

## TREBALL FINAL DE MÀSTER

# **Estratègies per l'acompanyament lector en llengua de signes catalana des del context familiar com a intervenció precoç**

Olga Alonso - Pernas

(olgalonso@uoc.edu)

Màster en dificultats d'aprenentatge i trastorns del llenguatge

Estudi dirigit per:

Laura Coll Benages



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



“No hi ha res tan meravellós ni tan digne d’elogi  
com l’alliberament de les capacitats d’una persona  
perquè pugui madurar i pensar.”

Sacks, O. (1996, p.35)

## Resum

La llengua de signes (LS) és la llengua natural de les persones amb sordesa i permet la descoberta del món i l'adquisició d'aprenentatges com la lectura. Les possibilitats dels infants per accedir-hi de forma precoç queden seriosament alterades si el seu entorn proper no disposa de mitjans per assegurar una interacció precoç de qualitat. Les dificultats i els processos d'adquisició de la lectura d'una part de la comunitat amb Sordesa han estat objecte d'estudi d'una línia bibliogràfica considerable. En canvi, pocs estudis han posat el focus en la intervenció des de l'entorn familiar, de manera precoç i reconeixent les potencialitats reals d'aquesta modalitat lingüística.

En aquesta publicació es presenta un estudi de cas únic de tipus instrumental on s'ha realitzat una comparació entre les estratègies d'acompanyament lector en LS obtingudes de les evidències prèvies amb les estratègies aplicades per la família amb la seva filla durant una situació de lectura compartida. A partir dels resultats obtinguts es descriuen i s'analitzen diferents estratègies d'interacció en llengua de signes catalana que permeten a l'adult dinamitzar el contacte de l'infant amb la lectura, com a procés previ a l'adquisició del codi escrit. L'objectiu principal d'aquest estudi és proveir d'eines a famílies i professionals signants - sords o oients - per estimular el contacte dels infants amb Sordesa amb la lectura des d'actuacions fonamentades en la intervenció precoç a partir de la llengua de signes.

**Paraules clau:** Sordesa, llengua de signes, infant, família, lectura, estratègies, intervenció precoç i interacció.

## Resumen

La lengua de signos (LS) es la lengua natural de las personas con sordera y permite la descubierta del mundo y la adquisición de aprendizaje como la lectura. Las posibilidades de acceso a la LS a modo precoz de los niños y niñas con sordera quedan seriamente alteradas si su entorno más cercano no dispone de las herramientas suficientes como para asegurar una interacción ajustada. Las dificultades y los procesos de adquisición de la lectura de una parte de la comunidad con sordera han sido tratadas por una exhaustiva línea bibliográfica. Por el contrario, pocos estudios se han focalizado en la intervención desde el entorno familiar, de forma precoz y reconociendo las potencialidades reales de esta modalidad lingüística.

Esta publicación presenta un estudio caso único de categoría instrumental donde se ha llevado a cabo una comparación entre las estrategias de acompañamiento lector en LS extraídas de las evidencias científicas previas con las aplicadas por la familia participante con su hija durante una situación de lectura compartida. Sobre la base del tratamiento de datos se presentan unos resultados que describen y analizan diferentes estrategias de interacción en lengua de signos catalana que permiten al adulto dinamizar los procesos de contacto con la lectura, siendo esto una fase previa a la adquisición del código escrito. El objetivo principal de este estudio es proveer de herramientas a familias y profesionales signantes –oyentes o sordos- para estimular el contacto de las niñas y niños sordos con la lectura optando por desarrollar actuaciones con la atención precoz y en lengua de signos como base fundamental.

**Palabras clave:** Sordera, lengua de signos, niños, niñas, familia, lectura, estrategias, intervención precoz, interacción.

## Abstract

Sign Language (SL) is the natural language of deaf people. SL allows children to explore their surroundings and to acquire reading skills. The chance to learn it by deaf babies and toddlers drastically decreases in an inappropriate environment lacking the means to ensure an early and proper interaction. The difficulty of deaf individuals to develop reading skills within the school context has been extensively researched, but studies focusing on the familiar context in the early stages of life and acknowledging the real potential of the SL are lacking.

In this publication a single case study of instrumental type is presented. This allowed the comparison of previous evidence on SL strategies of reading support with the strategies used by a family with a deaf child during a reading session. With the results obtained an evaluation of different strategies of the Catalan Sign Language allowing the adult to effectively interact and support the child reading process, as a previous step to the acquisition of writing skills, is carried out. The main goal of this research is to provide tools to families and SL professionals -deaf or hearing- to enforce reading skills of deaf children based on an early interaction and SL.

**Key words:** Deafness, sign language, children, family, reading support, strategies, early intervention, interaction.

## Índex

<b>Resum</b> .....	<b>ii</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Problema, necessitat o repte detectat</b> .....	<b>7</b>
Població (Population) .....	7
Intervenció (Intervention).....	7
Comparació (Comparison).....	8
Resultats (Outcomes).....	8
<b>Evidències empíriques prèvies</b> .....	<b>10</b>
Nivell 1: evidències científiques externes. ....	10
Nivell 2: opinions expertes o fruit de l'experiència clínica.....	12
Nivell 3: Evidències fruit de les perspectives del receptor.....	14
<b>Objectius de l'acció</b> .....	<b>17</b>
<b>Característiques de l'acció</b> .....	<b>19</b>
Naturalesa de les dades .....	19
Participants i organització.....	19
Instruments i materials .....	20
Procediment .....	22
• Elaboració de la mostra .....	22
• Declaració de consentiment ètic informat .....	23
• Recerca d'evidències prèvies .....	23
• Estructura de l'acció .....	23
<b>Avaluació dels resultats de l'acció o intervenció</b> .....	<b>25</b>
Objectiu 1. Detectar les estratègies per l'acompanyament lector aplicades per la família	25
Objectiu 2. Definir la lectura compartida en context familiar com a estratègia d'intervenció precoç de bagatge lingüístic .....	27
Objectiu 3. Valorar la LS com a llengua natural de les persones amb sordesa com a primera via d'interacció i construcció d'aprenentatges.....	28
<b>Repercussió dels resultats en un futur</b> .....	<b>30</b>
<b>Referències bibliogràfiques</b> .....	<b>35</b>
<b>Annexos</b> .....	<b>39</b>
Annex A. Graella d'observació .....	39
Annex B. Qüestionari d'entrevista.....	41
Annex C. Sistema de categories.....	43
Annex D. Gràfics d'interval superposats .....	44



- Estratègies d'interacció per l'escriptura:..... 44
- Estratègies d'interacció per la lectura ..... 46

## **Problema, necessitat o repte detectat**

### **Població (Population)**

La població seleccionada per aquesta investigació és la Comunitat Sorda que fa ús de la llengua de signes catalana (LSC) com a primera llengua (L1). Per la construcció de la mostra s'han establert tres criteris d'inclusió: una franja d'edat delimitada entre els 0-6 anys, per parar atenció en els processos bàsics d'adquisició (Carrero, 2017), l'ús de la LSC com a L1 per part de l'infant i la presència d'un dèficit auditiu, amb independència del grau de pèrdua, sense cap trastorn associat.

La mostra participant en l'estudi, determinada durant la immersió inicial, està constituïda per una família oient signant (mare i pare) i una nena de 6 anys amb sordesa profunda prelocutiva amb LSC com a L1. La nena fa ús d'un implant de tronc d'encèfal i està escolaritzada a una escola bilingüe bimodal –llengua signada i llengua oral-.

### **Intervenció (Intervention)**

Es calcula que un 90% dels infants amb sordesa formen part de famílies no signants (Castro, 2002). En aquest context, sense contacte amb la llengua de signes, aquests infants corren el risc de quedar privats de possibilitats d'accés a l'estímul lingüístic, així com les famílies amb sordesa gaudeixen de millors capacitats per proporcionar suport emocional i social (Goldin-Meadow i Mayberry, 2001). La barrera pel desenvolupament lingüístic pot comportar dificultats contràries a una experiència educativa plena al no poder-se aprofitar els avantatges de la llengua de signes (LS) per adquirir de manera exitosa aprenentatges com la lectura (Lissi, Svartholm i González, 2012).

L'acció d'aquest estudi pretén respondre a la pregunta de quines estratègies d'interacció en LSC permeten a l'adult, des de l'entorn familiar, dinamitzar els processos de l'infant per l'adquisició de la lectura. Parteix de la línia de l'estudi de Bailes (2001) on a partir d'observar interaccions en context escolar entre alumnat sord signant i mestres tant sords com oients va posar l'accent conèixer i comprendre la llengua signada com a pas previ i imprescindible a l'adquisició de la llengua escrita.

El disseny de l'acció és de cas únic i pretén descriure l'entorn de lectura de l'infant i observar una sessió d'acompanyament lector en LS desenvolupada en el context natural familiar. Les dades s'han registrat a partir de diferents instruments i fases i han rebut un

tractament d'anàlisi qualitatiu. S'ha treballat per presentar els resultats sota criteris de rigorositat a partir de la triangulació de dades i el recull exhaustiu.

### **Comparació (Comparison)**

A fi de valorar la validesa de l'acció, s'ha dut a terme una comparació entre les evidències empíriques prèvies –les dades esperades- i les dades recollides a través de l'observació i de l'entrevista com a instruments. Les dades han estat analitzades mitjançant la graella d'observació, gràfics d'interval superposats i un sistema de categories.

La graella d'observació s'ha creat *ad hoc* prèviament a l'observació i ha recollit les diferents estratègies de comunicació i d'acompanyament lector que s'esperava que apareguessin entre els membres participants durant les fases d'interacció centrades en la situació de lectura compartida. Els gràfics d'interval superposats han aportat poder analitzar i registrar les estratègies des del vessant quantificat. Per últim, el sistema de categories s'ha codificat a partir de les dades recollides mitjançant el qüestionari d'entrevista i dos dels apartats de la graella d'observació –més endavant trobareu aquesta informació ampliada-.

Amb aquest procés, d'una banda, s'ha valorat proposar la graella d'observació dissenyada com a instrument de qualitat per ser aplicat en futures observacions que busquin tractar una línia d'estudi com la que ens ha ocupat en aquesta ocasió. D'altra banda, s'ha contrastat el sistema de categories amb les evidències científiques precedents exposades al marc teòric amb la intenció de conèixer la seva relació. Finalment, el dibuix de les estratègies observades que s'ha aconseguit aplicant els gràfics d'interval superposats ha permès traslladar amb exactitud a l'estudi el context observat i és candidat de sotmetre's a processos de comparació amb observacions de posteriors estudis.

