que és de la seva circumscripció i la població que hi viu, ja que tindrà conseqüències en la intervenció que rebí l'alumnat sord. Així veiem com CREDA's que abasten molt territori han d'atendre una població molt dispersa, com pot ser Lleida (Figura 13). En canvi, el CREDAC Pere Barnils només atén l'alumnat sord de Barcelona que té una alta densitat de població.

Figura 13. Distribució dels serveis específics CREDA en el territori.



Font: elaboració pròpia a partir del Mapa de localització a les comarques catalanes.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_de_localitzaci%C3%B3_a_les_comarques_catalanes.svg

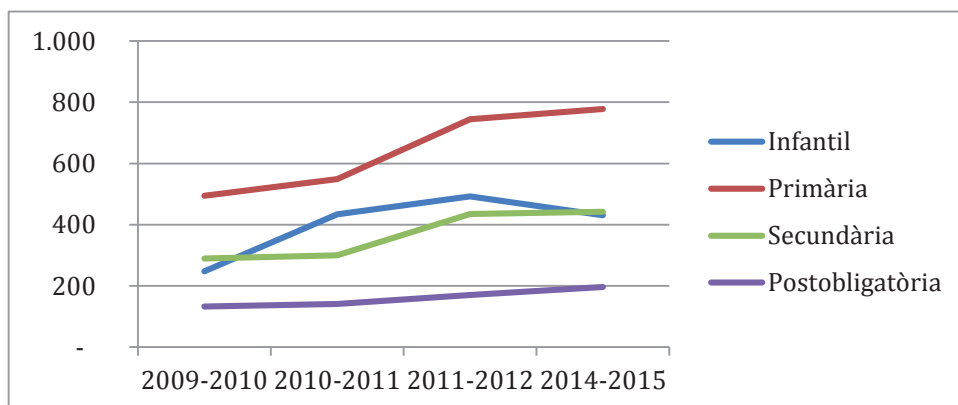
El curs 2014-2015 consta que 1.847 alumnes sords han estat atesos o en seguiment des dels CREDA,³⁴⁸ un augment considerable des del curs 2009-2010, en què n'eren 1.166. El nivell escolar amb més alumnat sord escolaritzat del curs 2014-2015 la primària (42% del total).

³⁴⁸ Dades proporcionades pel Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament). Les dades recollides pel Servei, i que tractem en aquest capítol, inclouen alumnes que estan en seguiment o que són atesos pel CREDA.

El segueixen la secundària (24%), educació infantil (de 0-6 anys va ser el 23% de l'alumnat), i finalment, l'ensenyament postobligatori.³⁴⁹

El nombre d'alumnat sord en els diferents nivells educatius durant els darrers cinc cursos ha tendit a augmentar, excepte en la franja d'infantil (Gràfic 59).

Gràfic 59. Evolució del nombre d'alumnat sord que ha estat atès o se li ha fet el seguiment des del CREDA en quatre cursos diferents segons el nivell escolar.



Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament). Elaboració pròpia.

Segons el tipus de sordesa i d'intervenció protètica, el 24% de l'alumnat sord del curs 2014-2015 té implant coclear. L'11% té sordesa profunda sense implant, el 14% té sordesa severa. La sordesa amb més proporció d'alumnat sord és la mitjana, amb el 34% de l'alumnat (Taula 63). Observem que en els tres darrers cursos que estudiem l'alumnat amb sordesa profunda i sense implant ha anat disminuint en nombre.

Taula 63. Nombre i proporció d'alumnat segons el tipus de sordesa i el curs escolar.

Tipus sordesa	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2014-2015	
	Nombre	% del total	Nombre	% del total	Nombre	% del total	Nombre	% del total
HTP	-	-	-	-	-	-	63	3%
UNI	-	-	-	-	-	-	163	9%
DALL	-	-	-	-	235	13%	91	5%
DAM	495	42%	549	39%	704	38%	620	34%
DAS	213	18%	293	21%	282	15%	257	14%
DAP	458	39%	229	16%	239	13%	209	11%
IC	-	-	353	25%	381	21%	444	24%

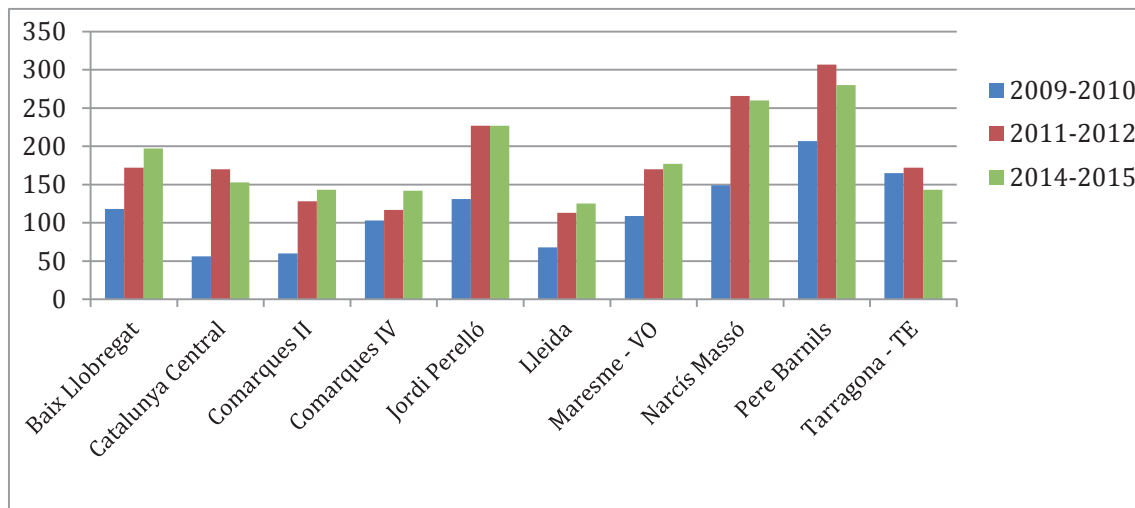
Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament). Elaboració pròpia.

³⁴⁹ Batxillerat, cicles formatius i Programes de Formació i Inserció –PFI–, els antics PQPI.

La mitjana d'alumnes atesos per CREDA el curs 2014-2015 és de 185 alumnes (DE = 54), amb un valor mínim d'alumnes atesos de 125 (CREDA Lleida) i un valor màxim de 280 (CREDAC Pere Barnils). L'únic en què ha disminuït l'alumnat sord atès el darrer curs respecte al curs 2009-2010 és el CREDA Tarragona-Terres de l'Ebre (Gràfic 60).

Gràfic 60. Nombre d'alumnat sord atès pels CREDA durant els cursos 2009-2010, 2011-2012 i 2014-2015.

(Hi consten tant els de modalitat d'atenció directa com els de modalitat de seguiment)



Font: Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió (Direcció General d'Educació Infantil i Primària, Departament d'Ensenyament).
Elaboració pròpia.

3.2.4 Informació i assessorament

En el Capítol 3 hem comentat les trajectòries educatives dels participants en la recerca (§4.3.3), i hem vist que tan sols dos participants havien estat escolaritzats des de l'inici a la modalitat bilingüe. D'altra banda, ha estat documentat que hi ha famílies que "en un principio decidieron no utilizar la lengua de signos en la educación de sus hijos por consejo médico o pedagógico con el argumento que los buenos restos o el IC no la hacían necesaria ni aconsejable" (Leal, 2007, p. 10). A més, hem vist que en general l'escolarització en la modalitat bilingües és molt baixa, i amb certa tendència a augmentar en nivells educatius més alts (§3.1.1.4).

Per aquests motius, en l'apartat actual analitzem un indicador de la informació proporcionada a les famílies: aquella que es facilita a través de la pàgina web dels CREDA de Catalunya.

Després de fer-ne una presentació general (§3.2.4.1) presentem els resultats de l'anàlisi documental que hem centrat en el tractament de la informació referent a:

- La perspectiva sobre l'adquisició del llenguatge (§3.2.4.2).

- Les implicacions de l'accés restringit al llenguatge (§3.2.4.3).
- El tractament de l'exposició a l'LSC com una mesura preventiva (§3.2.4.4).
- L'existència d'un desenvolupament lingüístic suficient (§3.2.4.5).
- L'escolarització en les modalitats de sector i agrupament (§3.2.4.6).
- Llengua escrita i sordesa (§3.2.4.7).

Per complementar aquesta informació i triangular els resultats amb d'altres, també farem referència als resultats de l'anàlisi de les entrevistes i altres documents que no formen part d'aquells que hem seleccionat seguint els criteris esmentats a l'apartat §2.1.

3.2.4.1 Aproximació general

Pel que fa als continguts de les pàgines web, sense entrar en l'anàlisi dels documents que s'hi proporcionen, hem observat que es manté eminentment un discurs centrat en el llenguatge. En general, no trobem informació sobre les modalitats lingüístiques (oral i de signes) ni sobre les modalitats educatives (oral i bilingüe).

Només dos CREDA fan una presentació de la modalitat d'agrupament, tot explicant-ne les característiques i els avantatges. En altres casos poden esmentar-se els centres en què es fa l'agrupament. En el cas de les modalitats del llenguatge, només un dels CREDA esmenta els diversos sistemes de comunicació. Un altre té la pestanya "sistemes de comunicació", però no conté informació.

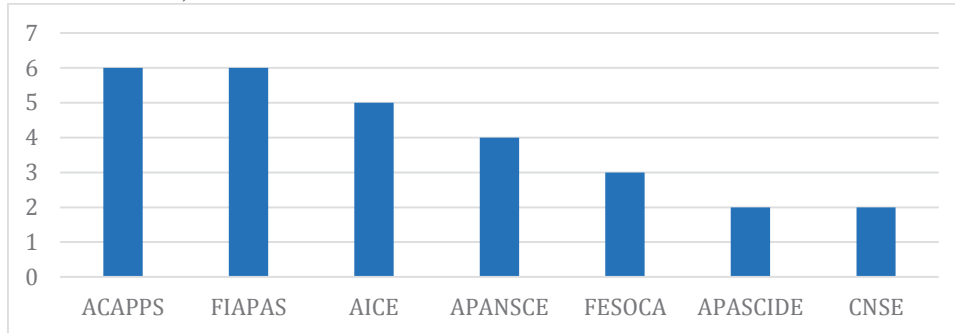
Hem observat que les associacions que són més enllaçades pels CREDA³⁵⁰ són ACAPPS i FIAPAS (6 CREDA cadascuna). A continuació hi trobem AICE, seguida d'APANSCE (Gràfic 61). A totes les webs dels CREDA que presenten l'enllaç d'alguna associació de pares que promou la intervenció amb infants sords eminentment en llengua oral (ACAPPS i FIAPAS), també hi consta alguna web de l'àmbit bilingüe intermodal, però no sempre és l'associació de pares i mares (APANSCE).

Malauradament, la història de les associacions, federacions i confederacions de pares d'infants sords de l'Estat espanyol, que alhora té els orígens en les diverses perspectives de la sordesa, ens obliga a fer aquestes distincions.

³⁵⁰ No incloem les associacions de persones sordegues (APASCIDE, d'àmbit estatal, dues mencions) ni de pares i mares de persones sordcegues (FECAPANSCISC, un esment).

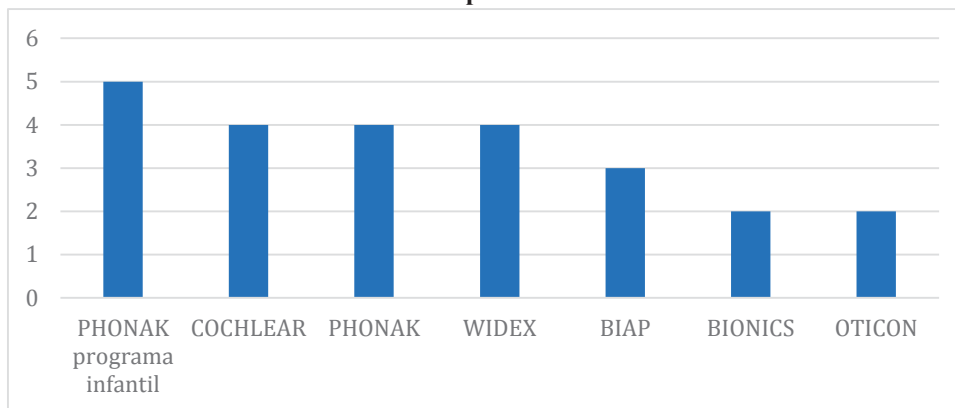
Gràfic 61. Nombre de mencions a les associacions/federacions de pares o de persones sordes a les web dels CREDA.

(FIAPAS = Confederación Española de Familias de Personas Sordas; AICE = Federación de Asociaciones de Implantados Cocleares de España; APANSCE = Associació de Pares de Nens Sords de Catalunya; FESOCA = Federació de Persones Sordes de Catalunya; CNSE = Confederación Estatal de Personas Sordas)



Una altra característica que comparteixen la meitat de pàgines web de CREDA és la recomanació d'enllaços de pàgines web relacionades amb la protetització auditiva (Gràfic 62).

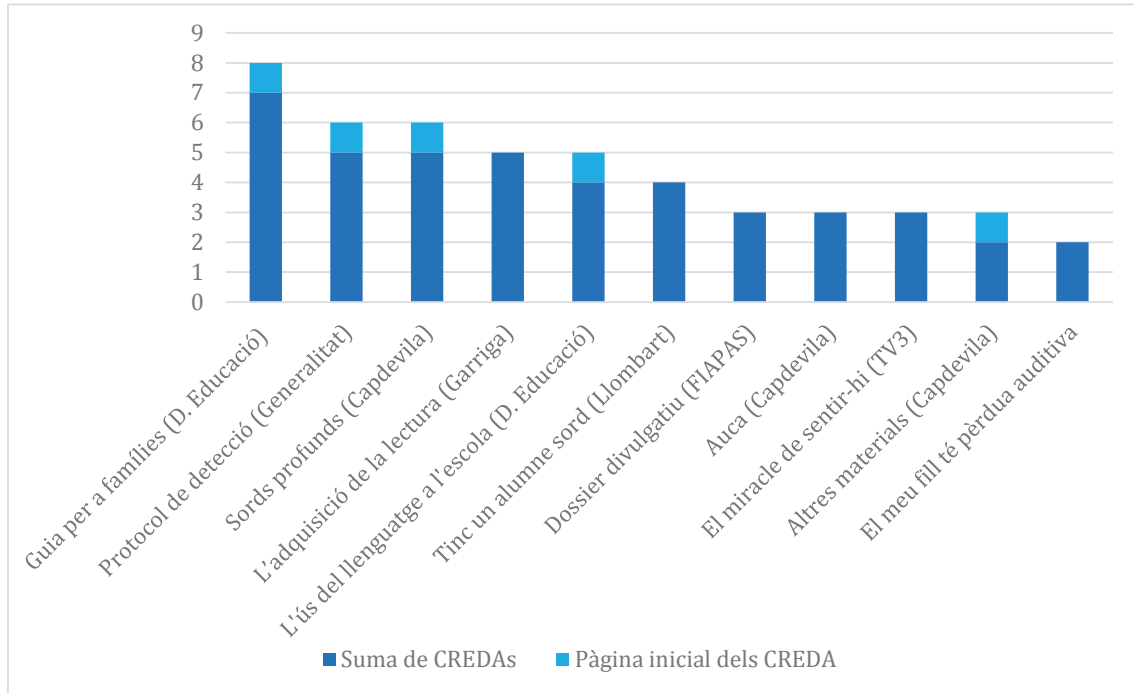
Gràfic 62. Nombre de mencions a les empreses de l'àmbit de l'audició.



Quant a l'anàlisi dels documents que més es recomanen a les pàgines web dels CREDA, n'hem trobat 11 que són esmentats per almenys dos CREDA diferents (Gràfic 63).³⁵¹

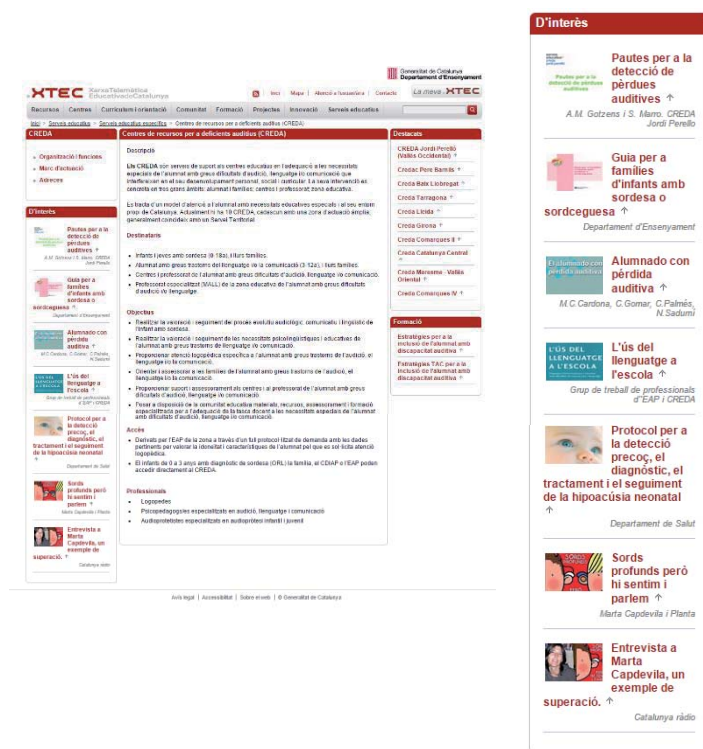
³⁵¹ Un d'ells, "Altres materials (Capdevila)", no és un únic document. Són tres documents diferents, però tots ells són molt similars: una conferència, una entrevista a la ràdio i una entrevista al diari a Marta Capdevila.

Gràfic 63. Nombre de CREDAs que contenen a la seva pàgina web els documents més citats.



Hem inclòs la pàgina general dels CREDA (Figura 14) en aquest recompte de recursos que es posen a disposició de la societat a través de les webs, perquè en aquest cas la informació que se selecciona per fer pública no depèn d'un CREDA en concret, i dona una visió més global de la informació que es prioritza. Probablement l'absència més destacada en el material suggerit per la pàgina principal dels CREDA és la pàgina de Llombart (2013). A part de l'entrevista de Capdevila («Les entrevistes de "La tribu": Marta Capdevila», 2012) que no és gaire citada pels CREDA, la resta de documents coincideixen amb els més esmentats pel conjunt de centres. L'única absència que diferencia la llista de material més citat per pàgina principal dels CREDA del recompte total és la del treball Garriga (2003).

Figura 14. Pàgina inicial dels Serveis educatius – CREDA i detall de la pàgina.



Font: Generalitat de Catalunya (2013a)

El document més referenciat en el total de pàgines analitzades és el que es considera prescriptiu, la guia per a les famílies (Departament d'Educació i Universitats, 2006). Velasco explicava la importància d'aquesta guia, que assegura la plena informació a pares i mares sobre les diverses opcions entre les quals triar, de la següent manera (Velasco, 2010, p. 49):

Estan informats? Sí. Hi ha la guia, que crec que també l'he portat. (Pausa.) Si no, els ho explico. Hi ha una guia que edita el Departament d'Educació per a famílies de sords i sordcecs que donem a totes i a cada una de les famílies. Allà estan explicades totes les modalitats fil per randa i ells tenen tota la informació necessària.

L'anàlisi del document dels següents apartats ens aportarà dades per confirmar, si escau, l'afirmació de Velasco. El segon document més citat és el protocol de detecció (Departament de Salut, 2010), junt amb *Sords profunds, però hi sentim i parlem!* (Capdevila, 2011b); i finalment l'obra sobre l'adquisició de la lectura (Garriga, 2003) i l'ús del llenguatge a l'escola, que no està centrat en l'alumnat sord (Departament d'Educació, 2004).

També hi trobem un document realitzat per un professional de l'àmbit de la sordesa que fa una aproximació a les diverses perspectives de la sordesa, les implicacions de l'accés limitat al llenguatge i la intervenció amb els infants sords (Llombart, 2013) i un dossier divulgatiu

per a famílies de FIAPAS, que tracta l'accés primerenc a la llengua oral (Jáudenes Casaubón, 2013). Finalment trobem documents en què participa o n'és autora la il·lustradora Marta Capdevila (Capdevila, 2010a, 2011a; Claveria, Calvo, Marro, Capdevila, & Artells, 2014; «Les entrevistes de "La tribu": Marta Capdevila», 2012; Quèquicom, 2014; Roca, 2012).

En total són 7 els documents (del total de 13 que hem considerat) en què participa Capdevila. No esmenta la llengua de signes en tots ells, però en alguns l'opinió manifestada s'hi mostra contrària, amb arguments força qüestionables. De fet, és una de les persones que van comparèixer al Parlament de Catalunya, durant la qual va expressar que:

Respecto la llengua de signes, però som una gran majoria els qui no la necessitem i, per tant, no la volem per als nostres fills ni per a les nostres escoles. I necessitem logopedes i mestres ben preparades, no en la llengua de signes, sinó en modalitat oral. (Capdevila, 2010b, p. 15)

El seu testimoni és important per diversos motius. D'una banda, atès que és mare d'un nen sord, considerem que les afirmacions de Capdevila són un indicador, en part, de l'atenció rebuda dels professionals en l'àmbit de la sordesa: la percepció sobre l'atenció a l'alumnat sord que manifesta en els diversos documents que analitzem és fruit tant de la seva experiència com de l'assessorament rebut de l'administració pública.

El fet que abans de tenir el seu fill sord hagués col·laborat amb la revista d'APANSCE (APANSCE, 1997; Leal, 2000) i que hagués participat en l'elaboració d'un llibre en què es tractava amb molta naturalitat el bilingüisme intermodal en els infants sords (Cervantes, Gavilán, Vilallonga, & Capdevila, 2002) denota un canvi de perspectiva respecte a l'LSC considerable, coincident amb l'època del diagnòstic de sordesa del seu fill. Com explica una altra mare (oïdora i que sabia LSC abans de conèixer el diagnòstic del seu fill), que va dubtar si signar amb el seu fill o no per la temença que la llengua de signes fos perjudicial per al desenvolupament de la llengua oral (una creença molt estesa), en aquesta situació l'assessorament que es rep és crucial (Serrano Aused, 2010, p. 2):

... al principi dubtava entre fer o no fer servir la llengua de signes amb el meu fill.

Jo, que m' havia fet un fart de dir que la llengua de signes era necessària per a un nen o nena sord. Jo, que havia treballat dins del model d'educació bilingüe i hi creia acèrrimament. Jo, que em comunico amb llengua de signes amb l'Òscar [el seu company, que és sord] malgrat que ell es comunica principalment amb llengua oral perquè sé que és la millor manera per a ell d'accedir a la informació. Doncs sí, jo **dubtava perquè em venien al cap totes aquelles idees que si signàvem l'Ian [el fill] no aprendria a parlar o si més no li podria entorpir l'aprenentatge de la llengua oral**. Sort que no vam fer cas de tots aquests fantasmes i de

seguida vam reaccionar i vam començar a creure de veritat en la premissa que la llengua de signes no resta sinó que suma.

Els primers a fer-nos veure que havíem de fer servir les dues llengües van ser els professionals del CREDA de Sabadell al·legant que eren les llengües que es parlaven a casa i que de cap manera perjudicarien l'Ian sinó que l'ajudarien en el camí de l'adquisició del llenguatge. Així que, a casa, parlem les dues llengües: la llengua oral castellana i la llengua de signes catalana des de l'inici. (Bé, de fet ja ho fèiem abans de saber si l'Ian era o no era sord...) ³⁵²

A més, el fet que en les pàgines dels CREDA es difongui el testimoni de Capdevila denota que donen suport a les opinions expressades per la il·lustradora.

D'altra banda, tenint en compte el paper escàs de les persones sordes adultes en la intervenció amb els infants sords i a les pàgines dels CREDA, l'experiència de la il·lustradora adquireix més visibilitat. ³⁵³ L'alta presència de Capdevila a les pàgines dels CREDA contrasta amb l'absència de testimonis de persones sordes adultes usuàries de la llengua de signes que també han aparegut als mitjans, com Cedillo i Vinardell, i que a més estan en el món de l'educació dels infants sords (Navarro, 2010; Para Todos la 2, 2011; Ramoneda & Antón, 2008). El seu punt de vista podria resultar de molt interès per als pares que consultin el material que ofereixen els CREDA.

Finalment, plantejem que l'alta presència entre els materials proporcionats pels CREDA on apareix Capdevila té un efecte en el lector: ³⁵⁴ li confereix a Capdevila una pàtina d'autoritat i confiança que fa que, junt amb l'absència de cap altre document que la contradigui o matisi, aconsegueixi un gran ressò. Per tant, malgrat que no es manifesti sobre la llengua de signes de la mateixa manera en tots els documents, una font condueix a l'altra, i tots ells acaben teixint la seva visió negativa sobre l'LSC i transmetent-la al lector, és a dir, al pare o la mare que ha de prendre una decisió sobre la intervenció amb el seu fill.

Amb relació al document del Protocol de la Generalitat, també volem comentar-ne un aspecte que té implicacions en el tractament que s'hi fa de la sordesa, tal com mostrem en els següents apartats:

La publicació ha estat elaborada per **un grup de professionals experts** que ha consensuat les recomanacions científiques basant-se en la seva pròpia experiència i en l'evidència científica

³⁵² La negreta és nostra.

³⁵³ Vegeu el Capítol 2 (§2.2) i el Capítol 5 (§2.3.2) per a una discussió sobre el paper de les persones sordes adultes en l'àmbit de la intervenció amb l'infant sord.

³⁵⁴ A això sumàrem, a tall anecdòtic, el vincle emocional que estableix la població amb els seus dibuixos, similars als de la seva tieta Roser Capdevila, amb el quals hem crescut diverses generacions de catalans.

de les principals agències de tecnologia i documents de consens internacional i nacional. (Plasència i Taradach & de la Puente Martorell, 2010, p. V)³⁵⁵

El grup de treball està compost per professionals de la salut, dels CREDA, de l'administració de la Generalitat, i també membres de les federacions ACAPPS i AICE (entitats de pares de persones sordes i/o de persones sordes). Tanmateix, no hi col·laboren associacions que tenen una aproximació a la sordesa des d'una perspectiva bilingüe intermodal: una aportació que hauria estat òptima per poder superar la identificació entre llenguatge i llenguatge oral.³⁵⁶

A continuació mostrem el resultat de l'anàlisi d'aquests documents. Per complementar algun aspecte, de manera puntual també hem inclòs l'estudi de documents proporcionats pels CREDA, però que no compleixen amb el requisit de constar com a mínim a dues pàgines de CREDA diferents.

3.2.4.2 La perspectiva sobre l'adquisició del llenguatge

La majoria de documents analitzats que es refereixen a l'adquisició del llenguatge mostren un discurs proper a les teories de l'aprenentatge. El següent fragment pertany al segon document més referenciat, redactat per professionals d'EAPs i de CREDA, i on es descriu el marc teòric del qual parteixen:³⁵⁷

Quant a la natura del llenguatge i la seva adquisició, es parteix de la teoria sociohistòrica que defensa la gènesi social de les funcions psicològiques superiors, entre les quals, el llenguatge. (...) Així, doncs, **el llenguatge forma part de les funcions humanes que es desenvolupen gràcies a un procés d'ensenyament-aprenentatge.**

(...) L'infant ha de prendre part activa en el seu aprenentatge i l'adult ha d'utilitzar estratègies per facilitar-li'n l'adquisició (Departament d'Educació, 2004, p. 17)³⁵⁸

La perspectiva empirista de l'adquisició del llenguatge, és a dir, producte de l'experiència (inductiva) es plasma també en el paper protagonista que atorguen els professionals que elaboraren el document a la comunicació en el desenvolupament lingüístic. Segons el seu

³⁵⁵ La negreta és nostra.

³⁵⁶ Hem consultat al grup coordinador del Protocol aquesta qüestió i se'ns ha informat que s'havia comptat amb la participació de la Federació d'Associacions Catalanes de Pares i Persones Sordes. Tanmateix, aquesta federació no representa totes les associacions catalanes de pares i persones sordes de Catalunya.

³⁵⁷ Vegeu el Capítol 2 (§3.1) per a una revisió de les perspectives principals en l'àmbit de l'adquisició del llenguatge.

³⁵⁸ La negreta és nostra.

punt de vista, l'especialista assessora com millorar la comunicació i el llenguatge en les interaccions amb els infants (Departament d'Educació, 2004, p. 20):

En determinades circumstàncies, les interaccions dels adults amb els infants són millorables en riquesa comunicativa i lingüística i, per tant, l'assessorament de l'especialista va adreçat, més que a una intervenció directa, a proporcionar assessorament a famílies i mestres en la seva qualitat d'agents educatius.

Els adults són interpretats com uns mediadors entre els significats lingüístics i l'infant:

El procés que defineix la relació entre els qui dominen el llenguatge i els qui l'han d'aprendre és, bàsicament, de mediació. Per mitjà d'aquest procés, l'adult fa d'intermediari entre el món de significats lingüístics i l'infant, amb la finalitat que aquest hi accedeixi gradualment.

Consideren que Vygotski (1986, 2003), junt amb Jerome Bruner i Kenneth Kaye, fonamenten la seva perspectiva, que deixa de banda la teoria innatista de l'adquisició del llenguatge.

També trobem aquestes característiques en la guia per a les famílies que es considera preceptiva: "Aprendre a comunicar-se és bàsic per aprendre a parlar" (Departament d'Educació i Universitats, 2006, p. 17). L'afirmació defensa la comunicació com un prerrequisit per al desenvolupament del llenguatge. Per tant, s'aproxima a aquelles teories que consideren que existeix una etapa prelingüística.

En el document sobre l'adquisició de la lectura de Garriga (2003, p. 69) hi trobem l'acceptació que l'adquisició de la primera llengua (de la llengua oral) sigui lenta i basada en l'aprenentatge (no adquirida de forma natural), que troba una fonamentació en les teories de l'aprenentatge. Això es plasma en el següent paràgraf:

... l'aprenentatge de la lectura i prèviament el de la llengua oral és un llarg camí que el professional no pot fer sol. Cal la participació incondicional de la família per iniciar-lo i continuar-lo. (Garriga, 2003, p. 69)

La fonamentació teòrica referent a l'adquisició del llenguatge que es plasma en aquests documents ens condueix a formular la hipòtesi següent: la teoria de l'aprenentatge afavoreix un plantejament de la intervenció amb els infants sords que prescindeix de la llengua de signes. Per justificar-ho, vegem la següent descripció de Garriga del grup més nombrós de nens sords el 2003:

Nens que utilitzen la modalitat oral com a medi principal de comunicació però **el llenguatge dels quals, als 4 anys es limita a un reduït nombre de paraules i combinacions molt**

senzilles, quasi sempre per iuxtaposició i amb escàs domini morfosintàctic: actualment, amb les actuals condicions de diagnòstic i d'atenció, **segueix sent, malauradament, el grup més nombrós** i que es va incrementant amb l'arribada de nens sords de fora, sense un repertori lingüístic de cap tipus (p. 66)

La perspectiva innatista no concebria que un infant sord tingués aquesta competència lingüística de la seva primera llengua en el darrer any del període crític del llenguatge. La descripció correspon a una situació de semilingüisme en els infants (vegeu el Capítol 5, §2.2.2, per a una discussió sobre aquest concepte).

Les teories de l'aprenentatge aplicades als infants sords condueixen, per tant, a acceptar la situació descrita per Garriga, i que no es promogui un context que afavoreixi un desenvolupament del llenguatge en una llengua que els sigui completament accessible als infants sords.

La mateixa concepció sobre l'adquisició del llenguatge de la primera llengua es descriu en documents més recents, que incloem aquí per completar la informació, malgrat que no constin entre aquells documents enllaçats per un mínim de dos CREDA:

L'infant sord no pot adquirir la llengua oral, en les etapes que cronològicament corresponen. L'apropiació de la llengua oral no pot delegar-se a l'efecte positiu de la immersió en l'entorn i, per tant, aquesta ha de ser apresada com a resultat d'un ensenyament intencional, planificat i continuat. Ara bé, aquest ensenyament planificat de la llengua oral no garanteix, en tots els casos, l'apropiació del codi lingüístic de manera suficient com per interactuar comunicativament de manera satisfactòria amb els iguals i amb els adults. (CREDA Jordi Perelló, 2010, p. 9-10)

El fragment anterior ens dóna peu a posar en relleu un altre constituent del marc teòric de la intervenció logopèdica amb alumnat sord. Hi trobem un indicador de la influència del model de la comunicació en l'alta freqüència d'ús del terme *codi lingüístic* en els documents generats en l'àmbit català de la intervenció de l'alumnat sord (Agustí et al., 2001; Almirall Ferran, 2005; CREDA Jordi Perelló, 2010; CREDA Maresme - Vallès Oriental, 2012; Departament d'Educació, 2004). Considerem que és un fet remarcable perquè un codi lingüístic no ha de ser necessàriament una llengua: poden ser signes casolans, per exemple, o enunciats orals agramaticals.

L'únic material on es parla del període crític explícitament és la web de Llombart (2013, sec. Implicacions):

La capacitat innata per desenvolupar llenguatge, referida abans, té una data de caducitat: L'època de major plasticitat del cervell per adquirir llengua és la que correspon als 3 primers anys de vida, sense desestimar el període que va fins als 5 o 6 anys.

En el *Protocol de detecció* de la hipoacúsia de la Generalitat, també s'esmenta implícitament el període sensible:

Al llarg dels primers anys de vida es desenvolupen les àrees corticals de processament i reconeixement del llenguatge i l'audició normal és una condició indispensable perquè això es realitzi. (Departament de Salut, 2010, p. 3)

Tanmateix, l'enfocament és esbiaixat: com ja hem vist (Capítol 2, §3), el desenvolupament del llenguatge es dóna tant si la llengua nativa és una llengua oral (canal audiooral) o una llengua de signes (canal visuogestual).

De fet, l'obra amb què es justifica l'afirmació del paràgraf és qüestionable. Se cita l'article de Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter, & Mehl (1998), que compara el bagatge lingüístic (expressió o comprensió) d'infants que han estat diagnosticats abans dels 6 mesos i després dels 6 mesos, i demostra diferències significatives entre les dues poblacions.

La recerca té en compte la llengua de signes (la meitat de les dues mostres la utilitza també en la comunicació amb les famílies) i constaten que no hi ha diferències tenint en compte aquesta variable. Per altra banda, l'estudi no conclou que l'audició sigui una condició indispensable per al processament i reconeixement del llenguatge. En canvi, afirmen que "els resultats suggereixen que la identificació primerenca i la intervenció posterior s'associa amb un millor desenvolupament del llenguatge en nens sords i amb hipoacúsia" (Yoshinaga-Itano et al., 1998, p. 1.170). Dels resultats n'extreuen, per tant, que la intervenció primerenca, en la seva globalitat (que també contempla la qüestió auditiva, però és molt més que això),³⁵⁹ és el que té impacte en el desenvolupament lingüístic dels nens.

L'altra font en què fonamenten la perspectiva sobre la dependència que té el desenvolupament del llenguatge de l'audició és el *Libro blanco sobre Hipoacusia* (Marco & Matéu, 2003). Tanmateix, ja a la presentació del llibre es manifesten de manera diferent:

³⁵⁹ El programa d'intervenció inclou una visita d'una hora a la setmana a la llar de l'infant sord per assessorar les famílies (Yoshinaga-Itano et al., 1998).

La sordera es una deficiencia debida a la pérdida o anormalidad del sistema auditivo que tiene como consecuencia inmediata la discapacidad para oír, lo que puede implicar un déficit en el acceso al lenguaje oral. (2003, p. 5)³⁶⁰

Hem localitzat una imprecisió similar a la del *Protocol* en la *Guia per a famílies* (Departament d'Educació i Universitats, 2006, p. 17):

La sordesa té incidència en l'aprenentatge de la llengua. Els infants amb sordesa o sordceguesa requereixen estimulació auditiva i logopèdica per a l'adquisició del llenguatge.

L'estimulació auditiva i logopèdica no és imprescindible per a l'adquisició del llenguatge en general, sinó per a l'adquisició del llenguatge *oral*. El que sí presenta amb més claredat el document és la diferència en el procés d'adquisició de la llengua oral i la llengua de signes: d'una banda, "els nens sords poden aprendre la llengua de signes de manera espontània si estan en contacte amb persones que la usin", i d'altra banda, el desenvolupament de la llengua oral "requereix tant l'estimulació de les restes auditives com l'educació del llenguatge i de la parla" (Departament d'Educació i Universitats, 2006, p. 18).

Perquè els dos tipus de contingut (adquisició del llenguatge en general i adquisició de llengües de dues modalitats lingüístiques diferents) sigui coherent i permeti la comprensió del fenomen, caldria evitar vincular l'adquisició del llenguatge únicament a l'estimulació auditiva. Per descomptat, aquest plantejament no el fem perquè creguem que no cal fer tal estimulació del llenguatge oral. Ara bé, són dues opcions compatibles i una intervenció que les contempli totes dues és beneficiosa per a la criatura: la intervenció amb la llengua de signes assegura l'adquisició completa del llenguatge.

3.2.4.3 Les implicacions de l'accés restringit al llenguatge

Al Capítol 2 (§4) hem explicat les implicacions que té en el desenvolupament de la criatura que la modalitat oral no tingui els resultats esperats (i que per tant el nen no adquireixi una llengua de manera completa). Hem volgut veure la informació que presentaven al respecte els documents proporcionats pels CREDA.

³⁶⁰ Resulta qüestionable, tanmateix, que l'obra *El libro blanco sobre Hipoacusia* (Marco & Matéu, 2003), del Ministerio de Sanidad y Consumo, l'objectiu de la qual és recopilar "el saber fundamental en este campo [detecció precoç i estimulació primerenca]" només tingui en compte el saber sobre l'estimulació primerenca en l'àmbit del llenguatge oral. La detecció precoç és fonamental per fer una intervenció en diversos àmbits, també en el de la llengua de signes. Així ho demostra l'estudi referenciat –però no comentat sobre aquest aspecte– de Yoshinaga-Itano et al. (1998) pel mateix protocol de detecció precoç de la Generalitat de Catalunya (Departament de Salut, 2010).

Tan sols tres documents esmenten la relació entre llenguatge i cognició. Tanmateix, mentre que Llombart (2013) es refereix tant a la llengua oral com a la de signes, el *Protocol* de la Generalitat (Departament de Salut, 2010) i el *Dossier divulgatiu para familias con hijos/as con discapacidad auditiva* (Jáudenes Casaubón, 2013) se centren a la relació entre llenguatge oral i cognició. Transmeten, per tant, que el desenvolupament cognitiu només pot assegurar-se amb l'èxit del desenvolupament oral de l'infant sord. L'altra diferència entre el document de Llombart (2013) i els altres dos és que no tan sols menciona la relació, sinó que s'atura a explicar de quin tipus d'implicacions està parlant.

A *Tinc un alumne sord a l'aula* Llombart (2013) mostra una perspectiva global de la sordesa (Figura 15). Explicita en més d'una ocasió que les implicacions cognitives i socioafectives que pugui tenir la sordesa tenen "a veure amb el seu nivell lingüístic i cognitiu" (Llombart, 2013, sec. Implicacions). La presentació que fa de les dues perspectives de la sordesa (Capítol 2, §2) li permet mostrar tots els matisos dels diversos abordaments de la sordesa. A més, en el document es reconeix que no és possible garantir l'accés ple a la informació per la via de l'educació exclusivament oral, almenys en el temps que pertocaria (Llombart, 2013, sec. Implicacions):

No es pot garantir, però, que assoleixi, almenys en el temps que cronològicament pertoca, un bagatge lingüístic suficient com per entendre totes les informacions orals i escrites relatives als continguts escolars ni per assegurar la comunicació plena amb les altres persones.

Figura 15. Taula de matèries de la pàgina web "Tinc un/a alumne/a sord/a a l'aula".



Font: Llombart (2013)

El *Protocol per a la detecció precoç, el diagnòstic, el tractament i el seguiment de la hipoacúsia neonatal* (Departament de Salut, 2010, p. 1) esmenta de forma menys detallada les implicacions de la sordesa:

Es considera que la hipoacúsia és un problema greu atès que, no només pot tenir repercussions permanents en el desenvolupament del llenguatge de l'infant, sinó que pot alterar el seu desenvolupament intel·lectual (pel seu paper fonamental en el desenvolupament de processos cognitius més complexes), emocional, motriu i social.

En aquest cas, a diferència de Llombart, en cap part del document es té en compte que existeix una llengua plenament accessible per als nens sords (tal com hem comentat a §3.2.4.2), així que l'única interpretació possible és que el llenguatge oral té un paper fonamental en el desenvolupament dels processos cognitius.

El document de FIAPAS, en tractar la relació entre cognició i llenguatge oral, ho presenta de tal manera que no dóna peu a dubtar que actualment la intervenció estrictament en la llengua oral tingui resultats satisfactoris:

Tradicionalmente, la presencia de una pérdida auditiva severa o profunda junto con un diagnóstico tardío, suponía una gran dificultad para que accediesen al lenguaje oral de manera precoz y natural, condicionando sus aprendizajes posteriores, que dependen en gran medida del lenguaje oral, y comprometiendo seriamente su integración educativa, social y laboral.

Sin embargo, hoy en día, gracias al diagnóstico y al tratamiento audiotprotésico precoz (audífonos digitales e implantes cocleares), junto con la intervención logopédica temprana, **es posible restaurar la vía auditiva y estimular el desarrollo del lenguaje oral lo más tempranamente posible**, con objeto de dotar a vuestro hijo de la competencia lingüística suficiente para desarrollar todos los procesos cognitivos que dependen de aquél. (Jáudenes Casaubón, 2013, p. 50)³⁶¹

És comprensible que el to d'un document que s'adreça als pares vulgui transmetre confiança i optimisme. Tanmateix, això no ha d'estar renyit amb proporcionar totes les dades que descriu la globalitat del fenomen. Els pares necessiten tota la informació possible, com descriu Leal (2000, p. 1):

En el mismo momento en que se nos confirma que nuestro hijo o hija es sordo, los padres nos enfrentamos a una situación inesperada y desconocida. Sucesivamente nos sentimos desconcertados, incapaces, sobrepasados, culpables, agotados, pero, al mismo tiempo, sentimos también la necesidad de comprender lo que sucede, de responder a las mil preguntas que la nueva situación plantea.

Per tot això, considerem que els documents destinats a pares i mares d'infants sords han de vetllar per assegurar que s'informi de les implicacions de la sordesa, també del fet que una

³⁶¹ La negreta és nostra.

intervenció exclusivament oral no pot assegurar el desenvolupament lingüístic complet de l'infant, i de les conseqüències que pot tenir un accés limitat al llenguatge.³⁶² Considerem que el document de FIAPAS omet aquesta informació, i el discurs provinent de certes institucions públiques també comparteixen aquesta forma de presentar la informació (Velasco, 2010, p. 44):

I és que els darrers anys l'aparició i expansió dels audiòfons digitals o dels implants coclears, juntament amb l'estimulació logopèdia, ha fet canviar molt tot allò relacionat amb l'audició. Afortunadament, i si hi ha una detecció i intervenció primerenca, els nens i nenes estan fent servir l'audició amb profit des de molt petits. I això fa que el seu desenvolupament del llenguatge i de parla s'acosti cada vegada més als paràmetres de desenvolupament dels nens i nenes oïdores.

En el mateix sentit que FIAPAS s'expressa un document que no ha estat produït pels CREDA ni per l'administració, el reportatge de TV3 *El miracle de sentir-hi* (Quèquicom, 2014). En ell s'arriba a la conclusió final següent:

Avui els nens sords senten, entenen i parlen perfectament. Ningú no els posarà límits. Podran arribar tan lluny com es proposin. És el miracle de sentir-hi.

Les conclusions denoten el tractament del tema al llarg del reportatge. No s'esmenten les possibilitats que els resultats no siguin satisfactoris, és a dir, que els infants sords no arribin a sentir-hi, entendre i parlar perfectament, i l'impacte que té això en el desenvolupament del nen.³⁶³ Considerem que aquest document també és un indicador de la informació proporcionada pels professionals CREDA, participants en el reportatge.³⁶⁴

Les declaracions de l'adjunt a direcció del CREDAC Pere Barnils (Brossa Ordóñez et al., 2013, p. 225) també mostren una situació similar a l'expressada pel reportatge:

Marc G.: I són uns col·lectius que es mouen molt i que estan molt bel·ligerants perquè s'acaba, s'acaba vol dir perquè els nens sords parlen i no necessiten els signes.

³⁶² Vegeu el Capítol 2 (§3.2) per a una anàlisi dels efectes lingüístics de no ser exposat a una llengua plenament accessible durant el període crític d'adquisició del llenguatge i sobre la impredecibilitat dels resultats de la intervenció exclusivament oral. Vegeu l'apartat §4 del mateix capítol per a una anàlisi de les implicacions cognitives de la privació lingüística.

³⁶³ Vegeu el Capítol 2 (§4).

³⁶⁴ És qüestionable el tractament periodístic que un programa de prestigi com el del Quèquicom realitza en aquesta ocasió: les fonts del reportatge se ceneixen a professionals que es troben en una sola modalitat educativa i no s'interroga sobre la multiplicitat de trajectòries educatives, auditives i lingüístiques existents actualment en la població d'infants sords.

Aquesta perspectiva posa en relleu que únicament es concep la llengua de signes en la intervenció amb infants sords com una eina de comunicació en el cas de nens que no desenvolupen la llengua oral. Per altra banda, el membre de l'equip directiu no té en compte la impredecibilitat de la intervenció exclusivament oral ni contempla els efectes que pot tenir l'accés restringit al llenguatge. A més, obvia l'enriquiment que pot suposar per a un infant sord el bilingüisme intermodal. En resum, considerem que el discurs està poc fonamentat científicament.

A diferència de l'enfocament de Jáudenes Casaubón (2013) que comentàvem més amunt, i en un document encara més divulgatiu que el de FIAPAS (més curt, i amb format de còmic), Claveria et al. (2014) admeten que els resultats poden no ser els esperats:

Els professionals de l'àmbit Sanitari i Educatiu realitzen sessions periòdiques de treball conjunt amb la finalitat de compartir l'evolució de l'infant amb pèrdua auditiva.

Si aquesta evolució és satisfactòria, es continua el tractament previst i el seguiment coordinat.

Quan l'evolució es troba compromesa es valoren les noves necessitats de l'infant i es planifiquen les actuacions adients per donar resposta a aquestes necessitats. I...

... es segueix fent camí amb l'infant i la seva família... (p. 13-14)

El document no explica, tanmateix, quins elements evolutius poden trobar-se compromesos, i l'origen d'aquest fet.

La *Guia per a famílies* també és inconcreta a l'hora de tractar les implicacions de l'accés restringit al llenguatge. Afirma que "també cal vetllar pel seu correcte desenvolupament en els àmbits social, afectiu i comunicatiu" (Departament d'Educació i Universitats, 2006, p. 17). Ara bé, la referència, únicament, a allò pel que cal vetllar no resulta prou explicatiu sobre els motius pels quals cal fer-ho (la relació entre cognició i llenguatge).

Garriga (2003) també esmenta la relació entre llenguatge i cognició, però de forma encara més vaga. Només assenjala el seu paper com a estructura del pensament, i no es refereix a les conseqüències d'un desenvolupament limitat del llenguatge.

Per tant, observem que en els recursos que ofereixen els CREDA hi ha poca informació sobre la relació entre cognició i llenguatge, sobre l'impacte en la cognició de l'accés restringit al llenguatge i en alguns documents fins i tot es transmet que actualment la intervenció exclusivament en llengua oral assegura el desenvolupament complet de l'infant sord en tots els àmbits.

En canvi, tenim constància que almenys en l'atenció que proporciona el CREDA Jordi Perelló, sí que s'informa de la manca de predictibilitat dels resultats de la intervenció fent ús de l'implant coclear:

Una de les coses que es diu més a la bibliografia sobre el tema dels implants, des dels equips mateixos que estan en els hospitals que implanten, és la impredictibilitat del resultat de l'implant. Ajustar expectatives és imprescindible. Això ho fem, nosaltres. Això ho fa l'hospital, tot i que jo diria que no ho fa tant. Aquí sí, ajustar expectatives pel que fa a l'adquisició del llenguatge oral, això ho fem molt. Això està claríssim. Perquè hi ha moltes variables, és a dir, podem tenir nens que a part de sordesa tenen altres trastorns associats, podem tenir nens que la decisió de l'implant coclear es pren als 4 o 5 anys de vida, perquè és un nen que ha vingut de fora, nouvingut, amb una sordesa profunda, sense cap estimulació prèvia fins als 4 anys: de tot això s'ha d'informar a la família. De quines són les expectatives. (...)

Però a part dels casos d'implant tardà, o d'afectacions cognitives del nen, també informeu de la impredictibilitat en general?

També, també. És que nosaltres ens hem trobat nens -pocs casos, però-, nens implantats amb la mateixa edat cronològica, sense trastorns inicialment associats, amb entorns familiars similars -que l'entorn familiar és molt predictor també de l'evolució d'aquests infants-, i el desenvolupament de la llengua oral en un cas ha estat més compromès i en l'altre no. Perquè apareixen altres variables que en el moment inicial les desconeixes. I això sempre se'ls hi diu. Però clar, si parles de tants per cents, potser estem parlant d'un 35%, en la població que nosaltres seguim i controlem.

Un 35%.

De casos que malgrat han estat implantats, el desenvolupament del llenguatge no ha estat, ni en la forma, ni en el procediment, l'esperat. 30% - 35%. En alguns casos, és molt compromès, en altres casos no tan compromès, però sí amb una evolució lenta, i en alguns moments fins i tot amb certes desviacions... Tenint en compte que no hi ha altres variables que poguessin justificar aquest aspecte. Però aquest tant per cent, el tenim, i nosaltres així informem a la família. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

Aquest resultat ens indica que és possible que s'estigui proporcionant aquesta informació de forma directa a les famílies, cosa que caldria comprovar per a la resta de CREDAs.

3.2.4.4 La mesura preventiva de l'exposició a la llengua de signes

En 9 dels 13 documents (considerant els documents de Capdevila per separat) s'esmenta la llengua de signes i en 6 documents el discurs envers ella no és positiu. Considerem que és negatiu aquell discurs que: a) desaconsella proporcionar una llengua de signes a l'infant sord; b) aconsella proporcionar-li només la llengua oral; c) només presenta testimonis de

persones sordes que no saben llengua de signes i que manifesten que poden parlar oralment perquè no han après la llengua de signes; d) que destaca els desavantatges de la modalitat bilingüe intermodal i els posa per sobre dels desavantatges del mètode exclusivament oral.

Quant als documents on no s'esmenta la llengua de signes, en dos casos està justificat, atès que un se centra en informar sobre els indicis que poden conduir els pares a sospitar que el seu fill és sord (Capdevila, 2010a), i l'altre es destina a mestres d'alumnes que no reben l'atenció dels CREDA i, per tant, en bona mesura deu tractar-se d'alumnes oïdors i no signants (Departament d'Educació, 2004).

En canvi, que el *Protocol per a la detecció precoç, el diagnòstic, el tractament i el seguiment de la hipoacúsia neonatal* (Departament de Salut, 2010) no tingui en compte la llengua de signes és més difícilment explicable, atès que aquesta llengua és una mesura preventiva dels problemes associats a la restricció lingüística que es pot donar en cas que els resultats de la intervenció en l'àmbit de la llengua oral no siguin els esperats (Trovato, 2013).

El darrer document que no parla de l'LSC és *El meu fill té una pèrdua auditiva. Informació per a les famílies* (Claveria et al., 2014). L'objectiu del document és "informar del camí que es segueix i dels diferents professionals que intervenen i acompanyen a la família al llarg del recorregut" (Claveria et al., 2014, p. 19). Tanmateix, el document no especifica les possibilitats que hi ha per tal d'estimular la comunicació i el llenguatge:

Els logopedes del CREDA són els professionals que realitzen el treball de (re)habilitació auditiva i d'estimulació de la comunicació i del llenguatge amb la col·laboració de la família.
(p. 10)

Ens trobem amb certa omisió de la informació. No s'esmenta la llengua de signes i en canvi sí que s'explicita que es realitza (re)habilitació auditiva i l'estimulació lingüística: una persona no experta pot inferir d'aquesta informació que l'estimulació lingüística es dona únicament per mitjà de la llengua oral (per la contigüitat en comentar el treball auditiu i el de la comunicació i el llenguatge). A més, tal com hem vist a l'apartat anterior, en el document es reconeix que els resultats de la intervenció poden no ser completament satisfactoris. Per tant, es dona l'oportunitat per parlar de la llengua de signes com a mesura preventiva dels resultats no satisfactoris que pugui tenir la intervenció en l'àmbit de la llengua oral.

Els dos documents en què hem observat un tipus de tractament de la llengua de signes neutre són el de Llombart (2013), que dedica tot un apartat a les llengües de signes, i la *Guia per a famílies* (Departament d'Educació i Universitats, 2006). En tots dos documents

observem un equilibri en el tractament de l'opció del bilingüisme intermodal i l'opció de la intervenció fent ús exclusivament de la llengua oral.

El tercer document que hem considerat que és neutre és el d'*El miracle de sentir-hi* (Quèquicom, 2014), però el tractament que s'hi fa és completament anecdòtic, i a més només en parla algú que en altres fonts s'hi manifesta en contra:

Marta, com és, com es viu la vida en silenci?

De fet, sóc la mateixa de sempre. Vull dir, vaig néixer sent sorda profunda. Sóc, bé, era una nena feliç com tots els nens. Els meus pares volien que jo parlés com tots. De fet, no conec la llengua de signes i he après molt a llegir els llavis.³⁶⁵

En la seva resposta, Capdevila juxtaposa el desig dels seus pares, que ella pogués parlar, amb el desconeixement que té de la llengua de signes. En aquest cas, no estableix explícitament la relació entre la parla en llengua oral i no estar en contacte amb la llengua de signes, però el fet d'esmentar la llengua de signes és significatiu.

A continuació ens centrem en els sis documents restants que mostren una perspectiva no neutra de la llengua de signes: primer analitzarem el discurs de Garriga (2003) i a continuació tractarem un dossier divulgatiu per a famílies de FIAPAS i la resta de documents de Capdevila (Capdevila, 2011a, 2011b; «Les entrevistes de “La tribu”: Marta Capdevila», 2012; Roca, 2012).

En *L'adquisició de la lectura en el nen sord: cal saber parlar per poder llegir?* (Garriga, 2003) l'autora fa una revisió de recerques referents a la consciència fonològica, s'atansa a la lectura dels infants sords i descriu projectes educatius dels EUA i de l'Estat espanyol. Durant la seva estada als EUA s'adona de la importància de la llengua de signes per a les persones sordes, una llengua que els permet la comunicació plena, tenir una relació espontània, i una alta participació en les classes. Garriga reconeix que la llengua de signes “facilita als nens sords un instrument lingüístic completament accessible des de molt petits”, “un medi que els permet tenir un coneixement sobre el món” (2003, p. 69) i reflexiona:

³⁶⁵ El testimoni de Capdevila entra en contradicció amb el que ha manifestat en una altra ocasió: “jo he viscut amb uns amics sords que abans eren oralistes, però cada vegada fan més signes, perquè estem tots junts i m'adono que tots cada vegada fan més signes i la parla va empitjorant. I a mi això m'espanta. Llavors, vaig frenar, perquè cada vegada jo parlo pitjor i vaig dir: «Prou, no puc fer més signes»” (Capdevila, 2010b, p. 19).

... és evident la necessitat inexcusable de que cap dels nostres alumnes acabi la seva escolaritat sense un codi –sigui el que sigui– amb el que es pugui comunicar plenament, encara que, més endavant, necessiti d'un intèrpret. (p. 63)

Tanmateix, malgrat aquestes profundes reflexions, la seva perspectiva sobre la consciència fonològica li fa prioritzar l'accés a la lectura (que ella considera que és més possible des de la llengua oral, encara que no se'n pugui assegurar el ple desenvolupament) al desenvolupament lingüístic complet:

la via més ràpida i eficaç per aprendre a llegir és a partir de la llengua oral sempre i quan, això sí, aquesta es pugui desenvolupar **suficientment** per esdevenir un codi de comunicació i d'estructuració del pensament.³⁶⁶

Malgrat les reflexions prèvies, en les conclusions de Garriga acaba pesant més el marc teòric sobre la codificació fonològica, i en la seva vuitena conclusió afirma que:

... el paper de la llengua oral en l'establiment de "vies fonològiques" d'accés al lèxic és fonamental.

Per tant, a les famílies oients amb fills sords, els animaria a fer una opció en aquest sentit tot i tenint present:

que el nen no presenti altres discapacitats o deficiències (...); l'edat del nen (...); el nivell d'implicació de la família (...); les condicions d'aprenentatge (...) (p. 69)

L'explicació, per tant, no aborda la problemàtica bàsica de la seva conclusió: la impredictibilitat dels resultats de la intervenció exclusivament oral amb l'infant sord i les conseqüències de si finalment no es desenvolupa suficientment la llengua oral (en el següent apartat discutim la concepció sobre el desenvolupament lingüístic suficient). Tot recalcant uns determinats factors que intervenen en el desenvolupament lingüístic del nen (edat, implicació familiar, etc.), i afirmant que és en funció d'aquests que cal prendre la decisió, mostra una situació d'alt grau de control de les variables que no té suport científic.

El *Dossier divulgativo para familias con hijos/as con discapacidad auditiva. Información básica para el acceso temprano a la lengua oral* (Jáudenes Casaubón, 2013) està dedicat a descriure als pares el fenomen de la sordesa des de la perspectiva de la intervenció amb els infants sords fent ús exclusivament de la llengua oral.

Tanmateix, al llarg del text hi ha algunes referències a la llengua de signes, en moltes ocasions de forma totalment implícita. El resultat és una certa incoherència en el tractament

³⁶⁶ La negreta és nostra.

del tema: no descriu la situació de les diverses perspectives sobre la intervenció amb els infants sords però s'hi refereix. Tractant-se d'un document dirigit a pares i mares que han de prendre decisions en aquest àmbit pot resultar confús. El document té presents les decisions que han de prendre els pares, però la informació que els proporciona es refereix eminentment a una de les opcions comunicatives:

Los padres que tenéis hijos con sordera, como ocurre en cualquier otra familia, sois los responsables de su educación y a vosotros os corresponde el derecho (y el deber) de **elegir la lengua materna** de vuestros hijos, así como el modelo de educación (que en vuestro caso implica la **elección de la lengua vehicular de enseñanza/aprendizaje**) que cada uno, libremente, quiera elegir. (p. 51)³⁶⁷

Per a uns pares que entren en contacte per primer cop amb la sordesa de la mà del seu fill petit, pot resultar incomprensible que, sense conèixer les principals perspectives sobre la sordesa,³⁶⁸ se li digui que ha d'elegir la llengua materna del seu fill. La tria del terme *llengua materna*, en un document dirigit a pares i mares, resulta també poc adient: el contingut emocional del mot el fa menys preferible a termes com llengua primera, L1 o llengua nativa.³⁶⁹ Un altre terme que hem documentat i que considerem poc adequat és l'emprat pel director del CREDAC Pere Barnils, "llengua natural": "Per unes famílies la llengua natural per al seu fill amb sordesa ha de ser la llengua oral, mentre que per altres ho és la llengua de signes" (Velasco, 2010, p. 44). Una llengua natural és aquella que s'adquireix de forma espontània (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Guasti, 2002). En el cas dels infants sords, no es pot triar quina ha de ser la seva llengua natural, atès que és imprevisible saber si la intervenció exclusivament oral serà "suficient" per assegurar que sigui adquirida de forma espontània, contràriament al que succeeix amb la llengua de signes, que sí que es pot considerar a priori la seva llengua natural. En canvi, durant l'entrevista a la membre de l'equip del CREDA Jordi Perelló, sempre es va referir a la llengua que parlava preponderantment l'infant sord com la "llengua 1" (L1).

En els annexos del document de FIAPAS la informació és més explícita.³⁷⁰ Malgrat no haver explicat res sobre la llengua de signes prèviament, com acabem de descriure, en aquest apartat s'informa sobre el nombre d'usuaris estimats de la llengua de signes a Espanya (en general i els de la franja d'edat 0-18 anys) i dels resultats d'una recerca comparativa de les modalitats educatives, resultats que "son favorables a la modalidad de integración a través

³⁶⁷ La negreta és nostra.

³⁶⁸ Vegeu el Capítol 2 (§2) per a una descripció sobre les principals perspectives sobre la sordesa.

³⁶⁹ Vegeu el Capítol 2 (§3.4).

³⁷⁰ L'única referència explícita en el text a la llengua de signes és per esmentar els sistemes de suport a la comunicació oral (entre els quals, el bimodal) en la comunicació de pares i fills.

de la llengua oral frente al modelo bilingüe en el que la llengua vehicular de ensenyanza es la llengua de signes” (Jáudenes Casaubón, 2013, p. 59).³⁷¹

El material més referenciat dels relacionats amb Capdevila és *Sords profunds, però hi sentim i parlem!* (Capdevila, 2011b). En aquest llibre, esmenta la llengua de signes quan explica la seva experiència com a persona sorda (Capdevila, 2011b, p. 32):

Quan jo era petita, ja hi havia les dues modalitats de llenguatge: l’oral i la de signes.

Per al meu fill he triat la mateixa modalitat que els meus pares van escollir per a mi, aconsellats per l’equip de professionals del centre ARANS: la modalitat oral.

Tal com va anar el meu aprenentatge, crec que el més convenient per al meu fill és el llenguatge oral; i en català, ja que és la llengua familiar i la que em serveix per ser autònoma i desenvolupar-me davant la societat.

A més, **actualment, amb els avenços tecnològics** –audiòfons digitals o implants– i amb l’ajut del CREDAC, **fins i tot els sords profunds hi senten, entenen i parlen!**

Atesa la rellevància d’aquest llibre (publicat per la Generalitat de Catalunya), és important tenir en compte el que s’hi diu i el que no s’hi diu. D’una banda, afirma que els seus pares van escollir la modalitat oral, donant a entendre que haurien pogut escollir la modalitat signada. Tanmateix, en el moment de la seva escolarització, totes les escoles eren de modalitat oral, per tant, els pares no podien escollir que la llengua de comunicació amb el seu fill fos la llengua de signes, a menys que fossin pares que ja coneixien (per vincles amb altres persones sordes) la llengua de signes.³⁷²

D’altra banda, expressa la idea que amb els avenços tecnològics els sords profunds parlen i hi senten, per això l’opció educativa per al seu fill és la modalitat oral. En el seu discurs es donen dues equivalències: sentir-hi = entendre i parlar; sentir-hi = modalitat comunicativa oral.

³⁷¹ Es tracta de la recerca que hem comentat prèviament (Silvestre & Ramspott, 2003) (vegeu §3.1.1.1).

³⁷² Si bé certs docents d’alguns centres podien fer servir sistemes de signes per comunicar-se en moments concrets amb els alumnes, l’enfocament educatiu era el mètode oral. En alguns centres, els nens que no estaven en integració també podien signar amb els companys sords a l’hora del pati, utilitzant signes domèstics (que no és una llengua) o, si tenien la sort de tenir companys sords fills de pares sords, aleshores comptaven amb un input lingüístic en llengua de signes (Cedillo Vicente, 2008; Codorniu et al., 2014). En resum, el que els pares van elegir va ser l’escolarització en un centre d’integració, en què només hi havia companys oients.

Es dóna l'implícit, en l'argumentació, que en la modalitat comunicativa signada els nens no parlen. Es veu més clara la seva perspectiva en una entrevista apareguda al diari *Ara*, Capdevila és més explícita en la seva opinió sobre la llengua de signes (Roca, 2012):

(Entrevistadora) Les dues opcions no sumen?

(Marta Capdevila) Al contrari, resten! El nen que es comunica amb signes no entén ni parla, no té cap competència oral.

Capdevila omet que els nens, a la modalitat bilingüe, en funció de les seves característiques individuals (de la mateixa manera que en la modalitat oral), també poden sentir-hi, entendre i parlar, però a més, també hi “senten” visualment, entenen i signen. És a dir, el discurs de Capdevila (2011b) no contempla el fet que es pugui sentir i al mateix temps signar, i que ambdues opcions no són excloents. Transmet una concepció monolingüe de la comunitat signant.

Capdevila tampoc transmet que hi ha nens, a la modalitat oral, que poden sentir-hi i no tenir un desenvolupament complet del llenguatge (que únicament dependrà dels resultats de la llengua oral), mentre que en la modalitat bilingüe si el desenvolupament del llenguatge a través de la llengua oral es veu compromès per l'accés limitat que li suposa la sordesa, la llengua de signes n'assegura el desenvolupament. És a dir, obvia l'heterogeneïtat dels resultats en el desenvolupament del llenguatge si la intervenció és exclusivament pel mètode oralista.

A l'entrevista feta a Catalunya Ràdio («Les entrevistes de “La tribu”: Marta Capdevila», 2012), que consta a la pàgina inicial dels Serveis Educatius Específics de l'XTEC (Figura 16) i a la pàgina general dels CREDA (Generalitat de Catalunya, 2013a), Capdevila mostra la relació causal que estableix entre el fet de no haver après la llengua de signes i poder parlar, i posa en relació ser usuari de la llengua de signes i no ser autònom:

Jo vaig tenir la sort que els meus pares mai han volgut que jo fes signes. I gràcies a ells ara puc parlar.

Però tu no domines el llenguatge de signes.

No, mai.

I de fet hi estàs molt en contra.

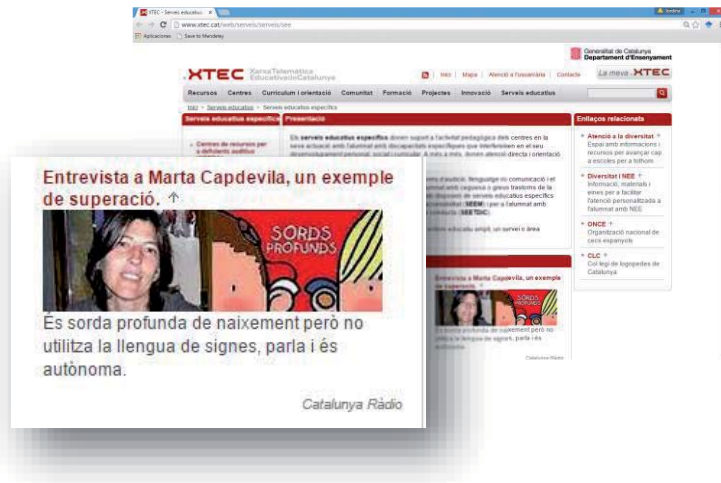
Sí, a veure, no vol dir que estic en contra. Jo respecto. No ataco contra ells. Però vull dir que jo vull defensar una cosa. Que a dia d'avui tot ha canviat. La tecnologia, i tot això, ha avançat. I els sords profunds poden parlar i sentir. No pot ser que hem de tirar enrere com fa 200 anys.

O sigui que el llenguatge de signes segons com tu creus que pot aïllar més que integrar.

I a més a més la llengua de signes es tanquen molt amb ells mateixos. Jo no vull això. Sóc autònoma i estic molt ben integrada a la societat.

Són, de fet, les idees que destaca la presentació del recurs ofert des dels Serveis Educatius Específics de la Generalitat (Figura 16): “és sorda profunda de naixement però no utilitza la llengua de signes, parla i és autònoma” (Generalitat de Catalunya, 2013c).

Figura 16. Detall de la pàgina principal dels Serveis Educatius Específics de l’XTEC.



Font: Generalitat de Catalunya (2013c)

Malauradament, la informació present en les declaracions de Capdevila no s’ajusta a la realitat: fa 200 anys no s’utilitzava la llengua de signes en l’educació (vegeu el Capítol 5, §2.1); la llengua de signes assegura el desenvolupament cognitiu i social de les persones sordes, que en tenir una primera llengua plena (i un llenguatge desenvolupat) també asseguren la possibilitat de l’adquisició d’una segona llengua (que es pot donar de manera simultània) (Capítol 2, §3 i §4); no considera els efectes de no tenir una primera llengua completa (Capítol 2, §3 i §4), cosa que sí pot afectar el grau d’autonomia i la relació amb l’entorn; i l’adquisició de la llengua de signes no perjudica el desenvolupament de la llengua oral (Giezen, 2011; Yoshinaga-Itano, 2006).

Trobem les mateixes idees a la conferència també enllaçada per un CREDA (Capdevila, 2011a), i mostra la seva negativa absoluta a l’ús de la llengua de signes a l’escola:

Respecto la llengua de signes. Però som una gran majoria que no la necessitem i, per tant, no la volem per als nostres fills ni per les nostres escoles. Necessitem logopedes i mestres ben preparats, no en llengua de signes, sinó en modalitat oral.

De la mateixa manera s’expressa en una entrevista al diari ARA (Roca, 2012):

Per què veu anar al Parlament de Catalunya?

Tenim un problema greu: l'aprovació de la llengua de signes a totes les escoles.

Quin problema hi ha?

Aquesta llei no garanteix el dret dels oralistes. Els oralistes no entenen la llengua de signes però entenen i parlem el català, el castellà, l'anglès, i no depenem de cap intèrpret de signes per comunicar-nos amb oients.

Les dues opcions no sumen?

Al contrari, resten! El nen que es comunica amb signes no entén ni parla, no té cap competència oral. Aquesta llei vol treure logopedes específics orals i imposa un intèrpret de signes a la classe. Respecto els que només volen comunicar-se amb signes. Només volem garantir que cada família d'un nen sord pugui triar el tipus d'educació.

Capdevila mostra un desconeixement considerable sobre la modalitat bilingüe quan afirma que “el nen que es comunica amb signes no entén ni parla, no té cap competència oral”,³⁷³ i de nou en mostra una concepció monolingüe. A més, l’afirmació referent a la parla perfecta dels nens de les escoles oralistes no s’ajusta a la realitat. Capdevila va visitar les dues modalitats educatives el 2004 (Capdevila, 2010b, p. 15). Per tant, la situació dels alumnes de la modalitat oral no podia estar gaire allunyada de la situació descrita per Garriga (2003, p. 66), i transcrita més amunt: el grup de nens sords més nombrós era el d’aquells que es trobaven en la modalitat oral, “el llenguatge dels quals, als 4 anys es limita[va] a un reduït nombre de paraules i combinacions molt senzilles, quasi sempre per iuxtaposició i amb escàs domini morfosintàctic”.

3.2.4.5 Existeix un desenvolupament lingüístic suficient?

Hem identificat que en els documents analitzats es parla de la noció d’un desenvolupament lingüístic suficient, que és allò que es persegueix des de la intervenció exclusivament oral:

... la via més ràpida i eficaç per aprendre a llegir és a partir de la llengua oral sempre i quan, això sí, aquesta es pugui desenvolupar **suficientment** per esdevenir un codi de comunicació i d’estructuració del pensament. (Garriga, 2003, p. 64)³⁷⁴

Tanmateix, estem en condicions de definir què és *suficient* en l’àmbit del desenvolupament lingüístic?³⁷⁵ Compartim la crítica d’Ormel i Giezen (2014, p. 92-93) al discurs sobre la consideració del que es considera *suficient* en la intervenció exclusivament oral:³⁷⁶

³⁷³ Per comprendre la diversitat de perfils lingüístics en les diverses llengües dels nens a la modalitat bilingüe, vegeu-ho en els participants de la nostra recerca (Capítol 3, §4.3; Capítol 4, §0).

