

La lengua escrita en el niño sordo y estrategias de la maestra

Esther Pertusa Venteo

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**LA LENGUA ESCRITA EN EL NIÑO SORDO
Y
ESTRATEGIAS DE LA MAESTRA**

**Tesis doctoral presentada por
Esther Pertusa Venteo**

**Dirigida por
la Dra. María del Pilar Fernández Viader**

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona**

Mayo 2002

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHLGREN, I. Y HYLSTENSTAM, K. (1994). *Bilingualism in Deaf Education*. Germany: Signum.

AHLSTROM, K (1972). *On evaluation of the effects of schooling*. In Proceedings of the International Congress on Education of the Deaf.

AJURIAGUERRA, J.D. Y AUZIAS, M. (1973). *La escritura del niño*. Barcelona: Laia.

AKAMATSU, C. Y ARMOUR, V (1987). Developing Literacy in Deaf children through analyzing sign language. *American Annals of the deaf*, 132- 145.

AKAMATSU, C. Y ANDREWS, J. (1993). It take two to be literate: Literacy interactions between parent and child. *Sign Language Studies*, 1, 333-359.

ALCALDE, L (1995). Operaciones implicadas en los procesos de escritura. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 29-36.

ALEGRÍA, J. (1984). *Chinos y Fenicios: "aliados o enemigos en el campo de la lectura"*.

ALEGRÍA, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.

ALEGRÍA, J. (1999). *La lectura en el niño sordo: Elementos para una discusión*. *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*, 59-88.

ALEGRÍA, J. Y LEYBAERT, J. (1985). Investigación y Logopedia. III Simposio de Logopedia. En *Adquisición de la lectura en el niño sordo: un enfoque psicolingüístico* (eds.). Cepe: Madrid, 211-232.

ALMIRALL, R. (1998). Documento interno Escuela Tres Pins.

ALONSO, P. (1999). Comprensión y producción de textos por parte de niños sordos escolarizados en un centro bilingüe. En A.B. Domínguez y C. Velasco (coord). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca: Salamanca.

ANDERSON, A. B. Y TEALE, W. H. (1982). La lecto-escritura como práctica cultural. En E. Ferreiro y M. Gómez (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI: Madrid, 271-295.

ANDERSON, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

ANDERSON, J.R. (1994). Second Language Literacy in Deaf Students. En Ahlgren, I. y Hyltenstam, K. (eds.), *Bilingualism in Deaf Education*. Signum: Germany.

ANDREWS, J. (1998). Deaf children's acquisition of prereading skills using the reciprocal teaching procedure. *Exceptional Children*, 54,4, 349-355.

ANDREWS, J. ; WINOGRAD, P. Y DEVILLE, G. (1994). Deaf children reading fables: Using ASL summaries to improve reading comprehension. *American Annals of the deaf*, 139, 3, 378-386.

ARDUNY, M. (1998). Escuela Josep Pla. Barcelona. En Apanisce (eds.), *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Mayo: Barcelona.

ARNAU, J. (1994). Teacher-pupil Communication when commencing catalan immersion Programs. En C. Laurén (eds.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. University of Vaasa: Vaasa.

ASENSIO, M. (1989). *Los procesos de lectura de los deficientes auditivos*. Tesis dirigida por M. Carretero: Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

AUGUSTO, J. M. ; ADRIÁN, J. A Y MARTÍNEZ, R. A. (1999). *Estudios sobre el conocimiento fonológico en los niños sordos*. Salamanca.

AUSUBEL, D. P; NOVAK. J. D. Y HANESIAN, H. (1983). *Educational Psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt.

BAKEMAN, R; ADAMSON, L. B. Y STRISIK, P. (1989). Lags and logs: Statistical approaches to interaction. En M. H. Bornstein y J. Bruner (eds.), *Interaction in human development* (Traducción V. Quera). Laurence Erlbaum: Hillsdale, 241-260.

BAKEMAN, R. Y BROWN, J. V. (1977). Behavioral dialogues: An approach to the assessment of mother-infant interaction. *Child Development*, 48, 195-203.

BAKEMAN, R. Y DABBS, J. M. (1976). Social interaction observed: Some approaches to the analysis of behavior streams. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2, 335-345.

BAKEMAN, R. Y GOTTMAN, J. (1986). *Observing interaction: An introduction to Sequential Analysis*. Traducción española en Ed. Morata, 1989. Nueva York: Cambridge University Press.

BAKEMAN, R. Y QUERA, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-ma.

BAKEMAN, R. Y QUERA, V. (1995). *Analyzin Interaction: Sequential Analysis with SDIS and GSEQ*. Nueva York: Cambridge University Press.

BAKEMAN, R. Y QUERA, V. (1992). SDIS: A sequential data interchange standard. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 24(4), 554-559.

BAKER, C. (1977). Regulators and turn-taking in American Sign Language. En L. Friedman (eds.), *On the other hand*. Academic Press: Nueva York, 215-236.

BASIL, C. (1988). Sistemas de comunicación no vocal: clasificación y conceptos básicos. En C. Basil y R. Pug de la Bellacasa (eds.), *Comunicación Aumentativa*. INSERSO: Madrid, 19-47.

BELLÉS, R. (1987). Las escrituras iniciales de tres niños sordos integrados en la escuela ordinaria. En A. Alvarez (eds.), *Psicología y Educación: Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Aprendizaje Visor: Madrid.

BELLÉS, R. Y MOLINS, E. (1999). *Aportaciones a la enseñanza del lenguaje escrito desde la práctica bilingüe (LSC y catalán) desarrollada en educación conjunta. Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*, 137-159.

BELLÉS, R. Y TEBEROSKY, A. (1989). *Producción e interpretación de textos escritos por niños sordos pequeños integrados en escuelas ordinarias*. Convocatoria de Proyectos de Investigación Educativa 1985.

BELLUGI, U. Y KLIMA, E. S. (1972). The roots of language in the sign talk of the deaf. *Psychology Today*, 6, 61-76.

BENDER, A. L. (1969). *Test Gestáltico Visomotor*. Buenos Aires: Paidós.

BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale : Erlbaum.

BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult?. En A. Freedman; I. Pringle; J. Yalden (eds.), *Learning to write: First language Second Language*. Longman: Londres, 20-33.

BERGMAN, B. (1994). Signed Languages. En I. Ahlgren y K. Hyltenstam (eds.), *Bilingualism in deaf Education*. Signum : Hamburg, 15-36.

BERTELSON, P. (1986). The onset of literacy: liminal remarks. *Cognition*, 24, 1-30.

BIALYSTOK, E. Y RYAN, E. B. (1985b). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. En D. L. Forrest Pressley, G. E. MacKinnon y T. G. Waller (eds.), *Metacognition, cognition and human performance*. Academic Press: Nueva York.

BIALYSTOK Y RYAN. (1985 a). *Toward a definition of metalinguistic skill*. Merrill Palmer Quarterly, 31, 229-251.

BILBAO, M.C. Y OLALLA, G. (1999). *Uso de las vías de acceso al significado de la palabra escrita en adolescentes con deficiencia auditiva. Lenguaje escrito y sordera*.

BISHOP, D.V.M. (1983). Comprehension of English syntax by profoundly deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 415-434.

BISHOP, D.V.M. (1982). Comprehension of spoken, written and signed sentences in childhood language disorders. *Journal of Child Psychology, Psychiatry*, 23, 1-20.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990). Un modèle d'analyse syntaxique en grille pour les productions orales. *Anuario de Psicología*, 47, 11-28.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.), *Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI: México.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1981). *La langue écrite est un objet particulier*. Barcelona: ICE.

BLANK, M. Y FRANKLIN, E. (1980). Dialogue with pre-schoolers: A cognitively based system of assessment. *Applied Psycholinguistics*, 1, 127-150.

BOHANNON, N. J. Y OTROS. (1984). Word order awareness and early reading. *Child Development*, 55, 1541-1548.

BOS, H. (1994). An auxiliary verb in Sign Language of the Netherlands. En I. Ahlgren, B. Bergman y M. Brenann (Eds.). (eds.), *Perspectives on Sign Language usage*. ISLA: Durham, England.

BRADLEY, L. Y BRYANT, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

BRADY, S. A. Y SANKWEILER, D. P. (1991). Levels of Phonological Awareness. En (eds.), *Phonological Processes in Literacy*. Erlbaum.

- BRITTON, B.K. , GLYNN, S W. , MEYER, B.J.F. Y PENLAND, M.J. (1982). Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Education Psychology*, 74, 51-61.
- BRITTON, J. ET AL. (1975). *The development of writing abilities*. London: MacMillan.
- BRITTON, B. KJ. Y GLYNN, S.M. (1987). *Executive control processes in reading*. Hillsdale: LEA.
- BRONFENBRENNER,U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Laia.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- BROPHY, J. y GOOD, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. M.C. Wittock.(Ed)., *Handbook of research on teaching*. Nueva York, MacMillan Publishing Company.
- BROWN, A. L. Y PALINSCAR, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. En J. Borkowski y J. D. Day (Eds.), *Intelligence and cognition in special children: Comparative studies of giftedness, mental retardation and learning disabilities*.
- BROWN, A. L. Y PALINSCAR, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self control training. *Topics in learning and learning disabilities*, 2, 1-17.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid:Alianza Psicología.
- BRUNER, J. (1977). Early Social interaction and language acquisition. En H. R. Schaffer (eds.), *Studies in Mother-Infant Interaction*. Academic Press:Londres.
- BRUNER, J. (1990). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- BRUER, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.

BYRNE, S. (1989). Etude experimentale de la decouverte des principes alphabetiques pour l'enfant. En C. Rieben y Ch. A. Perfetti (eds.), *L'apprenti lecteur*. Delachaux et Niestle : Neuchatel.

CAMPS, A. (1990). Models del procés i ensenyament de la redacció. En A. Camps, H. Casalmiglia, X. , Luna, M. , Milian, M. Campillo, H. Usandizaga y O.Guash (eds.), *Test i ensenyament: una perspectiva interdisciplinar*. Barcanova: Barcelona, 11-25.

CAMPS, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 216-219.

CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

CAMPS, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 21-28.

CAMPS, A, Y CASTELLÓ, M (1996). Las estrategias enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I. Solé (eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Psicología: Madrid, 320-342.

CARLINO, P. ; SANTANA, D. Y OTROS. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria: Aprendizaje Visor*.

CARRILLO, M. S. Y SÁNCHEZ, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116.

CASELLI,C. (1985). Le prime tappe di acquisizione lingüística nei bmbini udenti e nei bambini sordi. *Età Evolutiva*,7,67-76.

CASELLI,C. (1993). From communication to language: Deaf children d hearing children's development compared. *Sign Language Studies*, 39,113-144.

CASELLI, C. ; MASSONI, P. ; PACE, C; SKLIAR, C (1992). *La competencia comunicativa en los niños sordos: estrategias de interacción en actividades de organización de textos*. Roma.

CASELLI, M. C. Y PAGLIARI, L. (1991). La competenza linguistica di bambini e adulti sordi nella lingua parlata e scritta. *Scuola e didattica*, 11, 66-70.

CASSANY, D. (1987). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.

CASSANY, D. (1991). *Tècniques de correcció de l'escrit I-V*. Escola Catalana.

CASSANY, D. (1993). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.

CASSANY, D. (1994). Actituds, emocions i consciència en l'escriptura. En A. Camps (eds.), *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcanova: Barcelona.

CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

CEDILLO, P. (1999). CEIPM Tres Pins. Barcelona. En Apanse (eds.). Mayo: Barcelona.

CIARDIELLO, A. V. (1995). A case for case-Based instruction. En C. Hedley, P. Antonacci, M. Rabinowitz (eds.), *Thinking and Literacy. The mind at work*. Laurence Erlbaum Associates: New Jersey EEUU, 275-283.

CLEMENTE, M. Y DOMÍNGUEZ, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.

COLE, M. ; Y COLE, S. R. (1989). *The development of children*. Nueva York: Basic Books.

COLOBRANS, J. (2001). *El doctorando organizado. La gestión del conocimiento aplicada a la investigación*. Huesca: Mira Editores.

COLOMINA, R. Y ONRUBIA, J (1997). La observación de los procesos de regulación del aprendizaje en el aula. *Cultura y Educación*, 8, 63-92.

COLTHERART, M. (1978). Lexical Access in Simple Reading Tasks. En G. Underwood (eds.), *Strategies of information processing*. Academic Press: Londres .

COLTHERART, M. (1984). Acquired dyslexias and normal reading. En R. N. Malaresha y H. A. Whitaker (eds.), *Dyslexia: A global issue*. Martinus Nihoff Publishers: La Haya

COLL, C. (1983a). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll (eds.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI : Madrid.

COLL, C. (1983d). La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104, 13-17.

COLL, C. (1985). Acción, interacción y construcción de conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.

COLL, C. (1986). *Marc curricular per l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

COLL, C (1987). *Psicologia y Currículum* (eds.). Laia: Barcelona .

COLL, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.

COLL, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y Educación, II*. Alianza: Madrid.

COLL, C. (1996a). La construcció del coneixement a l'escola; cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar. En C. Coll (eds.), *Psicología de la instrucción*. Materiales de la UOC. UOC: Barcelona.

COLL, C (1996b). La psicología de la instrucción i l'estudi de les pràctiques educatives escolars. En C. Coll (eds.), *Psicología de la instrucción*. Materiales de la UOC. UOC: Barcelona.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal; M. Angeles Melero. (Comps). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

COLL, C. Y MARTÍN, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll y otros (eds.), *El constructivismo en el aula*. Grao: Barcelona.

COLL, C. Y MIRAS, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación, Voll*. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza.

COLL, C. Y PALACIOS, J. (1978). *Desarrollo psicológico y educación; Vol. III*. Madrid: Alianza Psicología.

CONRAD, R. (1979). *The deaf school child: Language and cognitive function*. Londres: Harper and Row.

CONTE, M. ; PAGLIARI, L Y VOLTERRA, V. (1995). Deaf children and the construction of written texts. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge y L. Resnick. (eds.), *Children's Early Text Construction*, 303-319.