### **Resultats (Outcomes)**

És important recalcar que l'objectiu d'aquest estudi no és analitzar el nivell d'adquisició de la lectura, com tampoc ho és aplicar ni crear d'estratègies de millora per l'adquisició un cop detectades les dificultats. Es parteix de la base que una de les principals conseqüències de la sordesa és la dificultat per accedir al llenguatge escrit i per assolir una competència lectora adequada i funcional (Siegel 2000, citat a Rusell i Lapend 2010).

Per aquesta raó, sobre la base de les dades aportades per Castro (2002), els resultats busquen reivindicar el valor d'accions proactives a través d'estratègies d'intervenció precoç i aplicables en el marc del context familiar. Altrament, es busca minimitzar la falta d'investigacions sobre la intervenció educativa des del nucli familiar (Sánchez, 2015)

aportant una graella d'observació de les estratègies per l'acompanyament lector en LSC i evidències en defensa del foment de la LSC com a L1 de les persones sordes previ a una L2, com la llengua escrita, per evitar o reduir alteracions lingüístiques, cognitives i socioemocionals (Aliaga, Cedillo i Sánchez-Amat 2018).

## Evidències empíriques prèvies

### Nivell 1: evidències científiques externes.

El nivell d'adquisició de les habilitats lectores d'un alt percentatge de les persones pertanyents a la Comunitat Sorda és inferior del les persones formen part de la comunitat oient (Van Staden, 2013). Les dificultats en els processos d'adquisició de la lectura han estat objecte d'estudi recurrent en detriment a estudis que incorpori la implicació de la perspectiva sociocultural en aquest desenvolupament (Mounty, Concetta i Harmon, 2014).

Mayer i Trezek (2020) al seu estudi *English Literacy Outcomes in Sign Bilingual Programs: Current State of the Knowledge* denoten la falta d'evidències empíriques sobre les estratègies d'intervenció educativa o sobre el nivell d'adquisició de la lectura en entorns educatius bilingües bimodals. Només identifiquen 3 estudis publicats en anglès entre el 1997 i el 2017 que integrin l'educació en entorns bilingües exclusivament, segueixin criteris d'avaluació concrets de l'adquisició de la lectura i facin una presentació detallada dels resultats. A partir d'aquest estat alarmant de la situació i coneixent els beneficis que aporta el domini d'una L1, com s'explica tot seguit, el balanç de les evidències científiques prèvies enfocades en l'alfabetització en aquests entorns pren un valor significatiu.

Mounty, et al. (2014) aporten que un dels principis fonamentals de l'educació bilingüe bimodal és l'accés precoç a un llengua visual perquè proporciona estratègies per l'alfabetització. En aquest sentit, la llengua de signes, llengua independent al sentit auditiu i de processos explícits d'instrucció, esdevé la llengua natural de les persones amb Sordesa<sup>1</sup> (Goldin-Meadow i Bayberry, 2001). El domini d'aquesta L1 permet sense obstacle l'accés i comprensió del món ja en etapes primerenques del desenvolupament. Així doncs, Swanwick i Gregory (2007, citat a Mayer i Trezek, 2020) afirmen que:

to provide education via a fully accessible natural language (e.g., ASL) that would allow for age-appropriate language and cognitive development and, in turn, the necessary foundation for learning to read and write. (p.561).

Tornant a Mounty, et al. (2014) se centren en l'acció de l'educador com agent actiu en els processos d'adquisició de la lectoescriptura. Estableixen les següents recomanacions a partir d'observar les experiències de famílies signants:

---

<sup>1</sup> La Convenció Internacional sobre els drets de les persones amb discapacitat de les Nacions Unides i el seu Protocol Facultatiu (A/RES/61/106), indica l'escriptura en majúscula per aquelles persones que utilitzen la llengua de signes com a primer mitjà de comunicació i s'identifiquen amb altres semblants sords (Frigola i Álvarez, 2018).

- Des d'un desenvolupament bilingüe, cal aprofitar les habilitats d'un idioma per extreure els significats de l'altre.
- Construir un entorn lector ric encarat a la immersió pel gust a la lectura, proporcionant diversitat de materials i amb la presència activa de l'adult.
- Aplicar estratègies diverses tant a l'entorn familiar com l'escola per promoure el desenvolupament de la L1 emfatitzant en habilitats metalingüístiques.
- Utilitzar la dactilologia per fer connexions entre la L1 i la L2 i adquirir vocabulari.

Aquest estudi estructura diferents mecanismes d'intervenció mitjançant la llengua signada (LS<sup>2</sup>), però no fa valoració del seu grau d'impacte. Loots, Devisé i Jacquet (2005), analitzen contextos d'interacció recíproca primerenca amb infants de 18 a 24 mesos fixant-se en aquest factor. Conclouen que l'ús d'estratègies de comunicació visual permeten a les famílies signants implicar més l'infant, fins a un 33%, a les fases d'interacció, en comparació al 3% si les famílies duen a terme els intercanvis de significats simbòlics en llengua oral. Així doncs, aquest resultat planteja el valor de les LS per involucrar els infants, tant amb sordesa com no, a entorns d'intercanvi comunicatiu com pot ser una conversa dinamitzada per la lectura compartida.

L'article de Van Staden (2013) obre les portes a conèixer l'eficàcia d'aplicar algunes estratègies d'intervenció precoç per l'adquisició de la lectura. Malgrat desplegar-se en context escolar són fàcilment traslladables al context familiar. L'estudi es basa en l'aplicació d'estratègies interactives i en la realització d'activitats exclusives de reforç al grup experimental. Es va combinar la llengua de signes amb altres estratègies de codificació visual, tàctil i cinestèsiques:

- Ampliar vocabulari creant un mural de paraules reforçades per imatges del referent i pel signe en LS.
- Millorar la lectura automàtica de paraules emparellant o encadenant paraules.
- Aplicar estratègies metacognitives de comprensió lectora realitzant prediccions, visualitzacions, resums o preguntes.

L'avaluació comparativa entre el grup experimental i el grup control va demostrar que el primer havia obtingut millors puntuacions, comparant els resultats finals tant amb els obtinguts prèviament a la intervenció com amb els del grup control. Concretament, es va denotar un augment de vocabulari, un major reconeixement de lèxic proper i millores en la comprensió lectora. Les dades demostren que la capacitat per desenvolupar estratègies

---

<sup>2</sup> Amb LS ens referim de forma genèrica a qualsevol llengua signada.

efectives d'aprenentatge pot ser motivada per estratègies de codificació multisensorial (Van Staden, 2013).

## **Nivell 2: opinions expertes o fruit de l'experiència clínica.**

Un dels pilars fonamentals per l'adquisició d'una llengua és les possibilitats d'accés i contacte. Tant per la llengua signada, l'escripta o l'oral, necessitem estímuls rics per desenvolupar les diferents habilitats per assolir un domini competencial.

Ewoldt, Hoffmeister i Israelite (1992) consideren la família com a agent principal per l'adquisició de la lectura. Observen que els infants de famílies amb Sordesa són superiors en assoliment acadèmic, lectura, escriptura i desenvolupament social en comparació als infants de famílies oients. A partir d'aquestes dades afirmen amb contundència la imminent necessitat d'aprendre les estratègies de comunicació de les famílies Sordes. Posteriorment, Schleper (1997) es basa en aquesta recomanació i publica "Reading to Deaf Children: Learning from Deaf Adults". Hi presenta un total de 15 principis d'acompanyament lector, defensats per Laurent Clerc National Deaf Education Center at Gallaudet University (2018)<sup>3</sup>. A continuació, els presentem de forma agrupada.

- Tractament lingüístic: utilitzar l'estructura de la LS per narrar la història evitant fer traduccions paraula-signe (sistema bimodal) i mantenint visibles tant la llengua signada com l'escripta per facilitar la comparació lingüística i la reflexió metalingüística.
- Enriquir la informació del text: fer ús les il·lustracions del llibre, les experiències de l'infant, classificadors, signes no fixes i components no manuals per proporcionar informació que faciliti la comprensió.
- Explicitar la informació implícita: anticipar la informació de manera clara i directa per comprendre la informació implícita del text.
- Rol de l'infant: ha d'exercir un rol actiu. Ha de ser el protagonista del procés i cal respectar el seu ritme de desenvolupament i decisions.
- Mantenir l'atenció: recórrer al contacte visual i físic i a l'ús de components no manuals així com a diferents zones d'articulació.
- Realitzar jocs i dramatitzacions: complementar la lectura amb jocs lingüístics i escenificacions de fragments del text.

<sup>3</sup> Gallaudet University és l'única universitat d'arreu del món que compta amb programes educatius plenament bilingües per persones amb Sordesa o amb dèficit auditiu.

- Construir un entorn de confort: transmetre confiança i unes expectatives ajustades a les seves capacitats per motivar l'infant i compartir un entorn de lectura positiu i estimulant.

A partir d'observar activitats de literacitat dutes a terme entre docents i alumnat, s'han extret dues estratègies altres estratègies no menys significatives per associar la llengua escrita i LS. Per una banda, la tècnica del *chaining* que es defineix per diferents tipus de procediments encadenats (Humphries i MacDougall, 2000, p.90): lletrejar una paraula amb dactilologia, assenyalar-la al codi escrit i tornar-la a lletrejar immediatament o signar una paraula i lletrejar-la. Aquestes seqüències es poden ampliar o reduir segons les necessitats. D'altra banda, la tècnica del *sandwiching* (Bailes, 2001): lletrejar una paraula acompanyada entremig del signe corresponent.

En quant a les característiques lingüístiques del referent de lectura, Hoffman i Wang (2010) proposen utilitzar llibres amb textos tant amb LS com amb llengua escrita entent que així esdevé un suport per promoure l'interès el qual. A més, la presència de la llengua escrita es pot convertir en un acompanyament per les famílies que compten amb un baix domini de la LS. En canvi, Mueller i Hurting (2010) valoren els llibres traduïts a la LS, descartant la llengua escrita, destacant també la possibilitat de llibres electrònics al permetre incorporar narracions en LS enregistrades amb tots els beneficis que això comporta.

Sobre la relació entre les llengües de modalitat oral i escrita, sense voluntat de caure en actituds simplistes i tenint en compte que ha estat objecte d'extensos debats encara vigents, defensem la definició de Sánchez (2015): la llengua escrita és un sistema dependent de la llengua oral. Per tant, en conseqüència, les persones amb Sordesa, al no poder adquirir la llengua oral de forma natural, han de realitzar majors esforços per l'adquisició de la lectoescriptura. Així mateix, se'ls poden reduir significativament les experiències d'exposició a la cultura escrita si l'entorn no disposa de les capacitats per realitzar un acompanyament ajustat a les seves característiques d'aprenentatge (Mueller i Hurting, 2010). Per superar aquestes mancances, Poveda, et. al (2011) reclamen el correcte desenvolupament dels procediments educatius. Es requereix una major implicació des de l'àmbit familiar partint d'una clara conscienciació i consideració pels principis emocionals i la influència de l'entorn com a factor implicats per afavorir als hàbits i gust per la lectura.