³⁷⁴ La negreta és nostra.

³⁷⁵ Vegeu la nota 362.

³⁷⁶ Al Capítol 2 (§3.2) es reproduïx la mateixa citació en un fragment més ampli del text dels autors.

Sens dubte, els nens sords es poden beneficiar d'una bona comprensió de la llengua oral de l'entorn. Tanmateix, és "una força bona comprensió de la llengua oral" suficient per al nen sord? Qui decideix què és suficient, i és suficient realment suficient?

Garriga no és l'única a insinuar que existeix un desenvolupament suficient de la llengua oral. Repetim alguns dels paràgrafs transcrits més amunt per facilitar-ne la lectura:

... es posible restaurar la vía auditiva y estimular el desarrollo del lenguaje oral lo más tempranamente posible, con objeto de **dotar a vuestro hijo de la competencia lingüística suficiente** para desarrollar todos los procesos cognitivos que dependen de aquél. (Jáudenes Casaubón, 2013, p. 50)³⁷⁷

Ara bé, aquest ensenyament planificat de la llengua oral no garanteix, en tots els casos, l'apropiació del codi lingüístic **de manera suficient** com per interactuar comunicativament de manera satisfactòria amb els iguals i amb els adults. (CREDA Jordi Perelló, 2010, p. 9-10)³⁷⁸

No es pot garantir, però, que assoleixi, almenys en el temps que cronològicament pertoca, **un bagatge lingüístic suficient** com per entendre totes les informacions orals i escrites relatives als continguts escolars ni per assegurar la comunicació plena amb les altres persones. (Llombart, 2013, sec. Implicacions)³⁷⁹

En cap document no s'aclareix què es considera *suficient*, com es pot valorar aquesta suficiència i, tal com hem vist a l'apartat §3.2.4.3, les conseqüències en funció del grau de suficiència de llengua oral en el desenvolupament de l'infant.

Les dificultats per establir aquestes qüestions rauen en la concepció de la perspectiva sobre l'adquisició del llenguatge: en no considerar que l'adquisició es dona de forma espontània per l'exposició a una llengua completament accessible, que conduiria necessàriament a promoure l'exposició a la llengua de signes, l'única llengua plenament accessible pels infants sords, la defensa de la intervenció exclusivament oral requereix que es concebi un llindar en l'adquisició lingüística a partir del qual es consideri que la resta de competències que s'hi interrelacionen estan assegurades. Tanmateix, l'estat del coneixement actualment no dona suport a aquesta hipòtesi: d'una banda desconeixem l'existència d'un llindar d'aquestes característiques, i d'altra banda, els resultats de la intervenció són impredecibles, per la qual cosa no es pot saber a priori si el desenvolupament serà "suficient" (en el marc d'aquesta hipòtesi).

³⁷⁷ La negreta és nostra.

³⁷⁸ La negreta és nostra.

³⁷⁹ La negreta és nostra.

3.2.4.6 L'escolarització en les modalitats de sector i agrupament

Les modalitats d'escolarització en sector i agrupament conformen un tema molt poc present en els documents analitzats. El tractament més aprofundit del tema el trobem al material elaborat per Llobart (2013), que descriu les diverses modalitats, els avantatges i la població d'alumnat que hi tendeix a anar.

En canvi, la *Guia per a famílies d'infants amb sordesa o sordceguesa* (Departament d'Educació i Universitats, 2006), presenta únicament una breu referència a la modalitat d'agrupament: esmenta quatre tipus d'escolarització sense descriure'ls.³⁸⁰

A la resta de documents hi trobem un tractament vague, que en alguns casos és totalment inexacte, com al documental *El miracle de sentir-hi* (Quèquicom, 2014), on la periodista explica que "el Marcel, com la majoria de nens sords, està integrat en escoles normals amb una educació oral", sense especificar que està en un centre d'agrupament, i que no és una opció majoritària a Catalunya.

3.2.4.7 La llengua escrita

Les implicacions de l'afectació en el llenguatge que pot tenir la sordesa és relacionada en alguns documents amb el desenvolupament de la competència en llengua escrita:

El diagnòstic tardà està associat amb el retard en l'adquisició del llenguatge i això ocasiona problemes en la lectura i adquisicions escolars (Departament de Salut, 2010, p. 3).

L'afirmació és compartida pel marc teòric de la nostra tesi (sempre que l'infant no sigui fill de pares sords signants que tenen una comunicació fluïda amb el seu fill).³⁸¹ Ara bé, atès el que hem vist en l'apartat §3.2.4.2, tot apunta que el protocol, en parlar dels problemes ocasionats en la lectura i l'aprenentatge, s'està referint únicament al llenguatge oral.

Per altra banda, en el reportatge d'*El miracle de sentir-hi* (Quèquicom, 2014) també s'aborda la qüestió de la llengua escrita. Les declaracions de la logopeda de l'escola Tàber Elisa García assenyalen com a únic factor determinant del desenvolupament de la competència en llengua escrita dels infants sords és l'edat d'inici d'intervenció amb la criatura, sense tenir en compte la impredictibilitat dels resultats de la intervenció:

Aprenen a llegir i a escriure igual que els nens oïdors?

³⁸⁰ A més, els resultats de la nostra recerca ens indiquen que la diversitat de modalitats és més gran (vegeu la Taula 56).

³⁸¹ Vegeu el Capítol 1 (§3.4) i el Capítol 2 (§3 i §4).

Sí, sí.

No els hi costa més?

No, no, no. És a dir, és molt important l'edat en la qual els nens comencen amb l'atenció logopèdica i quan es detecta la sordesa. És a dir, no és el mateix un nen que comença a parlar i a escoltar als 4 anys que... [interrupció] que nens que han començat abans de l'any. No és el mateix. Perquè el seu nivell de llenguatge tampoc serà el mateix.

El dossier divulgatiu de FIAPAS (Jáudenes Casaubón, 2013) també recull la seva perspectiva en l'àmbit de la lectoescriptura:

No podemos obviar que la lengua oral es esencial para alcanzar una lectoescritura eficaz y poder ser aprendices autónomos, ya que la lectura es la herramienta cognitiva más potente de que disponemos para aprender. (p. 50)

El lenguaje oral es la única vía eficaz para adquirir la lecto-escritura. (p. 51)

De acuerdo con las más serias, contrastadas, y recientes investigaciones, el lenguaje oral (hablado y escrito) es el responsable de una buena comprensión lectora. (p. 52)

La insistència en la relació entre llengua oral i llengua escrita contrasta amb el fet que no s'esmenten altres factors que també s'ha demostrat que són essencials: disposar d'una primera llengua, el coneixement del món, la memòria de treball, el vocabulari, etc. El fet de no esmentar les altres perspectives sobre el fenomen redueix les possibilitats que la discussió que existeix en l'àmbit de la sordesa es reproduïxi en cada un dels pares que han de decidir la intervenció a fer amb el seu fill i, per tant, dificulta la presa de decisions de forma fonamentada.

Ara bé, el document que més espai dedica a l'àmbit del desenvolupament de la llengua escrita és el de Garriga (2003). L'autora considera que la consciència fonològica és un dels tres "pilar[s] de la llengua escrita" i que ha estat molt oblidada. Probablement per això centra el seu treball en aquest aspecte, tot i que en algun moment posa en relleu que "és important recordar que la consciència fonològica no és però l'únic coneixement o habilitat requerida per aprendre a llegir" (2003, p. 11).

Malgrat que la importància de la consciència (i la descodificació) fonològica en la comprensió lectora encara està en discussió,³⁸² Garriga (2003, p. 16) no la qüestiona i és taxativa en les seves afirmacions:

³⁸² Vegeu la discussió que en fem al Capítol 4 (§2.2.2.3).

Com a conclusió dels resultats de les diferents recerques es pot afirmar que un programa de qualitat per a l'estimulació de la consciència fonològica hauria de formar part de l'aprenentatge de lectura per a tots els nens.

Ara bé, en el transcurs del treball arriba a plantejar hipòtesis sobre la possibilitat que el fenomen no sigui tan evident en el cas dels infants sords:

... la possibilitat de que la pròpia ortografia alfabètica sigui la responsable de la creació de representacions ortogràfiques en lèxic intern dels nens sords i... si és així, fins a quin nivell de lectura es pot arribar.

Finalment, si cal plantejar models de lectura per els subjectes sords diferents als existents per als oients. (2003, p. 49)

Si bé té en compte les diferències entre l'adquisició natural d'una llengua i el que succeeix en l'aproximació oralista,³⁸³ si bé és coneixedora dels beneficis d'una aproximació bilingüe per la seva visita als EUA, si bé té present la relació entre coneixement del món i llenguatge, la seva concepció de la llengua escrita acaba preponderant en les conclusions que formula, tot supeditant la intervenció en l'àmbit lingüístic a allò que segons ella fa possible el desenvolupament de la competència en llengua escrita, la consciència fonològica:³⁸⁴

Tot i que la llengua de signes facilita als nens sords un instrument lingüístic completament accessible des de molt petits, és a dir, un medi que els permet tenir un coneixement sobre el món, **la competència en llengua de signes no es transfereix de forma directa, automàtica ni completa a l'aprenentatge de la llengua escrita.** (p. 69)³⁸⁵

... si tenim clara la importància dels processos fonològics en l'accés al lèxic intern, sembla necessari plantejar-se seriosament com assegurar precoçment un major nivell de consciència fonològica amb aquests alumnes [bilingües intermodals]. (p. 70)

Segurament en aquesta perspectiva també hi trobem l'efecte del poc coneixement en llengua de signes, reconeguda per ella mateixa (p. 63), i que impedeix considerar els processos de transferència possibles entre les llengües. Fins i tot alguns autors han observat pràctiques per fomentar la transferència de consciència fonològica en la llengua de signes a la llengua oral (Bailes, 2001). A diferència del que afirma Garriga (2003, p. 6) el terme

³⁸³ En termes de Garriga (2003, p. 47).

³⁸⁴ El que no plasma gaire en el document és la relació entre cognició i llenguatge. Tan sols esmenta en algunes ocasions el paper del llenguatge d'"estructuració del pensament". Si hagués tingut més en compte les repercussions de no tenir accés al llenguatge de forma completa, potser no hauria supeditat tant el desenvolupament lingüístic a la lectura, atès que la lectura també dependrà d'aquesta "estructuració del pensament" o processos cognitius.

³⁸⁵ La negreta és nostra.

“fonològic” no està lligat a l’acústica i l’audició, i d’ençà del treball de Stokoe (1960) la naturalesa fonològica (que no fonètica) de la llengua de signes és reconeguda.

Un altre fet que té pes en les seves conclusions i que no es veu justificat en el document és la seva interpretació monolingüe del bilingüisme intermodal. Sembla que aquest fet rau en la seva vivència del viatge als EUA:

Ja hem comentat àmpliament els avantatges que per a l’accés a la informació i als coneixements té la llengua de signes. Però pel que fa a l’aprenentatge de la lectura es plantegen seriosos dubtes: **el nen no disposa de cap base, ni tant sols elemental per desenvolupar la consciència fonològica**; a més a més, l’abordatge habitualment seguit per un model bilingüe, almenys als EEUU, privilegia, en un primer moment, la via directa a través de l’associació llengua de signes-forma escrita. I, no obstant, **no hi ha dubte que un accés fonològic és indispensable** per aconseguir una lectura independent i més encara en nens l’accés directe dels quals es veu limitat pel desconeixement del idioma. En aquest sentit l’ús sistemàtic de la dactilologia pot ser d’algun ajut però és possible que no sigui suficient.

Mentre que la qüestió de la consciència fonològica encara està en discussió, del que *no hi ha dubte* és que és indispensable un llenguatge complet, el coneixement del món i el desenvolupament cognitiu que aquest proporciona, en un entorn lingüístic ric i accessible, per aconseguir una lectura independent. El discurs del document, per tant, es resol plantejant la situació dels infants sords en una dicotomia, descrivint els desavantatges de l’exposició a la llengua de signes i obviant els del mètode oral, tot primant, per tant, el desenvolupament de la lectura al desenvolupament lingüístic, i tenint en compte només un dels factors d’allò que considera necessari per desenvolupar la llengua escrita en l’infant sord.

3.2.5 La logopèdia

Els CREDA es componen de “funcionaris del cos de professors d’ensenyament secundari que reuneixin els requisits exigibles legalment per cobrir places de l’especialitat de psicologia i pedagogia”, i de “funcionaris del cos de mestres amb titulació o diploma d’especialista en audició i llenguatge reconeguts oficialment” (Departament d’ensenyament, 1994, article 10). Atès que durant la selecció del cos de psicopedagogs dels CREDA té un pes important el fet de disposar de titulació en estudis d’audició i llenguatge, i que la major part dels professionals dels CREDA són especialistes en audició i llenguatge, ens hem centrat en la figura del logopeda.

És per això que n'estudiem el perfil professional del Col·legi de Logopedes de Catalunya i les descripcions de les seves funcions de documents elaborats pels CREDA (§3.2.5.1) i també la formació universitària que reben actualment (§3.2.5.2). D'aquesta manera, volem aproximar-nos a la concepció que tenen del llenguatge i de l'atenció a l'infant sord els professionals d'aquest àmbit.

3.2.5.1 Perfil professional i funcions als CREDA

El document de perfil professional del logopeda o DPPL (Dulcet i Valls et al., 2003, p. 5) "és el text que defineix la nostra [dels logopedes] professió i la nostra actuació en el camp professional. És una eina de recull i projecció de la feina que fa el logopeda". El DPPL defineix que "El logopeda és el professional especialitzat en logopèdia. S'ocupa de l'estudi del procés comunicatiu i de la prevenció, el diagnòstic, el pronòstic i el tractament dels seus trastorns" (Dulcet i Valls et al., 2003, p. 13). En la classificació que estableix dels trastorns de la comunicació humana que ha de prevenir, diagnosticar, pronosticar i tractar el logopeda, explica el següent:

La comunicació humana integra totes les funcions cerebrals superiors associades a la comprensió i expressió del llenguatge verbal, oral i escrit, així com totes les formes de comunicació no verbal.

La comunicació verbal és un dels aspectes més complexos i elaborats de les funcions superiors. El llenguatge i la parla impliquen funcions auditives, visuals, cognitives, orofacials, respiratòries, deglutòries, vocals i tubàriques.

Les alteracions d'alguna o de diverses d'aquestes funcions provocarà diferents disfuncions o trastorns de la comunicació que classifiquem en: trastorns d'entrada de la informació, trastorns de processament d'aquesta informació i trastorns de sortida de la informació. Aquesta classificació cal entendre-la de manera global i circular i té per objectiu la clarificació etiològica del trastorn (Dulcet i Valls et al., 2003, p. 13-14).

Entre les alteracions esmentades en el paràgraf anterior, hi ha les disfuncions provocades per un dèficit en l'entrada de la informació, que són aquelles "alteracions de la comunicació secundàries a dèficits auditius" (Dulcet i Valls et al., 2003, p. 14). Els logopedes, per tant, centren la seva activitat en la comunicació (almenys des del marc d'aquest document), més que en el llenguatge. Des d'aquesta perspectiva i en el camp concret de la sordesa, allò primordial és que l'infant sord tingui un "codi" per comunicar-se amb el seu entorn en comptes de ser-ho el desenvolupament natural i complet del llenguatge, que pot sobreentendre's del que expressa el document, però que no s'esmenta explícitament.

En el cas de la intervenció amb l'infant sord, si bé del perfil professional se n'extreu que entre els objectius dels professionals hi ha el desenvolupament lingüístic de la criatura, aquest objectiu es veu supeditat al fenomen comunicatiu, en una perspectiva propera a les teories de l'aprenentatge o cognitives de l'adquisició del llenguatge, que consideren la comunicació com un prerrequisit per al desenvolupament del llenguatge (vegeu el Capítol 2, §3.1).

Malgrat que el DPPL reconeix les funcions visuals implicades en el llenguatge entre els components articuladorioperceptuals, com veiem en l'anterior fragment citat, de les explicacions que hi trobem no en podem extreure si considera que estan implicades en el llenguatge en general, o només en el de modalitat oral. En cap moment del document concreta que existeixen dues modalitats lingüístiques (oral i signada), si bé sí que distingeix la modalitat oral i escrita. Tanmateix, el fet que el document consideri que hi ha "alteracions de la comunicació secundàries a dèficits auditius" és perquè té poc en compte la llengua de signes, una modalitat que permet una comunicació completa atès que no depèn de l'audició.

La concepció de la figura del logopeda com un professional que es dedica al desenvolupament del llenguatge oral és més explícita a la *Guia per a professionals del CREDAC "Pere Barnils" Barcelona* (CREDAC Pere Barnils, 2009, p. 3), que és un "recull de preceptes, criteris organitzatius i d'actuació que concreten i contextualitzen el nostre servei, d'acord amb les instruccions dictades pel Departament d'Educació i el Consorci d'Educació de Barcelona". En la part que dedica a la descripció de les funcions dels logopedes, s'estableix que el logopeda:

És la/el professional responsable de proporcionar atenció logopèdica individual i/o en petit grup als alumnes sords o amb trastorns del llenguatge.

Amb l'alumnat sord, aquesta atenció consistirà en treballar la percepció i desenvolupament de l'audició, l'adquisició i l'ús del llenguatge dels alumnes, tot millorant la seva comunicació amb l'entorn. Atès que un major desenvolupament auditiu i del llenguatge, comportarà i assegurarà a aquests alumnes, un millor accés a qualsevol tipus d'aprenentatge.

Com ja s'ha dit, la intervenció logopèdica va adreçada al desenvolupament de l'audició i a l'adquisició, utilització i enriquiment del llenguatge oral com a mitjà per interactuar amb l'entorn i aprendre amb els altres. D'altra banda, l'alumne també pot adquirir la Llengua de Signes Catalana i cursar tot el seu currículum escolar en aquesta llengua si segueix el model bilingüe.

A més, és el grau de competència lingüística oral assolida determinat fonamentalment pel domini del text escrit i el seu processament, l'element bàsic i fonamental per als aprenentatges en general d'aquest alumnat. (CREDAC Pere Barnils, 2009, p. 23)

El document estableix que el paper del logopeda se centra, en el cas de l'alumnat sord, en el desenvolupament auditiu i del llenguatge, que en alguns moments del redactat concreta en el llenguatge oral. La llengua de signes apareix en el fragment anterior sense estar directament relacionada amb la figura del logopeda. Tanmateix, més endavant en el document, en especificar les funcions del logopeda en relació amb l'alumnat sord, especifica que "en cas dels alumnes que segueixen la modalitat bilingüe, aquest desenvolupament de la llengua oral i l'audició requereix partir de la LSC que és la primera llengua" (CREDAC Pere Barnils, 2009, p. 24). Per tant, es pot inferir que la intervenció en el camp de la llengua oral hi tindrà un paper l'LSC i que serà necessari que el logopeda en tingui coneixement. Amb tot, La necessitat de partir de l'LSC en el desenvolupament de la llengua oral variarà en funció de les característiques individuals de cada alumne.

A diferència d'això, la descripció del logopeda que s'estableix des del CREDA Jordi Perelló, en un document sorgit de la reformulació del projecte d'agrupament d'alumnat sord, inclou, per a una part dels logopedes, el coneixement en LSC:

Els logopedes han de ser mestres amb l'especialitat d'audició i llenguatge. En el cas dels agrupaments bilingües, han de tenir competència en LSC equivalent a un nivell de quart.³⁸⁶ Les seves funcions són:

- Responsable del desenvolupament de la comunicació i del llenguatge oral. El logopeda atindrà al nen individualment, en petit grup de sords o dins l'aula ordinària. Farà l'assessorament a pares i a l'equip de mestres pel que fa al desenvolupament del llenguatge i la comunicació oral.
- Elaboració del programa logopèdic individual que contempli els diferents aspectes del desenvolupament auditiu i del llenguatge oral; així com també, aspectes relacionats amb la llengua escrita. (...) ³⁸⁷ (CREDA Jordi Perelló, 2010, p. 19)

Potser el fet que aquest document sigui específic de la modalitat d'agrupament, a diferència del document anterior del CREDAC Pere Barnils, fa que es concreti que una part dels logopedes, aquells que participen en la modalitat bilingüe, tinguin competència en LSC. A més, el document del CREDA Jordi Perelló també descriu la figura del mestre especialista en

³⁸⁶ Nivell equivalent al B2.

³⁸⁷ Transcrivim aquelles funcions més directament relacionades amb la intervenció lingüística.

LSC que entre les diverses funcions que té assignades, la que és d'intervenció directa és impartir d'LSC a l'alumnat escolaritzat en la modalitat bilingüe.

Aquests documents reflecteixen unes funcions dels logopedes que estan centrades en l'àmbit de la llengua oral, mentre que el perfil d'alumnat que arriba a la modalitat bilingüe pot necessitar logopèdia en l'àmbit de l'LSC. Com hem vist a l'apartat §0 i al Capítol 3 (§4.3.3) a la modalitat bilingüe hi poden arribar, a més d'alumnes amb l'LSC adquirida, infants que, amb 3 o més anys, no presenten intenció comunicativa i també infants que hi arriben amb edats avançades sense una primera llengua completament desenvolupada, i que mai no han estat exposats a cap llengua de signes. A més a més, per la bibliografia sabem que es poden donar casos d'infants sords signants amb trastorn del llenguatge (Herman, Rowley, Mason, & Morgan, 2014; Mason et al., 2010; Quinto-Pozos, Forber-Pratt, & Singleton, 2011).

Aquestes situacions no apareixen reflectides en els documents esmentats, tot i ser una casuística present en les escoles de modalitat bilingüe i que convindria plasmar per saber quin és el professional i les funcions atribuïdes en les circumstàncies esmentades.

3.2.5.2 Formació acadèmica

Una de les dificultats per assegurar el compliment de la llei de la llengua de signes (Generalitat de Catalunya, 2010b) és l'articulat que vetlla per garantir la informació sobre les diverses modalitats lingüístiques en educació atès que, entre d'altres coses, els plans d'estudi de les carreres dels professionals que hi intervenen no inclouen matèries sobre la llengua de signes.

Aquesta qüestió, sobre la qual han alertat altres autors (Alcina Madueño, 2009; Humphries, Kushalnagar, Mathur, Napoli, Padden, & Rathmann, 2014), també l'abordem en la nostra recerca. En l'entrevista amb la persona membre de l'equip del CREDA Jordi Perelló, ens va informar del projecte que s'està valorant per esmenar aquesta situació en la seva institució:

Com es garanteix des del CREDA el compliment de la llei de llengua de signes?

Tot s'ha d'anar incorporant de manera natural. No podem generalitzar, hem de donar el màxim d'informació. Penso que estem en un moment de reflexió. Estem en un moment de trànsit. Tenim una unitat de valoració que ha fet la proposta a l'equip directiu que els professionals de la casa hauríem de rebre formació en llengua de signes. Cal que ho comencem a organitzar, i que pensem si ha de ser optatiu o no.

Però si el coneixement sobre la llengua de signes és baix entre logopedes, audioprotesistes, etc. (no està inclòs en els plans d'estudis), com garantiu la informació sobre totes les modalitats educatives?

És veritat. Per això estem plantejant el que et comentava. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

En aquest apartat ens aproximem als plans d'estudis de logopèdia, atès que els CREDA estan formats eminentment per aquests professionals. A Catalunya s'imparteixen 3 diplomatures de logopèdia del total de 15 de l'Estat espanyol (Gallego, Battaner Arias, Rodríguez Marín, García Román, & Escribá Pérez, 2004): a la Universitat Autònoma de Barcelona, la Fundació Universitària del Bages (FUB), centre adscrit a la UAB, i a la Universitat Ramon Llull (URL-Blanquerna).

A les guies docents del curs 2015-2016 accessibles a través d'internet, la llengua de signes tan sols apareix esmentada en tres ocasions. D'una banda, a l'assignatura "Patologia de l'audició, la parla i la veu" de la UAB (6 ECTS, obligatòria). En un dels 18 blocs de l'assignatura, titulat "Rehabilitació del pacient sord", hi ha els següents continguts:

Característiques electroacústiques dels audiòfons. Tipus d'audiòfons. Indicacions dels audiòfons. Mètodes subjectius i objectius de selecció d'audiòfons. Adaptació protètica. Pròtesis auditives implantables en oïda mitjana. Ajudes auditives segons l'edat del pacient i resultats. Adaptació de pròtesis auditiva en el nen. **Mètodes de rehabilitació del llenguatge en el nen sord: mètodes oralistes i llenguatge de signes.** Estimulació precoç i educació del nen sord. Logopeda i rehabilitació auditiva.

D'altra banda, trobem l'únic cas en què hem vist una referència a la llengua de signes entre els resultats d'aprenentatge d'una assignatura. L'objectiu de l'assignatura "Comunicació i llenguatge oral a l'escola inclusiva", de la FUB (6 ECTS, optativa), és "donar a conèixer les característiques de l'escola inclusiva i les estratègies per treballar la comunicació i el llenguatge oral dins l'aula". Aquesta finalitat contrasta amb un dels resultats de l'aprenentatge esmentats en les competències: "CE8.11. Utilitzar el llenguatge de signes com a recurs i suport al desenvolupament del llenguatge en pacients amb dificultats amb el desenvolupament del llenguatge oral". Durant l'assignatura no es fa un ensenyament explícit de la llengua de signes, sinó que s'hi fa referència en parlar de la diversitat d'alumnes inclosos en centres ordinaris.³⁸⁸ La FUB també ofereix la possibilitat de cursar l'assignatura "Llenguatge de signes" (6 ECTS, optativa), però en el curs en què hem dut a terme la recollida de dades no s'havia activat.

Finalment, a l'assignatura "Intervenció en trastorns secundaris" de la FUB, que és obligatòria i és de 6 ECTS, està enfocada a "conèixer i entendre la realitat de la tasca logopèdica en el món de la discapacitat intel·lectual i la pluridiscapacitat." S'inclou dins del

³⁸⁸ Així ens ho va explicar la persona que imparteix l'assignatura el 6 d'octubre de 2015.

bloc didàctic “Estratègies d’intervenció per a persones usuàries de Sistemes Augmentatius i Alternatius de la Comunicació” (SAAC).

La resta d’assignatures de les tres universitats que també tracten els SAAC, tenen en la bibliografia obres que es refereixen a sistemes de signes, però ni en els continguts de l’assignatura ni en la bibliografia hi ha referències a la llengua de signes.

La mateixa FUB té una altra assignatura que es destina íntegrament als SAAC, amb el nom “Sistemes alternatius i augmentatius de comunicació (SAAC)”, que és obligatòria i de 3 crèdits, i es refereix als sistemes de signes en general en els continguts de l’assignatura. Contempla l’ús d’aquests sistemes en el cas “d’aquelles persones que requereixen suports, alternatius o complementaris, que possibilitin o potenciïn la seva comunicació i llenguatge (trastorns motrius, retards i trastorns del llenguatge, discapacitat intel·lectual, trastorns de l’espectre autista i altres)”.

En el cas de la URL-Blanquerna, l’assignatura que tracta els SAAC, “Comunicació augmentativa”, és optativa i de 6 crèdits, i a la UAB, l’assignatura “Sistemes alternatius i augmentatius de comunicació (SAAC)” és de 3 crèdits i obligatòria. En aquests dos casos, la informació de la guia no es concreta que s’expliquin els sistemes de signes (entre els quals es podria trobar la llengua oral amb suport signat).

Hem volgut analitzar les guies docents de les assignatures que tracten específicament la sordesa. En aquest cas, hem observat que en algunes hi ha algun dels temes que tracten les modalitats comunicatives de les persones amb sordesa. Tanmateix, a part d’aquesta menció, la resta de temari parla de la llengua oral o del llenguatge en general, però no hi ha indicis que es tracti específicament la llengua de signes (Taula 64).

Taula 64. Nombre d’assignatures de cada universitat que tracten o poden tractar temes relacionats amb la llengua de signes.

	Llengua de signes	Modalitats comunicatives	Sistema de signes	Modalitats d’escolarització
UAB	1	1 ³⁸⁹		1 ³⁹⁰
FUB	1 + 1 (competències)	1 (competències) ³⁹¹	1	1 ³⁹²

³⁸⁹ Es tracta de l’assignatura “Alteracions de l’audició: valoració i intervenció” (obligatòria, 7,5 ECTS), en el tema “Els diferents modes de comunicació de les persones amb sordesa. L’adquisició del llenguatge oral”, d’un total de 9 temes.

³⁹⁰ Assignatura “Alteracions de l’audició: valoració i intervenció”, descrita més amunt, en el tema “Modalitats d’escolarització de l’alumnat amb sordesa”.

³⁹¹ Assignatura “Comunicació i llenguatge oral a l’escola inclusiva”, descrita més amunt.

³⁹² Assignatura “Atenció a la deficiència auditiva” (obligatòria, 7,5 ECTS), en el subtema “Modalitats d’escolarització per a l’alumnat sord”, un dels tres subtemes d’“Avaluació i intervenció logopèdica en l’edat de l’escolarització obligatòria”.

Llengua de signes	Modalitats comunicatives	Sistema de signes	Modalitats d'escolarització
(+ 1 assignatura no activada)			
URL-Blanquerna	2 ³⁹³		

Cap assignatura de les relacionades amb la lingüística i l'adquisició del llenguatge esmenten la llengua de signes ni el període crític o sensible de l'adquisició del llenguatge a les guies docents que hem pogut consultar.

Els resultats indiquen que la llengua de signes és concebuda com un sistema de suport a la comunicació, atès que explícitament se cita en les guies d'assignatures que parlen dels SAAC. A més, consta que en les assignatures s'aborden, sobretot de forma introductòria, les modalitats comunicatives i les modalitats d'escolarització, entre les quals imaginem que esmenten la llengua de signes. Les assignatures de lingüística no reflecteixen, almenys pel que podem veure en les seves guies docents, l'abordament de les dues modalitats lingüístiques existents.

Per tant, constatem que a Catalunya succeeix el mateix que plantejava Alcina Madueño (2009, p. 446) per al conjunt de l'Estat espanyol:

En cuanto al sistema formativo oficial está centrado en la formación de profesionales (maestros de la especialidad de Audición y Lenguaje y Logopedia) dedicados a promover la comunicación, la prevención de los problemas del lenguaje, así como su rehabilitación y **en sus planes de estudios son mínimos los contenidos de lenguas de signos**. Los maestros y profesores que quieren aprender lenguas de signos tienen que acudir a una variopinta y no regulada oferta impartida por las universidades a través de materias de libre configuración, máster o cursos de especialización, o bien acceder a la que las organizaciones del movimiento asociativo sordo presentan en su función de extender y enseñar la lengua de signos. Las Administraciones públicas llevan a efecto algunas actividades de formación para su profesorado.³⁹⁴

L'avantprojecte de llei de l'LSC pretenia esmenar aquesta situació, amb la formulació del següent article (Secretaria de Política Lingüística, 2008, article 6.3):

³⁹³ L'assignatura "Intervenció en els trastorns de l'audició" (obligatòria, 6 ECTS), amb el tema "Modalitats comunicatives emprades en l'educació dels infants amb sordesa" d'un total de 6 temes; i l'assignatura "Trastorns i exploració de l'audició" (obligatòria, 6 ECTS), amb el tema "Perspectiva històrica de l'atenció a les persones sordes. Presentació de les modalitats comunicatives emprades en l'educació de les persones sordes", d'un total de 9 temes.

³⁹⁴ La negreta és nostra.

3. En l'ensenyament superior, s'ha de promoure la inclusió de l'aprenentatge de la llengua de signes catalana en els estudis de logopèdia i en els d'educació especial. En la resta de disciplines universitàries, l'aprenentatge de la llengua de signes catalana és crèdit de lliure elecció.

Tanmateix, en la llei finalment aprovada ja no apareixia aquest article.

3.2.6 El referent sord

Els referents sords adults els hem localitzat principalment als centres educatius amb agrupament bilingüe intermodal (EM Tres Pins), als CEE específics per a sords (CEE Josep Pla i CEE La Maçana) i a CEE no específics (CEE Xalest, per exemple).

Tanmateix, no es contempla com una pràctica habitual el fet que aquesta figura formi part del grup d'assessorament primerenc als pares ni que estigui en la quotidianitat dels infants sords, si bé una part d'alumnes sí que hi té contacte, com explica la psicopedagoga del CREDA Jordi Perelló entrevistada:

Existeix alguna figura de referent sord en la modalitat oral? (...) [Tenen] algun referent sord en algun dels espais que vosaltres habilitau?

Nosaltres al CREDA, a l'equip de logopedes, tenim la Marta [Vinardell], que per nosaltres és un actiu. Té funcions de logopeda i per tant treballa, és un referent per un determinat grup d'alumnat, per als alumnes que estan, per exemple, en escoles d'agrupament. A més, en els casos en què en un moment donat les MALLs han requerit de coneixements i formació de què és el suport signat, en aquest cas la Marta ha fet assessorament a aquesta MALL, i ha conegut l'infant. Però si et refereixes a un professional que està present en la quotidianitat de l'alumne, no.

Però, per exemple, en les trobades que feu mensualment hi és present?

No en tots els grups. (...) Aquest referent de persona sorda el tenim, però dels mateixos adolescents o joves sords. Per exemple, aquest any, amb el grup de P3 ha vingut un alumne de 6è. Aquest alumne de 6è era com el cotutor o el company d'un nen de P3. Ho fem més entre la població d'alumnes sords, entre els més grans i els petitets. Com allò que fan a les escoles del padrinet, en aquesta línia, però com a professional, no existeix aquesta figura. A veure, la Marta ha estat present en grups de llenguatge, sobretot on hi havia també la necessitat de suport signat, però amb tots, no. Les famílies la coneixen, però no totes. Però sí que quan hem vist necessari que la família tingués una mirada d'un adult amb sordesa, ha col·laborat amb nosaltres, però en situacions concretes per necessitats concretes. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

Hi ha un context que ha ideat el CREDA Jordi Perelló per afavorir les trobades entre alumnes sords de sector i d'agrupament, els grups de llenguatge. En aquestes sessions en grup hi ha la presència d'un/a logopeda que fa activitats de llenguatge. Tot i que la freqüència és baixa (es reuneix cada mes i mig) hi ha un contacte periòdic amb companys sords:

[En les trobades de grup de llenguatge que es fan cada mes i mig] hi ha tant [alumnat de] sector com [d']agrupament.

Exactament. I sempre coincideix que la logopeda que fa les activitats de grup de llenguatge és una de les coordinadores, i sempre hi ha una o dues logopedes convidades. És a dir, alguna logopeda dels nens que aquella tarda estan allà.

I això fa molts anys que ho feu?

Ui, sí, molts anys, i ho valorem molt positivament, i les famílies també. Primer, perquè els nens que estan a sector no coneixen altres nens de la seva edat i d'aquesta manera descobreixen altres nens que porten altres pròtesis, o descobreixen que la comunicació no és igual per tots. És a dir, jo crec que van construir en positiu una identitat de sord. A més, les activitats ja estan pensades en funció de l'edat i de les necessitats per donar resposta en cada etapa i cada fase. Per exemple, aquest any els alumnes que ja estan a l'ESO van venir a una o dues sessions dels de 6è, per informar-los de la seva experiència a l'ESO. I els de 6è van preparar unes preguntes amb les seves logopedes per fer als companys que ja han passat a l'institut.

O sigui que intentem fomentar tot aquest tipus de trobades, treballar-les, i també amb els grups de joves. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

La idea es planteja com una alternativa a l'agrupament per a aquell alumnat que està en la modalitat de sector:

A partir de P3, els nens sords es troben al CREDA amb una periodicitat de mes i mig, aproximadament. Vénen una tarda i també fan grups de llenguatge. Normalment els grups estan organitzats per edat. Per exemple, els nens de P3 i P4, o de P3 sols, si n'hi ha molts, vénen, i hi ha una logopeda que fa activitats de grups de llenguatge. Aquí es troben tots els nens amb sordesa del Vallès Occidental més o menys de la mateixa edat. Per tant, en aquests grups, el nen que potser és l'únic nen sord que hi ha a l'escola, perquè no va a una escola d'agrupament, construeix i es relaciona amb altres nens sords a través d'aquestes trobades. (Entrevista al CREDA Jordi Perelló)

Tanmateix, una trobada d'aquest tipus desconeixem si pot suplir la convivència diària dels infants sords, i si és suficient per assegurar una construcció positiva de l'autoconcepte.

En el cas del CREDAC Pere Barnils, el contacte amb altres persones sordes es promou també amb els companys d'edat, principalment. Tanmateix, pel tipus d'activitats que descriuen la

freqüència de les trobades entre alumnes sords que provenen de la modalitat de sector és inferior:

Des del CREDAC, fomenten activitats perquè els infants sords, sobretot aquells que estan en centres ordinaris sense agrupament, coneguin altres infants sords. Informen sobre les associacions i sobre la necessitat que nens i nenes sords coneguin altres criatures sordes. Les activitats que promouen són:

- La reunió de sector i d'agrupament amb una periodicitat anual;
- Les trobades d'alumnes de primària i de secundària, per explicar el canvi d'etapa (+ pares i alumnes, per separat primer parlen, i després s'ajunten tots), en funció de les modalitats.
- La primera reunió de pares nous, els mesos de setembre-octubre.
- La festa d'alumnat de secundària.
- Les festes es fan agrupant l'alumnat de les modalitats bilingüe i oral, així com també la de famílies noves. (Entrevista al CREDAC Pere Barnils)

Al CEE La Maçana la figura de referent sord es troba només per a l'alumnat de secundària, si bé la seva presència al centre fa que també estigui en contacte amb l'alumnat de primària. Tanmateix, la intervenció directa a l'aula amb alumnat per part d'aquesta figura tan sols es contempla a Secundària:

[Pel que fa a] la figura de referent sord, (...) quina feina hi fan? Són mestres d'audició i llenguatge, també?

Són mestres tutores, totes dues, de grups de grans. Una, del grup més de nouvinguts i l'altra, d'alumnes que continuen estudiant.

Llavors a primària no teniu la figura de referent sord.

No.

I penseu que això us caldria canviar-ho?

A nivell d'organització d'escola aquest curs estan a altres nivells, però això no vol dir que els alumnes de primària no les puguin tenir de referent, ja que fem moltes activitats conjuntes a nivell d'escola. (Entrevista al CEE La Maçana)

4 Sumari

Els resultats sobre l'atenció a l'alumnat sord a Catalunya indiquen que, malgrat no existir uns criteris clars per poder fer una elecció objectiva de la modalitat educativa per a l'alumnat sord, la gran majoria dels infants sords estan escolaritzats en la modalitat oral, i una majoria estan en la modalitat de sector. La trajectòria en els estudis postobligatoris no universitaris i universitaris condueixen a plantejar que les oportunitats educatives dels estudiants sords no són equivalents a les dels estudiants oïdors: els tipus d'estudis postobligatoris que cursen els estudiants sords difereixen molt dels que cursen els estudiants oïdors, i el percentatge d'estudiants sords del total de Catalunya en els diversos nivells educatius mostra un descens molt elevat en el nivell universitari.

En l'anàlisi de les mostres del discurs de les institucions que gestionen la intervenció de l'alumnat sord, hem observat que prevalen les teories de l'aprenentatge en la perspectiva sobre l'adquisició lingüística, en el marc de les quals es té poc en compte el període crític de l'adquisició del llenguatge. A més, segons els indicadors que hem estudiat, la informació sobre les implicacions de l'accés restringit al llenguatge durant els 3-5 primers anys de vida de l'infant és escassa, i no es presenta la llengua de signes com una mesura preventiva d'aquesta situació, sinó que el discurs sobre la llengua de signes en la majoria de documents analitzats mostra la creença que la llengua de signes no és beneficiosa per al desenvolupament de la llengua oral, o es visibilitzen només els beneficis de l'adquisició de la llengua oral, sense tenir en compte els de l'adquisició del llenguatge, sigui quina sigui la modalitat. A això se li afegeix que l'exposició a la llengua de signes no es contempla fora de la modalitat educativa bilingüe intermodal. Per tant, els pares, a l'inici de la vida dels seus fills sords, no només han d'elegir les llengües a què volen exposar els seus fills, sinó que aquesta elecció se'ls presenta com l'elecció que determinarà la modalitat educativa que seguiran els seus fills a partir de llavors.

En aquest context, hem observat que la formació dels professionals dels CREDA, centrant-nos en els graus de logopèdia, influeix en aquesta situació, atesa l'absència de docència sobre la llengua de signes.

Capítol 7. Triangulació i discussió dels resultats

Junto a la lectura, ambas dos, la de los labios y la del papel, he encontrado a lo largo de estos años, otro elemento que me ha dado plenitud, libertad, posibilidades de crecer: la lengua de signos.

Si la lectura me descubría el mundo, la lengua de signos me ha permitido, además, participar en él. Supe del mundo, de las relaciones, de los conflictos, del amor... mucho antes que la mayor parte de los niños de mi edad. Pero no lo experimenté, no viví directamente nada de eso hasta mucho más tarde de lo normal. Y lo hice de la mano de la lengua de signos. Puede resultar poco creíble pero os aseguro que es cierto. Sólo cuando empecé a relacionarme con otras personas sordas, pasada ya sobradamente la adolescencia, empecé a descubrirme y a aceptarme como persona... sorda. Nunca hasta entonces había sido capaz de decir 'soy sorda'.

Lourdes Gómez (2011, p. 194)³⁹⁵

³⁹⁵La Lourdes va perdre l'audició als 4 anys, per tant la seva sordesa és postlocutiva. Va aprendre la llengua de signes de jove.

1 Introducció

Estadísticament tot s'explica, personalment tot es complica.

Daniel Pennac (2008, p. 9)

Després de l'anàlisi de la situació de l'alumnat sord a Catalunya en els nivells micro, meso i macro, duta a terme als Capítols 4, 5 i 6, en aquest capítol volem posar en relació els resultats obtinguts amb els antecedents en l'àmbit.

En la discussió sobre si els nostres resultats estan en la mateixa línia que els antecedents o hi presenten desavinences, obren nous interrogants, o aporten suport per desestimar hipòtesis, hi inclourem la triangulació de les nostres dades.

En l'anàlisi que hem realitzat des de tres perspectives diferents hem abordat un mateix fenomen. Això ens permet corroborar resultats obtinguts per mitjà de mètodes diversos o des de nivells d'anàlisi diferents.

La triangulació i discussió dels resultats respon al cinquè subobjectiu de l'objectiu específic B:

- B. Estudiar alguns factors que influeixen en el bagatge lingüístic de l'alumnat sord signant (en llengua escrita i llengua de signes):
 - 5 Explorar si hi ha factors individuals i del context sociofamiliar de l'alumnat, elements del context sociolingüístic i de les activitats per al desenvolupament de la llengua de signes i la llengua escrita a l'aula, i aspectes de la situació de l'atenció a l'alumnat sord a Catalunya, que ajudin a comprendre les característiques dels textos en les dues llengües de l'alumnat.

2 Les narracions de l'alumnat i la conversa metalingüística

“Saps què és això, Urgell? És una església”, li vaig dir a la meva neboda. “No, l’església és a Organyà”, em va respondre, més o menys, amb el seu català de dos anys i set mesos. “D’esglésies n’hi ha a molts llocs, no només a Organyà... I, veus?, aquesta n’és una.” Encara vam estar parlant-ne una estona, perquè no semblava gaire convençuda, i li vaig dir que n’hi havia de petites, i de més grans, com aquella que teníem al davant, que era immensa! Al cap d’uns dies, la meva germana ens va comentar estranyada que cada cop que la Urgell veia un edifici més o menys monumental deia que era una església. Vaig somriure tot recordant aquella conversa al Fossar de les Moreres.

A continuació discutim les principals característiques del context escolar, tot triangulant els diversos resultats obtinguts, que poden contribuir a interpretar aquestes dades.

2.1 Aproximació general

Hem identificat algunes qüestions relatives a la conversa metalingüística que no es restringeixen a un dels tres nivells d’anàlisi, que presentem tot seguit.

1. L’anàlisi correlacional entre les variables dels textos de l'alumnat i entre aquestes i la llengua oral donen parcialment suport a la hipòtesi de la interdependència lingüística de Cummins i podem interpretar que posen en relleu que cal promoure la transferència o “cultivated transfer”.

L’anàlisi correlacional de les variables dels textos de l'alumnat ha posat en relleu que totes les variables de l’LSC estan relacionades amb les variables del nivell més global que hem estudiat, la coherència (xarxa causal i respostes internes), de la llengua escrita (Capítol 4, §4.5.2). En canvi, les variables de la llengua escrita presenten menys correlacions entre elles. Aquests resultats, junt amb la correlació entre la llengua oral i la llengua escrita en l’àmbit gramatical (Capítol 4, §4.5.3), donen suport al model plantejat per Hermans et al. (2010), que adaptaven la hipòtesi de Cummins (1984) al bilingüisme dels infants sords:³⁹⁶ els resultats aporten evidències de la transferència automàtica a través de la CUP³⁹⁷ entre la llengua escrita i la de signes (el que hem constatat amb els resultats sobre la relació entre diverses variables de l’LSC i les variables de coherència de la narració en la llengua escrita)³⁹⁸ i de la transferència automàtica dels trets superficials entre la llengua oral i la llengua escrita (dels trets gramaticals).

³⁹⁶ Vegeu la Figura 8 del Capítol 5.

³⁹⁷ *Common underlying proficiency* o competència subjacent comuna (Capítol 5, §2.2.2).

³⁹⁸ Situem la coherència del discurs com un element de la competència subjacent comuna perquè la considerem coneixement conceptual (Capítol 5, §2.2.2).

Els resultats de l'estudi de les narracions no donen suport a la hipòtesi de la transferència en el nivell gramatical i de cohesió del discurs entre la llengua de signes i la llengua escrita. Considerem que els elements d'aquestes dues dimensions, en el model de Hermans et al. (2010), correspondrien, en part, a aspectes dels quals se n'hauria de cultivar la transferència, és a dir, als trets superficials.

Per altra banda, en l'anàlisi de la interacció a classe els resultats obtinguts posen en relleu que del conjunt de converses metalingüístiques estudiades, el 73% en llengua escrita, i el 70% en el cas de l'LSC, tractaven sobre tres aspectes gramaticals dels deu que hem estudiat (Capítol 5, §4.3.1). Aquests resultats donen suport a la interpretació anterior sobre el fet que la transferència cultivada s'ha de promoure.

2. La transferència d'estratègies metalingüístiques es cultiva *principalment* des de la llengua escrita a l'LSC.

Els resultats mostren que la conversa metalingüística es dóna eminentment en situacions relacionades amb la llengua escrita,³⁹⁹ i sobre la llengua escrita (Capítol 5, §4.3). Un exemple és la conversa força freqüent sobre el discurs directe i indirecte en el text, sense que l'equivalent en LSC, el canvi de rol, sigui esmentat (Capítol 5, §4.3.1.2.6).

Atès que les estratègies metalingüístiques formen part de la CUP,⁴⁰⁰ la situació s'adiu al model de Cummins (1984): les experiències en les dues llengües promouen el desenvolupament de la CUP. Malgrat que les dues llengües són interdependents, la hipòtesi de la interdependència lingüística assumeix que la transferència es donarà des de la llengua en què s'és més competent a la segona llengua. Parteix de la premissa que el coneixement conceptual es desenvoluparà sobretot en l'L1 (Cummins, 2006).

3. L'aprenentatge del metallenguatge es promou *principalment* des del català.

Tot i que el metallenguatge és només un dels elements de la reflexió metalingüística, i no és imprescindible perquè es doni aquesta activitat, en el currículum de primària i en la institució que investiguem hi té un paper rellevant. A més, sempre que es tinguin en compte les diferències tipològiques (Slobin, 2006), el metallenguatge pot contribuir positivament a la comparació entre les llengües.

³⁹⁹ De 1r a 5è tenen dues hores d'LSC a la setmana, i 6è en té una (Capítol 5, §3.2.2).

⁴⁰⁰ Vegeu l'apartat §2.2.2 del Capítol 5.

Hem vist que a l'aula d'agrupament es treballa molt la noció de verb (Capítol 5, §4.3.1.2.1) i de nom (també de nom propi i nom comú; Capítol 5, §4.3.1.2.2) sobre la llengua escrita.

Malgrat que aquests coneixements, tal com indica Cummins, acabaran transferint-se a l'LSC, els conceptes s'estan adquirint sobre la segona llengua, fet que dificulta el procés d'aprenentatge. No hem observat cap referència, per exemple, a l'equivalència entre els verbs i les construccions de classificador, com sí que succeeix en altres contextos (Bailes, 2001; Neuroth-Gimbrone & Logiodice, 1992). En la institució estudiada normalment s'associa el concepte de verb als verbs lèxics, en LSC. Per altra banda, si bé només ho hem observat en una ocasió, la noció de verb té el risc de patir una fossilització (M. Casas, 2012), atès que es defineix com l'expressió d'una acció (vegeu els comentaris sobre el fragment (54), Capítol 5, §4.3.1.2.1).

Quant a les diferències tipològiques, en LSC hi ha predicacions que no contenen verb (Capítol 4, §3.3.1.1.3). La generalització de la presència del verb en les oracions pot entrar en conflicte amb les intuïcions de l'alumnat sobre la llengua de signes. El concepte de predicat (que hem observat a l'escola) podria afavorir la distinció entre verb i predicat, i comprendre les diferències i similituds entre les llengües.

4. Dels tres aspectes estudiats, la gramàtica és aquell del qual hi ha més conversa metalingüística en el conjunt de converses sobre la llengua escrita, mentre que en l'àmbit de l'LSC la gramàtica i la cohesió han estat tractades el mateix nombre de vegades.

El 67% de les converses metalingüístiques sobre la llengua escrita que hem identificat són relatives a qüestions gramaticals, el 16% sobre la cohesió del discurs i el 17%, sobre coherència del discurs. Pel que fa a l'LSC s'equipara la reflexió sobre la gramàtica i la cohesió (38% cada àmbit) i el 23% restant de les converses ha girat al voltant de la coherència del discurs (Capítol 5, §4.3).

5. El paper del text en les activitats de lectura i escriptura no és el mateix en totes les classes i té repercussions en l'abordatge de la cohesió referencial.

En les activitats de lectura observades el text hi té un paper protagonista, es parteix de textos complets i reals, pràctica característica de l'enfocament constructivista (Teberosky & Colomer, 2001). En canvi, en el cas de l'escriptura hem vist dues aproximacions diferents. Per una banda, la mestra del grup de 3r promou la creació de textos per part dels alumnes,

en grup i individualment. Per altra banda, la mestra del grup de 6è mostra menys tendència a la creació de textos per part de l'alumnat (Capítol 5, §4.2.2.3 i §4.2.3.2).⁴⁰¹

Hem identificat una conseqüència del tractament fragmentat del text a l'hora de reescriure'l en la cadena referencial dels textos dels alumnes (Capítol 5, §4.3.2.2). Si bé l'activitat de reescriure un fragment resulta interessant per posar en relleu la importància de tenir en compte el context per optar per unes formes referencials o altres, el fet que el conjunt de les activitats de composició escrita siguin d'aquesta naturalesa pot tenir efectes en la cohesió dels textos produïts per l'alumnat: és una dimensió que és poc abordable amb textos curts.

2.2 Gramàtica

En l'àmbit gramatical, discutim si els resultats obtinguts donen suport a les hipòtesis existents sobre el desenvolupament de diversos elements en els infants, i també comparem les dades de les narracions amb les observacions a l'aula.

1. Les dades donen suport a les hipòtesis precedents sobre el domini tardà que presenten algunes estructures de la llengua de signes.⁴⁰²

És el cas de les estructures verbals en sèrie (Capítol 4, §4.2.1.1), el domini del qual se situa entre els 9 (2002) i els 12 anys (Mayberry & Squires, 2006); i dels classificadors semàntics (Capítol 4, §4.2.1.5), que es considera que es dominen als 8-9 anys (Mayberry & Squires, 2006, p. 292). Els resultats en l'àmbit dels classificadors semàntics de la nostra mostra, composta per alumnes de 7 a 13 anys, el domini seria més tardà del que s'ha documentat.

2. Els resultats no donen suport a les hipòtesis precedents sobre el domini primerenc o tardà que presenten algunes estructures de la llengua de signes.⁴⁰³

Els aspectes que en la bibliografia es diu que es dominen de forma primerenca i que els nostres resultats no ho confirmen són: la marca de tòpic (en el cas del tòpic de lloc/temps, en les nostres dades, Capítol 4, §4.2.1.6), que alguns autors en situen el domini als 3 anys (Mayberry & Squires, 2006), tot i que d'altres en aquesta edat hi situen l'aparició (Emmorey, 2002, p. 186); la interrogació (Capítol 4, §4.2.1.7), que es domina als 6 anys (Mayberry & Squires, 2006); i finalment els marcadors no manuals modificadors (Capítol 4, §4.2.1.9), que

⁴⁰¹ Al segon apartat esmentat, la mestra de 6è explica: "No demano redacció en general sinó petits paràgrafs sobre alguna qüestió, excepte a algun alumne".

⁴⁰² Prenem com un indicador de la manca de domini d'una estructura que tingui una distribució significativament diferent entre alumnat i adults.

⁴⁰³ Vegeu la nota anterior.

considerem equivalents als marcadors no manuals adverbials de què parlen Mayberry i Squires (2006), i dels quals situen el domini als 5 anys.

També hem trobat un aspecte gramatical que en la bibliografia es diu que es domina tardanament i que els resultats de l'anàlisi de les narracions dels nostres participants no es comporten en aquest sentit. Ens referim a l'ús de classificadors com a *ground*, que s'ha dit que es domina als 11-12 anys (Mayberry & Squires, 2006, p. 292). Nosaltres hem plantejat l'equivalència entre aquests classificadors i els classificadors que hem descrit com a classificadors d'entitats inanimades. La distribució de les dades d'aquesta variable de l'alumnat participant en la nostra recerca no difereix significativament de la dels adults, per tant no podem rebutjar la hipòtesi de la igualtat de les distribucions (Capítol 4, §4.2.1.5).

Aquests resultats tenen diverses interpretacions: poden indicar un desenvolupament lingüístic diferent en l'LSC; pot ser que hàgim utilitzat un criteri poc adequat per considerar que l'estructura es domina (la diferència significativa en la comparació de la freqüència de l'estructura en les narracions de l'alumnat i 2 adults); també pot ser que sigui necessari fer una anàlisi diferenciada per grups d'edat, per comprovar si hi ha diferències entre els participants més petits i els més grans; finalment, la gran variabilitat en les característiques de l'alumnat participant fa recomanable repetir l'anàlisi tan sols amb els participants que van ser exposats a l'LSC durant el període crític del llenguatge. A més, també convindria que la mostra d'adults fos més gran.

3. Hem localitzat algunes estructures que no es dominen en les franges d'edat estudiades i que no hem trobat documentades en la bibliografia.

És el cas de la marca del plural fent ús dels classificadors (Capítol 4, §4.2.1.3), l'estructura de repetició formada pel canvi de rol seguit pel classificador semàntic (Capítol 4, §4.2.1.6), i l'ús del signe MATEIX (Capítol 4, §4.2.1.9).

4. La manca d'antecedents en l'anàlisi de textos escrits des d'una perspectiva bilingüe intermodal no ens permet comparar els nostres resultats amb l'estat de la qüestió.

La comparació que hem pogut realitzar en el cas de l'LSC respecte als antecedents sobre el desenvolupament lingüístic en altres llengües de signes no l'hem pogut reproduir en el cas de la llengua escrita, atès que hi ha poques recerques que abordin l'anàlisi de textos des de la perspectiva del desenvolupament bilingüe intermodal (Capítol 4, §2.3).

5. La identificació de les estructures interlingüístiques poden ajudar a abordar la comparació interlingüística a l'aula.

Hem identificat 16 estructures interlingüístiques, de les quals 5 han presentat diferències significatives entre les dues llengües (Capítol 4, §4.2.3). Si bé inicialment vam plantejar-nos que aquesta anàlisi podria ser d'ajut a l'hora de valorar el domini de la mateixa estructura entre les llengües, del que ens ha informat fonamentalment és del comportament diferent que tenen en cada una d'elles. Quant a la morfologia verbal, la concordança gramatical i de nombre és molt inferior en l'LSC que la concordança de persona i nombre en la llengua escrita; en l'àmbit de la morfologia nominal, ja havíem vist que en LSC es poden produir articles o no (els textos signats dels adults en mostra un ús molt diferent), i la comparació interlingüística ens ha confirmat les diferències; finalment, el fet que l'LSC tingui més diversitat de mecanismes per expressar la negació també justifica les diferències que hem trobat en la comparació. Tanmateix, interpretem que això no és així en el cas dels pronoms, atès que en la comparació dels textos escrits alumnat-adults ja hem vist que hi ha diferències i que l'alumnat no els domina. Els resultats mostren l'interès que pot tenir fer la mateixa anàlisi comparant textos de persones adultes, cosa que no hem pogut fer atesa la mida de les nostres mostres d'adults.

6. Els trets de la llengua escrita sobre els quals hi ha més conversa metalingüística es troben entre els que presenten menys diferències en la comparació amb els adults.

La morfologia verbal i nominal són dos dels tres aspectes més presents a la conversa metalingüística, i són dels aspectes que presenten menys diferències significatives respecte als adults (Capítol 4, §4.2.2.1 i §4.2.2.2).⁴⁰⁴ Entre aquests dos aspectes i els pronoms resulten conformar el 73% del total de les converses metalingüístiques. Cal tenir present, a més, que el fet que durant les classes observades, sobretot de 6è, es parlés tant dels pronoms va ser deguda al projecte de recerca en si (Capítol 5, §4.3.1). Per tant, considerem que la dinàmica habitual a l'aula és que es parli preponderantment de la morfologia verbal i nominal, i que aquesta intervenció afavoreix que els textos de l'alumnat presentin poques diferències significatives respecte als textos dels adults.

7. El material visual per treballar la conjugació verbal pot promoure la transferència interlingüística.

⁴⁰⁴ En el cas de l'LSC, només hi ha diferències en l'estructura verbal en sèrie, i en la llengua escrita, hem trobat diferències en l'expressió de l'aspecte perfectiu.

En altres projectes s'ha observat l'ús d'elements visuals per reforçar la conjugació del temps verbal (Bailes, 2001). En el nostre context hem vist fer ús de la llista de conjugació de persona per a un verb tan sols en una ocasió –fragment (55) (Capítol 5, §4.3.1.2.1). Hem observat que l'ús de material d'aquest tipus afavoreix que es relacionin conceptes: verb conjugat en les diverses persones – pronom en llengua escrita – pronom en LSC. Disposar d'un model de sis flexions verbals de persona per a un determinat temps pot ser un suport en el moment de la composició escrita, atès que els pronoms personals esdevenen un pont entre les dues llengües.

8. La sintaxi és l'aspecte en què s'han trobat més diferències significatives respecte als adults, és una àrea sobre la qual hi ha molt poca conversa metalingüística a l'aula i té poques estructures interlingüístiques.

Els textos escrits dels alumnes presenten significativament menys complements verbals i menys subordinades que els textos dels adults (Capítol 4, §4.2.2.5). En el cas dels textos signats, la sintaxi, junt amb els classificadors, és l'aspecte gramatical en què hi ha més diferències significatives respecte als textos dels adults (Capítol 4, §4.2.1.6).

La sintaxi conforma el 4% de les converses metalingüístiques sobre aspectes gramaticals en el cas de la llengua escrita, i hem localitzat principalment reflexions sobre l'ordre sintàctic en general, esments al complement indirecte i una referència a les subordinades adjectives (Capítol 5, §4.3.1.2.5). Així com hem vist que el millor reeiximent en la morfologia verbal i nominal en els textos anava acompanyat d'una major presència de conversa metalingüística sobre aquest àmbits, en el camp de la sintaxi també observem una menor producció de complements verbals i subordinades i una menor quantitat de conversa metalingüística al voltant d'aquests temes. El tipus d'anàlisi realitzat no ens permet afirmar que la conversa metalingüística afavoreixi els processos de transferència però considerem que cal tenir-ho en compte.

També considerem que el fet que no hàgim identificat, per a les estructures sintàctiques analitzades, equivalències interlingüístiques influeix aquests resultats, atès que la possibilitat de transferència interlingüística esdevé escassa o nul·la, fins a on nosaltres coneixem.

9. La baixa presència de reflexions metalingüístiques sobre l'ordre sintàctic és una dada positiva per al desenvolupament lingüístic dels infants.

La hipòtesi plantejada per Plaza-Pust sobre l'abordament didàctic de l'estructura sintàctica en llengua escrita amb infants sords desaconsella que s'insisteixi en un ordre bàsic (2008, p. 110-111). En una llengua com la catalana, que no presenta un ordre sintàctic tan rígid com l'anglès, per exemple (Bartomeu Gifreu, 2006), podria resultar contraproductiu per al desenvolupament sintàctic dels infants insistir en l'ordre canònic SVO. El fet que hàgim recollit poques referències a aquesta qüestió (Capítol 4, §4.2.2.5) ho interpretem com una pràctica que afavoreix la producció d'estructures diverses, que alhora són indicadors de les construccions que els alumnes estan a punt d'assolir (Plaza-Pust, 2008).

10. El baix nombre d'oracions subordinades adjectives en llengua escrita pot ser degut, en part, a la forma en què s'expressen en CSS durant la lectura, que no afavoreix la transferència interlingüística.

Hem observat que durant la lectura en CSS es fa servir el pronom interrogatiu QUÈ per signar el pronom relatiu "que" (Capítol 5, §4.1.2), que normalment és la forma més usada en les subordinades adjectives. L'observació de la conversa metalingüística sobre aquest tema en el grup de 6è (Capítol 5, §4.3.1.2.3, fragment (64)) confirma que l'equivalència esmentada és una pràctica habitual. La distribució de subordinades adjectives, en termes relatius, dels textos de l'alumnat és significativament menor que en els textos dels adults (Capítol 4, §4.2.2.5). El fet que per a aquesta estructura no es promogui la comparació i el coneixement de la forma equivalent en LSC pot ser un factor que perjudiqui la producció de l'estructura en llengua escrita.

11. Les produccions no canòniques ens poden indicar estructures que estan començant-se a dominar.

Hem vist l'exemple de la sobreutilització d'una alumna del pronom "li" en els textos, que no ha estat utilitzat per cap altre participant (Capítol 4, §4.2.2.4). El fet que una participant l'utilitzi (encara que en alguns casos sigui en contextos no canònics) ha de ser vist com un element positiu, atès que ens està indicant que és una estructura que està començant a integrar. Interpretem que l'aproximació al fenomen del desenvolupament sintàctic que fa Plaza-Pust (2008), segons el qual aquelles estructures no canòniques (superficialment) ens informen sobre les construccions que estan a punt d'assolir els nens, és aplicable a altres aspectes gramaticals.

2.3 Cohesió del discurs

En la comparació dels resultats sobre l'expressió referencial i de la simultaneïtat amb els antecedents i la conversa metalingüística a classe posa en relleu concordances i desavinences amb l'estat de la qüestió i aquells aspectes en què caldria promoure la transferència interlingüística i el coneixement.

1. L'adequació referencial dels textos de l'alumnat és similar entre les llengües, i en totes dues llengües les ambigüitats i/o sobreexplicitacions es concentren en la posició de subjecte i en els referents amb funció de manteniment en compararlos amb els textos d'adults.

L'adequació referencial no presenta diferències significatives entre els textos escrits i els signats (Capítol 4, §4.3.3.1). Els resultats mostren que els textos tant en LSC com en llengua escrita difereixen significativament dels textos dels adults en la proporció d'ambigüitats i/o sobreexplicitacions que tenen funció sintàctica de subjecte i funció referencial de manteniment (Capítol 4, §4.3.1.1 i §4.3.2.1).

Es tracta d'uns resultats que no estan completament en la línia del que s'havia observat per a la llengua catalana escrita pel que fa a la funció referencial (López-Orós & Teberosky, 1998): en el nostre estudi no trobem la mateixa dinàmica d'adequació referencial en els referents amb funció de manteniment que en la de reintroducció. Per tant, els alumnes participants no es trobarien tant amb la dificultat descrita per als nens oients d'haver de decidir quan cal explicitar el referent (López-Orós & Teberosky, 1998, p. 89), atès que no trobem diferències significatives en l'adequació referencial en les reintroduccions, ni en llengua escrita ni en LSC.

Pel que fa a la llengua escrita, trobem el mateix que en el cas dels participants italians de la recerca d'Arfé i Perondi (2008): interpretem, com elles, que el baix ús de pronoms contribueix al fet que se substitueixin per sintagmes nominals –la qual cosa condueix a sobreexplicitacions en el manteniment– i que s'ometin objectes (directes, en el cas de la recerca d'Arfé i Perondi) –que també hem observat que es produeixen menys en els textos de l'alumnat que en els dels adults (Capítol 4, §4.3.2.1).

2. Els textos signats presenten més cohesió referencial que els escrits.

En LSC, l'alumnat produeix significativament més referents de manteniment que en llengua escrita, i també presenta menys referents de reintroducció que en els textos escrits (Capítol 4, §4.3.3.1). Interpretem aquests resultats en la mateixa línia que d'altres autores, segons

les quals les característiques que mostren els textos en llengua escrita dels nostres alumnes pot ser fruit d'un abordament de les oracions de forma separada de les oracions precedents (López-Orós & Teberosky, 1998), que seria una estratègia per afrontar la càrrega cognitiva que comporta la composició escrita (Arfé & Perondi, 2008).

3. Els resultats relatius a la funció sintàctica dels referents i dels seus antecedents en LSC han de ser interpretats amb cautela, ateses les limitacions de les anàlisis que hem realitzat.

En la metodologia utilitzada per a l'anàlisi de la cohesió referencial expliquem l'elecció que hem fet a fi d'estudiar la funció sintàctica dels referents i dels seus antecedents (Capítol 4, §3.3.1.3.1). El criteri de decisió ha estat que davant d'un referent que està present en dues predicacions simultànies, n'elegim la funció sintàctica més prominent (subjecte). En els resultats, hem identificat diferències entre les llengües pel que fa a la funció sintàctica dels referents: hem trobat més referents en posició de subjecte en l'LSC que en la llengua escrita (Capítol 4, §4.3.3.1), així com també més antecedents amb funció de subjecte en l'LSC en comparació amb la llengua escrita. El biaix que pot representar la metodologia utilitzada fa recomanable que no extraguem cap conclusió d'aquests resultats.

4. La variable dels nivells d'explicitació no ha revelat resultats que assenyalin que és un recurs útil per a la comparació interlingüística.

La proposta elaborada a partir de Morgan (2006), a fi de codificar les formes referencials i fer-les comparables, no ha resultat reeixida per a la comparació interlingüística. Hem constata que els nivells d'explicitació es comporten de forma diferent en cada una de les llengües (Capítol 4, §4.3.3.1). Tanmateix, per a l'estudi de cada llengua pot resultar d'interès, sobretot en el cas de la llengua de signes, en què hi ha tantes possibilitat de coarticulació referencial. Per a aquesta llengua hem observat que el percentatge d'ambigüitats i sobreexplicitacions augmentaven a mesura que l'explicitació de les formes disminuïa (Capítol 4, §4.3.1.1). No hem trobat el mateix resultat per a la llengua escrita, que presenta més ambigüitats en el nivell d'explicitació 3 (discurs directe) que en el 4 (verbs amb subjecte el·líptic). A l'hora d'elaborar els nivells d'explicitació no esperàvem que l'alumnat utilitzés de forma no ambigua les formes el·líptiques que el discurs directe.

5. Les similituds entre el sistema referencial en l'LSC d'alumnes i adults indica que el cultiu de la transferència a la llengua escrita podria resultar beneficiós, sobretot en l'àmbit de la funció sintàctica, a fi de posar en relleu els referents que s'expliciten en l'LSC i no apareixen en la llengua escrita.

Si bé els alumnes presenten més ambigüitats que els adults, en la línia dels resultats d'altres recerques sobre la llengua de signes (Morgan, 1998, 2006) o altres llengües (Gutierrez-Clellen & Heinrichs-Ramos, 1993), el comportament de la resta de variables és similar. En la llengua escrita, en canvi, hem observat que hi ha més diferències en les variables referencials respecte als adults: en la funció sintàctica dels referents; en el segon nivell d'explicitació dels referents, que és la categoria que agrupa les formes pronominals; i, com en l'LSC, en l'adequació referencial (Capítol 4, §4.3.2.1).

Atesos els resultats, considerem que el cultiu de la transferència podria ser beneficiós per promoure l'expressió dels referents en la llengua escrita: una possibilitat seria visibilitzar en l'LSC els referents que no s'expressen per mitjà de signtagmes nominals, per tal de promoure les connexions entre les formes referencials menys explícites. Aquest tipus d'activitat no ha estat observat a l'aula (Capítol 5, §4.3.2).

Malgrat que en la comparació interlingüística hem observat la mitjana de referents amb funció d'objecte és similar en ambdues llengües (Capítol 4, §4.3.3.1), tal com hem assenyalat hi ha molts referents que tenien la doble funció sintàctica (de subjecte i objecte) que no hem categoritzat com a tals (per les limitacions de l'anotació) (Capítol 4, §3.3.1.3.1). Per tant, l'anotació ocultaria una major presència d'objectes a l'LSC, per la presència de predicats simultanis en les dades. Aquesta hipòtesi obté suport de les dades de la comparació de l'expressió de la simultaneïtat C, més expressada en l'LSC (Capítol 4, §4.3.3.2), atès que en bona mesura l'expressió d'aquest tipus de simultaneïtat es pot realitzar per mitjà de l'ús de l'objecte directe en llengua escrita. En altres llengües escrites d'infants sords també s'ha observat que s'ometen molts objectes directes (Arfé & Perondi, 2008).

6. Alumnat i adults no fan ús en la mateixa proporció dels diversos mecanismes d'expressió de la simultaneïtat (des d'un punt de vista qualitatiu).

En les dues llengües hem documentat estratègies d'expressió de la simultaneïtat no emprades o menys utilitzades pels adults, i viceversa. També hem localitzat usos de mecanismes similars. No hem fet un tractament estadístic d'aquestes dades, per tant es tracta d'una anàlisi exploratòria que cal interpretar amb precaució.

Pel que fa a l'LSC, l'alumnat fa força menys ús de l'espai que els adults (Capítol 4, §4.3.1.2.1). Aquesta característica pot estar relacionada amb el que s'afirma a la bibliografia, que l'ús de l'espai amb els classificadors semàntics es dominaria als 9-10 anys (Mayberry & Squires, 2006, p. 292).