- COOPER, R. AND ROSENSTEIN, J. (1966). Language acquisition of deaf children. *Volta Rev.* , 68, 58-67.
- CORNETT, R. O. (1967). Cued-speech. *American Annals of the Deaf*, 112, 3-13.
- CORNETT, R. O. (1975). *What is cued speech?*. Gallaudet Today, 2, 28-30.
- COULMAS, F. (1989). *The writing systems of the world*. Oxford: Blackwell.
- COX, B. ; SHANAHAN, T. Y SULZBY, E. (1990). Good and poor elementary readers' use of cohesion in writing. *Reading Research Quarterly*.
- CRAIG, H. B. Y GORDON, H. W. (1988). Specialized cognitive function and reading achievement in hearing-impaired adolescents. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 30-41.
- CROSS, T. (1977). Mother's speech adjustments: The contribution of selected child listener variables. En C. Snow y C. Ferguson (eds.). *Talkign to children*. Cambridge University Press: Londres, 151-188.
- CUETOS, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- CUXAC, C. (1999). *Bilingual Education of Deaf Children in France: How is it going at present?*. En European Days of Deaf Education. Orebro, Sweden.
- CHARROW, V. R. Y FLETCHER, J. D. (1974). English as the second language of deaf children. *Developmental Psychology*, 10, 139-150.
- CHARTIER A. M. Y HÉBRARD, J. (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. *Infancia y aprendizaje*, 89, 11-24.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the teory of syntax*. Cambridge : MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin and use*. Nueva York: Praeger Publishers.
- DALE, PH. (1976). *El desarrollo del lenguaje*. México: Trillas.
- DE BEAUGRANDE, R. (1982). Psychology and composition: Past, present, and future. En M. Nystrad (eds.), *What writersknow: The language, process, and structure of written discourse*. Academic : San Diego, 211-267.

DEFIOR, S. (1996). La consciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-114.

DEFIOR, S. Y TUDELA, P. (1994). Effect of phonological awareness and reading and writing acquisition. *reading and Writing. An interdisciplinary Journal*, 6 (3), 299-320.

DEL RÍO, M.J.(1997). Factores interpersonales y del desarrollo del lenguaje en personas con NEE. En Del Río,(comp.) *Interacción y desarrollo del lenguaje en personas con NEE*. 113-159. Barcelona:Martínez Roca.

DEL RÍO,M.J. Y GRACIA,M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*,75, 3-20.

DÍAZ, C; AMATE, M. Y OTROS. (1999). *Adquisición de conocimientos previos para acceder a la comprensión de textos escritos. Lenguaje escrito y sordera*.

DODD, B. (1980). The spelling abilities of profoundly prelinguistically deaf children. U. Frith .(Ed). *Cognitive Processes in spelling*. Nueva York, Academic Press, 423-443.

DODD, B. (1987). Lip-reading, phonological coding, and deafness. En B. Dodd y R. Campbell (eds.), *Hearing by eye: The psychology of lip-reading*. Erlbaum : London , 145-161.

DODD, B. Y HERMELIN, B. (1977). Phonological coding by the prelinguistically deaf. *Perception and Psychophysics*, 21, 413-417.

DOMINGUEZ, A.B. (1984). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Estudios de Psicología*, 51, 59-70.

DOMÍNGUEZ, A.B. (1992). *La enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Programas para Educación Infantil*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

DOMÍNGUEZ, A.B. (1994). *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos. Una revisión del estado actual de la investigación*. Universidad de Salamanca: Conferencia inaugural curso 94-95 de la Escuela de Logopedia.

DOMÍNGUEZ,A.B. (2001). *La enseñanza del lenguaje escrito a niños sordos escolarizados en un centro bilingüe: papel de la lengua de signos y la palabra complementada*. p.33-44. 1as Jornadas Regionales de Atención Educativa al alumnado con Deficiencia Auditiva. Murcia.

- DYSON, A. (1990). *The word and the world. Reconceptualizing written language development.* Boston.
- DYSON, A. H. (1993). *Social Worlds of children learning to write in an urban primary school.* Nueva York: Teachers College Press.
- EDWARDS, D. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la escuela*, 10, 33-49.
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona: Paidós/MEC.
- EHRI, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (eds.), *Reading Acquisition.* Laurence Erlbaum: Hillsdale .
- ELIZABETH, M; ORTEGA, S Y MIRIAN, S. (1999). Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe. En C. Skliar (eds.), *Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos*, Vol.2. Ed Mediação: Porto Alegre, 83-95.
- ELLIS, N. (1982). Visual and name coding in dyslexic children. *Psychological Research*, 43, 201-218.
- ELLIS, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition..* Oxford and Cambridge: MA: Basil Blackwell.
- EMIG, J. (1977). *Writing as a mode of learning.* College Composition and Communication, 28, 122-128.
- ERTING, C. (1982). *Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool.* Washington: American University.
- ERTING, C (1985). *Cultural conflict in a school for deaf children.*
- ERTING, C. J. ; THUMMAN-PREZIOSO, C. Y BENEDICT, B. S. (1997). *ASL/ English Bilingualism in the preschool years: The role of fingerspelling.* Paper presented at the developmental Perspectives on Deaf Individuals: A Conference in Honor of K. P. Meadow-Orlans.
- ERTING, D. J. (1992). Deafness and literacy: Why can't Sam read?. *Sign Language Studies*, 75, 97-112.
- ESCORIZA, J. (1991). Niveles del conocimiento fonológico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44,3, 55-65.

FABRETTI, D.; VOLTERRA, V. Y PONTECORVO, C. (1998). Written Language Abilities in Deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol.3, 3, 231-244.

FANT, L. J. (1972). *Ameslán: An introduction to American Sign Language*. Silver Spring: National Association of the deaf.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1992a). Interacción social y comunicación preverbal en bebés. *Logop. , Fon. ; Audiol. , Vol.XI, 1, 10-18*.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1992b). Los inicios de la comunicación y la sordera prelocutiva. Estado de la cuestión. *Logop. , Fon. ; Audiol. , Vol.XII,2, 93-103*.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1992c). Comunicación Preverbal y deficiencia auditiva: Reflexiones para la intervención psicopedagógica y la investigación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14, 223-233*.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1993a). Estrategias comunicativas en el niño sordo en contexto familiar. Interacción comunicativa. Díadas homogéneas y díadas heterogéneas. ONCE:Barcelona.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1993b). Sordera y estilos de comunicación en el hogar. Padres sordos y padres oyentes. *FIAPAS*.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1993c). Sordera y comunicación en contextos lingüísticos diferentes (II). *Faro del Silencio,138,16-17*.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1994b). Dificultades del lenguaje oral. En S. Molina (eds.), *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Marfil: Zaragoza.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1994c). Reflexiones sobre el interés de la educación bilingüe para los niños sordos. *Afim, 7, 31-33*.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1994d). *Aspectos de la interacción comunicativa en familias con niños sordos. Padres oyentes y padres sordos*. I Seminario Nacional de Educação Bilingüe para surdos.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1995a). *Sordera y Educación Bilingüe*. 13 Congreso nacional de FEPAL.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1995b). Análisis funcional de la comunicación en díadas con niñas sordas en diferentes ambientes lingüísticos. Lengua oral/lengua de signos LSC. 13 Congreso Nacional de FEPAL.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1995c). Implicaciones Educativas de la sordera. El bilingüismo una alternativa. *Faro del silencio*, 148, 61-66.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1996). Interés de la educación bilingüe para los niños sordos. *FIAPAS*, 49, 126-21.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (2000). Familia. En: Rasgos sociológicos y culturales de las Personas Sordas. *FESORD*, 105-139.

FERNÁNDEZ VIADER, M.P.; Colell, S.; y SEGIMON, J.M. (1995). *Del Signe a la paraula*. Vol. 1-2. Barcelona: Salvatella.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P.; PERTUSA, E. Y MANEN, E. (1999). *Interacción maestra-alumnos sordos en los inicios de la E/A de la lengua escrita*. I Congreso Lenguaje escrito y Sordera.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P.; PERTUSA, E. Y VINARDELL, M. (1999). Importancia de las estrategias y recursos de la maestra sorda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. En C. Sckliar (eds.), *Actualidad de la Educación Bilingüe para sordos*, Vol.2. Ed Mediaçao: Porto Alegre, 47-59.

FERNÁNDEZ VIADER, M.P. Y PALOMO, M.E. (2000). *Del Signo a la palabra*. Barcelona: Selva.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P.; PERTUSA, E. Y YARZA, V. (2001). *Estrategias de la maestra durante el proceso de escritura de los alumnos sordos*, Zagreb: (manuscrito)

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. Y PERTUSA, E (1994). *First vocabulary of two deaf girls with different language at home*. Colloque International communication prelinguistique et linguistique chez l'enfant.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. Y PERTUSA, E (1995a). *La escritura de los adolescentes sordos*. I Encuentro Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. Y PERTUSA, E (1995b). Primer vocabulario de dos niñas sordas con diferente modelo lingüístico familiar. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, Vol.XV, n.3, 155-163.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. Y PERTUSA, E (1996a). *La evidencia de una necesidad: La lengua de signos en el acceso al currículum*. Actas de las Jornadas de la Sociedad Científica Catalana de Psicología, Vol.XV, n.3, 155-163.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. Y PERTUSA, E (1996b). Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol.XVI, n.2, 79-85.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P.; JUSTICIA Y PORTA (1996). Intervención en personas adultas sordas que carecen de un sistema de comunicación. La importancia de la lengua de signos. *Minusval*, 114-115.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. Y PERTUSA, E. (1998). Ayuda ajustada a los niños sordos en el acceso a la lengua escrita. En F. J: Cantero. ; A. Mendoza y C. Romea (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*: Barcelona, 1049-1052.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. Y PERTUSA, E. (1999). Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y sordera. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol.XIX, n.1, 2-11.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P.; SEGIMÓN, J. M. Y JARQUE, M. J. (2000). Adquisición de la configuración en los primeros signos

FERREIRO, E. (1979). ¿ Qué está escrito en una oración escrita?. *Infancia y Aprendizaje*, 5, 20-31.

FERREIRO, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI: Méjico, 128-154.

FERREIRO, E. (1985). *La complejidad conceptual de la escritura*. Simposium " Sistemas de escritura y alfabetización". Ediciones del Ermitaño:México.

FERREIRO, E. (1986). *El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Méjico: Bibliotecas Universitarias.

FERREIRO, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. M. Goodman (eds.), *Los niños construyen su lectoescritura*. Aiqué: Buenos Aires.

FERREIRO, E; GÓMEZ-PALACIO, M. Y AL. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso escolar de la lectura y la escritura*. Buenos Aires. Aiqué.

FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*.

FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI.

- FLANDERS, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- FLOWER, L. Y HAYES, J. T. (1980). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.
- FLOWERS, L. Y HAYES, J. R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in writing*. Erlbaum.
- FLOWERS, L. Y HAYES, J. T. (1981). Plans that guide the composition process. En C. H. Frederiksen y J. Dominic (eds.), *The nature, development, and teaching of written communication*. Erlbaum: Hillsdale, 39-58.
- FORMAN, E. A. Y CAZDEN, C. B. (1984). Perspectivas vygostskyanas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 139-157.
- FORSTER, K. (1990). Acceso al léxico mental. En F. Valle, F. Cuetos, J. M. Igoa, S. del Viso (eds.), *Lecturas de psicolingüística. Comprensión y producción del lenguaje*. Alianza Editorial : Madrid.
- FRITH, U. (1980). Unexpected spelling problems. En U. Frith (eds.), *Cognitive Processes in Spelling*. Academic Press: Londres.
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall y M. Coltheart (eds.), *Surface dyslexia*. Erlbaum: Hillsdale.
- GALCERÁN, F. (1998). *Experiencias biligües en la educación del niño sordo* CEE de Sords CRAS. Sabadell. En Apanse (eds.), Mayo: Barcelona.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. (1986). *Aprendizaje por descubrimiento versus aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo*. En Simposium Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular (eds.). UNED: Madrid.
- GARTON, A. Y PRATT, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- GIL, G. Y SANTANA, B. (1985). Los modelos del proceso de escritura. *Estudios de psicología*, 19-20, 87-101.
- GIL, P. (1994). *Informe sobre los deficientes auditivos prelocutivos de un IES*. (inédito).
- GINABREDA, G. ; MIRET, T. Y NOS, E. (1996). El aprendizaje de la lengua escrita en los niños sordos. *FIAPAS*, 51, 18-22.

GINÉ, C. (1994). *Identificació de les variables que incrementen el risc d'un pobre desenvolupament social dels infants amb retard en el desenvolupament: bases per a un programa d'educació familiar*. Tesis Doctoral no publicada.

GLEITMAN, L. R. , GLEITMAN, H. Y SHIPEY, E. (1972). The emergence of the child as grammarian. *Cognition*, 1, 137-164.

GLOVER, J. A.; RONNING, R. R. Y BRUNING, R. H. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. Nueva York: Macmillan Publishing Company.

GOLDING-MEADOW, S. Y MYLANDER, C. (1990). Beyond the input given: the child's role in the acquisition of language. *Language*, 66, 323-355.

GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

GOMBERT, J. E. (1992). Activité de lecture et activités associées. En M. Fayol, J. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Chjarolles y D. Zagar (eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Presses Universitaires De France: Paris.

GÓMEZ, I. MAURI, T. Y VALLS, E. (1992). *Els continguts escolars en el tractament del currículum*. Barcelona: Grao.

GÓMEZ, I. MAURI, T. Y VALLS, E. (1996). *L'aprenentatge dels continguts escolars*. Barcelona: Materials UOC.

GONZÁLEZ DE IBARRA, J. Y MOLINS, E. (1998). CEIPM Tres Pins. Barcelona. En Apanse (eds.), *Experiencias bilingües en Catalunya*. Mayo: Barcelona, 25-32.

GOODMAN K. (1973). *Psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.

GOODMAN, K. (1984). Unity in reading. En A. Purves, y O. Niles (eds.), *Becoming Readers in a Complex Society*. 83° Yearbook of the national society for the study of Education. University of Chicago Press: Chicago, 79-114.

GOODMAN, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. En H. Singer y R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association: Newark.

GOODMAN, K. S. (1976). *Acquiring literacy is natural: Who skilled cock robin?*, Singapore.