Recerques com les de Hoffmesiter (2000) i Mayer i Wells (1996) són exemples de la menor línia científica que històricament ha tractat la llengua de signes com a obstacle per adquirir



la llengua escrita. En canvi, Bailes (2001) ho desmenteix i, fins i tot, assegura que es tracta d'una de les vies per accedir-hi. Defensa que l'ASL<sup>4</sup> promou el desenvolupament cognitiu necessari tant per la L1 com per l'ús i desenvolupament d'una posterior L2. L'èmfasi que fa sobre l'ús de la dactilologia i la fluïdesa lingüística de l'adult tant en l'anglès oral com en ASL complementen les estratègies desplegades anteriorment.

### **Nivell 3: Evidències fruit de les perspectives del receptor.**

Les evidències presentades se centren en principis per l'acompanyament lector mitjançant la LS. Però, per què aquest per què la LS i per què s'ha seleccionat l'entorn de lectura compartida? A continuació, s'exposen diferents dades per poder atribuir valor a aquests dos pilars fonamentals de l'estudi.

La història de la Llengua de Signes Catalana (LSC) ha estat plena d'obstacles i, com totes les LS, marcada per la declaració de l'oralisme com a única llengua vàlida per les persones amb sordesa al Congrés de Milà l'any 1880<sup>5</sup>. D'una banda, després que l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 2006 fes menció de la necessitat de protegir-la, promoure-la i de garantir els drets de les persones usuàries, finalment l'any 2010 se'n va oficialitzar la regulació (Quer, 2015). D'altra banda, l'educació de les persones amb sordesa, tant a l'àmbit familiar com a l'educatiu, segueix fortament dividida entre la modalitat oralista i signant a conseqüència de, com descriu Sacks (1996), l'"error històric" de finals del s.XIX – el Congrés de Milà-

Malgrat que com a llengua minoritària "ha anat guanyant terreny gràcies al moviments associatius" (Quer, 2010, p.242), des de la Plataforma Volem Signar i Escoltar declaren la seva vulnerabilitat en diversos sectors i la falta de recursos com a factors que no assegurin la seva aplicació ni els drets de les persones amb Sordesa. Per aquesta reflexió, és interessant recuperar les paraules de Frigola i Álvarez (2019):

El concepte de Comunitat Sorda va associat a la llengua de signes, i aquesta continua sent relativament desconeguda i incompresa en àmplies capes de la societat. [...]. Com a conseqüència d'això, l'educació i el desenvolupament normal del nen sord es veuen seriosament afectats. (p.6)

<sup>4</sup> American Sign Language

<sup>5</sup> Durant el Congrés Internacional d'Educadors de sords es va negar el dret a vot als mestres sords. Així, va quedar prohibit l'ús de la LS a les escoles. (Sacks 1996, p.43)

Les LS, encara avui en dia, van acompanyades de “prejudicis infundats, com per exemple que interfereix negativament a l'aprenentatge d'una llengua oral” com a segon llengua (Quer, 2015). Principis com aquest interfereixen la decisió de prioritzar l'adquisició de forma natural de la LS. Es tracta d'un procés complex perquè el context més proper, oient en el 90-95%<sup>6</sup> dels casos, possiblement no podrà assegurar a l'infant un contacte ple i serà reticent a la LS en rebre informacions sovint poc contrastades.

Els sords de naixement, els *sords-muts*, se'ls va considerar idiotes milers d'anys [...] i els van negar els drets humans més fonamentals. La seva situació no va començar a millorar fins a mitjans del segle XVIII [...] quan per fi es va abordar la seva educació de la manera adequada, en *llenguatge* de signes, van demostrar que eren perfectament educables. (Sacks, O., 1996, p. 24 i 25)

Així és com Sacks (1996) manifesta que fins aleshores, des de l'oralisme, les persones amb sordesa havien estat impedides d'un desenvolupament lingüístic i privades d'informació. El mateix llibre permet entendre que aquesta visió ha donat com a resultat un deteriorament cultural i de l'alfabetització dels sords en general. (p.44)

Sense ànim de detractar cap de les dues modalitats lingüística, l'oral o la signada, no n'existeix un única adequada per totes les persones amb sordesa (Sánchez, 2015). Atenint-nos al concepte de diversitat, trobem interessant referenciar el concepte de “xarxa de seguretat”: proporcionar tots els mètodes de comunicació possibles i que cada infant, cada cas específic, posteriorment faci el seu propi camí (Sempere, M. a Navarro, P., i Villa, A. 2020). “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” (Cedillo, 2008, p.187) i la implicació de la família és decisiva (Abadia, Aroca, Esteban i Ferreiro, 2002)

En aquest context d'adquisició lingüística, “per aprendre una llengua necessitem l'altre [...], preguntant, jugant, menjant, barallant-se... Les llengües s'aprenen vivint” Jarque (citada a Navarro i Villa, 2020). Per tant, la lectura compartida també es converteix en un context d'aprenentatge lingüístic significatiu on les estratègies de comunicació de l'adult busquen apropar la lectura a l'infant. Tant és així que Ezell i Justice (2005) la defineixen com a recurs valuós d'interacció la intenció de millorar les habilitats lingüístiques i d'alfabetització de l'infant per fomentar la competència lingüística i l'aprenentatge de la lectoescriptura. Defensant la línia plantejada al blog Mi hijo sordo. Un mundo de respuestas (2011)

<sup>6</sup> Aquesta és la proporció que s'ofereix tradicionalment per a una comunitat de signants com l'ASL.

compartir espais de lectura signada amb el fill/a o, més ben dit, jugar amb la lectura – segons descriuen-, es pot convertir en una font de diversió natural, del dia a dia, per relacionar-se mentrestant l'infant es beneficia de noves experiències de comprensió.

Les famílies amb infants amb sordesa veuen amb especial preocupació els resultats quant a l'adquisició de la competència lectora. Amb voluntat per orientar les famílies, l'Associació de pares de nens sords de Catalunya (APANSCE) publicava l'any 2000 "Leyendo juntos", una guia amb 10 idees per la lectura constituïdes a partir de diverses experiències: "la lectura és sense dubte una de les etapes més importants d'aquest viatge que és l'educació del nostre fill" (p.1):

1. Fes que el teu fill et vegi llegint.
2. Crea un ambient de lectura.
3. Llegiu junts un conte cada nit.
4. Utilitza la dactilologia des de ben petits.
5. Treballa la noció del temps.
6. Gaudiu plegats de les biblioteques i llibreries.
7. Jugueu amb les lletres, paraules i missatges.
8. Activeu els subtítols encara que no els entengui.
9. Compartiu el diari.
10. Utilitzeu la tecnologia.

## Objectius de l'acció

Tal i com s'ha posat de manifest, una línia bibliogràfica considerable s'ha centrat en descriure el nivell d'adquisició i les barreres a les quals un elevat percentatge de persones amb Sordesa s'enfronta per superar els processos d'adquisició la lectoescriptura. Així mateix, un altre gruix bibliogràfic s'ha centrat a estructurar i desenvolupar estratègies d'intervenció per la millora d'aquestes dificultats. En canvi, pocs estudis han posat el focus en la intervenció educativa de forma precoç, anticipant-se a aquesta realitat ja coneguda i corroborada. I, encara menys estudis, ho han fet posant en valor la intervenció des de l'entorn familiar i a través de la LS.

Així doncs, la singularitat del present estudi neix d'unir aquestes tres perspectives: la intervenció de tipus precoç, mitjançant la LSC –poc reconeguda- i desenvolupada des de l'entorn familiar. No és competència d'aquest estudi analitzar el seu grau d'impacte ni tampoc entrar en les diferents habilitats lectores com ara la fonologia o la sintaxi.

L'eix més innovador sorgeix d'implicar la família i prioritzar l'ús de la LS. En cap cas, però sense menystenir els possibles beneficis i les possibilitats que pot oferir l'orarisme com a L2. Per l'ésser humà, el primer agent de socialització és la família i, com a tal, la primera font de contacte i de promoció del llenguatge. Un infant amb sordesa en un entorn lingüístic majoritàriament oralista corre el risc de quedar-ne aïllat i, en conseqüència, quedar afectat el desenvolupament lingüístic, social i cognitiu. La llengua de signes permet, en bona manera, evitar el perill de caure en una situació de privació lingüística.

L'acció que desenvolupa aquest estudi consisteix en establir les estratègies d'interacció en LSC que la família participant desplega per acompanyar la seva filla Sorda en entorns de lectura compartida. Per tal de resoldre aquesta necessitat, es realitzarà una comparació entre el marc d'evidències prèvies i les dades recollides des de l'observació directa de l'entorn. D'aquesta manera es preveu aportar resultats clars i estructurats sobre les estratègies que poden aplicar-se per a la intervenció precoç de la lectura, alhora que es proporciona un entorn lingüístic ric i natural entès com a coherent a la condició de sordesa de l'infant.

A partir de la situació descrita, els objectius per complir amb la intervenció desitjada són:

- Objectiu general:
  - Establir les estratègies per l'acompanyament lector en LSC per en el context familiar.

- Objectius específics:
  - Detectar les estratègies per l'acompanyament lector aplicades per la família.
  - Definir la lectura compartida en context familiar com a estratègia d'intervenció precoç de bagatge lingüístic.
  - Valorar la LS com a llengua natural de les persones amb sordesa com a primera via d'interacció i construcció d'aprenentatges.

## Característiques de l'acció

### Naturalesa de les dades

L'objectiu principal d'aquest estudi és definir les estratègies en LSC que s'utilitzen per l'acompanyament lector des de l'àmbit familiar. Les característiques d'aquestes estratègies, les diferents causes que les condicionen així com les aportacions que suposen per qui les utilitzen, són alguns dels factors delimitats segons el perfil dels participants en la interacció. D'acord amb González (2018) "la recerca qualitativa es dirigeix a estudiar la realitat en el seu context natural, tal com succeeix intentant interpretar els fenòmens d'acord amb els significats que tenen per a les persones implicades." (p.38).

El tractament de les dades ha estat qualitatiu. Han estat recollides en el context esmentat i analitzades interpretant els fenòmens observats i registrats. Aquest mètode és coherent amb la dimensió de treballar per una descripció narrativa i rica dels fenòmens per comprendre el valor i els principis que sostenen les diferents accions dels participants implicats. S'ha de tenir en compte que "no es poden entendre els fets o les causes dels fenòmens socials amb independència dels estats subjectius dels individus" (González, 2018, p.39). Per tant, per una lectura i anàlisi holística de l'entorn, s'ha engranat un tractament global de les variables tenint en compte la interrelació constant entre tots els elements i participants del context.