Per altra banda, l'alumnat utilitza força el canvi de rol, sense cap coarticulació referencial, per expressar la simultaneïtat C, característica que no hem observat en els textos dels adults (Capítol 4, §4.3.1.2.3). Aquest resultat donaria suport a la hipòtesi de Cormier et al. (2013), que en comparar nens (5;1-7;5 anys) i adults van trobar que els adults fan més acció construïda combinada amb altres signes lèxics o classificadors que no pas els infants. Les autores consideraren que la coarticulació de l'acció construïda amb altres formes referencials és més complexa, i que pot causar que els infants necessitin més temps per dominar-la.

L'estudi general de la coarticulació de referents de la nostra recerca no aporta resultats que donin suport a aquesta hipòtesi (Capítol 4, §4.1.1), probablement perquè els nostres participants tenen entre 7 i 13 anys. Ara bé, en comparar tots aquests resultats, els de l'expressió de la simultaneïtat i els de l'anàlisi general de la coarticulació referencial, la interpretació que n'extraïem és que, si bé els textos dels alumnes mostren un domini en general de la coarticulació, encara no la dominen en situacions narratives complexes, com és l'expressió de la simultaneïtat.

Quant a la llengua escrita trobem que l'alumnat fa servir estratègies d'expressió de la simultaneïtat per mitjà d'enunciats seqüencials (sense altres elements, com connectors), característica que no és present en els textos dels adults (i que discutim al punt 8 d'aquest apartat) (Capítol 4, §4.3.2.2.1 i §4.3.2.2.2). També trobem altres mecanismes no presents en els textos adults, que han estat utilitzats tots per expressar la simultaneïtat de tipus C: la coordinació, el discurs directe, l'expressió per mitjà del contingut semàntic (Capítol 4, §4.3.2.2.3).

Per altra banda, hem identificat una estratègia que no ha estat emprada pels alumnes però sí pels adults, l'expressió de simC per mitjà de les subordinades substantives (Capítol 4, §4.3.2.2.3), un resultat que corrobora el poc domini de les subordinades localitzat en l'anàlisi gramatical (Capítol 4, §4.2.1.6).

7. Els mecanismes d'expressió de la simultaneïtat són similars als prèviament documentats en el cas de l'LSC, però no és així en el cas de la llengua escrita.

Hem observat mecanismes similars als documentats per Morgan (1998, 2002, 2006) en BSL: solapament de formes referencials, flashback, encadenament de la narració d'esdeveniments protagonitzats per referents diferents i ús dels verbs perceptuals (Capítol 4, §4.3.1.2). En llengua escrita hem observat que hi ha menys ús de les subordinades

adverbials (Capítol 4, §4.3.2.2) que el documentat en castellà (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994), un resultat que corrobora l'obtingut en l'anàlisi gramatical (Capítol 4, §4.2.2.5).

8. Les formes per expressar les simultaneïtats de tipus A i B en LSC i llengua escrita de l'alumnat donaria suport a la hipòtesi del *bootstrapping* bilingüe en l'àmbit discursiu.

La interpretació dels resultats sobre la forma d'expressar la simultaneïtat de tipus A pot indicar que hi ha una transferència de l'LSC a la llengua escrita: l'expressió de la simultaneïtat que hem etiquetat com a "seqüencial" en la llengua escrita (Capítol4, §4.3.1.2.1) pot ser considerada equivalent a l'encadenament d'esdeveniments utilitzat en l'LSC, que es realitza concatenant enunciats de formes referencials diferents, fent ús de l'espai, entre d'altres mecanismes (Capítol4, §4.3.2.2.1).

En el cas dels resultats de la simultaneïtat de tipus B, la transferència es donaria en el sentit invers. Si bé alumnat i adults coincideixen en el fet que la principal forma d'expressió de la simB és la coarticulació de rol, classificadors i/o verbs, el segon mecanisme més utilitzat per l'alumnat no apareix als textos dels adults: el 22% de les formes per expressar la simB en LSC per part de l'alumnat és per mitjà d'oracions compostes per signes lèxics (NPs/PN/Sel+V) (Capítol4, §4.3.1.2.2). Tanmateix, aquest mecanisme és molt present per expressar la simB en els textos escrits, tant d'alumnes com d'adults (Capítol4, §4.3.2.2.2).

Interpretem que aquests resultats poden estar en la línia de la hipòtesi del *bootstrapping* bilingüe (Capítol 5, §2.2.2), que alguns autors ja han discutit en el camp del bilingüisme intermodal (Menéndez, 2010; Pérez Martin et al., 2014; Plaza-Pust & Weinmeister, 2008a; Plaza-Pust, 2014). Tanmateix, en aquest cas, el *bootstrapping* no es donaria en l'àmbit gramatical, com planteja la hipòtesi de Gawlitzek-Maiwald i Tracy (Meisel, 2008), sinó en el discursiu.

9. En totes dues llengües s'expressa menys la simultaneïtat de tipus B, la qual cosa fa plantejar la hipòtesi que és degut a una manca de domini en l'àmbit gramatical dels mecanismes per expressar-la.

Les dues llengües coincideixen en la menor expressió, respecte als adults, de la simultaneïtat d'una acció realitzada per dos referents diferents (Capítol 4, §4.3.3.2). Un interrogant que es planteja arran d'aquests resultats és si l'expressió inferior de simultaneïtats de tipus B es deu a fenòmens gramaticals o discursius: no es dominen els recursos gramaticals per

expressar-la o bé no es posen en funcionament perquè no es té en compte un dels dos personatges a l'hora d'explicar l'episodi?

En LSC, l'expressió del plural per mitjà dels classificadors semàntics és menor en els alumnes (Capítol 4, §4.2.1.3), i en la llengua escrita, els resultats mostren un domini menor de l'expressió del nombre en el verb (Capítol 4, §4.2.2.3). Els resultats de la proporció de referents en funció dels personatges (Capítol 4, §4.3.1.1 i §4.3.2.1) no posen en relleu diferències significatives entre adults i alumnes.

Atès el conjunt de resultats, no trobem suport a la segona hipòtesi. Per tant la nostra hipòtesi és que, en aquest nivell de la cohesió mesurada per l'expressió de la simultaneïtat de tipus B, el fenomen que hi té més influència és el gramatical.

Que es doni el mateix resultat en ambdues llengües també reforça la teoria de la interdependència de Cummins, interpretada en un altre sentit: observem que aquelles estructures que no es dominen en la segona llengua poden dominar-se o no en la primera llengua; però no trobem estructures que es dominin en la segona llengua i que no es dominin en la primera. En el cas concret que comentem, el fet que no s'expressi gaire la simultaneïtat B en LSC redueix les possibilitats de transferència d'aquesta competència a la llengua escrita. Per tant, la reflexió des de l'LSC esdevé imprescindible perquè sigui possible la transferència a la llengua escrita.

10. La menor expressió de la simultaneïtat C en llengua escrita denota que el coneixement que es té de les formes d'expressar-la en LSC no s'està transferint suficientment a la llengua escrita.

La simultaneïtat C s'expressa significativament més en LSC que en llengua escrita (Capítol 4, §4.3.3.2). La comparació entre el reeiximent de l'expressió d'aquest tipus d'estructures en les diverses llengües dóna indicacions sobre la forma en què cal intervenir (Koutsoubou et al., 2006). A diferència de la simultaneïtat de tipus B, en el cas de la simultaneïtat B l'estructura està força assolida en la majoria dels participants, per la qual cosa la intervenció es podria enfocar en la transferència d'aquesta competència. Tal com hem expressat a l'apartat sobre gramàtica (§2.2), la simultaneïtat C seria un indicador, en la llengua escrita, de l'expressió de l'objecte directe, entre d'altres. És per això que evidenciar/explicitar/mostrar a l'alumnat la presència de l'objecte en els seus propis enuncisats en LSC pot resultar favorable per al desenvolupament de la llengua escrita.

11. L'expressió de la simultaneïtat esdevé una categoria de comparació d'interès perquè evita les dificultats de les diferències tipològiques entre la llengua de signes i la llengua escrita.

La distància lingüística (Siegel, 2003) pot dificultar la comparació interlingüística (Capítol 4, §2.2.4 i §3.3.1.1.3). En concret, en l'estudi de la llengua de signes és fàcil fer-ho des d'una perspectiva massa centrada en les llengües orals (Slobin, 2006), de les quals es té un gran coneixement. Hem observat que l'expressió de la simultaneïtat temporal, si bé es realitza a partir dels recursos gramaticals de cada llengua, pot esdevenir un bon aspecte de comparació interlingüística. En l'anàlisi correlacional és la variable de l'LSC que correlaciona amb més trets lingüístics (junt amb l'adequació referencial) i que presenta unes magnituds de correlació més elevada (Capítol 4, §4.5.2).

2.4 Coherència del discurs

L'estudi de la coherència del discurs ha aportat resultats que donen suport a estudis previs, i ens condueix a proposar que la composició escrita a partir de la narració en LSC pot incrementar la coherència causal dels textos escrits de l'alumnat, entre d'altres qüestions que detallem a continuació.

1. Els textos escrits de l'alumnat són més fragmentats en l'àmbit discursiu que els textos dels adults i, en menor mesura, també que els textos signats del mateix alumnat.

Els textos escrits presenten menys GAOs de nivell 2, i en conjunt menys nivells d'ordre superior que els textos dels adults. A més, contenen menys relacions psicològiques entre els GAOs respecte als adults. Totes aquestes diferències que no es troben presents en els textos en LSC (Capítol 4, §4.4.1 i §4.4.2). Són les mateixes diferències que Arfé i Boscolo (2006) van localitzar en comparar els textos escrits de nens sords i de nens oients (Capítol 4, §2.3.4). En la comparació respecte als textos signats, les diferències només es mantenen en el camp de les relacions psicològiques entre els GAOs, més abundants en LSC (Capítol 4, §4.5.3).

2. El nombre major de GAOs totals en l'LSC en comparació a la llengua escrita és probablement un efecte de la modalitat.

Hem obtingut similars a Marschark et al. (1994): les narracions dels participants en LSC contenen més GAOs complets que en llengua escrita (Capítol 4, §4.4.3). En la recerca prèvia, a més, havien observat que el comportament d'aquesta variable no presentava diferències en les produccions signades de nens sords i en les produccions orals de nens oients. Els

nostres resultats es troben en la mateixa línia, i donen suport a la hipòtesi que seria un efecte de la modalitat. En modalitat escrita, probablement per la càrrega cognitiva que significa l'activitat, es produeixen menys estructures GAO que en la modalitat oral.

3. El nombre total d'estructures causals de la llengua escrita és l'única variable estudiada de les narracions que es correlaciona amb l'edat.

A partir dels cinc anys el nombre de GAOs produïts pels infants oients creix considerablement (Trabasso & Rodkin, 1994). Els resultats obtinguts en el cas de la llengua escrita donen suport a aquesta hipòtesi (Capítol 4, §4.5.3) i se sumen als resultats que també havien identificat aquesta correlació (Marschark et al., 1994). De fet, en la nostra recerca només hem localitzat la correlació en el cas de la llengua escrita, i Marschark et al. (1994) la van trobar en totes dues llengües, però en el cas de la llengua escrita hi havia més variables relatives a les estructures GAO, 4 en total, que es correlacionaven amb l'edat enfront de l'única variable de la llengua de signes que s'hi correlacionava.

4. L'impacte de la conversa sobre la gramàtica de la història podria tenir un impacte positiu en l'estructura de les narracions dels infants, però podria tenir poc impacte en el coneixement explícit en aquest àmbit.

Els resultats sobre les intervencions en aquest àmbit mostren que l'alumnat recorda poc la macroestructura de la narració (Capítol 5, §4.3.3.2). Tanmateix, s'ha comprovat l'efecte positiu en les narracions d'una intervenció centrada en la forma dels relats, és a dir, en l'estructura, amb població oients amb dificultats del llenguatge (Pavez et al., 2008, Capítol 4). Una possibilitat és que la intervenció que treballi explícitament l'estructura de la narració tingui un impacte positiu en els relats produïts pels alumnes, però que per contra l'explicitació de les estructures per part de l'alumnat sigui més difícil d'assolir. Karmiloff-Smith (1995) planteja que no totes les intuïcions lingüístiques són susceptibles de ser objecte de reflexió.

5. La redacció des de la llengua de signes i la comparació interlingüística, sobretot en l'àmbit de la resposta interna dels personatges, afavorirà la transferència a la llengua escrita d'aquests elements.

Hem comprovat que les narracions en LSC tenen més contingut emocional i cognitiu (Capítol 4, §4.4.3). Si a l'hora de treballar la llengua escrita es té en compte la narració en LSC (i no el CSS, que ja hem vist que és diferent) pot servir perquè l'alumne tingui present elements més enllà dels estructurals de la narració. Fins i tot si l'alumne fa ús del CSS, es poden posar

en relleu aquells aspectes que s'estan expressant més enllà dels signes lèxics per traduir-los a l'LSC. Com veiem en els exemples (2) i (3) del Capítol 5 (§4.1.2), en l'escriptura a la pissarra del fragment dictat per una alumna s'ha perdut l'element emocional expressat per l'alumna per mitjà del canvi de rol.

3 L'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita i la conversa metalingüística

Des que la meua filla va començar anar a l'escola, fa 8 anys, no hi ha hagut grans canvis per millorar la modalitat bilingüe i són aquests tipus de jornades les que calen per fer l'empenta i donar peu a moure'ns perquè pugui millorar la qualitat educativa del nen i per tant la seva qualitat de vida.

Josep M. Iglesias (2012, p. 26)

En l'apartat anterior hem discutit els resultats referents als tres nivells d'anàlisi en què hem centrat l'estudi de les narracions de l'alumnat. A continuació triangulem els resultats referents a processos més generals de la pràctica escolar que impliquen els textos escrits i signats.

3.1 La comparació interlingüística

En el treball de camp hem identificat algunes pràctiques de comparació interlingüística i també alguns factors per promoure-la.

1. Les activitats per prendre consciència de les diverses formes de traduir una mateixa idea d'una llengua a l'altra són poc freqüents.

Realitzar reflexions dins d'una mateixa llengua sobre les diverses formes d'expressar un mateix enunciat ha estat observat en altres contextos (Neuroth-Gimbrone & Logiodice, 1992). Afavoreix la flexibilitat i la fluïdesa en l'expressió, la comprensió de la polisèmia. En termes de la teoria de la interdependència de Cummins, a més, reconèixer-ho en una de les llengües, es transferirà a l'altra llengua (coneixement metacognitiu i metalingüístic). De fet, Bailes (2001) afirma que cal mostrar des de la primera llengua la necessitat de buscar la forma més genuïna, per fomentar la mateixa cerca en la segona llengua. Els resultats de la nostra recerca indiquen que algunes mestres promouen aquesta reflexió en LSC i en llengua escrita (classes 158 i 127), però només una d'elles, la mestra sorda, especificava diverses maneres de traduir un mateix enunciat escrit (classes 119 i 129, Capítol 5, §4.2.5). La reacció d'un dels participants en comparar les formes dels textos reescrits revela que cal fomentar més aquests tipus d'activitats, en l'àmbit intra i interlingüístic, tal com s'ha documentat també en altres contextos (Biederman, 2001; Evans, 2004; Nover & Andrews, 2000).

2. Un altre tipus de dictat pot contribuir a experimentar la diversitat de formes d'escriure un mateix enunciat en LSC.

El dictat actualment es realitza utilitzant el CSS amb trets que l'aproximen al sistema bimodal (Capítol 5, §4.2.4). L'activitat de Bellés i Molins (1999) promou que, partint d'un model escrit que ha estat comentat en grup, cada alumne reescriu el text a partir del dictat en LSC. Vam observar una petita activitat que reproduïa la proposta (classe 146, Capítol 5, §4.2.4), que malgrat desconcertar una mica l'alumna participant, va resultar reeixida. L'activitat esdevé una estratègia que estimula la traducció autònoma de l'LSC a la llengua escrita, i a més posa en evidència la diferència entre les llengües, cosa que el dictat en CSS no aconsegueix. De fet, totes dues activitats són compatibles, atès que responen a objectius diferents.

3. El dictat entre alumnes promou la reflexió metalingüística i la conceptualització de la frase.

Biederman (2001) considera que el dictat de paraules entre alumnes afavoreix la discussió sobre la polisèmia, les traduccions i l'ortografia. N'hem observat alguns exemples similars al context de recerca, però en aquests casos es dictaven oracions (classe 154, Capítol 5, §4.2.4; classe 86, Capítol 5, §4.2.5). Aquesta activitat presentava les dificultats que comentem en un altre apartat sobre la diferenciació de l'LSC del CSS, però a part d'això, el dictat conduïa l'alumnat a produir frases aïllades en LSC i a reflexionar sobre les diferències respecte a la forma d'escriure-ho.

4. Habitualment es descriu la llengua escrita sense comparar-la amb l'estructura equivalent en LSC.

En altres projectes bilingües s'ha identificat un treball de discussió i anàlisi contrastiva de trets específics de les dues llengües, tot comparant-ne les estructures equivalents: sintaxi, marca del plural, conjugació verbal, ús dels articles, pronoms, marca del temps, interrogació, classificadors, expressió facial, flexions (Bailes, 2001; Biederman, 2001; Neuroth-Gimbrone & Logiodice, 1992; Nover & Andrews, 2000). Les comparacions que hem recollit en la tesi són eminentment de tipus general, per mostrar que les dues llengües són diferents (classe 154 i 86, Capítol 5, §4.2.4 i §4.2.5). Les comparacions concretes les hem trobat a les classes de català i de reescriptura amb la mestra sorda (classes 105, 119, 129) i en algunes de català amb mestres oients per parlar del complement verbal indirecte (classe 109), dels articles (classe 86), i de la sintaxi (classe 180), per exemple. En algunes de les situacions estudiades, l'activitat es constata millorable, atès que es fan afirmacions sobre l'LSC qüestionables (sobre la inexistència d'articles en LSC o l'ordre sintàctic). Per millorar la intervenció en aquest àmbit cal plantejar canvis perquè els docents puguin realitzar aquesta comparació amb fluïdesa.

3.2 La lectura

Les activitats de lectura a l'aula d'agrupament són abundants i parteixen de textos diversos i complets. Hem identificat alguns punts en comú amb els antecedents i també resultats nous, fins a on nosaltres coneixem, sobre la pràctica educativa en un context bilingüe intermodal.

1. La lectura compartida promou la reflexió sobre els processos metacognitius durant aquesta activitat.

Hem observat que els mestres sovint posen en relleu els processos que els alumnes fan durant la lectura: plantejament d'hipòtesis, anticipació dels esdeveniments, raonaments per a la comprensió del vocabulari, la necessitat d'identificar quan s'està entenent el text, etc. (Capítol 5, §4.2.5). Es tracta d'un tipus de reflexions que, a excepció d'aquelles més centrades en la comprensió de vocabulari, no hem vist documentat en altres contextos (Capítol 5, §2.4.2). Considerem que és una pràctica que denota la perspectiva constructivista dels mestres participants, una aproximació que s'ha promogut en l'àmbit de la literacitat de l'alumnat tant oïdor com sord (Ferreiro, 2000; Massone & Baez, 2009).

2. La lectura compartida en què l'alumne llegeix mostra una tendència a tenir per objectiu la traducció a l'LSC, però les estratègies per assolir-ho resulten parcialment contradictòries.

Els resultats de l'anàlisi dels qüestionaris apunten que l'objectiu de la lectura seria que l'alumnat faci la traducció simultània del text a l'LSC. De fet, la percepció que es desprèn dels qüestionaris és que el CSS no és considerat com una forma que asseguri la comprensió del text llegit (només algunes vegades s'utilitza per a tal fi), mentre que la repetició en LSC i la conversa en LSC sobre el text sí que són mètodes més recorreguts. Les dades revelen que serien els logopedes d'alumnes més grans, sobretot, els que intenten promoure la traducció a l'LSC (Capítol 5, §4.2.1.2). De fet, la logopeda M4 posa molt d'èmfasi en el procés de llegir en silenci i després signar el que s'ha llegit (Capítol 5, §4.2.5).

Tanmateix, hem observat molta presència de lectura en CSS a l'aula (Capítol 5, §4.2.1.1). Sobretot en el grup de 3r hem vist que la mestra promovia aquest tipus de lectura. La diferència entre els grups d'edat pot reflectir que la competència de la lectura directament en LSC es va adquirint al llarg del temps, o bé una perspectiva pedagògica diferent.

Atesa aquesta diversitat en els resultats, considerem que els logopedes tenen present que la competència que han d'assolir els alumnes és la interpretació simultània del text a la

lectura: la lectura en “signe visual”, però hi ha mitjans més efectius (la reflexió sobre el procés) que d’altres (promoure l’ús del CSS en la lectura davant la classe).

3. El model de lector sord pot afavorir el procés de lectura i també la conceptualització de la frase.

Hem trobat una coincidència en la forma en què modela la lectura l’adult sord en les dades recollides (Capítol 5, §4.2.1.1) i els antecedents (Bailes, 2001): en ambdós casos ressegueixen amb el dit el text que es llegeix i després signen allò llegit sense mirar el full, de frase en frase. Algunes mestres oients també ho fan d’aquesta manera, però no de forma sistemàtica (Capítol 5, §4.2.5). La lectura d’aquestes característiques promou el coneixement del funcionament de la puntuació en el text.

4. La pràctica dels mestres de resseguir el text mentre l’alumne llegeix afavoreix l’ús del CSS.

A diferència del tipus de lectura que realitza l’adult sord davant de l’aula, quan l’alumne llegeix davant de la classe el procés que es promou és diferent: el mestre ressegueix el text a mesura que l’alumne va traduint cada una de les paraules, i en funció de cada nen també les llegirà en llengua oral (Capítol 5, §4.2.1.1). Considerem que aquest tipus de lectura entra en contradicció amb el que promou la lectura prèvia a la narració, i la comprensió de l’equivalència entre la llengua de signes i la llengua escrita. Entenem que és un sistema a què es recorre abans no es comprèn completament allò que s’està llegint, però dubtem sobre la seva efectivitat en la motivació i la comprensió de la lectura.

5. El concepte de lectura en “signe visual/SIGNAR VISUAL” pot promoure la noció de lectura en LSC.

El concepte de “signe visual” com a equivalència a “en veu alta”, proposat per l’educadora de suport M1 (vegeu la introducció de §4.2, Capítol 5), pot ser un element que permeti conceptualitzar el tipus de lectura que demanen els logopedes. Les consignes que explicitin als alumnes que primer llegeixin en silenci un fragment i que després el tradueixin és habitual en altres contextos (Bailes, 2001; Biederman, 2001).

6. La lectura en “signe visual/SIGNAR VISUAL” pot ser promoguda especialment a l’hora de llegir textos escrits pels alumnes.

La lectura davant del grup de textos propis és una activitat habitual, tot i que només en el grup de 3r, i es desenvolupa en CSS (§4.2.1.1, Capítol 5). El fet que l'alumnat ja conegui el seu propi text el converteix en el mitjà perfecte per promoure la lectura en LSC.

7. Existeix una tensió entre “explicar” i “llegir” el text.

La lectura en LSC (en “signe visual/SIGNAR VISUAL”) pot afavorir que s'incorporin més elements de l'explicació, tal com indiquen els resultats: en algunes ocasions els mestres criden l'atenció als alumnes sobre la seva forma de llegir el text, perquè afegixen informació que no és present en el text (Capítol 5, §4.2.5). La nostra hipòtesi sobre aquest fet rau en què existeix un contínuum entre la lectura textual i l'explicació de la història. La pràctica que es fomenta al nostre context de recerca i en d'altres de llegir primer un fragment i després signar-lo (Bailes, 2001; Biederman, 2001) afavoreix que l'alumne tendeixi en zones del contínuum properes a l'explicació. Aquest fet indica que seria necessari fer activitats destinades a treballar la distinció entre aquestes activitats amb l'alumnat.

3.3 La dinàmica a l'aula i els recursos disponibles

Els resultats sobre l'observació a l'aula indiquen que a l'escola es tendeix a un ensenyament centrat en l'alumne però que certs factors ho matisen.

1. L'ensenyament tendeix a ser centrat en l'alumne però amb una alta mediació del mestre.

En poques situacions les activitats a l'aula donen peu a interaccions directes entre l'alumnat sense la intermediació del mestre-logopeda, excepte a les classes d'LSC i en algunes activitats concretes d'altres assignatures (Capítol 5, §4.2.6). Les conseqüències d'això són sobretot lingüístiques, com hem observat també en l'apartat §4.1 (Capítol 5): l'ús del CSS esdevé majoritari a l'aula d'agrupament de matèries que no són l'LSC, cosa que pot repercutir en la comprensió del conjunt de l'alumnat (Capítol 5, §2.3.3), per la comprensió de la llengua oral en general o per la comprensió en situacions de conversa en grup.⁴⁰⁵ Per altra banda, la mediació per part del mestre pot inhibir en certa mesura la conversa metalingüística de l'alumnat (Arnó, 2002).

⁴⁰⁵ És reconeguda la diferència que existeix en la comprensió de la llengua oral per part d'una persona sorda en condicions de comunicació d'un a un o de comunicació en grup o en llocs sorollosos, essent menor la comprensió en els dos darrers casos (Faulkner & Pisoni, 2013).

2. La disposició del mobiliari afavoreix la interacció de l'alumnat mediada pel mestre.

La distribució de les taules pot perjudicar la comunicació visual de l'alumnat (Jarque, Morales-López, & Garrusta, 2014). En altres contextos, l'aula s'ha adaptat a les característiques comunicatives de l'alumnat sord (Bagga-Gupta, 2004). En la comparació que hem pogut fer entre la classe d'LSC i la resta de classes hem constatat que la disposició de les cadires i el tipus de taules condiciona que els alumnes puguin tenir contacte visual i, per tant, escoltar-se (Capítol 5, §4.2.6). A més d'altres factors, aquesta qüestió fa que, fora de l'aula d'LSC, la mirada de l'alumnat es dirigeixi predominantment al mestre, fent disminuir l'atenció de l'alumnat cap als companys.

3. La infraestructura no està prou adaptada a les característiques de l'alumnat sord.

Les pràctiques amb l'alumnat sord haurien de tenir una orientació visual per afavorir l'aprenentatge (Bagga-Gupta, 2004). Durant el treball de camp hem constatat les dificultats tècniques perquè el material no està a punt per poder utilitzar el projector de manera àgil (Capítol 5, §4.2.5) o bé perquè directament no funciona (Capítol 5, §4.2.2.2). Aquestes condicions coincideixen amb les respostes de la percepció dels docents sobre les activitats de composició escrita, que mostren que mai no fan servir gravacions d'LSC per promoure activitats d'escriptura des de vídeos en LSC (Capítol 5, §4.2.2.3) ni tampoc es mostren interpretacions gravades de textos durant l'activitat de lectura (Capítol 5, §4.2.1.2). El visionat de vídeos signats junt amb textos escrits equivalents i la traducció des de vídeos en llengua de signes per part dels alumnes ha estat documentada (Neuroth-Gimbrone & Logiodice, 1992). També s'ha demostrat un efecte positiu de la visualització de resums de les narracions en LSC abans de llegir un text (Andrews et al., 1994).

4. La manca de recursos disminueix l'autonomia de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.

En altres contextos es disposa de recursos tecnològics perquè l'alumnat pugui enregistrar textos en LSC i autogestionar-se aquesta activitat (Bagga-Gupta, 2004). Tanmateix, en el nostre context de recerca, els mitjans disponibles fan que la gestió de l'enregistrament de textos en LSC estigui supeditat a la mestra (Capítol 5, §4.2.2.1). El visionat de la pròpia llengua de signes té rellevància en termes de consciència metalingüística: per a una llengua que no té un sistema representacional ortogràfic el vídeo juga un paper molt important, "similar al jugat per la paraula escrita" (Bagga-Gupta, 2004, p. 181).

3.4 La composició escrita

En aquest apartat abordem aquells resultats sobre les activitats de composició escrita a l'escola i el paper que hi té l'LSC.

1. La composició escrita normalment no parteix del text en LSC, la qual cosa seria aconsellable.

Biederman (2001) observa que a l'escola que investiga es promou que els estudiants signin el que volen escriure abans de fer-ho. El programa d'intervenció SIWI, que es basa en la conversa metalingüística durant el procés de composició escrita des de la llengua de signes, mostra efectes positius en el text escrit per l'alumnat (Dostal & Wolbers, 2014). Aquest programa proposa partir de la llengua de signes per anar elaborant conjuntament amb l'alumne el text escrit, tot fixant-se en allò que està expressant en la primera llengua. Els resultats de la nostra recerca no confirmen una pràctica similar a l'escola investigada. La conversa durant la composició escrita en grup es realitza eminentment en CSS i es redacta el text a mesura que se'n discuteix el contingut (Capítol 5, §4.2.2.2). L'ús del CSS fa que aquells coneixements i elements que s'expressen en LSC i que es podrien transferir a la llengua escrita quedin invisibilitzats.

2. Es tendeixen a fer més activitats de lectura que de composició escrita.

Hem obtingut aquests resultats en l'anàlisi tant dels qüestionaris de la percepció docent (Capítol 5, §4.2.2.3) com de l'observació a l'aula (Capítol 5, §4.2). En un curs en concret, el de 6è, hem constatat que aquesta diferència és força alta (Capítol 5, §4.2.2.2 i §4.2.3.2), i així mateix ho reflecteix la perspectiva docent sobre el tipus d'activitats de composició que promou entre l'alumnat, centrada en l'escriptura de fragments de textos (M4, Capítol 5, §4.2.2.3). Aquesta perspectiva pot trobar-se allunyada de la concepció que a escriure s'aprèn escrivint (Tolchinsky, 1993).

3. Els textos signats i escrits de l'alumnat són de gran utilitat per contrastar estructures de les dues llengües.

Els logopedes fan més ús de la revisió dels textos dels alumnes conjuntament amb el mestre que en diferit (Capítol 5, §4.2.2.3). Aquest context és excel·lent per promoure el contrast interlingüístic, que ja ha estat suggerit per altres autors (Menéndez, 2010; Nover & Andrews, 2000). Tanmateix, hi ha altres situacions que poden afavorir aquesta pràctica: hem observat situacions de reflexió arran dels textos dels alumnes principalment en

situacions de composició escrita en grup i de revisió en grup dels textos escrits individualment (classes 118 i 180, per exemple, Capítol 5, §4.3.1.2.1).

4. La composició escrita en grup pot esdevenir un bon context per afavorir la comparació interlingüística, sobretot si qui redacta és un dels alumnes.

Hem observat que durant la composició escrita en grup, principalment quan és l'alumnat qui escriu, es produeixen situacions de revisió que afavoreixen la conversa metalingüística – fragments (57), (58), (61), (63), (68), Capítol 5 – tot i que sovint la reflexió se centra en la llengua escrita, i es fa poca traducció a l'LSC. Hem observat només un cop aquesta pràctica per reflexionar sobre la concordança de nombre en el verb de la llengua escrita (fragment (58), Capítol 5).

5. La situació de composició escrita en grup en què la persona que escriu és el mestre pot afavorir la comparació interlingüística si l'alumnat dicta el text en LSC.

En les situacions observades en què l'alumnat dicta a la mestra, els alumnes fan ús del CSS, i aleshores el discurs se centra en la llengua oral, sovint sense passar per la part escrita – fragments (56) i (59), Capítol 5. Això té conseqüències en l'alumnat que té menys bagatge auditiu (Capítol 5, §4.1.5). És per aquest motiu, però sobretot per afavorir la comparació interlingüística, que el dictat des de l'LSC és recomanable en aquest tipus d'activitat: d'aquesta manera l'alumnat pot llegir de quina manera es tradueix l'enunciat que està expressant en LSC, incloent-hi tots els elements gramaticals de la llengua (expressió facial, rol, etc.).

6. La situació de reescriptura promou la noció de la flexibilitat de la llengua escrita.

Els resultats de l'activitat (principalment plasmats en el Capítol 5, §4.3) posen en relleu l'interès que té. Els alumnes poden comparar formes diferents d'expressar una mateixa idea en llengua escrita, i permet centrar la conversa metalingüística en aquells aspectes que siguin d'interès per la mestra en una sessió determinada (Capítol 5, §3.2.3). A més, el fet que es parteixi d'un model permet que la mestra pugui observar aquells aspectes de la llengua escrita que l'alumnat domina o encara no domina.

3.5 El context lingüístic

El CSS és el sistema de comunicació a l'aula d'agrupament de les assignatures que no són la d'LSC (Capítol 5, §4.1). Els enunciats que es fan utilitzant sistemes bimodals donen peu a malentesos, atès que fan possible la comunicació de missatges dobles, i és probable que el

missatge que respongui el nen sigui el signat (Barbosa Azevedo, 2014, p. 233). A través de l'estudi d'aquesta forma de discurs, els nostres resultats donen suport a aquesta perspectiva, sobretot en el sentit de mostrar les malinterpretacions i incomprendions que es poden produir (Capítol 5, §4.1.2).

1. La poca explicitació de les llengües i el CSS per part dels mestres pot explicar les dificultats per respondre a demandes explícites d'enunciats en una d'elles.

En altres contextos s'ha observat l'esment explícit de l'idioma per promoure la distinció entre les llengües parlades o escrites a l'aula (Bailes, 2001; Biederman, 2001). Considerem que la poca referència a les llengües, i sobretot al CSS, observat a les classes (Capítol 5, §4.1.3) contribueix al fet que no estigui ben delimitada la diferència entre l'LSC i la llengua de signes (Capítol 5, §4.1.4). Per descomptat, existeix un coneixement implícit de les diferències, atesos els resultats, però no un coneixement explícit que permeti que l'alumnat respongui satisfactòriament a les demandes d'enunciats en LSC o CSS. L'explicitació durant la interacció a l'aula de l'LSC i del CSS promouria el coneixement explícit de les diferències entre els dos sistemes, atès que en la conversa metalingüística de contrast de dues llengües és imprescindible diferenciar-les i tenir eines per referir-s'hi.

2. La comprensió de la conversa metalingüística en CSS està compromesa.

La comprensió de la llengua oral amb suport signat requereix un molt bon domini de la llengua parlada (Andersson, 1994). Malgrat que la percepció dels logopedes participants en la recerca consideren que la majoria dels alumnes entenen el CSS, també hem recollit la percepció que caldria reduir-ne l'ús (tot i que només d'una sola logopeda) (Capítol 5, §4.1.5). En la mateixa línia dels investigadors en l'àmbit (De Garcia, 2003; Johnston, 2002; Swanwick & Gregory, 2006), l'M5 proposava circumscriure l'ús del CSS a activitats determinades.

A més, el fet que la classe transcorri eminentment en CSS fa que els alumnes amb una expressió en llengua oral menor vegin reduïdes les oportunitats per expressar-se completament (per a una descripció de la diversitat de perfils lingüístics en llengua oral, vegeu el Capítol 3, §4.3.6). Hem vist que hi ha molts factors que influeixen el mode lingüístic. El fet que els mestres parlin fent ús d'aquest sistema influeix en la llengua triada per l'alumne i també en les característiques morfosintàctiques d'aquesta: si es tendeix a expressar-se en una forma de CSS, els elements gramaticals de la llengua de signes es redueixen (fragments (2) i (3), Capítol 5, §4.1.2).

3. L'alta correlació entre llengua escrita i llengua oral es pot veure promoguda pel context lingüístic.

Hem observat una alta correlació entre els trets gramaticals en llengua escrita i llengua oral (Capítol 4, §4.5.3), que s'explica en part per la transferència directa dels trets "superficials" entre les dues llengües (Hermans et al., 2010). Ara bé, atès que els resultats mostren que el CSS és el sistema de comunicació principal en l'aula d'agrupament (tret de les classes d'LSC) (Capítol 5, §4.1), considerem que aquest fenomen també pot tenir un efecte en la relació entre llengua escrita i llengua oral. Entendre el CSS "requereix un molt bon domini de la llengua que està sent parlada" (Andersson, 1994, p. 96). Per aquest motiu, si les activitats d'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita es donen en CSS, és probable que les diferències en el domini de la llengua escrita entre els diversos perfils d'alumnat s'estiguin accentuant per l'ús del CSS.

4 Les narracions, l'aula i la intervenció amb l'alumnat sord a Catalunya

En primer lloc, la visió de tants alumnes sords, en el "seu" ambient, parlant i comunicant-se amb un codi desconegut per mi –els meus escassos coneixements de la llengua de signes en català no en van servir de massa– resultava emocionant i alhora frustrant. Emocionant perquè, sens dubte, en aquell ambient, se sentien absolutament acceptats, sense problemes de comunicació i sense dificultats per fer la seva vida. La relació entre ells era espontània i la seva participació en les classes, molt alta. En el campus, en les cafeteries o restaurant, en les sales d'estudi, hi havia grups que parlaven, reien o compartien les explicacions d'uns apunts o llibres. En general, era un funcionament absolutament normalitzat però... per altra banda resultava frustrant pensar com es deuen sentir alguns dels nostres alumnes en un ambient totalment d'oients i amb uns repertoris lingüístics tan pobres com els meus pel que fa a la llengua de signes.

Enriqueta Garriga (2003, p. 63)

[Arran de la visita a centres que utilitzaven l'ASL als EUA]

Hem observat que alguns dels factors relacionats amb les variables de l'LSC i la llengua escrita són el bagatge en LSC dels pares i el percentatge de cursos en modalitat bilingüe (Capítol 4, §4.5.3). El contacte primerenc amb la llengua de signes dels nens i també de les famílies està relacionat amb algunes variables de la cohesió del discurs en llengua escrita i LSC.

Durant la presentació dels participants també hem pogut observar que hi ha una gran diversitat de trajectòries educatives, però que un factor comú és que hi ha molt pocs alumnes que comencin des de l'educació infantil l'escolarització en modalitat bilingüe (Capítol 3, §4.3.3).

L'arribada tardana de l'alumnat a la modalitat bilingüe també s'observa en les dades de l'escolarització a Catalunya, i també en nivells més enllà d'infantil i primària (Capítol 6, §3.1.1.4 i §3.1.2). Aquesta tendència es fa encara més palesa si s'analitza per separat la població d'alumnat sord en seguiment/atès pel CREDAC Pere Barnils, l'únic de Catalunya que ofereix els quatre models principals d'escolarització de l'alumnat sord.

Triangulant aquestes i d'altres dades, constatem les següents qüestions i posem en relleu les implicacions d'aquests resultats.

4.1 L'assessorament en l'àmbit de la sordesa i l'elecció de pares i mares

En el moment de prendre la decisió sobre la intervenció amb el fill sord, que inclou les llengües que la família vol proporcionar-li, la informació que rep és crucial. Els professionals que assessoren les famílies i les institucions, eminentment els CREDA (i també el sector

sanitari), tenen un paper essencial en aquest procés, atès que la majoria de pares de nens sords són oïdors que no tenen altres familiars sords, per la qual cosa el coneixement que en tenen és escàs.

A continuació discutim algunes qüestions relatives a l'assessorament que reben les famílies i a alguns resultats de la nostra tesi que donen suport a determinats tipus d'intervenció.

1. Els resultats de les correlacions entre alguns factors contextuais i algunes variables relatives a les narracions donarien suport a la hipòtesi que el bilingüisme simultani és més beneficiós per al desenvolupament bilingüe intermodal que el bilingüisme successiu.

El bagatge en LSC dels pares es correlaciona positivament amb l'expressió de la simultaneïtat en LSC i amb l'adequació referencial en la llengua escrita, i que el percentatge de cursos en la modalitat bilingüe també es correlaciona amb l'adequació referencial de la llengua escrita (Capítol 4, §4.5.3). Malgrat que el nombre de participants en la recerca és baix, cal tenir en compte que conformen gairebé el 100% de la població d'alumnat de primària en agrupament bilingüe intermodal de Catalunya. Aquests resultats suggereixen que l'exposició primerenca a l'LSC no només es correlaciona amb el desenvolupament d'aquesta llengua, sinó també amb alguns indicadors de la llengua escrita. Per tant, hem obtingut indicis que l'exposició primerenca a l'LSC és positiva en el cas d'algunes variables lingüístiques, la qual cosa és un suport a la perspectiva que recomana que la intervenció primerenca amb l'infant sord inclogui també l'exposició a la llengua de signes (Mellon et al., 2015; Trovato, 2013), i que per tant se li proporcionin contextos bilingües intermodals des del moment del diagnòstic de la sordesa.

2. L'assessorament i la intervenció actual amb l'infant sord no contempla el paper de la llengua de signes com a mesura de prevenció.

L'exposició a la llengua de signes durant el període crític de l'adquisició del llenguatge prevé les conseqüències que pot tenir l'accés limitat al llenguatge en els primers anys de vida (Mellon et al., 2015; Trovato, 2013). Tanmateix, no hem trobat indicadors que mostrin que és una informació que es proporcioni a les famílies dels infants sords (Capítol 6, §3.2.1 i §3.2.4.4). La formació dels professionals en la logopèdia afavoreix que no sigui tingut en compte, atès que durant els estudis la formació referent a la llengua de signes és escassa, fins a on hem pogut conèixer (Capítol 6, §3.2.5.2). A més de l'assessorament, també són insuficients arreu del territori les possibilitats d'exposar durant l'etapa primerenca (0-3 anys) l'infant sord si no té pares sords o no presenta altres afectacions (Capítol 6, §3.2.1),

una mesura que ja ha estat proposada per altres autors al context català (Sánchez, 2015). Els resultats exposats en el punt 1 d'aquest apartat donen suport a la consideració de la llengua de signes com una mesura preventiva en la intervenció primerenca amb l'infant sord.

3. Les teories de l'aprenentatge en el camp de l'adquisició del llenguatge prevaldrien, segons els resultats obtinguts, en el marc teòric dels CREDA, fet que explicaria, en part, la trajectòria educativa dels infants sords.

El perfil professional dels logopedes emfasitza el procés comunicatiu en la seva pràctica (Capítol 6, §3.2.5.1). La informació present a les pàgines dels CREDA també denota aquest enfocament (Capítol 6, §3.2.4.2). Hem constatat que els participants en la recerca van arribar tardanament a la modalitat bilingüe. Pel que fa als motius de l'escolarització en aquesta modalitat, un dels més al·ludits han estat que es veia compromès el desenvolupament lingüístic, comunicatiu i/o curricular si l'alumne/a continuava a la modalitat oral (Capítol 3, §4.3.3). Les característiques de la població que estudiem indiquen que aquesta modalitat esdevé en alguns casos un segon recurs, després del mètode oral. Aquesta pràctica que recomana l'exposició de l'infant sord a la llengua de signes un cop s'observa que el desenvolupament lingüístic està compromès (a partir dels 3 anys) l'hem documentat, a més, en un dels CREDA entrevistats (Capítol 6, §3.2.1). Es tracta d'un fenomen ja s'ha documentat a Catalunya i també en altres contextos (Leal, 2007; G. Leigh & Johnston, 2004; C. Mayer & Leigh, 2010).

El fet que es consideri que la llengua s'aprèn, que la comunicació n'és un prerrequisit i que es minimitzi l'efecte de l'existència d'un període crític primerenc per a l'adquisició del llenguatge (Capítol 6, §3.2.4.2) afavoreix que es prioritzi una modalitat lingüística, i que es consideri que un bilingüisme successiu (llengua oral – llengua de signes) és una opció alternativa per als infants sords que veuen compromès el desenvolupament lingüístic amb la intervenció exclusivament oral. Aquesta pràctica en l'assessorament a les famílies, que fins a edats més avançades no contempla l'exposició a la llengua de signes, denota una influència de la hipòtesi del màxim contacte (concepte descrit al Capítol 5, §2.2.2).

4. Els resultats suggereixen que la intervenció amb els infants sords es realitza des d'un marc teòric que té poc en compte el període crític primerenc, fet que compromet l'adquisició del llenguatge dels infants sords.

La informació sobre el període sensible de l'adquisició del llenguatge no és gaire present en el material proporcionat pels CREDA (Capítol 6, §3.2.4.2). Alguns resultats de la recerca

denoten que hi ha una tendència a la intervenció exclusivament oral i, en casos determinats, al bilingüisme successiu: la trajectòria educativa dels participants de la nostra recerca (Capítol 3, §4.3.3), la de l'alumnat sord en general a Catalunya (Capítol 6, §3.1.1.4), el bagatge en llengua de signes dels pares dels participants (Capítol 3, §4.3.2.2) i els resultats sobre l'acollida a les famílies d'infants sords (Capítol 6, §3.2.1).

Hem vist les característiques que poden tenir les produccions lingüístiques en llengua oral de l'alumnat sord que hi ha a Catalunya, arran de la descripció dels comportaments lingüístics (Capítol 6, §3.2.3). No hem pogut consultar les dades sobre els comportaments lingüístics de l'alumnat a Catalunya, ni tampoc hem pogut diferenciar entre l'alumnat atès pels CREDA o que es troben només en seguiment. Tanmateix, una part dels alumnes escolaritzats en modalitat oral que consten en les dades que hem analitzat (Capítol 6, §3.1.1 i §3.1.2) tenen els comportaments lingüístics B, C, D o E: considerem que aquest alumnat sord que no té cap altra afectació de més de 3 o 5 anys que és atès pels CREDA té unes característiques lingüístiques que no són pròpies del desenvolupament del llenguatge fruit de l'adquisició natural.

Atès que la majoria no està en modalitat bilingüe, les dades revelen que aquesta població no està accedint completament al llenguatge (amb les conseqüències que això té, com hem vist al Capítol 2, §4) i, per tant, no està desenvolupant plenament cap llengua primera.

Tan sols una petita part d'aquest alumnat arribarà a entrar en contacte amb l'LSC abans d'acabar els estudis obligatoris (Capítol 6, §3.1.1.4). Tanmateix, l'opció del bilingüisme successiu (llengua oral, primer, i si els resultats no són els esperats, llengua de signes al cap d'uns anys) no assegura el desenvolupament lingüístic complet, atesa la importància de tenir accés ple a una llengua natural durant el període crític (Capítol 2, §3.2) i l'impacte que té tenir un accés limitat al llenguatge i al coneixement incidental que proporciona una primera llengua (Capítol 2, §4).

5. Les aportacions de Vygotski han estat malinterpretades i la seva perspectiva en l'àmbit concret de la intervenció amb l'alumnat sord no s'ha tingut en compte en la implementació a Catalunya.

Vygotski és un dels referents de la intervenció en l'àmbit del llenguatge des dels CREDA (Capítol 6, §3.2.4.2). Tanmateix, considerem que tan sols s'ha tingut en compte una part de la seva teoria, atès que la perspectiva interaccionista de Vygotski sobre el desenvolupament lingüístic en l'infant sord requeria d'una llengua totalment accessible pels nens. Mantenia que calia "explotar totes les possibilitats de l'activitat lingüística en l'infant sord, sense

adoptar una visió altiva i menyspreadora de la llengua de signes i no tractant-la com una enemiga” (citat a Zaitseva et al., 1999, p. 11). Afirmà que “El bilingüisme de les persones sordes és una realitat objectiva, i l’educació no pot tancar els ulls al fet que, en expulsar la llengua de signes de les modalitats comunicatives permeses entre els nens sords, una gran part de la seva vida i l’activitat social es destrueix” (citat a Zaitseva et al., 1999, p. 11).

6. El discurs sobre l’atenció adaptada a cada infant pot comprometre l’adquisició del llenguatge en els infants sords atès que no té en compte el caràcter preventiu de la llengua de signes.

“No hi ha un únic i millor mètode que pugui donar resposta a la heterogeneïtat dels alumnes sords i a les seves diferents circumstàncies” (Garriga, 2003, p. 66), però sí hi ha una única llengua que pugui donar resposta a les seves necessitats de disposar d’una primera llengua plenament accessible, i que eviti, en cas que el desenvolupament de la llengua oral es vegi compromès, que no es pugui adquirir una primera llengua durant el període crític del llenguatge (Capítol 2, §3.2). No es poden predir els resultats de la intervenció que fa ús exclusivament de la llengua oral, atès que es coneixen alguns factors que hi influeixen, però encara se’n descobreixen de nous (Black, Hickson, Black, & Khan, 2014). Tanmateix, alguns resultats indiquen que la intervenció amb llengua de signes es contempla principalment en edats tardanes, un cop es constata que la intervenció exclusivament oral no dóna els resultats esperats, i ni tan sols aquesta és una pràctica estesa en els dos CREDA estudiats (Capítol 6, §3.2.1). Per tant, plantejem la hipòtesi que la individualització de la intervenció, sovint subjecta als resultats que va mostrant l’infant a mesura que creix, impedeix que se li proporcioni des del moment del diagnòstic un context bilingüe intermodal, l’única intervenció preventiva que pot evitar situacions de privació lingüística (Mellon et al., 2015). Entre els participants de la nostra recerca trobem casos de nens que han arribat tardanament a la modalitat bilingüe perquè veien compromès el seu desenvolupament (Capítol 3, §4.3.3). Els resultats de l’anàlisi correlacional del nostre estudi –la correlació entre variables de la llengua escrita i el percentatge de cursos en la modalitat bilingüe i el bagatge en LSC dels pares (Capítol 4, §4.5.3)– donen suport a la hipòtesi que l’exposició primerenca a la llengua de signes és beneficiosa per al desenvolupament de l’infant, i que pot prevenir els efectes de la privació lingüística.

7. La perspectiva monolingüe i/o monoglòssica del bilingüisme intermodal hauria conduït a prioritzar la intervenció exclusivament oral per damunt de l’objectiu d’assegurar l’adquisició del llenguatge proporcionant un context bilingüe intermodal.

Hem observat una tendència a concebre els participants en la modalitat bilingüe intermodal com una població monolingüe, fet que denota una perspectiva monoglòssica del bilingüisme intermodal (Capítol 6, §3.1.1.4, §3.2.4.4 i §3.2.4.7). Considerem que aquesta visió contribueix a concebre l'exposició a la llengua de signes com un perjudici pel desenvolupament de la llengua oral, una qüestió que no té suport científic (Giezen, 2011; Yoshinaga-Itano, 2006).

8. La perspectiva sobre la llengua escrita pot haver conduït a prioritzar la intervenció exclusivament oral per sobre del fet d'assegurar l'adquisició del llenguatge.

Considerem que la perspectiva sobre la llengua escrita de Garriga (2003) té una gran influència en l'enfocament de la intervenció amb l'alumnat sord (Capítol 6, §3.2.4.7). El protagonisme que li atorga a la consciència fonològica en el desenvolupament de la llengua escrita encara es troba en discussió (Capítol 1, §3.3; Capítol 4, §2.2.2.3). Aquest posicionament de Garriga (2003) l'obliga a prioritzar l'adquisició del llenguatge oral per damunt dels beneficis que ella mateixa reconeix que proporciona la llengua de signes en el desenvolupament de l'infant sord. En els documents sobre llengua escrita i sordesa proporcionats pels CREDA observem una omissió a la relació entre bagatge lingüístic i competència lectora, restringint la relació únicament a llengua oral i competència lectora (Capítol 6, §3.2.4.7).

9. La formació del cos de professionals dels CREDA pot comprometre la lliure elecció dels pares de la modalitat lingüística a proporcionar-li al fill o filla.

L'escassa presència que tenen la llengua de signes i el bilingüisme intermodal en els plans d'estudi de logopèdia –els logopedes són la major part dels professionals dels CREDA– (Capítol 6, §3.2.5.2) dificulta que es pugui garantir la informació sobre la modalitat educativa bilingüe, i que es pugui informar sobre la modalitat lingüística signada en general. Aquests resultats coincideixen amb el que ja havia plantejat Alcina Madueño (2009) en l'àmbit espanyol en general i el que s'ha alertat en altres contextos (Humphries, Kushalnagar, Mathur, Napoli, Padden, & Rathmann, 2014).

10. La informació a les pàgines web dels CREDA pot comprometre el que estableix la llei de llengua de signes catalana sobre la informació als progenitors o els tutors d'infants sords i sordcecs.

La llei estableix que cal garantir la informació als pares o tutors “sobre les modalitats educatives disponibles per a llur escolarització, perquè puguin escollir lliurement entre la modalitat educativa” (Generalitat de Catalunya, 2010b, article 5.1). Hem observat que els continguts de les pàgines web dels CREDA proporcionen poca o gens informació sobre les diverses modalitats lingüístiques i d’escolarització, sobre les implicacions de l’adquisició incompleta del llenguatge, sobre la impredictibilitat dels resultats de la intervenció exclusivament oral amb els infants sords (Capítol 6, §3.2.4). Tots aquests elements són imprescindibles perquè els progenitors puguin valorar totes les possibilitats.

Si bé hem documentat que almenys en un dels dos CREDA que han participat a través de les entrevistes sí que proporcionen informació per via directa als pares de nens sords sobre la impredictibilitat de la intervenció exclusivament oral (Capítol 6, §3.2.4.3), aquesta informació s’hauria de garantir per tots els canals d’informació disponibles. Per altra banda, el document que es considera prescriptiu per a pares i mares a fi d’informar sobre les modalitats educatives (Capítol 6, §3.2.2.2 i §3.2.4.1), la *Guia per a famílies d’infants amb sordesa o sordceguesa* (Departament d’Educació i Universitats, 2006), conté poca informació i no considerem que asseguri el compliment de la llei de l’LSC per si sol (Capítol 6, §3.2.4.2, §3.2.4.3 i §3.2.4.6). Ara bé, el tractament que s’hi fa de les modalitats lingüístiques vetlla pel respecte a l’LSC (Capítol 6, §3.2.4.4).

11. Les famílies necessiten més suport per a l’aprenentatge de les llengües de signes.

Actualment, fins a on nosaltres coneixem, no hi ha cursos d’LSC promoguts directament des de l’administració per a pares oients de nens sords, si bé hi ha cursos organitzats per associacions que reben algun tipus de finançament públic (l’única entitat que coneixem que ofereix cursos destinats a pares i mares és APANSCE). Tanmateix, com hem pogut documentar, no està a l’abast de tothom (Capítol 3, §4.3.2.2).

En el cas d’alguns dels pares i mares oïdors dels participants, n’hi ha tres que no saben llengua de signes i set que en van aprendre anys després de conèixer la sordesa del fill. Són com a mínim tres les famílies que han arribat molt tardanament (3r i 5è curs) a entrar en contacte amb la llengua de signes. L’anàlisi correlacional ha posat en relleu una correlació entre el bagatge en LSC dels pares i algunes variables de la llengua de signes i la llengua escrita dels pares (Capítol 4, §4.5.3), la qual cosa podem interpretar com un indicador que el fet que els pares sàpiguen llengua de signes és positiu per als seus fills sords.

A més, caldria assegurar que no hi ha desequilibris territorials en l’accés dels pares i mares a l’LSC.

12. La terminologia que s'empra en els documents destinats als pares i mares i en l'assessorament a les famílies a vegades no té sempre en compte les particularitat del col·lectiu sord.

Els progenitors han de prendre decisions en molt poc temps quan el fill és diagnosticat de sordesa. El terme per referir-se a les llengües primeres de l'infant sord haurien de ser neutres: la noció de *llengua materna* apel·la als sentiments dels progenitors, a qui, si no són informats sobre les oportunitats que proporciona la llengua de signes als infants sords, se'ls fa incompreensible que la llengua materna pugui ser diferent de la que ells parlen (Capítol 6, §3.2.4.4).

13. Segons el nostre marc teòric, la pràctica actual promoguda per alguns actors de la intervenció amb infants sords segons la qual la intervenció lingüística primerenca es vincula a la modalitat educativa posterior no tindria prou fonamentació teòrica; tampoc no s'estaria aplicant de la mateixa manera als fills sords de pares sords que als fills sords de pares oïdors.

Els resultats indiquen que el discurs sobre l'adquisició de la llengua de signes per part d'infants sords fills de pares oïdors no signants es relaciona amb l'escolarització en la modalitat educativa bilingüe (Capítol 6, §3.2.1). Aquesta perspectiva situa les famílies en una elecció difícil i sense comptar amb tota la informació, atès que com hem vist no podem assegurar que s'estigui informant totes les famílies dels efectes de la restricció lingüística que pot suposar l'ús exclusiu de la llengua oral en la intervenció amb els infants sords (Capítol 6, §3.2.4.3) i de l'exposició a la llengua de signes com una mesura preventiva (Capítol 6, §3.2.4.4). Les conseqüències de la restricció lingüística durant el període sensible de l'adquisició del llenguatge (Capítol 2, §4) no donen prou suport al fet que no s'afavoreixi l'exposició a la llengua de signes en els primers anys de vida de l'infant, independentment de la modalitat educativa en què s'escolaritzi posteriorment.

L'opció en altres contextos geogràfics és que es proporcionï la llengua de signes a tots els infants sords i que sigui la mateixa criatura la que mostri la preferència per una o altra modalitat, i a partir d'això decidir la modalitat on escolaritzar-la (Mahshie, 1997). Si la intervenció protètica dóna els resultats esperats en el desenvolupament de la llengua oral de l'infant, pot ser que cada cop utilitzi menys la llengua de signes (Archbold & Mayer, 2012). A més, el fet que inicialment la criatura mostri una preferència per la llengua de signes no compromet el desenvolupament de la llengua oral, ans al contrari: hi ha proves que es dóna el fenomen del *bootstrapping* bilingüe en un context bilingüe intermodal (Pérez Martín et al., 2014). Per tant, el fet que durant els primers anys de la vida s'exposi l'infant a

la llengua de signes no condicionaria necessàriament la modalitat educativa en què s'escolaritzarà en etapes posteriors.

Per altra banda, els resultats sobre l'anàlisi de l'acollida a les famílies de nens sords (Capítol 6, §3.2.1) i les trajectòries de l'alumnat sord participant amb pares sords (Capítol 3, §4.3.3) no indiquen que s'assessori aquestes famílies tot prioritant l'escolarització en la modalitat bilingüe. Per tant, en el cas dels nens sords amb famílies signants l'exposició primerenca a l'LSC no condiciona la modalitat d'escolarització en nivells educatius superiors.

Com a conseqüència, la situació actual condueix a la situació que tan sols els pares que coneixen la llengua de signes abans de tenir el fill sord puguin beneficiar-se dels avantatges de l'exposició primerenca de l'infant a la llengua de signes. Malgrat això, tal com hem vist al Capítol 2 (§4.1), el fet que els pares siguin signants no assegura un context lingüístic sense restriccions.

14. Una visió massa generalista de l'educació inclusiva no té prou en compte les necessitats específiques de l'alumnat sord.

La tendència a Catalunya és a què el percentatge d'alumnat en la modalitat d'agrupament descendeixi (Capítol 6, §3.1.1.3), malgrat que l'agrupament és positiu per a l'alumnat sord: la identitat sorda i un autoconcepte positiu es veuen afavorits per la presència d'altres persones sordes, companys de la mateixa edat i també adults (Capítol 2, §2.3; Capítol 5, §2.3.2; Capítol 6, §3.1.1.3). El criteri que predomina actualment per a l'escolarització en agrupament del grau de pèrdua auditiva i/o les necessitats educatives específiques no té prou suport, atesos els beneficis que aporta aquesta modalitat (Agustí et al., 2001; Laborda & Valero, 2002; J. L. Singleton & Morgan, 2006; Tomasuolo et al., 2013).

15. La figura del referent sord és poc o gens present en l'assessorament a les famílies i la intervenció amb l'alumnat sord.

Hi ha pocs professionals sords que treballin en l'àmbit educatiu formal amb l'alumnat sord, i els que hi ha es troben principalment a la modalitat bilingüe intermodal o en contextos en què es fa servir el català signat (Capítol 6, §3.2.6). El contacte amb altres persones sordes es promou eminentment amb companys d'edat, tant en la modalitat de sector com en la d'agrupament (Capítol 6, §3.2.6). Tanmateix, els antecedents indiquen que la presència d'un adult sord és positiva per al desenvolupament del nen sord (Capítol 2, §2.3; Capítol 5, §2.3.2).

4.2 L'acompanyament a la modalitat educativa bilingüe intermodal

Els resultats de la recerca no donen suport a l'afirmació del director del CREDAC Ferran Velasco: "les dues modalitats [oral i bilingüe] compten amb els recursos suficients per dur a terme el seu projecte" (Velasco, 2010, p. 44).

Contràriament a això, els resultats obtinguts indiquen que la modalitat educativa bilingüe intermodal no ha rebut prou suport de l'administració en diversos aspectes. A més del que hem comentat a l'apartat §3.3 d'aquest capítol sobre els recursos materials, a continuació discutim altres indicadors de l'asseveració que hem fet.

1. La joventut de la modalitat bilingüe intermodal no ha estat tinguda en compte per l'administració a l'hora d'implementar-la.

La situació (socio)lingüística i històrica de les llengües de signes és molt diferent a la de les llengües orals per diversos motius, dels quals n'esmentem només alguns: perquè no ha estat reconeguda com a llengua fins molt recentment (Capítol 1, §3.6), amb els efectes que té això en l'estatus de la llengua –principalment la seva situació de diglòssia (Quer, 2010)–; per les minses oportunitats que ofereix la societat i l'administració per viure plenament en aquesta llengua (Comissió d'Educació de FESOCA, 2013, 2014; FESOCA, 2013a, 2013b); per la forma en què es transmet –en funció de com ho reguli l'administració, principalment es dona a la institució educativa entre companys d'edat, i no de pares a fills (Fernández Mostaza, 2003; Quer et al., 2010)–; perquè mai abans no s'havia utilitzat com a llengua vehicular a l'escola (Capítol 5, §2.1); perquè el coneixement sobre les llengües de signes i l'LSC en particular tot just comença a florir (Capítol 1, §3.6); perquè la modalitat bilingüe intermodal ha estat molt poc investigada (Mugnier, 2006b).

En aquest context, constatem que continua sent necessari dur a terme la proposta de Morales-López (2008), que després d'estudiar diversos projectes bilingües intermodals de l'Estat conclou que és necessària la creació d'una unitat d'investigació que treballi amb els docents d'aquesta modalitat educativa. Les mesures que s'han dut a terme fins ara, com per exemple l'aprovació d'un Pla Estratègic, no respon als reptes que planteja un projecte tan innovador com el de la modalitat bilingüe intermodal. Una de les proves més clares d'això és que encara no hi hagi un currículum de l'LSC aprovat i que s'estigui implementant a les institucions bilingües després de gairebé 20 anys de posada en funcionament d'aquesta modalitat educativa (Capítol 6, §3.1.1.1).

2. Els recursos materials relacionats amb la llengua de signes són escassos.

Atès que no hi ha un currículum de la llengua de signes aprovat, no s'han destinat els recursos necessaris a la institució bilingüe intermodal (Capítol 6, §3.1.1.1). Segons la percepció del professorat, cal un diccionari en llengua de signes i més material en LSC enregistrat (Capítol 5, §4.2.1.2). De moment existeix material elaborat pels mateixos mestres i també d'elaborat en col·laboració amb estudiants del grau de Traducció i Interpretació (Bartolí & Navarrete, 2014) i en el marc d'altres projectes (Escola Tres Pins, CEE Josep Pla, & Departament d'Educació, s.d.).

3. El tipus d'intervenció majoritària a Catalunya afavoreix que una part de la població sorda de la modalitat bilingüe intermodal sigui aprenent d'una primera llengua.

Els indicadors que hem analitzat sobre la intervenció amb l'alumnat sord, denoten que preval l'ús exclusiu de la llengua oral en la intervenció amb els infants sords (Capítol 6, §3, principalment §3.2.1). Aquest fet té un impacte en la modalitat bilingüe, atès que l'alumnat que en forma part hi arriba amb poc nivell de coneixement de la llengua de signes (Capítol 3, §4.3.3). Això dificulta la pràctica docent a la institució, perquè entre els perfils lingüístics a l'aula hi ha casos de nens a qui s'ha de proporcionar fins i tot una primera llengua a edats avançades (Capítol 5, §4.1.5).

4. La immersió lingüística en llengua de signes necessita més professorat sord.

Els adults sords tenen un paper molt important en l'educació i el desenvolupament dels infants sords en general, i en el marc de la modalitat bilingüe intermodal també (Capítol 5, §2.3.2). A més, la seva presència assegura que existeixi un context d'immersió en la llengua de signes, atesos els resultats de les observacions, que denoten que l'alumnat sord amb qui més interactua en LSC és amb els adults sords (Capítol 5, §4.1.1 i §4.1.2). Els resultats de la percepció docent ho corroboren (Capítol 3, §4.3.4). A més, els beneficis d'un equip docent format per persones sordes van més enllà dels purament lingüístics (Capítol 5, §2.3.2). Entre d'altres qüestions, la presència de docents sords col·laborant amb docents oïents esdevé un model de la interacció entre els dos per a l'alumnat, fet que promou la col·laboració, l'actitud positiva, la comprensió i la relació entre oïdors i oïents, i fa augmentar l'estatus de la llengua de signes a la institució, la qual cosa repercuteix positivament en la relació entre oïdors i sords (Yiu & Tang, 2014).

5. L'equip docent necessita una competència alta en llengua de signes per dur a terme la seva tasca a la institució.

La percepció d'una part de l'equip docent es manifesta en el sentit que cal que els professionals de la institució tinguin una alta competència en LSC (Capítol 5, §4.1.5). També hem observat situacions a l'aula que denoten que el coneixement de la llengua de signes entre els professionals que treballen a la modalitat necessita millorar: es donen poques comparacions interlingüístiques en el treball de la llengua escrita (Capítol 5, §4.3), en algunes ocasions hem observat asseveracions sobre l'LSC que no s'ajusten a la realitat (Capítol 5, §4.3.1.1.2 i §4.3.1.1.3), i algunes activitats només s'han observat amb la mestra sorda (comentari sobre la classe 67, Capítol 5, §4.2.1.1). Altres autors han posat en relleu que és essencial un nivell elevat de llengua de signes per ser professor/a en aquest context (Humphries & Allen, 2008). Malgrat que hi ha autors que ho posen en dubte, com ara Akamatsu et al. (2002), considerem inqüestionable que el domini de la llengua vehicular d'una institució educativa és imprescindible per a la tasca docent, sobretot en un context bilingüe i d'ensenyament de segones llengües, com ho és per a alguns dels alumnes de la modalitat educativa bilingüe intermodal.

6. Hi ha un desequilibri territorial en l'oferta educativa en modalitat bilingüe intermodal que dificulta la lliure elecció de la modalitat per part dels pares.

L'oferta educativa en la modalitat bilingüe que els pares poden escollir es troba únicament als serveis territorials del CREDAC Pere Barnils i el CREDA Jordi Perelló, atès que el CEE La Maçana no és ofert als pares com a opció per a l'escolarització dels fills sords (Capítol 6, §3.1.1.4). Per tant, el sistema actual no garanteix que els pares puguin escollir lliurement la modalitat educativa dels fills tal com estableix la llei de llengua de signes (Generalitat de Catalunya, 2010b), per les restriccions territorials. A més, hi ha altres disposicions governamentals que matisen aquesta lliure elecció: si l'elecció dels pares difereix del dictamen de l'EAP i opten per una escola d'un altre àmbit territorial, s'hauran de fer càrrec de les despeses de transport (Departament d'Ensenyament, 2012, 5.6). Atesa la poca oferta educativa en LSC arreu del territori, la disposició afecta clarament l'escolarització en la modalitat bilingüe (Capítol 6, §3.1.1.2).

4.3 Valoració de les trajectòries educatives de l'alumnat sord

Els resultats de l'anàlisi de les trajectòries educatives de l'alumnat sord posen en relleu que cal comptar amb més dades sobre la població per tal de poder conèixer els resultats de la intervenció educativa amb aquest alumnat.

El fet que actualment el 90% de les persones sordes no signin (Jané, 2010) mostra que la gran majoria de les famílies d'infants sords opten per la modalitat oral per als seus fills (tot

i que les dades tenen en compte les persones que perden l'audició en l'edat adulta). Tanmateix, aquesta dada s'esgrimeix habitualment com un argument de l'èxit de la intervenció exclusivament oral.

Si fos així, les trajectòries de les persones sordes en els estudis postobligatoris, per exemple, serien similars a les del conjunt d'estudiants de Catalunya.

1. La menor proporció d'alumnat amb sordesa moderada en els estudis postobligatoris pot estar indicant que cal promoure l'agrupament de l'alumnat sord per als estudiants amb aquesta sordesa en els estudis obligatoris.

Un dels criteris principals per assessorar que un alumne s'escolaritzi en la modalitat d'agrupament és el tipus de sordesa: és recomanada en cas de necessitats educatives específiques derivades d'una pèrdua auditiva severa o profunda (Capítol 6, §3.2.1). Tanmateix, en comparar la proporció d'estudiants segons la sordesa matriculats a l'ESO i els estudis postobligatoris, mostren un descens dels estudiants amb sordesa moderada en els postobligatoris. Això ens ha conduït a plantejar diverses explicacions sobre aquest fenomen (Capítol 6, §3.1.2).

Els resultats recomanen aprofundir en el que succeeix amb aquesta població. Una hipòtesi que plantegem és que la percepció que tenen els professionals sobre el nivell de comprensió i d'audició de l'alumnat amb sordesa moderada pot no respondre a la situació real en què es troben aquests estudiants: la comprensió no és la mateixa en un entorn en silenci que a la classe, per exemple, o bé el fet de tenir poc contacte amb companys sords pot tenir un efecte en el seu desenvolupament socioafectiu i/o acadèmic. Les dues situacions poden comportar que l'alumnat no segueixi en la mateixa proporció els estudis postobligatoris que l'alumnat amb sordeses severes i profundes. Una altra explicació podria ser que durant els estudis postobligatoris ja no es fes el seguiment d'aquest alumnat, però actualment l'administració no disposa dels motius pels quals l'alumnat sord deixa l'atenció o el seguiment (perquè no continuen el estudis, perquè renunciïn voluntàriament a aquest servei, etc.).

2. La modalitat bilingüe intermodal contribueix al fet que els joves sords prossegueixin els estudis en l'etapa postobligatòria.

La proporció d'alumnat en modalitat bilingüe ha estat major, per a diversos cursos, en els estudis postobligatoris que en els obligatoris (Capítol 6, §3.1.2). Hem discutit diverses

explicacions possibles d'aquest fenomen, i hem conclòs que en qualsevol cas les dades indiquen que la llengua de signes fa més accessible el currículum.

3. Encara hi ha diferències en les oportunitats educatives d'oidors i sords.

Els estudiants sords segueixen en menys proporció els estudis postobligatoris i els tipus d'estudis són diferents respecte al conjunt de la població, atès que cursen en major proporció cicles formatius en detriment del batxillerat (Capítol 6, §3.1.2). Encara descendeix més la proporció d'estudiants sords en l'àmbit universitari (Capítol 6, §3.1.3). Per tant, segons aquestes dades s'estaria incomplint la *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat i protocol facultatiu* (Nacions Unides, 2006, article 24). Tanmateix, hi ha alumnat que té altres afectacions a part de la sordesa, fet que pot estar influint els resultats. No ens és possible saber amb les dades disponibles si aquestes afectacions són una conseqüència de l'accés restringit al llenguatge (Capítol 2, §4) o bé no hi estan relacionades. Seria convenient fer un estudi sobre la proporció de població sorda actual que té afectacions per l'accés restringit al llenguatge i també conèixer el percentatge d'alumnat que té altres afectacions no relacionades amb aquesta situació per poder estudiar amb més profunditat les oportunitats educatives de l'alumnat sord de Catalunya.

4. No es disposa de dades suficients per valorar el paper dels centres d'educació especial no específics de sords en l'atenció a l'alumnat sord.