- GOODMAN, K. Y GOLLASCH, F. (1982). *Language and Literacy: The selected writings*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- GOODMAN, N. (1968). *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral.
- GOODMAN, Y. (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI: Madrid, 107-127.
- GOODMAN, Y. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura: un enfoque piagetiano*. Buenos Aires : Aiqué.
- GOODMAN, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.
- GOODMAN, Y. ; ALTWERGER, M. Y MAREK, A. (1998). Print awareness in the pre-school children: A study of the development of literacy in pre-school children. *Occasional Paper*, nº4. Program in Language and Literacy.
- GOODY, J. (1987). *The Interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOSS, R. N. (1970). Language used by mother of deaf children and mothers of hearing children. *American Annals of the deaf*, 115, 218-237.
- GOUGH, P. B. Y HILLINGER, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of Orton Society*, 30, 180-196.
- GRÁCIA, M. (1997). *Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños con Síndrome de Down*. Tesis Doctoral no publicada. Dep. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.
- GRÁCIA, M. Y DEL RÍO, M. J. (1998). Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños pequeños. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol. XVIII, 1, 19-30.
- GRAVES, R. L. (1999). *Writing, teaching, learning. A sourcebook*. Estados Unidos: Cook Publishers, Inc.
- GREENFIELD, P. M. Y LAVE, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. En D. A. Wagner y H. E. Stevenson. (eds) *Cultural Perspectives on child development*. Nueva York, W.H. Freeman.
- GREGG, L. W. Y STEINBERG, E. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints (eds.), *Cognitive Processes in writing*. Erlbaum.

GREGORY, S. (1999). *The writing of deaf children educated through a sign bilingual approach*. En European Days of deaf Education, September.

GREGORY, S Y MOGFORD, K. (1981). Early language development in young deaf children. En J. Woll, J. Kyle y M. Deuchar (eds.), *Perspectives on British Sign Language and Deafness*. Crom Helm: Londres, 218-237.

GRUSHKIN, D. A: (1998). Metaphors of anger in ASL: A window on the culture of the American Deaf community. *International Review of Sign Linguistics*.

HAKES, D. T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer.

HALLIDAY, M. K. A. Y HASAN, R. (1989). *Language, context and text: aspect of language in a social-semiotic perspective*. Oxford : University Press.

HANSON, V. (1991). Phonological Processing without sound. En S. Brady y D. Shankweiler (eds.), *Phonological Processes in literacy*. LEA.

HANSON, V. L.; GOODELL, E. W. Y PERFETTI, C. A. (1991). Tongue-twister effects in the silent reading of hearing and deaf college students. *Journal of Memory and Language*, 30, 319-330.

HANSON, V. L. SHANKWEILER, D. Y FISHER, F. W. (1983). Determinants of spelling ability in deaf and hearing adults: Access to linguistic structure. *Cognition*, 14, 323-344.

HARRIS, M. Y BEECH, J. (1998). Implicit Phonological Awareness and Early Reading Development in Prelingually Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol.3, n.3, 205-216.

HARRIS, R. (1986). *The origin of writing*. Londres: Duckworth.

HART, B. Y RISLEY, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 243-256.

HAYES, J. R. Y FLOWER, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En Gregg, L. W. y Steinberg, E. R (eds.), *Cognitive Processes in writing*. Erlbaum, 3-30.

HEDLEY, C.; ANTONACCI, P. Y RABINOWITZ, M. (1995). *Thinking and literacy. The mind at work*. New Jersey; EEUU: Hillsdale.

- HEILING, K. (1999). La lectura y la escritura en los niños sordos en contextos bilingües. Una experiencia de veinte años de evaluación. En A.B.Domínguez y C.Velasco (coord.). *Lenguaje Escrito y Sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca: Salamanca.
- HELMERSON, A. (1999). *Experiences From Bilingual Teaching: Student age 10-12*. European Days of Deaf Education. Edde: Orebro, Sweden.
- HIRSH-PASEK, K. (1987). The metalingüistics of fingerpelling: An alternative way to increase reading vocabulary in congenitally deaf readers. *Revista Reading Research Quartely*, XXII,4, 455-474.
- HOFFMEISTER, R. (1999). Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. En C.Skliar (eds.), *Actualidad de la Educación Bilingüe para sordos*. Ed Mediação: Porto Alegre.
- IRWIN, J. Y DOYLE, M. A. (1992). *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Estados Unidos: Aique.
- ISSLER, R. (1983). *Articulação e Linguagem*. Brasil: Ed Antares.
- ITARD, J. (1801). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza de Bolsillo, 893.
- JACOB, L. (1974). *A deaf adult speaks out*. Washington: Gallaudet College Press.
- JIMÉNEZ, J. E. Y ORTIZ, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- JOHNSON, R. E. Y ERTING, C. (1989). Ethnicity and socialization in a classroom for deaf children. En A. Lucas. (eds.), *The sociolinguistics of the deaf community*. Academic Press: Nueva York.
- JOHNSON, W. (1959). *The onset of stuttering*. University of Minnesota Press.
- JORM, A. F. Y SHARE, D. L. (1983). An invited article phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, Vol.4,n.2, 103-147.
- JULIÀ, T. (1995). *Encertar l'escriure. Per un aprenentatge lúdic y funcional de la llengua escrita*. Barcelona: Rosa Sensat.
- KAYE, K. (1982). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.

KLEIFGEN, J. A. (1990). Prekindergarten children's second discourse learning. *Discourse Processes*, 13, 225-242.

KLIMA, E Y BELLUGI, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press.

KNOORS, H. (1994). School Sign Language of the Netherlands: The language of Dutch non-native signing children. En I. Ahlgren, B. Bergnamy M. Brennan (eds.), *Perspectives on Sign language usage*. Isla: Englad, 333-344.

KNOORS, H. Y RENTING, B. (2000). Measuring the quality of education: The involvement of bilingually educated deaf children. *American Annals of the Deaf*, Vol.145,n. 3, 268-274.

KUCER, S. (1985). The making of meaning: reading and writing as parallel processes. *Written Communication*, 2, 317-336.

KYLE, J. G. (1985). Reading development of deaf children. *Journal of research in reading*.

KYLE, J. G.; WOLL, B. Y ACKERMAN, J. (1987). A pragmatic analysis of deaf mother-infant interaction. *Monographs*, 1. ISLA.

KYLE, J. G. Y WOLL, B. (1985). *Sign Language. The Study of deaf People and their language*. Londres : Cambridge University Press.

LABORIT, E. (1995). *El grito de la gaviota*: Seix Barral.

LANE, H. (1984). *El niño salvaje de Aveyron*: Alianza Editorial,389.

LANGER, J. A. (1992). La lectura, la escritura y el desarrollo de los géneros. En I. Irwin y M. A. Doyle (eds.), *Conexiones entre lectura y escritura*. Aique: Estados Unidos, 52-107.

LARTZ, M.; LESTINA, L.J. (1995). Strategies deaf mothers use when reading to their young deaf or hard of hearing children. *American Annals of the deaf*, 140, 4,358-362.

LAVALLE, B. (1990). *The scaffolding Process in French Immersion Kindergarten*: Alberta, Edmonton, Canadá.

LEYBAERT, J. (1993). Reading in the deaf: The roles of phonological codes. En M. Marschark y D. Clarc (eds.), *Psychological Perspectives in Deafness*. Laurence Erlbaum Associates: Nueva York, 269-309.

LEYBAERT, J. (1998). Effects of phonetically augmented lisppeech on the development of phonological representations in deaf children. En M.

Marscharck y M. D. Clark (eds.), *Psychological perspectives on deafness*, vol.2, 103-130. Erlbaum: Mahwah,

LEYBAERT, J. Y ALEGRÍA, J. (1993). Is word processing involuntary in deaf children?. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 1-29.

LEYBAERT, J. Y ALEGRÍA, J. (1995). Spelling development in deaf and hearing children: Evidence for use of morpho-phonological regularities in French. *Reading and writing*, 7, 89-109.

LEYBAERT, J. Y CHARLIER, B. (1996). Visual speech in the head: the effect of cued-speech on rhyming, remembering and spelling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 234-248.

LIBERMAN, I. (1983). A language-oriented view of reading and its disabilities. En H. Myklebust (eds.), *Progress in learning disabilities* (Vol.V). Grune y Stratton: Nueva York, 81-101.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F. W. Y CARTER, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

LIBERMAN, I. Y. Y SHANKWEILER, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *RASE*, 6, 8-17.

LIBERMAN, I. Y. Y SHANKWEILER, D. (1989). Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction. En L. Rieben y Ch. Perfetti (eds.), *L'apprenti lecteur*. Delachaux et Niestlé: Neuchatel.

LIE, A. (1991). Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children. *Reading Research Quarterly*, 26, 234-250.

LINCHESNSTEIN, E. (1983a). *The relationships between reading processes and English skills of deaf students*. Vol.I. Rochester: National Technical Institute for the Deaf Rochester Institute of Technology One Lomb Memorial Drive.

LINCHESNSTEIN, E. (1983b). *The relationships between reading processes and English skills of deaf students*. Vol.II. Rochester: National Technical Institute for the Deaf Rochester Institute of Technology One Lomb Memorial Drive.

LIVINGSTON, S. (1997). *Rethinking the education of deaf students*. Portsmouth: Heinemann.

LOCKE, J. Y LOCKE, V. (1971). Deaf children's phonetic, visual and dactylic coding in a grapheme recall task. *Journal of Experimental Psychology*, 89, 142-146.

LONCKE, F. (1989). *El lenguaje por señas y la lectura en niños sordos*. En V Simposio Escuelas de Logopedia y Psicología del lenguaje (eds.): Salamanca.

LURIA, A. R. (1929). The development of writing in the child. En M. Cole (eds.), *The selected writings of A.R. Sharpe, Inc*: Nueva York, 145-194.

LURIA, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal*.

M.E.C.(1992). *Las Necesidades Educativas Especiales del niño con Deficiencia Auditiva*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

M.E.C.(1996). *Las personas sordas y su realidad social. Un estudio descriptivo*. Madrid: Centro de Desarrollo Curricular Informe.

M.E.C. (?). *Psicología del niño y de la niña de Educación Primaria. Aprendizaje y desarrollo del lenguaje*. Madrid: MEC.

MACWHINNEY, B. Y SNOWW, C. (1989). *The Childe Project: Computational Tools for analyzing Talk*. Pittsburg, PA: Carnegie Mellon University.

MALDONADO, A. ; SEBASTIÁN, E. Y SOTO, P. (1992). *Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

MALLERY-RUGANIS, D. Y FISCHER, S. (1991). Characteristics that contribute to effective simultaneous communication. *American Annals of the Deaf*, 136, 401-408.

MARCHESI, A. (1987). *Desarrollo cognitivo y lingüístico del niño sordo*. Madrid: Alianza Psicología.

MARCHESI, A. (1990). Comunicación, lenguaje y pensamiento de los niños sordos. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación, III*. Madrid: Alianza Psicología.

MARCHESI, A. (1990). La educación del niño sordo en una escuela integradora. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación, III*. Madrid: Alianza Psicología.

- MARGE, M. (1972). *The general problem of language disabilities in children.*
- MARMOR, G. Y PETITTO, L. (1979). Simultaneous communication in the classroom: How well is English grammar represented?. *Sign Language Studies*, 23, 99-136.
- MARSHALL, J. C. (1988). A propósito de algunas relaciones entre dislexias adquiridas y las del desarrollo. En H. Duffy y N. Geschwind (eds.). *Dislexia: Aspectos psicológicos y neurológicos.* Labor: Barcelona .
- MARTÍN, B. (1995). Lenguaje integrado: sus creencias sobre alfabetización. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 21-29.
- MARTÍN, B. (1996). Automatización del acceso léxico ¿ es posible desde el lenguaje integrado?. *Cultura y Educación*, 2, 103-113.
- MARUNY, LL. ; MINISTRAL, M. Y MIRALLES, M. (1995). Escribir y Leer. De cómo los niños aprenden a escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de 3 a 8 años (Vol.I). Madrid: MEC y Edelvives.
- MARUNY, LL. ; MINISTRAL, M. Y MIRALLES, M. (1995). Escribir y Leer. De cómo enseñar a escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. (Vol.II). Madrid: MEC y Edelvives.
- MARUNY, LL. ; MINISTRAL, M. Y MIRALLES, M. (1995). Escribir y Leer. Actividades y recursos en el aula. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. (Vol.III). Madrid: MEC y Edelvives.
- MASSONE, M.I. Y MACHADO, (1994). Lengua de señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe. Argentina. Ed. Edicial.
- MASSONE, M. I. Y SIMÓN, M. (1999). El contrato didáctico en el marco de las políticas lingüísticas argentinas. En C. Skliar (eds.), *Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos.* Ed Mediaçao: Porto Alegre, 57-76.
- MATHER, S. M. (1990). Home and Classroom Communication. En F. Moores y K. P. Meadow (eds.), *Educational and Developmental Aspects of Deafness.* Gallaudet University Press: Washington.
- MAURI, T. (1993). Los contenidos escolares. *Aula de Innovación Educativa*, 11, 57-60.

MAYER, C. (1999). Shaping At The Point Of Utterance: An Investigation of the Composing Processes of the Deaf Student Writer. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol.4,n.1, 37-49.

MAYER, C. Y AKAMATSU, C. T. (1999). Bilingual-Bicultural Models of Literacy Education for Deaf Students: Considering the Claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol.4,n.1, 1-8.

MAYER, C. Y AKAMATSU, T. (2000). Deaf children creating writtten texts: Contributions of american sign language and signed forms of english. *American Annals of the deaf*, Vol.145, 5, 394-428.

MCCARTHEY, S. Y RAPHAEL, T. (1992). Panorama en la investigación en lectura y escritura. En J. Irwin y M. A. Doyle (eds.), *Conexiones entre lectura y escritura*. Aiqué: Buenos Aires , 18-51.

MCWHINNEY, B. (1991). *The CHILDES project*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

MCWHINNEY, B. Y SNOW, C. (1985). The child language date exchange system. En *Journal of Child Language*, 12. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

MCWHINNEY, B. Y SNOW, C. (1990). The child language date exchange system: an update. En *Journal of Child Language*, 17. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

MEDLEY, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. Peterson y H. Walberg (eds.), *Research on teaching: concepts, findings and implications*. McCutchan: Berkeley University of California Press.

MIES, M. A. (1993). *La comprensió de la paraula escrita en el sord: bases per l'elaboració d'un model d'intervenció*. Tesis no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

MIRAS, M. (1991). Educación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 4-15.

MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.

MIRAS, M. Y SOLÉ, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En C. Coll.; J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación,II*. Alianza Psicología: Madrid.

MITCHELL, R. (1988). *Communicative Language Teaching in Practice*. Londres: CILT.