L'ús de l'observació porta a recalcar que el tractament de dades no pot ser exclusivament qualitatiu. És important destacar el vessant quantitatiu que integra per "realitzar l'obtenció de paràmetres, el control de qualitat i la seva anàlisi" (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada i Portell, 2018, p.1). En canvi, l'entrevista potencia l'obtenció i el tractament de dades purament qualitatives com sentiments, judicis, emocions, intencions o pensaments (Ballestín, 2017).

### Participants i organització

La mostra d'aquest estudi està formada per tres subjectes: una nena de 6 anys i dos adults del seu nucli familiar -mare i pare-. La família correspon a un nivell socioeconòmic mitjà-alt d'acord amb el criteri AIMC i ANEIMO (2015).

A nivell lingüístic, el català oral és la primera llengua de la mare i el castellà oral la del pare. La nena té com a L1 la LSC i no s'han descrit alteracions de comprensió ni d'expressió. Pel

que fa a la lectura, reconeix les grafies i lèxic significatiu per ella com és el seu nom propi i el d'alguns membres de la família.

L'infant presenta sordesa profunda prelocutiva causada per l'absència de còclea i nervi auditiu diagnosticada al néixer. Utilitza un implant de tronc d'encèfal. La família és oïdora, però fa ús de la llengua de signes des que la van considerar com a millor via d'interacció a fi de respectar els drets de desenvolupament i comunicació de l'infant. Cursa P5 a una escola bilingüe bimodal. Al centre rep sessions de suport per l'aprenentatge de la LSC on es potencia la interacció signada entre iguals i l'expressió a través de material didàctic com les vinyetes mudes, jocs i contes partint del modelatge lingüístic. A l'aula ordinària compta amb una logopeda intèrpret.

El context de recerca s'ha basat en un enfocament metodològic d'anàlisi observacional de camp de caràcter descriptiu transversal no experimental (González, 2018). El disseny es descriu per un estudi de cas únic de tipus instrumental i pretén ampliar evidències sobre el fenomen d'estudi que ens ocupa a partir d'una mostra representativa. (Rodríguez i Valdeoriola, 2014) Així, s'ha deixat de marge la modificació de variables per tal d'identificar i establir les estratègies d'acompanyament lector que es desenvolupen de forma natural. Pel que fa a la seqüència organitzativa, s'ha iniciat amb una primera entrevista seguida de l'observació directa no participant. La fase de recollida de dades ha finalitzat amb una segona entrevista. A l'apartat de procediment - estructura de l'acció s'hi amplien els detalls.

### **Instruments i materials**

Aquest estudi de cas descriptiu s'ha desenvolupat en tres fases. Per la naturalesa de les dades tractades s'han utilitzat diverses eines de registre i d'anàlisi, majoritàriament qualitatives. Per complir amb el rigor metodològic s'ha treballat fomentant un registre de qualitat anticipant possibles necessitats i demandes que poguessin comportar la falta d'interpretacions consistents (González, 2018). A continuació de detallen les característiques.

D'acord amb González (2018), la metodologia observacional possibilita "la contemplació atenta dels fenòmens, accions, processos, situacions, persones, etc., i les dinàmiques i relacions que es generen entre ells i el context en el qual interaccionen" (p.42). Així doncs, s'espera accedir als fenòmens que es volen analitzar des del context natural per comprendre i descriure les estratègies d'acompanyament lector utilitzades i, com a resultat, comparar-les amb les evidències aportades al marc teòric. S'ha fet ús de l'observació oberta

passiva (Ballestín, 2017) utilitzant com a eines de registre el quadern de notes estructurat per una graella d'observació<sup>7</sup> i l'enregistrament audiovisual.

González (2018) defineix que un dels principis de la metodologia observacional és la no-planificació dels elements a observar. No obstant això, per la durada de l'estudi, els ítems que s'ha pretès observar han estat prèviament establerts a la graella d'observació definits i estructurats sota criteri d'acord amb les evidències científiques prèvies. El disseny de la graella ha requerit especial atenció per la importància de seleccionar de forma adequada els components, el sistema i els criteris de codificació. La decisió queda emparada per la modalitat d'observació estructurada (González, 2018). La graella compta amb un total de 3 temes: context lector, interacció social i comprensió lectora, dividits en diferents categories i amb els criteris de codificació establerts. Prèviament a l'estudi, s'han establert mesures per superar dues limitacions detectades.

D'una banda, el requeriment de recollir evidències concretes i detallades no és coherent amb la durada efímera de les dinàmiques que s'han volgut d'observat així com tampoc s'ha volgut interferir a la dinàmica de la situació observada (Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. 2000. La decisió de recórrer a l'enregistrament ha estat motivada per recuperar el context observat en qualsevol moment "atès que en aquestes ocasions és possible que s'esdevinguin dinàmiques d'una gran complexitat, i massa ràpidament, de forma que sigui difícil la seva descripció i transcripció posteriors" (Ballestín, 2017).

D'altra banda, segons Ballestín (2017), una de les principals limitacions de l'observació és poder conèixer les reflexions, valoracions i opinions de les persones. Per evitar-ho, s'ha aplicat l'entrevista com a instrument per complementar i ampliar les dades aportant informació en aquesta línia. L'estudi de Mounty et al. (2014) ha estat el referent per l'edició de les preguntes, rellevant per l'interès pel desenvolupament i ús de la LS i la identificació de les estratègies de lectura i d'activitats encarades a l'adquisició d'aquest aprenentatge. Per diversificar les qüestions s'ha tingut present la proposat de Mertens (2005) (a Hernández-Sampieri i Mendoza, 2018).

Referent al qüestionari d'entrevista<sup>8</sup>, que també ha estat enregistrat, ha estat de tipus semiestructurat i individual. Amb un total de 15 qüestions s'ha buscat l'equilibri entre preguntes obertes i tancades per respectar el propòsit de centrar-ne algunes en l'objectiu de

<sup>7</sup> Vegeu: Annex A - Graella d'observació.

<sup>8</sup> Vegeu: Annex B - Qüestionari d'entrevista.



l'estudi alhora que s'han brindat espais als adults participants per aportar tota la informació que consideressin rellevant. Pel seu moment d'administració la seva funció ha estat de seguiment tot descrivint i incidint en diferents aspectes, confiant que d'aquesta manera es pogués concretar informació complexa de recollir a través de l'observació.

Des de la perspectiva de Flick (2004) "la consistència de la fiabilitat de les dades recau també en la consistència de les interpretacions posteriors". Sent essencial una anàlisi de dades sistematitzada i ordenada, després de transcriure l'entrevista s'ha definit el sistema de categories com a idoni instrument per l'anàlisi. S'ha dissenyat a partir d'un procés inductiu basat en la informació recollida a partir del qual s'han establert les diferents categories. Hernández, R., Fernández, C., i Baptista, P. (2003) consideren que aquest instrument promou un examen detallat, sistemàtic i en profunditat.

## **Procediment**

- **Elaboració de la mostra**

La recerca de casos per constituir la mostra participant ha estat un dels aspectes tractats amb més especial dedicació, sobretot tenint present la visió de Mouny, et al. (2014) d'entendre l'educador com a agent actiu. Es va emprendre durant l'etapa inicial i de forma preliminar a tancar l'objectiu general de l'estudi al ser això relativament dependent al perfil dels casos.

Diverses causes provocades per la pandèmia de la Covid-19 han dificultat notablement aquesta gestió. Per una banda, avui en dia les tasques i objectius del teixit associatiu i educatiu que treballa per garantir els drets de les persones amb sordesa han hagut de derivar cap a altres prioritats. D'altra banda, la complexitat de les diferents logístiques familiars, també agreujades per la pandèmia. Finalment, aquest estudi s'ha pogut realitzar gràcies a l'Agrupació de Sords de Vic i diverses persones, a títol individual, implicades a l'Escola 3 Pins i al Lab-LSC de la Universitat Pompeu Fabra. Han contribuït a poder iniciar i establir el contacte amb la família participant així com han ofert el seu consell i guiatge per vertebrar el marc d'evidències científiques de l'estudi.

En un inici, s'ha projectat un primer contacte genèric telemàtic amb les entitats on s'ha adjuntat una carta i vídeo en LSC de presentació. Durant la segona fase, tant de forma telefònica com telemàtica, s'ha emprès un segon contacte per personalitzar la comunicació amb les que havien mostrat interès. S'ha explicat amb més detall els objectius de l'estudi i les característiques de l'acció. A la tercera fase, s'ha contactat directament amb les famílies

que han mostrat interès; per via telefònica amb una família oient i per *Whatsapp* amb una família amb Sordesa. En aquest període, s'ha compartit novament la carta i el vídeo en LSC de presentació per assegurar el coneixement de la informació i s'ha aprofitat per respondre dubtes particulars.

Aquest procediment i mitjans de contacte haurien de modificar-se al contactar amb famílies i entitats de persones Sordes. En aquest sentit, s'ha utilitzat la videotrucada i estructurat el text del correu seguint l'estructura lingüística de la LSC.

- **Declaració de consentiment ètic informat**

Després que la família oient signant expressés el seu interès per participar, s'han resolt tots els dubtes i tramitat la declaració de consentiment ètic informat. Quant a la documentació requerida, mitjançant el correu electrònic s'ha gestionat el consentiment ètic informat pels adults i la menor així com l'autorització pels drets d'imatge per ambdues persones participants a l'observació.

- **Recerca d'evidències prèvies**

Paral·lelament a aquestes gestions, s'ha dut a terme la recerca i lectura d'evidències empíriques prèvies. Les paraules clau emprades han estat: llengua de signes, família, estratègies, lectura, intervenció precoç i sordesa. A continuació, en funció del marc teòric i dels objectius estipulats s'ha estructurat i caracteritzat l'acció i dissenyat els instruments de recollida de dades: la graella d'observació i el qüestionari d'entrevista.

- **Estructura de l'acció**

L'acció s'ha estructurat en tres fases. En primer lloc, s'ha entrevistat a l'adult participant a l'observació. Aquest procés ha estat seguit immediatament de l'observació presencial no participant. Per tancar la seqüència i separat en el temps, s'ha entrevistat a l'adult no participant a l'acció.

Els qüestionaris d'entrevista s'han realitzat per via telefònica i de forma individualitzada. La intenció de la primera ha estat anticipar elements per personalitzar l'observació i la segona ha permès complementar informació i aclarir aspectes que no s'havien resoldre tant durant la primera entrevista com tampoc durant l'observació. Tanmateix, les preguntes no han estat modificades, sinó que s'ha incidit en aquests aspectes durant les respostes.

L'observació de tipus presencial s'ha estructurat en tres blocs corresponents a diferents intencions. Inicialment, s'ha procurat crear vincle amb l'infant; en segon lloc, el bloc més

extens on s'ha dut a terme l'observació pura i, finalment, s'ha conversat amb l'infant per, principalment, conèixer la seva relació i gust per la lectura.