No hem pogut obtenir les dades de l'alumnat que té com a segona afectació la sordesa i que es troben escolaritzats en centres d'educació especial ni a través dels CREDA ni del servei d'Estadística del Departament d'Ensenyament (Capítol 6, §0). Desconeixem quants alumnes hi són derivats després de passar per centres ordinaris de sector o d'agrupament, o quants hi arriben directament. Les característiques dels infants sords, malgrat que tinguin altres afectacions, en fan recomanable l'agrupament també en centres d'educació especial no específics per a sords. A més, caldria tenir en compte que el fet que no s'estigui promovent que es proporcionin la llengua de signes durant els primers anys de vida d'aquests infants no tingui efectes en el seu desenvolupament, atès que durant el treball de camp hem documentat el paper beneficiós per afavorir la intenció comunicativa l'exposició a la llengua de signes (Capítol 3, §3.1.1.3; Capítol 6, §0).

5. No comptem amb dades suficients per valorar l'impacte de la intervenció amb alumnat sord en la seva formació acadèmica universitària.

Si bé constatem que entre el 2002 i el 2012 s'ha triplicat la població sorda universitària, no ens és possible interpretar els factors que afavoreixen aquest fenomen (Capítol 6, §3.1.3): no hi ha dades sobre el nombre d'alumnat que s'ha beneficiat del servei d'interpretació d'LSC, desconeixem el nombre d'alumnat graduat (tan sols es compta amb dades de les matrícules), l'edat dels estudiants, els estudis previs, etc. (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2012a, 2013, 2014).

Capítol 8. Conclusions

Don Emilio em tenia en molta estima, i jo, com a mestre, juntament amb mossèn Batlle, me 'ls estimava molt. Moltes vegades em dirigia a ell per demanar-hi consell, o també per diferències i altres coses. Ell no em guardava cap rancúnia, però sempre em deia que era un somiatruites, massa exaltat, i que em sentia un revolucionari acabdillant els sords. També em deia que el dia de demà no hi haurien societats de sords, perquè quan tots parléssim molt bé, no ens faria falta enraonar amb les mans. Jo no estava conforme, ni acceptava els seus vaticinis. Em tancava en mi mateix, considerant que els sords havien de lluitar per arribar a tenir el que ja tenien, i que jo sabia per altres conductes, a països com França, Itàlia, Anglaterra, etc., que allà els sords tenien millors societats que nosaltres i s'organitzaven en federacions.

Àngel Calafell i Pijoan (2011, p. 128)

1 Contribucions de la tesi

Ninguna ayuda técnica ha sido suficiente para que un niño sordo dejara de serlo. Por tanto creemos que puede ser aventurado dejar la educación de nuestros hijos a una sola carta.

Conxita Leal (2007, p. 11)

L'objectiu general de la tesi ha estat "estudiar el paper de la llengua de signes a l'aula d'agrupament de la modalitat educativa bilingüe intermodal, concretament en l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita a primària, i en el context general català d'assessorament i atenció a l'infant amb sordesa, per tal de proposar estratègies d'intervenció amb l'alumnat sord" (Capítol 1, §2).

Els resultats de l'anàlisi de les narracions, de l'observació a l'aula d'agrupament, del context lingüístic que s'hi dona, de la percepció dels professionals que hi treballen i de la intervenció amb l'infant sord a Catalunya que hem dut a terme per assolir l'objectiu general de la recerca ens condueixen a concloure de forma general que:

- El paper de la llengua de signes en l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita a l'aula d'agrupament de primària de la modalitat educativa bilingüe intermodal necessita una forta promoció. Aquesta modalitat educativa ha rebut poc suport (Capítol 7, §3 i §4.2) i necessita que s'esmeni aquesta situació a fi d'assegurar la igualtat d'oportunitats de l'alumnat sord que s'hi escolaritza, per complir amb els drets dels infants a l'educació (UN General Assembly, 1989) i amb el dret de les persones amb diversitat funcional que l'educació s'imparteixi en la llengua més apropiada per a cada persona i en entorns que "permetin assolir el seu màxim desenvolupament acadèmic i social" (Naciones Unidas, 2006, article 24, 3.c).
- El paper de la llengua de signes en el context general català és reduït. Arran de la nostra recerca sobre alguns indicadors seleccionats per conèixer la perspectiva teòrica i la pràctica dels professionals dels CREDA, arribem a la conclusió que no podem afirmar que es pugui assegurar el compliment de la llei de la llengua de signes catalana (Generalitat de Catalunya, 2010b) de garantir la informació a les famílies d'infants sords i sordcecs sobre les modalitats educatives disponibles (Capítol 7, §4.1, punts 7, 9 i 10).

A continuació especificuem els resultats i les conclusions a què ens ha conduït l'assoliment dels objectius específics amb què havíem concretat l'objectiu general. Incloem l'apartat i/o els punts de cada apartat de la discussió que ens porten a aquests plantejaments.

A) Descriure les narracions produïdes en llengua de signes i llengua escrita d'alumnat sord signant (7-13 anys), en tres nivells d'anàlisi diferents (gramatical, cohesió i coherència del discurs).

Hem volgut caracteritzar les narracions dels nostres participants per després poder comparar aquests trets amb la interacció a l'aula sobre la llengua escrita i la llengua de signes. Per estudiar els relats hem tingut en compte tres nivells d'anàlisi (gramàtica, cohesió i coherència del discurs), i hem fet dues comparacions: entre textos d'alumnes (n = 16 en el cas de l'LSC; n = 14 en el cas de la llengua escrita) i adults (n = 2), una anàlisi de tipus exploratori, i entre els textos de les dues llengües dels mateixos alumnes (n = 14).

Aquest estudi és una contribució que pot ser útil en l'elaboració d'un instrument de valoració de l'LSC i també de la llengua escrita, que a més pot ser emprat per a la comparació entre les dues llengües. Una eina d'aquest tipus pot esdevenir un ajut a la pràctica educativa en la modalitat educativa bilingüe intermodal.

A.1. Identificar els trets diferencials de les narracions de l'alumnat respecte a les d'adults (en LSC i llengua escrita).

Considerem que les diferències que localitzem en aquest tipus de comparació són un indicador d'aquells aspectes que els alumnes dominen menys en cada una de les llengües a l'hora de narrar un conte a partir d'una història en imatges sense text. Malgrat això, cal interpretar amb cautela els resultats, atès que els participants presenten característiques molt diverses i el grup de comparació dels adults és molt petit.

En els tres nivells analitzats trobem diferències entre els textos dels alumnes i els adults. Tanmateix, les diferències són més abundants en el cas dels textos escrits.

En l'àmbit gramatical, l'àrea sintàctica és aquella en què hi ha més diferències respecte als adults en totes dues llengües (Capítol 7, §2.2, punt 8). La resta de diferències entre els textos signats d'alumnes i adults es relacionen principalment amb l'ús dels classificadors (Capítol 7, §2.2, punts 1, 2 i 3), tot i que l'expressió facial i el nombre d'oracions interrogatives també presenten diferències significatives (Capítol 7, §2.2, punt 2). Alguns d'aquests resultats estan en concordança amb els antecedents (estructures verbals en sèrie i classificadors semàntics) (Capítol 7, §2.2, punt 1). Per a alguns aspectes, tanmateix, no hem trobat informació relativa al domini de l'estructura, fins a on hem pogut conèixer (Capítol 7, §2.2, punt 3). La resta de diferències que trobem en la nostra mostra no segueixen el mateix

comportament que a la bibliografia perquè es tracta de trets el domini dels quals ha estat documentat en edats prèvies a les dels nostres participants.

Aquests trets són, d'una banda, la marca de tòpic de lloc, la interrogació i els marcadors no manuals modificadors, que en la bibliografia està documentat que als 6 anys ja es dominarien i no ha estat així en els nostres participants (Capítol 7, §2.2, punt 2). D'altra banda, hi ha els classificadors de referents inanimats, que nosaltres hem equiparat als classificadors amb funció de *ground*. Mentre que en la bibliografia es consideren de domini tardà els resultats de la nostra recerca no mostraven diferències respecte als adults (Capítol 7, §2.2, punt 2). Els resultats suggereixen que seria necessari analitzar els aspectes tenint en compte les diferències d'edat de la mostra i també tenint en compte l'edat d'inici de contacte amb l'LSC.

Els textos escrits de l'alumnat difereixen dels textos dels adults en aspectes més diversos, a part del sintàctic: l'ús dels pronoms, l'expressió del plural, de l'aspecte verbal, i l'ús de les preposicions. No podem fer una comparació dels resultats amb l'estat de la qüestió perquè no disposem de prou antecedents, atès que la recerca sobre el desenvolupament de la llengua escrita des d'una perspectiva bilingüe intermodal es troba en un estadi molt inicial (Capítol 7, §2.2, punt 4).

En l'estudi de la cohesió referencial hem observat que els textos signats de l'alumnat presenten menys adequació referencial que els textos dels adults, però en la resta d'aspectes estudiats no hi ha diferències entre els dos grups d'edat. En canvi, en el cas dels textos escrits, a més de les diferències en l'adequació referencial (com en LSC), els relats dels nens i nenes presentaven més proporció d'introduccions, menys proporció de referents de manteniment, més referents en posició de subjecte de l'oració, i tal com havíem vist en l'anàlisi gramatical, menys ús dels pronoms (Capítol 7, §2.3, punt 5).

En analitzar amb més detall el fenomen de l'adequació referencial, hem observat que les dues llengües es comporten de la mateixa manera: les ambigüitats i/o sobreexplicitacions es concentren en la posició de subjecte i en els referents amb funció de manteniment. Hem pogut comparar aquests resultats amb els antecedents tan sols per a la llengua escrita. En el cas de la funció sintàctica, les ambigüitats/sobreexplicitacions es comporten com els antecedents, però no és així en el cas de la funció referencial, atès que en els antecedents les ambigüitats i/o sobreexplicitacions es troben tant el manteniment com en la reintroducció. No considerem, com constava en els antecedents sobre nens oïdors, que el problema dels participants en la nostra recerca sigui saber quan cal explicitar de nou el referent en les reintroduccions. Interpretem, com en treballs previs, que el baix ús de pronoms condueix a

utilitzar més sintagmes nominals i a ometre més els objectes directes (Capítol 7, §2.3, punt 1).

Quant a l'expressió de la simultaneïtat, en totes dues llengües els textos dels alumnes han diferit quantitativament dels relats dels adults en la menor proporció de l'expressió d'un dels tres tipus de simultaneïtat estudiats (una acció realitzada simultàniament per dos referents), que interpretem com un reflex del poc domini en l'àmbit gramatical per expressar-la (Capítol 7, §2.3, punt 9).

Pel que fa a les diferències qualitatives entre alumnat i adults, és a dir, en la forma d'expressar les diverses simultaneïtats expressades, n'hem trobat en els tres tipus de simultaneïtats i en les dues llengües (Capítol 7, §2.3, punt 7).

La coherència del discurs dels textos signats no presenta diferències significatives entre alumnat i adults, a diferència dels textos escrits: les narracions de l'alumnat tenen menys densitat de xarxa causal i s'hi expressa menys la resposta interna dels personatges (Capítol 7, §2.4, punt 1).

A.2. Analitzar quines característiques comparteixen les narracions de l'alumnat en LSC i en llengua escrita i en quins trets difereixen.

En l'àmbit gramatical, la comparació entre els textos en LSC i llengua escrita allò que hem considerat més interessant ha estat la mateixa anàlisi per trobar estructures interlingüístiques. Les diferències significatives entre les llengües trobades en la comparació, més que informar-nos d'un domini major o menor en cada una, ens mostren el comportament diferent de les estructures que hem considerat semblants en cada llengua, i posen sobre la taula l'interès d'estudiar aquesta comparació amb poblacions adultes (Capítol 7, §2.2, punt 5).

L'adequació referencial és similar en les dues llengües, però no passa el mateix amb la variable de la funció referencial: en LSC es mantenen en una major proporció els referents, mentre que en llengua escrita es reintrodueix més, cosa que indica que els textos signats són més cohesionats (Capítol 7, §2.3, punt 2). En totes dues llengües els referents ambigus o sobreexplicitats es troben més amb funció de manteniment, per la qual cosa interpretem que el problema amb què es troben més els alumnes és per saber quan han de deixar d'explicitar el referent més que no pas en quan l'han d'explicitar de nou (Capítol 7, §2.3, punt 1).

Hem considerat recomanable descartar els resultats sobre l'estudi de la funció sintàctica, atesos els problemes en el tipus d'anàlisi que hem utilitzat per a l'LSC (Capítol 7, §2.3, punt 3). També ha resultat poc fructífera la comparació interlingüística dels nivells d'explicitació: totes els nivells es comporten de manera diferent entre les dues llengües (Capítol 4, §2.3, punt 4).

La comparació interlingüística sobre l'expressió de la simultaneïtat ens ha conduït a uns resultats que interpretem com a evidències de la hipòtesi del *bootstrapping* bilingüe en l'àmbit discursiu (Capítol 4, §2.3, punt 8). En llengua escrita hem trobat una forma d'expressar la simultaneïtat que és molt poc freqüent en els textos adults i que és equivalent a una de les formes en LSC. També hem identificat un fenomen equivalent en sentit invers: en LSC s'utilitza un recurs de la llengua escrita que no apareix en els textos dels adults.

Entre les llengües, tan sols trobem diferències en l'expressió de dues accions simultànies en un mateix esdeveniment, simultaneïtat que és més expressada en els textos signats. Atribuïm aquest resultat sobretot al poc domini de les subordinades adverbials i les substantives que en els textos escrits dels adults hem vist que és un dels mecanismes d'expressió d'aquest tipus de simultaneïtat (Capítol 4, §2.3, punt 9).

L'expressió de la simultaneïtat s'ha revelat com una variable interessant per estudiar les produccions lingüístiques i també en la comparació interlingüística (Capítol 7, §2.3, punt 11).

Els resultats referents a la coherència del discurs mostren uns textos signats amb més concreció dels diversos episodis, que atribuïm més a un efecte de la modalitat (escrita/signada) (Capítol 7, §2.4, punt 2). També hem constatat que hi ha més expressió de la resposta interna dels personatges en l'LSC, la qual cosa confereix als textos escrits un caràcter més fragmentat (Capítol 7, §2.4, punt 1).

Per tant, els textos escrits presenten menys cohesió que els textos signats tant en l'àmbit referencial (local) com discursiu (global).

B) Estudiar alguns factors que influeixen en el bagatge lingüístic de l'alumnat sord signant (en llengua escrita i llengua de signes):

B.1. Estudiar el context lingüístic de l'aula d'agrupament de l'escola bilingüe intermodal.

La llengua vehicular a l'aula d'agrupament depèn de l'assignatura. Durant les classes d'LSC, aquesta esdevé la llengua en què es comuniquen alumnes i mestra. En la resta de classes s'alternen llengües, però el més freqüent és que s'utilitzi el CSS (Capítol 7, §3.5). Alguns autors han discutit sobre les conseqüències en la comprensió que pot tenir l'ús d'aquest sistema lingüístic, i en aquesta tesi hem descrit alguns tipus d'enunciats que es poden produir quan es combinen elements de l'LSC i de la llengua oral, i que donen suport a la hipòtesi que l'ús del CSS pot dificultar la comprensió de l'enunciat per part de l'alumne sord (Capítol 7, §3.5, punt 2).

B.2. Analitzar l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita a l'aula d'agrupament.

Hem constatat que l'escola crea un entorn alfabetitzador transmissor de les funcions socials i els usos de la llengua escrita (Ferreiro, 2008), en què les activitats de lectura i d'escriptura s'interrelacionen (Capítol 7, §2.1, punt 5; §3.2, punt 1). Les activitats de lectura són més abundants que les d'escriptura (Capítol 7, §3.4, punt 2).

Durant l'activitat de la lectura a l'aula hem observat una tensió en la concepció de la lectura compartida (en veu alta/signe visual) que l'alumne realitza a l'aula. D'una banda, hem identificat que, de manera implícita o explícita, l'objectiu general és que l'alumne tradueixi el text a l'LSC. D'altra banda, hem observat algunes pràctiques que, per contra, promouen la lectura en CSS (Capítol 7, §3.2, punts 2, 5, 6 i 7).

Pel que fa a la composició escrita, hem observat poques activitats en què es promogui partir de l'LSC (Capítol 7, §3.4, punt 1). Aquestes activitats podrien afavorir el contingut emocional en la història (Capítol 7, §2.4, punt 5) i també la cohesió referencial (Capítol 7, §2.3, punt 5).

Hi ha alguns aspectes d'infraestructura i de recursos materials que també tenen implicacions en la relació entre les llengües en l'activitat docent, atès que no faciliten una orientació visual de les activitats d'ensenyament-aprenentatge ni la interacció entre l'alumnat (Capítol 7, §3.3).

B.3. Observar la reflexió metalingüística a l'aula d'agrupament.

La conversa metalingüística a l'aula d'agrupament es dona eminentment per parlar sobre la llengua escrita. Tanmateix, atès l'estat de la qüestió en l'àmbit de la transferència lingüística, seria recomanable equilibrar la conversa sobre les dues llengües per afavorir els processos de transferència (Capítol 7, §2.1, punts 2 i 3).

L'àmbit de la llengua escrita sobre el qual hem observat que es parla més és el gramatical (Capítol 7, §2.1, punt 4), eminentment en el camp de la morfologia verbal i nominal, i també els pronoms (però això últim ho hem atribuït a l'efecte del mateix projecte de recerca). En la conversa sobre la llengua de signes, la proporció entre els tres nivells analitzats no presenta quantitativament una diferència tan gran com en el cas de la llengua escrita: la cohesió iguala la gramàtica.

Hem observat que la comparació interlingüística i la demostració de la flexibilitat del pont existent entre les dues llengües (principalment proporcionant múltiples enunciats equivalents per expressar una mateixa idea) són pràctiques poc freqüents (Capítol 7, §3.1, punts 1 i 4). Hem identificat algunes activitats i tasques que fomenten aquestes pràctiques: la reescriptura, la composició escrita en grup, la revisió de textos en grup, el dictat des de l'LSC, la lectura en "signe alt", entre d'altres (Capítol 7, §3.1, punts 2 i 3; §3.4, punts 1, 3, 4, 5 i 6).

B.4. Identificar el paper que té l'LSC el context global de la intervenció amb l'infant sord.

L'LSC té actualment un paper molt secundari en la intervenció primerenca amb l'infant sord (Capítol 7, §4.1, punts 2, 3, 4 i 6). Els alumnes sords poden no entrar-hi mai en contacte o bé hi entren en contacte en edats més avançades.

Alguns resultats de l'anàlisi de dades secundàries, entrevistes i documents dels CREDA contribuirien a comprendre aquesta situació: els resultats sobre l'escolarització indiquen una tendència a la intervenció exclusivament oral, amb un petit increment al llarg dels cursos a augmentar el bilingüisme intermodal, i un increment molt alt si observem només el cas de Barcelona, únic lloc on s'ofereixen els diversos models educatius per a infants sords (Capítol 7, §4, Introducció); predominen les teories de l'aprenentatge en detriment de les teories innatistes entre els logopedes i el grau en logopèdia contempla poc l'LSC en els plans d'estudis (Capítol 7, §4.1, punt 3 i 9); la informació que posen a disposició els CREDA té poc en compte el període crític primerenc (Capítol 7, §4.1, punt 4); la concepció de la intervenció adaptada al nen resta possibilitats de considerar l'LSC com a mesura preventiva (Capítol 7, §4.1, punt 6); la perspectiva monolingüe i/o monoglòssica del bilingüisme intermodal hauria conduït a prioritzar la intervenció exclusivament oral (Capítol 7, §4.1, punt 7); la perspectiva sobre la llengua escrita també hi haurien influït (Capítol 7, §4.1, punt 8).

B.5. Explorar si hi ha factors individuals i del context sociofamiliar de l'alumnat, elements del context sociolingüístic i de les activitats per al

desenvolupament de la llengua de signes i la llengua escrita a l'aula, i aspectes de la situació de l'atenció a l'alumnat sord a Catalunya, que ajudin a comprendre les característiques dels textos en les dues llengües de l'alumnat.

Aquest objectiu ha guiat la discussió i triangulació dels resultats que hem dut a terme en el Capítol 7.

Hem observat que hi ha algunes variables de la llengua escrita que es correlacionen amb factors individuals i sociofamiliars: el temps cursat en modalitat bilingüe, el bagatge en LSC dels pares i la llengua oral. L'edat tan sols es correlaciona amb la coherència del discurs en llengua escrita, com havia estat documentat (Capítol 7, §2.4, punt 3). L'única correlació amb alguna variable de l'LSC és entre l'expressió de la simultaneïtat i el bagatge en LSC dels pares. Malgrat que hem d'interpretar amb cautela els resultats, considerem que aquests resultats donarien suport a la hipòtesi que el bilingüisme simultani és més beneficiós per al desenvolupament bilingüe intermodal que el bilingüisme successiu (Capítol 7, §4.1, punt 1).

Quant al context lingüístic, les seves característiques ens han conduït a plantejar la hipòtesi que el fet que l'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita es realitzi des del CSS podria accentuar les diferències en la competència en llengua escrita entre els diversos perfils d'alumnat segons la seva comprensió de la llengua oral (Capítol 7, §3.5, punt 3) i que podria ser un estímul pobre per a la transferència en algunes estructures concretes (Capítol 7, §2.2, punt 10).

De la comparació entre els aspectes dels textos de l'alumnat que presenten diferències respecte als textos dels adults i aquells aspectes de què es parla a classe hem obtingut que les àrees de què es parla més (la morfologia verbal i nominal) no és la que presenta més diferències (Capítol 7, §2.2, punt 6). En canvi, la sintaxi, de la qual no se'n parla gaire, presenta moltes diferències respecte als adults (Capítol 7, §2.2, punt 8). La primera dada ens pot indicar que la conversa metalingüística aporta beneficis al desenvolupament de la llengua escrita, i també posa en relleu que es poden utilitzar anàlisis d'aquest tipus en la intervenció a l'aula, a fi de valorar quins temes abordar a classe.

L'anàlisi correlacional entre les variables de l'LSC, la llengua escrita i la llengua oral donen suport al model plantejat per Hermans et al. (2010), una adaptació de la hipòtesi de Cummins (1984) al bilingüisme intermodal: els resultats aporten evidències de la transferència automàtica a través de la CUP entre la llengua escrita i la de signes i de la transferència automàtica dels trets superficials entre la llengua oral i la llengua escrita (dels

trets gramaticals). Els resultats de l'estudi de les narracions no donen suport a la hipòtesi de la transferència en el nivell gramatical i de cohesió del discurs entre la llengua de signes i la llengua escrita. Aquests resultats, junt amb els esmentats al paràgraf anterior indicarien que cal cultivar la transferència interlingüística, en l'àmbit dels trets superficials entre l'LSC i la llengua escrita (Capítol 7, §2.1).

El context global de la intervenció amb l'alumnat sord ens ha permès entendre les trajectòries educatives de l'alumnat sord a la modalitat educativa bilingüe, d'incorporació tardana: les teories de l'aprenentatge són el fonament d'una intervenció que prioritza l'adquisició de la llengua oral per sobre de l'adquisició del llenguatge, atès que té poc en compte les implicacions que té l'accés restringit al llenguatge durant el període crític primerenc (Capítol 7, §4.1, punt 3).

Així mateix, el marc teòric que segons la nostra recerca fonamentaria actualment la gestió de l'atenció a l'infant sord també hauria influït la situació que hem descrit a la modalitat educativa bilingüe intermodal (context lingüístic, recursos, suport, alumnat que aprèn una primera llengua, etc.). Considerem que els resultats posen en relleu que la joventut i la proposta innovadora del projecte bilingüe encara no ha rebut tot el suport necessari (Capítol 7, §4.2).

C) Proposar, en base als resultats obtinguts, estratègies d'intervenció amb l'alumnat sord i en l'àmbit de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita.

La proposta d'estratègies arran de la discussió que hem dut a terme en el Capítol 7, l'exposem en el proper apartat de les conclusions.

2 Propostes d'intervenció

L'LSC no suma, multiplica!

Mari Serrano (2012, p. 25)

Arran de l'assoliment dels dos primers objectius específics, hem elaborat un conjunt de propostes d'intervenció, en l'àmbit concret de la modalitat bilingüe intermodal, en l'àmbit general de la intervenció amb l'infant sord a Catalunya i en un àmbit més general no estrictament relacionat amb la intervenció directa.

Aquestes propostes d'intervenció són fruit dels resultats obtinguts en aquesta recerca a partir de l'anàlisi teòrica i del nostre treball empíric, que hem discutit i triangulat en el capítol anterior. Les plantegem com a suggeriments, tot tenint en compte les diverses limitacions de la recerca i les línies d'investigació obertes per ampliar el coneixement en les àrees que hem estudiat i tenir més elements per valorar les necessitats que plantegem en aquest apartat (vegeu l'apartat §3 sobre les limitacions i les perspectives de la recerca).

Cada proposta va acompanyada del punt de la discussió (Capítol 7) que la motiva.

2.1 Intervenció en la modalitat educativa bilingüe intermodal

En aquest conjunt de propostes hi incloem tant línies d'actuació dins de la institució educativa bilingüe intermodal com aquelles qüestions que considerem que cal que siguin promogudes des dels òrgans de gestió de l'educació de l'infant sord en aquesta modalitat:

- Revisar, si escau, i aprovar el currículum de l'LSC (Capítol 7, §4.2, punt 1).
- Proporcionar els mitjans necessaris per a la implementació del currículum de l'LSC (Capítol 7, §4.2, punt 2).
- Facilitar les condicions perquè l'escola esdevingui un context bilingüe intermodal en què l'ús del CSS es restringeixi al marc de situacions d'ensenyament-aprenentatge concretes, i que per tant es delimiti l'ús del CSS com a sistema lingüístic vehicular a l'aula (Capítol 7, §3.5, punts 1, 2 i 3). Això inclou la formació del conjunt de la comunitat educativa de la institució (Capítol 7, §4.2, punt 5).
- Incorporar més professionals sords signants a la institució educativa bilingüe intermodal per contribuir a la immersió lingüística en LSC tant dels infants sords com dels oïdors i per potenciar el seu paper com a model sord (Capítol 7, §4.2, punt 4; §3.2, punt 3).

- Valorar les propostes realitzades des d'altres contextos geogràfics, tot transformant la figura de suport del mestre sord a l'aula que actualment desenvolupa el professional sord a l'escola en un dels dos mestres principals a l'aula (Capítol 7, §4.2, punt 4).
- Reforçar l'aprenentatge de l'LSC als companys oïdors de la institució per fomentar el bilingüisme intermodal (Capítol 7, §4.2, punt 4).
- Explicitar la llengua o el sistema lingüístic utilitzat per afavorir-ne la diferenciació i que l'alumnat prengui consciència de les característiques de cada llengua o sistema (Capítol 7, §3.5, punt 1).
- Dotar dels recursos i la infraestructura necessària per promoure l'ensenyament centrat en l'alumne i l'aprenentatge autònom de l'alumne. Aquestes mesures inclouen millorar el mobiliari i adequar-lo al context signant, proporcionar la tecnologia per a l'enregistrament i el tractament de vídeos que afavoreixi la consciència metalingüística en LSC, i també aquells elements visuals que permetin que l'alumnat comparteixi textos signats i escrits i que es puguin fer activitats en grup a partir d'aquest material (Capítol 7, §3.3, punts 2, 3 i 4).
- Proporcionar a la institució bilingüe intermodal els recursos necessaris per fer un grup de treball interdisciplinari entre mestres i figures externes a la institució que tingui per objectiu el treball conjunt per la millora i la innovació de l'educació a l'escola bilingüe (Capítol 7, §4.2, punt 1).
- Estimular el cultiu de la transferència interlingüística des de l'LSC (Capítol 7, §2.1, punts 2 i 3; §2.3, punts 5, 8 i 10; §2.4, punt 5).
- Equilibrar les activitats de lectura i de composició escrita, i posar el text com a element principal de les activitats d'escriptura com ja es fa en les de lectura (Capítol 7, §2.1, punt 5; §3.4, punt 2).
- Orientar les activitats sobre la composició escrita a classe en funció de les característiques de les produccions escrites de l'alumnat (Capítol 7, §2.2, punts 6 i 8).
- Promoure les activitats de comparació interlingüística i afavorir processos de transferència entre la llengua de signes i la llengua escrita (Capítol 7, §3.1, punts 1, 2, 3 i 4; §3.4, punts 3, 4, 5 i 6).
- Valorar la possibilitat de treballar la comparació interlingüística d'elements gramaticals (la sintaxi, per exemple) a partir d'estructures interlingüístiques

supraoracionals, com ho pot ser la simultaneïtat (Capítol 7, §2.2, punt 8; §2.3, punt 11).

- Plantejar l'anàlisi de les produccions lingüístiques de l'alumnat tenint en compte la perspectiva del desenvolupament, tot cercant interpretar allò que considerem habitualment erroni com indicadors del seu desenvolupament d'aquelles estructures que el nen o la nena està començant a integrar (Capítol 7, §2.2, punt 11).
- Partir de l'LSC en activitats de composició escrita per visibilitzar allò que expressen en llengua de signes i no estan expressant en llengua escrita: alguns referents que en LSC expressen per mitjà de classificadors o canvi de rol, respostes internes dels personatges, episodis de la narració, etc. (Capítol 7, §3.4, punt 1).
- Mantenir un diàleg sobre la lectura en LSC en la institució bilingüe per valorar la incorporació de formes explícites d'anomenar la lectura en aquesta llengua (Capítol 7, §3.2, punt 5), les dificultats que implica (Capítol 7, §3.2, punt 2 i 7) i el foment de processos per afavorir-la (Capítol 7, §3.2, punts 3, 4 i 6).

Presentem el conjunt de propostes d'intervenció en la modalitat bilingüe intermodal com unes mesures complementàries a la pràctica docent que s'hi realitza actualment, amb el màxim reconeixement al conjunt de professionals que hi treballa i que vetlla per proporcionar una educació de qualitat.

2.2 Intervenció amb els infants sords a Catalunya

El disseny mixt que hem adoptat ens ha permès identificar que el problema de recerca que inicialment situàvem en la modalitat educativa bilingüe intermodal és de caràcter més general, que considerem que és la contribució principal d'aquesta tesi. La nostra recerca ha trobat indicis que encara no ens trobem en una situació d'igualtat d'oportunitats educatives entre l'alumnat sord i l'oïdor (Capítol 7, §4.3, punt 3). És per això que considerem que cal continuar investigant i millorant la intervenció amb aquesta població.

Els resultats de la recerca ens condueixen a plantejar la necessitat de desvincular el paper de la llengua de signes en la intervenció primerenca amb els infants sords de la modalitat educativa bilingüe intermodal (Capítol 7, §4.1, punt 13): fins ara, a Catalunya la perspectiva que es presentava als pares i mares d'infants sords en el moment del diagnòstic de la sordesa del fill o filla era que existien dues *modalitats educatives*; considerem que allò que s'hauria de presentar als pares són les dues *modalitats lingüístiques*, independentment de la modalitat educativa en què finalment s'escolaritzi la criatura.

A més, recomanem que es proporcioni tota la informació sobre les implicacions que té la restricció lingüística durant els tres primers anys de vida de l'infant sord (Capítol 7, §4.1, punts 2, 3, 4, 5 i 6). La nostra recerca ens condueix a suggerir que caldria considerar l'exposició primerenca a la llengua de signes com una mesura preventiva atesa la gran diversitat de resultats de la intervenció exclusivament oral, i que s'hauria d'informar els pares sobre això (Capítol 7, §4.1, punts 1, 2, 6 i 13).

Les necessitats que hem identificat fan recomanable que s'assegurin contextos d'immersió lingüística en llengua de signes als infants sords i a les famílies que escullin que el seu fill sigui exposat a l'LSC en l'etapa dels 0-3 anys.

Per implementar aquestes propostes generals, suggerim:

- Revisar el *Protocol per a la detecció precoç, el diagnòstic, el tractament i el seguiment de la hipoacúsia neonatal* (Departament de Salut, 2010): el protocol hauria de tenir en compte els efectes que té la restricció d'accés al llenguatge (abans i durant l'adaptació a la intervenció protètica) i la impredictibilitat dels resultats de l'ús exclusiu de la llengua oral en l'adquisició del llenguatge i, en general, en el desenvolupament de l'infant sord (Capítol 7, §4.1, punts 2 i 4).
- Revisar el *Marc d'actuació dels CREDA: Criteris i objectius d'intervenció* (Departament d'Ensenyament, 1999): en el mateix sentit que en el cas del protocol, convindria que les línies d'actuació que estableix aquest document tinguessin en compte la importància de proporcionar una llengua de signes als infants sords per assegurar l'accés complet al llenguatge, atesa la impredictibilitat dels resultats de la intervenció exclusivament oral (Capítol 7, §4.1, punts 2 i 4).
- Revisar els documents de gestió dels CREDA: confirmar que els documents contemplin la perspectiva lingüística o innatista de l'adquisició del llenguatge, que tenen en compte el paper de la llengua de signes en el desenvolupament dels infants sords, que aborden les implicacions de l'accés restringit al llenguatge durant els primers anys de vida de l'infant, que no se cenyeixen a abordar la importància del desenvolupament de la llengua oral en el desenvolupament de l'infant sord i que s'aproximen amb rigor al fenomen del bilingüisme intra- i intermodal. Aquest procés seria una oportunitat excel·lent per promoure en el si d'aquestes institucions una discussió constructiva i fonamentada científicament sobre el conjunt d'aspectes esmentats (Capítol 7, §4.1, punts 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).

- Assegurar que la informació que es proporciona als pares (pels diferents mitjans de què es disposa) inclogui la impredictibilitat dels resultats de l'ús exclusiu de la llengua oral en la intervenció i els efectes de l'accés restringit al llenguatge en l'adquisició del llenguatge i en el desenvolupament de l'infant sord (Capítol 7, §4.1, punts 2, 3, 4, 5, 10 i 13).
- Promoure la informació des de les institucions públiques que mostri els beneficis de la modalitat lingüística bilingüe d'intervenció amb l'infant sord i els riscos de la intervenció exclusivament oral (Capítol 7, §4.1, punts 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8).
- Analitzar els perfils professionals de les figures existents als CREDA i incloure aquelles competències que assegurin el compliment de la normativa vigent sobre l'assessorament a les famílies d'infants sords. Incloure nous perfils professionals, si escau, per a tal fi (Capítol 7, §4.1, punt 9).
- Garantir la formació inicial i permanent dels professionals dels CREDA en l'àmbit de l'LSC i que entre les diverses perspectives de l'adquisició del llenguatge tinguin un paper rellevant la teoria lingüística o innatista (Capítol 7, §4.1, punt 9).
- Incloure en l'equip de professionals dels CREDA almenys una persona sorda signant amb formació en lingüística, logopèdia, psicologia i/o estudis de l'àmbit de l'educació (educació primària, pedagogia, etc.) que participi en l'assessorament inicial de les famílies, en l'equip d'atenció primerenca als infants sords i els serveis itinerants als centres ordinaris (Capítol 7, §4.1, punts 9 i 15).
- Promoure el bilingüisme simultani o infantil intermodal en comptes del bilingüisme successiu (Capítol 7, §4.1, punts 1, 3 i 4; §4.2, punt 3).
- Condicionar entorns bilingües intermodals per a la intervenció primerenca (0-3 anys): crear contextos signants (amb persones que tinguin la llengua de signes com a primera llengua) per als infants sords en el marc de determinades escoles bressol, arreu del territori, per fer possible la immersió lingüística en LSC durant algunes hores al dia (Capítol 7, §4.1, punts 1 i 2; §4.2, punt 6).
- Promoure la superació de la dicotomia epistemològica en l'atenció als infants sords que considera la intervenció amb ells com una disjuntiva entre bilingüisme intermodal i ús exclusiu de la llengua oral, que va en detriment del desenvolupament dels infants sords (Capítol 7, §4.1, punts 1 i 13).
- Reformular el sistema actual que presenta dues modalitats educatives diferenciades a favor d'un model que presenti totes les opcions lingüístiques i on l'evolució de l'infant guii el tipus d'intervenció més aconsellable per assegurar el seu

desenvolupament comunicatiu, lingüístic, cognitiu i socioafectiu (Capítol 7, §4.1, punts 1 i 13).

- Desvincular la intervenció primerenca per a l'adquisició del llenguatge, que considerem que hauria de tenir en compte la llengua de signes, de la modalitat educativa per a l'escolarització de l'infant sord: proporcionar a les famílies dels infants sords informació sobre la modalitat lingüística en comptes de fer-ho sobre la modalitat educativa, atès que l'exposició primerenca a totes dues modalitat no condiona la modalitat educativa que es triï a partir de l'escolarització obligatòria (Capítol 7, §4.1, punts 1 i 13).
- Vetllar perquè es tinguin en compte les característiques de l'infant sord, amb les seves preferències lingüístiques i el seu bagatge en llengua oral i llengua de signes, a l'hora de valorar la modalitat educativa més convenient per a la seva escolarització (Capítol 7, §4.1, punt 13).
- Afavorir l'agrupament de l'alumnat sord a tot el territori català, tot finançant el transport de l'alumnat, perquè els infants sords de zones territorials amb baixa densitat de població gaudeixin de les mateixes oportunitats educatives que els de zones altament poblades (Capítol 7, §4.1, punt 14; §4.3, punt 1).
- Promoure l'agrupament de l'alumnat sord independentment del grau de sordesa de l'alumnat (Capítol 7, §4.3, punt 1).
- Revisar la Resolució de 20 de febrer de 2012 (Departament d'Ensenyament, 2012, 5.6): aquesta resolució perjudica el dret a la lliure elecció dels pares d'infants sords, atès que la modalitat educativa bilingüe és l'única que s'ofereix només a dos àmbits territorials i per tant és una resolució que afecta principalment a aquelles famílies que opten per aquesta modalitat (Capítol 7, §4.2, punt 6).
- Crear espais arreu del territori per a l'aprenentatge de l'LSC com a segona llengua dels pares d'infants sords que desitgin aprendre-la (Capítol 7, §4.1, punt 11).

Volem aclarir que aquestes mesures es proposen com una intervenció complementària a la intervenció que es fa en l'àmbit de la llengua oral actualment. Considerem que són dos tipus d'intervencions que es complementen, que el fet que s'exposi inicialment a l'LSC l'infant sord prevé la situació de semilingüisme en què es podria trobar l'infant si només se l'exposés a la llengua oral i no la desenvolupés "suficientment"⁴⁰⁶ i que un context bilingüe

⁴⁰⁶ Vegeu el Capítol 6, §3.2.4.5.

intermodal durant el període crític no significa cap perjudici per a l'infant sord, ans al contrari.

2.3 Altres intervencions

Hi ha un conjunt d'actuacions l'exercici de les quals dependria d'organismes que no estan directament implicats en la intervenció amb els infants sords. Es tracta eminentment de mesures per a la normalització lingüística i per la divulgació d'informació sobre la sordesa, a fi de disminuir el trasbals que pot comportar que neixi un nadó sord a la família i sensibilitzar la societat. També incloem algunes necessitats que hem identificat en altres àmbits:

- Divulgar el coneixement sobre la sordesa, per sensibilitzar la població sorda i oïdora, millorar la comprensió del fenomen, reduir les idees preconcebudes (per exemple, sobre el perjudici de l'adquisició de la llengua de signes en el desenvolupament de la llengua oral) i minimitzar la dicotomia epistemològica (oralisme – bilingüisme intermodal) que avui dia minoritza el col·lectiu signant i allunya les criatures sordes de la llengua de signes (situant-les en risc de privació lingüística).
- Promoure la investigació i el coneixement sobre l'adquisició de l'LSC dels infants sords i també en l'àmbit dels trastorns del llenguatge en persones signants atès que el coneixement que se'n té és escàs (Capítol 7, §2) i és necessari per a la intervenció educativa en la modalitat bilingüe i també en l'atenció logopèdica si escau.
- Promoure la investigació i el coneixement sobre l'aprenentatge de l'LSC en l'edat adulta, per optimitzar els cursos destinats a familiars de nens sords.
- Estimular l'oferta de cursos d'LSC (assignatures a les escoles i instituts per a alumnat oïdor i sord, cursos de formació per a empreses, a les universitats, etc.) a fi de contribuir a la normalització d'aquesta llengua pròpia de Catalunya.
- Tractar la qüestió de la sordesa i la llengua de signes en programes televisius de tot tipus (reportatges, documentals, però també sèries televisives amb personatges sords signants, etc.).
- Incloure programació de televisió en llengua de signes per a infants, que es realitzi directament en LSC.
- Promoure que una part de l'oferta d'oci per a infants sigui en LSC.
- Estimular la producció de llibres en LSC, per a les diverses franges d'edat.

- Endegar concursos o premis literaris en LSC per afavorir la producció en aquest àmbit.
- Afavorir que la perspectiva de la modalitat signada sigui tinguda en compte en l'àmbit del coneixement general de la lingüística, com per exemple tot vetllant perquè les definicions de conceptes lingüístics al diccionari de l'IEC de llengua catalana fossin prou amplis i la seva descripció representés les dues modalitats lingüístiques (fonologia, articulador, oració relativa, entonació, etc.).
- Recollir la informació més detallada per poder estudiar les trajectòries de l'alumnat sord:
 - o seria aconsellable incloure la possibilitat de marcar més d'un tipus de diversitat funcional dels alumnes de centres d'educació especial en els qüestionaris amb què es recullen aquestes dades des del Servei d'Estadística del Departament d'Ensenyament (Capítol 7, §4.3, punt 4);
 - o convindria que les dades que es recullen des de les universitats i amb què s'elaboren els informes d'Unidiscat fossin més detallades (almenys les que depenen directament de les universitats, com els tipus d'adaptacions que duen a terme) (Capítol 7, §4.3, punt 5);
 - o seria recomanable que les dades dels CREDA diferenciessin entre alumnes de modalitat bilingüe intermodal i altres alumnes que utilitzen els signes com a suport a la comunicació, i també que es diferenciés entre la modalitat d'escolarització en centre ordinari, amb suport d'USEE i en centres d'educació especial.
- Revisar els plans d'estudis de logopèdia, tot tenint en compte la necessitat d'un coneixement aprofundit de la llengua de signes, la teoria lingüística/innatista de l'adquisició del llenguatge i les implicacions cognitives de l'accés restringit al llenguatge, que no són necessàriament implicacions de la sordesa. També hauria d'assegurar-se que aquests aspectes estan presents en els plans d'estudis dels graus i màsters relacionats amb l'àmbit de la intervenció amb l'alumnat sord (educació infantil i primària, psicopedagogia, etc.).
- Revisar el perfil professional del logopeda (Dulcet i Valls et al., 2003): el document estableix que el logopeda s'ocupa, entre d'altres, de la prevenció dels trastorns de la comunicació. Ara bé, centra la prevenció en una intervenció exclusivament oral. Aconsellem que inclogui la llengua de signes com a mesura preventiva de la privació lingüística en què pot resultar la intervenció exclusivament oral.

3 Limitacions i perspectives

Every deaf child, whatever the level of his/her hearing loss, should have the right to grow up bilingual. By knowing and using both a sign language and an oral language (in its written and, when possible, in its spoken modality), the child will attain his/her full cognitive, linguistic and social capabilities.

François Grosjean (2001, p. 110)⁴⁰⁷

Posar en relleu les limitacions de la tesi ens permet tenir una visió d'allò que considerem que caldria tenir en compte en futures recerques, i tots aquells aspectes en què encara cal aprofundir o començar a investigar. D'aquesta manera, l'especificació de les limitacions se suma a les contribucions d'aquesta tesi.

Els resultats de la part de la recerca que respon a l'objectiu específic A, d'anàlisi de les narracions, s'han d'interpretar amb cautela atès que el nombre de participants ha estat reduït i les seves característiques són molt heterogènies. El grup d'adults amb què hem comparat els resultats ens ha permès explorar les diferències que podem trobar entre les narracions dels dos grups d'edat, en línia amb la naturalesa dels estudis que es realitzen en l'àmbit del desenvolupament de la llengua de signes (Morgan, 1998; Tang et al., 2007), però no és suficient per aconseguir resultats prou concloents. Per tant, seria convenient ampliar la mida de les mostres, sobretot del grup d'adults, per trobar més suport o refutar les hipòtesis que hem pogut plantejar en aquesta primera aproximació en l'estudi comparatiu d'infants i adults signants de l'LSC.

El criteri de domini de l'aspecte lingüístic estudiat també és una limitació de la nostra recerca. Ens hem centrat a comparar la freqüència d'estructures expressades correctament en alumnat i adults. Tret de la morfologia verbal i la nominal de la llengua escrita, en què hem aplicat un sistema similar al de Brown per valorar-ne la correcció (formes correctes/formes totals), la resta de trets els hem analitzat tenint en compte l'abundància de les formes correctes per oració, sense tenir en compte les formes incorrectes.

A més, seria recomanable estudiar les narracions en LSC de nens i nenes més petits de 7 anys i fer comparacions entre grups d'edat diferents.

L'estat de la qüestió en l'àmbit de les llengües de signes ha dificultat les anàlisis de les narracions. Si bé per a la llengua escrita hem pogut comptar amb el coneixement de la

⁴⁰⁷ "Todo niño sordo, cualquiera que sea el nivel de su pérdida auditiva, debe tener derecho a crecer bilingüe. Conociendo y usando la lengua de signos y la lengua oral (en su modalidad escrita y, cuando sea posible, en su modalidad hablada) el niño alcanzará un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales." (Grosjean, 2000, p. 15)

llengua catalana que compta amb una llarga història, no ha estat així en el cas de l'LSC i les llengües de signes en general. Algunes anàlisis les hem realitzat centrant-nos en elements que encara no han estat gaire estudiats, i que han de ser revisats en el futur. És el cas de les categories gramaticals, les estructures de repetició, l'estudi de la funció sintàctica dels referents de predicacions simultànies, l'expressió de la simultaneïtat, i els criteris de segmentació de l'oració en l'LSC (Capítol 4, §3.3).

L'anàlisi comparativa entre les dues llengües ens ha permès contribuir al coneixement de les estructures interlingüístiques. Esdevé profitós tant en l'àmbit de la pràctica educativa, atès que pot donar elements en les activitats per promoure la comparació interlingüística, com en el camp de la investigació. Tanmateix, és només una exploració i cal aprofundir en les propostes que hem realitzat. Necessitem més recerca interlingüística, elaborar categories d'anàlisi comparativa entre les dues llengües. Aquí s'han fet algunes propostes (estudi de la simultaneïtat, dels referents, de la gramàtica), però tot això es troba en un estadi provisional. Hi ha definicions/conceptes que cal redefinir per poder comparar aquestes dues modalitats.

En l'àmbit gramatical, hem localitzat aquelles estructures que tenen més elements el coneixement dels quals en una llengua pot transferir-se a l'altra, i també aquells que presenten menys joc per a la comparació directa.

També en el nivell de la cohesió del discurs hem explorat la possibilitat de comparar les formes referencials fent ús d'una categorització d'aquestes segons el seu nivell d'explicitació. Malgrat que els resultats han estat poc concloents en aquest camp, obre una possibilitat d'aprofundiment en el fenomen.

L'instrument que hem elaborat per a la valoració de l'LSC i de la llengua escrita i la simplificació que n'hem fet, sobretot en l'àmbit gramatical (Capítol 4, §4.5.1), obre també una línia de recerca: caldria estudiar la conveniència del seu ús en contextos d'intervenció, i investigar-ne la fiabilitat amb una mostra més gran de participants.

Pel que fa a la pràctica educativa a l'escola bilingüe intermodal, els nostres resultats es ceneixen a les hores d'agrupament de l'alumnat sord fora del grup classe de matèries lingüístiques. Les condicions de la recerca han fet delimitar el treball de camp a aquestes classes. Per tant, no hem investigat les sessions en què es troben més temps els alumnes sords de l'escola bilingüe intermodal. Es tracta d'una línia de recerca de gran importància que caldria ser abordada en el futur.

Durant les sessions hem pogut observar la docència impartida per mestres o educadores sordes i per mestres oïdores. Hem comptat amb alguns elements per comparar entre les estratègies utilitzades segons aquesta variable, però atès que no responia als objectius de la nostra recerca, no hem analitzat amb profunditat aquesta àrea. Tanmateix, tenim indicis, per la bibliografia consultada i per les observacions realitzades, que es donen diferències. Seria interessant estudiar amb més detall aquesta qüestió.

La principal limitació que identifiquem en l'estudi de la interacció a l'aula és, però, el fet de no haver recollit la perspectiva de l'alumnat en la mateixa mesura que la perspectiva dels docents. Com a actors protagonistes del context que hem investigat necessitem conèixer el seu punt de vista per poder corroborar els resultats obtinguts en la recerca.

En l'àmbit d'estudi de la intervenció amb els infants sords a Catalunya, la perspectiva ecològica de la recerca ens ha conduït a sacrificar la profunditat en abordar aquest nivell d'anàlisi. Els resultats obtinguts suggereixen moltes línies de recerca. En el mateix sentit que en el cas dels alumnes, en aquest nivell convindria aproximar-nos directament als actors del context d'estudi, el CREDA, per estudiar el seu discurs i la pràctica en la intervenció amb l'infant sord. Ens hem limitat a analitzar indicadors tant de la teoria com de la pràctica professional que es desenvolupa des dels CREDA, però per conèixer-ho amb més detall i corroborar els resultats obtinguts en aquesta primera fase, és necessària una investigació que compti amb logopedes, psicopedagogs i audioprotetistes com a objecte de la recerca.

En aquest sentit, una línia de recerca important és l'estudi de com s'està vetllant pel compliment la legislació sobre la informació completa a pares i mares d'infants sords (Departament d'Ensenyament, 1997a; Generalitat de Catalunya, 2010b), sobretot a partir de l'aprovació de la llei de l'LSC.

Un àmbit que només hem abordat de forma tangencial, el sanitari, també caldria ser estudiat. Hem vist que la perspectiva en el document elaborat pel Departament de Salut (2010) té en compte eminentment el desenvolupament del llenguatge oral, i omet la mesura preventiva per al desenvolupament del llenguatge en general de l'exposició a la llengua de signes. Aquest resultat indica que pot ser necessari estudiar l'assessorament que es proporciona a les famílies des de l'àmbit mèdic (otorinolaringòlegs, pediatres, etc.), per saber si les necessitats formatives que hem observat entre els professionals dels CREDA també poden requerir-se en aquesta àrea.

Per altra banda, hem observat la necessitat d'estudiar amb més detall les trajectòries dels estudiants, posant l'accent en els que tenen sordesa moderada, pels resultats que hem obtingut sobre el seu menor seguiment dels estudis postobligatoris (uns resultats que cal corroborar).

Igualment, caldria conèixer millor el desenvolupament lingüístic dels infants que es troben en la modalitat oral. És necessari saber si hi ha infants en situació de semilingüisme. A més de la prevenció que proposem perquè aquests casos no es donin, cal que identifiquem els infants que ja es poden trobar en aquesta situació per proporcionar-los la llengua de signes. Un cas extrem dels nens que es poden trobar en aquest estat i que cal tenir en compte en aquesta intervenció són els que es troben en escoles d'educació especial no específiques per a sords.

Chapter 9. Conclusions (in English)

My teacher, whose name was Emilio, was fond of me and I really liked him, as well as Father Batlle. I often asked him for advice, or to settle differences and other matters. He didn't bear me any malice, but he always told me that I was a dreamer, too impassioned, and that he thought I was a revolutionary leading the deaf. He also told me that in the future there would not be societies of deaf people, because when we all talk very well, we will not need to reason with our hands. I did not agree, and I did not accept his predictions.

I closed in on myself, considering that the deaf had to fight to obtain what they already had, as I knew through other channels, in countries like France, Italy, England, etc., that deaf people there had better societies than us and organised themselves in federations.

Àngel Calafell i Pijoan (2011, p. 128)

1 Major contributions

No assistive technology has been enough to enable a deaf child to no longer be deaf. That's why we believe it can be risky to put all our eggs in the same basket with regard to our children's education.

Conxita Leal (2007, p. 11)

The general aim of this thesis is to study the role of sign language in the small group sign bilingual education class groups, in particular on teaching/learning written language in primary school, and in the general Catalan context of guidance and care for deaf children, in order to propose intervention strategies with deaf pupils (Chapter 1, §2).

The results of analysing narratives, small class groups observations, the linguistic context of classrooms, teachers' perceptions, and intervention with DHH children in Catalonia, conducted to attain the study purpose, lead us to conclude:

- The role of sign language in written language teaching and learning activities in small group lessons for sign bilingual education needs to be promoted much more. This type of education has received little support (Chapter 7, §3 i §4.2). It is crucial to amend this situation in order to ensure equal opportunities for DHH students and to meet, on the one hand, children's rights to education (UN General Assembly, 1989), and, on the other hand, the rights of persons with educational disabilities to be taught in the 'most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximise academic and social development' (United Nations, 2006, article 24, 3.c).
- The role of sign language in Catalonia in general is very small. As a result of our research with indicators selected to determine the framework and practices of Educational Resources Centres for Hearing Disabilities (*Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius*, henceforth CREDA) professionals, we conclude that we cannot say that compliance with the Catalan Sign Language Act (Generalitat de Catalunya, 2010b) is ensured. This act guarantees that information on the education methods available will be provided to families of DHH and deaf-blind children (Chapter 7, §4.1, points 7, 9 i 10).

A description of the results and conclusions that we reached on the basis of obtaining our specific goals is set out below. We include the section and/or points of each section of the discussion (Chapter 7) related to these main ideas.

A) To describe the sign and written language narratives produced by DHH students (7-13 years old), at three different analysis levels (grammar, discourse cohesion and discourse coherence)

We wanted to characterise our participants' narratives, so that we could then compare these traits to interactions in the classroom on written and sign language (aim B.5). To study the narratives we considered three levels of analysis (grammar, discourse cohesion and coherence), and we made two comparisons: firstly, between the students' texts (n = 16 for Catalan Sign Language, henceforth LSC; n = 14 for written language) and the adults' texts (n = 2), in an exploratory way; secondly, among students' texts in both languages (n = 14).

This study is a contribution that may be useful in developing a tool for assessing LSC and written language skills. It might also be used for comparisons between the two languages and for teaching purposes in sign bilingual education.

A.1. To identify the differences between the students' and the adults' narratives (in LSC and written language)

We believe that the differences identified in this type of comparison inform us of the students' mastery of the analysed features when retelling a story from a wordless picture book. However, the results should be interpreted with caution, since participants have very different characteristics and the adult sample size is very small.

We found significant differences in all three levels of analysis between the students' and the adults' texts. However, the differences are more abundant in the case of written texts.

Regarding grammar, syntax is the area in which there are more differences compared to adults in both languages (Chapter 7, §2.2, point 8). The remaining differences between sign language students' and adults' texts relate primarily to the use of classifiers (Chapter 7, §2.2, points 1, 2 i 3), but there are also significant differences in facial expression and in the number of interrogative clauses (Chapter 7, §2.2, point 2). Some of these results are consistent with the background (serial verb constructions and semantic classifiers) (Chapter 7, §2.2, point 1). We did not find information in literature about the mastery of several aspects (Chapter 7, §2.2, point 3). Finally, the rest of the variables that show significant differences do not follow the same behaviour as in literature.

On the one hand, it has been documented that topics, interrogatives and non-manual markers are mastered at 6 years old, but this was not the case with our participants (Chapter 7, §2.2, point 2). On the other hand, there are classifiers of inanimate referents,

which we interpreted as equivalent to ground classifiers. While literature considers them to be mastered late, at 11-12 years old, the results of our research show no differences from adults (Chapter 7, §2.2, point 2). The results suggest that it would be necessary to analyse these aspects by taking the sample's age differences into account, as well as the LSC onset age.

Students' written texts differ from adults in more diverse aspects compared to LSC texts: the use of pronouns, plural expression, verbal aspect, and the use of prepositions. We cannot compare our results to state of the art results because we could not find enough background information. Research on the development of written language from a cross-modal bilingual perspective is at a very early stage (Chapter 7, §2.2, point 4).

As for the referential cohesion analyses, signed texts of students have fewer referential adequacy than the texts of adults, but the rest of the variables show no differences between the two age groups. However, in the case of written texts, in addition to the differences in the referential adequacy (as with LSC), pupils' narratives show a higher proportion of introductions, a lower proportion of referent maintenance, more referents in subject position, and less use of pronouns than adults' texts, as we saw in the grammatical analysis (Chapter 7, §2.3, point 5).

Through an in depth analysis of the phenomenon of referential adequacy, we found that both languages behave the same way: ambiguity and/or over-explicitation are concentrated on the subject position and the maintenance referential function. We were able to compare these results with the background information in the case of written language only. With regard to syntactic function, ambiguities/over-explicitations behave similarly to the results of previous studies, but this is not so in the case of the referential function. Like the background information, ambiguities/over-explicitations are found in both maintenance and reintroduction referential functions. We do not believe, as stated in the background on hearing children, that the problem of the participants in our study is knowing when to reintroduce the referent. As in previous studies on deaf children, we believe that the low use of pronouns brings to use more NPs and omission of direct objects (Chapter 7, §2.3, point 1).

With regard to the expression of simultaneity, in both languages the pupils' texts show a significantly lower proportion in the expression of one of the three analysed simultaneities (two referents doing the same action simultaneously). We interpret it as a reflection of the low mastery of the grammar involved in its expression (Chapter 7, §2.3, point 9).

Qualitative differences between students and adults, namely in the form of expressing simultaneity, have been found in all three types of simultaneities and in both languages (Chapter 7, §2.3, point 7).

The discourse coherence of signed texts does not show significant differences compared to adults' texts, unlike the written texts: in this language, students' narratives have lower causal density and the characters' internal responses are less expressed (Chapter 7, §2.4, point 1).

A.2. To analyse which characteristics are shared in LSC students' narratives and written language and which features differ

In the grammar field, the most interesting point from comparing LSC and written texts was the search for interlinguistic structures. The significant differences that emerged from this comparison, rather than informing us of a higher or lower mastery in each language, revealed the different behaviours of the structures that we considered similar between both languages. This kind of analysis brought to light an interest in studying interlinguistic structures with adult populations (Chapter 7, §2.2, point 5).

Referential adequacy is similar in both languages, but it is not the same in the case of the referential function variable: in LSC, referents are maintained in a higher proportion, whereas written language referents are more frequently reintroduced. These results show that signed texts are more cohesive (Chapter 7, §2.3, point 2). In both languages there was a greater proportion of ambiguous/over-explicit referents in maintenance functions. Therefore, our interpretation is that the problem faced by most students is knowing when to stop specifying references rather than the time at which they have to specify them (Chapter 7, §2.3, point 1).

We considered it advisable to disregard the results arising from the interlinguistic comparison of the syntactic function of referents, given the problems in the way we analysed this feature in LSC texts –the referent coding problem in simultaneous predications– (Chapter 7, §2.3, point 3). We also found that the comparison of explicitness levels was not successful: all levels behave differently between the two languages (Chapter 4, §2.3, point 4).

The interlinguistic qualitative comparison of simultaneous expression leads us to results that we interpret as evidence for the hypothesis of bilingual bootstrapping at a discursive level (Chapter 4, §2.3, point 8). In written language we found a way to express simultaneity,

which is very rare in adults' texts and is equivalent to one of the LSC forms of expression. Similarly, we found a written form to express simultaneity that was common in sign language children's texts, but that was not used by adults.

Between the two languages, there are only significant differences in the expression of two simultaneous actions in the same event, which is more expressed in the signed texts. We attribute this result primarily to the low mastery of adverbial and substantive subordinate sentences in written language. Actually, subordination is the main device in adults' texts to express simultaneity (Chapter 4, §2.3, point 9).

The expression of simultaneity has emerged as an interesting variable for studying linguistic production and also for conducting interlinguistic comparisons (Chapter 7, §2.3, point 11).

The results concerning discourse coherence show signed texts that explain more episodes than written texts. We attribute this difference to a modality effect (written/signed) (Chapter 7, §2.4, point 2). We have also seen that there is less expression of characters' internal responses in written language, which confers a more fragmented nature to texts (Chapter 7, §2.4, point 1).

Therefore, written texts are less cohesive than signed texts, in both referential (local) and discursive (global) levels.

B) To study several factors influencing the linguistic competencies of DHH children (in written and sign language):

B.1. To study the language context of the small group lesson classroom at sign bilingual schools

The language used during small group lessons depends on the subject. During LSC classes, sign language becomes the language in which they communicate with students and the teacher. In their other classes, languages are used alternatively, but Sign Supported Catalan and Spanish are very frequent (Chapter 7, §3.5). Some authors have discussed the consequences of the use of this linguistic system in comprehension. This thesis describes some types of utterances that can be produced when simultaneously combining elements of LSC and spoken language. The results support the hypothesis that the use of a Sign Supported Catalan and Spanish may hinder DHH students' comprehension of the utterance (Chapter 7, §3.5, point 2).

B.2. To analyse the teaching / learning of written language in classroom groups

We found that the school creates a literacy environment that transmits the social functions and uses of written language (Ferreiro, 2008), in which reading and writing activities are interrelated (Chapter 7, §2.1, point 5; §3.2, point 1). However, reading activities are more abundant than writing (Chapter 7, §3.4, point 2).

During classroom reading activities we found a strain on the concept of shared (aloud/visual signing) reading. On the one hand, we identified that, implicitly or explicitly, the general objective of these activities is for students to translate the text into LSC. On the other hand, we observed some practices that promoted reading using Sign Supported Catalan and Spanish (Chapter 7, §3.2, points 2, 5, 6 i 7).

Regarding written composition, we found few activities that promote writing based on LSC (Chapter 7, §3.4, point 1). If done, these activities could favour narratives' emotional content (Chapter 7, §2.4, point 5) and referential cohesion (Chapter 7, §2.3, point 5).

There are some aspects of infrastructure and material resources that also have implications for the relationship between languages in teaching and learning activities, since they do not facilitate visually oriented activities or interaction among students (Chapter 7, §3.3).

B.3. To observe metalinguistic reflection during small group lessons

The metalinguistic conversation during small group lessons occurs predominantly when speaking of written language. However, given the state of the art in the field of language transfer, it would be advisable to balance the conversation between the two languages to foster transfer processes (Chapter 7, §2.1, points 2 i 3).

Grammar is the domain of the written language on which conversation is predominant (Chapter 7, §2.1, point 4), especially in the field of verbal and nominal morphology, and pronouns (although we attributed the latter to the effect of the same research project). In conversation about sign language, the proportion between the three analysed levels do not show such a proportionally large difference: cohesion equates to grammar.

We noted that linguistic comparison and the demonstration of the flexibility of the bridge existing between the two languages (mainly providing multiple equivalent utterances to express the same idea) are rare practices (Chapter 7, §3.1, points 1 i 4). We identified some activities that boost these practices: writing through retelling, written group composition,

group text reviews, dictation in LSC, and reading in 'visual signing', among others (Chapter 7, §3.1, points 2 i 3; §3.4, points 1, 3, 4, 5 i 6).

B.4. To identify the role of LSC in the general context of interventions with DHH children

Nowadays, LSC has a secondary role in early intervention with DHH children (Chapter 7, §4.1, points 2, 3, 4 i 6). DHH students do not come into contact with LSC, or if they do it is when they are older.

Some results of the secondary data analysis, interviews and CREDA documents contribute to understanding this situation: the results of DHH students' schooling show a tendency to exclusively oral intervention, with a small increase over the years in sign bilingualism, and a strong increase if we look solely at the case of Barcelona, the only place that offers all educational models for DHH children (Chapter 7, §4, Introduction); learning theories prevail, to the detriment of linguistic nativism theories among speech therapists, and contents on LSC are scarce in the speech/language therapy syllaby, which represent the majority of professionals in deaf children services (Chapter 7, §4.1, point 3 i 9); information available through CREDA websites rarely considers the early critical period for language acquisition (Chapter 7, §4.1, point 4); the conception of intervention adapted to the child decreases possibilities of defining LSC as a preventive measure (Chapter 7, §4.1, point 6); the monolingual and/or monoglossic sign bilingual perspective has led to exclusively prioritising oral interventions (Chapter 7, §4.1, point 7); the written language perspective may also have an effect on this situation (Chapter 7, §4.1, point 8).

B.5. To explore whether there are individual factors and the students' social-family backgrounds; elements of the socio-linguistic context and of the activities for developing sign language and written language in the classroom; and aspects of the status of services for DHH students in Catalonia, which help understand the characteristics of texts in both students' languages.

This objective guided the discussion and triangulation of the results we carried out in Chapter 7.

We observed that there are some written language variables that correlate with social, family and individual factors: quantity of schooling time in sign bilingual education, the parents' LSC knowledge (measured by parents' LSC onset age), and spoken language. Age

only correlates with a discourse coherence variable of written language, which had already been documented (Chapter 7, §2.4, point 3). The only correlation with any LSC variable is between the expression of simultaneity and LSC parents' knowledge. Although results should be interpreted with caution, we believe that they would support the hypothesis that simultaneous bilingualism is more beneficial for the development of cross-modal bilingualism than successive bilingualism (Chapter 7, §4.1, point 1).

Regarding the linguistic context, its characteristics lead us to hypothesise that the fact that written language teaching and learning is performed through Sign Supported Catalan or Spanish may accentuate the differences in written language proficiency between the various student profiles according to their comprehension of spoken language (Chapter 7, §3.5, point 3). We also suggest that it could be a weak incentive for transferring concrete structures (Chapter 7, §2.2, point 10).

From the comparison of significant differences between the students' and adults' texts and the results of the analysis of classroom conversation (it was found that the main topics are nominal and verbal morphology), we found that these are not the areas in which the students' texts differ significantly from the adults' (Chapter 7, §2.2, point 6). However, syntax is not a common topic of metalinguistic conversation, and there are many significant differences from adults (Chapter 7, §2.2, point 8). The first set of results suggests that metalinguistic conversation brings benefits for the development of written language. The second result highlights that these kinds of data may be useful in guiding classroom interventions, reorienting practices if necessary.

The correlation analysis between LSC, written and spoken language variables support the model proposed by Hermans et al. (2010), an adaptation of Cummins' hypothesis (1984) to cross-modal bilingualism: results provide evidence firstly for the automatic transfer through the CUP between written and sign language; and secondly for the automatic transfer of surface traits between spoken and written language (grammatical features). The results from the study of narratives do not support the transfer hypothesis at the grammar and discourse cohesion levels between sign and written language. These results, together with those mentioned in the previous paragraph, indicate that cultivated transfer must be promoted in the field of surface traits between LSC and written language (Chapter 7, §2.1).

The overall context of intervention with DHH students lets us understand their educational pathways in sign bilingual education, in other words, their late enrolment in this education model: learning theories of language acquisition are the foundation of an intervention that would prioritise spoken language acquisition over language acquisition, since it would

scarcely take into account the implications of restricted access to language during the early critical period (Chapter 7, §4.1, point 3).

Furthermore, according to our theoretical framework, the current management of interventions with DHH children would also influence the situation of sign bilingual education (linguistic context, resources, support, students learning a first language, etc.). We believe that the results highlight that the youngness and innovation of sign bilingual education have not yet received the necessary support. The fact that 20 years after the beginning of sign bilingual education there is still not a Catalan Sign Language curriculum is proof of the situation of this education model (Chapter 7, §4.2).

C) To propose, on the basis of the results obtained, intervention strategies with DHH students and in the field of written language teaching/learning

The strategies proposed, following the discussion set out in Chapter 7, are presented in the next section.

2 Intervention proposals

LSC does not add; it multiplies!

Mari Serrano

Having achieved the first two specific objectives, we prepared a set of intervention proposals in the specific sphere of the sign bilingual education, in the general sphere of intervention with deaf children in Catalonia and in a more general sphere not strictly related to the direct intervention.

Our intervention proposals are drawn up on the basis of the results of our research, whether from the theoretical or empirical analysis, which we discussed and triangulated in the previous chapter. We present them as suggestions, since we take into account the various limitations of our research. These proposals need to be read in the context of the different research lines which we need to develop in depth in order to increase knowledge of the areas we have studied, to have more elements to assess the needs which arise in this section (see §3 section on research limitations and perspectives).

Each proposal is accompanied by the point of the discussion (Chapter 7) which motivates it.

2.1 Intervention in the sign bilingual education

In this set of proposals, we include both lines of action within the sign bilingual education institution and those issues which we consider should be promoted by the bodies managing the education of deaf children in this modality:

- Review, if appropriate, and approve the curriculum of LSC (Chapter 7, §4.2, point 1).
- Provide the necessary means for the implementation of the curriculum of LSC (Chapter 7, §4.2, point 2).
- Create the right conditions for schools to become a sign bilingual context within which the use of CSS is restricted to the framework of specific teaching – learning situations, and which therefore delimits use of CSS as a vehicular linguistic system in the classroom (Chapter 7, §3.5, points 1, 2 i 3). This includes training the whole educational community of the institution (Chapter 7, §4.2, point 5).
- Incorporate more deaf signer professionals into the sign bilingual education institution to contribute to linguistic immersion in LSC for both deaf and hearing

- children and to promote its role as a deaf model (Chapter 7, §4.2, point 4; §3.2, point 3).
- Assess the proposals made in other geographic contexts, while transforming the support figure of the deaf teacher in the classroom currently developed by the deaf professional in the school into one of the two main teachers in the classroom (Chapter 7, §4.2, point 4).
 - Reinforce learning of LSC by the hearing children of the institution in order to encourage cross-modal bilingualism (Chapter 7, §4.2, point 4).
 - Specify the language or the linguistic system used in order to favour their differentiation and so that the pupils become aware of the characteristics of each language or system (Chapter 7, §3.5, point 1).
 - Provide the resources and the infrastructure necessary to promote teaching focused on the pupil and autonomous learning by the pupil. These measures include improving the furniture and adapting it to the signer context, providing technology to record and process videos which favours metalinguistic awareness in LSC, and also those visual elements which allow the pupils to share signed and written texts and carry out group activities starting from this material (Chapter 7, §3.3, points 2, 3 i 4).
 - Provide the intermodal bilingual institution with the resources necessary to create an interdisciplinary work group between teachers and figures from outside the institution, the objective of which would be joint work for the improvement and innovation of education in the bilingual school (Chapter 7, §4.2, point 1).
 - Stimulate a culture of interlinguistic transfer from LSC (Chapter 7, §2.1, points 2 i 3; §2.3, points 5, 8 i 10; §2.4, point 5).
 - Balance reading and written composition activities, and place the text as the main activity of writing activities, as is already done with those of reading (Chapter 7, §2.1, point 5; §3.4, point 2).
 - Guide the activities on written composition in the class in accordance with the characteristics of the written production of the pupils (Chapter 7, §2.2, points 6 i 8).
 - Promote interlinguistic comparison activities and favour processes of transfer between sign language and written language (Chapter 7, §3.1, points 1, 2, 3 i 4; §3.4, points 3, 4, 5 i 6).