- MONEDERO, C. (1989). *Dificultades de aprendizaje escolar. Una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Piramide.
- MONEREO, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- MONTERO, L. (1990). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y Educación*, II. Psicología de la Educación. Alianza Psicología: Madrid, 273-295.
- MOOERES, D. Y SWEET, C. (1990). Factors Predictive of school Achievement. En Mooeres, D. y Sweet, C (eds.), *Educational and Developmental Aspects of deafness*. Gallaudet University Press: Washington.
- MOORECROSS, F. (1992). La invención y el desarrollo del alfabeto. En A. Wayne Senner (eds.), *Los orígenes de la escritura*. Siglo XXI: Madrid .
- MORAIS, J. (1991). Phonological awareness: a bridge between language and literacy. En D. J. Sawyer y B. J. Fox (eds.), *Phonological Awareness in reading. The evolution of current perspectives*. Springer-Verlag: Nueva York.
- MORAIS, J. ; ALEGRÍA, J. Y CONTENT, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- MORTON, J. (1969). The interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, 165-178.
- MUSSELMAN, C. (2000). How do Children who can't Hear Learn to read an Alphabetic Script? A Review of the literature on reading Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 1, 10-31.
- MUSSELMAN, C. Y SZANTO, G. (1998). The written Language of Deaf Adolescents: Patterns of Performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 3, 245-263.
- NELSON, K.E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Development Psychology*, 13, 109-117.
- NEMIROVSKY, M. ; CARLINO, P. C. Y OTROS. (1994). *El periódico. Un texto para enseñar a leer y escribir*. CEP de Alarcón, n. 69.
- NEWMAN, D. ; GRIFFIN, P. Y COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/Morata.

NEWPORT, E. Y MEIER, R. (1985). Acquisition of American Sign Language. En D. I. Solbin (eds.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

OLSON, D. R. Y TORRANCE, N. (COMP.). (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

ONRUBIA, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll (eds.), *El constructivismo en el aula*. Grao: Barcelona.

ONRUBIA, J. (1996). Mediación y construcción de significados en la interacción profesor/alumnos y en la interacción entre alumnos. En J. Escoriza (eds.), *Psicología de la Instrucción*, Vol.3. Psicología y Educación, EUB.

ONRUBIA, J. (1996). La escuela como contexto de aprendizaje y desarrollo. En A. Barca; J. A. González; R. González y J. Escoriza (eds.), *Psicología de la Instrucción*. Vol.3. EUB: Barcelona, 1-19.

ORSOLINI, M. PONTECORVO, C. (1991). *La costruzione del testo scritto nei bambibi. Problemi di psicologia*. Italia.

ORTON, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Arch. Neurol. Psychiat.* , 14, 582-615.

PACE, C.; PONTECORVO, C.; SCKLIAR, C. ; VOLTERRA, V. (1992). *El niño sordo y la lengua escrita: un análisis de las producciones escritas de niños sordos en edad preescolar*(inédito).

PADDEN, C.A. (1991). The acquisition of fingerspelling by deaf children. P. Siple y S. Fisher, (eds), Vol.2. *Theoretical issues in sign language research*. Chicago, University of Chicago Press.

PADDEN, C.A. (1993). Lessons to be learned from the young deaf orthographer. *Linguistics and education*, 5, 71-86.

PADDEN, C. A Y MASTER, B. (1985). An alphabet on hand: the acquisition of fingerspeelling in deaf children. *Sign Language Studies*, 47, 161-172.

PADDEN, C. Y HUMPHRIES, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a culture*. London: Cambridge, Mass.

PARASNIS, I. (1983). Visual perceptual skills and deafness. A research review. *Journal of the academy of Rehabilitative Audiology*, 16, 161-181.

PAUL, P. (1987). *Deaf children's comprehension of multimeaning words: research and implications*. En Annual Indiana Association for child and adults whith learning disabilities (eds.): Indianapolis.

PAUL, P. V. Y QUIGLEY, S. (1990). *Language and deafness*. New York: Longman.

PEARSON, D. P. Y GALLAGHER, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-334.

PERELLO, J. Y FRIGOLA, J. (1987). *Lengua de Signos Manuales*. Barcelona: Científico-Médica.

PERFETTI, C. Y SANDAK, R. (2000). Reading Optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 1.

PERTUSA, E. (1995). La lengua escrita en el niño sordo. Estrategias educativas. Proyecto de Tesis Doctoral. Dirigida por M.P. Fernández Viader (dir.), Universidad de Barcelona, Barcelona.

PETER SMAGORINSKY (Ed.)). *Speaking about writing. Reflections on research methodology*. London: Sage Production Editor: Rebecca Holland.

PINEDO, F. J. (1998). *Método de enseñanza de lecto-escritura a Personas Sordas* (eds.), I Simposio Nacional sobre Lecto-escritura en las personas sordas: España.

POWER, D. . (1974). Language Development in deaf children; The use the manual supplement in oral education. *Australian Teacher of the deaf* . , 15.

POWER, D. (1985). Reading and language development for hearing-impaired children. En L. Unsworth (eds.), *Reading: An Australian perspective*. Thomas Nelson: Melbourne.

POWER, D. Y LEIGH, G. (2000). Principles and Practices of Literacy Development for Deaf Learners: A historical Overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,.5, 1, 4-10.

POWER, D. Y LEIGH, G. R. (2000). Principles and practices of literacy development for deaf learners: A historical overview. *Journal of deaf Studies and Deaf Education*, 5,1, 3-8.

POZO, J. L. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Psicología de la Educación. Alianza Psicología: Madrid, 199-221.

QUIGLEY, PHD.; POWER, D.J. Y STENINIKAMP, M.W. (1977). The language structure of deaf children. *The Volta Review*, 2, 73-84.

QUIGLEY, PHD. Y KRETSCHMER, R (1982). *The education of deaf children. Issues, theory and practice*. Baltimore: University Press.

QUIGLEY, S.P.; MONTANELLI, D.S. Y WILBUR, R.B. (1976). Some aspects of the verb system in the language of deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 3, 536-550

QUIGLEY, S. P. Y PAUL, D.P. (1984). *Language and deafness*. San Diego: College Hill Press.

QUIGLEY, S. Y KING, C. (1980). Syntactic performance of hearing impaired and normal hearing individuals. *Applied Psycholinguistics*, 1,4, 329-356.

QUIGLEY, S. Y KING, C. (1981-1984). *Reading Milestones*. Beaverton: OR:Dormac.

ROBBINS, N. L. (1983). The effects of signed text on the reading comprehension of hearing-impaired children. *American Annals of the deaf*, 128, 1, 40-44.

ROCA, N.; SIMÓ, R.; SOLSONA, R.; GONZÁLEZ, C. Y RABASSA, M. (1995). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*: Fundación Infancia y Aprendizaje.

ROCKWELL, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI: México, 296-320.

RODRÍGUEZ, M.A. (1992). *El lenguaje de signos*. Madrid. Confederación Nacional de sordos. ONCE.

ROGOFF, B. (1986). Adult assistance of children's learning. En T. E. Raphael (eds.), *Contexts of school-based literacy*. Random House: Nueva York, 27-40.

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

RONDAL, J. (1983). El conductismo social y los determinantes interpersonales en el aprendizaje del lenguaje. En *Revista de Logop., Foniat. y Audiol.* Volll, 1.

RONDAL, J. (1988). Estrategias de enseñanza adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje. En *Revista de Logop., Foniat. y Audiol.* Volll, 1.

RONDAL, J. Y SERON, X. (1988). *Trastornos del lenguaje*. Vol.I,II. Barcelona: Paidós.

ROSENTHAL, R. (1966). *Experimenter effects in behavioral research*. Nueva York: Appleton-Cenmtury-Crofts.

RUEDA, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.

RUIZ, U. (1995). El habla que colabora con la lengua escrita. *Textos de didáctica y la literatura*, 5, 7-19.

RYAN, E. B. (1980). *Metalinguistic development and reading*. F. B. Murray .

SACKETT, G.P. (1979). The lag sequential analysis of contingency and cyclicity in behavioral interaction research. En J. Osofsky (eds.), *Handbook of infant development*. Wiley: Nueva York, 623-649.

SACKETT, G. P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and causal inference model. En J. Osofsky (eds.), *Handbook of infant development*. Wiley: Nueva York, 855-878.

SACKS, O. (1991). *Veo una voz*. Madrid: Anaya.

SÁNCHEZ, M. (1994). *L'adquisició del llenguatge en nens amb necessitats educatives especials al marc escolar. Un estudi interactiu*: Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona. Barcelona.

SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1987). *The psychology of written composition*, 58, 43-64.

SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

SCARDAMALIA, NM. Y BEREITER, C. (1986). Research on written composition. En M. Wittock (eds.), *Handbook of reading research*. Macmillán: White Plans, 185-244.

SCARDAMALIA, NM. Y BEREITER, C. Y GOELMAN, H. (1982). The role of production factors in writing ability. En M. Nystrand (eds.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. Academic: San Diego, 173-210.

SCHARPER, M. W. Y REITSMA, P. (1990). *Development of orthographic vocabulary: strategies of deaf children in memorizing orthographic information*. International Congress on Education of the deaf. USA.

SCHLESINGER, H. S. (1978). The acquisition of signed and spoken language. En L. S. Liben (eds.), *Deaf children Development Perspectives*. Academic Press: Nueva York.

SCHLESINGER, H. S. AND MEADOW, K. (1972). *Sound and sign: Childhood Deafness and mental health*. Berkeley University of California Press.

SCHMANDT-BESSERAT, D. (1978). The earliest precursors of writing. *Scientific American*, 238, 50-59.

SCHMANDT-BESSERAT, D. (1989). Dos precursores de la escritura: cuentas simples y complejas. En W. Senner (eds.), *Los orígenes de la escritura* (traducción al castellano, 1992). Siglo XXI: Madrid.

SCHNEUWLY, B. (1992). Didactique de l'écrit en français langue maternelle: une approche expérimentale. En R. Bouchard et als (eds.), *Acquisition et enseignement, apprentissage des langues*. LILIDEM: Grenoble.

SCHNEUWLY, B. (1994). Mecanismos de regulaciones de les actividades textuales. *Articles*, 2, 87-104.

SEBASTIÁN , M. E. Y MALDONADO, A. (1986). Leer y deletrear. *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 45-47.

SEEMAN, M. (1965). *Sprachstörungen bei kindern*. Berlín: Springer.

SHANKLIN, N. L. (1991). Whole language and the writing process: one movement or two?. *Topics in Language Disorders*, 11,3, 45-57.

SKLIAR, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva e pedagógica*. Mendoza: Ediunc.

SKLIAR, C. Y COLS. (1991). *Situación de la competencia en lengua escrita de los niños sordos en un programa de bilingüismo*. Informe del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

SKUTNABB-KANGAS (1994). Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism. En I. Ahlgren y K. Hyltenstam (eds.), *Bilingualism in deaf education*. Signum: Germany , 139-161.

SMITH, C. B. (1988). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

SMITH, C. Y DAHL, K. (1989). *La enseñanza de la lectoescritura. Un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor/ Mec.

SOLÉ, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: Ceac.

SOLÉ, I. (1997). L'aprenentatge i l'ensenyament de la lectura. En A. Teberosky (eds.), *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura*. UOC: Barcelona, 1-72.

SOLÉ, I. Y TEBERSOKY, A. (en prensa). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica* (eds.).

SOTÉS, P. (1994). *La comunicación profesor-alumno al comienzo de un programa de inmersión al Euskera*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona. Barcelona.

STANOVICH, K. E. (1991). Cognitive science meets beginning reading. *Psychological Science*, 2, 70-81.

STASSEN, K Y THOMSON, R. (1997). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.

STELLA, G. Y BIANCARDI, A. (1991). La costruzione della lingua scritta nel bambino prescolare. Analisis delle scritture spontanee di bambini sordi. En M. Orsolini y C. Pontecorvo (eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Nuova Italia: Italia.

STOEFEN-FISHER, J. M. Y LEE, M. A. (1989). The effectiveness of the graphic representation of signs in developing word identification skills for hearing impaired beginning readers. *Journal of special Education*, 23, 2, 151-167.

STOKOE, W. (1974). *Classification and description of sign language*. T. A. Sebeok.

STOKOE, W. C: (1960). Sign Language Structures: An outline of the visual communication systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers* , 8.

STONE, T. J. (1993). Whole-language reading processes from a Vygotskian Perspective. *Child and youth Care Forum*, 22,5.

STRASSMAN, B. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2,3, 140-149.

STRENG, A. (1964). *Reading for deaf children*. Philadelphia: Philadelphia School for the deaf.

STUBBS, M. (1980). *Language and literacy: The sociolinguistics of reading and writing*. Londres y Boston.

SULZBY, E. (1989). *Emergent literacy: Kindergarteners write and read, including Sulzby coding system*. Michigan: Arbor, MI.

SUTCLIFFE, A.; DOWKER, A. Y CAMPBELL, R. (1999). Deaf Children's Spelling: Does it show Sensitivity to Phonology?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4,2, 111-123.

SVARTHOLM, K. (1993). Bilingual Education for the deaf in Sweden. *Sign Language Studies*, 81, 291-331.

SVARTHOLM, K. (1994). Second Language learning in the deaf. En I. Ahlgren y K. Hyltenstam (eds.), *Bilingualism in deaf education*. Signum: Germany, 61-71.

SVARTHOLM, K. (1999). Bilingüismo dos surdos. En C. Skliar (eds.), *Atualidade de la Educação Bilingüe para Sordos*. Ed Mediação: Porto Alegre, 15-24.

SZWED, J. F. (1979). *The ethnography of literacy*. En Trabajo presentado en la NIE Conference on Writing, en M. F. Whiteman. Hillsdale : Laurence Erlbaum.

TAESCHNER, T. ; DEVESCOVI, A. Y VOLTERRA, V. (1988). Affixes and function words in the written language of the deaf children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 385-401.

TAKALA, M. , KUUSELA, J. Y TAKALA, E. P. (2000). A good future for deaf children: A five-year sign Language Intervention Project. *American Annals of the Deaf*, 145,4, 366-373.

TAYLOR, L. (1969). *A language analysis of the writing of deaf children*. Tesis Doctoral no publicada. Florida State University Tallahassee.

TAYLOR, N. E. Y BLUM, I. H. (1981). *The effects of written language on first grade reading achievement*.