Ha constatat d'una sessió puntual i s'ha desenvolupat a casa de la mare. La mare, l'adult principal participant, coneixia l'objectiu del treball i s'ha encarregat de dinamitzar la situació seguint les rutines que ja tenen establertes. La durada de la sessió no ha estat fixada prèviament per no alterar la naturalesa del context i respectar la dinàmica i decisions de l'infant. De totes maneres, s'han marcat 30 minuts com a temps d'observació mínim per considerar-la vàlida. Per aquesta fase, l'instrument de registre de dades ha estat la graella d'observació.

## **Avaluació dels resultats de l'acció o intervenció**

Mitjançant un procés inductiu d'anàlisi de dades extretes de la graella d'observació i dels dos qüestionaris d'entrevistes s'ha creat el sistema de categories<sup>9</sup> i els gràfics d'interval superposats. El sistema de categories s'ha dissenyat utilitzant l'Atlas.ti a partir d'una codificació oberta d'unitats d'anàlisi constant. La creació del sistema de categories s'ha iniciat amb les dades narratives de les entrevistes per tal de tenir en compte el llenguatge emprat pels adults i ha prosseguit amb les dades registrades a la graella d'observació. De la graella d'observació únicament s'ha pogut tractar la informació referent al context de lector. Les estratègies d'interacció social i comprensió lectora s'han codificat en el gràfic d'interval superposats ja que codificar-les al sistema de categories suposava una pèrdua significativa d'informació. A continuació, s'analitzen les dades:

### **Objectiu 1 - Detectar les estratègies per l'acompanyament lector aplicades per la família**

Per l'anàlisi de les dades exposades a continuació s'ha utilitzat el gràfic d'interval superposats de mostreig puntual<sup>10</sup>. S'han analitzat diferents seqüències. Com a seqüència d'escriptura s'ha tractat dues mostres representatives, l'escriptura de les paraules porc i regal. La seqüència de lectura s'ha analitzat completament i s'ha dividit en quatre períodes per facilitar-ne la transcripció.

A la primera mostra d'escriptura, inicialment l'adult reforça la dactilologia a través de compartir la paraula amb lectura labial. Encara que l'infant reconeix la dactilologia de seguida, l'adult ho reforça també amb una pissarreta amb grafies. De totes maneres, l'infant decideix no beneficiar-se'n i, fins i tot, aparta la pissarreta i demana que vol rebre indicacions únicament per part de l'adult. En canvi, a la segona mostra, en cap moment s'utilitza cap referent material per ampliar la informació aportada a través de la dactilologia. Però, en aquest cas, es signa el concepte que s'estava escrivint. Altrament, a la primera mostra s'hi identifica una fase de correcció de la producció incentivada per l'infant la qual, a més, tolera comentar.

Les dues fases destaquen per una seqüència fluïda entre fases de reconeixement de la dactilologia i escriptura i per la baixa necessitat de recórrer a materials de suport. En canvi, el referent conceptual, representat per una figura, és visible constantment. Altrament cal destacar l'ús de la configuració no manual de l'adult a partir de l'expressió facial i corporals

<sup>9</sup> Vegeu: Annex C - Sistema de categories

<sup>10</sup> Vegeu: Annex D - Gràfics d'interval superposats

com a components lingüístics. Com a tal, perfilen el significat del missatge alhora que contribueixen a reforçar la interacció amb la filla perquè ajuden a mantenir la seva atenció en la interacció.

Passem ara a l'anàlisi de les seqüències de lectura. El conte referent per l'activitat de lectura es titula "Novembre", relativament significatiu per l'època de quan s'ha dut a terme l'observació. A diferència de les fases d'escriptura, al llarg d'aquest segon període les accions decidides per l'infant prevalen per sobre de les de l'adult<sup>11</sup>. En conseqüència, l'adult manté un contacte visual gairebé constant amb l'infant perquè queda pendent per poder resposta a les seves interaccions. El rol de l'infant és actiu, amb important contrast durant l'escriptura, i destaca per fases intercalades de descripció de les imatges i de consulta del conte. En cap ocasió, però, sembla atribuir funció al text. L'adult recull i amplia aquestes expressions lingüístiques repetint signes i fent preguntes sobre el que explica. Inclús ho amplia o ho relaciona amb experiències pròpies aprofitant que ja coneix el conte. Les seves mostres d'interès, l'expressió facial i la seva actitud respectuosa i tranquil·la promouen un espai de confort emocional i de relacions positives, bé sigui entre els participants com entre l'infant i la LE.

En tot moment se signa a l'espai neutre i aquesta dimensió només varia quan se senyala el conte. Pel que fa a les tècniques del *chaining* i *sandwiching* s'han detectat en 3 ocasions. No obstant això, en cap dels casos s'han utilitzat de forma completa ni l'infant hi ha respost. L'infant és qui decideix el final de l'activitat quan es va acabar el conte tot i els esforços de l'adult per continuar (línia vermella discontinua al gràfic).

Per tant, a l'haver observat seqüències tant d'escriptura com de lectura es pot deduir que la família participant té en compte la seva presència com a estratègia com a pilar per adquirir al codi escrit i potenciar la relació entre LS-LE. En el marc d'estratègies lingüístiques, l'ús de la dactilologia destaca com a principal estratègia de suport, tot i que el refús per part de l'infant del *chaining* i el *sandwiching* és una barrera per aprofitar aquestes dues tècniques destinades a relacionar la LS-LE. La funció de materials visuals com a suport específic per l'aprenentatge -la pissarreta, lletres de plàstic...- queda relegada per convertir-se, majoritàriament, en elements que defineixen l'espai de lectoescriptura i marquen l'inici de l'activitat.

---

<sup>11</sup> Vegeu: Annex F - Gràfic d'interval superposats. Interacció durant la lectura

Pel que fa a la interacció social es recorre tant al contacte visual com el físic. El rol dels participants varia segons si es treballa l'escriptura o la lectura, i és que el grau d'autonomia de l'infant augmenta quan també ho fa la presència de processos de lectura. És aleshores quan necessita menys el suport de l'adult. Durant la lectura l'adult principalment s'encarrega de recullir i ampliar les aportacions de l'infant, emeses per motivació pròpia, relacionant-les amb experiències. En canvi, durant l'escriptura l'adult exerceix un rol amb més tendència de guiatge i enfocat a paular les dinàmiques.

És especialment rellevant tenir en compte que el nivell de les capacitats lectores de l'infant encara no han permès que pugui iniciar-se en processos bàsics com la descodificació. Així doncs, quan ens referim a les seqüències de lectura, el nivell d'autonomia de l'infant és més elevat perquè l'activitat s'ajusta al seu nivell maduratiu. Tot el significat que l'infant extreu i comparteix del referent de lectura és a través de les imatges. Ara bé, durant l'escriptura l'acompanyament per part de l'adult és més dirigit perquè la tasca és més tancada, parteix d'una demanda específica.

Referent a les estratègies del *chaining* i *sandwiching* encara no estan del tot implementades. Per acabar, el confort emocional i relacions positives són dos factors que es procuren constantment encarats a crear un clima de gust i seguretat per la lectoescriptura.

## **Objectiu 2 - Definir la lectura compartida en context familiar com a estratègia d'intervenció precoç de bagatge lingüístic**

Un dels adults entrevistats ha expressat la seva inquietud per replantejar la idoneïtat del concepte de lectura tenint en compte la relació so-grafia del nostre codi escrit i les conseqüència que pot suposar per infants amb sordesa o dèficit auditiu: “[...] estem partint d'una base errònia de la lectoescriptura (*remarcant “lecto”*) [...] penso que caldria aplicar un mètode que relacionés el signe que tu fas i la paraula que s'escriu”.

Amb l'observació, s'ha vist que la lectura compartida més formal, la que es realitza sistemàticament a casa, es caracteritza per ser una estona de treball on l'escriptura també hi és present. L'infant treballa la relació dactilologia - representació gràfica del codi escrit mitjançant l'escriptura i així s'ha iniciat en el reconeixement de lèxic significatiu per ella: el seu nom propi i el dels familiars. A partir de les entrevistes s'ha corroborat que la lectura compartida també es desenvolupa fora de casa aplicant estratègies semblants. D'aquesta manera, es potencia que l'infant atribueixi funcionalitat a la lectoescriptura: “ens parem i li

fem dactilologia amb les lletres, li expliquem el significat. Ara està començant com a adonar-se de què els cartells hi diuen coses, que nosaltres llegim quan anem per la vida.”

Amb interès per afrontar la lectura des de tots els mitjans possibles – ús de materials didàctics, la dramatització, diversitat de contes, sessions de reforç – es destaca com a element clau la coordinació amb l'escola per evitar la frustració de l'infant i consolidar els aprenentatges: “amb l'escola pactem les paraules [...] perquè es tracta de pujar i vetllar per la seva autoestima [...]”

La implicació dels germans s'ha posat en relleu, participen i motiven a l'infant a partir del modelatge proper i sensible. Aquesta influència positiva normalment ajuda a capgirar les reticències i reforça l'interès de l'infant pel codi escrit: “el que se n'ensurt molt bé és el seu germà mitjà [...] amb ell sí que acaba escrivint totes les paraules que té de deures.”

### **Objectiu 3 - Valorar la LS com a llengua natural de les persones amb sordesa com a primera via d'interacció i construcció d'aprenentatges.**

Tant la mare com el pare han destacat que el motiu principal pel qual van optar per la LS va ser la necessitat d'interacció amb la seva filla i proporcionar una llengua per iniciar-se en la descoberta del món. Necessitava un canal alternatiu al sentit de l'audició, el visual: “era l'única via possible de comunicació”, “La lengua de signos es abrirle el mundo [...] sus perspectivas de vida y el conocimiento y a través de allí el pensamiento y la inteligencia.”, “no lo fuerces a que desarrolle una mirada del mundo en general oyente, lo vas a frustrar mucho.”

La LS ha permès la intervenció precoç vetllant pel desenvolupament de la seva filla apostant per una llengua alternativa al sentit auditiu sense dependre únicament de les pròtesis audiològiques o l'adquisició tardana de la llengua oral. La urgència pel desenvolupament lingüístic s'associa amb altres dimensions del desenvolupament humà com ho són la cognitiva, l'emocional i la social. El seu desenvolupament no seria òptim sense possibilitats de comunicació: “si tu no tens cap símbol que amb el qual puguis referir-te a una cosa, és que és impossible que tu puguis iniciar qualsevol tipus d'intercanvi intel·lectual”.