- Consider the possibility to work interlinguistic comparison of grammar aspects (syntax, for instance) on the basis of supra-clause interlinguistic structures, such as simultaneity (Chapter 7, §2.2, point 8; §2.3, point 11).
- Consider the analysis of the linguistic production of the pupils, taking into account the perspective of development, while seeking to interpret what we usually consider to be wrong as indicators of their development of these structures which the children are beginning to integrate (Chapter 7, §2.2, point 11).
- Start from LSC in written composition activities to highlight what they express in sign language and are not expressing in written language: some referents which in LSC are expressed by classifiers or role shift, internal responses of the characters, episodes of the narration, etc. (Chapter 7, §3.4, point 1).
- Maintain a dialogue on reading in LSC in the bilingual institution to assess the incorporation of explicit forms of designating the reading in this language (Chapter 7, §3.2, point 5), the difficulties involved (Chapter 7, §3.2, point 2 i 7) and encouragement of processes to favour it (Chapter 7, §3.2, points 3, 4 i 6).

We present the series of intervention proposals in the intermodal bilingual modality as measures complementing the teaching practice currently carried out, with full recognition for the professionals working in it and endeavouring to provide high-quality education.

2.2 Intervention with deaf and hard-of-hearing children in Catalonia

The mixed method design adopted in this project to achieve our aims allowed us to redefine the research problem: while initially focused on sign bilingual education it was found that it is a broader problem, involving the early support services for deaf and hard of hearing (henceforth DHH) children and their families. We believe that this is a significant contribution of our dissertation. We found evidence that we are not yet in a situation of equal educational opportunities between DHH and hearing people (Chapter 7, §4.3, point 3). We therefore consider it necessary to continue investigating and improving the intervention with this population.

The research results lead us to suggest disassociating the role of Sign Language in early intervention for DHH children from sign bilingual education (Chapter 7, §4.1, point 13). In Catalonia, the intervention perspective regarding Sign Language presented to parents of DHH children at the time of deafness diagnosis is that there are two *education programmes* (Oral vs. Sign Language communication programmes) and that they have the right to choose

between them. However, we believe that parents should be presented primarily with the *linguistic modalities*, regardless of the schooling of the child.

In addition, we recommend that all the information about the possible consequences of language deprivation during the first three years of life of a deaf or hard of hearing child be provided to parents (Chapter 7, §4.1, points 2, 3, 4, 5 i 6). Our research leads us to suggest that we should consider early exposure to sign language as a preventive measure, given the variability in outcomes of children with hearing loss, and that parents should be informed about this (Chapter 7, §4.1, points 1, 2, 6 i 13).

The needs that we have identified would require ensuring Sign Language immersion contexts for DHH children and those families that choose to expose their children to LSC at the 0-3 year old stage.

To implement these general proposals we suggest:

- Reviewing the *Protocol for Early Detection, Diagnosis, Treatment and Monitoring of Neonatal Hearing Loss* (Departament de Salut, 2010): the protocol should consider the effects of linguistic deprivation (before and during the adaptation to hearing aid or cochlear implant) and the unpredictability of language acquisition and child development outcomes of exclusively spoken language programmes for children with hearing loss (Chapter 7, §4.1, points 2 i 4).
- Reviewing the document *CREDA's Framework for Action: intervention objectives and criteria* (Departament d'Ensenyament, 1999): as in the case of the *Protocol*, we would recommend that the lines of action set out in this document take into account the importance of providing sign language for DHH children to ensure full access to language, given the unpredictability of the results of the exclusively spoken language programmes (Chapter 7, §4.1, points 2 i 4).
- Reviewing the CREDA management documents to confirm the following issues: that they include the linguistic nativism view of language acquisition; that they take into account the role of Sign Language in DHH children's development; that they address the implications of linguistic deprivation during the early life of the child; that they do not just reflect the importance of spoken language in DHH children's development, but also the importance of language regardless of its modality; and that they thoroughly approach the phenomenon of unimodal and cross-modal bilingualism. This process would be an excellent opportunity to promote an

evidence-based and constructive discussion on these aspects within these institutions (Chapter 7, §4.1, points 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).

- Ensuring that the information provided to parents (through the various information channels available) takes into account the unpredictability of the outcomes of exclusively spoken language programmes for children with hearing loss and the effects of linguistic deprivation (Chapter 7, §4.1, points 2, 3, 4, 5, 10 i 13).
- Promoting the information from public institutions to show the benefits of cross-modal bilingual intervention with DHH children and the risks of exclusively spoken language programmes (Chapter 7, §4.1, points 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8).
- Analysing the professional profiles of the CREDA staff, and including those competencies that ensure compliance with regulations in force regarding counselling for families of DHH children. Including new professional profiles, if necessary, for this purpose (Chapter 7, §4.1, point 9).
- Ensuring initial and lifelong training of CREDA professionals in the field of LSC, and that, among the different language acquisition perspectives, the linguistic nativism theories play a relevant role in the training (Chapter 7, §4.1, point 9).
- Including in the CREDA staff at least one signer deaf or hard of hearing person with studies in Linguistics, Education (Primary Education, Pedagogy, etc.) and/or Speech/Language Specialist. This professional would participate in the reception and counselling of families of DHD children, in the early intervention team, and in the itinerant services for students attending a mainstream educational setting (Chapter 7, §4.1, points 9 i 15).
- Promoting simultaneous cross-modal bilingualism instead of sequential cross-modal bilingualism (Chapter 7, §4.1, points 1, 3 i 4; §4.2, point 3).
- Setting up cross-modal bilingual environments for early intervention (0-3 years old): creating signer contexts (with people one of whose first languages is LSC) for DHH children in nurseries all over the country, enabling LSC language immersion for several hours a day (Chapter 7, §4.1, points 1 i 2; §4.2, point 6).
- Promoting the overcoming of the epistemological dichotomy in DHH children services that considers intervention with them as a choice between cross-modal bilingualism and exclusively spoken language use. This perspective is detrimental to the development of DHH children (Chapter 7, §4.1, points 1 i 13).

- Reformulating the current system that presents two different education modalities, in order to move it towards a model that presents all options as not being mutually exclusive. This approach would favour the kind of intervention being guided by the child's development, which would ensure the communication, language, cognition and socio-affective development of the child (Chapter 7, §4.1, points 1 i 13).
- Dissociating early intervention for language acquisition – which we consider should take into account sign language – from the education modality for the schooling of DHH children: providing information to DHH children's families about linguistic modalities instead of the education modality, since early exposure to both linguistic modalities does not determine the choice of compulsory education modality (Chapter 7, §4.1, points 1 i 13).
- Ensuring that the characteristics of the DHH children are taken into account (their language preferences and their competencies in Spoken and Sign Language) when assessing the most appropriate form of education for their schooling (Chapter 7, §4.1, point 13).
- Supporting the grouping of DHH students across Catalonia, by funding the students' transport, so that DHH children from areas with low population density enjoy the same educational opportunities as those in highly populated areas (Chapter 7, §4.1, point 14; §4.3, point 1).
- Promoting the grouping of DHH students regardless of their degree of hearing loss, especially those with a medium or higher degree of hearing loss (Chapter 7, §4.3, point 1).
- Reviewing the Resolution of 20 February 2012 (Department of Education, 2012, 5.6): this resolution undermines the right to a free choice for DHH children's parents, since sign bilingual education is solely offered in two areas of Catalonia. Therefore, this regulation affects mainly those families who choose the sign bilingual education programme (Chapter 7, §4.2, point 6).
- Promoting spaces throughout the country to facilitate LSC learning as a second language for parents of DHH children who wish to learn it (Chapter 7, §4.1, point 11).

We want to clarify that these measures are proposed as a complement to the intervention currently existing in the field of spoken language. We believe that they are two types of intervention that complement each other. The fact that DHH children are initially also exposed to LSC prevents them from being in the semilingual situation in which they can find

themselves if they are just exposed to spoken language and they do not develop it "sufficiently".⁴⁰⁸ To the best of our knowledge, a cross-modal bilingual context during the critical period of language acquisition does not cause any harm to DHH children, quite the contrary.

2.3 Other interventions

There is a series of actions, the implementation of which would depend on organisations not directly involved in the intervention with deaf children. They are mainly measures for linguistic normalisation and to spread information on deafness, in order to reduce the upset that may be caused when a deaf baby is born in the family and to raise the awareness of society. We also include certain needs that we identified in other spheres:

- Disseminate knowledge on deafness, in order to raise the awareness of the deaf and hearing population, improve understanding of the phenomenon, reduce preconceived ideas (for example, on the prejudice of acquiring sign language in the development of oral language), and minimise the epistemological dichotomy (oralism – intermodal bilingualism) which currently minoritises the signer group and distances deaf children from sign language (placing them at risk of linguistic deprivation).
- Promote research and knowledge on the acquisition of LSC by deaf children and also in the sphere of language disorders in signer persons, given that knowledge is scarce (Chapter 7, §2) and it is necessary for the educational intervention in the bilingual modality and also, if appropriate, in speech therapy.
- Promote research and knowledge about learning LSC as an adult, to optimise courses for the relatives of deaf children.
- Stimulate the LSC courses offered (subjects in primary and secondary schools for hearing and deaf pupils, training courses for companies, in universities, etc.) in order to contribute to the normalisation of this language characteristic of Catalonia.
- Discuss the issue of deafness and sign language on all kinds of television programmes (news reports, documentaries, but also television series with deaf signer characters, etc.).
- Include television programmes for children in sign language, produced directly in LSC.

⁴⁰⁸ See Chapter 6, §3.2.4.5.

- Promote part of the leisure offered to children in LSC.
- Stimulate the production of books in LSC, for the different age ranges.
- Start literary competitions or awards in LSC to favour production in this sphere.
- Favour a perspective in which the signer modality is taken into account in the sphere of general knowledge of linguistics, for example ensuring that the definitions of linguistic concepts in the IEC dictionary of the Catalan language are sufficiently broad and that their description represents both linguistic modalities (phonology, articulator, relative clause, intonation, etc.).
- Collect the most detailed information to be able to study the paths of deaf pupils:
 - o it would be advisable to include the possibility of marking more than one type of different ability of the pupils from special education centres on the questionnaires which collect these data from the Statistics Service of the Department of Education (Chapter 7, §4.3, point 4);
 - o the data collected from the universities and with which the reports of Unidiscat are prepared should be more detailed (at least those which depend directly on the universities, such as the type of adaptations carried out) (Chapter 7, §4.3, point 5);
 - o it would be recommendable for the data from the CREDA to differentiate between intermodal bilingual modality pupils and other pupils who use sign language as a communication support, and also to differentiate between the schooling modality in an ordinary centre, with the support of USEE, and in special education centres.
- Review the speech therapy syllabi, taking into account the need for in-depth knowledge of sign language, linguistic/innatist theory of language acquisition and the cognitive implications of restricted access to language, which are not necessarily implications of deafness. It should also be ensured that these aspects are present in the syllabi of undergraduate and master's degrees related to the sphere of intervention with deaf pupils (infant and primary education, educational psychology, etc.).

Review the professional profile of the speech therapist: the document establishes that the speech therapist, among others, takes care of prevention of communication disorders. However, it focuses prevention on an exclusively oral intervention. We

advise that it should include sign language as a measure preventing linguistic deprivation, which an exclusively oral intervention could cause.

3 Limitations and perspectives

Every deaf child, whatever the level of his/her hearing loss, should have the right to grow up bilingual. By knowing and using both a sign language and an oral language (in its written and, when possible, in its spoken modality), the child will attain his/her full cognitive, linguistic and social capabilities.

François Grosjean (2001, p. 110)

Highlighting the limitations of the thesis allows us to have a view of what we consider should be taken into account in future research, and all those aspects in which in-depth or new research is required. The specification of the limitations is thus added to the contributions of this thesis.

The results of the part of the research responding to specific objective A, analysis of the narrations, should be interpreted with caution given that the number of participants was small. The group of adults with which we compared the results enabled us to explore the differences that we can find between the narrations of the two age groups, in line with the nature of the studies carried out in the sphere of the development of sign language, although this is not sufficient to obtain very solid results. It would therefore be convenient to increase the size of the samples, above all the group of adults, to find more support or reject the hypotheses that we considered in this first approach to the comparative study of signer children and adults using LSC.

The mastery criteria of the linguistic aspects is also considered a limitation of our research. We have focused on comparing the frequency of structures expressed by students and adults. Unless nominal and verbal morphology in written language, in which we have implemented a system similar to Brown's correctness assessment (correct forms / total forms), the criteria for the rest of the traits we analyzed was the frequency differences between pupils' and adults' texts.

In addition, it would be necessary to extend the linguistic corpus and to collect narratives of younger children, so that to compare narrative characteristics among age groups.

The state of play in the sphere of sign language hindered the analysis of the narrations. Although for written language we were able to count on knowledge of the Catalan language which has a long history, this was not the case with LSC and sign language in general. We undertook certain analyses focusing on elements which have not been studied much, and which should be reviewed in the future (as is the case of grammatical categories, repetition

structures, the study of the syntactic function of the referents of simultaneous utterances, and the expression of the simultaneity) (Chapter 4, §3.3).

The comparative analysis between the two languages permitted us to contribute to knowledge of interlinguistic structures. This is advantageous both in the sphere of educational practice, given that it can provide elements in the activities to promote interlinguistic comparison, and in the field of research. It is, however, only an exploration, and the proposals that we made need to be studied in greater depth. We need more interlinguistic research, to elaborate categories of comparative analysis between the two languages. Some proposals have been made here (study of simultaneity, of the referents, of the grammar), but all this is in a provisional state. There are definitions/concepts that need to be redefined to be able to compare these two modalities.

In the sphere of grammar, we located those structures which have more elements, knowledge of which in one language can be transferred to the other, and also those with less possibility of direct comparison.

On the level of cohesion of discourse we also explored the possibility of comparing the referential forms, making use of a categorisation of the latter according to their level of explanation. Despite the fact that the results were not very conclusive in this field, it is possible to study the phenomenon in greater depth.

The instrument that we prepared to assess LSC and written language and the simplification that we made, above all in the sphere of grammar, also opens up a line of research. The convenience of its use in contexts of intervention should be studied, and the reliability should be investigated with a larger sample of participants.

In relation to educational practice in the intermodal bilingual school, our results are limited to the grouping hours of deaf pupils outside the class group for linguistic subjects. The conditions of the research restricted the fieldwork to these classes. We did not therefore investigate the sessions in which deaf pupils spend the most time in the intermodal bilingual school. This is a line of research of great importance which should be tackled in the future.

During the sessions we were able to observe the teaching given by deaf teachers or educators and by hearing teachers. We counted on certain elements to compare the strategies used in accordance with this variable but, given that it did not respond to the objectives of our research, we did not analyse this area in depth. We do, however, have

evidence from the bibliography consulted, and from the observations made, that differences occur. It would be interesting to study this issue in greater detail.

The main limitation that we identify in the study of interaction in the classroom is, however, the fact that the perspective of the pupils was not collected to the same extent as the perspective of the teachers. As key players in the context that we investigated, we need to know their point of view to be able to corroborate the results obtained in the research.

In the sphere of study of intervention with deaf children in Catalonia, the ecological perspective of the research led us to sacrifice depth on tackling this level of analysis. The results obtained suggest many lines of research. As with the pupils, on this level it would be useful to directly approach the actors of the context of study, the CREDA, to study their discourse and practice in interventions with deaf children. We limited ourselves to analysing indicators of both theory and professional practice developed from the CREDA but, in order to know this in greater detail and corroborate the results obtained in this first phase, research is needed which includes speech therapists, educational psychologists and hearing aid specialists as the object of the research.

In this respect, an important line of research is the study of how compliance is being ensured with legislation on complete information for the parents of deaf children, above all starting from the passing of the LSC law.

One sphere that we only tackled in a tangential manner, the health sphere, should also be studied. We saw that the perspective in the document prepared by the Department of Health mainly takes into account the development of oral language, and omits the preventive measure for the development of language in general from exposure to sign language. This result indicates that it may be necessary to study the advice provided to families from the medical sphere (ENT specialists, paediatricians, etc.), to know whether the training needs that we observed among the professionals of the CREDA may also be required in this area.

Moreover, we observed the need to study the paths followed by pupils in greater detail, focusing on those with moderate deafness, in view of the results that we obtained on their lower likelihood of continuing with post-compulsory education (results which need to be corroborated).

The linguistic development of children in the oral modality should likewise be known better. We need to know whether there are children in a situation of semilingualism. In addition to the prevention that we propose to prevent these cases from occurring, we need to identify

the children who may already be in this situation in order to provide them with sign language. An extreme case of the children who may be in this state and who should be taken into account in this intervention are those in special education schools not specifically for the deaf.

Bibliografia

- Aarssen, J. (2001). Development of temporal relations in narratives by Turkish-Dutch bilingual children. En L. T. Verhoeven & S. Stromqvist (Ed.), *Narrative development in a multilingual context*. (p. 209-231). Amsterdam: Benjamins.
- Acosta Rodríguez, V. (2003). Un estudio de la sordera como construcción social: visiones externas versus visiones internas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23(4), 178-194.
- Adam, J.-M. (2011). *Les textes: types et prototypes: séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales et genres de l'injonction-instruction*. Paris: A. Colin.
- Agustí, A., Alemany, J., Anglarill, M., Cardona, C., Garriga, E., Llamazares, E., ... Miró, J. (2001). *Centres educatius ordinaris d'agrupament per a l'alumnat sord*. Recuperat de http://agora.xtec.cat/creda-comarques4/intranet/file.php?file=public/Documents/document_agrupament_alumnat_sord.pdf
- Akamatsu, C. T., Stewart, D. A., & Mayer, C. (2002). Is it time to look beyond teachers' signing behavior? *Sign Language Studies*, 2(3), 230-254.
- Aksu-Koç, A., & Stutterheim, C. von. (1994). Temporal relations in narrative: simultaneity. En R. A. Berman & D. I. Slobin (Ed.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study* (p. 393-455). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Alba de la Torre, C. (2010). *Les interrogatives-Qu en llengua de signes catalana (LSC). Bases per a una anàlisi*. Tesi de Màster. Universitat de Barcelona.
- Alcina Madueño, A. (2009). Las lenguas de signos en la formación de los maestros de sordos en España. Una visión histórica. *Sign languages in deaf teacher training in Spain. A historical view*, (349), 437-449.
- Allen, T. E., Clark, M. D., del Giudice, A., Koo, D., Lieberman, A., Mayberry, R., & Miller, P. (2009). Phonology and reading: a response to Wang, Trezek, Luckner, and Paul. *American annals of the deaf*, 154(4), 338-345.
- Almirall Ferran, R. (2005). *L'educació familiar dels nens i nenes sords. Anàlisi de la situació i línies bàsiques per a programes de suport i assessorament per part dels serveis educatius i els centres*. Llicència d'estudis. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Alonso-Ovalle, L., Fernández-Solera, S., Frazier, L., & Clifton, C. (2002). Null vs. overt pronouns and the topic-focus articulation in Spanish. *Italian Journal of Linguistics*, 14(2002), 151-170.
- Alvarado Esteve, M., & Martín Sauret, I. (2004). *Diccionari temàtic de llenguatge de signes català* (2a ed.). Lleida: Gran Format.
- Alvarado, J. M., Puente, A., & Herrera, V. (2008). Visual and phonological coding in working memory and orthographic skills of deaf children using Chilean Sign Language.

- American Annals of the Deaf*, 152(5), 467-479.
- Amb ulls de nen. (2014, febrer 13). Diversitat. TV3. Recuperat de <http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/amb-ulls-de-nen/capitol-5-diversitat/video/4893251/>
- Anderson, K. L. (2014). *Supporting success for children with hearing loss*. Recuperat de <http://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2014/06/The-Cascading-Impact-of-Hearing-Loss.pdf>
- Andersson, R. (1994). Second language literacy in Deaf students. En I. Ahlgren & K. Hylltenstam (Ed.), *Bilingualism in deaf education* (p. 91-101). Hamburg: Signum.
- Andreu Barrachina, L., Aparici Aznar, M., & Noguera Llopart, E. (2012). *Desenvolupament i avaluació del llenguatge oral*. Editorial UOC.
- Andrews, J. F., & Rusher, M. (2010). Codeswitching Techniques: Evidence-Based Instructional Practices for the ASL/English Bilingual Classroom. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 407-424.
- Andrews, J. F., Winograd, P., & DeVille, G. (1994). Deaf children reading fables: using ASL summaries to improve reading comprehension. *American annals of the deaf*, 139(3), 378-386.
- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of deaf studies and deaf education*, 7(3), 214-29.
- APANSCE. (1997). L'Espai. Butlletí de l'Associació de Pares de Nens Sords de Catalunya, 5. Recuperat de http://www.apansce.org/revista/pdf_revista/Espai5.pdf
- Aparici, M. (2006). L'adquisició del llenguatge. En O. Soler Vilageliu (Ed.), *Psicologia del llenguatge* (p. 173-238). Barcelona: Editorial UOC.
- Aram, D., & Korat, O. (2010). *Literacy Development and Enhancement Across Orthographies and Cultures*. Boston, MA: Springer.
- Archbold, S., & Mayer, C. (2012). Deaf Education: The Impact of Cochlear Implantation? *Deafness & Education International*, 14(1), 2-15.
- Arfé, B. (2015). Oral and Written Discourse Skills in Deaf and Hard of Hearing Children. *Topics in Language Disorders*, 35(2), 180-197.
- Arfé, B., & Boscolo, P. (2006). Causal coherence in deaf and hearing students' written narratives. *Discourse Processes*, 42(3), 271-300.
- Arfé, B., & Perondi, I. (2008). Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy development. *First Language*, 28(4), 355-374.
- Arnó, E. (2002). El desarrollo de las actividades metalingüísticas a través del trabajo en grupo. En J. M. Cots & L. Nussbaum (Ed.), *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (Vol. 33, p. 87-100). Lleida: Milenio.

- Aronoff, M., Meir, I., Padden, C., & Sandler, W. (2003). Classifier constructions and morphology in two sign languages. *Perspectives on classifier constructions in sign languages*, 53-84.
- Assemblea General de les Nacions Unides. (2009). *Convenció sobre els drets de l'infant*. (Síndic de Greuges de Catalunya, Ed.). Parlament de Catalunya. Recuperat de [http://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/\[PDF\] Convenció dels Drets dels Infants.pdf](http://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/[PDF] Convenció dels Drets dels Infants.pdf)
- Augusto, J. M., Adrián, J. A., Alegría, J., & Martínez De Antoñana, R. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14(4), 746-753.
- Ausbrooks, M. (2012). Language interdependence between American Sign Language and English: A review of empirical studies. En *Association of College Educators of the Deaf and Hard of Hearing Conference*. New Orleans, LA.
- Aznar, E., Cros, A., & Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Cuadernos de educación (Vol. 6). Barcelona: Ice.
- Aznar, E., Cros, A., & Quintana, L. (1993). Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5(17), 15-28.
- Bagga-Gupta, S. (2002). Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12(5), 557-587.
- Bagga-Gupta, S. (2004). Visually Oriented Language Use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. En M. van Herreweghe & M. Vermeerbergen (Ed.), *To the lexicon and beyond: sociolinguistics in European deaf communities* (p. 171-207). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Bagga-Gupta, S., & Domfors, L.-A. (2003). Pedagogical Issues in Swedish Deaf Education. En L. Monaghan (Ed.), *Many ways to be deaf: international variation in deaf communities* (p. 67-88). Washington: Gallaudet University Press.
- Bailes, C. N. (2001). Integrative ASL-English language arts: Bridging paths to literacy. *Sign Language Studies*, 1(2), 147-174.
- Baker, A., & Woll, B. (2008). *Sign Language Acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker-Shenk, C., & Cokely, D. (1981). *American sign language: a teacher's resource text on grammar and culture*. Washington: Gallaudet University Press.
- Bamberg, M., & Marchman, V. (1990). What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries. *Papers in Pragmatics*, 4(1/2), 58-121.
- Barberà Altimira, G. (2007). *La cohesió discursiva i l'espai en la llengua de signes catalana*.

- Tesi de Màster. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Barberà Altimira, G. (2012). *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC). Reference, specificity and structure in signed discourse*. Tesi doctoral. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Barberà, G., & Mosella, M. (2013). (Non-) Specificity marking in restrictive relative clauses in Catalan Sign Language (LSC). En *Theoretical issues in sign language research*. London.
- Barberà, G., & Quer, J. (2014). Nominal referential values of semantic classifiers and role shift in signed narratives. En A. Huebl & M. Steinbach (Ed.), *Linguistic foundations of narration in spoken and sign languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Barbosa Azevedo, O. (2014). *La Negociación de Significados de Profesoras y Niños Sordos: Una comprensión desde la experiencia de inmersión e implicación*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- Bartolí, M., & Navarrete, A. (2014). Adaptació a la LSC del material educatiu: La Prehistòria. En *V Seminari de la llengua de signes catalana*. Barcelona: FESOCA / IEC.
- Bartomeu Gifreu, D. (2006). *L'ordre dels constituents sintàctics oracionals majors en català*. Tesi de Màster. Universitat de Girona, Girona.
- Bavelier, D., Tomann, A., Hutton, C., Mitchell, T., Corina, D., Liu, G., & Neville, H. (2000). Visual attention to the periphery is enhanced in congenitally deaf individuals. *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*, 20(17), RC93.
- Becker, C. (2009). Narrative competences of Deaf children in German Sign Language. *Sign Language and Linguistics*, 12(2), 113-160.
- Bel, A., Ortells, M., & Morgan, G. (2014). Reference control in the narratives of adult sign language learners. *The International Journal of Bilingualism*, 1-17.
- Bel, A., Perera, J., & Salas, N. (2010). Anaphoric devices in written and spoken narrative discourse Data from Catalan. *Written Language & Literacy*, 13(2), 236-259.
- Bel Gaya, A. (2001). *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge: anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Bélanger, N. N., Baum, S. R., & Mayberry, R. I. (2012). Reading Difficulties in Adult Deaf Readers of French: Phonological Codes, Not Guilty! *Scientific Studies of Reading*, 16(3), 263-285.
- Bellés, R. M., & Molins, E. (1999). Aportaciones a la enseñanza del lenguaje escrito desde la práctica bilingüe (LSC y catalán) desarrollada en educación conjunta. En A. B. Domínguez Gutiérrez & C. Velasco Alonso (Ed.), *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (p. 137-159). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Bellés, R. M., & Teberosky, A. (1989). *Producción e interpretación de textos escritos por niños sordos pequeños integrados en escuelas ordinarias*. Barcelona. Recuperat de <http://hdl.handle.net/11162/84751>

- Benavides, L. (2015, maig 20). Un col·legi exemplar. *El Periódico de Catalunya*. Recuperat de <http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/nou-barris/collegi-exemplar-4200115>
- Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2009). *Reading Strategies for Elementary Students With Learning Difficulties: Strategies for RTI*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Benedicto, E., Cvejanov, S., & Quer, J. (2007). Valency in classifier predicates: A syntactic analysis. *Lingua*, 117(7), 1202-1215.
- Benedicto, E., Cvejanov, S., & Quer, J. (2008). The morphosyntax of verbs of motion in serial constructions: a crosslinguistic study in three signed languages. En J. Quer (Ed.), *Signs of the time: selected papers from TISLR 8* (p. 132).
- Berent, G. P. (2004). Sign Language-Spoken Language Bilingualism: Code Mixing and Mode Mixing by ASL-English Bilinguals. En T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of bilingualism* (p. 283-335). Malden: Blackwell.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1988). *La Construcció social de la realitat: un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Herder.
- Bergeson, T. R., Pisoni, D. B., & Davis, R. a O. (2003). A Longitudinal Study of Audiovisual Speech Perception by Children with Hearing Loss Who have Cochlear Implants. *The Volta review*, 103(4), 347-370.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language & Literacy*, 5(1), 1-43.
- Bernicot, J. (2014). Bases of Linguistic Development. En *Manual of Language Acquisition* (p. 143-161). Berlin: De Gruyter.
- Bess, F. H., Gustafson, S. J., & Hornsby, B. W. Y. (2014). How Hard Can It Be To Listen? Fatigue in School-Age Children with Hearing Loss. *Journal of Educational Audiology*, 20, 1-14.
- Bess, F. H., & Hornsby, B. W. Y. (2014). Commentary: listening can be exhausting-fatigue in children and adults with hearing loss. *Ear and hearing*, 35(6), 592-9.
- Biber, D. (1991). *Variation across speech and writing*. Cambridge University Press.
- Bickford, A. (2005). Using ELAN: A getting-started guide for use with sign. Recuperat de <http://www.und.edu/dept/linguistics/textbooks/UsingElan.pdf>
- Biederman, Y. M. (2001). *Literacy Learning in a Bilingual Classroom for Deaf Students: Negotiating Between New Zealand Sign Language and English*. Tesi doctoral. University of California, Berkeley.
- Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10(1).
- Black, J., Hickson, L., Black, B., & Khan, A. (2014). Paediatric cochlear implantation: Adverse prognostic factors and trends from a review of 174 cases. *Cochlear implants*

- international*, 15(2), 62-77.
- Boletín Oficial del Estado. (2010). Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual, 30157-30209. Recuperat de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/01/pdfs/BOE-A-2010-5292.pdf>
- Bolíbar, S., & Fons i Esteve, M. (1984). *Avaluació de la composició infantil, 7-11 anys. Adaptació de la prova d'Alexandre Galí*. Barcelona: Barcanova.
- Bonet, S. (2012). Les gramàtiques vuitcentistes de Fabra i la «Gramática de la lengua catalana» de 1912. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (52), 35 - 38.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brossa Ordóñez, M., Puig Canal, A., & Reguant Vila, M. (2013). *BAULA, de l'escola al barri. Un projecte d'art comunitari per a la transformació social*. Projecte final. ESMUC Escola Superior de Música de Catalunya.
- Brown, P. M., & Nott, P. (2006). Family-Centered Practice in Early Intervention for Oral Language Development: Philosophy, Methods, and Results. En P. E. Spencer & M. Marschark (Ed.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (p. 136-165). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Calafell i Pijoan, À. (2011). *La meua vida silenciosa (1909-1962)*. Barcelona: Octaedro.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. En A. Camps & M. Milian (Ed.), *Metalinguistic activity in learning to write* (p. 103-124). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Camps, A., & Milian, M. (2000a). Del texto intentado al texto escrito: formulación oral y reformulaciones del texto en el proceso de redacción en grupo. En J. J. de B. Tovar (Ed.), *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)* (p. 2751-2766). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Universidad Paris XIII.
- Camps, A., & Milian, M. (2000b). Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction. En A. Camps & M. Milian (Ed.), *Metalinguistic activity in learning to write* (p. 1-28). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cannon, J. E., Fredrick, L. D., & Easterbrooks, S. R. (2010). Vocabulary Instruction through Books Read in American Sign Language for English-Language Learners with Hearing Loss. *Communication Disorders Quarterly*, 31(2), 98-112.
- Capdevila, M. (2010a). Auca: Quan heu de sospitar que el/la vostre/a fill/a no hi sent bé? Recuperat de <http://www.xtec.cat/serveis/creda/a8925261/contingut>

- index/AUCA.pdf
- Capdevila, M. (2010b). Compareixença de Marta Capdevila amb relació al Projecte de llei de la llengua de signes catalana (tram. 353-00717/08). *Diari de sessions del Parlament de Catalunya*, C(705), 15-19.
- Capdevila, M. (2011a). Conferència «Sords profunds. Però hi sentim i parlem!» Recuperat 23 juliol 2015, de http://dixit.gencat.cat/ca/detalls/Article/20110608_conf_Marta_Capdevila
- Capdevila, M. (2011b). *Sords profunds, però hi sentim i parlem!* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família.
- Cardoso de Oliveira, R. (2000). Antropologías periféricas versus antropologías centrais. En *O trabalho do antropólogo* (p. 107-133). São Paulo: UNESP.
- Casanueva, M. (1993). El cuento tradicional, literatura ganada, intemporal y eterna. Sus implicaciones didácticas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 5, 147-152.
- Casas, L. (2011). *Tot l'any*. Vilanova i la Geltrú: El Cep i la Nansa.
- Casas, M. (2012). *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària. Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Cassany, D. (2011). *En línia: llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J. M. (1992). *De la frase al text: teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- Castellà, J. M. (2001). *La complexitat lingüística en el discurs oral i escrit: densitat lèxica, composició oracional i connexió textual*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Catalunya Informació. (2013, juny 3). Bloc horari (03/06/2013 09:00). Recuperat de [http://www.ccma.cat/catradio/alacarta/nom-programa/Bloc-horari-\(03062013-0900\)/audio/734522/](http://www.ccma.cat/catradio/alacarta/nom-programa/Bloc-horari-(03062013-0900)/audio/734522/)
- Cedillo, P. (2012). Los sordos adultos en la escuela: ¿maestros o modelos de lenguaje? En *II Congreso Iberoamericano de Educación Bilingüe para sordos*. Asunción, Paraguay.
- Cedillo Vicente, P. (2008). *Háblame a los ojos*. Barcelona: Octaedro.
- CEE Josep Pla. (s.d.). Història. Recuperat 31 setembre 2015, de http://www.ceejoseppla.cat/es/quienes_somos/historia?lang=ca
- Cervantes, M., Gavilán, G., Vilallonga, M., & Capdevila, M. (2002). *El secret de l'avi*. Barcelona: Cromosoma.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. En R. I. Mayberry (Ed.), *Language acquisition by eye* (p. 221-259). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 367-388.
- Chaucer, G., & Desclot, M. (Adaptació). (1992). *Els contes de Canterbury*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Chaudron, C. (2003). Data collection in SLA research. En C. Doughty & M. H. Long (Ed.), *The handbook of second language acquisition* (p. 762-828). Malden (Mass.): Wiley Online Library.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures* (Vol. 16). MIT press.
- Claudia, A., Lodi, B., Bortolotti, E. C., José, M., & Cavalmoreti, Z. (2014). Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana*, 9(2), 131-149.
- Claveria, M. A., Calvo, P., Marro, S., Capdevila, M., & Artells, F. (2014). *El meu fill té una pèrdua auditiva. Informació per a les famílies*. Sant Joan de Déu / ACAPPS.
- Codorniu, I., Farrerons, J., & Ferrerons, R. (2014). *La nena que no deia hola*. Sant Quierze del Vallès: Fundació privada ILLESCAT.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Coloma, C. J., Peñalosa, C., & Fernández, R. (2007). Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45(1), 33.
- Colozzo, P., & Whitely, C. (2014). Keeping track of characters: Factors affecting referential adequacy in children's narratives. *First Language*, 34(2), 155-177.
- Coltheart, M. (2005). Dual-Route Approach. En M. J. Snowling & C. Hulme (Ed.), *The Science of Reading: A Handbook* (p. 6-23). Oxford, UK: Blackwell Publishing Limited.
- Comissió d'Educació de FESOCA. (2013). *Situació educativa dels estudiants sords a Catalunya*. Recuperat de <http://www.social.cat/documents/educacio-2013.pdf>
- Comissió d'Educació de FESOCA. (2014). Greu risc d'exclusió social. Recuperat 7 abril 2015, de http://www.fesoca.org/cat/noticies/greu-risc-d-exclusi-social_242.html
- Comissió de Política Cultural. Sessió núm. 39. (2010). *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya*, C(705).
- Comissió de Política Cultural. Sessió núm. 40. (2010). *Diari de sessions del Parlament de Catalunya*, C(710).
- Comissió de Política Cultural. Sessió núm. 41. (2010). *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya*, C(715).
- Connor, C. M., Hieber, S., Arts, H. A., & Zwolan, T. A. (2000). Speech, Vocabulary, and the Education of Children Using Cochlear Implants: Oral or Total Communication? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1185-1204.

- Consell d'Europa. (2002). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Recuperat de http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues
- Consell de l'Audiovisual de Catalunya. (2012). *Informe en relació amb el compliment de les missions específiques del servei públic audiovisual de competència de la Generalitat de Catalunya: Televisió de Catalunya - Any 2011*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Consell de l'Audiovisual de Catalunya. (2014). *Informe en relació amb el compliment de les missions específiques del servei públic de competència de la Generalitat de Catalunya. Any 2012*.
- Consell de l'Audiovisual de Catalunya. (2015a). *Informe en relació amb el compliment de les missions específiques del servei públic audiovisual de competència de la Generalitat de Catalunya. Any 2013*.
- Consell de l'Audiovisual de Catalunya. (2015b). *Informe en relació amb el compliment de les missions específiques del servei públic de competència de la Generalitat de Catalunya. Any 2014*.
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2003a). *Informe del cens d'alumnes amb discapacitats matriculats a les universitats catalanes. 31 de març de 2003*. Barcelona.
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2003b). *Informe del cens d'alumnes amb discapacitats matriculats a les universitats catalanes. 31 d'octubre de 2003*. Barcelona.
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2004). *Informe sobre el cens d'alumnes amb discapacitats matriculats a les universitats catalanes en data 31 d'octubre de 2004*. Barcelona.
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2005). *Informe sobre el cens d'estudiants amb discapacitats matriculats a les universitats catalanes en data 31 d'octubre de 2005*. Barcelona.
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2007). *Informe sobre el cens d'estudiants amb discapacitats matriculats a les universitats catalanes curs 2006-2007 (any 2006)*. Barcelona.
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2009). *Informe sobre el cens d'estudiants amb discapacitat matriculats a les universitats catalanes curs 2007-2008 (any 2007)*. Barcelona.
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2010). *Informe sobre el cens d'estudiants amb discapacitat matriculats a les universitats catalanes curs 2009-2010 (any 2009)*. Barcelona.
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2012a). *Informe sobre el cens d'estudiants amb discapacitat matriculats a les universitats catalanes curs 2010-2011 (any 2010)*. Barcelona.

- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2012b). *Informe sobre els estudiants de nou accés amb discapacitat. Any 2011*.
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2013). *Informe cens de discapacitats 2011-2012 (annex 1 al punt 7)*. Barcelona.
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2014). *Informe sobre el cens d'estudiants amb discapacitat matriculats a les universitats catalanes curs 2012-2013 (any 2012)*. Barcelona.
- Corbetta, P., & Fraile Maldonado, M. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid etc.: McGraw-Hill.
- Cormier, K., Smith, S., & Sevcikova, Z. (2013). Predicate structures, gesture and simultaneity in the representation of action in British Sign Language: Evidence from deaf children and adults. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(3), 370-390.
- Cormier, K., Smith, S., & Zwets, M. (2013). Framing constructed action in British Sign Language narratives. *Journal of Pragmatics*, 55, 119-139.
- Cots, J. M., & Nussbaum, L. (2002a). *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. (J. M. Cots & L. Nussbaum, Ed.). Lleida: Milenio.
- Cots, J. M., & Nussbaum, L. (2002b). Visiones de la conciencia lingüística: del currículo a la práctica de aula. En J. M. Cots & L. Nussbaum (Ed.), *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (Vol. 33, p. 55-70). Lleida: Milenio.
- Courtin, C., Melot, A.-M., & Corroyer, D. (2008). Achieving Efficient Learning. En M. Marschark & P. C. Hauser (Ed.), *Deaf cognition* (p. 102-130). Oxford; New York: Oxford University Press.
- Cramér-Wolrath, E. (2013). Signs of Acquiring Bimodal Bilingualism Differently: A Longitudinal Case Study of Mediating a Deaf and a Hearing Twin in a Deaf Family.
- CREDA Baix Llobregat. (s.d.). Recuperat 2 agost 2015, de <http://www.xtec.cat/serveis/creda/a8925261/>
- CREDA Catalunya Central. (s.d.). Recuperat 2 agost 2015, de <http://www.xtec.cat/creda-catcentral/>
- CREDA Comarques II. (s.d.). Recuperat 2 agost 2015, de <http://www.xtec.cat/serveis/creda/a8925251/>
- CREDA Comarques IV. (s.d.). Recuperat 2 agost 2015, de <http://agora.xtec.cat/creda-comarques4/intranet/index.php>
- CREDA Jordi Perelló. (s.d.). Recuperat 2 agost 2015, de <http://agora.xtec.cat/creda-jordiperello/intranet/index.php>
- CREDA Jordi Perelló. (2010). *Projecte d'escolarització de l'alumnat sord en centres d'agrupament*. Sabadell.

- CREDA Lleida. (s.d.). Recuperat 2 agost 2015, de <http://www.xtec.cat/creda-lleida/>
- CREDA Maresme - Vallès Oriental. (s.d.). Recuperat 2 agost 2015, de <http://agora.xtec.cat/creda-mvo/intranet/>
- CREDA Maresme - Vallès Oriental. (2012). Seminari mestres de suport a l'inclusió. Recuperat de <http://agora.xtec.cat/creda-mvo/intranet/index.php?module=document&type=user&func=viewDocs>
- CREDA Narcís Massó. (s.d.). Recuperat 2 agost 2015, de <http://www.xtec.cat/serveis/creda/b7900035/>
- CREDA Tarragona. (s.d.). Recuperat 2 agost 2015, de <http://www.xtec.cat/serveis/creda/e3925251/>
- CREDAC Pere Barnils. (s.d.-a). Recuperat 2 agost 2015, de <http://www.xtec.cat/serveis/creda/a8901335/index.html>
- CREDAC Pere Barnils. (s.d.-b). Preguntes Freqüents. Recuperat 16 abril 2015, de <http://www.credacperebarnils.com/node/35>
- CREDAC Pere Barnils. (2009). *Guia per a professionals del CREDAC «Pere Barnils» Barcelona*. Serveis Educatius. Consorci d'Educació de Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Cuenca, M. J. (2000). *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*. Madrid: Arco Libros.
- Cummins, J. (1984). The role of primary language development in promoting education success for language minority students. En C. S. D. of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework* (7th ed., p. 3-50). Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Cummins, J. (2006). *The Relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research*. Toronto.
- Czubek, T. A. (2006). Blue Listerine, Parochialism, and ASL Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(3), 373-381.
- Day, A. (1996). *Good dog, Carl*. New York: Simon&Schuster.
- De Clerck, G. a M. (2010). Deaf epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: an anthropological perspective. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 435-446; discussion 493-496.
- De Garcia, B. (2003). Acquisition of English literacy by signing deaf children. *Ponto de Vista Florianopolis*, 5, 129-150.
- De Sousa, B. (2009). Una epistemología del sur. *México DF: Siglo XXI*.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.

- DeLana, M., Gentry, M. A., & Andrews, J. F. (2007). The efficacy of ASL/English bilingual education: Considering public schools. *American Annals of the Deaf*, 152(1), 73-87.
- Delibes, M. (1991). *Señora de rojo sobre fondo gris*. Barcelona: Destino.
- Departament d'Educació. (2004). *L'ús del llenguatge a l'escola. Propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge*. Servei de Difusió i Publicació. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació. (2007a). DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915, 21822-21870. Recuperat de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/4915/914189.pdf>
- Departament d'Educació. (2007b). DECRET 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4852, 11702-11709.
- Departament d'Educació. (2010). *Marc d'actuació dels CREDA. Document provisional*. Serveis Educatius CREDA. II jornada interCREDA.
- Departament d'Educació i Universitats. (2006). *Guia per a famílies d'infants amb sordesa o sordceguesa*. Servei de Difusió i Publicacions. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (s.d.). Estadística de l'ensenyament. Recuperat 24 abril 2015, de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/>
- Departament d'Ensenyament. (1984). Decret 117/1984, de 17 d'abril, sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*.
- Departament d'Ensenyament. (1989). ORDRE d'11 d'abril de 1989, per la qual es creen centres de recursos educatius per a deficients auditius. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 1.667-1.668.
- Departament d'ensenyament. (1994). DECRET 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4659-4662.
- Departament d'Ensenyament. (1997a). Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*.
- Departament d'Ensenyament. (1997b). DECRET 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 2528.
- Departament d'Ensenyament. (1999). *Marc d'actuació dels CREDA: Criteris i objectius d'intervenció*.
- Departament d'Ensenyament. (2012). Resolució de 20 de febrer de 2012, de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària, que estableix el procediment a seguir i els protocols que han d'utilitzar els equips d'orientació i assessorament psicopedagògic

- (EAP), per a l'elaboració dels dictà. Recuperat de http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/ddin/modul_2/resolucio_annexos_orientacions_.pdf.
- Departament d'Ensenyament. (2014). *Directrius per a l'organització i la gestió dels serveis educatius*. Generalitat de Catalunya.
- Departament de Cultura. (2013). *Informe de política lingüística 2013*. Generalitat de Catalunya.
- Departament de Cultura. (2014). *Informe de política lingüística 2014*. Generalitat de Catalunya.
- Departament de Salut. (2010). *Protocol per a la detecció precoç, el diagnòstic, el tractament i el seguiment de la hipoacúsia neonatal*. Generalitat de Catalunya.
- Díaz-Estébanez, E., & Marchesi, Á. (2003). Capítol II. La discapacitat auditiva. En C. Giné & C. Basil (Ed.), *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials* (Vol. 82, p. 109-172). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Direcció d'Estudis Parlamentaris. (2009). Projecte de llei de la llengua de signes catalana. Activitat del parlament de Catalunya. *Documentació Parlamentària*, 143. Recuperat de http://www.parlament.cat/porteso/rec_doc/doc_parlam/DP143_ActiParl.pdf
- Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. (2010). *Orientacions per a la millora de la comprensió lectora i l'expressió escrita*. Generalitat de Catalunya. Recuperat de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3d3e6572-5f03-4283-9106-ae6ff703bf61/Document_Millora_Expressio_Escrita_2012.pdf
- Domínguez Gutiérrez, A. B., & Alonso Baixeras, P. (2004). *La Educación de los alumnos sordos hoy: perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Domínguez Gutiérrez, A. B., Rodríguez Ramos, P., & Alonso Baixeras, P. (2011). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas. *Revista de Educación*, 356, 353-375.
- Dostal, H. M., & Wolbers, K. a. (2014). Developing Language and Writing Skills of Deaf and Hard of Hearing Students: A Simultaneous Approach. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245-268.
- Draper, A. G. (2001). The Attitude of the Adult Deaf towards Pure Oralism. En L. Bragg (Ed.), *Deaf world: A historical reader and primary sourcebook* (p. 175-183). New York: New York University Press.
- Dubuisson, C., Parisot, A.-M., & Vercaingne-Ménard, A. (2008). Bilingualism and deafness. Correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French. En C. Plaza-Pust & E. Morales-López (Ed.), *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (p. 51-71). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ducharme, D. a, & Arcand, I. (2011). How do deaf signers of LSQ and their teachers construct

- the meaning of a written text? *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(1), 47-65.
- Duchesne, L., Sutton, A., & Bergeron, F. (2009). Language Achievement in Children Who Received Cochlear Implants Between 1 and 2 Years of Age: Group Trends and Individual Patterns. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4), 465-485.
- Duhayer, V., Frumholz, M., & Garcia, B. (2006). Acquisition du langage chez l'enfant sourd: quelle oralité pour quel accès à l'écrit? *CRAPEL*, 29, 111-129.
- Dulcet i Valls, E., Grandi de Trepà, D., Herrera González, E., Vendrell i Brucet, J. M., & Vila i Rovira, J. M. (2003). Perfil professional del logopeda. Col·legi d de Logopedes de Catalunya. Recuperat de <http://www.clc.cat/col-legiats-des/perfil-professional>
- Dye, M. W. G., & Bavelier, D. (2013). Visual Attention in Deaf Humans: A Neuroplasticity Perspective. En A. Kral, A. N. Popper, & R. R. Fay (Ed.), *Deafness* (p. 237-263). New York: Springer.
- Dye, M. W. G., & Hauser, P. C. (2014). Sustained attention, selective attention and cognitive control in deaf and hearing children. *Hearing research*, 309, 94-102.
- Dye, M. W. G., Hauser, P. C., & Bavelier, D. (2008). Visual attention in deaf children and adults. *Deaf cognition: Foundations and outcomes*, 250-263.
- Easterbrooks, S. R., & Stoner, M. (2006). Using a visual tool to increase adjectives in the written language of students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 27(2), 95-109.
- Edwards, J. (2008). Foundations of Bilingualism. En *The Handbook of Bilingualism* (p. 7-31). Blackwell Publishing Ltd.
- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. En M. J. Snowling & C. Hulme (Ed.), *The science of reading: A handbook* (p. 135-154). Malden: Blackwell handbooks of developmental psychology.
- El Cep i la Nansa Edicions. (2015). Col·lecció Ginjoler. Recuperat 3 maig 2015, de <http://www.elcepilanansa.com/colleccions/ginjoler/>
- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain: insights from sign language research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emmorey, K., Borinstein, H. B., & Thompson, R. (2005). Bimodal Bilingualism: Code-blending between Spoken English and American Sign Language. En J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Ed.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (p. 663-673). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Enns, C., Hall, R., Isaac, B., & MacDonald, P. (2007). Process and Product: Creating Stories with Deaf Students. *TESL Canada Journal*, 25(1), 1-22.
- Enns, C. J., & Herman, R. C. (2011). Adapting the Assessing British Sign Language Development: Receptive Skills Test Into American Sign Language. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(3), 362-374.
- Escola Municipal Tres Pins. (2000). *Projecte d'educació bilingüe*. Barcelona.

- Escola Municipal Tres Pins. (2002). *Projecte Educatiu de centre. Projecte lingüístic*. Barcelona.
- Escola Municipal Tres Pins. (2009). *Reglament de règim intern*. Barcelona.
- Escola Municipal Tres Pins. (2015). Recuperat 2 abril 2015, de <http://www.bcn.cat/trespins/index.html>
- Escola Tres Pins, CEE Josep Pla, & Departament d'Educació. (s.d.). Petits signes. Recuperat 5 juliol 2015, de <http://www.webvisual.tv/signos/petitssignes/petitssignes.php>
- Essomba Gelabert, M. Á. (2003). *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Esteban Saiz, M. L. (2003). *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. Madrid: CNSE.
- Esteve Gibert, N. (2014). *The integration of prosody and gesture in early intentional communication*. Tesi doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Estrada, M. D., Benítez, D., Clarós, P., Claveria, M. A., Orús, C., & Pujol, M. C. (2011). *Avaluació dels implants coclears bilaterals en nens. Criteris d'indicació dels implants coclears en nens i adults*. Barcelona.
- Evans, C. J. (2004). Literacy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 17-27.
- Faulkner, K. F., & Pisoni, D. B. (2013). Some observations about cochlear implants: challenges and future directions. *Neuroscience Discovery*, 1(9), 1-10.
- Federació ACAPPS. (s.d.). Entitats federades. Recuperat 19 setembre 2015, de <http://www.acapps.org/web/entitats-federades>
- Fenlon, J. (2010). *Seeing sentence boundaries: the production and perception of visual markers signalling boundaries in signed languages*. Tesi doctoral. University College London. Recuperat de <http://discovery.ucl.ac.uk/20214/>
- Fernández Mostaza, E. (2003). El proceso de resocialización de los padres oyentes con hijos sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 15(2), 149-164.
- Fernández Viader, M. P. (2001). *Aprenem LSC!: manual per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua de signes catalana*. Barcelona: ILLESCAT, Centre d'Estudis de la Llengua de Signes de Catalunya.
- Fernández-Mostaza, E. (2003). El proceso de resocialización de los padres oyentes con hijos sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 15(2), 149-164.
- Fernández-Viader, M. del P., & Yarza, M. V. (2004). Experiencias bilingües para la educación del Sordo en Cataluña (España). En *El valor de la mirada: sordera y educación* (p. 257-266). Servicio de Publicaciones.
- Ferreiro, E. (2000). Los procesos constructivos de apropiación de la lectura. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Ed.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (16th ed., p. 128-154). México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

- Ferreiro, E. (2001). Pasado y futuro del verbo leer. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (p. 41-64). Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Ferreiro, E. (2007a). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Pátzcuaro, Michoacán, México: Paideia Latinoamericana.
- Ferreiro, E. (2007b). La escritura antes de la letra. La evolución de las conceptualizaciones de la escritura. En *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos* (p. 209-255). Pátzcuaro, Michoacán, México: Paideia Latinoamericana.
- Ferreiro, E. (2008). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. En M. I. Borrero (Ed.), *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas* (p. 93-104). Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona.
- Ferrerons, R. (2011). *Primer diccionari general i etimològic de la llengua de signes catalana*. Girona: Documenta Universitaria.
- FESOCA. (2013a). Compareixença parlamentària del president de FESOCA. Recuperat 7 abril 2015, de http://www.fesoca.org/cat/noticies/compareixen-a-parlament-ria-del-president-de-fesoca_141.html
- FESOCA. (2013b). Nota de Premsa del 30 de juliol de 2013. Recuperat 7 abril 2015, de http://www.fesoca.org/cat/noticies/nota-de-premsa_142.html
- FESOCA. (2015). WebvisualTV. Recuperat de <http://www.webvisual.tv/>
- Figueras, B., Edwards, L., & Langdon, D. (2008). Executive function and language in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 362-377.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2nd ed.). Madrid: Morata.
- Fons i Esteve, M. (2000). *Llegir i escriure per viure: alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula*. Barcelona: La Galera.
- Fons, M. (2000). Aprender a leer y escribir. En M. Bigas & M. Correig (Ed.), *Didáctica de la lengua en la educación Infantil* (p. 157-178). Madrid: Síntesis.
- Fortuny i Balcells, M., Llombart i Elías, C., Palmés i Mordillo, C., Sadurní i Montell, N., & Vinardell i Maristany, M. (2010). Estratègies per a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva. Recuperat 2 abril 2015, de http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/d238/modul_4/practica_2
- Foucambert, J. (1985). *La Manière d'être lecteur: apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris: Éditions MDI.
- Freire, P. (1984). *La Importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid : Siglo XXI.
- Frigola, S. (2010). La comunidad sorda de Catalunya. En J. Martí i Castell & J. M. Mestres i Serra (Ed.), *Les Llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (actes del seminari del CUIMPB-CEL 2008)* (Vol. 14, p. 29-54). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Frigola, S., & Aliaga, D. (s.d.). *Adaptació del test d'ASL a l'LSC*. Barcelona.

- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. En *Actas V Simposio Escuelas de Logopedia y Psicología del lenguaje* (p. 21-31). Salamanca: EE.SS.UU. de Logopedia y Psicología del lenguaje.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2003). *An introduction to language* (7a ed.). Boston: Wadsworth.
- Fullat, O., Sarramona, J., Martínez, M., & Puyol, À. (2001). *Cap a una llei europea d'educació*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fundació Universitària del Bages. (s.d.). Guies docents. Recuperat 1 setembre 2015, de <http://www.fub.edu/grau-en-logopedia/logopedia-pla-estudis/logopedia-guies-docents>
- Gabarró-López, S., & Meurant, L. (2014). When nonmanuals meet semantics and syntax: a practical guide for the segmentation of sign language discourse. En *6th Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Beyond the Manual Channel* (p. 55-61). Reykjavik, Iceland. Recuperat de www.ep.liu.se/ecp/101/ecp13101.pdf
- Galí, A., Benedito, V., & Monés, J. (1984). *La Mesura objectiva del treball escolar*. Vic: Eumo.
- Gallego, C., Battaner Arias, E., Rodríguez Marín, J., García Román, A., & Escribá Pérez, F. J. (2004). Libro blanco. Título de grado en logopedia. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperat de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>
- García, C., & Codorniu, I. (2007). *Aliments/alimentos/food. Aprenem LSC. Manual per l'ensenyament-aprenentatge de la Llengua de Signes Catalana*. Fundació privada ILLESCAT.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García Ruiz, C., & Codorniu Tomás, I. (2007). *Aliments/Alimentos/Food. Aprenem LSC. Manual per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua de signes catalana*. Fundació privada ILLESCAT.
- Garriga, E. (2003). *L'adquisició de la lectura en el nen sord: cal saber parlar per poder llegir? Llicències d'Estudis Retribuïdes. Curs 2002-2003*. XTEC, Generalitat de Catalunya. Recuperat de <http://www.xtec.cat/sgfp/licencies/200203/resums/egarriga.html>
- Gascón Ricao, A., & Storch de Gracia y Asensio, J. G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Geers, A. E. (2005). Spoken language in children with cochlear implants. En P. E. Spencer & M. Marschark (Ed.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (p. 244-271). Oxford: Oxford University Press.
- Geers, A. E., & Hayes, H. (2011). Reading, writing and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear Hear*, 32(1), 49S-59S.

- Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J., Brenner, C., & Hayes, H. (2009). Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 371-385.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Generalitat de Catalunya. (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Barcelona: Quaderns de legislació.
- Generalitat de Catalunya. (2010a). Currículum provisional i en revisió de la llengua de signes catalana. Educació primària.
- Generalitat de Catalunya. (2010b). Llei 17/2010, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5.647, 45011-45017.
- Generalitat de Catalunya. (2012). *Informe de valoració de les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE)*. Recuperat de http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/coleccions/educacio_inclusiva/
- Generalitat de Catalunya. (2013a). Serveis educatius. CREDA. Recuperat 30 juny 2015, de <http://www.xtec.cat/web/serveis/serveis/see/creda>
- Generalitat de Catalunya. (2013b). Serveis educatius. Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica. Recuperat 15 abril 2015, de <http://www.xtec.cat/web/serveis/serveis/sez/eap>
- Generalitat de Catalunya. (2013c). Serveis educatius. Serveis educatius específics. Recuperat 24 juliol 2015, de <http://www.xtec.cat/web/serveis/serveis/see>
- Giezen, M. R. (2011). *Speech and Sign Perception in Deaf Children with Cochlear Implants*. Tesis doctoral. University of Amsterdam, Utrecht.
- Gobierno de España. (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 103, 11106-11112. Recuperat de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>
- Gobierno de España. LEY 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas (2007). BOE núm. 255.
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222-229.
- Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (2014). *Handbook of Executive Functioning*. New York: Springer.
- Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), 41-55.
- Gómez, L. (2011). Ser sorda es sólo un detalle. En *Sordo ¡y qué! Vida de personas sordas que han alcanzado el éxito* (3a ed., p. 185-197). Madrid: LoQueNoExiste.
- González Cuenca, A. M., Barajas Esteban, C., Linero Zamorano, M. J., & Quintana García, I. (2008). Deficiencia auditiva y teoría de la mente. Datos para la reflexión y la

- intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 99-116.
- González de Ibarra Garza, J., & Molins, E. (1998). CEIP Tres Pins. En *I Jornadas de Educación Bilingüe en el niño sordo. Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Barcelona: APANSCE. Recuperat de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ceimp-tres-pins-barcelona/>
- Goodman, K. (2000). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Ed.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (16a ed., p. 13-28). Coyoacán, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Goswami, U. (2008). Reading, complexity and the brain. *Literacy*, 42(2), 67-74.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.
- Grosjean, F. (2000). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *El bilingüismo de los sordos*, 1(4), 15-18.
- Grosjean, F. (2001). The right of the deaf child to grow up bilingual. *Sign Language Studies*, 1(2), 110-114.
- Grosjean, F. (2008a). *Studying Bilinguals*. New York: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2008b). Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues 1. En *The Handbook of Bilingualism* (p. 32-63). Blackwell Publishing Ltd.
- Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133-145.
- Grushkin, D. A. (1998). Why Shouldn't Sam Read? Toward a New Paradigm for Literacy and the Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1992), 189-203.
- Guasch, O. (2001). *L'Escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.
- Guasti, M. T. (2002). *Language Acquisition. The Growth of Grammar*. MIT Press.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2001). *La expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva: análisis de textos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Gutierrez-Clellen, V. F., & Heinrichs-Ramos, L. (1993). Referential cohesion in the narratives of Spanish-speaking children: a developmental study. *Journal of speech and hearing research*, 36(3), 559-67.
- Hall, M. L., & Bavelier, D. (2010). 30 Working Memory, Deafness, and Sign Language. En M. Marschark & P. E. Spencer (Ed.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2, p. 458-472). New York: Oxford University Press.
- Hanh, T. N. (2008). *Calming the Fearful Mind: A Zen Response to Terrorism*. Associable Publishing Ltd.
- Haug, T. (2011). *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test*. Hamburg

University Press.

- Hauser, P. C., Lukomski, J., & Hillman, T. (2008). Development of deaf and hard-of-hearing students' executive function. *Deaf cognition: Foundations and outcomes*, 286-308.
- Hauser, P. C., O'Hearn, A., McKee, M., Steider, A., & Thew, D. (2010). Deaf epistemology: Deafhood and Deafness. *American annals of the deaf*, 154(5), 486-492.
- Herman, R., Rowley, K., Mason, K., & Morgan, G. (2014). Deficits in narrative abilities in child British Sign Language users with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(3), 343-353.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 518-530.
- Hermans, D., Ormel, E., & Knoors, H. (2010). On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 187-199.
- Herrera-Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y Educadores*, 17(1), 135-148.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge - of Words and the World. *American Educator*, 27, 10-29. Recuperat de http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2003/AE_SPRNG.pdf
- Hodge, G. (2013). *Patterns from a signed language corpus: Clause-like units in Auslan (Australian sign language)*. Macquarie University.
- Hoffman, M., & Wang, Y. (2010). The use of Graphic Representations of Sign Language in Leveled Texts to Support Deaf Readers. *American Annals of the Deaf*, 155(2), 131-136.
- Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. En R. I. Mayberry (Ed.), *Language acquisition by eye*. (p. 143-163). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, 132(2), 229-242.
- Holcomb, T. K. (2010). Deaf epistemology: the deaf way of knowing. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 471-478.
- Holzinger, D., & Fellingner, J. (2014). Sign Language and Reading Comprehension: No Automatic Transfer. En M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (p. 102-133). New York: Oxford University Press.
- Hornsby, B. W. Y., Werfel, K., Camarata, S., & Bess, F. H. (2014). Subjective Fatigue in Children With Hearing Loss: Some Preliminary Findings. *American Journal of Audiology*, 23(1), 129.
- Humphries, T., & Allen, B. M. (2008). Reorganizing teacher preparation in deaf education. *Sign Language Studies*, 8(2), 160-180.

- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., & Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), e31-e52.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2014). Bilingualism: a pearl to overcome certain perils of cochlear implants. *Journal of medical speech-language pathology*, 21(2), 107-125.
- Humphries, T., Kushalnagar, R., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2013). The Right to Language. *Journal of Law, Medicine and Ethics*, 41(4), 872-884.
- Humphries, T., & MacDougall, F. (2000). «Chaining» and other links: Making connections between American Sign Language and English in Two Types of School Settings. *Visual Anthropology Review*, 15(2), 84-94.
- IDESCAT. (2015a). Anuari estadístic de Catalunya. Ensenyament. Recuperat 2 octubre 2015, de <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=14&t=2012>
- IDESCAT. (2015b). Anuari estadístic de Catalunya. Ensenyament universitari. Recuperat 3 agost 2015, de <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=89&t=2010>
- IEC. (s.d.-a). Gramàtica de la llengua catalana. Recuperat 13 maig 2015, de <http://www.iecat.net/institucio/seccions/filologica/gramatica/>
- IEC. (s.d.-b). Morfologia flexiva. Paradigmes dels verbs model. En *Gramàtica de la llengua catalana (versió provisional)* (p. 201-246). Recuperat de <http://www.iecat.net/institucio/seccions/filologica/gramatica/>
- Iglesias, J. M. (2012). Per què creiem en el bilingüisme? En M. Vinardell (Ed.), *Recopilació textos de la Jornada «El bilingüisme és un dret humà»* (p. 26). Barcelona: ADCS-Difusord.
- Institut d'Estudis Catalans. (s.d.). Diccionari de la llengua catalana. Recuperat 27 agost 2015, de <http://dlc.iec.cat/index.html>
- Institut d'Estudis Catalans. (2015). Bibliografia del Portal de la Llengua de Signes Catalana. Recuperat 3 maig 2015, de <http://blogs.iec.cat/lsc/bibliografia/>
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Isop. (1999). El pastoret mentider. En *Faules d'Isop i La Fontaine* (p. 76). Madrid: Susaeta.
- James, C. (2002). La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones. En J. M. Cots & L. Nussbaum (Ed.), *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (Vol. 33, p. 19-33). Lleida: Milenio.
- Jané, R. (2010). Compareixença de Raimon Jané, en representació de la Federació d'Associacions Catalanes de Pares i Persones Sordes (Acapps), amb relació al Projecte de llei de la llengua de signes catalana (tram. 353-00711/08). *Diari de sessions del Parlament de Catalunya*, C(710), 10-13.
- Jarque, M. J., Morales-López, E., & Garrusta, J. (2014). Valoración de las habilidades

- comunicativas en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal. En *Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*. Madrid: CNLSE. Recuperat de http://bilinsig.org/wp-content/uploads/2014/08/Jarque_MoralesLópez_Garrusta-2014.pdf
- Jáudenes Casaubón, C. (2013). *Dossier divulgativo para familias con hijos/as con discapacidad auditiva. Información básica para el acceso temprano a la lengua oral* (3a ed.). Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas.
- Johansson, V. (2009). *Developmental aspects of text production in writing and speech*. Lund.
- Johnston, T. (2002). The representation of English using Auslan: Implications for deaf bilingualism and English literacy. *Australian Journal of Education of the Deaf*, 8, 23-37.
- Johnston, T. (2013a). *Auslan Corpus Annotation Guidelines*. Sydney. Recuperat de http://media.auslan.org.au/attachments/AuslanCorpusAnnotationGuidelines_Johnston.pdf
- Johnston, T. (2013b). Search functions in ELAN. En *TISLR Summer School ELAN searching session, presenter's notes*. Londres.
- Johnston, T., Vermeerbergen, M., Schembri, A., & Leeson, L. (2007). «Real data are messy»: Considering cross-linguistic analysis of constituent ordering in Auslan, VGT, and ISL. En P. M. Perniss, R. Pfau, & M. Steinbach (Ed.), *Visible variation: comparative studies on sign language structure* (p. 163-206). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jones, G. (2013). *A cross-cultural and cross-linguistic analysis of deaf reading practices in China: case studies using teacher interviews and classroom observations*. Tesis doctoral. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and cognitive processes*, 1(1), 61-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). Restricciones de la conciencia metalingüística. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 33-50.
- Keller, H. (2012). *La historia de mi vida*. Valencina de la Concepción: Editorial Renacimiento.
- Kluwin, T. N., & Moores, D. F. (1989). Mathematics achievement of hearing impaired adolescents in different placements. *Exceptional children*, 55(4), 327.
- Knors, H., & Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: revisiting bilingual language policy for deaf children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(3), 291-305.
- Knors, H., & Marschark, M. (2013). *Teaching deaf learners: Psychological and developmental foundations*. New York: Oxford University Press.
- Knors, H., Tang, G., & Marschark, M. (2014). Bilingualism and Bilingual Deaf Education: Time To Take Stock. En M. Marschark, H. Knors, & G. Tang (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (p. 1-20). New York: Oxford University Press.

- Koutsoubou, M., Herman, R., & Woll, B. (2006). Bilingual language profiles of deaf students: An analysis of the written narratives of three deaf writers with different language proficiencies. *Deafness & Education International*, 8(3), 144-168.
- Koutsoubou, M., Herman, R., & Woll, B. (2007). Does Language Input Matter in Bilingual Writing? Translation Versus Direct Composition in Deaf School Students' Written Stories. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(2), 127-151.
- Koziol, L. F. (2014). *The Myth of Executive Functioning: Missing Elements in Conceptualization*. New York: Springer.
- Kronenberger, W. G., Beer, J., Castellanos, I., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2014). Neurocognitive Risk in Children With Cochlear Implants. *JAMA otolaryngology-- head & neck surgery*, 46202(7), 1-8.
- Kuntze, M. (1998). Literacy and deaf children: The language question. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 1-15.
- Kushalnagar, P., Hannay, H. J., & Hernandez, A. E. (2010). Bilingualism and attention: a study of balanced and unbalanced bilingual deaf users of American Sign Language and English. *Journal of deaf studies and deaf education*, 15(3), 263-73.
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2010). Predictors of Reading Development in Deaf Children: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of experimental child psychology*, 107(3), 229-243.
- Laborda, C., & Valero, J. (2002). Deficiència auditiva: trets generals i necessitats educatives que se'n deriven. En N. Silvestre (Ed.), *L'alumnat sord a les etapes infantil i primària. Criteris i exemples d'intervenció educativa* (p. 15-34). Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Laborit, E. (1994). *Le cri de la mouette*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Laborit, E. (2014). *El grito de la gaviota*. Barcelona: Seix Barral.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of narrative and life history*, 7, 395-415.
- Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (2001). The Hearing Agenda II. Eradicating the DEAF-WORLD. En L. Bragg (Ed.), *Deaf world: A historical reader and primary sourcebook* (p. 365-379). New York: New York University Press.
- Leal, C. (1997). Entrevista a César Coll. *L'espai d'APANSCE. Butlletí de l'associació de pares de nens sords de Catalunya*, 5. Recuperat de http://www.apansce.org/revista/pdf_revista/Espai5.pdf
- Leal, C. (2000). Leyendo juntos [Número especial]. *L'espai d'APANSCE*, 7. Recuperat de http://apansce.org/leyendo_juntos/leyendo_juntos.pdf
- Leal, C. (2007). La experiencia de APANSCE: niños bilingües con implante coclear. *L'espai d'APANSCE*, 9-11. Recuperat de http://www.apansce.org/revista/pdf_revista/espai_17.pdf
- Leal, C., & Perich, R. (2002). Una oportunitat perduda. A propòsit del primer estudi avaluació

- de l'alumnat sord que encarrega Ensenyament. *L'espai d'APANSCE*, 11, 11.
- Lederberg, A. R., Miller, E. M., Easterbrooks, S. R., & Connor, C. M. (2014). Foundations for Literacy: An Early Literacy Intervention for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of deaf studies and deaf education*.
- Leigh, G., & Johnston, T. (2004). First language learning in a sign bilingual program: An Australian study. *First Language*, 9(2/3).
- Leigh, I. (2009). *A lens on deaf identities*. Oxford University Press.
- Les entrevistes de «La tribu»: Marta Capdevila. (2012). Recuperat 23 juliol 2015, de <http://www.ccma.cat/catradio/alcarta/nom-programa/Les-entrevistes-de-La-tribu-Marta-Capdevila/audio/622210/>
- Lieberman, A. M., Hatrak, M., & Mayberry, R. I. (2014). Learning to Look for Language: Development of Joint Attention in Young Deaf Children. *Language Learning Development*, 10(1), 1-20.
- Lillo-Martin, D., Berk, S., & de Quadros, R. M. (2012). Calculating MLU in sign languages. En *Linguistic Society of America Annual Meeting*. Portland, Orego.
- Lillo-Martin, D., Hanson, V. L., & Smith, S. T. (1992). Deaf readers' comprehension of relative clause structures. *Applied Psycholinguistics*, 13(1), 13-30.
- Lima, P. (2011). Ver es entender. En *Sordo ¡y qué! Vida de personas sordas que han alcanzado el éxito* (3a ed., p. 103-112). Madrid: LoQueNoExiste.
- Lladó, J. (2005). *Paraules: multiculturalitat a les aules i ensenyament de la llengua*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Llengua de signes catalana (LSC). (2010). *Logopèdia*, 19, 45.
- Llombart, C. (s.d.). Comportaments lingüístics: presentació. Recuperat 16 abril 2015, de <http://www.credacperebarnils.com/node/62>
- Llombart, C. (2013). Tinc un alumne sord a l'aula. Recuperat de <http://www.xtec.cat/~cllombar/>
- Loewen, S., & Reinders, H. (2011). *Key concepts in second language acquisition*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- López-Orós, M., & Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas. *Infancia y aprendizaje*, 21(83), 75-92.
- Lust, B. (2006). *Child Language Acquisition and Growth*. New York: Cambridge University Press.
- Lustre, N. da S., Ribeiro, K. B., Ferreira, C. L., & Cárnio, M. S. (2012). Influence of visual stimuli in the written production of deaf signers with complaints of writing impairment. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 17(1), 34-40.
- Macaulay, C. E., & Ford, R. M. (2006). Language and theory-of-mind development in prelingually deafened children with cochlear implants: a preliminary investigation.