TEBEROSKY, A. (1982). Escrituras por interacción grupal. En E. Ferreiro y M Gómez (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 155-178.

TEBEROSKY, A. (1987). *Psicopedagogía del llenguatge escrit*. Barcelona: IME.

TEBEROSKY, A. (1988). *La construcción de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar*, Barcelona.

TEBEROSKY, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 17-35.

TEBEROSKY, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación en aprendizaje del ciclo inicial. *Educación*, 288, 201-223.

TEBEROSKY, A. (1990). *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. Sao Paulo: Trajectory Cultural.

TEBEROSKY, A. (1994). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE Horsori.

TEBEROSKY, A. (1997). Psicopedagogía de la lectura i l'escritura. *En Texto docente*. Barcelona: UOC.

TEBEROSKY, A. (2001). *El aprendizaje de la escritura desde la perspectiva constructivista*. Barcelona: Vicens-Vives.

TEBEROSKY, A. Y TOLCHINSKY, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires : Santillana.

TEMPLE, C. (1985). Surface dyslexia: Variations within a syndrome.. En K. E.Patterson, J.C. Marshall y C. Coltheart (eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Lawrence Erlbaum : Londres .

TIERNEY, R. (1992). Investigación en curso y nuevas direcciones. En J. Irwin y M. A. Doyle (eds.), *Conexiones entre lectura y escritura*. Aique: Estados Unidos, 292-334.

TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

TORRES, S. ; RODRÍGUEZ, J. M. ; SANTANA, R. Y GONZÁLEZ, A. (1995). *Deficiencia Auditiva: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Granada: Aljibe.

TRANSLER, C.; LEYBAERT, J. Y GOMBERT, J. E. (1999). Do Deaf Children Use Phonological Syllables as Reading Units?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4,2, 124-143.

TREIMAN, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: evidence from children. *Journal of experimental child psychology*, 39, 161-181.

TREIMAN, R. Y ZUKOWSKI, A. (1991). Levels of Phonological Awereness.. En S. A. Brady y D. P. Sankweiler (eds.), *Phonological Processes in Literacy*. Laurence Erlbaum: Hillsdale .

TREVARTHEN, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. En M. Bullowa (ed), *Before Speech: the beginning of Human Communication*. London: Cambridge University Press.

TREVARTHEN, C. (1995). Cómo y cuándo comunican los niños. En M. Monfort (ed). *Enseñar a hablar*. Madrid. CEPE.

TRIADÓ, C. (1991). El desarrollo de la comunicación e el niño sordo. *Rev. Logop. , Fon. y Audiol*, XI, 122-129.

TRIADÓ, C. (1999). Educación temprana y lenguaje en los niños sordos. En C. Skliar (eds.), *Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos*. Ed Mediação: Porto Alegre, 249-258.

TRIADÓ, C. Y FERNÁNDEZ VIADER, M. P. (1992). La mediación semiótica en el sordo. Algunas reflexiones. *Rev. Logop., Fon. y Audiol*, Vol. XII, 4, 213-222.

TUNMER, W. E. (1991). Phonological awareness and literacy acquisition. En L. Rieben y Ch. Perfetti (eds.), *Learning to read*. LEA: Hillsdale.

TUNMER, W. E.; PRATT, C. Y HERRIMAN, M. L. (1984). Metalinguistic Awareness in children. *Theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag .

TUNMER, W. Y HERRIMAN, M. (1984). The development of metalinguistic awareness : A conceptual overview. En W. Tunmer, C. Pratt y M. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Springer-Verlag: Nueva York, 12-35.

VALMASEDA, M. (1993). Los problemas de lenguaje en la escuela. En A. Marchesi (eds.), *Psicología y educación*. Alianza Psicología .

VALMASEDA, M. (2001). *La lectura en las alumnas y alumnos sordos. Propuestas y adaptaciones*. En 1as Jornadas Regionales de Atención Educativa al alumnado con Deficiencia Auditiva. Murcia.

VIGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

VIGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Crítica*.

VIGOTSKY, L. S. (1983). *Osnovy defektologii*. Sobraine sochinenii, 5.

- VIGOTSKY, L. S (1986). Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar. En A. R:Luria, A. N. Leontiev y L. S. Vygotsky (eds.), *Psicología y Pedagogía*. Akal: Madrid.
- VIGOTSKY, L. S. (1993). *The fundamentals of Defectology*. Nueva York: Plenum Press.
- VILASECA, R.M (1991). *La adquisición del lenguaje: Un modelo interactivo de intervención*. Tesis no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- VOLTERRA, V. Y CASELLI, C. (1983). *From gestures and vocalization to signs and words*. E. W. Stokoe y V. Volterra (eds). SLR'83. Proceedings of the II International Symposium on Sign Language Research. Roma.
- WELLS, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En A. Alvarez (eds.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Aprendizaje Visor /Mec.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- WERTSCH, J.V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. En B. Rogoff y J. V. Wertsch (eds.), *Children's learning in the zone of proximal development*. Jossey-Bass: San Francisco California.
- WERTSCH, J. V. (1987). Collective Memory: Issues from a sociohistorical perspective. *Quarterly Newsletter of the laboratory of Comparative Human Cognition*, 9, 19-22.
- WILBUR, R. B. (1979). *American Sign Language and Sign Systems: Research and Applications*.
- WILBUR, R. B. (1982). The development of morpheme structure constraints in deaf children. *Volta Review*, 84, 7-16.
- WILBUR, R. B. (1987). *American Sign Language: Linguistic and applied dimensions*. Toronto: College-Hill.
- WILBUR, R. B (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5,1, 81- 104.
- WILCOX, S. (1994). *Struggling for a voice: An interactionist view of language and literacy in deaf education*. In sociocultural approaches to language and literacy. Cambridge: University Press.
- WILKINSON, A. (1986). *The quality of writing*. Estados Unidos: Open University Press.

WILLINSKY, J. (1990). *The new literacy: redefining reading and writing in the schools*. Nueva York: Routledge.

WITTROCK, M. C. (1990). Proceso de pensamiento de los alumnos. En M. C. Wittrock (eds.), *La investigación de la enseñanza*, III. Profesores y alumnos. Paidós/MEC: Barcelona.

WOOD, D. J. (1980). Teaching the young child: some relations between social interaction, language and thought. En D. Olson (eds.), *The social foundations of language and thought*. Norton: Nueva York, 280-296.

WOOD, D. J. (1983). El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 201-222.

WOOD, D. J. Y COLS. (1986). *Teaching and talking with deaf children*. Gran Bretaña: John Wiley and Sons

ÍNDICE DE ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO III.1: PROPUESTA DE NO DE LEY SOBRE PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA DE SIGNOS EN CATALUNYA (MAYO DE 1994)	437
ANEXO IV.1. DOCUMENTOS INFORMATIVOS DE LA ESCUELA TRES PINS DE BARCELONA (DOCUMENTOS INTERNOS)	441
ANEXO V.1: DIARIOS DESCRIPTIVOS DE LAS SESIONES	475
ANEXO V.2: TRANSCRIPCIÓN DE LA DECLARACIÓN DE TODAS LAS SESIONES ANALIZADAS (declaración, códigos y líneas de datos)	523
ANEXO V.3: MUESTRA DE UN ARCHIVO SDIS PARA LA OBTENCIÓN DE FRECUENCIAS	537
ANEXO V.4: EJEMPLO DE UN ARCHIVO SDIS PARA LA OBTENCIÓN DE PATRONES RETARDO 1(R1)	547
ANEXO V.5: CD EN EL QUE SE RECOGEN LOS DIFERENTES ARCHIVOS SDIS	559
ANEXO V.6: CUADRO RESUMEN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS AGRUPADAS ("INTERMEDIO")	563
ANEXO V.7: NIVEL DE CATEGORÍAS "GLOBAL"	567

ANEXO V.8: EJEMPLO DE UN ARCHIVO SDIS CON CATEGORÍAS NIVEL DESGLOSADO	571
ANEXO V.9: EJEMPLO DE ARCHIVOS SDIS A NIVEL GLOBAL	581
ANEXO VI.1: FRECUENCIAS DE FEEDBACK	641
ANEXO VI.2: PUNTUACIONES Z (Comparación en el uso de categorías en relación a la tarea)	647
ANEXO VI.3: TIPO DE INTERACCIÓN	655
ANEXO VII.1: MUESTRA DE ESCRITURA ESPONTÁNEA DE CADA UNO DE LOS ALUMNOS (fecha: 16-2-99)	665

ANEXOS

ANEXO III. 1
PROPUESTA NO DE LEY SOBRE PROMOCIÓN Y
DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA DE
SIGNOS EN CATALUNYA
(MAYO DE 1994)



BUTLLETÍ OFICIAL DEL PARLAMENT DE CATALUNYA

Número 228 / IV legislatura / Cinquè període · Dilluns, 16 de maig de 1994

PROPOSICIÓ NO DE LLEI SOBRE LA PROMOCIÓ I LA DIFUSIÓ DEL CONEIXEMENT DEL LLENGUATGE DE SIGNES

PRESENTADA PELS GRUPS PARLAMENTARIS DE CONVERGÈNCIA I UNIÓ, D'ESQUERRA REPUBLICANA DE CATALUNYA, PEL DIPUTAT SR. ANTONI FARRÉS, DEL GRUP PARLAMENTARI D'INICIATIVA PER CATALUNYA, PEL DIPUTAT SR. JULIO ARIZA, DEL GRUP PARLAMENTARI POPULAR, I PER LA DIPUTADA SRA. ROSA BARENYS, DEL GRUP SOCIALISTA AL PARLAMENT DE CATALUNYA
(Reg. 18871 / Admissió a tràmit: Mesa del 10.05.94)

A LA MESA DEL PARLAMENT

Els Portaveus dels Grups Parlamentaris sotasignats d'acord amb el que disposa l'article 134 del Reglament del Parlament, presenten la següent Proposició no de Llei.

Exposició de motius

La Comissió d'Estudi de les Dificultats de la utilització del Llenguatge de signes, ha mantingut diverses reunions amb representants del món dels deficients auditius, bàsicament en l'àmbit de l'educació. Diverses persones i entitats van explicar d'una manera directa i viva la preocupació per trobar mitjans per a la millora del coneixement dels llenguatges de signes, de subratllar la seva importància, d'impulsar el seu aprenentatge, juntament amb el llenguatge oral, el seu reconeixement, la tasca de recerca i la seva implantació, així com també, la importància de ser après per part dels pares, dels professors i dels tècnics que han d'estar vinculats. La Comissió arribava a la conclusió que aconseguir aquests mitjans permetia la integració a la societat en millors condicions de les persones amb deficiències auditives i aprovava per unanimitat en la seva sessió darrera les constatacions següents:

1. La importància del llenguatge de signes i la necessitat de ser conegut i après pels sords profunds a l'hora del seu desenvolupament personal, educatiu i social a Catalunya.

2. Que el bilingüisme en l'àmbit de l'ensenyament és un objectiu prioritari per a la integració de les persones amb deficiències auditives a la societat i al món del treball i de la cultura a Catalunya.

3. Que és oportú que les administracions de Catalunya reconeixin la importància del llenguatge de signes i n'impulsin la recerca i la seva implantació en l'àmbit de la prestació de serveis públics de Catalunya. Això també comportaria la formació de professorat, intèrprets, pares i tècnics al servei d'aquest col·lectiu.

4. Que cal avançar en el desenvolupament de mesures concretes, d'acord amb l'article 13 de la Llei 20/1991, sobre

la promoció de l'accessibilitat i de la supressió de barreres arquitectòniques.

Per totes aquestes consideracions, es presenta la següent

PROPOSICIÓ NO DE LLEI

El parlament de Catalunya *insta* al Consell Executiu que:

1. Adopti el bilingüisme, llenguatge oral, llenguatge de signes, progressivament en l'àmbit de l'educació a Catalunya, per a la integració de les persones deficients auditives profundes perquè aquestes, d'acord amb les seves necessitats educatives específiques, tinguin cada vegada més possibilitats d'accés a la societat en general i al món del treball i de la cultura.

2. Mantinguin en la mesura del possible, d'acord amb les tasques de valoració i seguiment individualitzats del CREDA (Centre de Recursos Educatius per deficients auditius), la seva escolarització en el sistema educatiu ordinari.

3. Impulsi la recerca en l'àmbit del llenguatge de signes des del Departament d'Ensenyament i a través de convocatòries públiques o de beques específiques i a partir del curs 1994-95. Els treballs d'aquesta recerca seran publicats i divulgats.

4. Ofereixi cursos de formació del llenguatge de signes per a fer possible la seva introducció progressiva a partir del 1994-95.

5. Impulsi campanyes de sensibilització i informació per pares i tutors d'aquest col·lectiu pel que fa al llenguatge de signes i la seva aplicació al sistema educatiu.

6. Iniciï les accions pertinents perquè el tècnic intèrpret de signes sigui reconegut en l'àmbit de la Formació Professional.

Palau del Parlament, 4 de maig de 1994

Julio Ariza i Irigoyen, G. P. Popular; Josep-Lluís Carod-Rovira, G. P. d'Esquerra Republicana de Catalunya; Antoni Farrés i Sabater, G. P. d'Iniciativa per Catalunya; Raimon Escudé i Pladellors, G. P. de Convergència i Unió; Rosa Barenys i Martorell, G. Socialista al Parlament de Catalunya

APROVAT EN LA SESSIÓ PLENÀRIA DEL PARLAMENT EL DIA 30 DE JUNY DE 1994
(Barcelona, Primera DIADA NACIONAL DE SORDS, 30/VI/95)

ANEXO IV. 1
DOCUMENTOS INFORMATIVOS DE LA ESCUELA
TRES PINS DE BARCELONA
(DOCUMENTOS INTERNOS)



CEIPM TRES PINS

PROJECTE D'EDUCACIÓ BILINGÜE

Maig de 1998

ÍNDEX

I.- Introducció.

- 1.- Presentació del document..... pàg 1
- 2.- Fonaments de la modalitat bilingüe pàg 2

II.- Breu història de l'escola.