D'altra banda, els adults han fet palès la necessitat d'un entorn social amb les capacitats suficients i destinades a possibilitar la construcció de la identitat de la persona: “para ella, la lengua de signos le ha aportado lo que es ella hora”. Evidència d'això és que, malgrat que la família ha après LS per lluitar i respectar els drets de la filla, procura el contacte de l'infant amb la comunitat sorda i referents sords signants: “Així s'aporten aspectes que a nosaltres

com a família oient ens és molt complex fer-ho, és una altra cultura”, es cuida la xarxa de seguretat de l’infant i es creen mitjans perquè construeixi la seva identitat dins de la comunitat social i lingüística sorda. “Aquí estoy yo, aquí está el mundo, quiénes son, quién soy... [...]: la lengua de signos da a los niños una identidad.



## Repercussió dels resultats en un futur

L'objectiu general d'aquest estudi estava marcat per l'interès per conèixer i descriure les estratègies d'acompanyament lector en LSC desenvolupades des de l'entorn familiar. Es va decidir escollir l'entorn familiar com a context d'estudi després de detectar que la major part de la bibliografia consultada se centrava en l'entorn acadèmic i per la prevalença d'estudis enfocats en les dificultats d'adquisició es va considerar d'interès la intervenció precoç. De totes maneres, part de les estratègies establertes al marc teòric d'aquest estudi han estat recuperades d'evidències prèvies recollides a l'entorn educatiu formal (Van Staden, 2013; Mounty, 2014; Bailes, 2001 i Humphries i MacDougall, 2000). No s'ha detectat que hagi causat cap inconvenient. Al contrari, ha estat un punt de partida adequat perquè aquestes evidències han guiat el disseny de l'acció que ha permès complir i respondre tots els objectius específics. Aquest factor es valora positivament perquè ha possibilitat l'anticipació i previsió de diferents necessitats.

Des de l'òptica d'Hernández-Sampieri i Mendoza (2018) la funció dels instruments de recollida i anàlisi de dades ha estat l'esperada. Han permès explorar i estructurar les dades tractades per poder descriure i comprendre l'experiència dels participants i les característiques del context. A dut a terme a través de la triangulació de dades i la comparació dels resultats amb les evidències científiques prèvies.

Pel disseny *ad hoc* de la graella d'observació i previ a l'observació, aquest instrument corria el risc de no adequar-se al context i no tenir la capacitat per incloure el tipus de dades esperat. Després de l'acció s'ha comprovat que ha estat ajustat per registrar les estratègies, però a través d'una única observació no s'ha pogut completar totes les categories previstes. En aquest punt, la funció de les entrevistes destaca per haver l'instrument essencials per ampliar i acabar de definir la informació. Tot i així, ha estat impossible recollir evidències suficients per la categoria de signes no fixes/classificadors i és per això que s'ha decidit no completar-la. Per la falta d'eines de registre de dades per contextos d'acompanyament lector en LS en el context familiar, aquesta graella es proposa com a eina amb possibilitats de replicar-se en futurs estudis perquè es pugui validar.

El sistema de categories ha obert les portes a entendre el dia a dia de la mostra analitzada. Però, en aquest cas, no en la mesura del que inicialment es va preveure. El sistema ha permès estructurar i analitzar les dades recollides a través de les entrevistes i ha ajudat a descriure el context de lectura i els beneficis de la llengua de signes pautades a la graella d'observació. En canvi, no ha permès codificar les estratègies d'interacció social i

comprensió lectora pautades. Per resoldre aquesta mancança s'ha utilitzat el gràfic d'interval superposats. Recórrer a aquesta tècnica per analitzar les estratègies específicament ha estat molt positiu perquè així no s'ha perdut el context i s'han pogut emmarcar entre paràmetres quantitatius (Hernández-Sampieri i Mendoza, 2018 i Anguera, et al., 2018).

Malgrat que aquest estudi no pretén la generalització de dades, l'amplitud de la mostra ha estat una de les principals limitacions. La mostra de disseny de cas únic de tipus instrumental ha facilitat una anàlisi més descriptiu i profund del subjecte amb el qual s'ha dut a terme la intervenció. La dedicació inicial d'implicar els adults ha estat encertada perquè ha permès complementar i entendre en major mesura els resultats de l'observació no partint únicament de les aportacions de l'infant. Ara bé, una mostra definida per un estudi de cas múltiple o una acció estructurada per més sessions d'observació, hauria permès la comparació i, per tant, uns resultats amb major compliment de rigorositat i validesa (González, 2018). Aquest estudi de cas és una mostra representativa de les teories generalitzades exposades en les evidències científiques que l'emmarquen i amb les quals s'ha contrastat els resultats obtinguts per corroborar-los.

En aquest estudi defensem la perspectiva de Bailes (2001) a l'hora de definir la llengua signada com a una de les vies d'accés al codi escrit. Així mateix, com Ewoldt, et al. (1992) considerem la família com a agent principal per l'acompanyament de l'infant per l'adquisició d'aquest aprenentatge. La família participant a l'estudi ha valorat el context d'interacció lingüística centrada en la lectura compartida com una oportunitat per desenvolupar les capacitats intel·lectuals i lingüístiques de la seva filla. Exposen que la complexitat més gran sorgeix quan el procés es decanta cap processos on la presència de la lectoescriptura ressalta i que la llengua signada ofereix totes les estratègies necessàries per afrontar-ho. És a dir, consideren que la llengua de signes és una llengua amb capacitats per facilitar l'accés i adquisició a la lectoescriptura.

Amb tot això, entre aquest engranatge convé assenyalar el paper destacat pels dos adults d'una escola sensible amb les persones amb sordesa, que reconegui la llengua de signes i construeixi els mecanismes necessaris per atendre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge de l'alumnat sord. Sempre mantenint la coordinació entre família-escola.

Referent a les estratègies d'acompanyament lector en LSC, aquest estudi ha pogut comprovar i descriure la majoria de les estratègies exposades per les evidències

científiques prèvies. Tant és així, que d'una banda, s'han detectat estratègies diferents que s'afegeixen a les previstes i que seria interessant tractar en estudis posteriors. D'altra banda, s'obre la reflexió de si el nivell de desenvolupament de l'infant pot ser una raó que justifiqui quines estratègies podem esperar o no observar.

En primer lloc, durant l'acció s'ha pogut conèixer la funció de l'escriptura com a estratègia per treballar el reconeixement de les grafies per potenciar la posterior capacitat de descodificació. Aquest fet posa de manifest que malgrat treballar estratègies d'acompanyament lector, l'escriptura també hi té presència. Lligat també amb això, el fet d'haver recollit poques dades sobre les tècniques del *chaining* i el *sandwiching*, signes no fixes i la funció del text porta a reflexionar, en segon lloc, sobre la idoneïtat de seqüenciar les diverses estratègies d'acord amb les etapes de desenvolupament. Per exemple, no es pot esperar que el grau d'atribució de sentit al text, i per tant el nivell de presència d'estratègies que s'hi relacionen, sigui el mateix en etapes inicials en comparació a etapes més avançades. De la mateixa manera, s'ha pogut comprovar l'ús freqüent de la dactilologia al tractar-se d'un cas que es troba a les etapes inicials d'adquisició del codi escrit. En tercer lloc, seria interessant incloure diferents entorns on desenvolupar la lectura més enllà del familiar o la biblioteca, com per exemple les experiències familiars que condueixen a atribuir sentit a la lectura (anar a comprar, els senyals de trànsit, pòsters publicitaris...). I en quart lloc, però no per això menys important, establir sinèrgies per la construcció de la identitat de l'infant dins de la comunitat sorda i plantejar mesures de suport per les famílies com a guia, sobretot en el cas de les famílies oients amb fills/es amb sordesa.

Pel que fa a l'acció, el seu disseny ha facilitat poder endinsar-se en la realitat de famílies amb fills amb sordesa i entendre la influència que la família exerceix en afavorir els hàbits pel gust de la lectura (Poveda, et. al, 2011). Cal reconèixer que la durada d'aquest estudi no ha possibilitat conèixer la totalitat d'aquesta realitat complexa. Tot i aquesta limitació, s'han pogut palpar i discernir diversos pilars els quals és important tenir-ne idea i crear-ne consciència entre, sobretot, la comunitat oient des de la divulgació i la difusió des de la perspectiva sociocultural de la sordesa. Aquest estudi ha treballat en tot moment per no perdre la de la base social que l'envolta, perquè no s'ha d'oblidar que s'ha treballat amb i per persones d'una minoria lingüística que dia rere dia afronta barreres i defensa els seus drets en món majoritàriament oient. I aquest món oient sovint desconeix la comunitat lingüística signant. O, encara més greu, la comunitat oient ignora conscientment els drets de la comunitat sorda imposant una perspectiva oralista i d'interessos propis lluny de prioritzar el desenvolupament de la persona (Frigola i Álvarez, 2018).

Per tot això, es valora com a punt fort d'aquest estudi haver-se centrat en l'entorn familiar i es recomana potenciar-ho en la trajectòria de futurs estudis. D'acord amb Poveda, et. al (2011) s'afirma que la importància de l'entorn familiar va més enllà del seu paper en l'acompanyament lector: és clau pel desenvolupament global de l'infant i amb poques o cap evidència es podria jutjar que tant ho és per infants sords com oralistes. Qualitativament sí que s'han detectat notables diferències. Això ha estat gràcies a què la família participant pot comparar els processos que ha seguit amb els seus fills oients amb els que ha seguit amb la seva filla sorda.

Un dels fets que s'han posat sobre de la taula és la implicació i l'esforç. Els resultats indiquen que aquesta actitud és més exigent quan és una família oient qui acull i acompanya un infant amb sordesa i procura que desenvolupi la seva identitat vertebrada per la llengua, i cultura, de la comunitat sorda. Aquest fet posa en relleu que l'esforç més gran no ve marcat per una major càrrega. L'esforç més gran recau en la voluntat i en sentit d'aprenentatge constant per part dels adults dipositats per trobar i saber desplegar el màxim d'eines i estratègies per empatitzar i entendre els processos de construcció de la identitat personal. Aquests processos són els que banyen el desenvolupament de l'infant en una altra comunitat desconeguda a priori: la comunitat sorda.

Amb aquesta actitud es podrien evitar els "prejudicis infundats" que acompanyen les llengües signades tal i com se'n fa manifest a Quer (2015). Actituds exteses des de un bon ventall d'àmbits, des d'educatius a sanitaris. Sigui com sigui cal proporcionar tots els mitjans i recursos perquè les famílies puguin ser crítiques. És important no oblidar que és impossible aprendre una llengua sense viure-la i, per tant, bé sigui per la llengua oral com la signada, el context ha d'establir tots els mitjans necessaris perquè l'infant es pugui desenvolupar de manera integral vivint en aquesta llengua (Jarque, a Navarro i Villa, 2020).