- Cochlear implants international*, 7(1), 177-185.
- Mahshie, S. N. (1997). *A first language: whose choice is it?* Washington, D.C.: Laurent Clerc National Deaf Education Center, Gallaudet University.
- Mann, W. (2006). *Examining German Deaf Children's understanding of referential distinction in written German and German Sign Language (DGS)*. Tesi doctoral. University of California, Berkeley.
- Mann, W. (2007). German deaf children's understanding of referential distinction in written German and German Sign Language. *Educational & Child Psychology*, 24(4), 59-76.
- Marco, J., & Matéu, S. (2003). *Libro blanco sobre Hipoacusia. Detección precoz de la Hipoacusia en recién nacidos*. CODEPEH. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Marro, S., Claveria, M. A., Calvo, P., Navarro, M., & Clarós, P. (2009). El niño sordo: un modelo eficaz de intervención interdisciplinar Sanidad-Educación. En *Reunión Anual de la Asociación Española de Audiología*. Tenerife.
- Marschark, M., & Everhart, V. S. (1999). Problem-solving by deaf and hearing students: twenty questions. *Deafness Education International*, 1(2), 65-82.
- Marschark, M., & Hauser, P. C. (2008a). Cognitive underpinnings of learning by deaf and hard-of-hearing students. *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*, 3-23.
- Marschark, M., & Hauser, P. C. (2008b). *Deaf cognition*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Knoors, H., & Tang, G. (2014). Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education for Deaf Learners. En M. Marschark, H. Knoors, & G. Tang (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (p. 445-476). New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Mouradian, V., & Halas, M. (1994). Discourse rules in the language productions of deaf and hearing children. *Journal of experimental child psychology*, 57(1), 89-107.
- Marschark, M., Schick, B. S., & Spencer, P. E. (2006). Understanding sign language development of deaf children. *Advances in the sign language development of deaf children*, 3-18.
- Marschark, M., & Wauters, L. (2008). Language comprehension and learning by deaf students. *Deaf cognition: Foundations and outcomes*, 309-350.
- Marshall, C., Jones, A., Denmark, T., Mason, K., Atkinson, J., & Morgan, G. (2015). Deaf children's non-verbal working memory is impacted by their language experience. *Frontiers in Psychology*, 6(May), 1-12.
- Martí i Pol, M. (1984). *Antologia poètica*. Barcelona: Edicions 62.
- Martínez Álvarez, A., & Viñas Oliveró, E. (2014). Compareixença d'una representació de la Federació de Persones Sordes de Catalunya davant la Comissió d'Ensenyament i Universitats per a informar sobre l'accessibilitat universal dels estudiants sords (tram. 357- 00313/10). *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya*, C(515), 3-6.

- Martínez, L. M., Biglia, B., Luxán, M., Fernández Bessa, C., Azpiazu Carballo, J., & Bonet Marti, J. (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas, *14*(4), 3-16.
- Mason, K., Rowley, K., Marshall, C. R., Atkinson, J. R., Herman, R., Woll, B., & Morgan, G. (2010). Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language: Implications for theory and practice. *The British journal of developmental psychology*, *28*(1), 33-49.
- Massone, M., & Baez, M. (2009). Deaf Children's Construction of Writing. *Sign Language Studies*, *9*(4), 457-479.
- Matthews, T. J., & Reich, C. F. (1993). Constraints on communication in classrooms for the deaf. *American annals of the deaf*, *138*(1), 14-18.
- Matychuk, P. (2005). The role of child-directed speech in language acquisition: a case study. *Language Sciences*, *27*(3), 301-379.
- Mayberry, R. I. (1993). First-Language Acquisition After Childhood Differs From Second-Language Acquisition The Case of American Sign Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *36*(6), 1258-1270.
- Mayberry, R. I. (1998). The critical period for language acquisition and the Deaf child's language comprehension: a psycholinguistic approach. *Bulletin d'Audiophonologie: Annales Scientifiques de L'Université de Franche-Comte*, *15*, 349-358.
- Mayberry, R. I. (2010). Early language acquisition and adult language ability: what Sign Language reveals about the critical period for language. En M. Marschark, P. E. Spencer, & P. E. Nathan (Ed.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2, p. 281-291). New York: Oxford University Press.
- Mayberry, R. I., del Giudice, A. a, & Lieberman, A. M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: a meta-analysis. *Journal of deaf studies and deaf education*, *16*(2), 164-88.
- Mayberry, R. I., & Squires, B. (2006). Sign language acquisition. En K. (Editor-in-C. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition* (p. 291-206). Oxford: Elsevier.
- Mayer, C. (2010). The Demands of Writing and the Deaf Writer. En M. Marschark & P. E. Spencer (Ed.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2, p. 144-156). New York: Oxford University Press.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2003). Bilingualism and Literacy. En M. Marschark & P. E. Spencer (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (p. 136-147). New York: Oxford University Press.
- Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *13*(2), 175-186.
- Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-

- bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93-107.
- Mayer, M. (2009). *Rana, ¿dónde estás?* Madrid: Los cuatro azules.
- McBurney, S. L. (2002). Pronominal reference in signed and spoken language: Are grammatical categories modality-dependent? *Modality and structure in signed and spoken languages*, 329-369.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry*. Boston: Pearson.
- Meisel, J. M. (2008). The Bilingual Child. En *The Handbook of Bilingualism* (p. 90-113). Blackwell Publishing Ltd.
- Mellon, N. K., Niparko, J. K., Rathmann, C., Mathur, G., Humphries, T., Napoli, D. J., ... Lantos, J. D. (2015). Should All Deaf Children Learn Sign Language? *Pediatrics*, 136(1), 170-176.
- Menéndez, B. (2010). Cross-Modal Bilingualism: Language Contact as Evidence of Linguistic Transfer in Sign Bilingual Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 201-223.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual matters.
- Meristo, M., Falkman, K. W., Hjelmquist, E., Tedoldi, M., Surian, L., & Siegal, M. (2007). Language access and theory of mind reasoning: evidence from deaf children in bilingual and oralist environments. *Developmental psychology*, 43(5), 1156-1169.
- Meristo, M., Hjelmquist, E., & Morgan, G. (2012). How access to language affects theory of mind in deaf children. En M. Siegal & L. Surian (Ed.), *Access to language and cognitive development* (p. 44-61). Oxford: Oxford University Press.
- Miller, M. S. (2010). Epistemology and people who are deaf: deaf worldviews, views of the deaf world, or my parents are hearing. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 479-485; discussion 493-496.
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2009). Orden CIN/726/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Logopeda. *Boletín Oficial del Estado*, 53, 88340-88344. Recuperat de <https://www.boe.es/boe/dias/2009/03/26/pdfs/BOE-A-2009-5033.pdf>
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*.
- Moeller, M. P. (2000). Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43.
- Moeller, M. P., & Schick, B. S. (2006). Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child development*, 77(3), 751-66.

- Molas, J. (1999). Per a una lectura de Llorenç Villalonga. En P. Rosselló Bover (Ed.), *Actes del Col·loqui Llorenç Villalonga: celebrat a Palma del 20 al 22 de novembre de 1997* (Vol. 10, p. 7-26). L'Abadia de Montserrat.
- Molins, E., Cervantes, M., Vinardell, M., Todolí, P., & Ruíz, M. T. (2003). Treballar el diari amb alumnes sord/es. *L'espai d'APANSCE. Revista de l'associació de pares de nens sords de Catalunya*, 12, 4-5.
- Monfort, M., Rojo y Fernández-Río, Á., & Juárez Sánchez, A. (1982). *Programa elemental de comunicació bimodal: para padres y educadores*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Moore, D. F. (2010a). Epistemologies, deafness, learning, and teaching. *American annals of the deaf*, 154(5), 447-455.
- Moore, D. F. (2010b). The history of language and communication issues in deaf education. En P. E. Spencer (Ed.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, Vol 2. (p. 17-30). New York, NY US: Oxford University Press.
- Moore, D. F., & Paul, P. V. (2010). Summary and Prologue: Perspectives on Deaf Epistemologies. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 493-496.
- Morales, E. (2010). Característiques generals del bilingüisme intermodal (llengua de signes / llengua oral). En J. Martí i Castell & J. M. Mestres i Serra (Ed.), *Les Llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (actes del seminari del CUIMPB-CEL 2008)* (Vol. 14, p. 173-186). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Morales Lopez, E., Boldu Menasanch, R., Alonso Rodriguez, J., Gras Ferrer, V., & Rodriguez Gonzalez, M. (2005). The Verbal System of Catalan Sign Language (LSC). *Sign language studies*, 5(4), 441.
- Morales-López, E. (2004). Educación bilingüe en lengua de signos y lengua(s) oral(es) en Barcelona y Madrid. *L'espai d'APANSCE*, 8, 1-11.
- Morales-López, E. (2008). Sign bilingualism in Spanish deaf education. En C. Plaza-Pust & E. Morales-López (Ed.), *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (p. 223-276). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Morales-López, E., Reigosa-Varela, C., & Bobillo-García, N. (2012). Word order and informative functions (topic and focus) in Spanish Signed Language utterances. *Journal of Pragmatics*, 44(4), 474-489.
- Moreno-Pérez, F. J., Saldaña, D., & Rodríguez Ortiz, I. R. (2015). Reading Efficiency of Deaf and Hearing People in Spanish. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 374-384.
- Morford, J., Wilkinson, E., Villwock, A., Pinar, P., & Kroll, J. (2011). When Deaf Signers Read English: Do Written Words Activate Their Sign Translations? *Cognition*, 118(2), 286-292.

- Morgan, G. (1998). *The development of discourse cohesion in British sign language*. Tesi doctoral. University of Bristol.
- Morgan, G. (2002). The encoding of simultaneity in children's British Sign Language narratives. *Sign Language and Linguistics*, 5(2), 131-165.
- Morgan, G. (2006). The Development of Narrative Skills in British Sign Language. En B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Ed.), *Advances in the sign language development of deaf children* (p. 314-343). Morgan, Gary, Department of Language and Communication Science, City University Northampton Square, London, United Kingdom, EC1V OHB: Oxford University Press.
- Morgan, G., Herman, R., & Woll, B. (2002). The development of complex verb constructions in British Sign Language. *Journal of child language*, 29(3), 655-675.
- Morgan, G., & Kegl, J. (2006). Nicaraguan Sign Language and Theory of Mind: The issue of critical periods and abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47(8), 811-819.
- Morgan, G., Meristo, M., Mann, W., Hjelmquist, E., Surian, L., & Siegal, M. (2014). Mental state language and quality of conversational experience in deaf and hearing children. *Cognitive Development*, 29(1), 41-49.
- Mosella Sanz, M. (2012). *Les construccions relatives en llengua de signes catalana (LSC)*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Mowl, G. E. (1996). Raising deaf children in hearing society: Struggles and challenges for deaf native ASL signers. En I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (p. 232-245). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mudgett-DeCaro, P. (1996). On Being Both Hearing and Deaf: My Bilingual-Bicultural Experience. En Parasnis (Ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience* (p. 272-288). New York: Cambridge University Press.
- Mueller, V., & Hurtig, R. (2010). Technology-Enhanced Shared Reading with Deaf and Hard-of-Hearing Children: The Role of a Fluent Signing Narrator. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 72-101.
- Mugnier, S. (2006a). Le bilinguisme des enfants sourds: de quelques freins aux possibles moteurs. *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne*, 7, 144-159.
- Mugnier, S. (2006b). *Surdités, plurilinguisme et Ecole. Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*. Tesi doctoral. Université Stendhal-Grenoble III.
- Muñoz, E. (2010). El procés de reconeixement de la llengua de signes catalana des de la comunitat sorda. En J. Martí i Castell & J. M. Mestres i Serra (Ed.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEL2008)* (p. 19-27). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Musselman, C. (2000). How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Literature on Reading and Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf*

- Education*, 5(1), 9-31.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperat de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Nacions Unides. (2006). *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat i protocol facultatiu*. Recuperat de http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/11discapacitat/2012_04_11_convencio_drets_persones_discapacitat_catala.pdf
- Napoli, D. J. (2015). The right to language: Why all deaf children should be taught in sign language. En *Conferència organitzada per la Universitat Pompeu Fabra i la Direcció General de Política Lingüística*. Barcelona.
- National Deaf Studies Curriculum for Primary & Secondary Schools. (s.d.). Recuperat 1 juny 2015, de <http://www.nationaldeafstudiescurriculum.com/>
- Navarro, N. (2010, setembre 10). Marta Vinardell: «No trobo a faltar res, ni tan sols poder sentir-hi». *El Periódico de Catalunya*, p. 72. Recuperat de <http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/opinio/20101010/marta-vinardell-trobo-faltar-res-tan-sols-poder-sentir-hi/525378.shtml>
- Navío Gámez, A., Giménez Marín, V., & Tejada Fernández, J. (2007). *Formación de formadores. Tomo 1. escenario aula* (Vol. 1). Ediciones Paraninfo, SA.
- NDCS. (2015a). About the National Deaf Children's Society. Recuperat 15 setembre 2015, de http://www.ndcs.org.uk/about_us/about_the_national_deaf_childrens_society/
- NDCS. (2015b, febrer 17). Tiredness in deaf children. Recuperat de http://www.ndcs.org.uk/family_support/education_for_deaf_children/education_during_school_years/tiredness.html
- Neuroth-Gimbrone, C., & Logiodice, C. M. (1992). A Cooperative Bilingual Language Program for Deaf Adolescents. *Sign Language Studies*, (74), 79-91.
- Neville, H., & Lawson, D. (1987a). Attention to central and peripheral visual space in a movement detection task: an event-related potential and behavioral study. I. Normal hearing adults. *Brain Research*, 405(2), 253-267.
- Neville, H., & Lawson, D. (1987b). Attention to central and peripheral visual space in a movement detection task: an event-related potential and behavioral study. II. Congenitally deaf adults. *Brain research*, 405(2), 268-283.
- Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*, 17, 247.
- Niederberger, N. A. (2004). *Capacités langagières en langue de signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue: quelles relations?* Tesi doctoral. Université de Genève.
- Niederberger, N. A. (2008). Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written

- French data. En C. Plaza-Pust & E. Morales-López (Ed.), *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (p. 29-50). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Noble, K. G., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87.
- Noon, I. (2013). The impact of concentration fatigue on deaf children should be factored in. Recuperat 18 març 2015, de <http://limpingchicken.com/2013/06/28/ian-noon-concentration-fatigue/>
- Nover, S. M., & Andrews, J. F. (2000). *Critical Pedagogy in Deaf Education: Teachers' Reflections on Creating a Bilingual Classroom for Deaf Learners. Year 3 Report (1999-2000)*. USDL Star Schools Project Report No. 3. Santa Fe, New Mexico.
- OECD. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2008). Parent Questionnaire for PISA 2009 (international option). Recuperat de <http://www.pisa.oecd.org/>
- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011 OECD indicators*. OECD Publishing.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión Abreviada*. (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO), Ed.). Recuperat de <http://apps.who.int/iris/handle/10665/43360>
- Ormel, E., & Giezen, M. R. (2014). Bimodal Bilingual Cross-Language Interaction. Pieces of the puzzle. En M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (p. 74-101). New York: Oxford University Press.
- Padden, C. (2006). Learning to Fingerspell Twice: Young Signing Children's Acquisition of Fingerspelling. En P. E. Spencer (Ed.), *Advances in the sign language development of deaf children*. (p. 189-201). Oxford University Press.
- Padden, C., & Ramsey, C. (1996). *Deaf Students as Readers and Writers: A Mixed-Mode Research Approach*. University of California, San Diego.
- Padden, C., & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30-46.
- Para Todos la 2. (2011). Pepita Cedillo - El Mundo en silencio. Recuperat de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/mundo-silencio/1018463/>
- Parasnis, I. (1996). *Cultural and language diversity and the deaf experience*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Parasnis, I., Samar, V., Bettger, J., & Sathe, K. (1996). Does deafness lead to enhancement of visual spatial cognition in children? Negative evidence from deaf nonsigners. *Journal of deaf studies and deaf education*, 1(2), 145-52.

- Parasnis, I., Samar, V. J., & Berent, G. P. (2003). Deaf Adults Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder Display Reduced Perceptual Sensitivity and Elevated Impulsivity on the Test of Variables of Attention (T.O.V.A.). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1166-1183.
- Pascual Granell, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Esport, Generalitat Valenciana. Recuperat de http://www.cece.gva.es/ocd/sedev/val/vp_tl.htm
- Paul, P. V. (2003). Processes and components of reading. En M. Marschark & P. E. Spencer (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (p. 97-135). New York: Oxford University Press.
- Paul, P. V., & Lee, C. (2010). The qualitative similarity hypothesis. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 456-462.
- Paul, P. V., & Moores, D. F. (2010a). Introduction: toward an understanding of epistemology and deafness. *American annals of the deaf*, 154(5), 421-427.
- Paul, P. V., & Moores, D. F. (2010b). Perspectives on deaf epistemologies. *American annals of the deaf*, 154(5), 417-420.
- Pavez, M. M., Coloma, C. J., & Maggiolo, M. (2008). *El Desarrollo narrativo en niños: una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Medica.
- Payà, M. (2003). Prosody and Pragmatics in Parenthetical Insertions in Catalan. *Catalan Journal of Linguistics*, 2, 207-227.
- Payrató, L. (2003). *Pragmàtica, discurs i llengua oral: introducció a l'anàlisi funcional de textos*. Barcelona: UOC.
- Penedo, S. L. (2008). *El Laberinto queer: La identidad en tiempos de neoliberalismo*. Egales Editorial.
- Pennac, D. (2008). *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries.
- Perelló, J., & Frigola, J. (2000). *Lenguaje de signos manuales*. (2, Ed.). Madrid: CIE Inversiones Editoriales Dossat.
- Pérez Martín, M., Valmaseda Balanzategui, M., & Morgan, G. (2014). Sign Bilingual and Co-enrollment Education for Children with Cochlear Implants in Madrid, Spain. En M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (p. 368-395). New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(1), 32-50.
- Perich, R. (2012). Per què creiem en el bilingüisme? En M. Vinardell (Ed.), *Recopilació textos de la Jornada «El bilingüisme és un dret humà»* (p. 20-21). Barcelona: ADCS-DifuSord.
- Perniss, P. M. (2007). *Space and iconicity in German sign language (DGS)*. Tesi doctoral.

- Radboud University Nijmegen.
- Pertusa Venteo, E. (2002). *La Lengua escrita en el niño sordo y estrategias de la maestra*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Peterson, C. C. (2004). Theory-of-mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids. *J Child Psychol Psychiatry*, 45(6), 1096-1106.
- Pfau, R., & Quer, J. (2004). On the syntax of negation and modals in LSC and DGS. En 26 *Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft - 26th Annual Meeting of the German Linguistic Society*. Mainz.
- Pfau, R., & Quer, J. (2010). Nonmanuals: their grammatical and prosodic roles. En D. Brentari (Ed.), *Sign Languages* (p. 381-402). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pfau, R., & Steinbach, M. (2006). Pluralization in sign and in speech: A cross-modal typological study. *Linguistic Typology*, 10(2), 135-182.
- Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant*. Foundation Jean Piaget. Recuperat de <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/en/traduction/accueil/index.php>
- Pichler, C. (2012). Language acquisition. En R. Pfau, B. Woll, & M. Steinbach (Ed.), *Handbook of Linguistics and Communication Science: Sign Language* (p. 647-686). Berlin: de Gruyter.
- Pinker, S. (1995). *El Instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Pisoni, D. B., Conway, C. M., Kronenberger, W. G., Horn, D. L., Karpicke, J., Henning, S. C., & Marschark, M. (2008). Efficacy and effectiveness of cochlear implants in deaf children. *Deaf cognition: Foundations and outcomes*, 52-101.
- Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 13-33.
- Plasència i Taradach, A., & de la Puente Martorell, M. L. (2010). Introducció. En *Protocol per a la detecció precoç, el diagnòstic, el tractament i el seguiment de la hipoacúsia neonatal* (p. V). Generalitat de Catalunya.
- Plaza-Pust, C. (2008). Why variation matters. On language contact in the development of L2 written German. En C. Plaza-Pust & E. Morales-López (Ed.), *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (p. 73-135). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Plaza-Pust, C. (2014). Language Development and Language Interaction in Sign Bilingual Language Acquisition. En M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (p. 23-53). New York: Oxford University Press.
- Plaza-Pust, C., & Weinmeister, K. (2008a). Bilingual acquisition of German Sign Language and written German: Developmental asynchronies and language contact. En R. M. de Quadros (Ed.), *Sign languages: spinning an unravelling the past, present and future (Papers from TISLR 9)* (p. 497-529). Petrópolis, Brazil: Editora Arara Azul.
- Plaza-Pust, C., & Weinmeister, K. (2008b). Sign bilingual Education and Inter-modal

- language contact: on the relation of psycholinguistic and pedagogical factors in Deaf Bilingualism. En R. M. de Quadros (Ed.), *Sign Languages: spinning and unraveling the past, present and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9th. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference* (p. 497-529). Petrópolis: Arara Azul.
- Ple del Parlament. (1994). Resolució 163/IV del Parlament de Catalunya, sobre la promoció i la difusió del coneixement del llenguatge de signes. *Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya*, 250, 15568-15569.
- Poulain, V. (2014). *Les mots qu'on ne me dit pas*. Paris: Éditions Stock.
- Power, D., Hyde, M., & Leigh, G. (2008). Learning English from Signed English: An Impossible Task? *American Annals of the Deaf*, 153(1), 37-47.
- Powers, S. (1999). The educational attainments of deaf students in mainstream programs in England: examination results and influencing factors. *American annals of the deaf*, 144(3), 261-269.
- Prats Viedma, B., Galí, C., Cabezas, C., & Claveria, M. A. (2013). 3a Jornada. Canviar des de dins per millorar. En *Pla de Salut 2011-2015. 3a Jornada. Canviar des de dins per millorar*. Sitges: Departament de Salut, Generalitat de Catalunya.
- Puigdemont i Casamajó, C. (2010). Compareixença de Laura Vega, en representació de l'Associació de Pares de Nens Sords de Catalunya (Apanse), amb relació al Projecte de llei de la llengua de signes catalana (tram. 353-00710/08). *Diari de Sessions del Parlament de Catalunya*, C(715), 19.
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. P. (2008). Assessing the microstructure of written language using a retelling paradigm. *American journal of speech-language pathology / American Speech-Language-Hearing Association*, 17(2), 107-20.
- Quasthoff, U. (1997). An interactive approach to narrative development. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (p. 51-83). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Què s'ha fet en els darrers 15 anys en educació en modalitat oral i què es vol aconseguir en els propers anys? (2010). *Comunicar-nos*, 43, 15-16. Recuperat de http://www.acapps.org/web/fitxer/1309950192.fichero1.tbl_arxiu.0/Revista_43_DEF.pdf
- Quèquicom. (2014). El miracle de sentir-hi. Recuperat 23 juliol 2015, de <http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/programa/El-miracle-de-sentir-hi/video/4568971/>
- Quer, J. (2003). L'adquisició infantil de les llengües de signes. *Caplletra*, 35, 79-92.
- Quer, J. (2004). Efectes de la modalitat de les llengües de signes en la teoria sintàctica: problemes i perspectives. En T. Cabré Monné (Ed.), *Lingüística teòrica: anàlisi i perspectives* (p. 77-97). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Quer, J. (2006). Del naixement i la (su)pervivència de les llengües de signes. En *Invited*

- lecture at the summer school 'Ecologia lingüística i desaparició de llengües'. Universitat Jaume I i Fundació Germà Colón, Castelló.*
- Quer, J. (2007). Operadores negativos en Lengua de Signos Catalana. En S. B. Cvejanov (Ed.), *Lenguas de señas: Estudios de lingüística teórica y aplicada* (Editorial , p. 39-54). Neuquén.
- Quer, J. (2010). La normalització de les llengües de signes. En J. M. i Castell & J. M. M. i Serra (Ed.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques* (p. 239-255). Barcelona: IEC.
- Quer, J., & Boldú, R. M. (2006). Lexical and morphological resources in the expression of sentential negation in Catalan Sign Language (LSC). En *Actes del 7è Congrés de Lingüística General*.
- Quer, J., Mazzoni, L., & Sapountzaki, G. (2010). Transmission of sign languages in Mediterranean Europe. En D. Brentari (Ed.), *Sign languages* (p. 95-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Quer, J., & Rondoni, E. M. (2005). Gramàtica bàsica de la llengua de signes catalana. Barcelona: DOMAD.
- Quijo, M., & Viana, P. (2007). *Mira què dic*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Quinto-Pozos, D., Forber-Pratt, a. J., & Singleton, J. L. (2011). Do Developmental Communication Disorders Exist in the Signed Modality? Perspectives From Professionals. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(October), 423-443.
- Rabassa, M., Rodríguez, T., Roig, C., & Velasco, F. (2007). *Guia per a l'avaluació del comportament lingüístic d'alumnes amb dificultats de llenguatge i comunicació*. CREDAC Pere Barnils - Barcelona Ciutat.
- Ramírez, N. F., Lieberman, A. M., & Mayberry, R. I. (2013). The initial stages of first-language acquisition begun in adolescence: when late looks early. *Journal of Child Language*, 40(2), 391-414.
- Ramoneda, M., & Antón, E. (2008, febrer 6). Pepita Cedillo: «Soy sorda, no sordomuda». La Vanguardia Ediciones. Recuperat de <http://www.lavanguardia.com/participacion/20080206/53433615595/soy-sorda-no-sordomuda.html>
- Ravid, D., van Hell, J. G., Rosado, E., & Zamora, A. (2002). Subject NP patterning in the development of text production: speech and writing. *Written Language & Literacy*, 5(1), 69-93.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. a, Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological science*, 2(2 Suppl), 31-74.
- Reilly, J., & Anderson, D. (2002). FACES: The acquisition of non-manual morphology in ASL.

- En B. Woll & G. Morgan (Ed.), *Directions in Sign Language Acquisition* (p. 159-182). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Remine, M. D., Care, E., & Brown, P. M. (2008). Language ability and verbal and nonverbal executive functioning in deaf students communicating in spoken english. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 531-545.
- Rommel, E., & Peters, K. (2008). Theory of mind and language in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 218-236.
- Ribera Llonc, E. (2007). *Projecte de base de dades lexicogràfica per a la LSC (Llengua de signes catalana)*. Tesi de Màster. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Risler, A. (2007). A cognitive linguistic view of simultaneity in process signs in French Sign Language. En M. Vermeerbergen, L. Leeson, & O. Crasborn (Ed.), *Simultaneity in Signed Languages: Form and function* (p. 73-102). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rivadeneira Valenzuela, J. (2013). *El funcionamiento familiar, los estilos parentales y el estímulo al desarrollo de la teoría de la mente: efectos en criaturas sordas y oyentes*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roca Casas, E. (2002). *El sistema educativo y las funciones del psicopedagogo*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roca, E. (2012, gener 26). Marta Capdevila: «He aconseguit que la meva sordesa no m'aïlli del món». *Ara*, p. 21.
- Rodari, G. (2008). *Gramàtica de la fantasia*. Barcelona: Proa.
- Rodríguez, C., Oswaldo, S., Quiles, L., Herrera, L., Práctica, T. Y., Análisis, D. E. L., ... Quiles, O. L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154.
- Rodríguez Ortiz, I. R. (2014). Lo que ya sabemos y lo que deberíamos saber sobre las lenguas de signos: revisión de una década de investigación. En *Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española* (p. 19-32). Madrid: CNLSE.
- Rodríguez Ortiz, I. R., & Mora Roche, J. (2007). El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática. *Revista de Educación*, 342(342), 419-441.
- Rom Sedó, M. (2008). *Les relacions socials entre iguals i l'amistat en l'adolescent amb sordesa, escolaritzat en centres ordinaris, en modalitat comunicativa oral*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*.
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*.
- Rosselló, J., Llinàs, M., & Bel, A. (2003). A l'entorn de l'adquisició de la sintaxi i del seu estudi.

- Caplletra*, 35, 59-78.
- Royall, D. R., Lauterbach, E. C. E., Cummings, J. J. L., Reeve, A., Rummans, T. a., Kaufer, D. I., ... Royal, D. (2002). Executive control function: A review of its promise and challenges for clinical research. A report from the committee on research of the American Neuropsychiatric Association. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 14(4), 377-405.
- Ruaix i Vinyet, J. (1997). *Català complet: curs superior de llengua*. Moià : L'autor.
- Rudner, M., Andin, J., Rönnerberg, J., Heimann, M., Hermansson, A., Nelson, K., & Tjus, T. (2014). Training literacy skills through sign language. *Deafness & Education International*, 17(1), 8-18.
- Sacks, O. (2001). *Un antropólogo en Marte*. Barcelona: Anagrama.
- Sacks, O. (2002). *Veig una veu. Viatge al món dels sords*. Barcelona: Proa.
- Sacks, O., & Lago, E. (2002, abril 6). «Si nos privaran de soñar sencillamente enloqueceríamos». *El País*. Ediciones El País. Recuperat de http://elpais.com/diario/2002/04/06/babelia/1018049950_850215.html
- Saint-Exupéry, A. de. (1967). *El Petit Príncep*. Barcelona: Editorial Estela.
- Saint-Exupéry, A. de. (1999). *Le Petit Prince*. Gallimard.
- Salaberri, S. (2002). El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua. En J. M. Cots & L. Nussbaum (Ed.), *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (Vol. 33, p. 71-86). Lleida: Milenio.
- Salvador Mata, F., & García Guzmán, A. (2007). Actitud hacia la escritura de los alumnos de educación primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (20), 149-162.
- Sánchez Amat, J. (2010). *Usos de la llengua escrita als centres educatius de modalitat bilingüe amb alumnat sord*. Tesi de Màster. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Sánchez Amat, J. (2015). Grammar and Cohesion of Narratives in Sign and Written Language by Deaf students. En *22nd International Congress on the Education of the Deaf*. Presentació de pòster. Athens, Greece: University of Patras.
- Sánchez, C. M. (2007). El síndrome de Helen Keller. Recuperat de <http://www.cultura-sorda.org/el-sindrome-de-helen-keller/>
- Sánchez, C. M. (2010). Carta a las maestras de sordos. Recuperat de <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Carta+a+las+maestras+de+sordos+2010.pdf>
- Sánchez, C. M. (2011). Los sordos: personas con discapacidad. Recuperat de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Sanchez_C_Sordos_personas_discapacidad_2011.pdf
- Sánchez, C. M. (2015). Auge y declive de la lengua de señas en una época de inclusión educativa e implantes. Barcelona: APANSCE, Escola Municipal Tres Pins, LSC Lab (UPF).

- Sánchez de la Fuente, Á. (2015). Jordina Montserrat nació sabiendo catalán. En *Notas de un abuelo sufridor*.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín Esteban, M. P. (2011). *Introducción al programa de análisis de datos cualitativos ATLAS-TI*. Barcelona.
- Sandler, W., & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language and Linguistic Universals*. New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on Written Composition. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Schaller, S. (1993). *Un Hombre sin palabras*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik.
- Schaller, S. (1995). *A man without words*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Schembri, A., Fenlon, J., Johnston, T., & Cormier, K. (2015). Documentary and corpus approaches to sign language research. En E. Orfanidou, B. Woll, & G. Morgan (Ed.), *Research Methods in Sign Language Studies: A Practical Guide* (p. 156-172). Oxford: John Wiley & Sons.
- Schick, B. S. (2006). Acquiring a visually motivated language: Evidence from diverse learners. *Advances in the sign language development of deaf children*, 102-134.
- Schick, B. S., de Villiers, P., de Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: a study of deaf children. *Child development*, 78(2), 376-396.
- Schick, B. S., Marschark, M., & Spencer, P. E. (2006). *Advances in the sign language development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Schirmer, B. R., & Williams, C. (2010). Approaches to reading instruction. En M. Marschark & P. E. Spencer (Ed.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (2a ed., p. 115-129). New York: Oxford University Press.
- Schönström, K. (2010). *Tvåspråkighet hos döva skolelever Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk*. Tesi doctoral. Stockholms Universitet, Stockholm.
- Schönström, K. (2014). Visual acquisition of Swedish in deaf children An L2 processability approach. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(1), 61-88.
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 324-339.
- Secretaria de Política Lingüística. (2008). *Avantprojecte de llei de regulació i difusió de la llengua de signes catalana*. Departament de la Vicepresidència. Generalitat de Catalunya. Recuperat de <http://llengua.gencat.cat/ca/detalls/noticia/08->

Avantprojecte-Llei-signes-informacio-publica

- Segimon, J. M., & Fernández-Viader, M. D. P. (2005). *DiLSCat: diccionari bàsic de la llengua de signes catalana*. Barcelona: Fundació ILLESCAT.
- Segimon, J. M., & Ferrerons, R. (2010). Compareixença de Josep Maria Segimon, en representació de la Plataforma pels Drets Lingüístics i Culturals dels Usuaris de la Llengua de Signes Catalana LSC, ara!, amb relació al Projecte de llei de la llengua de signes catalana (tram. 353-00708/08). *Diari de sessions del Parlament de Catalunya*, C(710), 3-10.
- Segimon, S. (2012). Com ha sigut la nostra experiència com a estudiants sords dels inicis del bilingüisme a Catalunya? En M. Vinardell (Ed.), *Recopilació textos de la Jornada «El bilingüisme és un dret humà»* (p. 33-34). Barcelona: ADCS-DifuSord.
- Senghas, A., Kita, S., & Özyürek, A. (2004). Children Creating Core Properties of Language: Evidence from an Emerging Sign Language in Nicaragua. *Science*, 305, 1779-1782.
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, (4), 6-19.
- Sepúlveda Castillo, L. A. (2011). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura*. Universitat de Barcelona.
- Serra, M. (2011). Pròleg. En A. Bover (Ed.), *Cloc!* Tarragona: Arola Editors.
- Serrano Aused, M. (2010). Els fantasmes de la llengua de signes. Els fantasmes de l'implant. *L'Espai. Revista de l'Associació de Pares de Nens Sords de Catalunya*, 20. Recuperat de http://www.apansce.org/espaiapansce/20_butlleti/index_espaiapansce_butlleti_20.htm
- Serrano, M. (2012). Per què creiem en el bilingüisme? En *Recopilació textos de la Jornada «El bilingüisme és un dret humà»* (p. 24-25). Barcelona: ADCS-DifuSord.
- Serrat, E. (1997). *El procés de gramaticalització en l'adquisició del llenguatge: la categoria formal del verb*. Universitat de Girona, Girona.
- Serratrice, L. (2007). Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. *Journal of Pragmatics*, 39(6), 1058-1087.
- Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics. (2013). *Avaluació d'actituds envers la lectura*. Generalitat de Catalunya. Recuperat de <http://www.xtec.cat/web/projectes/lectura/impulslectura/materialsformacio>
- Sharma, A., & Mitchell, T. (2013). The Impact of Deafness on the Human Central Auditory and Visual Systems. En A. Kral, A. N. Popper, & R. R. Fay (Ed.), *Deafness* (p. 189-215). New York: Springer.
- Siegal, M. (2007). Language access and theory of mind reasoning: Research with native signing deaf children. *P.U.F. Enfance*, 59(3), 291-207.
- Siegel, J. (2003). Social context. En C. Doughty & M. H. Long (Ed.), *The Handbook of second*

- language acquisition* (p. 178-223). Malden: Blackwell.
- Silvestre Benach, N. (2008). *Estudio-Investigación: Interacciones comunicativas entre padres/madres e hijos/as con sordera*. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas.
- Silvestre, N. (1998). Desarrollo de la criatura sorda durante los primeros años de vida. En N. Silvestre (Ed.), *Sordera. Comunicación y Aprendizaje* (p. 13-25). Barcelona: Masson.
- Silvestre, N. (2003). Resposta als comentaris sobre l'estudi de l'avaluació de l'alumnat sord a Catalunya encarregat pel Departament d'Ensenyament. *L'espai d'APANSCE*, 12, 10-11.
- Silvestre, N. (2007). Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. En A. V. Amorim (Ed.), *Educação de surdos: pontos e contrapontos* (p. 55-95). São Paulo: Summus.
- Silvestre, N. (2009). Valoración psíquica y lingüística del alumnado con déficit auditivo en Cataluña. *FIAPAS*, 130, 18-21.
- Silvestre, N., & Ramspott, A. (2003). Valoración del alumnado con déficit auditivo en Cataluña. *Comunicar*, 21(IX), 21-33.
- Silvestre, N., & Ramspott, A. (2004). Valoración del discurso narrativo y de sus precursores en el alumnado con déficit auditivo: influencia de las modalidades comunicativas. *Separata FIAPAS*, 97-98, I-XV.
- Silvestre, N., Ramspott, A., & Pareto, I. (2007). Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self-Concept in Deaf Students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 12(1), 38-54.
- Silvestre, N., Ramspott, A., & Pareto, I. D. (s.d.). Proves de llenguatge per a l'alumnat sord: producció i comprensió oral i producció escrita.
- Silvestre, N., & Valero, J. (2006). Dificultades de lenguaje relacionadas con la pérdida de audición. En J. L. Gallego Ortega & R. C. Abal Bouzon (Ed.), *Enciclopedia temática de logopedia* (Vol. 2, p. 303-330). Málaga: Aljibe.
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2005). *Informe al Parlament 2005*. Recuperat de <http://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=20&page=2>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2006). *Informe al Parlament 2006*. Recuperat de <http://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=20>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2012). *Informe sobre els drets de l'infant. Desembre 2012*. Recuperat de <http://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=20>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2014). *Informe al Parlament 2013*. Recuperat de <http://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=20>
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Singleton, J. L., Martin, A. J., & Morgan, G. (2015). Ethics, Deaf-Friendly Research, and Good

- Practice When Studying Sign Languages. En *Research Methods in Sign Language Studies: A Practical Guide* (p. 7-20). Oxford: John Wiley & Sons.
- Singleton, J. L., & Morgan, D. (2006). Natural signed language acquisition within the social context of the classroom. *Advances in the sign language development of deaf children*, 344-375.
- Slobin, D. I. (2006). Issues of linguistic typology in the study of sign language development of deaf children. *Advances in the sign language development of Deaf children*, 20-45.
- Slobin, D. I., & Hoiting, N. (2002). *Can a Deaf Child Learn to Sign From Hearing Parents?* Informe final del projecte finançat pel Linguistics Program of the National Science Foundation (NSF).
- Slobin, D. I., Hoiting, N., Anthony, M., Biederman, Y., Kuntze, M., Lindert, R., ... Weinberg, A. (2001). Sign language transcription at the level of meaning components: The Berkeley Transcription System (BTS). *Sign Language and Linguistics*, 4(1/2), 63-104.
- Slobin, D. I., Hoiting, N., Kuntze, M., Lindert, R., Weinberg, A., Pyers, J., ... Thumann, H. (2003). A cognitive/functional perspective on the acquisition of «classifiers». En K. Emmorey (Ed.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages* (p. 271-296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sloetjes, H., & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'08)*, 816-820. Recuperat de http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/208_paper.pdf
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México : Trillas.
- Smith, S., & Cormier, K. (2014). In or Out?: Spatial Scale and Enactment in Narratives of Native and Nonnative Signing Deaf Children Acquiring British Sign Language. *Sign Language Studies*, 14(3), 275-301.
- Solà Santesmasas, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació*, 37, 235-252.
- Sort, A. (2012). Com ha sigut la nostra experiència com a estudiants sords dels inicis del bilingüisme a Catalunya? En *Recopilació textos de la Jornada «El bilingüisme és un dret humà»* (p. 28-29).
- Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford: Oxford University Press.
- Spencer, P. E., & Meadow-Orlans, K. P. (2004). The Development of Play Effects of Hearing Status, Language, and Maternal Responsiveness. En K. P. Meadow-Orlans, P. E. Spencer, & L. S. Koester (Ed.), *The world of deaf infants: A longitudinal study*. New York: Oxford University Press.
- Spencer, P. E., Swisher, M. V., & Waxman, R. P. (2004). Visual Attention: Maturation and Specialization. En K. P. Meadow-Orlans, P. E. Spencer, & L. S. Koester (Ed.), *The world*

- of deaf infants: A longitudinal study*. New York: Oxford University Press.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema. Recuperat de <http://eric.ed.gov/?id=ED121474>
- Stewart, D. A., & Clarke, B. R. (2003). *Literacy and your deaf child: what every parent should know*. Washington, D.C.
- Stinson, M., & Kluwin, T. (2011). Educational consequences of alternative school placements. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education, 1*, 47-62.
- Stokoe, W. C. (1960). Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics*, 3-78.
- Strassman, B. K., & Schirmer, B. (2012). Teaching Writing to Deaf Students: Does Research Offer Evidence for Practice? *Remedial and Special Education, 34*(3), 166-179.
- Strömqvist, S., Johansson, V., Kriz, S., Ragnarsdottir, H., Aisenman, R., & Ravid, D. (2002). Toward a cross-linguistic comparison of lexical quantain speech and writing. *Written Language & Literacy, 5*(1), 45-67.
- Strömqvist, S., Nordqvist, A., & Wengelin, A. (2004). Writing the Frog Story. Developmental and Cross-Modal Perspectives. En S. Strömqvist & L. Verhoeven (Ed.), *Relating events in narrative. Typological and Contextual Perspectives2* (p. 359-394). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strömqvist, S., & Verhoeven, L. T. W. (2004). Typological and contextual perspectives on narrative development. En S. Strömqvist & L. Verhoeven (Ed.), *Relating events in narrative. Typological and Contextual Perspectives* (p. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Strong, M., & Prinz, P. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. *Journal of deaf studies and deaf education, 2*(1), 37-46.
- Strong, M., & Prinz, P. (2000). Is American Sign Language skill related to English literacy? En R. I. Mayberry (Ed.), *Language acquisition by eye*. (p. 131-141). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sundqvist, A., Lyxell, B., Jönsson, R., & Heimann, M. (2014). Understanding minds: Early cochlear implantation and the development of theory of mind in children with profound hearing impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 78*(3), 538-544.
- Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International journal of bilingual education and bilingualism, 13*(2), 159-174.
- Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: Development, challenges and directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13*(2), 147-158.
- Swanwick, R., & Gregory, S. (2006). Sign Bilingual Education: Policy and Practice, 1-32.
- Swanwick, R., & Watson, L. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common

- and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 53-78.
- Tacchetti, M. (2013). *User Guide for ELAN Linguistic Annotator*. Nijmegen, The Netherlands: The Language Archive, MPI for Psycholinguistics. Recuperat de <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- Tang, G., Sze, F., & Lam, S. (2007). Acquisition of simultaneous constructions by deaf children of Hong Kong Sign Language. En M. Vermeerbergen, L. Leeson, & O. A. Crasborn (Ed.), *Simultaneity in Signed Languages: Form and function* (p. 283-316). Amsterdam: John Benjamins.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Teberosky, A., & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2000). Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. En A. Camps & M. Milian (Ed.), *Metalinguistic activity in learning to write* (p. 29-48). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tolchinsky, L., Johansson, V., & Zamora, A. (2002). Text openings and closings in writing and speech: Autonomy and differentiation. *Written Language & Literacy*, 5(2), 219-253.
- Tolchinsky, L., & Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 131-140.
- Tolstoi, L. (1987). El marxant i el portamonedes. En *Faules i contes* (p. 30). Barcelona: Abadia de Montserrat.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. *Cambridge Handbook of Child Language*, 69-88.
- Tomasello, M., & Brooks, P. J. (1999). Early syntactic development: A Construction Grammar approach. En M. Barret (Ed.), *The Development of Language* (p. 161-190). Hove, UK: Psychology Press.
- Tomasuolo, E., Valeri, G., Di Renzo, A., Pasqualetti, P., & Volterra, V. (2013). Deaf children attending different school environments: sign language abilities and theory of mind. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(1), 12-29.
- Tominska Conte, E. (2011). *Microgenèses didactiques en situation de lecture interactive dans une classe bilingue pour jeunes sourds*. Tesi doctoral. Université de Genève.
- Trabasso, T., & Rodkin, P. C. (1994). Knowledge of goal/plans: a conceptual basis for narrating Frog, where are you? En D. I. Slobin & R. A. Berman (Ed.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study* (p. 85-126). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Trabasso, T., & Sperry, L. L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 595-611.
- Trabasso, T., & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 612-630.
- Trabasso, T., Van den Broek, P., & Suh, S. Y. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12(1), 1-25. Recuperat de <http://www.brainandeducationlab.nl/publications>
- Trovato, S. (2013). Stronger Reason for the Right to Sign Languages, 13(3), 401-422.
- Tusón, J. (2011). *Quinze lliçons sobre el llenguatge (i algunes sortides de to)*. Badalona: Ara Llibres.
- UAB. (s.d.). Guies docents: Grau de Logopèdia. Recuperat 1 setembre 2015, de <http://www.uab.cat/web/estudiar/llistat-de-graus/pla-d-estudis/guies-docents/x-1345467811508.html?param1=1232351996809>
- UN General Assembly. (1989). Convention on the Rights of the Child, (September). Recuperat de <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca: UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- UNESCO. (2003). *Education in a Multilingual World*. Education Position Paper. Paris. Recuperat de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Recuperat 6 octubre 2015, de <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=15&pid=150>
- Universidades. (2012). Resolución de 16 de noviembre de 2012, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Logopedia. *Boletín Oficial del Estado*, 285, 82.353-82.355.
- URL-Blanquerna. (s.d.). Pla d'Estudis de Logopèdia. Recuperat 1 setembre 2015, de <http://www.blanquerna.edu/ca/grau-logopedia/pla-estudis>
- Valian, V. (2009). Innateness and Learnability. En E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (p. 15-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vallverdú, R. (2001). The Sign Language communities. En M. T. Turell i Julià (Ed.), *Multilingualism in Spain: sociolinguistic and psycholinguistic aspects of linguistic minority groups* (p. 183-214). Clavedon: Multilingual Matters.
- Valmaseda, M. (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En A. B. Domínguez Gutiérrez & P. Alonso Baixeras (Ed.), *La Educación de los alumnos sordos hoy: perspectivas y respuestas educativas* (p. 121-142). Málaga: Aljibe.
- van Atteveldt, N., Roebroek, A., & Goebel, R. (2009). Interaction of speech and script in human auditory cortex: Insights from neuro-imaging and effective connectivity.

- Hearing research*, 258(1-2), 152-164.
- van Beijsterveldt, L. M., & van Hell, J. (2010). Lexical Noun Phrases in Texts Written by Deaf Children and Adults with Different Proficiency Levels in Sign Language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(4), 439-468.
- van Beijsterveldt, L. M., & van Hell, J. G. (2009a). Evaluative expression in deaf children's written narratives. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(5), 675-692.
- van Beijsterveldt, L. M., & van Hell, J. G. (2009b). Structural priming of adjective-noun structures in hearing and deaf children. *Journal of experimental child psychology*, 104(2), 179-96.
- van Beijsterveldt, L. M., & van Hell, J. G. (2011). Temporal reference marking in narrative and expository text written by deaf children and adults: A bimodal bilingual perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(01), 128-144.
- Van den Bogaerde, B. (2000). *Input and interaction in deaf families*. Tesi doctoral. Universiteit van Amsterdam, Utrecht.
- Van den Bogaerde, B., & Baker, A. E. (2002). Are young deaf children bilingual? En B. Woll & G. Morgan (Ed.), *Directions in Sign Language Acquisition* (p. 183-206). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Van Dijk, T. A. (s.d.). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso*. Siglo Veintiuno Editores.
- Vega Llobera, F. (2012). *Sistema de comunicació bimodal (Oral-LSC). Immersió a l'aula d'educació especial*. Tesi de Màster. Universitat de Barcelona.
- Velasco, F. (2010). Compareixença del director del Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius de Catalunya Pere Barnils amb relació al Projecte de llei de la llengua de signes catalana (tram. 353-00718/08). *Diari de sessions del Parlament de Catalunya de Catalunya*, C(710), 43-50.
- Velázquez Velázquez, R. (2010). Aproximación sociolingüística a las lenguas de signos a través de la realidad catalana. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética*, 7-8, 239-254.
- Vercaingne-Menard, A., Godard, L., & Labelle, M. (2001). The emergence of narrative discourse in two young deaf children. En V. Dively, M. A. Metzger, S. Taub, & A. M. Baer (Ed.), *Signed languages: Discoveries from international research* (p. 120-134). Gallaudet University Press.
- Verhoeven, L., Aparici, M., Cahana-Amitay, D., Hell, J. V., Kriz, S., & Vigié-Simon, A. (2002). Clause packaging in writing and speech: A cross-linguistic developmental analysis. *Written Language & Literacy*, 5(2), 135-161.
- Vermeerbergen, M., Leeson, L., & Crasborn, O. A. (2007). *Simultaneity in signed languages: form and function* (Vol. 281). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vernon, S. A., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the

- consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-416.
- Volterra, V., & Erting, C. J. (1990). *From gesture to language in hearing and deaf children*. New York: Springer.
- von Muenster, K., & Baker, E. (2014). Oral communicating children using a cochlear implant: Good reading outcomes are linked to better language and phonological processing abilities. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78(3), 433-444.
- Vraciu, A. (2012). Encoding complex events in advanced English L2 productions: the role of aspect in the expression of simultaneity. En S. Martín Alegre, M. Moyer, E. Pladevall, & S. Tubau (Ed.), *At a Time of Crisis: English and American Studies in Spain* (p. 409-417). Universitat Autònoma de Barcelona/AEDEAN.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotski, L. S. (2003). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wallin, L., Mesch, J., & Nilsson, A.-L. (2010). *Transcription guide lines for Swedish Sign Language discourse*. Recuperat de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:389066/FULLTEXT01>
- Wang, Y. (2010). Without Boundaries: An Inquiry into Deaf Epistemologies through a Metaparadigm. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 428-434.
- Wauters, L. N., Knoors, H. E. T., Vervloed, M. P. J., & Aarnoutse, C. A. J. (2001). Sign Facilitation in Word Recognition. *The Journal of Special Education*, 35(1), 31-40.
- Whitely, C., & Colozzo, P. (2013). Who's Who? Memory Updating and Character Reference in Children's Narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(5), 1625-1636.
- Wilbur, R. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(1), 81-104.
- Williams, C. (2004). Emergent Literacy of Deaf Children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9(4), 352-365.
- Williams, C., & Mayer, C. (2015). Writing in Young Deaf Children. *Review of Educational Research*, 0034654314564882.
- Winskel, H. (2003). The Acquisition of Temporal Event Sequencing: A Cross-Linguistic Study Using an Elicited Imitation Task. *First Language*, 23(1), 65-95.
- Winskel, H. (2007). The expression of temporal relations in Thai children's narratives. *First Language*, 27(2), 133-158.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.
- Woll, B., & Morgan, G. (2002). *Directions in sign language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Wong, A. M.-Y., & Johnston, J. R. (2004). The development of discourse referencing in Cantonese-speaking children. *Journal of Child Language*, 31(03), 633-660.
- World Federation of the Deaf. (2012). Recuperat 1 març 2012, de <http://wfdeaf.org/our-work/focus-areas/deaf-culture>
- Yiu, K. C., & Tang, G. (2014). Social Integration of Deaf and Hard-of-Hearing Students in a Sign Bilingual and Co-enrollment Environment. En M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Ed.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (p. 342-367). New York: Oxford University Press.
- Yoshinaga-Itano, C. (2006). Early Identification, Communication Modality, and the Development of Speech and Spoken Language Skills: Patterns and Considerations Hard-of- Hearing Children. En P. E. Spencer & M. Marschark (Ed.), *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and* (p. 298-327). New York: Oxford University Press.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K., & Mehl, A. L. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5), 1161-1171.
- Zaitseva, G., Purslove, M., & Gregory, S. (1999). Vygotsky, sign language, and the education of deaf pupils. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(1), 9-15.

Annexos

1 Qüestionari de les dades de l'alumnat

Benvolgut,

Gràcies per la teva participació en l'estudi. Les dades que ens proporcionis en aquests qüestionaris seran tractades de forma totalment anònima.

Tot seguit trobaràs dos tipus de qüestionaris:

- “Qüestionari ALUMNAT”: conté preguntes generals sobre l'alumnat que tutoritzes (cal omplir un qüestionari per a cada un dels alumnes). Algunes preguntes són amb l'objectiu de complementar les observacions realitzades a l'aula, i el conjunt de les dades serviran per comprendre el bagatge lingüístic i experiencial de l'alumnat.
- “Qüestionari MESTRES”: conté preguntes per conèixer la teva perspectiva sobre l'ensenyament/aprenentatge de la lectura i l'escriptura en el marc de l'escola de modalitat bilingüe intermodal.

En cas que no coneguis alguna de les respostes, indica-ho a la vora. Si vols comentar alguna qüestió, pots escriure-ho a la vora de la pregunta o al final del qüestionari.

Si tens qualsevol dubte o comentari a fer-me, pots contactar-me al mail jordina.sanchez@uab.cat o bé al telèfon 6*****.

Ben cordialment,

Jordina Sánchez Amat
Personal Investigador en Formació
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social
Universitat Autònoma de Barcelona

Dades generals de l'alumne/a

Nom: _____

Data de naixement (mes/any, ex.: 5/2006): .

Si no va néixer a Catalunya, indica on va néixer i l'any que va arribar-hi: _____

Lloc de residència (districte o població, en cas de no viure a Barcelona): _____

Té necessitats educatives específiques? Quines? _____

Trajectòria escolar

Va anar a una escola bressol de modalitat bilingüe?

Sí Sí, però no els tres anys No, va anar a una de modalitat oral No va anar a l'escola bressol

Ha estudiat infantil i primària sempre a l'escola actual?

Sí No, però venia d'un projecte bilingüe Curs en què va arribar: _____No Curs en què va arribar: _____

Per què van decidir els pares dur-lo/la a l'escola de modalitat bilingüe? _____

Característiques auditives

Des de quan és sord/a el nen o nena?

de naixement posterior al naixement _____ (edat d'inici)

Any de diagnòstic de la sordesa: _____

En cas de tenir un implant coclear, quin any va ser-li implantat? _____

Quin és el grau de pèrdua auditiva sense audiòfon o IC? _____

Quin és el nivell auditiu del/de la nen/a amb audiòfon o IC?

	250 Hz	500 Hz	1000 Hz	2000 Hz	4000 Hz
Lleugera: 20 – 40 dB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitjana: 41 – 70 dB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Severa: 71 – 90 dB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profunda: 90+ dB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Entorn sociofamiliar

Des de quan signen els seus pares?

	Mare	Pare
Signant natiu/va	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des d'abans dels 16 anys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A partir dels 16 anys, abans de conèixer la sordesa del fill/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En conèixer la sordesa del fill/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anys després de conèixer la sordesa del fill/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Amb qui viu el nen o nena?

	Relació amb el/la nen/a (pare, mare...; indiqueu si els germans són més grans o petits)	Sord/oient	Llengua de comunicació amb el/la nen/a					Altres
			LSC	Català	Castellà	Català suport signat	Castellà suport signat	
a)	_____	S - O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
b)	_____	S - O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
c)	_____	S - O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
d)	_____	S - O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
e)	_____	S - O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
f)	_____	S - O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Quina és la llengua de comunicació a casa entre...

	LSC	LSC	Català	Castellà	Català suport signat	Castellà suport signat	Altres
... els pares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
...els germans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
...els pares i els germans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Té el nen o la nena contacte amb altres persones fora de la família amb qui conviu i l'escola que sàpiguen signar? Llista-les, sisplau.

	Relació amb el/la nen/a (veí, classes de reforç, familiar, fill d'amics dels pares, amics d'APANSCE)	Sord/oient	Amb quina freqüència es veuen?			
			Diària	Setmanal	Mensual	Esporàdica
a)	_____	S - O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	_____	S - O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	_____	S - O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	_____	S - O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quins estudis tenen els pares de l'alumne/a?

	<i>Mare</i>	<i>Pare</i>
Sense estudis o ensenyament primari incomplet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensenyament primari acabat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Batxillerat acabat, cicle formatiu acabat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomatura universitària	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llicenciatura universitària	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quina és l'ocupació actual dels pares? Si estan a l'atur, marqueu-ho i indiqueu quina va ser la darrera ocupació:

Mare _____ Atur

Pare _____ Atur

Marca el grau d'acord amb les següents afirmacions respecte a les actituds i els hàbits de l'alumne/a (1-Molt en desacord; 2- En desacord; 3- D'acord; 4- Totalment d'acord)

A casa l'ajuden a fer els deures	1	2	3	4
Els pares assisteixen a les reunions de l'escola	1	2	3	4
Els pares sol·liciten entrevistes amb l'escola	1	2	3	4

Comunicació a l'escola

Quines llengües i sistemes de comunicació utilitza l'alumne quan té una conversa...

	<i>LSC</i>	<i>Català</i>	<i>Castellà</i>	<i>Català suport signat</i>	<i>Castellà suport signat</i>	<i>Lectura labial</i>	<i>Dactilo- logia</i>	<i>Altres</i>
...amb tu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
...amb la mestra d'LSC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
...amb la mestra oient?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
...amb els companys sords?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
...amb els companys oients?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Quines llengües i sistemes de comunicació utilitzes tu...

	<i>LSC</i>	<i>Català</i>	<i>Castellà</i>	<i>Català sup. sig.</i>	<i>Castellà sup. sig.</i>	<i>Lectura labial</i>	<i>Dactilo- logia</i>	<i>Altres</i>
... amb l'alumne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Competència lingüística

Valora la competència en les següents llengües de l'alumne per la seva edat (l'explicació de cada nivell està més avall):

		<i>Inicial</i>	<i>Mitjà</i>	<i>Avançat</i>
LSC	Comprensió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Expressió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Català oral	Comprensió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Expressió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Castellà oral	Comprensió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Expressió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<u><i>Inicial</i></u>	<u><i>Bàsic</i></u>	<u><i>Avançat</i></u>
<i>Comprensió</i>	<i>Pot entendre paraules/signes aïllades/ts, o una intervenció del professor o dels companys si és lenta i acuradament articulada amb pauses llargues.</i>	<i>Comprèn prou per poder respondre a les necessitats comunicatives concretes de l'aula i del centre a condició que la dicció/l'LSC sigui clara i el parlar/signar, lent.</i>	<i>Comprèn les explicacions que es realitzen a l'aula, reconeixent els missatges generals, les converses a classe, durant el temps lliure, etc.</i>	
<i>Producció</i>	<i>Pot produir expressions simples, la major part aïllades.</i>	<i>Pot descriure esdeveniments o activitats, projectes o preparatius d'activitats i experiències de la vida quotidiana, pot fer exposicions elementals sobre temes concrets.</i>	<i>Pot explicar una història, desenvolupar argumentacions, exposar temes curriculars amb suficient claredat per ser seguides sense dificultats.</i>	

Valora la competència en llengua escrita de l'alumne per la seva edat (l'explicació de cada nivell està a sota):

		<i>Inicial</i>	<i>Mitjà</i>	<i>Avançat</i>
Català escrit	Comprensió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Expressió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Castellà escrit	Comprensió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Expressió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<u><i>Inicial</i></u>	<u><i>Bàsic</i></u>	<u><i>Avançat</i></u>
<i>Comprensió</i>	<i>Comprèn paraules aïllades, i algunes frases curtes.</i>	<i>Comprèn textos curts senzills sobre temes concrets corrents amb una freqüència elevada de llengua quotidiana i un vocabulari molt freqüent.</i>	<i>Pot llegir els textos sobre temes relatius a les matèries curriculars i als seus interessos amb un nivell satisfactori.</i>	
<i>Producció</i>	<i>Pot escriure expressions i frases simples aïllades.</i>	<i>Pot escriure una sèrie d'expressions i de frases senzilles unides amb connectors simples sobre temes concrets corrents.</i>	<i>Pot escriure textos ben connectats sobre temes concrets corrents i relatius a les matèries curriculars. Pot explicar una història i pot sintetitzar informacions i arguments procedents de recursos variats.</i>	

En general, l'alumne/a entén el català/castellà amb suport signat?

Sí

No

Lectura i escriptura: actitud i hàbits

Marca el grau d'acord amb les següents afirmacions respecte a les actituds i els hàbits de l'alumne/a (1-Molt en desacord; 2- En desacord; 3- D'acord; 4- Totalment d'acord)

Li agrada escriure	1	2	3	4	
Escriu pel seu compte fora de l'escola	1	2	3	4	
Li agrada ensenyar el que escriu als altres	1	2	3	4	
S'anota recordatoris a l'agenda de manera espontània	1	2	3	4	
Pot dictar/escriure un conte sense l'ajut del/la mestre/a	1	2	3	4	
S'alegra quan a classe es fan activitats de redacció	1	2	3	4	
A classe escriu per iniciativa pròpia	1	2	3	4	
Li agrada fer escrits per a companys de classe, família...	1	2	3	4	
Utilitza internet o mòbil per comunicar-se a través de la llengua escrita (mails, xarxes socials, whatsapp)	1	2	3	4	No té ni internet ni mòbil a l'entorn
Li agrada llegir	1	2	3	4	
Llegeix pel seu compte fora de l'escola	1	2	3	4	
Consulta diccionaris d'LSC, català, etc. per iniciativa pròpia	1	2	3	4	
S'alegra quan es fan activitats de lectura a classe	1	2	3	4	
Mira la televisió amb subtítols	1	2	3	4	
Comenta les lectures que fa amb la mestra o els companys	1	2	3	4	
Llegeix només acompanyat d'altres persones	1	2	3	4	
S'ofereix per llegir textos davant la classe	1	2	3	4	
Busca informació escrita per internet fora del marc de les activitats escolars	1	2	3	4	No té Internet a casa

Altres comentaris

Vols afegir alguna altra cosa al qüestionari?

2 Qüestionari de la llengua oral de l'alumnat

Benvolgut,

Gràcies per la teva participació en l'estudi. Les dades que ens proporcionis en aquests qüestionaris seran tractades de forma totalment anònima.

Tot seguit trobaràs un qüestionari amb preguntes sobre el bagatge lingüístic en llengua oral de l'alumnat. Cal emplenar-ne un per a cada un dels alumnes amb qui treballes la llengua oral.

En cas que no coneguis alguna de les respostes, indica-ho a la vora. Si vols comentar alguna qüestió, pots escriure-ho a la vora de la pregunta o al final del qüestionari.

Si tens qualsevol dubte o comentari a fer-me, pots contactar-me al mail jordina.sanchez@uab.cat o bé al telèfon 6*****.

Ben cordialment,

Jordina Sánchez Amat
Personal Investigador en Formació
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social
Universitat Autònoma de Barcelona

Valoració llengua oral

Marca el grau d'acord amb les següents afirmacions respecte a la competència comunicativa en llengua oral (aquella que domini més) de l'alumne:

(1-Mai; 2- Poc; 3- Bastant; 4- Molt)

Participa en converses en grup amb amics oients	1	2	3	4
Manté converses amb un interlocutor no signant	1	2	3	4
En una conversa en LO,				
demana aclariments	1	2	3	4
fa preguntes	1	2	3	4
expressa la seva opinió (acord/desacord, dubtes)	1	2	3	4
expressa emocions (plaer, disgust)	1	2	3	4
fa broma, ironitza, etc.	1	2	3	4
Utilitza fórmules de cortesia (saluda, es disculpa, agraeix...)	1	2	3	4

Indica si normalment empra les següents estructures quan es comunica en llengua oral:

Els enunciats que emet són d'una o diverses paraules que no constitueixen una oració (p. ex. "nen pilota")	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Les oracions són correctes, de mínima expressió, verbs intransitius o transitius sense complements directes ni d'altres ("nen juga")	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Expressa oracions correctes amb complements ("el nen juga a pilota")	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Pel que fa als verbs,		
Flexiona el present	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Flexiona el perfet "he jugat"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Flexiona l'imperfet "jugava"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Flexiona el passat perifràstic "va jugar"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Flexiona el plusquamperfet "havia jugat"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Flexiona el futur "jugaré"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Flexiona per la persona "jugo", "juga"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Flexiona pel nombre "jugo", "juguen"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Quant al sintagma nominal,		
Flexiona pel gènere "nen", "nena", "petita"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Flexiona pel nombre "nens"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Fa servir els articles "el nen"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Fa servir els diversos elements de relació, preposicions "de", "amb", "en", "per", "contra", "des de", "entre", etc.	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Utilitza els pronoms interrogatius en les preguntes	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Oracions coordinades		
copulatives "el nen canta i juga"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
adversatives "el nen no juga però canta"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Oracions subordinades substantives "penso que...", "diu que...", "m'agrada jugar", "el que vull és jugar", "no sap què vol"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Oracions subordinades adjectives "el nen que juga crida"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
Oracions subordinades adverbials		
de temps "mentre juga, canta"; "quan juga, canta"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
de manera "es diverteix jugant"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
causals "juga perquè vol"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
de finalitat "ve per jugar"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>
condicional "si véns, jugarem"	sí <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>

Marca si l'alumne/a normalment expressa els següents elements quan narra una història en llengua oral (aquella que domini més):

En una narració,

- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| presenta els personatges | sí <input type="checkbox"/> | no <input type="checkbox"/> |
| presenta l'espai | sí <input type="checkbox"/> | no <input type="checkbox"/> |
| verbalitza les accions dels personatges | sí <input type="checkbox"/> | no <input type="checkbox"/> |
| expressa la finalitat, causes i conseqüències de les accions | sí <input type="checkbox"/> | no <input type="checkbox"/> |
| manté el referent usant les diverses formes pronominals | | |
| “les nenes perden la pilota, i comencen a buscar-la” | sí <input type="checkbox"/> | no <input type="checkbox"/> |
| “la nena avisa l'amic, però ell no li fa cas” | | |
| manté el referent mitjançant l'elisió del subjecte | sí <input type="checkbox"/> | no <input type="checkbox"/> |
| “el nen va caure i es va fer mal. Després es va aixecar” | | |

Altres comentaris

Vols indicar alguna altra característica de la LO no contemplada en el qüestionari? Vols fer qualsevol altre comentari?

3 Document per a la revisió del qüestionari de les dades de l'alumnat

Benvolgut/da,

Actualment estem duent a terme el projecte de recerca titulat "Processos de composició escrita de l'alumnat sord signant", que es realitza en el marc de la tesi doctoral dirigida pels professors de la Universitat Autònoma de Barcelona Enric Roca i Núria Silvestre, i pel professor de la Universitat Pompeu Fabra Josep Quer.

Els objectius de la recerca són els següents:

- Descriure les narracions en llengua de signes i llengua escrita d'alumnat sord signant (7-13 anys)
- Estudiar alguns factors que influeixen en el bagatge lingüístic (en llengua escrita i llengua de signes) de l'alumnat sord signant:
 - o característiques individuals (grau de sordesa, guany protètic, edat de diagnòstic, etc.)
 - o context sociofamiliar,
 - o context educatiu,
 - o el bagatge lingüístic en llengua oral,
 - o actitud envers la lectura i l'escriptura, i
 - o estratègies metalingüístiques
- Proposar estratègies d'intervenció amb l'alumnat sord signant

En el marc d'aquest projecte, volem recollir algunes dades referents als factors del segon objectiu de la tesi, per la qual cosa hem confeccionat dos qüestionaris:

"Qüestionari general": qüestionari per recollir les dades contextuals i les actituds envers la lectura i l'escriptura de l'alumnat (perquè l'emplenin les mestres-tutores de l'alumnat sord);

"Qüestionari llengua oral": qüestionari sobre el bagatge lingüístic en llengua oral de l'alumnat (perquè l'emplenin les logopedes que treballen la llengua oral).

Per tal de comptar amb el judici de persones expertes, us volem sol·licitar la vostra participació en la revisió d'aquests instruments, tot emplenant les següents graelles. Si hi ha algun apartat que considereu que no podeu valorar, indiqueu-ho i deixeu-lo en blanc.

Us agraïrem que ens retorneu les graelles emplenades al més aviat possible.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració,

Jordina Sánchez Amat
Personal Investigador en Formació
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social
Universitat Autònoma de Barcelona

Descripció de la revisió:

Hi ha tres parts de la revisió:

- Graella per a la revisió 1 (preguntes dels blocs A-F del “qüestionari general”): les preguntes dels blocs A-F són de caire sociolingüístic. És per això que s’ha fet un quadre de validació més general. Si hi ha algun problema de comprensió de l’ítem, d’estructuració, etc., indiqueu-ho en l’espai corresponent, anotant-hi quin és l’ítem en qüestió.
- Graelles per a la revisió 2 (preguntes dels blocs G del “qüestionari general”): s’han fet unes graelles de validació més específiques, ja que valoren aspectes més multidimensionals.
- Graelles per a la revisió 3: i preguntes del “qüestionari llengua oral”

Graella per a la revisió 1 (preguntes dels blocs A-F del “qüestionari general”):

Dimensió	Objecte a valorar	Cal revisar-ho?	Aspectes no escaients	Comentaris
Forma i estructura	Presentació i claredat			
	Facilitat de lectura			
	Estructura			
Contingut	Vinculació amb el tema			
	Importància			
	Nombre d’ítems suficient			

Comentaris generals d’aquests blocs de preguntes:

Graelles per a la revisió 2 (preguntes del bloc G del “qüestionari general”):

Univocitat=nivell de precisió lingüística en la formulació de l'ítem. És ambigu?

Pertinència=és un ítem vàlid per aportar informació sobre l'objecte d'estudi?