- 1.- Els orígens pàg 6
- 2.- Els inicis de l'escola integradora pàg 7
- 3.- Sistemes de comunicació visivo-manuals. pàg 8
- 4.- Escola cap a l'educació bilingüe pàg 10

III.- Caracterització del Projecte bilingüe

- 1.- Educació bilingüe pàg 13
- 2.- Educació conjunta de sords amb oïdors pàg 16

IV.- Recursos per desplegar el Projecte

- 1.- Informació i orientació escolar de les famílies pàg 22
- 2.- Admissió d'alumnes pàg 23
- 3.- L'equip docent pàg 24
- 4.- Organització i gestió pàg 25
- 5.- Formació permanent i assessorament pàg 27
- 6.- Espais i materials pàg 28
- 7.- Recerca i avaluació pàg 29

V.- Referències bibliogràfiques pàg 30

I.- INTRODUCCIÓ

1.- PRESENTACIÓ DEL DOCUMENT.

Aquest document ha estat aprovat per la major part de l'equip de mestres i logopedes en la sessió de claustre del vint i nou d'abril de 1.998 i, en la sessió del tretze de maig de 1.998, el va aprovar per unanimitat el Consell Escolar.

Al començament del curs 97-98 l'equip directiu va proposar, en la Programació Anual de Centre (PAC), l'elaboració d'un document que concretés el projecte d'educació bilingüe per a l'escola i que, simultàniament, servís per poder presentar a l'Administració educativa la sol·licitud de reconeixement de Centre Experimental de Règim Especial (CERE).

Durant aquests mesos el claustre ha debatut diversos temes sobre el projecte i una comissió de redacció ha anat elaborant l'esborrany que ha servit per a la discussió i aprovació definitiva. En aquest procés hem comptat amb la col·laboració de professionals del CREDAC Pere Barnils.

El document que ara presentem representa el nivell més elaborat de consens sobre la manera de concretar l'educació bilingüe al CEIP M Tres Pins. Malgrat que, donada la complexitat dels temes relacionats amb l'educació dels nens sords, som conscients que no resol, de manera definitiva, alguns assumptes que caldrà continuar estudiant, investigant i elaborant.

L'escola va aprovar el Projecte Educatiu de Centre (PEC) l'any 1.992, document que recollia com a trets d'identitat relacionats amb l'educació de l'alumnat sord:

• ***Escola d'integració preferent d'alumnes sords.***

"En tant que proporciona atenció específica als alumnes deficients sensorials auditius, des de l'ambient més normalitzat i menys restrictiu, atenent els seus trets diferencials i desenvolupant les seves possibilitats personals.

Donada la diversitat de les necessitats educatives dels alumnes sords, no es pot plantejar una resposta educativa d'un model únic i homogeni.

Per això l'actuació de l'escola s'orientarà en els següents criteris:

- *Diversitat en la modalitat de comunicació lingüística oral, signada i bimodal.*
- *Grups flexibles de treball, combinant l'estada dins i fora de l'aula.*
- *Adaptacions curriculars des del currículum ordinari de l'escola."*

• ***L'escola és un servei del CREDAC Pere Barnils.***

"L'escola, des de la seva autonomia, participa dels objectius generals de tota la Institució i, cobrint l'àmbit escolar, ofereix:

- *Resposta educativa, a través de models diversos d'atenció, als alumnes sords des d'una actuació global i coordinada dels docents.*
- *Posada en pràctica, seguiment i avaluació d'experiències d'innovació pedagògica referents a l'organització dels recursos ordinaris i específics.*
- *Model innovador de l'escola integradora des de la perspectiva global que conjuga el caràcter ordinari i específic en funció de la dinàmica educativa."*

En aquell moment, encara, no es feien clares referències a l'educació bilingüe i l'escola necessitava la concreció d'aquest projecte per marcar les línies de treball i les grans finalitats educatives. En els últims cursos l'escola ha deixat de ser un servei del CREDAC i ha començat a funcionar aplicant la normativa de gestió autònoma de centres i ha consolidat els seus òrgans autònoms de govern.

El Projecte d'educació bilingüe queda inclòs en el Projecte Educatiu de Centre i concreta les nostres intencions educatives en l'educació de l'alumnat sord. L'elaboració d'aquest projecte també ha estat possible perquè el gener de 1.997 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat i l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, en el marc de la Comissió Rectora del CREDAC Pere Barnils, van definir les dues modalitats d'escolarització; oral i bilingüe, i els centres de Primària i Secundària que podrien aplicar-les.

2.- FONAMENTS DE LA MODALITAT BILINGÜE.

Durant força anys, a l'educació dels nens i nenes sords, s'ha atorgat un paper preeminent a la seva incorporació al llenguatge per tal que els fos possible seguir sense dificultats les activitats d'ensenyament i aprenentatge. De fet és lògic que així fos, ja que el que caracteritza l'activitat d'ensenyar i aprendre és la comunicació, i, difícilment els nens i les nenes sords es poden incorporar a aquestes activitats si no són capaços d'implicar-se amb els seus companys, amb l'*altre*, en procesos de negociació dels significats que hauran de construir al llarg del procés educatiu. Tanmateix, aquest plantejament pressuposava una idea que la gran majoria de persones implicades en l'estudi dels procediments comunicatius que utilitza la infància sorda ha posat en qüestió: la idea d'identificar llenguatge i llengua oral.

Les raons que havien portat a identificar llenguatge i llengua oral són moltes i diverses. Algunes d'ordre lingüístic, altres d'ordre social i, finalment, algunes de naturalesa psicològica. Provablement l'establiment mimètic d'una relació entre llenguatge i pensament, acompanyat d'una concepció saussuriana sobre el signe lingüístic va ajudar enormement a aquesta equiparació. No obstant la lingüística actual ha posat de manifest que les llengües de signes reuneixen el mateix tipus de característiques culturals -en el sentit de convencionalitat i arbitrarietat del sistema formal de la llengua- que qualsevol altre sistema lingüístic que puguem trobar arreu del món. Per això, també la Psicologia ha reconegut que les operacions formals - en el sentit de

des de la llengua de signes i que per tant no és necessari que el llenguatge sigui oral per accedir als màxims nivells de racionalitat humana.

Plantejar-se l'educació dels alumnes sords suposa partir de les seves potencialitats, per tal de promoure'n el màxim desenvolupament. Significa plantejar-se els mateixos objectius educatius que es plantegen en relació a qualsevol altre alumne, tot considerant però, que pot caldre un diferent camí de desenvolupament i aprenentatge.

La deficiència auditiva, des del moment en que es produeix, defineix en els nens i nenes sords una diferent manera d'interactuar amb l'entorn i d'accedir a la informació. Per als petits sords ni l'alerta auditiva ni la significació de les paraules que usen els seus primers interlocutors tenen, des dels primers moments, la mateixa significació que per als nens oïdors de la seva edat. La percepció visual els informa sovint dels esdeveniments del seu entorn d'una forma del tot al seu abast i en qualsevol cas el fet que els seus interlocutors tinguin en compte aquestes particularitats és del tot rellevant en l'eficàcia de les primeres interaccions.

Els programes d'escolarització bilingüe es proposen que els nens sords des de la primera infància puguin accedir a la comunicació i representació del món a través d'una llengua completa, la llengua de signes, alhora que aprenen la llengua oral de la comunitat d'acord amb les seves possibilitats. La investigació psicolingüística arran del bilingüisme en general, ha posat de manifest que les persones bilingües no posseeixen coneixements lingüístics separats - un per a cadascuna de les llengües que dominen - sinó que les seves destreses lingüístiques s'entenen millor des de l'existència d'una competència lingüística comú que pot vehiculitzar-se mitjançant llengües diferents. Aquesta idea ha servit per proposar també per als nens i les nenes sords un model d'educació bilingüe que serveixi per desenvolupar l'esmentada competència lingüística comuna des de la llengua de signes i, progressivament també a través d'una segona llengua oral.

El bilingüisme a l'educació de l'alumnat sord, parteix de la base de que els nens sords són locutors naturals d'una llengua adaptada a la seva experiència del món i a les seves capacitats de comprensió i expressió: la llengua de signes . Per la seva qualitat visivomanual, les llengües de signes permeten l'adquisició cronològicament normal del llenguatge per part dels nens sords, si es donen les condicions d'ús necessàries. D'altra banda, i atès que aquesta llengua reuneix totes les característiques de les altres llengües naturals i permet els usos i funcions propis de qualsevol altra llengua completa, pot esdevenir des de les primeres edats dels nens sords una llengua funcional de representació mental i de comunicació.

Cal recordar que els nens i nenes sords, com els seus iguals oïdors, necessiten el llenguatge des de la seva primera infància . I també els pares i adults que els envolten. Uns i altres necessiten una llengua funcional de comunicació a través de la qual donaran nom a persones, objectes i sentiments que comparteixen.

Aquesta fàcil adquisició i funcionalitat de la llengua de signes des de la primera infància dels nens sords, fa que, en els programes bilingües, sigui considerada com a primera llengua de comunicació i aprenentatge. Tanmateix, la majoria de nens sords neixen en

famílies oïdores que habitualment no han tingut contacte anterior amb la Llengua de signes. Per això en els programes bilingües es fa indispensable posar una atenció especial en facilitar a través de l'acollida familiar i l'atenció primerenca, l'oferta d'aprenentatge de la llengua de signes als nens sords i les seves famílies des de les primeres edats a l'etapa infantil.

A partir de l'experiència comunicativa positiva viscuda pels nens sords i les seves famílies a través de la llengua de signes, els programes bilingües es plantegen també l'aprenentatge de la llengua oral de la comunitat on viu el nen. La competència en la llengua oral de la comunitat resulta assolible en graus força diferents per part d'uns o altres nens i nenes sords, però en la mesura en que resultarà un instrument important per la relació amb l'entorn i per a l'accés a la informació, els programes bilingües preveuen determinar els objectius adequats a cada alumne i moment educatiu.

En l'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral, pot aprofitar-se l'experiència lingüística adquirida pel nen en l'adquisició de la llengua de signes (representació de conceptes, estructura de diàleg, anticipació i evocació de fets i situacions etc...) tot afegint, a més, en funció de les possibilitats de cada nen sord, recursos i continguts o estructures específicament lligats a l'aprenentatge de la llengua oral.

En qualsevol cas el projecte bilingüe destaca la importància de que els alumnes sords desenvolupin la capacitat lectoescriptora necessària per a l'accés a la informació i la cultura.

Tot utilitzant la llengua de signes com a llengua vehicular per als aprenentatges, l'escolarització bilingüe es proposa que els alumnes sords accedeixin als continguts educatius previstos al currículum general amb el mínim possible de restriccions, posant l'accent en l'adaptació de les vies d'accés a la informació més que no pas en la modificació de continguts d'aprenentatge. En aquest programa es preveu també l'escolarització conjunta, en les diferents unitats ordinàries, del nombre suficient d'alumnes sords que permeti l'activitat cooperativa en els aprenentatges dels alumnes sords entre ells, alhora que el centre, en funció de les singulars característiques dels diferents agrupaments d'alumnes sords i de les diferents àrees curriculars, organitza l'agrupament i emplaçament concret d'alumnes sords i oïdors al llarg de l'horari escolar.

Ara bé, com s'ha destacat en diversos treballs i es posa de manifest en les experiències bilingües escolars arreu del món, les condicions de desenvolupament d'aquests programes són especialment trascendents per garantir-ne l'èxit en l'educació de l'alumnat sord. Així caldrà considerar si més no els aspectes següents:

- La participació d'alumnes sords en un programa d'escolarització bilingüe haurà de respondre a una *opció voluntària dels pares*, podent comptar aleshores amb la seva participació activa en el procés educatiu.
- El programa bilingüe necessita del decidit *suport institucional de l'Administració educativa*, que garanteixi la seva continuïtat i dotació adequada de recursos.

- Serà necessari que el conjunt de la comunitat educativa (professorat, alumnat, personal de serveis i famílies del centre educatiu) **reconegui la Llengua de signes com a llengua completa i funcional**, transmetent-ne a tot l'alumnat una imatge de llengua valorada.
- Garantirà la **formació continuada en Llengua de Signes als pares**, suficient i des de l'inici de l'educació dels alumnes, per tal que pugui esdevenir des de la primera infància llengua real de comunicació .
- S'haurà de garantir que **l'alumnat sord del centre tingui models lingüístics competents** entre els quals caldrà comptar amb parlants nadius de LSC, alhora que es du a terme la formació necessària per tal que el conjunt del professorat accedeixi a una competència funcional en LSC. En aquest sentit la presència de persones sordes entre el personal docent i de serveis del centre permet afavorir, al mateix temps, un bon desenvolupament lingüístic de l'alumnat, un model per a les famílies i l'afiançament d'una autoimatge positiva dels alumnes com a persones sordes.
- S'hauran d'organitzar **els ensenyaments regulars de la LSC com adequació curricular de l'àrea de Llengua**, al llarg de l'escolaritat, definint-ne a més la seva relació amb les altres llengües en ús en el centre.

Aquest projecte no neix només de la reflexió sobre el treball amb alumnes sords de l'escola. Malgrat aquest és, de bon segur, un referent important, altres experiències de Catalunya, d'Espanya i d'arreu del món ens han aportat idees interessants i les reflexions teòriques que han generat han servit també per fonamentar els objectius i les formes de procedir que estructuraren el nostre projecte bilingüe.

Al final d'aquest document s'han afegit algunes referències bibliogràfiques que poden ser il·lustratives en aquest sentit.

II.- BREU HISTÒRIA DE L'ESCOLA

1.- ELS ORÍGENS.

L'Escola Tres Pins neix el curs 84-85, com a conseqüència d'un llarg procés que té com a fil conductor la normalització de l'ensenyament de l'alumnat sord, en el més ampli sentit del terme. L'obertura de l'escola es produeix dins del procés de transformació de l'anomenat Centre Municipal Fonoaudiològic.

El CM Fonoaudiològic va inaugurar-se l'any 1.970 a Montjuïc, però l'atenció als nens sords, per part de l'Ajuntament de Barcelona arrenca de fa quasi 200 anys. Tant els enfocaments educatius com els emplaçaments van anar variant amb els temps: Saló de Cent del mateix Ajuntament (1.800), creació de "l'Escola Municipal de Sords-muts" (1.843), "Escola Municipal de Cecs, Sords-muts i Anormals" (1.910), "Escola Municipal de Sords-muts", a Vil·la Joana (1.917) i a la Bonanova (de 1.940 a 1.970). Totes aquestes experiències tenen dues característiques generals en comú:

- L'àmbit d'actuació era l'educació especial, i el currículum que s'hi desenvolupava es diferenciava totalment del de les escoles ordinàries. L'ensenyament que s'impartia estava bàsicament adreçat a desenvolupar una cultura general; les àrees preponderants eren la llengua i les matemàtiques amb la finalitat última de preparar laboralment als alumnes.
- L'abordatge educatiu es feia exclusivament en llengua oral. La llengua de signes, si bé es tolerava en determinades èpoques com a mitjà de comunicació entre els alumnes sords, no estava considerada com a tal llengua (se l'anomenava mímica) i, per tant, no s'ensenyava ni s'utilitzava com a vehicle per transmetre coneixement.