En aquest estudi manifestem la importància d'incloure també a les diferents estratègies d'acompanyament lector la vessant social que demana l'aprenentatge de qualsevol llengua. En aquest sentit, la llengua de signes ha estat entesa en aquest estudi com a primera llengua que permetrà l'accés en un futur a la llengua escrita. Però, per moltes estratègies d'acompanyament lector que es posin en marxa, no s'ha de perdre de vista que la llengua està allitant el desenvolupament de l'infant, la descoberta del món. I, en aquest món, és on l'infant ha de construir el seu sentiment de pertinença i construir la seva identitat a partir de referents lingüístics clars i participant de la comunitat lingüística i cultural sorda. Aquí és un

recau la valoració que s'ha fet anteriorment sobre proporcionar a l'infant referents clars pertanyents a la comunitat sorda signant.

En definitiva, es considera que aquest estudi pot ser una aportació per difondre les possibilitats que aporta la llengua de signes per l'acompanyament lector i també més enllà pel paper de la lectura i el de la llengua en el desenvolupament de l'infant. En la línia de Swanwick i Gregory (2007, citat a Mayer i Trezek, 2020), no s'ha descrit cap obstacle per l'acompanyament i accés a la lectura com tampoc per la comprensió del món construït l'aprenentatge i la interacció a partir d'aquesta llengua. De fet, així ho corroboren les nostres evidències: les possibilitats de la llengua de signes són infinites i estan a l'altura de qualsevol altra modalitat lingüística.

## Referències bibliogràfiques

- Abadia, M.A., Aroca, E., Esteban, M.L. i Ferreiro, E. (2002). *Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos*. Fundación CNSE. Madrid.
- AIMC i ANEIMO. (2015). *Guía de referencia. Nuevo sistema de clasificación socioeconómica en el EGM*.
- Aliaga, D., Cedillo, P. i Sánchez-Amat, J. (2018). La enseñanza de la lengua de signos catalana como L1 y L2. Experiencias docentes. *Llengua, Societat i Comunicació*, 16, 26-36. doi: 10.1344/LSC-2018.16.4
- Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J.L. i Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan una metodología observacional. *Anuario de Psicología*, 48, 9-17. doi: 10.1016/j.anpsic.2018.02.001
- APANSCE. (2000). Leyendo juntos. *L'espai*. 7, 1-14
- Ballestín, B. (2017). Tècniques qualitatives en Ciències Socials. Dins: B. Ballestín (coord.) (ed.), *Mètodes i tècniques d'investigació socioeducativa*. Barcelona: FUOC.
- Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. (2000) *Cómo se hace una investigación*. Colección *Herramientas Universitarias*. Barcelona: Gedisa.
- Carrero, F.J. (2017). La comprensión lectora en el alumnado sordo desde la perspectiva de la Escuela Inclusiva. *International Journal of Education Research and innovation*. (IJERI), 8, 200-219 ISSN: 2386-4303
- Castro, P. (2002) Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas. *Revista temas de educación*, 9, 15-27.
- Cedillo, P. (2008). *Háblame a los ojos*. Barcelona: Octaedro.
- Ewoldt, C., Hoffmeister, R., & Israelite, N. (1992). Bilingual/bicultural education for deaf and hard of hearing students: A review of the literature on the effects of native sign language on minority language acquisition. Toronto: Ontario Ministry of Education.

- Ezell, H.K. i Justice, L.M. (2005). *Shared Storybooking reading: building young children's Language and emergent literacy skills*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frigola, S. i Álvarez, F.J. (2018). La comunitat sorda de Catalunya i la llengua de signes catalana (LSC). *Llengua, Societat i Comunicació*, 16, 6-15.
- Goldin-Meadow, S. i Mayberry, R.I. (2001). How do Profoundly deaf children learn to read?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 222-229. doi: 10.1111/0938-8982.00022
- González, M. (2018). *Mètodes de recerca*. Barcelona: FUOC.
- Hernández, R., Fernández, C., i Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampiere, R i Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGrawHill Education.
- Hoffman, M. i Wang, Y. (2010). The Use of Graphic Representations of Sign Language in Leveled Text to Support Deaf Readers. *American Annals of the Deaf*, 155 (2), 131-136. doi: 10.1353/aad.2010.0002
- Hoffmeister, R.J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. Dins: R.I. Mayberry (ed.), *Language acquisition by eye*. (p. 143-163). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Humphries, Y. i MacDougall, F. (2000). "Chaining" and other links: Making connections between American Sign Language and English in Two Types of School Settings. *Visual Anttropolgy review* , 15 (2), 84-94. doi: 10.1525/var.2000.15.2.84
- Laurent Clerc National Deaf Education Center at Gallaudet University. (2018, 18 d'octubre) *15 principles for Reading to Deaf Children*. Recuperat el [11] de [novembre] de [2020], des de: <https://bit.ly/37Ynwrs>

- Lissi, M.R., Svartholm, K., González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2). 299-320. doi: 10.4067/S0718-07052012000200019
- Loots, G., Devisé I. I Jacquet W. (2005) The Impact of Visual Communication on the Intersubjective. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (4), 357-375. doi: 10.1093/deafed/eni036
- Mayer, C i Trezek, B.J. (2020). English Literacy Outcomes in Sign Bilingual Programs: Current State of the Knowledge. *American Annals of the Deaf*, 164 (5), 560-576. doi: 10.1353/aad.2020.0003
- Mayer, C. i Wells, G. (1996). Can linguistic interdependence theory support a bilingual model of literacy for deaf students?. *Journal of Deaf Studies an Deaf Education*, 1 (2), 93-107. doi: 10.1093/oxfordjournals.deafed.a014290
- Mouny, J.L., Concetta, T. i Harmon, K.C. (2014) How Deaf American Sign Language/English Bilingual Children Become Proficient Readers: An Emic Perspective. Empirical Article. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Gallaudet University. doi: 10.1093/deafed/ent050
- Mueller, V. i Hurting, 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. doi: 10.1093/deafed/enp023
- Mi hijo sordo. Un mundo de respuestas. (2011). Divertirse y relacionarse: a jugar y leer. [Blog post]. Recuperat des de: <https://bit.ly/2Vlvle5>
- Navarro, P., i Villa, A. (2020). *Olivia: una filla preciosa que parla una altra llengua*. [Documental]. Espanya: Agrupació de sords de Vic i comarca.
- Poveda, B., González, J., Rujas, I., Morgade, M., Casla, M., Cuevas, M.I., et al. (2011). *La percepción de las personas sordas sobre la lectura: una mirada a la adolescencia*. Fundació CNSE. Madrid.
- Quer, J. (2010). La normalització de les llengües de signes. A Martí, J.I. i Mestres, J.M. (eds.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives*



*lingüístiques, socials i polítiques*, 239-255. Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2008. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Quer, J. (2015, juliol 9). La llengua de signes catalana i el pes (imperceptible) de la llei. [llengua catalana] *Revista de llengua i dret*. Recuperat des de: <https://bit.ly/33xrQLD>

Rodríguez, D. i Valdeoriola, J. (2014). *Metodologia de la investigació*. Barcelona: FUOC.

Rusell, G. i Lapend, M.A. (2010). *Alfabetización de los alumnos sordos: español como lengua segunda*.

Sacks, O. (1996). *Veig una veu. Viatge al món del sords*. Barcelona: Proa.

Sánchez, J. (2015) *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció de l'alumnat sord*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Catalunya.

Schleper, D. R. (1997). *Reading to Deaf Children: Learning from Deaf Adults*. Washington, DC: Laurent Clerc National Deaf Education Center at Gallaudet University. (ISBN 0-88095-212-1)

Siegel, L. (2000) "The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change". *American Annals of the Deaf*, 145 (2), 64- 77.

Van Staden, A. (2013). An evaluation of an intervention using sign language and multi-sensory coding to support word learning and reading comprehension of deaf signing children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29 (3), 305-318. doi: 10.1177/0265659013479961

Volem signar i escoltar. (2019, 9 de maig). *Amb la LSC al Parlament! – Compareixença de VSiE el 7/05/2019 (complet)*. [vídeo en línia]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2IFVF8FJfP8>

## Annexos

### Annex A. Graella d'observació

GRAELLA D'OBSERVACIÓ		
TEMA	CATEGORIA	CRITERIS DE DE CODIFICACIÓ - PREGUNTES
Context	Referents visuals	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilitzen referents visuals?</li> <li>– Quin tipus de referents visuals utilitzen? (imatges, signes, paraules...)</li> <li>– Quina és la funció dels referents visuals?</li> <li>– Són propers?</li> </ul>
	Espai de lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qui acompanya l'infant durant la lectura?</li> <li>– És variable?</li> <li>– On s'ubica?</li> <li>– És confortable?</li> </ul>
	Entorn de lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Es descriuen referents de lectura clars i propers?</li> <li>– S'utilitzen diferents entorns lectors?</li> <li>– Es creen hàbits lectors?</li> <li>– Quin contacte té l'infant amb la lectura (biblioteques, familiar, a l'escola...)</li> <li>– Com són els materials (analògics, digitals...)</li> <li>– Es generen experiències positives de lectura?</li> <li>– Qui incentiva les estones de lectura?</li> <li>– Quan es generen les estones de lectura?</li> <li>– Qui s'implica en l'acompanyament lector?</li> </ul>
	Lectura significativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qui selecciona el llibre?</li> <li>– Quina funció té la llengua escrita al dia a dia?</li> </ul>
Interacció social	Rol dels participants	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qui genera la demanda de lectura?</li> <li>– Qui marca el ritme de desenvolupament?</li> <li>– Es respecten les decisions de l'infant?</li> <li>– L'adult té present generar un entorn de confort emocional?</li> <li>– Es relaciona la narració amb experiències prèvies de l'infant?</li> <li>– L'adult té coneixements de LS?</li> </ul>

	Contacte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'adult fa ús explícit del contacte físic?</li> <li>- L'adult fa ús explícit del contacte visual?</li> <li>- Quines dimensions espacials s'utilitzen per signar (infant, llibre, espai neutre...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'infant manté el contacte visual?</li> <li>- S'hi recorre sovint?</li> </ul>
Comprensió lectora	Funció del referent	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quina és la funció del text?</li> <li>- S'utilitza la relació text-imatge per l'explicació?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es reconeix la relació text-imatge?</li> <li>- Quina és la funció de les imatges?</li> <li>- En quina llengua es narra la història?</li> </ul>
	Jocs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es realitzen jocs lingüístics? Quins?</li> <li>- Es realitzen jocs de dramatització? Quins?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qui proposa els jocs?</li> <li>- Quina és la seva funció?</li> </ul>
	Relació LSC - LE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quina estructura lingüística se segueix per explicar la narració?</li> <li>- Es manté la presència tant de LSC com LE?</li> <li>- S'utilitza la tècnica del <i>chaining</i>?</li> <li>- S'utilitza la tècnica del <i>sandwiching</i>?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'utilitza la LSC per extreure el significat de la LE?</li> <li>- S'aporta informació complementària en LSC per comprendre la LE</li> <li>- Es tenen en compte components no manuals?</li> </ul>
	Configuració no verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'utilitza la configura no verbal?</li> <li>- A quins contextos de la narració?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amplia la informació del missatge signat?</li> </ul>
	Signes no fixes/classificadors	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'utilitzen signes no fixes?</li> <li>- En quin context de la narració?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'utilitzen classificadors?</li> <li>- En quin context de la narració?</li> </ul>
	Dactilologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'utilitza la dactilologia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quina és la seva funció? (expansió de vocabulari, generar connexions entre les dues llengües, comparar estructures...)</li> </ul>