Pregunta	Aspecte a valorar	Univocitat		Pertinència		Comentaris
		sí	no	sí	no	
Li agrada escriure	1. gust per escriure					
S'alegra quan a classe es fan activitats de redacció	1. gust per escriure					
Escriu pel seu compte fora de l'escola	2. pràctica de l'escriptura autònoma (fora del context escolar)					
A classe escriu en activitats en què no s'hi obliga	2. pràctica de l'escriptura autònoma (voluntàriament)					
Li agrada ensenyar el que escriu als altres	3. Funcions de l'escriptura usades per l'alumne més enllà de la resposta a activitats escolars (transmissió)					
Li agrada fer escrits per a companys, família...	3. Funcions de l'escriptura usades per l'alumne més enllà de la resposta a activitats escolars (socialització)					
S'anota recordatoris a l'agenda de manera espontània	3. Funcions de l'escriptura usades per l'alumne més enllà de la resposta a activitats escolars (memòria/registre)					
Utilitza internet o mòbil per comunicar-se a través de la llengua escrita (mails, xarxes socials, whatsapp)	3. Funcions de l'escriptura usades per l'alumne més enllà de la resposta a activitats escolars (socialització)					
Pot dictar o escriure una història sense sol·licitar l'ajut del/la mestre/a	4. Autonomia en l'escriptura					

Pregunta	Aspecte a valorar	Univocitat		Pertinència		Comentaris
		sí	no	sí	no	
Li agrada llegir	1. gust per llegir					
S'alegra quan a classe es fan activitats de lectura	1. gust per llegir					
Llegeix pel seu compte fora de l'escola	2. pràctica de la lectura (fora del context escolar)					
S'ofereix per llegir textos davant la classe	2. pràctica de la lectura (voluntàriament)					
Mira la televisió amb subtítols	3. Funcions de la lectura usades per l'alumne més enllà de la resposta a activitats escolars					
Consulta per iniciativa pròpia diccionaris (d'LSC, de català, etc.)	3. Funcions de la lectura usades per l'alumne més enllà de la resposta a activitats escolars					
Comenta les lectures que fa	3. Funcions de la lectura usades per l'alumne més enllà de la resposta a activitats escolars					
Busca informació escrita per internet fora del marc de les activitats escolars	3. Funcions de la lectura usades per l'alumne més enllà de la resposta a activitats escolars					
Prefereix que li llegeixin que llegir sol	4. Autonomia en la lectura					
Continua llegint si el/la mestre/a no pot estar per ell/a tot i tenir dubtes sobre el text	4. Autonomia en la lectura					
A casa llegeix amb els seus pares	5. Suport familiar en la lectura					

Graella per a la revisió 3 (preguntes del “qüestionari llengua oral”):

Univocitat=nivell de precisió lingüística en la formulació de l'ítem. És ambigu?

Pertinència=és un ítem vàlid per aportar informació sobre l'objecte d'estudi?

Pregunta	Aspecte a valorar	Univocitat		Pertinència		Comentaris
		sí	no	sí	no	
Participa en converses en grup amb amics oients	1. Competència comunicativa					
Manté converses amb un interlocutor no signant	1. Competència comunicativa					
En una conversa en LO, demana aclariments	1. Competència comunicativa					
En una conversa en LO, fa preguntes	1. Competència comunicativa					
En una conversa en LO, expressa la seva opinió (acord/desacord, dubtes)	1. Competència comunicativa					
En una conversa en LO, expressa emocions (plaer, disgust)	1. Competència comunicativa					
En una conversa, fa broma, ironitza, etc.	1. Competència comunicativa					
Fa servir fórmules de cortesia amb les persones oients (saluda, es disculpa, agraeix, etc.)	1. Competència comunicativa					

Pregunta	Aspecte a valorar	Univocitat		Pertinència		Comentaris
		sí	no	sí	no	
Els enunciats que emet són d'una o diverses paraules que no constitueixen una oració (p. ex. "nen pilota")	2. Competència lingüística					
Les oracions són correctes, de mínima expressió, verbs intransitius o transitius sense SN1 ni altres complements ("nen juga")	2. Competència lingüística					
Expressa oracions correctes amb complements ("el nen juga a pilota")	2. Competència lingüística					
Pel que fa als verbs, flexiona el present	2. Competència lingüística					
Pel que fa als verbs, flexiona el perfet "he jugat"	2. Competència lingüística					
Pel que fa als verbs, flexiona l'imperfet "jugava"	2. Competència lingüística					
Pel que fa als verbs, flexiona el passat perifràstic "va jugar"	2. Competència lingüística					
Pel que fa als verbs, flexiona el plusquamperfet "havia jugat"	2. Competència lingüística					
Pel que fa als verbs, flexiona el futur "jugaré"	2. Competència lingüística					
Pel que fa als verbs, flexiona per la persona	2. Competència lingüística					

Pregunta	Aspecte a valorar	Univocitat		Pertinència		Comentaris
		sí	no	sí	no	
Pel que fa als verbs, flexiona pel nombre	2. Competència lingüística					
Quant al sintagma nominal, flexiona pel gènere	2. Competència lingüística					
Quant al sintagma nominal, flexiona pel nombre	2. Competència lingüística					
Quant al sintagma nominal, fa servir els articles	2. Competència lingüística					
Fa servir els diversos elements de relacions (preposicions)	2. Competència lingüística					
Utilitza els pronoms interrogatius en les preguntes	2. Competència lingüística					
Oracions coordinades copulatives “el nen canta i juga”	2. Competència lingüística					
Oracions subordinades substantives “penso que...”, “diu que...”, “m’agrada jugar”, “el que vull és jugar”, “no sap què vol”	2. Competència lingüística					
Oracions subordinades adjectives “el nen que juga crida”	2. Competència lingüística					
Oracions subordinades adverbials de temps “mentre juga, canta”; “quan juga, canta”	2. Competència lingüística					
Oracions subordinades adverbials de manera “es diverteix jugant”	2. Competència lingüística					
Oracions subordinades adverbials causals “juga perquè vol”	2. Competència lingüística					

Pregunta	Aspecte a valorar	Univocitat		Pertinència		Comentaris
		sí	no	sí	no	
Oracions subordinades adverbials de finalitat “ve per jugar”	2. Competència lingüística					
Oracions subordinades adverbials condicional “si véns, jugarem”	2. Competència lingüística					

Pregunta	Aspecte a valorar	Univocitat		Pertinència		Comentaris
		sí	no	sí	no	
En una narració, presenta els personatges	2. Anàlisi del discurs – gramàtica de la història					
En una narració, presenta l'espai	2. Anàlisi del discurs – gramàtica de la història					
En una narració, verbalitza les accions dels personatges	2. Anàlisi del discurs – gramàtica de la història					
En una narració, expressa la finalitat, causes i conseqüències de les accions	2. Anàlisi del discurs – gramàtica de la història					
En una narració, manté el referent usant les diverses formes pronominals	2. Anàlisi del discurs					
En una narració, manté el referent mitjançant l'elisió del subjecte	2. Anàlisi del discurs					

4 Codis de la professió dels pares dels participants

Categories extretes de Rom Sedó (2008):

1. En atur, dedicació a les tasques de casa, treballador eventual o temporal no qualificat
2. Treballador no qualificat (jornaler, venedor ambulat, cambrer, empleat en una gasolinera, etc.)
3. Treballador semiqualficat (operaris de maquinària, repartidors, perruquers no propietaris, dependent, conductors d'autobús, etc.)
4. Propietaris de petits negocis (màxim cinc treballadors), agricultors o ramaders de petites explotacions o de petites granges familiars, treballadors manuals qualificats (fuster, paleta, electricista, carter, etc.)
5. Comercials, venedors, representants, propietaris de negocis mitjans, agricultors i ramaders d'explotacions mitjanes
6. Tècnics semiprofessionals, treballadors d'oficina (treballadors de bancs, administratius, agents de publicitat, delineants, fotògrafs, mestres, funcionaris, etc.)
7. Càrrecs intermedis, propietaris de negocis grans, agricultors i ramaders de grans explotacions, professionals assalariats (actors, publicistes, agents de compres, artistes, professors d'institut i universitat, advocats, etc.)

5 Dades descriptives dels ítems referents a actituds i hàbits d'escriptura

Els ítems es presenten ordenats de menor a major valor de mitjana.

Ítem	N vàlids	N perduts	Mitjana	Desviació estàndard	Mediana	Mínim	Màxim
Mitjana de tots els ítems	16	0	2,45	0,77	2,56	1,22	4
Desviació estàndard de la mitjana de tots els ítems	16	0	0,54	0,32	0,60	-	1,13
Li agrada fer escrits per a companys de classe, família...	16	0	2,19	0,83	2,00	1	4
A classe escriu per iniciativa pròpia	16	0	2,25	0,93	2,00	1	4
Escriu pel seu compte fora de l'escola	15	1	2,27	1,10	2,00	1	4
Pot dictar/escriure un conte sense l'ajut del/la mestre/a	16	0	2,31	1,01	2,00	1	4
S'alegra quan a classe es fan activitats de redacció	16	0	2,31	0,87	2,00	1	4
Li agrada ensenyar el que escriu als altres	16	0	2,44	0,96	2,50	1	4
Li agrada escriure	16	0	2,63	0,89	3,00	1	4
S'anota recordatoris a l'agenda de manera espontània	16	0	2,63	1,02	3,00	1	4
Utilitza internet o mòbil per comunicar-se a través de la llengua escrita (mails, xarxes socials, whatsapp)	14	2	3,00	0,96	3,00	1	4

6 Dades descriptives dels ítems referents a actituds i hàbits de lectura

Els ítems es presenten ordenats de menor a major valor de mitjana.

Ítem	N vàlids	N perduts	Mitjana	Desviació estàndard	Mediana	Mínim	Màxim
Mitjana de tots els ítems	16	0	2,49	0,74	2,57	1,11	3,67
Desviació estàndard de la mitjana de tots els ítems	16	0	0,60	0,30	0,65	-	1,11
Consulta diccionaris d'LSC, català, etc. per iniciativa pròpia	16	0	1,88	0,81	2,00	1	3
S'ofereix per llegir textos davant la classe	16	0	2,06	0,85	2,00	1	3
Comenta les lectures que fa amb la mestra o els companys	14	2	2,29	0,73	2,00	1	3
S'alegra quan es fan activitats de lectura a classe	15	1	2,60	1,06	3,00	1	4
Mira la televisió amb subtítols	8	8	2,63	0,92	3,00	1	4
No llegeix només acompanyat d'algú altre	15	1	2,67	0,90	3,00	1	4
Li agrada llegir	16	0	2,75	1,00	3,00	1	4
Llegeix pel seu compte fora de l'escola	15	1	2,80	1,08	3,00	1	4
Busca informació escrita per internet fora del marc de les activitats escolars	15	1	2,80	0,86	3,00	1	4

7 Carta als pares de l'alumnat participant

Benvolgudes famílies,

Aquest curs volem iniciar una investigació sobre l'escriptura de l'alumnat sord signant. Es tracta d'un projecte titulat "Processos de composició escrita de l'alumnat sord signant", i es realitza en el marc de la tesi doctoral de la Jordina Sánchez Amat, dirigida pels professors de la Universitat Autònoma de Barcelona Enric Roca i Núria Silvestre, i pel professor de la Universitat Pompeu Fabra Josep Quer.

La finalitat de la recerca és contribuir al coneixement sobre el procés de composició escrita dels nens i nenes sordes que utilitzen la llengua de signes catalana (LSC), a més de les llengües orals, a l'escola.

És per aquest motiu que us volem sol·licitar el vostre permís per tal que el/la vostre/a fill/a participi en la recerca, i permetre la recollida de dades (textos escrits per l'alumnat, enregistrament de classes, de la narració d'una història, entrevista amb l'alumne). Els investigadors del projecte es comprometen a seguir amb la més absoluta reserva la seva obligació de no utilitzar les dades i informacions d'aquest estudi a excepció de la divulgació científica anònima.

Per tal de donar el vostre consentiment, caldrà que retorneu signat el document adjunt. En ell us descrivim el projecte, i us preguntem sobre els permisos que concediu per a l'ús de les gravacions de les classes en què participa el vostre fill.

Gràcies per la vostra col·laboració,

Escola Municipal Tres Pins

Barcelona, 5 de març de 2013

Jordina Sánchez Amat

Investigadora predoctoral de la UAB

Estimadas familias,

Este curso queremos empezar una investigación sobre la escritura del alumnado sordo signante. Se trata de un proyecto titulado “Procesos de composición escrita del alumnado sordo signante”, y se realiza en el marco de la tesis doctoral de Jordina Sánchez Amat, dirigida por los profesores de la Universitat Autònoma de Barcelona Enric Roca y Núria Silvestre, y por el profesor de la Universitat Pompeu Fabra Josep Quer.

La finalidad de la investigación es contribuir al conocimiento sobre el proceso de composición escrita de los niños y niñas sordas que utilizan la lengua de signos catalana (LSC), además de las lenguas orales, en la escuela.

Es por este motivo que queremos solicitar su permiso para que su hijo/a participe en la investigación, y permitir la recogida de datos (textos escritos por el alumnado, grabaciones de clases y de la narración de una historia, entrevista con el/la alumno/a). Los investigadores del proyecto se comprometen a seguir con la más absoluta reserva su obligación de no utilizar los datos e informaciones de este estudio a excepción de la divulgación científica anónima.

Para dar su consentimiento, hará falta que devuelvan firmado el documento adjunto. En él describimos el proyecto, y les pedimos que digan qué permiso nos conceden para el uso de las grabaciones que se harán.

Gracias por su colaboración,

Escola Municipal Tres Pins

Barcelona, 5 de marzo de 2013

Jordina Sánchez Amat

Investigadora predoctoral de la UAB

CONSENTIMENT DELS PARES O TUTORS DE PARTICIPACIÓ EN LA RECERCA I DE PROTECCIÓ DE LES DADES EMPÍRIQUES (Català)

Objectiu de la investigació

La recerca "Processos de composició escrita de l'alumnat sord signant" vol contribuir al coneixement sobre el procés d'escriptura de l'alumnat sord que utilitza la llengua de signes catalana i les llengües orals a l'escola. Pretén investigar com influeix en aquest procés la interacció amb el mestre i els companys de classe, i estudiar les relacions entre les característiques de les diverses llengües que usa.

Procediments específics

Per tal d'assolir aquests objectius, es volen fer diverses activitats a l'escola:

que l'estudiant expliqui una història en LSC, en llengua escrita i/o en llengua oral.

observar diverses classes en què participa el nen o la nena.

observar algunes classes en què es llegirà un conte i l'alumnat el reescriurà, en grup i individualment.

entrevista a l'alumne/a

La investigadora gravarà les sessions en vídeo, per analitzar posteriorment les imatges.

Riscos i beneficis

No hi ha riscos en la participació en la recerca. Es mantindrà una comunicació fluïda amb el conjunt de mestres dels nens i nenes per valorar l'impacte de la investigació en l'alumnat. No hi ha beneficis específics més enllà del coneixement sobre el procés de composició escrita de l'alumnat sord signant.

Confidencialitat

No utilitzarem el nom dels alumnes participants. Les gravacions no s'usaran sense el consentiment patern, i es mantindran en un lloc segur. Només hi tindran accés les persones responsables del projecte. El tractament de les dades que ens proporcionis s'ajustarà al que estableix la Llei Orgànica 15/99, de 13 de desembre, de protecció de dades personals.

Contacte

Si desitja fer qualsevol pregunta sobre aquest projecte d'investigació, pot contactar amb: Jordina Sánchez Amat (telèfon: 649570560; mail: jordina.sanchez@uab.cat).

Consentiment de participació en la recerca

1. El/La Sr./Sra. _____, en representació de la família de l'alumne/a _____, declaro que he tingut l'oportunitat de llegir o que se'm signés el formulari de consentiment, i que se m'expliqui l'estudi, i declaro estar d'acord amb la participació del/de la meu/va fill/a en la recerca.

2. Pel que fa a les gravacions, volem saber què ens permet fer amb elles:

a) Mostrar-les a altres investigadors o professionals per a l'assessorament de l'anàlisi de dades

sí no

b) Utilitzar-les en publicacions científiques

sí no

c) Mostrar part de les gravacions en congressos científics

sí no

Si no ens autoritza a utilitzar les gravacions més enllà d'aquest estudi, es mantindran en un lloc sota clau i es marcaran amb una etiqueta que digui "Ús NO autoritzat després de l'estudi inicial".

_____, _____ de _____ de 2013
(signatura) (població) (dia) (mes)

CONSENTIMIENTO DE LOS PADRES O TUTORES DE PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN Y DE PROTECCIÓN DE LOS DATOS EMPÍRICOS *(Castellano)*

Objetivo de la investigación

La investigación “Los procesos de composición escrita del alumnado sordo signante” quiere contribuir al conocimiento del proceso de escritura del alumnado sordo que utiliza la lengua de signos catalana y las lenguas orales en la escuela. Pretende investigar cómo influye en este proceso la interacción con el maestro y los compañeros de clase, y estudiar las relaciones entre las características de las lenguas que usa.

Procedimientos específicos

Para alcanzar estos objetivos, se quiere hacer las siguientes actividades en la escuela:

que el estudiante explique una historia en LSC, en lengua escrita y/o en lengua oral.

observar varias clases en las que participa el niño o niña.

observar algunas clases en las que se leerá un cuento y los alumnos lo reescribirán, en grupo e individualmente.

entrevista al alumno/a

La investigadora grabará las sesiones en vídeo, para analizar posteriormente las imágenes.

Riesgos y beneficios

No hay riesgos en la participación en la investigación. Se mantendrá una comunicación fluida con el conjunto de maestros de los niños y niñas para valorar el impacto de la investigación en el alumnado. No hay beneficios específicos más allá del conocimiento sobre el proceso de composición escrita del alumnado sordo signante.

Confidencialidad

No utilizaremos el nombre de los alumnos participantes. Las grabaciones no se usarán sin el consentimiento paterno, y se mantendrán en un lugar seguro. Sólo tendrán acceso las personas que trabajan en analizar los datos del proyecto. El tratamiento de los datos que nos proporcione se ajustará a lo establecido por la Ley Orgánica Orgànica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

Contacto

Si desea hacer cualquier pregunta sobre este proyecto de investigación, puede contactar con: Jordina Sánchez Amat (teléfono: 649570560; mail: jordina.sanchez@uab.cat).

Consentimiento de participación en la investigación

1. El/La Sr./Sra. _____, en representación de la familia del alumno/a _____, declaro que he tenido la oportunidad de leer o de que se me signara el formulario de consentimiento, y de que se me explique el estudio, y doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe en la investigación.

2. En cuanto a las grabaciones, queremos saber qué nos permite hacer con ellas:

a) Mostrarlas a otros investigadores o profesionales para el asesoramiento del análisis de datos

sí no

b) Utilizarlas en publicaciones científicas

sí no

c) Mostrar parte de las grabaciones en congresos científicos

sí no

Si no nos autoriza a utilizar las grabaciones más allá de este estudio, se mantendrán en un lugar bajo llave y se marcarán con una etiqueta que diga “Uso NO autorizado después del estudio inicial”.

_____, _____ de _____ de 2013
(firma) (población) (día) (mes)

8 Document de protecció de les dades empíriques del/de la mestre/a

DOCUMENT DE PROTECCIÓ DE LES DADES EMPÍRIQUES

Objectiu de la investigació

La recerca "Processos de composició escrita de l'alumnat sord signant" vol contribuir al coneixement sobre el procés d'escriptura de l'alumnat sord que utilitza la llengua de signes catalana i les llengües orals a l'escola. Pretén investigar com influeix en aquest procés la interacció amb el mestre i els companys de classe, i estudiar les relacions entre les característiques de les diverses llengües que usa.

Procediments específics

Per tal d'assolir aquests objectius, es volen fer diverses activitats a l'escola:

recollida de textos escrits per l'alumnat i narracions en LSC i/o en llengua oral.

observar diverses classes en què participa el nen o la nena.

entrevista a l'alumne/a.

La investigadora gravarà les sessions en vídeo, per analitzar posteriorment les imatges.

Riscos i beneficis

No hi ha riscos en la participació en la recerca. No hi ha beneficis específics més enllà del coneixement sobre el procés de composició escrita de l'alumnat sord signant.

Confidencialitat

No utilitzarem el nom de les mestres participants. Les gravacions no s'usaran sense el seu consentiment, i es mantindran en un lloc segur. Només hi tindran accés les persones responsables del projecte. El tractament de les dades que ens proporcionis s'ajustarà al que estableix la Llei Orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades personals.

Contacte

Si desitja fer qualsevol pregunta sobre aquest projecte, pot contactar amb: Jordina Sánchez Amat (telèfon: 649570560; mail: jordina.sanchez@uab.cat).

Consentiment de participació en la recerca

1. El/La Sr./Sra. _____, declaro que he tingut l'oportunitat de llegir o que se'm signés el formulari de consentiment, i que se m'expliqui l'estudi, i declaro estar d'acord a participar en la recerca.

2. Pel que fa a les gravacions, volem saber què ens permet fer amb elles:

a) Mostrar-les a altres investigadors o professionals per a l'assessorament de l'anàlisi de dades

sí no

b) Utilitzar-les en publicacions científiques

sí no

c) Mostrar part de les gravacions en congressos científics

sí no

Si no ens autoritza a utilitzar les gravacions més enllà d'aquest estudi, es mantindran en un lloc sota clau i es marcaran amb una etiqueta que digui "Ús NO autoritzat després de l'estudi inicial".

_____, _____ de _____ de 2013
(signatura) (població) (dia) (mes)

9 Comparació de l'estímul per a l'elicitació de la narració

	Adaptació de Carl, the dog (Strong i Prinz, 1997)	Rana, ¿Dónde estás? (Mayer, 2009)
Nombre d'escenes	16 pàgines: <ul style="list-style-type: none"> 3 pàgines tenen 2 escenes cadascuna. Per tant, en total hi ha 19 dibuixos/escenes. 	29 pàgines: <ul style="list-style-type: none"> 10 pàgines tenen dibuixos/escenes que ocupen 2 planes. Per tant, en total hi ha 24 dibuixos/escenes.
Estructura	Narració canònica.	Narració canònica.
Argument	Una mare se'n va de casa i deixa el seu fill al bressol (deu tenir uns 15 mesos). Sembla que deixi el gos al càrrec del nen. El nen surt del bressol, es puja a damunt del gos, i es mou per la casa. Va a la nevera i menja. Com que s'embruta, el gos el du al lavabo, el renta, li eixuga els cabells, etc. Quan la mare torna, sembla que no hagi passat res.	Un nen que té una granota i un gos se'n va a dormir. L'endemà es lleva i la granota ha desaparegut. Se'n va al bosc amb el seu gos per buscar-la. Després d'algunes aventures (problemes amb un talp, unes abelles, un ocell i un cérvol) el nen sent el soroll de la granota. La veu i s'hi atansa, però no està sola. Ha tingut molts fills! El nen se'n va, enduent-se un dels fills, sembla que amb el consentiment de la granota mare/pare.
Versemblança	Baixa: <ul style="list-style-type: none"> - no s'entén que la mare deixi un nen tan petit sol. - el gos fa un paper poc versemblant. 	Mitjana: <ul style="list-style-type: none"> - es tracta d'una aventura al camp, produïda perquè la seva granota s'ha escapat.
Elements emocionals	Nuls. Els personatges no transmeten gaires emocions, són força hieràtics. Tan sols la mare, que apareix en dues vinyetes, transmet alguna emoció.	Abundants. El gos i el nen es comuniquen, s'expressen moltes emocions (preocupació, alegria, etc.), També el gos en transmet, perquè salta, és curiós, s'espanta (posant la cua entre les cames), etc.
Color	En color	Blanc i negre
Complexitat	Baixa	Mitjana. La trama és força llarga.
Altres estudis que l'hagin utilitzat	Strong i Prinz, 1997 Silvestre i Ramspott, 2003 Niederberger, 2004	És força emprat en l'àmbit de l'estudi de la sordesa (Arfé, 2008; Koutsoubou, 2006 i 2007; Morgan, 2006; Plaza-Pust, 2005)
Avantatges	La seva senzillesa. Hi ha estudis comparatius entre la llengua escrita i la llengua de signes que l'utilitzen.	Ja s'ha fet un estudi per valorar el desenvolupament d'una llengua de signes fent ús d'aquesta història. Hi ha moltes altres recerques que l'han utilitzada.
Inconvenients	La manca d'emotivitat i d'empatia que genera. Dóna poc joc per a què el participant utilitzi canvis de rol. 2 pàgines (p. 4-5) no tenen significat en el nostre context (el nen cau al subterrani pel forat per on es llença la roba bruta)	El final té dues interpretacions possibles: el nen recupera la seva granota, o bé el nen agafa una granota filla de la granota original.

10 Distinció entre les perspectives de narrador i de personatge en l'LSC

En les narracions ens trobarem amb dues possibilitats, principalment: d'una banda, que la *veu predominant* de la unitat del discurs sigui la del narrador, i de l'altra, que ho sigui la del canvi de rol.

La **distinció entre aquestes dues perspectives**, la perspectiva del personatge i la de l'observador (Perniss, 2007) o la del protagonista i el narrador tal com ho anomenaven Slobin et al. (2003, citat a Smith & Cormier, 2014, p. 277),⁴⁰⁹ la farem tenint en compte que no hi ha una forma encara definitiva per delimitar la construcció de canvi de rol (S. Smith & Cormier, 2014, p. 281):

Molts investigadors semblen estar d'acord que un canvi o trencament en la mirada és el marcador principal o obligatori de la CA [acció construïda] (e.g., Loew 1984; Padden 1986). Tot i que un canvi en la mirada és certament vist per molts com la marca més prominent de l'acció construïda, alguns han sostingut que és opcional i que altres marques com l'expressió facial i/o la posició del cap/cos poden marcar l'acció construïda sense un canvi en la mirada (Metzger 1995; Pyers and Senghas 2007). D'acord amb Padden (1986), tant mirada com expressió facial determinen l'acció construïda (Padden s'hi refereix com a canvi de rol) i el canvi en la posició del cos és opcional.

Per tant, per delimitar els segments de canvi de rol tindrem en compte: la mirada, l'expressió facial, el canvi de posició del tors (tot i que es consideri opcional).

A més, nosaltres afegirem que per delimitar la construcció de canvi de rol tindrem en compte el que està dient o fent el signant, és a dir, el contingut semàntic que està comunicant el signant. Jutjarem si allò que està fent o dient és atribuïble al personatge o al narrador.

Tot seguit presentem dos exemples per clarificar aquestes qüestions.

Exemple 1:

_____eg:càmera _bosc _____eg:càmera
 <CA:nen GEST“mans-altaveu” | GRANOTA | VEURE/MIRAR_{a:puntual} |
 _____eg:càmera _____bosc _____eg:càmera
 BOSC PODER ENTRAR | VEURE⁴¹⁰ | CLse(N):nen-camina | VEURE/MIRAR_{a:puntual} >

⁴⁰⁹ Vegeu la taula resum de Smith i Cormier (2014, p. 277) per una mostra més detallada de la diversitat terminològica per referir-se a aquests dos espais o perspectives.

⁴¹⁰ Distingeix VEURE/MIRAR (en alguns llocs només MIRAR, per raons d'espai), configuració V, de VEURE, configuració I.

CLse(arbre)

eg:càmera _____ terra
 TROBAR TERRA CLd(C+C):cilindre FORAT <CA:nen IX-LOC VEURE>
 CLse(C):forat _____

“El nen crida ‘granota!’. De sobte veu quelcom. És un bosc, i pensa ‘puc entrar-hi, a veure...’. El nen s’hi fica, i tot d’una se sorprèn. Ha trobat un forat a terra. ‘Hi miraré’, es diu.”

Justificació de l’anotació tenint en compte els criteris esmentats anteriorment: Com es veu, la mirada de la primera línia és bàsicament a càmera, malgrat estar fent clarament el rol. Per tant, això ens indica que el nen (cal tenir en compte, també, l’edat dels nostres participants) pot estar fent el rol i mirar a càmera. Després veiem, a la segona línia, que sembla expressar els pensaments del personatge, tot i mirar a càmera. Això ho denota per l’expressió (cheeks pull down), i pel contingut de l’enunciat. A la tercera línia transcrita ja ho hem identificat com a narrador, ja que el contingut així ens ho indica. No sembla tenir sentit que el personatge es descriu a si mateix el que troba, a menys que s’acompanyi d’una prosòdia en el sentit de dir “vaja, un forat, a veure si allà hi trobo la granota”. En canvi, la prosòdia no sembla ser aquesta: el cap fa una inclinació avall, tensa, fins que inicia el díctic.

Exemple 2:

<CA:nen VEURE | CA:escalar⁴¹¹ | CLh(E+E):es-recolza-vores-forat | GEST“mans-altaveu” | GRANOTA GEST“mans-altaveu”> <CA:nen GEST“agita-braços” | POR>

“El nen (es) diu ‘a veure’. Escala [l’arbre], mira dins el forat, crida ‘Granota!’. Però se n’aparta, agitant els braços, està ben esporuguit”

Justificació de l’anotació tenint en compte els criteris esmentats anteriorment: Aquí no es pot veure per les limitacions de l’anotació seqüencial de la llengua de signes,⁴¹² però el signe POR no l’atribuïm al CA, sinó al narrador. Això també és fruit de veure el contingut. Quan una persona està dalt d’un arbre a punt de caure no es dirà “quina por!”.

⁴¹¹ CA:escalar o bé CLh(E+E):escala-agafant-roca

⁴¹² En l’anotació al programa ELAN, el treball amb diverses tires que poden tenir continguts diferents per a una mateixa seqüència temporal, és possible visualitzar aquestes diferències.

11 Criteris de segmentació de les oracions en LSC

Presentem els criteris dividits en dos apartats diferents, en funció de la veu des de la qual s'expressi el discurs: predomini de la veu de narrador (a); predomini del canvi de rol (b).

a) Unitat de discurs expressada des de la veu de narrador

A continuació es presenten els criteris de segmentació en funció de les característiques que hem previst que es donarien dins del discurs expressat des de la veu de narrador. També hi ha els exemples per il·lustrar el criteri.

- **si només hi ha un verb o un classificador semàntic d'una entitat animada, la marco tota com a oració.**

IX-LOC UN CLd(C+C):cilindre-vertical IX-LOC_{CLse} HAVER GRANOTA
CLse(5):pot_____

“En un recipient cilíndric vertical hi ha una granota.”

HOME CLse(N):nen
CLse(5):pot_____

“El nen és a la vora del pot.”

- **Si la unitat de discurs té verbs i classificadors semàntics que expressen una acció, aleshores cada porció de temps en què es realitza el verb és una oració; cada porció de temps en què es realitza el classificador semàntic és una oració.**

CLse(animal):cérvol-s'atansa | <_{CA:gos} IX-PN CÓRRER | CLse(animal):cérvol-segueix-
gos⁴¹³

CLse(animal):gos-perseguit-fuig

“El cérvol s'atansa on hi havia el gos. Aquest es posa a córrer tot espantat, i el cérvol el persegueix.”

- **Si la unitat de discurs té un verb i un classificador semàntic que no expressa una acció i no aporta més informació, aleshores tan sols hi ha una oració.**

CLse(C+C):pot IX-LOC HAVER GRANOTA CLse(animal):granota
CLse(C):pot_____

“En el pot hi ha una granota”

⁴¹³ Antecedent:

GOS <CA:gos-mira-ipsilateral>

“el gos està badant”

- **Si conté dos verbs iguals, però repetits en parts diferents de la frase, i sense una pausa que indiqui que són oracions diferents, ho comptarem com una sola oració.**

COM/IGUAL IX3 PENSAR GRANOTA MARE PENSAR

“Penso que ella és la granota mare.”

<CA:nen VEURE/MIRAR VEURE IX-LOC GRANOTA SÍ-NO VEURE VEURE/MIRAR>⁴¹⁴

CLse(bC):forat _____

“(el nen) mira dins el forat. (Es diu) ‘a veure si aquí hi ha la granota’”

- **Si hi ha dos verbs que podrien interpretar-se en llengües orals com a perífrasis verbals, i tots dos estan realitzats des de la mateixa perspectiva (de narrador o de personatge), es consideraran com una sola oració.**

DESPRÉS CONTINUAR BUSCAR

“Després continua buscant.”

_____QU

BUSCAR GRANOTA | NO] [DIVERTIR | VOLER JUGAR | GEST“agita-índex-endavant-enrere”

“(el gos) està buscant la granota? No, vol divertir-se, jugar. Ull!

<CA:nen GANES DORMIR>⁴¹⁵

“El nen té ganes de dormir”

- **Si hi ha dos verbs que podrien interpretar-se en llengües orals com a perífrasis verbals, però un està inclòs dins del rol i l'altre no, es consideraran oracions diferents.**

HOME-NEN CONTINUAR | <CA:nen BUSCAR | ON | GRANOTA | CRIDAR | AVISAR
GEST”mans-altaveu”

“El nen continua buscant, i va cridant ‘granota! On ets!’”.

⁴¹⁴ En el segon exemple d'aquest punt, el de la persona adulta, hi ha una simetria perfecta. Primer desdobra VEURE/MIRAR, perquè l'acció que fa el nen és mirar, però entremig vol mostrar els pensaments del nen, i per a tal fi fa servir la mateixa fórmula, desdoblament del verb per acollir/incrustar-hi el que vol veure el nen.

Curiosament en aquesta seqüència explica els pensaments del nen mirant a càmera, però tot i això considerem que expressa clarament els pensaments del protagonista, per la seva expressió. En canvi, més endavant, en una estructura molt similar, en què el nen torna a mirar un lloc per veure si troba la granota fa un:

VEURE | TROBAR SÍ-NO GRANOTA

Aquest es fa mirant a càmera també, però amb una expressió diferent a la del protagonista, i també una inclinació de cap diferent.

⁴¹⁵ GANES el considerarem dins d'aquest tipus de verbs.

- **Si conté dos classificadors iguals, però cada un fa una acció diferent, aleshores les considerem dues oracions diferents.**

<CA:nen CLse(1):granota-s'apropa-al-nen> <CA:nen(espai);granota(expressió) CLse(1):granota-salta-davant-el-nen>

“Una de les granotes s’apropa al nen i quan és davant seu salta tot raucant.”

- **Si conté un verb i un adjectiu, aleshores cada un és una oració.**

HAVER-NO | BUIT

CLse(5):pot_____

“No hi és, el pot és buit!”

- **Si el narrador enumera diversos adjectius, en principi formaran tots una oració.**

COM/IGUAL <CA:abella DOLENT ENFADAT>

“(Les abelles) estan com dolentes, enfadades”

- **Si el narrador fa ús de classificadors descriptius (sense referents animats) per presentar un escenari i després hi relata una acció, tot plegat serà una oració (no es dividirà).**

CLd(B+B):precipici_horitzontal-vert.-horitz. AIGUA IX_{tota-mà}-LOC CLse(N):nen-cau

CLse(5):terra-dalt

“El nen cau per un precipici fins a l’aigua que hi ha a baix de tot”

CLd(B+B):precipici_superfície-horitz.-vert.-horitz. CLse(animal):cérvol-s’atura-en-sec
CLse(B):marge-precipici

“(El cérvol) s’atura de sobte a l’extrem d’un precipici.”

El fet que hi hagi el que interpretem com una tematització (de lloc) en la part de descripció, que no hi hagi pauses, ni altres canvis remarcables en els elements prosòdics fa que ho entenguem tot com una sola oració.

Justificació: podria interpretar-se com dues oracions, almenys en el primer exemple, essent la primera una de descriptiva, “hi ha un precipici, i a baix de tot d’aquest hi ha aigua.” La mirada pot dir alguna cosa sobre això. Hi ha diverses mirades que es dirigeixen a l’interlocutor i a l’escenari que està descrivint.

Tanmateix, com que només estudiem els referents animats, i el fet que hi hagi o no introduccions de referents inanimats entremig d'oracions amb referents animats no afecta la cadena referencial, tendirem a ajuntar les seqüències descriptives (llevat que hi hagi marcadors prosòdics clars que indiquin clarament que han d'anar separats) amb les oracions següents.

- **Si el narrador fa una pregunta retòrica, aquesta serà una oració.**

HOME <CA:nen CLse(N):nen-camina>] [VEURE/MIRAR PEDRA CLd(5+5):pedra_forma
<CA:nen CLse(N):nen-puja-pedra CLh(A+A):agafa-alguna-cosa
CLse(5):pedra

DESPRÉS QUÈ | IX-LOC_{ip-l_lloc-on-s'havia-girat-per-representar-que-agafava-alguna-cosa} MATEIX CLd(O+O):
banyes_cilindres-cap⁴¹⁶

“Després què (passa)? Allò d'abans eren unes banyes.”

- **Els marcadors discursius de final d'oració (connectors conclusius) s'inclouran dins de l'oració que donen per acabada.**

GOS DORMIR CONCRET/EXACTE1 MD:FI/PROU

“El gos (també?) està dormint”.

CONCRET/EXACTE1 DORMIR | IX3-DET HOME-NEN DORMIR MD:PARAR IX3-DET
GRANOTA FER QUÈ

“Mentre el nen està dormint, la granota què fa?”

- **Les expressions facials del narrador que tinguin un equivalent semàntic, les considerarem una oració.**

_____eg-cl _____eg-f(càmera) _____eg-cl _____eg-f
_____neg _____qu
<CA:nen VEURE/MIRAR | VEURE | IX-LOC GRANOTA SÍ-NO VEURE VEURE/MIRAR_|_|_>
CLse(bc):forat _____
VEURE/MIRAR_____

“(El nen) mira dins el forat. (Es diu) ‘a veure si aquí hi ha la granota’ Però no. Què hi ha?”

- **Les oracions que puguin funcionar com a subordinades, se segmentaran.**

GOS CONCRET ABANS CON:fil-trencat ZONA | CLse(anim):gos-s'atansa-roca

CLse(bc):forat

⁴¹⁶ Antecedent:

<CA:nen CLse(N):nen-puja-pedra | CLh(A+A):agafa-banyes>

CLse(5):pedra

“El nen puja damunt la roca i un cop a dalt de tot agafa alguna cosa amb les mans, tot mirant al seu voltant”.

“El gos, que abans he deixat en ‘pause’ en aquesta zona de l’espai s’gnic, s’atansa a la roca”

En aquest cas es tracta d’una subordinada de relatiu especificativa.

b) Unitat de discurs realitzada des d’un canvi de rol

- **Si només conté una acció, aleshores serà una unitat de discurs amb una sola oració.**

DESPRÉS GOS <_{CA:gos} CLse(5+5):pot-al-cap>]

“Després el gos fica el cap dins del pot.”

- **si conté verbs i classificadors semàntics (tots dos realitzats des de la veu del narrador), aleshores cada porció de temps en què es realitza el verb és una oració; cada porció de temps en què es realitza el classificador semàntic és una oració.**

HOME CLse(N):nen | ALTRE GOS CLsp(Q):cap_gos | <_{CA:gos-nen} MIRAR | CLsp(Q):gos | MIRAR
 CLse(5):pot MIRAR

“El nen i el gos estan a la vora del pot, mirant la granota.”

DESPRÉS NIT <_{CA:nen-dorm} | DORMIR | CLse(N):nen-estirat>
 CLse(C):pot

“Després, a la nit, el nen es posa a dormir, amb el pot una mica allunyat d’ell.”

- **Si la unitat de discurs conté dues accions, una en un classificador semàntic, i l’altra en forma de classificador de manipulació, seran dues oracions diferents.**

<_{CA:nen} CLse(N):nen-puja-pedra | CLh(A+A):agafa-quelcom>
 CLse(5):pedra

“El nen puja damunt la roca i un cop a dalt de tot agafa alguna cosa amb les mans [plantes-branques], tot mirant al seu voltant”.

- **Si el personatge diu alguna cosa, aleshores és una oració a part.**

IX-LOC AIGUA IX_{2mans.esteses}-LOC <_{CA:nen} CA:mira-voltant> |
 CLse(N):nen-vora-l’aigua
 CLse(5):aigua _____

VEURE/MIRAR CLd(5+5):cilind.-horitz. | **VEURE** | CLse(N):nen-cilindre | <_{CA:mira-per-damunt}>
 CLse(5):cilindre

“El nen, des de la vora de l'aigua, veu un objecte cilíndric [un tronc]. Es diu “a veure!”, i treu el cap per damunt del cilindre [tronc]”.

<CA:nen AGAFAR_{granota} | **ADÉU**>
CLh(5):sosté-granota

“El nen agafa la granota i, tot sostenint-la, diu adéu.”

- **Si el personatge diu diversos signes, però no hi ha verbs, aleshores aquests signes conformen una sola oració.**

<CA:nen CLh(B+B):sosté-granota | **GRÀCIES ADEU**>
CLh(5):sosté-granota

“Mentre sosté la granota, diu ‘gràcies, adéu’”.

- **Si el personatge diu diverses coses que inclouen verbs, aleshores hi haurà diverses oracions.**

<CA:pares-granota PODER GEST“fora” CASA GEST“fora” | VIURE JUNT | UN DIA VENIR>

“(Els pares de la granota diuen) ‘pots endur-te-la a casa, que visqui amb tu, i un dia veniu’”.

- **Si enmig d'una construcció de canvi de rol el personatge diu alguna cosa, precedit del gest “mans al voltant de la boca, per amplificar la veu” són dues oracions a part.**

<CA:nen **ON** | GEST“mans-en-altaveu” | **GRANOTA**>

“El nen crida ‘On és? Granota!’”

- **Si el personatge diu alguna cosa, precedit del gest “mans al voltant de la boca, per amplificar la veu”, i després torna a repetir el gest d'amplificar la veu, aquesta segona oració no es tornarà a comptabilitzar (s'entén que és la mateixa oració).**

<CA:nen VEURE | CA:escalar | CLh(E+E):es-recolza-vores-forat | GEST“mans-altaveu” | GRANOTA GEST“mans-altaveu”>

“El nen es diu “a veure”. Escala [l'arbre], mira dins el forat, crida ‘Granota!’”

- **Si hi ha un gest que té poc contingut semàntic i està seguit per un signe lèxic amb contingut, s'uniran en una sola oració.**

<CA:nen GEST"mans-rebuig"⁴¹⁷ ALERTA GEST"mans-rebuig">

[El nen s'allunya del mussol, perquè li té por] "El nen s'aparta del mussol, és perillós"

<CA:nen GEST"fora" ESPAVILAR_{gos} | 1PASSAR₃ GEST"fora">

"(El nen) se n'aparta, (pensa) "que s'espavili, passo d'ell"

- **Si hi ha una acció realitzada sense fer ús de verbs, classificadors semàntics o de manipulació, aquesta acció feta des del rol és una oració.**

IX-LOC AIGUA IX_{2mans.esteses}-LOC <CA:nen CLse(N):nen-vora-l'aigua | CLse(5):aigua

VEURE/MIRAR CLd(5+5):cilind.-horitz. | VEURE| CLse(N):nen-cilindre| **CA:mira-perdamunt**>

CLse(5):cilindre

"El nen, des de la vora de l'aigua, veu un objecte cilíndric [un tronc]. Es diu "a veure!", i treu el cap per damunt del cilindre [tronc]".

- **Si hi ha un classificador semàntic d'entitat que descriu un moviment, s'interromp per un signe lèxic i després es reprèn l'acció, es consideraran tres oracions diferents.⁴¹⁸**

<CA:nen CLse(1):nen-s'allunya | POR | CLse(1):nen-s'allunya>

"El nen, esporuguit, s'allunya d'allà".

- **Si al llarg d'un mateix segment de discurs repeteix un mateix classificador de manipulació (amb la finalitat de cohesionar el rol –un manteniment de l'activació del referent), només es tindrà en compte la primera oració que aparegui en la "unitat de discurs" (per no sobredimensionar aquesta forma referencial).**

<CA:nen ADÉU | CLh(B+B):sosté-granota | TRANQUIL CLh(B+B):sosté-granota>

CLh(B):sosté-granota

"Amb la granota a la mà diu adéu. "Tranquil·la', diu a la granota".

- **Els segments que narren un mateix fet amb formes referencials diferents (perspectives diferents) es segmentaran per separat (prosòdicament i semànticament són unitats independents).**

⁴¹⁷ Aquest gest és el de posar les mans en alguna configuració (aquest participant ho fa en configuració E), verticalment entre la persona i allò que està rebutjant.

⁴¹⁸ La justificació principal és per motius tècnics.

Exemple:

ARBRE <_{CA:gos} CLsp(Q+Q):potes_colpegen-arbre> IX-LOC ARBRE CLse(arbre):agitat |
CLsp(Q):pota_colpeja-arbre

<_{CA:gos} CLsp(Q+Q):potes_colpegen-arbre>

“El gos colpeja l’arbre [on hi ha el rusc] amb les seves potes de davant. L’arbre, per l’impacte, s’agita pels cops que rep.

12 Elements gramaticals de l'LSC

Codi	Aspecte gramatical de l'LSC
Morfologia verbal	
MV1	Verbs lèxics de concordança gramatical (normals i de concordança inversa)/V total
MV2	Verbs lèxics de concordança locativa/V total
MV3	Concordança verbal locativa de construccions de classificador/V totals
MV4	Concordança verbal de nombre (reduplicació o incorporació del nombre)/V total
MV5	Altres construccions de classificador que expressen una acció (manera)/V totals
MV6	Estructura verbal en sèrie/V total
MV7	Verbs lèxics invariables/V total
MV11	Verbs lèxics/verbs totals
Morfologia del SN	
MN1	Ús de determinants (articles, possessius, demostratius, indefinits) (/nom)
MN2	Concordança de gènere (/nom)
NM Nombre (Marques de plural/oració)	
NM1	Marca de plural en el nom/noms total
NM2	Marca de plural en els classificadors/classif. totals
NM3	Configuració d'un signe numeral en un altre signe (CL, PN)/oració
NM4	Ús del signe de LLISTA/oració
NM5	Signes addicionals (molt, poc, bastant, massa, tots, alguns, diferents; numerals)/oració
NM10	Marcadors no manuals (inflar les galtes, ts, br, ss)/oració
PN Pronoms (Total pronom/oració)	
PN1	Pronoms personals/oració
PN2	Altres pronom/oració
CL Classificadors (Classificadors totals/oració)	
CL1	Classificadors semàntics d'entitat
CL2	Classificadors semàntics de parts del cos
CL3	Classificadors descriptius
CL4	Classificadors de manipulació
CL5	Classificadors de referents animats/oració
CL6	Classificadors de referents inanimats/oració
AS Aspecte (Aspecte/V total)	
AS1	Aspecte continuatiu/V total
AS2	Aspecte perfectiu/V total
AS3	Altres aspectes/V total
IN Interrogació (Interrogativa total/oració)	
IN1	Interrogativa absoluta/oració
IN2	Interrogativa parcial/oració
IN3	Interrogativa retòrica/oració
SI Sintaxi (Tòpic+repetició/oració)	
SI01	Marques de tòpic/oració
SI1	Tòpic de lloc/temps
SI2	Tòpic de subjecte/objecte
SI02	Estructures de repetició/oració
SI11	Estructura rol+CL/oració
SI12	Estructura verb lèxic + CL d'entitat/oració
SI13	Estructura verb + rol i CLsp/oració
NE Negació (Marques negació/oració)	
NE1	Signe negatiu/oració
NE2	Signes amb negació incorporada/oració
NE3	Marcadors no manuals de negació/oració
Altres	
AL1	Signe mateix/ oració
AL2	Enumeració/ oració
AL3	Índex adverbial/ oració

Codi	Aspecte gramatical de l'LSC
AL4	MNM modificadors/ oració
AL5	MNM imitatus o obligatoris/ oració

13 Elements gramaticals de la llengua catalana escrita

Codi	Aspecte gramatical de la llengua catalana escrita
Morfologia verbal	
MV1	Concordança verbal de persona
MV4	Concordança verbal de nombre
MV8	Verbs conjugats/verbs totals
MV9	Perífrasis verbals/verbs conjugats
MV10	Dominància d'un dels temps verbals
Morfologia del SN	
MN1	Determinants/noms
MN01	Concordança de gènere mitjana
MN3	Concordança de gènere en el determinant (/determinant)
MN4	Concordança de gènere en l'adjectiu (/adjectiu)
MN5	Concordança de gènere en el pronom (/PN personals + altres PN variables)
MN02	Concordança de nombre mitjana
MN6	Concordança de nombre en el determinant (/determinant)
MN7	Concordança de nombre en l'adjectiu (/adjectiu)
MN8	Concordança de nombre en el PN (/PN personals+PN febles+altres PN variables)
NM Nombre (Expressió del plural/oració)	
NM1	Marca de plural en el nom (/nom)
NM5	Mots addicionals (molt, poc, bastant, massa, tots, alguns, diferents; numerals) (/oració)
NM6	Marca de plural en el determinant (/determinant)
NM7	Marca de plural en l'adjectiu (/adjectiu)
NM8	Marca de plural en el pronom (/PN personals+PN febles+altres PN variables)
NM9	Marca de plural en el verb (verb conjugat)
PN Pronoms (Pronoms totals/oració)	
PN1	Pronoms personals/oració
PN3	Pronoms relatius/oració
PN4	Pronoms febles/oració
PN5	Altres pronoms variables/oració
PN6	Altres pronoms invariables/oració
AS Aspecte (Expressió de l'aspecte/verbs conjugats)	
AS2	Aspecte perfectiu/verbs conjugats
AS4	Aspecte imperfectiu/verbs conjugats
AS5	Altres aspectes (consecutiu, continuatiu, progressiu, etc.)/verbs conjugats
IN Interrogació (Interrogatives totals/oració)	
IN1	Interrogatives absolutes/oració
IN2	Interrogatives parcials/oració
IN4	Signe interrogatiu/oració
SI Sintaxi (Oracions amb complement o subordinades total)	
SI03	Complement verbal/oració
SI3	Objecte directe/oració
SI4	Objecte indirecte/oració
SI5	Complement circumstancial/oració
SI6	Complement atributiu/oració
SI10	Altres complements verbals/oració
SI04	Subordinades/oració
SI7	Subordinada substantiva/oració
SI8	Subordinada adjectiva/oració
SI9	Subordinada adverbial/oració
NE Negació (Expressió de la negació/oració)	
NE1	Expressió del mot "no"/oració
NE2	Expressió d'altres mots/oració
Altres	
AL6	Discurs directe

Codi	Aspecte gramatical de la llengua catalana escrita
AL7	Expressió d'intensitat
AL8	Verbs copulatius
AL9	Mots de relació (preposicions)

14 Variables i nivells de les variables de l'estudi de la cohesió referencial

Variables	Nivells	
Personatge	Nen	
	Gos	
	Granota	
	Altres (rata/mofeta/talp, abella, mussol, cérvol, granota pare, granota mare, granotes filles, granota filla que s'endú)	
Funció referencial	Introducció	
	Manteniment	
	Reintroducció	
Funció sintàctica	Subjecte	
	Objecte	
Funció sintàctica de l'antecedent	Sense antecedent	
	Subjecte	
	Objecte (directe, indirecte, CRV-, i altres funcions -complement del nom, complement agent, complement circumstancial, etc.; en aquest cas, també s'inclou en aquesta categoria el subjecte de subordinades)	
Adequació referencial	Adequat	
	Inadequat/innecessari	
Forma referencial	LSC	Llengua escrita
	NP - sintagma nominal	NP - sintagma nominal
	V - verb amb subjecte el·líptic	SeV - verb amb subjecte el·líptic
	PN - pronom	PP - pronom personal
		PF - pronoms febles o clítics
		PR - pronoms relatius
		PZ - altres pronoms
		Dd - discurs directe
		CA - acció construïda/canvi de rol
		CA+#CL/V - CA + classificador o verb expressat des del rol
		CA+CL/V - CA + classificador o verb expressat com a narrador
		CLh - classificador de manipulació
		CLse - classificador semàntic d'entitat
		CLsp - classificadors semàntic de parts del cos eg - mirada
	Grau d'explicitació de la forma referencial	LSC
2. NP		1. NP
3. CA+#CL/V CA+CL/V CLh eg		2. PP PF PR PZ
3. CA CLse CLsp		3. Dd
4. PN V		4. SeV

15 Seqüències del conte que expressen algun dels tres tipus de simultaneïtat

Tipus de simultaneïtat	Descripció	Codi	Il·lustració
Esdeveniments simultanis (Tipus A)	La granota s'escapa mentre el nen i el gos dormen.	SimA1	2
	El nen mira dins la sabata i el gos dins del pot de vidre.	SimA2	4
	El nen obre la finestra i crida i el gos cau per la finestra amb el pot al cap.	SimA3	5-6
	El gos salta i colpeja l'arbre, fent moure el rusc de les abelles. Mentrestant el nen mira el forat de la rata.	SimA4	9
	El nen puja a l'arbre per mirar un forat que hi ha, i paral·lelament el rusc ha acabat caient a terra.	SimA5	11
	Les abelles persegueixen el gos mentre (el mussol surt del forat i) el nen cau de l'arbre.	SimA6	12
Simultaneïtat d'accions iguals en un mateix esdeveniment (Tipus B)	El nen i el gos miren la granota.	SimB1	1
	El nen i el gos dormen junts.	SimB2	2
	El nen i el gos busquen la granota per la casa.	SimB3	4
	El nen i el gos marxen cap al bosc.	SimB4	8
	El gos i el cérvol (que corre amb el nen damunt) corren.	SimB5	16
	El nen i el gos cauen pel precipici.	SimB6	17-18
	El nen i el gos són a l'aigua.	SimB7	19
	El nen i el gos miren des de darrere del tronc/ veuen la família de granotes.	SimB8	21
	El nen, el gos i la granota tornen a casa.	SimB9	24
Simultaneïtat d'accions diferents en un mateix esdeveniment (Tipus C)	El nen agafa el gos.	SimC1.1	7
	El gos llepa la cara del nen.	SimC1.2	7
	La rata/mofeta surt del forat, i el nen se n'aparta espantat.	SimC2	10
	Les abelles persegueixen el gos, que fuig d'elles.	SimC3	12
	El mussol surt del forat, tot fent caure el nen.	SimC4	12
	El nen fuig de l'ocell, que el persegueix, tot pujant a una roca.	SimC5	13
	El cérvol corre, amb el nen damunt seu agafant-li les banyes.	SimC6	16
	El cérvol s'atura de sobte, tot fent caure el nen pel precipici.	SimC7	17
	El nen fa callar el gos.	SimC8	20
El nen agafa una de les granotes.	SimC9	24	

16 Descripció de les formes per expressar la simultaneïtat en LSC

Codi	Subtipus	Explicació
CA		Canvi de rol/acció construïda. La mirada, normalment, és la que fa referència a l'altre personatge. Sobretot emprat per expressar simultaneïtats de tipus SimC.
Rols/CLs/V simultanis	CL+CL	S'articulen dos classificadors per a referents animats diferents.
	(CAa+CLa)+CLb	S'articulen dos classificadors per a referents animats diferents, coarticulats amb el rol d'un dels dos referents.
	CA+CL	Les mans expliquen una acció i el cos una altra (CA) P.ex.: "el gos li llepa la cara al nen, que el sosté"; "la mofeta surt del cau i colpeja el nen"
	CA+V	S'expressa un verb des del canvi de rol. P.ex.: "el nen agafa el gos, el gos llepa el nen"
	NPs/PN+(CA+V)	El mateix cas que l'anterior però precedit d'un sintagma nominal o d'un pronom.
seq_diversos-enunciats		Expressió seqüencial de dues accions expressant-ho amb enunciats i connectors que denoten que es dona en el mateix moment. P.ex.: "És de nit, i el nen i el gos se'n van a dormir. La granota s'escapa. L'endemà el nen i el gos es desperten i veuen que la granota no hi és".
seq_diversos-enunciats-interrelació		Expressió seqüencial de dues accions expressant-ho amb signes lèxics, en què es dona una interrelació entre els esdeveniments. P.ex.: "quan el nen cau veu com les abelles estan perseguint el gos".
seq_SL	seq_causal	S'evoca un fet que transcorre simultàniament a un altre a través de la relació causal entre els dos. P.ex.: "el gos corre perquè el rusc ha caigut, les abelles n'han sortit i el persegueixen" (6.3, LSC)
	seq_SL	Expressió seqüencial de dues accions expressant-ho amb signes lèxics. P.ex.: JUST, APROFITAR
NPs/PN/Sel+V	NPs+V	Sintagma nominal i verb.
	PN+V	Pronom i verb.
	V	Verb amb subjecte el·líptic.
Rols/CLs seqüencials	seq_CA+CA	Es concatenen accions per mitjà de dos rols (no se separen en l'espai).
	seq_CAa+CAb+CAa	Es concatenen accions per mitjà de dos rols, diverses vegades (no se separen en l'espai).
	seq_CA+CL	Es concatenen rol i classificador de referents diferents.
	seq_CL+CL	Es concatenen classificadors de referents diferents.
	seq_CLa+CAb+CLa	Es concatenen classificador i rol de referents diferents diverses vegades.
	seq_(CA+CL)+(CA+CL)	Es concatenen classificadors (coarticulats amb el rol del mateix referent).

Codi	Subtipus	Explicació
	seq_(CAa+CLa)+CAa/b	Es concatenen rols (un d'ells coarticulat amb el classificador del mateix referent).
	seq_(CAa+CLb)+CAa/b	Es concatenen rols (un d'ells coarticulat amb el classificador de l'altre referent).
	seq_(CLa+CLb)+CAa/b	S'articulen dos classificadors per referents animats diferents, i a continuació (o abans) s'articula el rol d'un d'ells. P.ex.: "el nen diu adéu amb la granota a la mà, i junt amb el gos [classificadors] marxen".
	seq_(CL+CL)+CL	S'articulen dos classificadors per referents animats diferents, i a continuació (o abans) s'articula el rol d'un d'ells.
seq_espai	seq_CAi+CAj	Es concatenen accions/esdeveniments per mitjà de dos rols en espais diferents.
	seq_CAi+CLj	Es concatenen accions/esdeveniments per mitjà d'un rol i un classificador en espais diferents.

17 Descripció de les formes per expressar la simultaneïtat en llengua escrita

Codi	Subtipus	Explicació
COORD		Coordinació P.ex.: “el niño miraba en la bota y el perro estaba comiendo el zapato.”
CON		Connectors P.ex.: Al mateix temps, mentrestant, ahora, també
Ddir		Discurs directe P.ex.: “Silenci”
Dind		Discurs indirecte P.ex.: “Li diu que no faci soroll”
TEMP		Seqüència d'accions amb ús de mots temporals que indiquen la cronologia. P.ex.: “A la nit els nens es posen a dormir. La tortuga s’escapa. L’endemà el nen es desperta i se n’adona”.
SEQ		Expressió seqüencial sense connectors P.ex.: “El nen, que no s’ha adonat que el gosset té el pot per barret, obre la finestra i crida a la granota (...). El gosset, abocat a l’ampit amb el pot que li fa de casc, no manté prou l’equilibri i cau finestra avall al jardí.” (A1); “hi ha una granoteta que no ha sabut saltar i es queixa des de terra. Una germaneta se la mira amb un posat burleta.” (A1)
SS		Subordinades substantives P.ex.: “Veu que el nen està dormint” (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994)
SA-total	SA-tem	Subordinades adverbials de temps (+connector, quan, mentre) P.ex.: “quan va caure a l’aigua va trobar-se la granota.”
	SA-inf	Subordinades adverbials de finalitat (En + Infinitiu, Per + infinitiu) P.ex.: “en pujar-hi va caure el rusc” (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994, p. 442). “les abelles corrien per picar el gos” (4.4)
	SA-ger	Subordinades adverbials modals i/o temporals (Gerundi, Tot+gerundi) P.ex.: “L’animal es posa a caminar duent el nen com un trofeu.” “Perseguia el cérvol tot bordant.”
	SA-par	Subordinades adverbials de participi P.ex.: “L’animal es posa a caminar duent el nen com un trofeu i seguit pel gos, que borda espantat.” (A1)
	SA-cau	Subordinades adverbials causals P.ex.: “He’s running away because the bees are chasing him.” (Aksu-Koç & Stutterheim, 1994)
SR		Subordinades relatives o adjectives P.ex.: “el gos salta fent trontollar l’arbre, que agita el rusc i finalment cau”; “el gosset, tot i l’ensurt, queda alliberat i ho celebra content sol·licitant les moixaines del nen, que es mostra, però, una mica enfadat per la trapelleria.” (A1)
AS		Aspecte verbal P.ex.: “El gos, que també estava corrent a la vora del cérvol, no té temps de reaccionar, i cau al mateix temps que el seu ‘amo’”

Codi	Subtipus	Explicació
DISTR		Ús d'una estructura distributiva (Ruaix i Vinyet, 1997) P.ex.: "Els dos amics emprenen la recerca de la granota. L'un cridant, l'altre ensumant." (A1) "tant ell com el gos es posen a buscar la granota per tota l'habitació."
NP/Pp/Sel+V	NPs+V	Oració amb subjecte nominal (sintagmes nominals)
	Pp+V	Oració amb subjecte pronominal (pronoms personals)
	SelV	Verb amb subjecte el·líptic
NP/Selv+V+CC	NP+V+CC	Oració amb subjecte nominal i complement circumstancial P.ex.: "El nen dorm amb el gos"; "Allà se la va estar mirant embadalit junt amb el seu amic inseparable, el Gos." (A2)
	SelV+CC	Oració amb verb amb subjecte el·líptic i complement circumstancial P.ex.: "Va caminar amb el gos"
NP/PN/Sel+V+SN1/SN2	NPs+V+SN1	Oració amb verb amb subjecte nominal i complement directe P.ex.: "les abelles persegueixen el gos"
	NPs+Pf+V	Oració amb verb amb subjecte nominal i complement directe en forma pronominal P.ex.: "El nen i el gos se l'emporten"
	SelV+SN1	Oració amb verb amb subjecte el·líptic i complement directe P.ex.: "va agafar la granota"
	NPs+V+SN1+SN2	Oració amb verb amb subjecte nominal i complements directe i indirecte. P.ex.: "el gos li va donar un petó" (6.2)
NP/SelV+Vsem	NPs+Vsem	El referent no s'explicita, però es dedueix pel context i pel significat de l'oració. P.ex.: "El nen i el gos se emporten a casa" (6.2)
	SelVsem	El referent no s'explicita, però es dedueix pel context i pel significat de l'oració. P.ex.: "va agafar i es va emportar a casa seva" (6.1)

18 Variables individuals i contextuais de l'alumnat

Variable	Càlcul	α de Cronbach
Edat	-	-
Pèrdua auditiva amb audiòfons	-	-
% de cursos en modalitat bilingüe	-	-
Bagatge en LSC dels pares⁴¹⁹	6 - (Mitjana de la valoració 1-6 del bagatge del pare i la mare) ⁴²⁰	-
Context socioeconòmic⁴²¹	Mitjana del nivell d'estudis i de feina del pare i la mare	-
Motivació per la lectura	Suma dels 9 ítems	0,853
Motivació per l'escriptura	Suma dels 9 ítems	0,940
Motivació per la lectoescriptura	Suma de la Motivació per la lectura i la Motivació per l'escriptura	0,959
Llengua oral - competència gramatical	Suma del reeiximent de les 5 dimensions estudiades (oracional, morfologia verbal, morfologia nominal, sintàctic, preposicions+interrogatives)	0,945
Llengua oral - coherència del discurs	-	-

⁴¹⁹ No calculem l' α de Cronbach perquè no presuposem que hi hagi una relació entre els ítems que la componen (bagatge en LSC del pare i bagatge en LSC de la mare).

⁴²⁰ La pregunta sobre el bagatge en LSC dels pares ("Des de quan signa el pare/la mare?") tenia només cinc respostes (1-5), però el codi 6 s'ha utilitzat en aquells casos en què el pare o la mare no sabien LSC.

⁴²¹ No calculem l' α de Cronbach perquè no presuposem que hi hagi una relació entre els ítems que la componen (nivell d'estudis i de feina del pare i nivell d'estudis i de feina de la mare).

19 Línies de l'ELAN per a l'anàlisi de l'LSC i de la llengua escrita

Línia (en gris les línies filles)	Definició
Comentaris	Reflexions, dubtes, qüestions a revisar, etc.
Gramcat	Categoria gramatical del signe/paraula
Gramàtica	Anàlisi dels aspectes gramaticals de la narració
COH-SimA	Simultaneïtat d'accions de tipus A (1-6)
COH-SimA_form	Mecanismes de cohesió del discurs – Simultaneïtat d'accions de tipus A
COH-SimB	Simultaneïtat d'accions de tipus B (1-9)
COH-SimB_form	Mecanismes de cohesió del discurs – Simultaneïtat d'accions de tipus B
COH-SimC	Simultaneïtat d'accions de tipus C (1.1-9)
COH-SimC_form	Mecanismes de cohesió del discurs – Simultaneïtat d'accions de tipus C
Nen_INTRO_S	Forma referencial amb què introdueix el nen, en posició de subjecte
Nen_INTRO_O	Forma referencial amb què introdueix el nen, en posició d'objecte de l'oració
Nen_MAIN_S	Forma referencial amb què manté el nen, en posició de subjecte de l'oració
Nen_MAIN_O	Forma referencial amb què manté el nen, en posició d'objecte de l'oració
Nen_REIN_S	Forma referencial amb què reintrodueix el nen, en posició de subjecte
Nen_REIN_O	Forma referencial amb què reintrodueix el nen, en posició d'objecte
Gos_INTRO_S	Forma referencial amb què introdueix el gos, en posició de subjecte
Gos_INTRO_O	Forma referencial amb què introdueix el gos, en posició d'objecte de l'oració
Gos_MAIN_S	Forma referencial amb què manté el gos, en posició de subjecte de l'oració
Gos_MAIN_O	Forma referencial amb què manté el gos, en posició d'objecte de l'oració
Gos_REIN_S	Forma referencial amb què reintrodueix el gos, en posició de subjecte
Gos_REIN_O	Forma referencial amb què reintrodueix el gos, en posició d'objecte
Granota_INTRO_S	Forma referencial amb què introdueix la granota, en posició de subjecte
Granota_INTRO_O	Forma referencial amb què introdueix la granota, en posició d'objecte
Granota_MAIN_S	Forma referencial amb què manté la granota, en posició de subjecte
Granota_MAIN_O	Forma referencial amb què manté la granota, en posició d'objecte de l'oració
Granota_REIN_S	Forma referencial amb què reintrodueix la granota, en posició de subjecte
Granota_REIN_O	Forma referencial amb què reintrodueix la granota, en posició d'objecte
Altres_INTRO_S	Forma referencial amb què introdueix altres referents, en posició de subjecte
Altres_INTRO_O	Forma referencial amb què introdueix altres referents, en posició d'objecte
Altres_MAIN_S	Forma referencial amb què manté altres referents, en posició de subjecte
Altres_MAIN_O	Forma referencial amb què manté altres referents, en posició d'objecte
Altres_REIN_S	Forma referencial amb què reintrodueix altres referents, en posició de subjecte
Altres_REIN_O	Forma referencial amb què reintrodueix altres referents, en posició d'objecte
COH-Superstr	Mecanismes de cohesió del discurs – Superestructura (s'indiquen els diversos elements de la xarxa causal)
COH-Superstr2	Mecanismes de cohesió del discurs – Superestructura (s'indiquen els GA01, GA02, GA03 complets i incomplets, ja agrupats)

20 Línies destinades a l'anotació de l'LSC a l'ELAN

Línia (en gris les línies filles)	Definició
Gloss_DH	Glossa (traducció aproximada) del signe produït per la mà dominant. (*no hi incloem les glosses corresponents al que es diu des del RS) (* si el signe és bimanual, només l'anotem en la tira de la DH)
Gloss_nonDH	Traducció aproximada del signe produït per la mà no dominant.
CA_RS	Delimita un període de representació: acció construïda o role shift (diàleg construït).
RS_Gloss_DH	Glossa del signe produït per la mà dominant des del RS o CA. Per poder fer les anàlisis posteriors, cal separar les glosses que se signen quan s'està fent un canvi de rol. En aquestes tires hi posem tot allò que fa el personatge del qual es reproduïx l'activitat (accions atribuïbles a aquest): <ul style="list-style-type: none"> - el que diu. - el que fa (agafa alguna cosa; quan les mans estiguin manipulant quelcom, han de ser clarament les seves; si les mans representen una entitat –com per exemple, un forat– es transcriurà a la línia Gloss_DH).
RS_Gloss_nonDH	Glossa del signe produït per la mà no dominant des del RS o CA.
Body	Per respondre als objectius de la recerca, tan sols es marquen aquells moviments del tors que marquin una enumeració.
Face	Descripció general de l'expressió facial (p. ex. sorpresa, preocupació, etc.).
Eye&Brow	S'anota el moviment de l'ull (p.ex. squint, open) i les celles (p.ex. elevació, arrufament, etc.).
Cheek	S'anota el moviment de les galtes.
MouthGestF	Descriu la forma dels gestos buccals (p.ex. "ee", "th", "mm", pdc –pull down the cheeks–)
NMM_Mean	Etiquetem el significat del NMM: pregunta (Wh), pregunta retòrica (Rh-Wh), tòpic (t), negació (n), aspecte ([a-])

21 Codificació de l'expressió facial i corporal

Línia de l'ELAN	Codi	Descripció del codi	Traducció	Comentaris	Font
Cap	hn	head nod	assentiment, capcineig, aprovació		Fenlon (2010) Mosella (2012) Sandler i Lillo-Martin (2006)
	ht	head tilt	inclinació		Fenlon (2010)
	hs	head shake	agitar/ sacsejar/ tremolar	Moviment lateral del cap (Mosella, 2012), com el de negació.	Mosella (2012)
Expressió facial		Explicació de l'expr.		Alegria, tristesa, sorpresa...	Johnston (Johnston, 2013b)
	nw	Nose wrinkle	Arrufar el nas	No el poso en una tira a part perquè n'hi haurà pocs.	Volterra i Erting (1990)
	cr	Chin raise	Alçar la barbeta		Volterra i Erting (1990)
Ulls/celles	es	Squinted eyes	Entretancar, ulls mig clucs		Johnston (Johnston, 2013b)
	ew	Widened eyes	Eixamplar	Johnston (2013) parla de <i>open</i> , però m'ha semblat més gràfic parlar de <i>widened</i> .	Volterra i Erting (1990)
	b	Blink	Parpelles	Fenlon anota diverses accions amb les parpelles. Aquí només assenyalaré els fragments en què les parpelles facin alguna cosa especial, que denotin una intencionalitat	Fenlon (2010)
	br	Brow raise	Elevació		Mosella (2012)
	bf	Brow frown, or furrowed brow	Arrufar les celles		Mosella (2012)
	Galtes	cd	Pull down the cheeks		Expressió de SABER-NO.
cs		Sucking the cheeks		Expressió de PRIM.	Arran de les descripcions de Barberà (2012)
ci		Raised cheeks		Somriure, per exemple. Però combinat amb "ss" pot ser també l'expressió del fàstig.	Volterra i Erting (1990)
cp		Puffed cheeks	Galtes inflades		Baker-Shenk i Cokely (1981)
Boca	"oo"				
	"ss"				
	"aa"				
	"ee"				Johnston (Johnston, 2013b)
	"th"				Johnston (Johnston, 2013b)
	"mm"				Johnston (Johnston, 2013b)
	"ff"			També per assenyalar quan es mossega el llavi inferior.	
	lt	Tight lips	Llavis apretats	la diferència amb "mm" és la intensitat	Slobin et al. (2001)
	lp	Pursued lips	Llavis frunzits		Baker-Shenk i Cokely (1981)
	lf	Funnel lips	En forma d'embut		Volterra i Erting (1990)

Línia de l'ELAN	Codi	Descripció del codi	Traducció	Comentaris	Font
	ls	Stretch lips	Estirar-los		Volterra i Erting (1990)
	lo	Opened lips		A Volterra i Erting (1990) era "part lips" però el codi ja està agafat aquí per pursued lips	Volterra i Erting (1990)
	jd	Jaw drop	Mandíbula caiguda	Això indicaria que s'obre més que no pas amb opened lips (la diferència es trobaria en el grau d'obertura, bàsicament)	Volterra i Erting (1990)
	ts	Tongue show			Volterra i Erting (1990)
Tronc i espatlles	th	Torso shift		Es referirà a la inclinació lateral del tors (al moviment que es fa normalment quan es canvia de rol)	Johnston (Johnston, 2013b)
	tw	Torso swivel	Girar, rotar		Johnston (Johnston, 2013b)
	tl	Torso lean	Inclinació	Si no hi poso res més, és que la inclinació és endavant. En cas contrari, s'indica: ip, cl Es referirà al moviment que es fa de tot el cos (cap inclòs) en la mateixa direcció.	Johnston (Johnston, 2013b)
	ss	Shoulders shrug	Alçar les espatlles		Arran de les descripcions de Barberà (2012)

22 Símbols utilitzats per anotar l'LSC a ELAN

Aspecte a valorar	Símbol a ELAN	Font del símbol i/o comentaris
Verbs lèxics	V:	La dificultat rau en determinar el verb
Verbs direccionals	Va: Ex: Va:1-EXPLICAR-2	
Verbs de concordança locativa	Vl:	
Nombre en el verb	+++ (plural per reduplicació del verb)	Emmorey (2002) Barberà (2012)
	VERB^10[ni] (plural per incorporació del nombre al verb) Ex. 'Et donaré deu llibres.' LLIBRES 1-DONAR-2^10[ni]	Adaptació de Barberà (2012)
Signe auxiliar de concordança	1-AUX-3	Mosella (2012)
Aspecte	SIGNE[a:]	Sandler i Lillo-Martin (2006, p. xx)
	EX. ESCRIURE[a:duratiu]	*afegeixo la inicial amb dos punts per facilitar les cerques i que no es pugui confondre amb altres claudàtors
Classificadors semàntics d'entitat	CLse(<i>configuració</i>): Ex.: CLse(N):nen_cau-de-l'arbre	Barberà (2012)
	Tots els classificadors tindran la següent informació: CL tipus classificador (<i>configuració</i> _si no es correspon a cap número o lletra, es posa entre cometes un objecte que el descriu):entitat representada/descrita/que es manipula_explicació de l'acció/estat/descripció	
Classificadors semàntics de parts del cos	CLsp(<i>configuració</i>):	
Classificadors descriptius	CLd(<i>configuració</i>):	L'elaboro a partir de les altres propostes de Barberà (2012) per codificar els classificadors
Classificadors de manipulació i instrumentals (handling)	CLh(<i>configuració</i>):	Adaptació de Barberà (2012)

Aspecte a valorar	Símbol a ELAN	Font del símbol i/o comentaris
Índex	IX1-PN Pronom de primera persona IX2-PN Pronom de segona persona IX3-PN Pronom de tercera persona IX1-DET Article de primera persona IX2- DET Article de segona persona IX3- DET Article de tercera persona IX-LOC Índex adverbial S'indicarà l'indret on es dirigeix l'índex i també el referent a què es dirigeix: IX3-DET_cl_granota, IX-LOC_cl_forat	Adaptació de Barberà (2012)
Marca del plural en l'índex	IX3pl	Adaptació de Barberà (2012)
Incorporació del nombre	^3[ni] Ex: IX3pl-PN^3[ni] Ells tres (incorporació del nombre en el pronom) Ex:HORA^3[ni] (Incorporació a la unitat temporal) Ex: CLe(4[ni]):persones-avancen Ex: CLd(4[ni]):ratlles-horitzontals (incorporació del nombre al classificador)	Adaptació de Barberà (2012)
Marca de plural en el nom o el classificador	+++ (reduplicació)	Emmorey (2002) Barberà (2012)
Ús del classificador de "llista"	LLISTA-1	Barberà (2007)

23 Glossari de les traduccions i les transcripcions de l'LSC

a) Traducció al català

Símbol	Descripció	Exemple
□	Explicació d'un contingut perquè el fragment s'entengui, ja que la manca de context ho fa difícil.	"el nen mira es grata el nas [del mal que li fa]"
0	Explicació d'un contingut que pot interpretar-se de la narració en LSC, però que no s'explicita.	"el nen, abocat al forat, (pensa) a veure què hi ha"

b) Transcripció de l'LSC

Símbol	Descripció	Exemple
SIGNE	Signe lèxic	GRANOTA
SIGNE1	Signe lèxic, en una de les accepcions de Ferrerons (2011)	MARXAR2
S-I-G-N-E	Paraula lletrejada per mitjà de la dactilologia	NOM J-A-U-M-E "es diu Jaume"
GEST"descripció"	Gest i descripció del gest produït	GEST"palms-up"
SIGNE/SIGNE	Dues paraules que es necessiten per denotar el significar	VEURE/MIRAR
<CA:>	Enunciat des del canvi de rol o l'acció construïda. * S'explica el <i>personatge</i> de qui es fa el rol (en l'exemple, "nen") i es descriu l' <i>expressió facial</i> (en l'exemple, "expectant").	<CA:nen-expectant CLse(N):nen-puja-el-tronc> (4.2)
persona-VERB-persona	Verbs de concordança gramatical o direccionals	1-EXPLICAR-3 "Li explico"
VERB/CLASSIF.[a:]	Aspecte	CONTINUAR[a:continuatiu]

Símbol	Descripció	Exemple
CLse(configuració): referent_acció	<p>Classificadors semàntics d'entitat</p> <p>* Tots els classificadors tindran la següent informació:</p> <p>CLtipus classificador(configuració_si no es correspon a cap número o lletra, es posa entre cometes un objecte que el descrigui):referent representat/descrit/que es manipula_explicació de l'acció/estat/descripció</p> <p>** S'indicarà si la configuració és bimanual (Q+Q) o no (Q).</p>	CLse(N):nen_cau-de-l'arbre
CLsp(configuració): part-del-cos referent_acció	<p>Classificadors semàntics de parts del cos</p> <p>* Si el classificador de parts del cos està dins d'una acció construïda/canvi de rol, no s'indicarà el referent (exemple (1)).</p> <p>** Si el classificador de parts del cos no és del referent del rol, s'indicarà el referent (exemple (2)).</p>	<p>(1) <CA:gos CLsp(Q+Q):potes_colpegen -arbre></p> <p>(2) <CA:nen_busca-gos-el-troba-al-seu-cap ON> CLsp(Q):cap_gos_al-cap-nen</p>
CLd(configuració): referent_descripció	Classificadors descriptius	CLd(C+C):pot_cilindre-vertical
CLh(configuració): descripció	<p>Classificadors de manipulació i instrumentals</p> <p>(handling)</p> <p>* Com que els classificadors de manipulació es realitzen des del canvi de rol, no s'indicarà dins del classificador el referent que fa l'acció.</p>	<CA:men CLh(A+A):agafa-banyes>
VERB^número[ni]	Plural per incorporació del nombre al verb	LLIBRES 1-DONAR-2^10[ni] "Et donaré deu llibres"
+++	Plural per reduplicació del verb. Marca de plural en el nom, classificador o altres.	ABELLA MOLT+++ CLd(B):petit+++ GRANOTA CLse(animals):granota+++
IX IXnúmero	Índex	IX IX1 IX2 IX3
IX-tipus	Descripció del tipus d'índex: pronominal, determinant o locatiu	IX3-DET IX3-PN IX-LOC
persona-AUX-persona	Signe auxiliar de concordança	_____qu 2-OBLIDAR-1 "M'has oblidat?"