Els primers anys del CM Fonoaudiològic es poden definir com a continuïstes d'aquesta línia tradicional d'intervenció educativa. El centre acull alumnes d'arreu de la ciutat i rodalies en règim d'educació especial, des del moment del diagnòstic, 3-4 anys fins als 17-18 anys. El currículum és específic i amb poca connexió amb el de la població oïdora. A més a més dels professors de sords que treballen les àrees curriculars, on la llengua oral i el desenvolupament de la parla són les prioritats, el centre compta amb un equip de professorat especialitzat en tallers (impresnta, confecció, ceràmica, ...).

Paral·lelament, el centre es dota d'un servei de diagnòstic i seguiment dels nens sords. Això suposa una important innovació respecte dels anteriors centres específics d'ensenyament per a nens sords. En aquest servei, desenvolupen la seva tasca psicòlegs, otorrinolaringòlegs, assistents socials i logopedes.

A finals dels anys 70 i dins del corrent innovador que recorre l'ensenyament especial, el professorat del centre impulsa una reforma educativa que tindrà per objectiu apropar, el

màxim possible, el currículum d'aprenentatge de l'alumnat sord al currículum de l'EGB. Integració i normalització seran dos dels principis que orientaran l'acció educativa en aquell moment, que coincideixen en el temps amb les experiències d'integració dutes a la pràctica per altres institucions de sords de Barcelona i del país.

En aquesta línia, l'administració educativa municipal endega, a començaments dels anys 80, un procés de transformació profund del CM Fonoaudiològic. Amb els professionals del centre, l'any 1.982 es crea el primer "Equip d'Integració", format per logopedes itinerants que atendran les necessitats educatives dels nens sords integrats en la xarxa d'escoles públiques de la ciutat. Els primers alumnes sords integrats varen sorgir del propi centre, nens petits i/o amb bons pronòstics pel desenvolupament de la llengua oral, i dels nens petits de nova matriculació.

Subsistia, alhora, l'escola d'educació especial configurada per aules específiques d'entre set i deu alumnes sords de diverses característiques. Tot i que el referent general era el pla d'estudis de l'EGB, l'objectiu prioritari seguia sent el desenvolupament de la llengua oral; els aprenentatges es vehiculitzaven a partir de la llengua oral i la llengua de signes era present únicament en els intercanvis informals entre els alumnes.

La població escolar presentava, en un alt percentatge, un greu desfasament en l'assoliment dels objectius d'aprenentatge. De fet, aquests nens i nenes van romandre a l'escola específica ja que es consideraren "difícilment integrables", ja fos perquè eren massa grans i/o amb un retard escolar important, o perquè presentaven problemes associats a la sordesa.

La nova política d'integració, però, implicava la davallada de la població escolar del centre específic i, tanmateix, l'equip docent d'aleshores sintonitzava plenament amb les idees d'integració. Moltes de les situacions escolars que es vivien només feien que reafirmar-nos en aquestes idees: problemàtiques relacionals i conductuals, desinterès pels aprenentatges, adaptacions curriculars constants per a nivells molt baixos, etc. Aquests fenòmens, però, no es relacionaven, en aquell moment, amb la situació de greu privació de llenguatge de molts dels nois i noies, sinó que s'atribuïen al propi caràcter de la institució d'educació especial.

Així doncs, apareix la idea de transformar l'escola especial en una escola ordinària d'integració preferent de sords, obrint matrícula als nens oïdors del barri. En cada classe s'integrarien un o dos nens sords de les aules específiques: els més petits i els que presentaven menys retard escolar.

2.- ELS INICIS DE L' ESCOLA INTEGRADORA.

El setembre de 1.984 neix l'Escola Municipal Tres Pins. En els inicis de l'experiència, s'integraven fins a dos nens sords per aula, amb la finalitat de que la normalització escolar abastés el màxim de població.

Al començament, doncs, l'escola la formaven: un Parvulari 4 anys, un Parvulari 5 anys, un 1r. d'EGB (23 alumnes oïdors i 1 ó 2 alumnes sords), i unes 10 aules específiques (amb 6, 7 ó 8 alumnes sords) que cursaven diferents nivells de l'EGB adaptada. En les aules específiques el desfasament entre l'edat i els objectius d'aprenentatge era gran en la majoria dels casos; els alumnes abandonaven el centre amb una edat mínima de 16 anys.

En la pràctica, les classes d'integració i les aules específiques s'articulaven com dues escoles que convivien en un mateix edifici.

La llengua vehicular per als alumnes sords era la llengua oral; catalana en les classes d'integració i castellana a les aules específiques, ja que eren nens grans que havien començat l'escolarització en aquesta llengua.

La llengua de signes, a la que encara anomenaven "llenguatge mímic", era tolerada com a mitjà de comunicació entre els nois i noies de les aules específiques que, en molts casos havien desenvolupat un codi propi sense massa referents extrets de la llengua de signes de la comunitat sorda adulta.

Els alumnes sords integrats eren responsabilitat del mestre tutor durant la major part de la jornada escolar. L'atenció específica a les seves necessitats educatives es limitava a la dedicació d'una hora diària de treball de llengua oral, a càrrec de la logopeda.

El model d'atenció era similar al que realitzava l'Equip d'Integració del CREDAC:

- Un o dos nens sords per aula.
- 4-5 hores d'atenció logopèdica setmanals, bàsicament fora de la classe.

Posteriorment, aquests plantejaments van anar variant a partir de la reflexió sobre la pràctica docent per millorar la intervenció educativa.

3.- SISTEMES DE COMUNICACIÓ VISIVO-MANUALS.

La modalitat descrita anteriorment comença a ser qüestionada pels mestres i els logopedes en els espais comuns de reflexió, coordinació i formació. En aquests espais, de treball conjunt entre professionals del CEIP M Tres Pins i del CREDAC, s'analitzen les necessitats educatives de l'alumnat sord i es promou un model educatiu de caràcter constructivista. Tant en les aules d'educació especial com en les d'integració es constata un lent desenvolupament de la llengua oral i un alt nivell de desinformació que comporta un accés lent i deficitari al currículum.

Tanmateix, la relació educativa amb els alumnes és, en la majoria dels casos, força despersonalitzada: "l'input", essent exclusivament oral, els col·loca en una contínua situació de fracàs. Habitualment són incompetents en allò que se'ls demana, i, gairebé mai, es pot fer referència a les seves aptituds, possibilitats i coneixements previs. Aquesta situació, juntament amb la greu privació de llenguatge de molts dels nois,

acostuma a comportar problemes emocionals i conductuals que es manifesten tant a l'escola com a casa seva amb la família.

Així doncs, un grup de professionals inicia la introducció de signes en el seu treball amb els nens sords: com a mitjà de comunicació i com a vehicle d'ensenyament -aprenentatge. Es comença utilitzant els signes de la llengua de signes catalana (LSC) en el context d'un input bimodal: el discurs s'organitza segons l'estructura i la sintaxi de la llengua oral, acompanyat i reforçat pels signes de la LSC.

Donada la construcció totalment diferenciada de les dues llengües, calia reajustar artificialment l'input signat i crear signes específics per a aquells elements morfosintàctics que no concordaven amb els de la llengua oral.

La nostra hipòtesi era que una modalitat comunicativa signada permetria normalitzar la situació educativa dels nostres alumnes sords; els donaria opció a participar, interactuar de manera natural, copsar la informació i els continguts ràpidament i generar llenguatge espontàniament.

Les primeres experiències es desenvolupen en les aules específiques on les problemàtiques abans esmentades són més evidents. Les famílies dels nois i noies implicats acolliren positivament les propostes de modificació de la intervenció educativa dels seus fills/es.

La competència en Llengua de signes dels docents implicats era, aleshores, molt baixa; sabíem el què els propis nens ens ensenyaven, i a més a més s'aplicava, com ja hem dit, en modalitat bimodal ja que era l'única forma possible en aquells moments. Però, ja des dels inicis de l'experiència, es constataren efectes positius, sobretot pel que respecta a l'interès per les activitats escolars, la millora de la comunicació i l'estabilitat emocional i relacional.

Malgrat les experiències es circumscriuen a les aules específiques, el moviment de discussió i interès per introduir la llengua de signes en l'escolaritat dels alumnes sords ateny a un grup força nombrós de professionals de l'escola i del CM Fonoaudiològic. L'any 1.988 s'organitzen, des de la institució CREDAC, els primers cursos de LSC per a professionals i famílies interessades. L'any 1.989 la institució contracta una persona sorda - mestra, logopeda i professora de LSC -, per ensenyar llengua de signes als alumnes implicats en les primeres experiències bimodals. Aquestes, de curs en curs, es van consolidant i van abastant a alguns alumnes sords de les classes d'integració, els quals comencen a tenir una escolaritat mixta classe ordinària - grup específic.

La incorporació del codi signat té efectes positius que estimulen l'ampliació i consolidació dels aprenentatges:

- Des del primer moment va permetre que la relació entre els nois i entre els nois i els adults evolucionés de manera positiva i enriquidora.
- Es va produir un procés personal d'identificació dels alumnes amb el col·lectiu sord, que els va permetre viure millor la sordesa des de la consciència de saber que parlaven diferent, no què no en sabessin parlar.
- Van començar a superar-se els problemes de relació i conducta.

- En els aprenentatges escolars, va aparèixer un més gran interès per aprendre, donat que la modalitat signada assegurava la comprensió i l'adquisició dels continguts del currículum, en un percentatge superior que en anteriors enfocaments.
- L'angoixa de moltes famílies es va reduir en comprovar el progrés dels seus fills tant en l'àmbit maduratiu com en dels aprenentatges, independentment de l'evolució de la competència oral.
- Va aparèixer, en molts casos, el desig de parlar oralment i l'interès cap a la llengua oral en general.
- Va créixer el respecte i la interrelació amb els companys oïdors, els quals van redescobrir uns companys que aprenien les mateixes coses que ells, però mitjançant una modalitat comunicativa diferent.

L'evolució d'aquestes primeres experiències és analitzada, avaluada i recolçada pels diversos professionals del CREDAC: Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) per a alumnes sords, Equips de Seguiment Escolar (ESE) format per logopedes itinerants i Centre de Formació i Documentació.

El CM Fonoaudiològic - CREDAC està, en aquells moments, en un procés de transformació que, al desembre del 1.991, conclourà amb la creació del CREDAC Pere Barnils (Centre de Recursos Educatius per als Deficients Auditius de Catalunya), com a fruit d'un conveni en matèria d'Educació Especial, signat entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat i l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

El propi enriquiment de les experiències bimodals i el procés de reflexió sobre la pràctica docent ens obliga a plantejar, però, una sèrie de modificacions en l'evolució de la modalitat. La creixent formació en llengua de signes dels professionals i, sobre tot, la coordinació amb professionals sords, ens fa adonar de que el bimodal és una estratègia possiblement útil per a l'aprenentatge de la llengua oral i de la llengua escrita. No és, però, una llengua, i en aquest sentit no resol molts dels aspectes plantejats en la nostra primera hipòtesi de treball en la que postulaven la importància de l'adquisició primerenca d'una primera llengua de comunicació i representació.

L'objectiu prioritari segueix sent el suport a l'aprenentatge de la llengua oral i, tot i que l'evolució dels nois i noies és bastant satisfactòria en relació a la situació anterior, continuen sense disposar d'una primera llengua - amb nivell de competència comparable als nois i noies oïdors/es - que els permeti desenvolupar-se plenament en tots els àmbits personals i escolars.

4.- ESCOLA CAP A L'EDUCACIÓ BILINGÜE.

En aquest ambient d'innovació pedagògica i de reflexió sobre la pràctica docent, comença a sorgir la idea de l'educació bilingüe; llengua de signes - llengua oral. S'introdueixen diverses modificacions en la nostra acció educativa per tal de potenciar l'adquisició de la LSC:

- Ampliació del nombre d'alumnes atesos en modalitat signada.
- Ampliació de les hores lectives de LSC amb la professora sorda.
- Flexibilització dels criteris d'agrupament dels nens i nenes sords/es en aquelles àrees curriculars que treballen en petit grup específic.
- Abordatge curricular des de la LSC. L'ús del bimodal es circumscriu a les sessions de treball de llengua escrita, i com a estratègia per "visualitzar-ne" la morfosintaxi.
- Introducció, a les aules d'integració, de la figura del logopeda - professor de sords que interpreta i adapta els continguts del currículum.

Aquestes modificacions de l'acció educativa comportaran, lògicament, una revisió de les funcions i els rols de les logopedes en el marc escolar, avançant en l'ampliació i diversificació de les tasques docents.

El curs 93-94 aquest plantejament d'escolarització bilingüe continua afectant, bàsicament, els alumnes de les aules específiques. Paral·lelament, però, alguns dels alumnes integrats disposen de classes de LSC a càrrec de la professora sorda i de la logopeda - intèrpret en determinades sessions de treball dins l'aula ordinària; principalment en Ciències Naturals i Ciències Socials. La dispersió dels nens integrats en cursos diferents, fa que no es pugui sistematitzar en major grau un model d'atenció bilingüe per a ells.

A finals d'aquest mateix curs, el CREDAC elabora una proposta de concentració i agrupament d'alumnes sords en varies escoles públiques de Barcelona. Cada centre educatiu tindria una oferta diferenciada i l'Escola Tres Pins s'encarregaria d'atendre la població escolar sorda que l'EAP orientés cap a l'escolarització bilingüe en règim d'integració.