## Annex B. Qüestionari d'entrevista

Data:

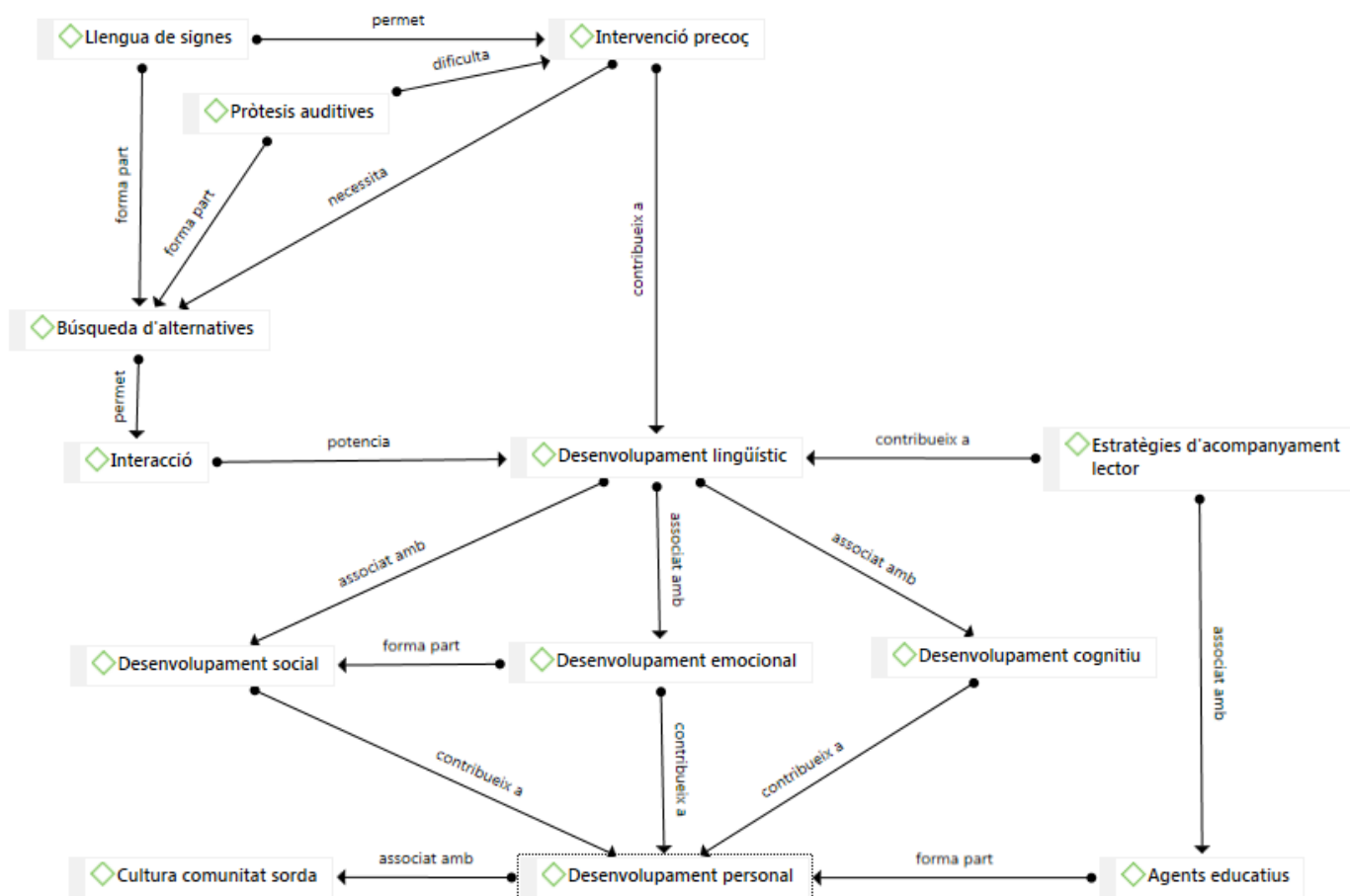
Durada:

1. Per què vàreu optar per la Llengua de signes catalana per comunicar-vos? Ja teníeu coneixements de LSC?
2. Des del teu punt de vista consideres que utilitzar la Llengua de signes catalana com a primera llengua és beneficiós pels infants amb Sordesa? Per què?
3. Què consideres que ha aportat la Llengua de signes al desenvolupament del vostre infant?
4. Creus que compartir estones amb l'infant com per exemple parlant d'un llibre contribueix al seu desenvolupament lingüístic?
5. Consideres que la Llengua de signes pot ajudar al desenvolupament d'habilitats lectores? Quines?
6. Quina és la teva opinió sobre l'adquisició de la lectura de les persones amb sordesa?
7. Com descriuries l'entorn de lectura amb el que té contacte l'infant? Creus que li és beneficiós?
8. Quin contacte té l'infant amb la llengua escrita?
9. Durant el vostre dia a dia, llegiu plegats? En cas afirmatiu, cada quan?
10. Qui tria el llibre per llegir? Com són els llibres que llegeix? Són adaptats?
11. Consideres que actualment la llengua escrita aporta algun benefici al desenvolupament de l'infant? I en un futur?
12. Què prioritzeu per les situacions durant les quals l'infant té contacte amb la lectura?
13. Hi ha alguna persona que normalment s'encarrega d'acompanyar l'infant durant la lectura? Per què?

14. Quines estratègies utilitzeu per acompanyar el contacte amb la lectura del vostre infant?

15. I per acabar, què li diries a una família que acaba de tenir un fill/a amb sordesa?

## Annex C. Sistema de categories



### Annex D. Gràfics d'interval superposats

#### Estratègies d'interacció per l'escriptura:

Seqüència 1:

		Temporització:													
		0"	5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"	65"
<b>ACCIÓ - ESTRATÈGIA</b>															
<b>INFANT</b>	Corregeix la producció									39-44					
	Refusa referent gràfic				X										
	Escriu		6-12				24-28	30-34				48-53		59-61	
<b>ADULT</b>	Dactilologia	0-4		12-20		X	25-28	29-34			45-53		56-60		
	Lectura labial	2-4			16-20										
	Referent gràfic		6-20												
	Reforç positiu			X								X		X	
	Referent conceptual			13-52											
	Configuració no verbal		8-12					X					54-64		
	Referent signe LSC														

## Seqüència 2:

		Temporització:													
		0"	5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"	65"
ACCIÓ - ESTRATÈGIA															
INFANT	Corregeix producció														
	Refusa referent gràfic														
	Escriu				17-21		24-31	32-34	36-39	41-43					
ADULT	Dactilologia		5-7	11-20		21-30	31-34	36-39	X						
	Lectura labial														
	Referent gràfic										X				
	Reforç positiu										X				
	Referent conceptual	0-4		11-47											
	Configuració no verbal			11-20			24-30	X	X						
	Referent signe LSC			7-11											



## Estratègies d'interacció per la lectura

Període 1:

Temporització:		0"	5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"	65"
ACCIÓ - ESTRATÈGIA															
INFANT	Iniciativa	X	X				X								
	Consulta el conte	0-8		12-25						38-45		X		X	
	Describeu la imatge						28-32				45-50	51-59		61-65	
	Mostra la imatge		9-11					33-38							
	Senyala la imatge														X
	Contacte visual		6-9			X	26-32		36-38		45-50	51-59		61-65	
ADULT	Contacte visual		6-9			X	26-32		36-						
	Chaining														
	Reforç positiu		X		X				33-36			X			
	Pregunta sobre la història						X		34-37					X	
	Repeteix els signes			X			X	28-32		38-41		X X X	55-60		
	Configuració no manual		X											X	X
	Describeu la imatge								X						
	Senyala la imatge														

Període 2:

Temporització:		70"	75"	80"	85"	90"	95"	100"	105"	110"	115"	120"	125"	130"	135"	
ACCIÓ - ESTRATÈGIA																
INFANT	Iniciativa															
	Consulta el conte															
	Describeix la imatge	70-76		80-92			95-98				X	119-128			133-140	
	Mostra la imatge		76-80						95-117							
	Senyala la imatge															
	Senyala la imatge															
	Senyala la imatge														X	
ADULT	Contacte visual	70-76					92-95		98-117				119			
	Contacte visual	36-118														
	Chaining															
	Chaining															
	Reforç positiu															
	Pregunta sobre la història	X	X				X									X
	Repeteix els signes	XX									X X			X		
	Component no manual															
	Component no manual												X		X	
Describeix la imatge																
Senyala la imatge																

Període 3:

Temporització:		140"	145"	150"	155"	160"	165"	170"	175"	180"	185"	190"	195"	200"	205"
ACCIÓ - ESTRATÈGIA															
INFANT	Iniciativa														
	Consulta el conte		147-153			X		X							
	Describeix la imatge				153-163	164-169		170-177		183-190		190-206			
	Mostra la imatge								178-182						206-
	Senyala la imatge									X					
	Contacte visual	-147			153-163	164-169						170-			
	Contacte visual	[Barra horitzontal de color verd que cobreix tota la fila]													
ADULT	Chaining														
	Reforç positiu								X						
	Pregunta sobre la història	140-147				X X									
	Repeteix els signes					X					X				
	Component no manual						X	X	X	X					
	Describeix la imatge														
	Senyala la imatge										X				

Període 4:

Temporització:		210"	215"	220"	225"	230"	235"	240"	245"	250"	255"	260"	265"
ACCIÓ - ESTRATÈGIA													
INFANT	Iniciativa												
	Consulta el conte					X							
	Describeu la imatge			222-228		233-241							
	Mostra la imatge	208-224						241-250					
	Senyala la imatge	214-223					X						
	Contacte visual			223-231		233-241				253-56			
	Contacte visual	208-255											
ADULT	Chaining									250-255			
	Reforç positiu												
	Pregunta sobre la història						X X						
	Repeteix els signes												
	Component no manual	X											
	Describeu la imatge												
	Senyala la imatge												