Símbol	Descripció	Exemple
CL	Marca el manteniment d'un classificador en el transcurs d'una narració.	<u>CL</u> se(B):finestra
<i>codificació expressió facial o corporal</i>	Marca el manteniment d'una expressió facial o corporal en el transcurs d'una narració. * No hem anotat en les transcripcions del capítol totes les expressions facials o corporals dels participants, tan sols aquelles que eren motiu d'anàlisi.	<u>CL</u> se(B):finestra ^{r-qu} MARXAR2 ON ARBRE "Se'n va cap a l'arbre"
SIGNE_{referent}	Referent sobre el qual s'està parlant.	IX3-PN _{gos}
SIGNE_{localització}	Situació espacial on s'articula el signe. ip: ipsilateral; zona de la mà dominant cl: contralateral; zona de la mà no dominant u: upper; zona superior l: lower; zona inferior f: frontal	<CA:nen BUSCAR> CONTINUAR _{[a:continuatiu]-cl} GOS TAMBÉ CONTINUAR _{ip} <CA:gos BUSCAR> _{ip ip-gos} AJUDAR _{cl-nen} "El nen continua buscant. Per la seva banda, el gos també continua buscant, per ajudar el nen."

24 Solapament de les perspectives de rol i de narrador

Tot seguit presentem alguns exemples de construccions en què les dues perspectives, la de rol i la de narrador, se solapen a nivell del discurs signat:

- a) Eco fonològic: hem localitzat tan sols un solapament d'aquest tipus, i tampoc no n'és un exemple nítid. Es tracta del següent fragment:

(1) <CA:nen-agafa-banyes CLh(A):agafa-banya> (2.1)
CLse(N):nen-cau

“el nen, que està agafat a la banya [del cérvol], cau cap endavant”

D'una banda, s'interpreta com un eco fonològic perquè es venia d'explicar que el nen estava agafat a les banyes del cérvol, i que aquest havia començat a córrer. El nen no pot estar agafat a les banyes i caure, per la qual cosa pot ser interpretat com un cas d'eco fonològic. Ara bé, també es pot interpretar com un manteniment del referent de la banya (encara que sigui per mitjà d'un classificador de manipulació) per poder expressar des d'on cau el nen.

- b) Sosteniment del signe per mantenir l'escenari després que hagi succeït una acció, i d'aquesta manera cohesionar el discurs.

(2) <CA:nen-puja-tronc-mira-sorprès CLse(N):nen-puja-el-tronc > (4.2)
CLse(arbre):tronc-caigut
BONIC

“el nen mira per damunt del tronc i tot sorprès diu ‘que bonic!’”

- c) Sosteniment del signe per mantenir l'escenari mentre es relaten pensaments dels personatges o accions (des del rol). En aquest cas la major part dels elements de manteniment de l'escenari són referents inanimats (l'ampit de la finestra, el tronc, el pot de vidre, etc.), com als exemples (3) i (4), malgrat que també poden ser referents animats, com a (5), que inclou les granotes, però hi són com a attrezzo.

(3) <CA:nen-alegre IX-LOC MATEIX IX-LOC MATEIX DE/MEU HOLA VOLER VENIR JUNT>
CLse(B):tronc (M2)

“(pensa) és la meva granota! Hola, que vols venir amb mi?”

(4) <CA:nen IX-LOC GRANOTA PODER> (6b.3)
CLse(C):forat CLse(C):forat

“el nen (pensa) potser la granota és al forat”

(5) <CA:nen-agafa-una-granota IX-LOC DE/MEU UN HAVER Va:AGAFAR-granota> (6b.2)
CLse(4):granotes

“[el nen veu les granotes] una és la meva!, i l'agafa”

Els anteriors exemples, i especialment el següent, mostren la dificultat d'establir on comença i on acaba la narració des de la perspectiva del narrador. En aquests casos, es podria tractar d'un tipus de discurs directe lliure.

- (6) <CA:nen-mira-finestra HAVER-NO> (2.2)
 CLse(A):ampit-finestra
 “el nen [que està mirant per la finestra] (es) diu que no hi és [la granota]”

- d) Expressió de diverses accions que un mateix referent realitza: en aquest cas la major part dels solapaments es donen entre un verb lèxic i classificadors de manipulació i gestos.

- (7) <CA:nen-agafa-gos CLh:sosté-el-gos> (2.1)
 CRIDAR
 “el nen agafa el gos, i mentre el sosté va cridant”

- e) Expressió d'esdeveniments simultanis: en aquest cas el solapament implica la presència de dos referents diferents que interactuen.

- (8) <CA:nen-agafa-el-gos CLh(B):sosté el gos> (6.3)
 CLsp(Q):gos-llepa
 “el nen té agafat el gos, que li llepa la cara”

25 Variables seleccionades per calcular la valoració gramatical de l'LSC

Codi	Aspecte gramatical de l'LSC
	Morfologia verbal
MV3	Concordança verbal locativa de construccions de classificador/V totals
MV5	Altres construccions de classificador que expressen una acció (manera)/V totals
	Nombre
NM2	Marca de plural en els classificadors/classif. totals
	Pronoms
PN1	Pronoms personals/oració
	Aspecte
AS1	Aspecte continuatiu/V total
	Interrogació
IN2	Interrogativa parcial/oració
IN3	Interrogativa retòrica/oració
	Sintaxi
SI1	Tòpic de lloc/temps
SI2	Tòpic de subjecte/objecte
SI11	Estructura rol+CL/oració
	Negació
NE1	Signe negatiu/oració
	Altres
AL3	Índex adverbial/ oració
AL4	MNM modificadors/ oració

26 Variables seleccionades per calcular la valoració gramatical de la llengua escrita

Codi	Aspecte gramatical de la llengua catalana escrita
	Morfologia verbal
$[(MV1+MV4)/2]-(1-MV8)$	Concordança verbal de persona
MV9	Perífrasis verbals/verbs conjugats
MV10	Dominància d'un dels temps verbals
	Morfologia del SN
MN1	Determinants/noms
MN01	Concordança de gènere mitjana
MN02	Concordança de nombre mitjana
NM	Nombre (Expressió del plural/oració)
PN	Pronoms (Pronoms totals/oració)
IN	Interrogació (Interrogatives totals/oració)
	Sintaxi
SI03	Complement verbal/oració
SI04	Subordinades/oració
NE	Negació (Expressió de la negació/oració)
	Altres
AL9	Mots de relació (preposicions)

27 Qüestionari sobre la percepció dels docents

A. Dades generals del/la mestre/a

- A.1. Nom: _____
 A.2. Formació: _____
 A.3. Formació en LSC: _____

B. Estratègies lectura

- B.1. Amb quina freqüència llegiu textos (contes, notícies, etc.) a les classes de llengua?

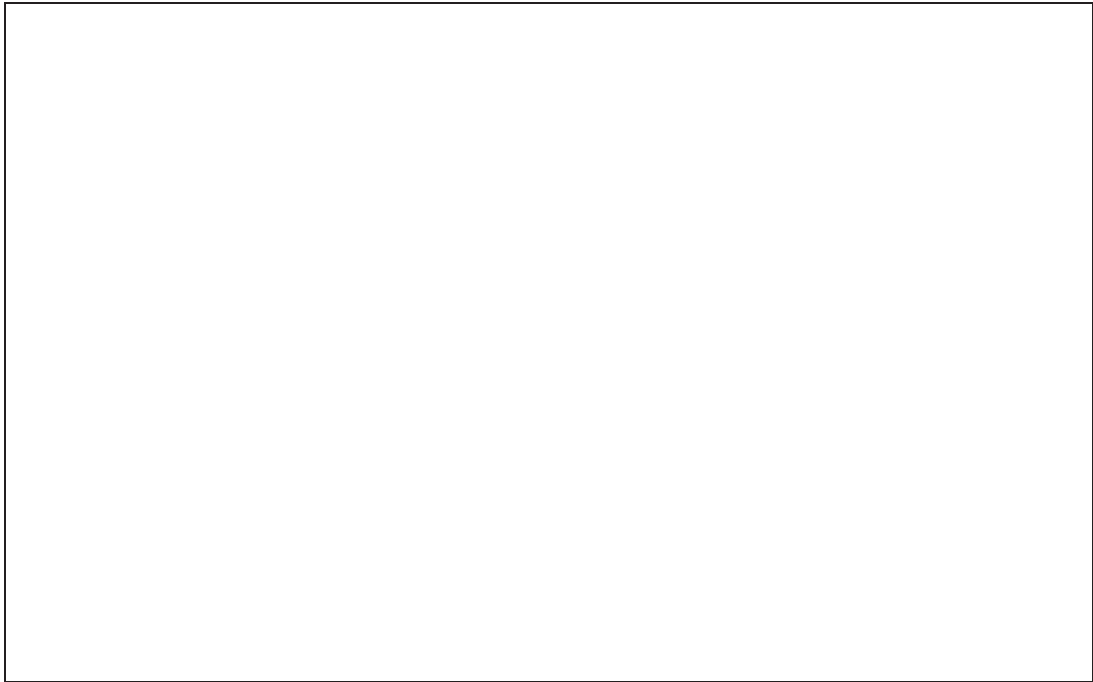
- Mai
 Algunes vegades
 Sovint (a la meitat de les classes de llengua)
 Sempre o gairebé (a gairebé totes les classes de llengua)

- B.2. Amb quina freqüència utilitzes les estratègies següents a classe per estimular la motivació per la lectura i la comprensió lectora?

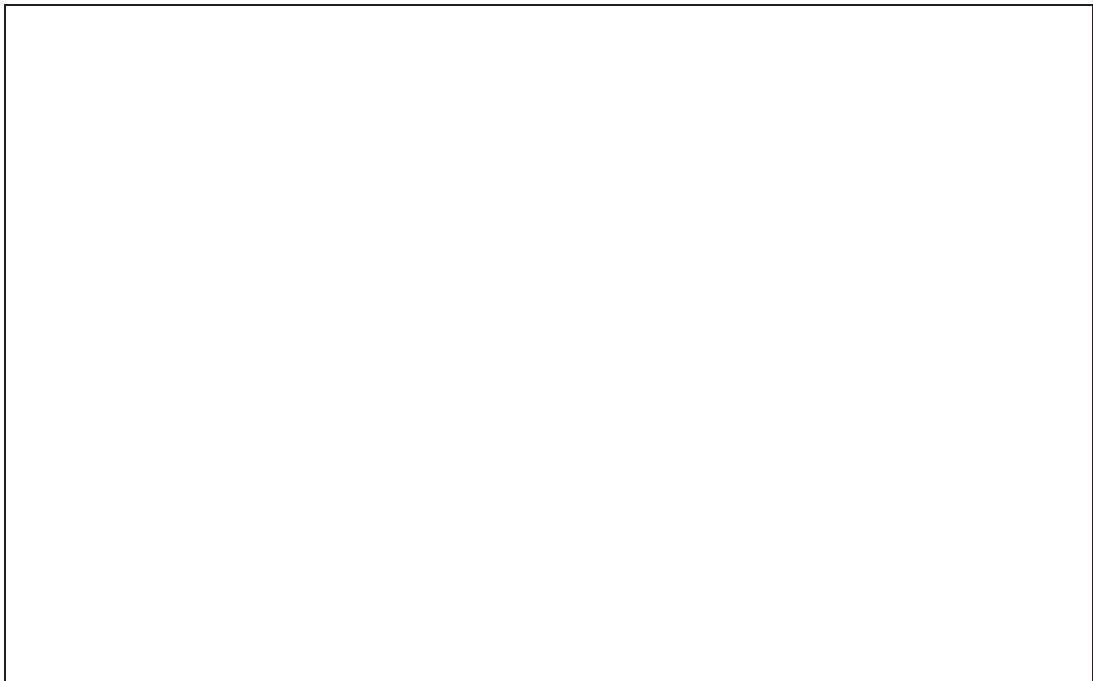
(1-mai; 2- algunes vegades; 3- sovint - la meitat de les vegades que llegim un text-; 4- sempre o gairebé sempre -sempre o gairebé sempre que llegim un text)

Lectura silenciosa de l'alumnat	1	2	3	4
Lectura compartida, durant la qual...				
la mestra llegeix el text que l'alumnat té al davant	1	2	3	4
els alumnes d'un en un el llegeixen davant la resta	1	2	3	4
Dibuixos o imatges per complementar el text	1	2	3	4
Elaboració de llistes de paraules a partir dels textos (camp semàntics, tipus de verbs, etc.)	1	2	3	4
Resum previ a la lectura del text en LSC o català amb suport signat	1	2	3	4
Mirar, abans o després de la lectura, la interpretació del text:				
en LSC (enregistrada)	1	2	3	4
en LSC (en directe, de la mestra)	1	2	3	4
en LSC (en directe, de la mestra de suport sorda)	1	2	3	4
Discutir en grup la interpretació que fa cadascú del text	1	2	3	4
Que l'alumnat ressalti paraules en el text	1	2	3	4
Explicar significats de paraules	1	2	3	4
Consultar el diccionari català o castellà	1	2	3	4
Consultar el diccionari LSC	1	2	3	4
Conversar en grup sobre les lectures que es fan a fora de l'escola	1	2	3	4
Conversa mestre/a-alumne sobre les lectures que es fan a fora de l'escola	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4

De les estratègies que has assenyalat com a menys utilitzades, podries indicar-ne el motiu?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to provide an answer to the question above.

De les estratègies que has assenyalat com a més utilitzades, podries comentar-ne els resultats, avantatges, etc.?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to provide an answer to the question above.

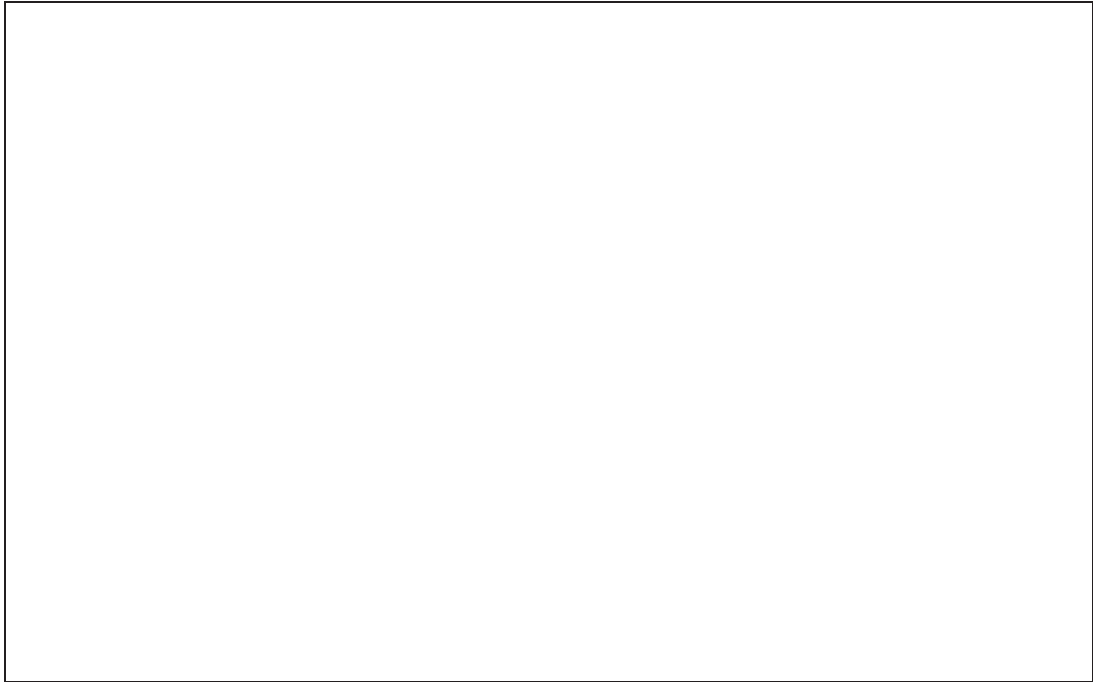
B.3. Amb quina freqüència demanes a l'alumnat que faci les següents activitats per valorar la comprensió del text escrit?

(1-mai; 2- algunes vegades; 3- sovint - la meitat de les vegades que llegim un text-; 4- sempre o gairebé sempre -sempre o gairebé sempre que llegim un text)

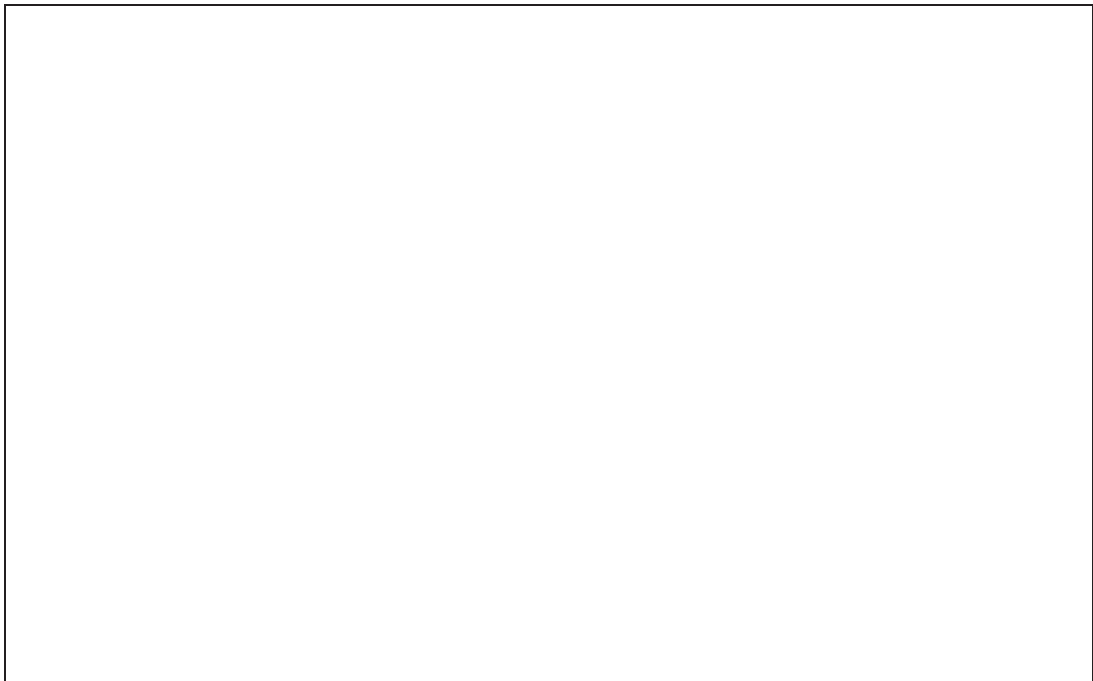
Que l'alumnat...

respongui preguntes en llengua escrita sobre el text	1	2	3	4
respongui preguntes en LSC sobre el contingut de la història	1	2	3	4
faci preguntes sobre el text a la resta del grup	1	2	3	4
resumeixi el text	1	2	3	4
reescrigui del text	1	2	3	4
repeteixi en LSC de la història	1	2	3	4
llegeixi en veu alta i amb suport signat el text	1	2	3	4
llegeixi en silenci i interpreti simultàniament el text	1	2	3	4
respongui preguntes inferencials sobre el text	1	2	3	4
faci una dramatització teatral del text	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4

De les estratègies que has assenyalat com a menys utilitzades, podries indicar-ne el motiu?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to provide an answer to the question above.

De les estratègies que has assenyalat com a més utilitzades, podries comentar-ne els resultats, avantatges, etc.?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to provide an answer to the question above.

C. Estratègies escriptura

C.1. Amb quina freqüència demanes que l'alumnat escrigui textos (contes, notícies, etc.) a les classes de llengua?

- Mai
- Algunes vegades
- Sovint (a la meitat de les classes de llengua)
- Sempre o gairebé (a gairebé totes les classes de llengua)

C.2. Amb quina freqüència utilitzes les estratègies següents a classe per estimular la motivació per l'escriptura i per practicar l'expressió escrita?

(1-mai; 2- algunes vegades; 3- sovint - la meitat de les vegades que els demano que escriguin un text-; 4- sempre o gairebé sempre -sempre o gairebé sempre que demano que escriguin)

Redacció de tema lliure	1	2	3	4
Redacció amb tema predeterminat	1	2	3	4
Redacció conjunta en grup, sense la intervenció del/la mestre/a	1	2	3	4
Redacció conjunta en grup, amb la intervenció del/la mestre/a	1	2	3	4
Reescriptura de textos llegits (contes, notícies, etc.)	1	2	3	4
Reescriptura de textos signats (gravacions)	1	2	3	4
Reescriptura de textos signats (en directe)	1	2	3	4
Còpia de textos	1	2	3	4
Reescriptura amb el suport de llistes de mots	1	2	3	4
Prendre apunts (de manera autònoma)	1	2	3	4
Prendre apunts (dictats/escrits pel/per la mestre/a)	1	2	3	4
Revisió conjunta mestre-alumne del text escrit per l'alumne	1	2	3	4
Revisió diferida en el temps (retorn de la redacció amb comentaris)	1	2	3	4
Lectura davant del grup dels textos realitzats individualment	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4

De les estratègies que has assenyalat com a menys utilitzades, podries indicar-ne el motiu?

De les estratègies que has assenyalat com a més utilitzades, podries comentar-ne els resultats, avantatges, etc.?

D. Altres qüestions relacionades amb l'aprenentatge del català

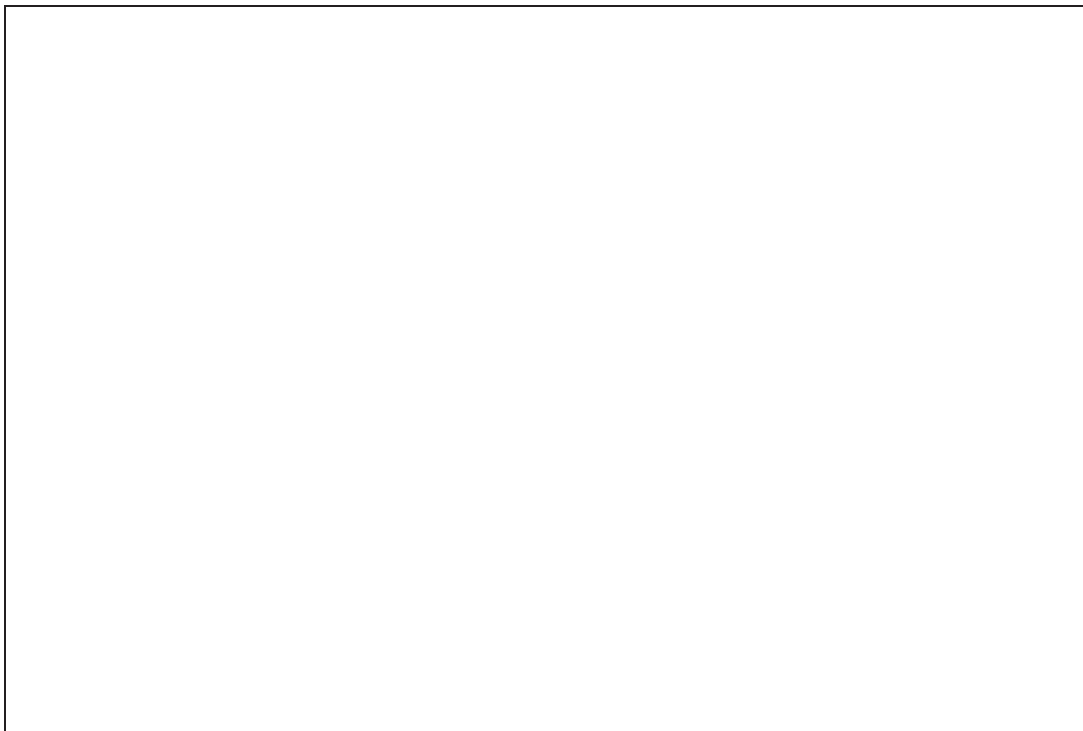
- D.1. Fas ús d'algun tipus de forma escrita de la llengua de signes (signescriptura, glosses)? Per què? En algun moment necessites plasmar per escrit l'LSC amb l'alumnat?

- D.2. En l'aproximació que actualment té el currículum de primària al coneixement del català, el contingut gramatical hi té un paper rellevant. Què n'opines, en el marc de l'ensenyament de modalitat bilingüe a alumnat sord signant?

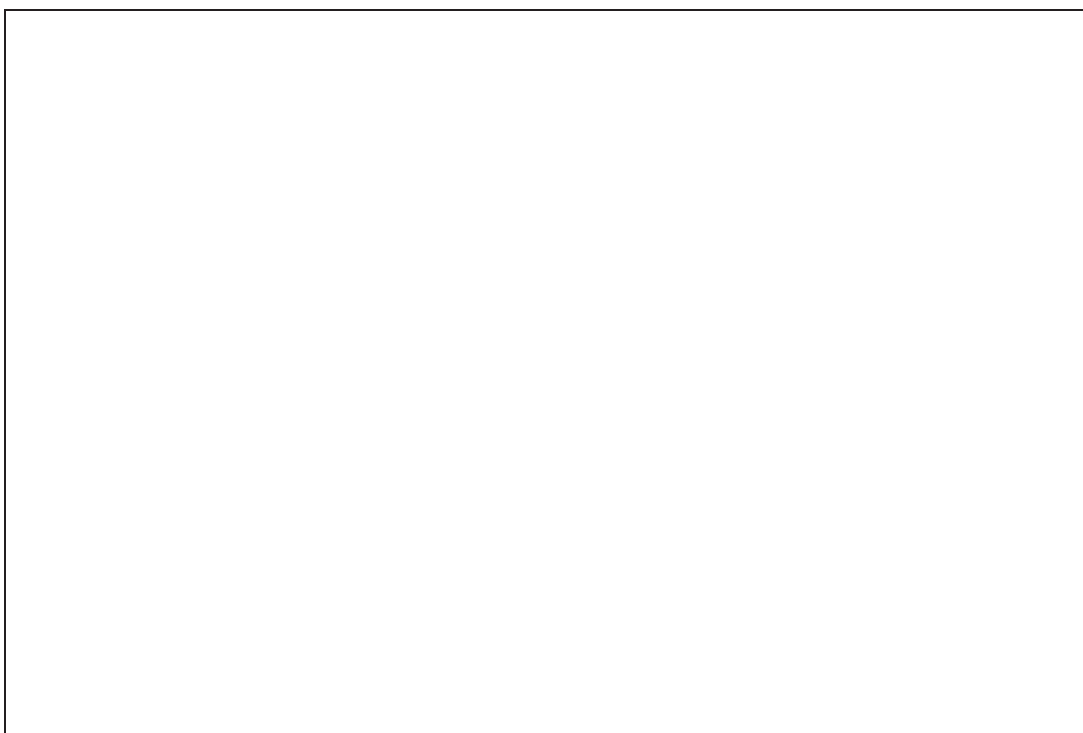
- D.3. Quines són les estratègies que utilitzes per tal de fer aquest treball amb l'alumnat?
Quines dificultats hi trobes? Quines necessitats hi perceps?

- D.4. Fas ús de la llengua oral amb suport signat? En cas afirmatiu, en quines situacions consideres oportú fer-la servir? Quan la utilitzes, ho explícites? En cas negatiu, pots explicar els motius pels quals no la utilitzes?

D.5. Consideres que el català o castellà amb suport signat tenen un paper a l'hora de comprendre un text? Quin? Per què?



D.6. En un grup d'alumnat sord poden coincidir nens i nenes amb perfils auditius i lingüístics molt diferents. Com gestiones aquesta diversitat a l'hora de comunicar-te amb el grup? A l'hora de treballar la llengua escrita, ho fas de manera diferent en funció d'això?



D.7. En general, quines creus que són les necessitats de la modalitat educativa bilingüe, actualment?



D.8. Per acabar, quines consideres que són les fortaleses de la modalitat educativa bilingüe?



Gràcies!

28 Documents analitzats

Codi	Curs	Assignatura	Mestre	Data	Enregistrament
1	ALTRES	-	-	4.3.2013	
2	6è+5è	Català	M4	4.3.2013	
3	1r+2n	LSC	M2	4.3.2013	
4	5è	Anglès	M5	4.3.2013	
5	4t	LSC	M2	4.3.2013	
6	6è	Anglès	M5	4.3.2013	
7	ALTRES	-	-	5.3.2013	
8	6è	LLIBRE- LLENGUA	MX	5.3.2013	
9	5è	LSC	M2	5.3.2013	
10	ALTRES	-	-	6.3.2013	
11	ALTRES	-	-	7.3.2013	
12	5è	Català	M2	7.3.2013	
13	3r	LSC	M2	7.3.2013	
14	4t	LSC	M2	7.3.2013	
15	3r	CAT	M3	7.3.2013	
16	ALTRES	-	-	8.3.2013	
17	4t	LEC	M5	8.3.2013	
18	4t	PAI	M1	8.3.2013	
19	4t	15	M2	8.3.2013	
20	2n+4t	Anglès	M2	8.3.2013	
21	4t	LSC	M2	8.3.2013	
22	ALTRES	-	-	9-10.3.2013	
23	ALTRES	-	-	11.3.2013	
24	ALTRES	-	-	11.3.2013	
25	LSC	2n+1r	M2	11.3.2013	
26	1r	Català	M2	11.3.2013	
27	1r+2n+3r	Pinyons- Press	M3+Ann a	11.3.2013	
28	3r	LSC	M2	11.3.2013	
29	3r	CAT	M3	12.3.2013	
30	1r	AG	M6	12.3.2013	
31	1r	15	Ivette	12.3.2013	
32	ALTRES	-	-	13.3.2013	
33	3r	LO	M6	13.3.2013	
34	ALTRES	-	-	14-15.3.2013	
35	ALTRES	-	-	18.3.2013	
36	1r+2n	LSC	M2	18.3.2013	

Codi	Curs	Assignatura	Mestre	Data	Enregistrament
37	3r	LSC	M2	18.3.2013	
38	ALTRES	-	-	19.3.2013	
39	3r	Català	M3	19.3.2013	
40	1r	LSC	M2+M6	19.3.2013	
41	ALTRES	-	-	21_23-3-2013	
42	3r	CAT	M3	2.4.2013	
43	5è	LSC	M2	2.4.2013	
44	4t+5è	PIPRES	M-altres	2.4.2013	
45	ALTRES	-	-	3.4.2013	
46	3r	CAT	M3	3.4.2013	Sí
46bis	3r	CAT	M3	3.4.2013	
47	5è	LSC	M2	3.4.2013	
48	3r	CAT	M3	4.4.2015	Sí
48bis	3r	CAT	M3	4.4.2015	
49	ALTRES	-	-	5.4.2013	
50	3r	CAT	M3	5.4.2013	Sí
50bis	3r	CAT	M3	5.4.2013	
51	3r+6.3	LSC	M2	5.4.2013	
52-59	1r+4t+4.2	LSC	M2	5.4.2013	
60	ALTRES	-	-	8.4.2013	
61	6è+6b.3	CAT	M4	8.4.2013	Sí
61bis	6è+6b.3	CAT	M4	8.4.2013	
62	5è+6è	DIARI	M4	8.4.2013	Sí
63	3r	LSC	M2	8.4.2013	
64	ALTRES	-	-	9.4.2013	
65	3r	CAT	M3	9.4.2013	Sí
66	ALTRES	-	-	10.4.2013	
67	6è	CAT	M4+M1	10.4.2013	Sí
68	5è	LSC	M2	10.4.2013	
69	P4	LSC	M2+M1	10.4.2013	
70	ALTRES	-	-	11.4.2013	
71	6è+6b.3	CAT	M4	11.4.2013	Sí
72	6è	LSC	M2	11.4.2013	
72bis	6è	LSC	M2	11.4.2013	
73	4t	LSC	M2	11.4.2013	
74	3r	LSC	M2	11.4.2013	
75	ALTRES	-	-	12.4.2013	
76	4t+5è	LEC	M5	12.4.2013	Sí
77	3r	CAT	M3	12.4.2013	
78	5è	LSC	M2	12.4.2013	
79	6è	LSC	M2	12.4.2013	
80	4t	LSC	M2	12.4.2013	

Codi	Curs	Assignatura	Mestre	Data	Enregistrament
81	ALTRES	-	-	15.4.2013	
82	6è+6b.3	CAT	M4	15.4.2013	Sí
83	5è+6è	DIARI	M4	15.4.2013	Sí
84	4t	LSC	M2	15.4.2013	
85	3r	LSC	M2	15.4.2013	
86	3r	CAT	M3	16.4.2013	Sí
87	6è+6b.3	CAT	M4	16.4.2013	Sí
88	ALTRES	-	-	17-4-2013	
89	ALTRES	-	-	18.4.2013	
90	ALTRES	-	-	19.4.2013	
91	4t+5è	LEC	M5	19.4.2013	Sí
92	3r	CAT	M3	19.4.2013	Sí
93	ALTRES	-	-	22.4.2013	
94	5è	LSC	M2	22.4.2013	
95	5è+6è	DIARI	M4	22.4.2013	Sí
95bis	5è+6è	DIARI	M4	22.4.2013	
95bis2	5è+6è	DIARI	M4	22.4.2013	
96	ALTRES	-	-	24.4.2013	
97	ALTRES	-	-	25.4.2013	
98	6è+6b.3	CAT	M4	25.4.2013	Sí
99	3r	LSC	M2	25.4.2013	Sí
100	4t	LSC	M2	25.4.2013	
101	3r	CAT	M3	25.4.2013	Sí
102	ALTRES	-	-	26.4.2013	
103	4t+5è	LEC	M5	26.4.2013	Sí
103bis	4t+5è	LEC	M5	26.4.2013	
104	3r	CAT	M3	26.4.2013	Sí
105	5è	CAT	M2	26.4.2013	Sí
106	6è	LSC	M2	26.4.2013	
107	4t	LSC	M2	26.4.2013	
108	ALTRES	-	-	29.4.2013	
109	6è+6b.3	CAT	M4	29.4.2013	Sí
110	4t	LSC	M2	29.4.2013	
111	3r	LSC	M2	29.4.2013	Sí
111bis	3r	LSC	M2	29.4.2013	
112	ALTRES	-	-	30.4.2013	
113	3r	CAT	M3	30.4.2013	Sí
114	6è	CAT	M4	30.4.2013	Sí
114bis1	6è	CAT	M4	30.4.2013	
114bis2	6è	CAT	M4	30.4.2013	
115	5è	LSC	M2	30.4.2013	
116	4t+5è	PIPRES	M5	30.4.2013	Sí

Codi	Curs	Assignatura	Mestre	Data	Enregistrament
117	ALTRES	-	-	2.5.2013	
118	6è+6b.3	CAT	M4	2.5.2013	Sí
118bis1	6è+6b.3	CAT	M4	2.5.2013	
118bis2	6è+6b.3	CAT	M4	2.5.2013	
118bis3	6è+6b.3	CAT	M4	2.5.2013	
119	3r	LSC	M2	2.5.2013	Sí
120	4t	LSC	M2	2.5.2013	
121	ALTRES	-	-	3.5.2013	
122	4t+5è	LEC	M5	3.5.2013	Sí
123	5è	CAT	M2	3.5.2013	
124	4t	LSC	M2	3.5.2013	
125	1r+4t	LSC	M2	3.5.2013	
126	ALTRES	-	-	6.5.2013	
127	6è+6b.3	CAT	M4	6.5.2013	Sí
127bis1	6è+6b.3	CAT	M4	6.5.2013	
127bis2	6è+6b.3	CAT	M4	6.5.2013	
127bis3	6è+6b.3	CAT	M4	6.5.2013	
127bis5	6è+6b.3	CAT	M4	6.5.2013	
127bis6	6è+6b.3	CAT	M4	6.5.2013	
127bis7	6è+6b.3	CAT	M4	6.5.2013	
127bis8	6è+6b.3	CAT	M4	6.5.2013	
127bis9	6è+6b.3	CAT	M4	6.5.2013	
128	5è+6è	DIARI	M4	6.5.2013	Sí
129	3r	LSC	M2	6.5.2013	Sí
130	ALTRES	-	-	7.5.2013	
131	3r	CAT	M3	7.5.2013	Sí
132	4t+5è+6è	PIPRES	M5	7.5.2013	Sí
133	ALTRES	-	-	8.5.2013	
134	5è	CAT	M2	8.5.2013	
135	ALTRES	-	-	10.5.2013	
136	4t+5è	LEC	M5	10.5.2013	Sí
137	3r	CAT	M3+M1	10.5.2013	Sí
137bis1	3r	CAT	M3	10.5.2013	
137bis2	3r	CAT	M3	10.5.2013	
137bis3	3r	CAT	M3	10.5.2013	
137bis4	3r	CAT	M3	10.5.2013	
138	5è	LSC	M2	10.5.2013	
139	6è	LSC	M2	10.5.2013	
140	4t	LSC	M2	10.5.2013	
141	ALTRES	-	-	13.5.2013	
142	6è+6b.3	CAT	M4	13.5.2013	Sí
143	5è+6è	DIARI	M4	13.5.2013	

Codi	Curs	Assignatura	Mestre	Data	Enregistrament
144	3r	LSC	M2	13.5.2013	
145	ALTRES	-	-	15.5.2013	
146	6è+6b.3	CAT	M1	15.5.2013	Sí
146bis	6è+6b.3	CAT	M1	15.5.2013	
146bis	6è+6b.3	CAT	M1	15.5.2013	
147	ALTRES	-	-	16.5.2013	
148	5è+6è	LSC	M2	16.5.2013	
149	3r	LSC	M2	16.5.2013	
149bis	3r	LSC	M2	16.5.2013	
150	4t	LSC	M2	16.5.2013	
150bis	4t	LSC	M2	16.5.2013	
151	4t+P5	LSC	M2	16.5.2013	
152	3r	CAT	M3	16.5.2013	Sí
153	ALTRES	-	-	17.5.2013	
154	3r	CAT	M3+M1	17.5.2013	Sí
155	ALTRES	-	-	22.5.2013	
156	ALTRES	-	-	23.5.2013	
157	5è+6è	LSC	M2	23.5.2013	Sí
158	3r	LSC	M2	23.5.2013	Sí
158bis	3r	LSC	M2	23.5.2013	
159	4t	LSC	M2	23.5.2013	
160	3r	CAT	M3	23.5.2013	
161	ALTRES	-	-	24.5.2013	
162	3r	CAT	M3	24.5.2013	
163	2n+3r+4t+5è	LSC	M2	24.5.2013	
164	ALTRES	-	-	27.5.2013	
165	6è+5è	CAT	M4	27.5.2013	Sí
165bis1	6è+5è	CAT	M4	27.5.2013	
165bis2	6è+5è	CAT	M4	27.5.2013	
165bis3	6è+5è	CAT	M4	27.5.2013	
165bis4	6è+5è	CAT	M4	27.5.2013	
165bis5	6è+5è	CAT	M4	27.5.2013	
165bis6	6è+5è	CAT	M4	27.5.2013	
165bis7	6è+5è	CAT	M4	27.5.2013	
166	5è+6è	DIARI	M4	27.5.2013	
167	3r+5.3	LSC	M2	27.5.2013	
168	ALTRES	-	-	28.5.2013	
169	ALTRES	-	-	29.5.2013	
170	5è	LSC	M2	29.5.2013	
171	P4+P5	LSC	M2	29.5.2013	
172	ALTRES	-	-	30.5.2013	
173	6è+6b.3	CAT	M4	30.5.2013	Sí

Codi	Curs	Assignatura	Mestre	Data	Enregistrament
174	ALTRES	-	-	31.5.2013	
175	4t+5è	LEC	M5	31.5.2013	Sí
176	6è	LSC	M2	31.5.2013	
177	ALTRES	-	-	1-2.6.2013	
178	ALTRES	-	-	3.6.2013	
179	ALTRES	-	-	4.6.2013	
180	3r	CAT	M3	4.6.2013	Sí
181	ALTRES	-	-	5.6.2013	
182	ALTRES	-	-	6.6.2013	
183	3r	CAT	M3	6.6.2013	
184	ALTRES	-	-	7.6.2013	
185	ALTRES	-	-	10.6.2013	
186	3r	LSC	M2	10.6.2013	
187	ALTRES	-	-	11.6.2013	
188	3r	CAT	M3	11.6.2013	Sí
189	4t	LSC	M2	11.6.2013	
190	ALTRES	-	-	13.6.2013	
191	4t	LSC	M2	13.6.2013	
192	ALTRES	-	-	14.6.2013	
193	ALTRES	-	-	17.6.2013	
194	ALTRES	-	-	18.6.2013	
195	ALTRES	-	-	19.6.2013	
196	ALTRES	-	-	20.6.2013	
197	ALTRES	-	-	21.6.2013	

29 Categories i codis emprats per tractar les dades de l'aula d'agrupament bilingüe

Categoria	Codi
Explicitació de la llengua	Català amb suport signat
	Llengua oral/Català/Castellà
	Llengua de signes catalana
Característiques del català amb suport signat	No correspondència signe-paraula
	Paraules amb signes poc adequats
	Paraules sense signes
	Altres
Estratègies per al treball del lèxic	Definició
	Antònim
	Sinònim
	Dibuix
	Exemple
	Recuperació del coneixement previ
	Frase feta/expressió/paraula/signe equivalent a paraules/signes
	Arrel de la paraula
	Paraules evocades pel mot que no s'entén
	Signes per síl·labes
	Subratllat
Dactilologia	
Recursos de suport a la comprensió	Diccionari
	Pissarra
	Projector
	Role-play
	Glosses
	Llibres
	Internet
Activitats	Lectura
	Espectura
	Reespectura
	Correcció
	Narració en LSC
Qüestions actitudinals/comunicatives	Mirada i escolta activa
	Gestió dels torns de paraula
	Gestió del grup en situació de desmotivació, manca d'atenció, etc.
Conversa sobre l'LSC	Gramàtica
	Morfologia verbal
	Morfologia nominal
	Pronoms
	Expressió del nombre
	Classificadors
	Aspecte
	Sintaxi
	Negació
Interrogació	

Categoria	Codi	
		Altres
	Cohesió	Ambigüitat/sobreexplicitació del referent
		Personatges o referents
		Expressió de la simultaneïtat
		Funció sintàctica (del referent o de l'antecedent)
		Funció referencial
		Forma referencial
	Coherència	Presentació (lloc, temps, personatges, relació, esdeveniment inicial)
		Objectiu
		Intent
		Resultat
		Motivació o reaccions internes
	Vocabulari	
Conversa sobre la llengua escrita	Gramàtica	Morfologia verbal
		Morfologia nominal
		Pronoms
		Expressió del nombre
		Aspecte
		Sintaxi
		Negació
		Interrogació
		Altres
	Cohesió	Ambigüitat/sobreexplicitació del referent
		Personatges o referents
		Expressió de la simultaneïtat
		Funció sintàctica (del referent o de l'antecedent)
		Funció referencial
		Forma referencial
	Coherència	Presentació (lloc, temps, personatges, relació, esdeveniment inicial)
		Objectiu
		Intent
		Resultat
		Motivació o reaccions internes
	Vocabulari	
	Derivació	
	Majúscules i minúscules	
	Puntuació	
	Ortografia	
	Usos de la llengua escrita	
Reflexions pròpies	Gestió del diari	
	Dificultats (enregistrament, comunicació, etc.)	
	Activitats	
	Lectoescritura	
Altres aspectes	Situació sociofamiliar de l'alumnat participant	
	Relacions socials de l'alumnat	
	Gestió de la diversitat de perfils	

30 Entrevista al CREDAC Pere Barnils

- Orientació inicial a les famílies:
 - Heu notat l'impacte del cribratge neonatal universal? Quina és l'edat d'inici d'atenció dels del CREDAC als nens sords, actualment?
 - Canvia el tipus d'intervenció inicial pel protocol que va sortir el 2010? Com s'articula la relació amb la Unitat de Referència per a la Hipoacúsia (Departament de Salut, 2010)? Qui té un paper més protagonista en l'orientació inicial sobre la intervenció protètica del fill (si implant coclear, audiòfon...)?
 - Les famílies arriben en una fase més tardana, després que la URH ja hagi fet la intervenció protètica? Tenen dades sobre a quina edat arriben, i si ja han estat intervinguts protèticament o no? Això ho comento amb relació al punt següent.
 - El CREDAC, una possibilitat o una derivació prescriptiva?
 - Han notat una disminució de la derivació des dels EAP, arran del cribratge neonatal?
- L'orientació i els implants coclears
 - Al protocol de la Generalitat els candidats a implants coclears apareixen en la 4a fase del protocol de seguiment, quan el rendiment protètic tonal i verbal no és l'adequat. Hi ha un temps de marge per implantar? S'està donant aquesta possibilitat als pares abans d'aquesta fase?
 - Els implants coclears bilaterals en nens: s'ha avançat en el coneixement de la intervenció d'aquest tipus després de l'estudi d'Estrada et al. (2011)?
 - En què difereix la intervenció logopèdica proporcionada als infants amb implant coclear i als infants amb audiòfon?
 - Quina informació proporcionen a les famílies sobre l'èxit dels implants?
 - Se'ls informa de la impredictibilitat dels resultats de l'implant?
 - Se'ls informa dels costos econòmics a llarg termini (bateria)?
 - Varia l'orientació en funció de si la criatura es troba en un context signant o no?
- agrupament oral vs centre ordinari:
 - a qui es recomana escolaritzar-se en cada tipus de centre? Té vigència el document sobre els centres d'agrupament, en què s'estableixen els següents tipus de centres (Agustí et al., 2001)? Hi ha algun document més nou que se m'hagi passat per alt?
 - Com se sap que la modalitat oral és existosa? Amb quins indicadors compten per valorar-ho?
 - Per què creu que a mesura que s'avança en els nivells educatius hi ha més alumnat en agrupament (puja la proporció)?
 - Es coneixen les escoles ordinàries amb agrupament, però no tinc dades de les escoles de no agrupament. Quantes n'hi ha enguany? Es poden trobar aquestes dades?
 - Existeix la figura del referent sord en la modalitat oral (tant d'agrupament com no)? Per què?

- Es recomana a les famílies que el nen conegui altres nens sords (sobretot a aquells que estan en centres ordinaris sense agrupament)?
- La figura de MALL:
 - En quins centres està? Quants centres tenen una MALL que està permanentment a l'escola per fer el seguiment de l'alumnat?
 - Quantes hores està amb l'alumnat sord?
 - Pot proporcionar-me dades sobre això?
- sobre la modalitat oral en general i amb relació a l'LSC:
 - si l'accés no és complet a la llengua oral, què passa mentre l'aprèn amb les qüestions de la comunicació amb la família, de l'exposició massiva al llenguatge, de la immersió en el món de la fantasia, dels contes, de la narració que acompanya cada un dels actes del nen amb el seu progenitor?
 - Considera que el fet que hi hagi nens que no accedeixen plenament a una llengua durant el període crític primerenc pot tenir afectacions més enllà de les purament lingüístiques?
 - Per què no es contempla la intervenció en paral·lel amb la llengua de signes, mentre no se sap quins resultats tindrà la intervenció amb la llengua oral?
- L'orientació i el compliment de la llei de llengua de signes catalana
 - Per què creu que hi ha tan poques famílies que de bon principi opten per la modalitat bilingüe?
 - com garanteixen des del CREDAC el compliment de la llei de llengua de signes?
 - els diversos professionals del CREDAC tenen coneixement de la llengua de signes?
 - si el coneixement sobre la llengua de signes és baix entre logopedes, audioprotesistes, etc. (no està inclòs en els plans d'estudis), quines mesures s'han planificat per esmenar aquesta situació?
- Dades del CREDAC
 - A les graelles que envien a la Generalitat hi inclouen tot l'alumnat, encara que ja no rebi l'atenció logopèdica (perquè es considera que no la necessita)?
 - A l'alumnat que es decideix que no cal que rebi atenció logopèdica del CREDA se li fa algun tipus de seguiment?
 - Sobre Josep Pla:
 - Confirmar que no es fa intervenció logopèdica a l'alumnat de Josep Pla des del CREDAC. En cas afirmatiu, a què és degut?
 - Quants n'hi ha enguany a Josep Pla? (no hi consten a la graella que em va enviar la Gemma Alsina) Hi ha alguna manera de saber les dades de Josep Pla per cursos i pèrdua auditiva? Disposen d'aquestes dades?
 - Per què aquestes dades no s'inclouen amb la resta de dades?
 - Necessitaria les de sector diferenciades per USEEs, centre ordinari i CEEs.
- L'encaix de la modalitat bilingüe al CREDAC
 - El CREDAC, com a únic CREDA que està vinculat amb escoles i un institut de modalitat bilingüe, té un paper realment de CREDA de Catalunya en aquest sentit. Com es materialitza això en la seva política i la seva actuació?
 - Com s'intervé des del CREDAC Pere Barnils quan un alumne de fora de Barcelona vol escolaritzar-se a l'escola Tres Pins? Quin és el recorregut previst

- quan des d'un altre sector territorial es recomana a la família que l'infant aprengui la llengua de signes? Passa a orientar la família algú del CREDAC?
- existeixen ajudes de mobilitat per als nens que viuen lluny de l'escola Tres Pins?
 - Per què no hi ha informació sobre la llengua de signes a la pàgina web del CREDAC? (només s'informa dels centres amb modalitat bilingüe)
 - Recomanació d'incloure-hi l'enllaç a la pàgina de l'LSC Lab amb la informació de l'article que vam traduir.
- Marc d'actuació
- Com és que es va decidir que els infants amb dificultats comunicatives o cognitives (comportament lingüístic A) no rebessin atenció logopèdica?
 - Si el llenguatge és indissociable de les funcions cognitives i comunicatives, no es considera que el logopeda ha d'intervenir també quan un nen sord es troba amb aquestes funcions alterades?
 - Considera que la presència de l'LSC en el marc d'actuació del CREDA és suficient?
- Infants sords a centres d'educació especial:
- Preguntar/Confirmar dada: 4/5 infants sords per curs escolar amb altres afectacions a centres d'educació especial?
 - Quan els infants són derivats a centres especials, quin seguiment se'n fa?
 - Els centres especials on es deriven els nens sords tenen professionals experts en sordesa? En aquest cas, com s'orienta a quin centre anar? O és per proximitat geogràfica?
- la possibilitat d'un currículum d'estudis sobre la sordesa (per a les criatures sordes)

31 Entrevista al CREDA Jordi Perelló

- Orientació/assessorament inicial a les famílies:
 - Han notat l'impacte del cribratge neonatal universal? L'edat d'inici d'atenció ha disminuït?
 - Canvia el tipus d'intervenció inicial pel protocol que va sortir el 2010? Com s'articula la relació amb la Unitat de Referència per a la Hipoacúsia (Departament de Salut, 2010)? Qui té un paper més protagonista en l'orientació inicial sobre la intervenció protètica del fill (si implant coclear, audiòfon...)?
 - Les famílies arriben en una fase més tardana, després que la URH ja hagi fet la intervenció protètica? Tenen dades sobre a quina edat arriben, i si ja han estat intervinguts protèticament o no? Això ho comento amb relació al punt següent.
 - El CREDA, una possibilitat o una derivació prescriptiva?
 - A la segona fase (diagnòstic) s'hi diu: "Quan es confirma la sordesa, se'ls informarà de la possibilitat de demanar la intervenció del CREDA. El CREDA participarà en la valoració audiològica i psicopedagògica i posterior atenció de l'infant i atenció a la família."
 - a la 3a fase de tractament de la hipoacúsia es diu "Des del moment que es comunica a la família la pèrdua auditiva, la URH, mitjançant els circuits establerts a tal efecte, derivarà l'infant al CREDA de la zona per tal de col·laborar en el diagnòstic audiològic, realitzar la valoració psicopedagògica i lingüística, així com iniciar l'atenció logopèdica si s'escau"
 - Sembla que tots dos fragments són una mica contradictoris. Si la família decideix no anar al CREDA, aquests no en faran el seguiment? Les URH no informen directament sobre això?
 - Han notat una disminució de la derivació des dels EAP, arran del cribratge neonatal?
- L'orientació i els implants coclears
 - Quina informació proporcionen a les famílies sobre l'èxit dels implants?
 - Se'ls informa de la impredictibilitat dels resultats de l'implant?
 - "It is unlikely that any one factor can successfully predict speech and language outcomes in all CI patients, because the observed variance reflects complex multi-parametric interactions distributed across many domains." (Faulkner & Pisoni, 2013, p. 3)
 - En què difereix la intervenció logopèdica proporcionada als infants amb implant coclear i als infants amb audiòfon?
 - Varia l'orientació en funció de si la criatura es troba en un context signant o no?
- agrupament oral vs centre ordinari:
 - a qui es recomana escolaritzar-se en cada tipus de centre? Té vigència el document sobre els centres d'agrupament, en què s'estableixen el següents

tipus de centres (Agustí et al., 2001)? Hi ha algun document més nou que se m'hagi passat per alt?

- a) **Centre educatiu ordinari amb suports propis del centre:** aquesta seria la mesura per a aquell alumnat sord amb competències lingüístiques adequades a la seva edat cronològica però que precisa d'ajut en alguns continguts curriculars. *[significa això que no reben suport del CREDA? En aquest cas, no està comptabilitzat a la graella de la Gemma Alsina?]*
- b) Centre educatiu ordinari amb suports propis del centre i suport logopèdic del CREDA corresponent: aquesta seria la mesura per a aquell alumnat sord amb un comportament lingüístic amb retard respecte a l'edat cronològica però suficient per a accedir als continguts curriculars si es donen suports del centre i atenció logopèdica específica del CREDA. En alguns casos, aquests alumnes podrien beneficiar-se d'agrupaments "puntuals" durant algunes de les franges horàries setmanals del seu horari lectiu o fora d'ell.
- c) Centre educatiu ordinari d'agrupament d'alumnat sord
- Com se sap que la modalitat de no agrupament és exitosa? I la d'agrupament?
- Com se sap que la modalitat oral és existosa? Amb quins indicadors compten per valorar-ho?
- Per què creu que a mesura que s'avança en els nivells educatius hi ha una proporció més equilibrada entre agrupament i sectorització (puja la proporció a agrupament)?
- Existeix la figura del referent sord en la modalitat oral (tant d'agrupament com no)? Per què?
- Es recomana a les famílies que el nen conegui altres nens sords (sobretot a aquells que estan en centres ordinaris sense agrupament)?
- La figura de MALL:
 - Quantes hores està amb l'alumnat sord?
 - Pot proporcionar-me dades sobre això?
- La modalitat bilingüe al CREDAV
 - Quins canvis ha significat el document que es va fer el 2010 (CREDA Jordi Perelló, 2010) en la modalitat bilingüe?
 - En el document no hi veig la participació de persones sordes, com la Marta Vinardell. A què és degut això?
 - Nombre d'alumnes, és possible una modalitat bilingüe amb un nombre tan baix?
 - Atès que el marc teòric del qual parteix el CREDA es basa en la importància de la interacció, com es pot proporcionar això amb el nombre d'alumnes que hi ha en la modalitat bilingüe?
- L'orientació i el compliment de la llei de llengua de signes catalana
 - Quin paper té la llengua de signes en l'assessorament inicial a les famílies? Què se'n diu? Es recomana a les famílies que l'aprenquin?
 - En el treball d'atenció primerenca de 0-3 anys, hi ha llengua de signes? (no he vist cap infant en modalitat bilingüe)

- S'ofereix la llengua de signes a tots, com a segona llengua? Per què?
- Per què creu que hi ha tan poques famílies que de bon principi opten per la modalitat bilingüe?
- com garanteixen des del CREDAC el compliment de la llei de llengua de signes?
 - “Els serveis públics educatius **garanteixen la informació** a les mares, els pares o els tutors d'infants sords i sordcecs sobre les modalitats educatives disponibles per a llur escolarització, perquè puguin escollir lliurement entre la modalitat educativa oral, en què la llengua oral és la llengua vehicular, o la modalitat educativa bilingüe, en què la llengua de signes catalana és la llengua vehicular, juntament amb l'aprenentatge de les llengües oficials a Catalunya.” (Generalitat de Catalunya, 2010b, p. article 5)
- els diversos professionals del CREDAC tenen coneixement de la llengua de signes?
- si el coneixement sobre la llengua de signes és baix entre logopedes, audioprotesistes, etc. (no està inclòs en els plans d'estudis), quines mesures s'han planificat per esmenar aquesta situació?
- sobre la modalitat oral en general i amb relació a l'LSC:
 - si l'accés no és complet a la llengua oral, què passa mentre l'aprèn amb les qüestions de la comunicació amb la família, de l'exposició massiva al llenguatge, de la immersió en el món de la fantasia, dels contes, de la narració que acompanya cada un dels actes del nen amb el seu progenitor?
 - “aquest ensenyament planificat de la llengua oral no garanteix, en tots els casos, l'apropiació del codi lingüístic de manera suficient com per interactuar comunicativament de manera satisfactòria amb els iguals i amb els adults.” (CREDA Jordi Perelló, 2010, p. 9-10)
 - Considera que el fet que hi hagi nens que no accedeixen plenament a una llengua durant el període crític primerenc pot tenir afectacions més enllà de les purament lingüístiques?
 - Per què no es contempla la intervenció en paral·lel amb la llengua de signes, mentre no se sap quins resultats tindrà la intervenció amb la llengua oral?
- Dades del CREDAC
 - A les graelles que envien a la Generalitat hi inclouen tot l'alumnat, encara que ja no rebi l'atenció logopèdica (perquè es considera que no la necessita)?
 - A l'alumnat que es decideix que no cal que rebi atenció logopèdica del CREDA se li fa algun tipus de seguiment?
 - Infants sords a centres d'educació especial:
 - Quan els infants són derivats a centres especials, quin seguiment se'n fa?
 - Els centres especials on es deriven els nens sords tenen professionals experts en sordesa? En aquest cas, com s'orienta a quin centre anar? O és per proximitat geogràfica?
 - Es planteja que l'alumne vagi a Josep Pla, per exemple?
- La relació amb altres CREDAs

- Com s'intervé des del CREDAV quan un alumne de fora de la zona territorial vol escolaritzar-se a la modalitat bilingüe? Quin és el recorregut previst quan des d'un altre sector territorial es recomana a la família que l'infant aprengui la llengua de signes?
- existeixen ajudes de mobilitat per als nens que viuen lluny de l'escola?
- Hi ha un treball conjunt amb altres CREDA que ofereixen al modalitat bilingüe?
- Marc d'actuació
 - Com és que es va decidir que els infants amb dificultats comunicatives o cognitives (comportament lingüístic A) no rebessin atenció logopèdica?
 - Si el llenguatge és indissociable de les funcions cognitives i comunicatives, no es considera que el logopeda ha d'intervenir també quan un nen sord es troba amb aquestes funcions alterades?
 - Considera que la presència de l'LSC en el marc d'actuació del CREDA és suficient?
- la possibilitat d'un currículum d'estudis sobre la sordesa (per a les criatures sordes)

32 Entrevista al CEE La Maçana

- Organització de l'escola:
 - o Quines figures hi ha a l'escola? Quins professionals s'encarreguen de cada cosa? (matèries lingüístiques, llengua oral, etc.)
 - o Com funciona l'escolarització compartida?
 - o L'alumnat del centre ordinari on van algunes hores els alumnes reben classes de llengua de signes? (per afavorir la comunicació)
 - o Hi ha programes d'atenció precoç de l'alumnat sord, a Girona? I en concret, a l'escola?
 - o Fan servir el document per a la valoració del comportament lingüístic de l'alumnat?

- Relació amb altres institucions:
 - o Quin paper té la Maçana en l'atenció de l'alumnat sord a Girona?
 - o Quina és la relació amb el CREDA? Hi ha professionals del CREDA que treballen a la Maçana?
 - o Quina és la relació amb la resta de projectes bilingües de Catalunya?
 - o Impacte del protocol de cribratge neonatal? Tenen relació directa amb els hospitals (URH)?
 - o Des del CREDA es promou l'agrupament de l'alumnat sord?

- L'alumnat
 - o Quin perfil d'alumnat teniu ara? Alumnat nouvingut, alumnat sord fills de pares sords, "fracassos de l'oralisme", fills de pares que confien en aquesta modalitat des del principi, etc.?
 - o Teniu alumnes que comencen des del principi l'escolarització a la Maçana? O bé us van arribant, derivats de la resta d'escoles no bilingües?
 - o Hi estan escolaritzats alumnes d'altres serveis territorials (altres CREDA)? Hi ha hagut problemes amb el pagament del transport d'aquest alumnat?

- La llengua de signes a Girona
 - o Es considera la LS un perjudici per al desenvolupament de la llengua oral?
 - o Hi ha altres llocs on s'utilitzi la modalitat bilingüe o similar (per les dades del Departament, sembla que sí)?
 - o Hi ha l'oferta d'aprendre la llengua de signes a fora de l'escola la Maçana?
 - o Assessorament inicial del CREDA de Girona: quin paper hi té la llengua de signes?

- La llengua de signes a l'escola
 - o El currículum que segueix l'alumnat sord és adaptat segons l'alumnat? N'hi ha que segueixin el mateix currículum que els oïdors?
 - o Teniu una assignatura de llengua de signes?

- De quin material disposeu per treballar la llengua de signes?
- Considereu que els mestres, logopedes del centre tenen un coneixement suficient de llengua de signes? L'administració vetlla perquè sigui així?

- Referent sord
 - Hi ha la presència d'algun referent sord a l'escola?
 - Quina feina hi fa?
 - Quantes hores està amb l'alumnat?
 - Quin paper té a l'escola?

- La docència a l'escola
 - Considereu que són suficients els recursos de l'escola per treballar el currículum amb l'alumnat sord?
 - Quines són les llengües vehiculars a classe?
 - Es fan les classes directament en llengua de signes? O bé en català signat?
 - El català signat, com saben que és significatiu per a tot l'alumnat
 - Com treballeu la llengua escrita? Quin paper té la llengua de signes en el desenvolupament de la llengua escrita?
 - Com comença l'alumnat a llegir?
 - Com treballeu la llengua oral? Com són les sessions?

33 Categories i codis de l'anàlisi dels documents i les entrevistes

Categoria	Codi
Detecció i diagnòstic	Impacte del Protocol
	Coordinació sanitat – educació
Seguiment i intervenció	Valoració de la intervenció
	Intervenció logopèdica
	Eines/recursos
L'acollida de les famílies / informació inicial	L'agrupament i el sector
	La impredecibilitat de la intervenció
	Compliment de la llei de llengua de signes catalana
	La separació entre les modalitats educatives oral i bilingüe
Adquisició del llenguatge	Perspectiva sobre l'adquisició del llenguatge
	L'existència d'un desenvolupament lingüístic suficient
	Les implicacions de l'accés restringit al llenguatge
La llengua de signes	L'LSC com una mesura preventiva
	L'LSC del 0 als 3 anys
	L'LSC a partir dels 3 anys
	L'LSC com a segona llengua
	L'LSC per als pares
	Perspectiva negativa
La implementació de la modalitat bilingüe	La llengua vehicular a l'aula
	La competència en LSC dels professionals
	Les classes d'LSC (d'alumnat sord i oïdor)
	Recursos
	Incorporació tardana de l'alumnat
Llengua escrita i sordesa	El paper de la codificació fonològica
	Llenguatge i llengua escrita
	Llengua oral i llengua escrita
	Llengua de signes i llengua escrita
Associacions	ACAPPS
	AICE
	APANSCE
	APASCIDE
	CNSE
	Altres associacions de persones sordes
	FECAPANSISC
	FESOCA
	FIAPAS
Empreses relacionades amb pròtesis auditives	BIONICS
	COCHLEAR
	OTICON
	PHONAK
	PHONAK (programa infantil)
	WIDEX
Bibliografia	Guia per a famílies (D. Educació)
	Protocol de detecció (Generalitat)
	Sords profunds (Capdevila)
	L'adquisició de la lectura (Garriga)
	L'ús del llenguatge a l'escola (D. Educació)
Tinc un alumne sord (Llombart)	

Categoria	Codi
	Dossier divulgatiu (FIAPAS)
	Auca (Capdevila)
	El miracle de sentir-hi (TV3)
	Altres materials (Capdevila)
	El meu fill té pèrdua auditiva
Modalitats comunicatives	Llengua oral
	Llengua de signes
	Sistema bimodal/comunicació total