Per iniciar aquesta nova etapa d'escolarització bilingüe, llengua de signes - llengua oral, es va dissenyar la següent organització amb les corresponents conseqüències metodològiques:

- Agrupament de nens sords (3 - 4) en una mateixa classe ordinària, superant l'anterior criteri d'un o dos. També s'havia de modificar l'oferta de places per a alumnes oïdors.
- Intervenció educativa coordinada entre professionals amb diferents funcions en cada agrupament bilingüe:
 - ⇒ Mestre tutora de l'aula ordinària; responsable del grup - classe, amb funcions específiques i comunes amb la logopeda cotutora.
 - ⇒ Logopeda cotutora de l'agrupament; responsable del grup de sords, competent en llengua de signes amb funcions bàsiques dins de l'aula ordinària: traduir, interpretar i adaptar tot el que hi succeeix; potenciar l'aprenentatge de la llengua de signes dels temes específics que s'hi treballen i actuar de professor de suport anticipant i reforçant els continguts.
 - ⇒ Logopeda professora sorda de LSC; amb intervenció en l'àmbit del petit grup específic i funció de promoure l'adquisició de la LSC.

⇒ Logopeda de treball oral; responsable del treball específic i sistemàtic de desenvolupament de la llengua oral, de manera individualitzada o amb tot l'agrupament.

- Distribució, al 50% del temps lectiu, de la presència de cada una de les dues llengües, dins l'àmbit de la classe ordinària. La cotutora i la logopeda es reparteixen aquest temps, de manera que els nens sords tinguin, a nivell quantitatiu, el mateix input en les dues llengües.

Amb aquest disseny organitzatiu inicial, el setembre de 1.994 es creen dos agrupaments de 4 alumnes sords cada un; un a la classe de Parvulari 3 anys i l'altre a la classe de 1r. de Primària.

En els següents cursos augmentaran els agrupaments i s'ampliaran els ja existents. És el començament d'una nova etapa educativa al CEIP M Tres Pins i al CREDAC Pere Barnils, caracteritzada per la recerca de respostes didàctiques i organitzatives en el camí de consolidar i millorar l'oferta i la intervenció pedagògica de l'escola bilingüe.

III.- CARACTERITZACIÓ DEL PROJECTE BILINGÜE

Dels diversos enfocaments de l'educació bilingüe que s'han portat a terme en diferents països, el CEIP M Tres Pins pren unes decisions pedagògiques, basades en la seva experiència, el debat i la reflexió, que li permeten definir el seu projecte d'escolarització bilingüe.

Davant d'un cert dilema en la història de l'educació de l'alumnat sord, fonamentat en que a l'educació oral li correspon la integració en un centre ordinari, i a l'educació bilingüe li correspon la ubicació en un centre específic, l'escola opta per l'educació bilingüe en un marc ordinari.

Els dos pilars, doncs, d'aquest projecte són:

1.- Educació bilingüe. Convivència i ensenyament de dos codis lingüístics diferents; la Llengua de Signes i la Llengua Oral. Valorats i utilitzats per tota la comunitat educativa.

2.- Educació conjunta de sords amb oïdors. Agrupant els alumnes sords i adaptant i flexibilitzant l'estructura i l'organització d'una escola ordinària d'Educació Infantil i Primària.

Seguidament exposarem els trets d'identitat, en el sentit del que som i volem ser, del projecte bilingüe d'escolarització conjunta d'alumnes sords amb oïdors a l'Escola Municipal Tres Pins.

1.- EDUCACIÓ BILINGÜE.

1.- Es promou el màxim desenvolupament de les capacitats dels alumnes sords, atenent la diversitat de necessitats que plantegen i amb l'objectiu de facilitar-los l'accés al conjunt d'objectius proposats al Currículum.

Tots els nens són diferents en la seva percepció del món, en la forma de relacionar-s'hi i, en definitiva, en la forma d'aprendre. El projecte bilingüe es proposa donar resposta diversificada a les necessitats educatives específiques que els nens sords plantegen en el seu camí d'aprenentatge.

Per això es proposa posar les condicions més favorables pel que fa a l'organització, els recursos i la llengua d'accés als aprenentatges, per tal que els alumnes sords puguin

accedir al conjunt de capacitats que preveu el Currículum a les etapes d'Educació Infantil i Primària.

El projecte persegueix que l'escola, des de l'inici a l'acabament de la jornada, sigui comprensiva per als nens sords, significativa i estimulant per desplegar el màxim les seves capacitats físiques, cognitives, lingüístiques, psicològiques i socials.

2.- Es potencia l'aprenentatge en els alumnes sords dels dos codis lingüístics del bilingüisme; la llengua de signes i la llengua oral.

A l'escola entenem el bilingüisme com la presència i l'ensenyament de dos codis lingüístics; la Llengua de Signes (LS) i la Llengua Oral (LO). En el nostre projecte la presència i l'ensenyament són simultanis però el grau o la proporció de dedicació a una o altra llengua dependrà de les característiques individuals dels alumnes i de la competència lingüística en una primera llengua.

A l'escola la Llengua de Signes que s'utilitza és la Llengua de Signes Catalana (LSC) i la Llengua Oral és la Llengua Catalana (LC). La Llengua Catalana és la que utilitza, principalment, la comunitat escolar i, a més a més, és la llengua vehicular del col·legi per a l'ensenyament del currículum. La presència de les dues llengües es dona des dels primers cursos i la llengua oral es treballa tant des de l'ensenyament del català parlat com des del català escrit.

3.- S'ofereix als alumnes amb sordeses importants, l'oportunitat d'adquirir una llengua completa el més primerencament possible, a partir de l'aprenentatge i ús quotidià de la LSC en la relació i aprenentatges al sí de l'escola.

Amb l'ús primerenc de la Llengua de Signes, els nens amb sordeses importants tenen l'oportunitat d'expressar els seus sentiments i opinions, d'accedir a informacions del seu entorn o de contrastar punts de vista, de la forma més pròxima possible als seus companys d'edat. La LSC pot esdevenir així, des de les primeres edats, un vehicle per comunicar-se, per compartir significats i en definitiva per pensar i aprendre.

Aquest model d'escolarització bilingüe pretén dotar als alumnes amb sordesa important el més primerament possible d'una llengua completa, la LSC, com instrument de pensament, de comunicació i d'accés al coneixement per tal de permetre un procés de desenvolupament del conjunt de les seves capacitats de la manera més normalitzada possible.

La major part dels nens accedeixen de forma tardana al coneixement i a l'ús de la LSC i això provoca desajustos en els objectius de l'educació bilingüe, per la qual cosa caldrà prendre mesures efectives per tal d'afavorir que el nen sord abans de començar l'escolaritat tingui un cert coneixement de la LSC.

En cas de no poder-ho aconseguir i quan el nen o la nena arribin a l'escola amb absència o poc bagatge de Llengua, es potenciarà un marc idoni per a l'adquisició de la LSC, posant totes les eines disponibles per tal que es pugui comunicar amb els altres nens i amb els docents. En el període de l'adquisició de la primera llengua serà fonamental aconseguir la cooperació de les famílies en l'aprenentatge i l'ús de la LSC.

S'haurà de dissenyar el currículum de l'àrea de LSC, definint el què, quan i com s'ha d'ensenyar i avaluar. Caldrà, també, l'elaboració de materials didàctics específics amb la LSC com a llengua vehicular; en suport informàtic, de vídeo, d'il·lustracions, etc...

S'haurà de promoure l'aprenentatge de la LSC entre la resta de companys oïdors per tal de donar-los instruments de comunicació amb els seus companys sords. Per poder fer aquest treball pedagògic es necessita temps i assessorament de professionals del camp de la Lingüística, de la Psicopedagogia i de membres de la comunitat sorda.

4.- Es diversifica la intervenció pedagògica, buscant la proporció adequada dels dos codis lingüístics, en funció de les necessitats educatives dels diferents alumnes sords.

Els alumnes sords, igual que els seus companys oïdors, són diferents entre ells, per això, uns i altres no tenen necessitats educatives idèntiques ni recorren el mateix camí a l'hora d'aprendre. Una diferència destacable entre els alumnes amb diferents graus de sordesa és la seva diferent capacitat d'adquisició i ús funcional de la llengua oral.

En el projecte bilingüe de l'escola es reconeix aquest fet diferencial i per això es contempla la possibilitat, en l'escolarització dels diferents alumnes sords, de diferents ritmes i prioritats en l'aprenentatge de la llengua oral i la llengua de signes. El bilingüisme a l'escola, suposa el reconeixement per part de tota la comunitat educativa (mestres, personal de serveis, pares i alumnes) del valor de totes les llengües en ús: Català, Castellà i LSC, però no implica un idèntic recorregut per part dels diferents alumnes a l'hora d'usar-les o aprendre-les.

El projecte proposa que els nens sords, d'acord amb les seves possibilitats, coneguin la llengua de comunicació de la comunitat i del col·legi, el català i la utilitzin en diferents contextos. La presència de les dues llengües, si bé és simultània, no és idèntica pel que fa als tipus de situacions en les que es donen, ni pel que fa a les persones competents en cada una d'elles. Entenem que l'escolarització bilingüe ha de potenciar l'adquisició de la LSC, promovent-la com a llengua vehicular dels continguts del currículum, i ha de promoure l'aprenentatge del català parlat i escrit.

L'oferta escolar bilingüe és prou flexible i s'adapta a totes les nenes i nens sords que ho desitgin i les famílies dels quals així ho decideixin. Aquesta oferta preveu atendre els alumnes amb bones restes auditives, prioritzant el treball logopèdic de llengua oral.

5.- S'impulsa l'ensenyament - aprenentatge de la Llengua Escrita, com a segona llengua, aprofitant la competència lingüística en LSC des de l'inici de l'escolaritat.

Per als alumnes sords que tenen com a primera llengua la LSC, es promourà l'accés a la llengua escrita a partir del coneixement de la pròpia LSC, des d'una perspectiva constructivista, i, sense que això signifiqui obviar les seves possibilitats de descodificació fonològica del text escrit.

En tant que és la forma de transcripció de la llengua oral, la llengua escrita en els sords s'ha ensenyat, tradicionalment, basant-se en la competència en la llengua oral i això ha provocat, habitualment, un retard important en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Davant d'aquesta constatació, estem investigant noves vies d'accés a la comprensió lectora i a l'escriptura significativa aprofitant tots els recursos disponibles i basant-nos en els següents criteris:

- Impulsar *l'ambient alfabetitzat i lletrat* a les aules i entre els alumnes, des dels primers moments de l'escolarització. D'aquesta manera els alumnes sords podran rebre la màxima informació sobre les estratègies de la llengua escrita: tipologia de textos, regularització de la lectura significativa, anticipació i atribució de significats, etc ...
- Fomentar la *producció conjunta de textos* entre els alumnes i els docents. És convenient partir dels seus interessos i de la seva producció en llengua de signes. També s'han d'aprofitar els recursos que ens aporta la dactilologia i altres sistemes de suport visual.
- Potenciar la *interacció amb el text*, mitjançant el treball sistemàtic sobre el text produït per treballar els aspectes lexicals, morfosintàctics i els fonològics. Caldrà generar un conjunt de materials específics per treballar la Llengua Escrita: vídeos de contes populars en LSC, contes adaptats en LSC, materials en suport informàtic, etc.

2.- EDUCACIÓ CONJUNTA DE SORDS AMB OÏDORS.

6.- S'opta pel marc ordinari, col·legi d'Infantil i Primària, aprofitant les seves potencialitats i recursos, tot adequant-los a les necessitats específiques dels alumnes sords.

Malgrat l'existència d'importants coincidències amb els centres específics de sords en l'enfocament bilingüe de l'ensenyament, el nostre projecte considera que les nenes i els nens sords viuen en un entorn familiar i social format per persones sordes i oïdores i, per tant, han d'habituar-se a conviure tant amb els companys sords com amb els oïdores. Entenem que aquesta convivència, si es garanteixen des de ben petits les condicions de comunicació i accés al currículum, facilitarà el coneixement del món social i els

proporcionarà uns recursos i unes habilitats per poder incorporar-se de la forma més activa i autònoma possible a la societat que els envolta.

Aquesta convicció del projecte bilingüe coincideix amb la demanda social de les mares i pares dels nens sords que prefereixen una escola d'educació conjunta amb els nens oïdors.

A l'escola ordinària es dona la presència efectiva de la primera llengua de comunicació de la comunitat, el català, i els alumnes sords tenen més oportunitats de comprendre-la, valorar-la i utilitzar-la en diferents contextos. A més a més, coneixeran i podran utilitzar el castellà i l'anglès que formen part de la formació lingüística del currículum de Primària.

Un altre element que ens fa optar pel marc ordinari és el factor de la normalització. L'existència d'un cert referent normalitzador en el camp del currículum que orienta els objectius i continguts d'aprenentatge i que, tot i considerar les necessitats educatives específiques, marca la tendència a aproximar el més possible el currículum de l'alumnat sord al projecte curricular de centre. També en les relacions humanes de l'escola el referent normalitzador contribueix a evitar actituds de sobreprotecció i promou actituds de tracte igualitari, respecte de les normes de convivència, solidaritat, tolerància i cooperació.

L'experiència d'escolarització d'alumnes sords a l'escola, ha mostrat que, quan es posen les condicions adequades d'adaptació per tal d'evitar les barreres de comunicació en la interacció i l'aprenentatge, s'obre la possibilitat real d'aprofitar en l'educació específica dels alumnes sords, la riquesa d'informacions i relacions entre els alumnes, la gran diversitat d'entorns d'aprenentatge, la flexibilitat organitzativa dels grups o els recursos materials propis d'una escola ordinària.

El fet que aquest projecte bilingüe es porti a terme dins un marc d'escolarització ordinari permet oferir a l'alumne sord els mitjans necessaris per al desenvolupament personal, emocional, intel·lectual, lingüístic i social.

7.- Es desplega en una escola ordinària amb voluntat d'impulsar l'educació conjunta de sords amb oïdors. Respectar les diferències i atendre les necessitats educatives dels alumnes sords implica uns requisits mínims i uns canvis estructurals de l'organització.

L'escola Tres Pins, en la seva concepció i organització, es troba a mig camí del model de centre ordinari i del model de centre específic i necessita definir, amb l'ajut de l'Administració educativa, el nou marc de centre ordinari amb importants canvis estructurals en la seva configuració.

Per atendre les necessitats educatives dels alumnes sords, l'escola ha de reunir uns requisits mínims que seguidament enumerem:

• ***Projecte educatiu integrador.***

Aprovat amb la participació de la comunitat educativa i en el que es defineixen, amb caràcter prioritari, les intencions educatives en l'atenció a les necessitats de l'alumnat sord. Incorpora aquesta prioritat no com una experiència aïllada en un aula de manera excepcional sinó com un objectiu de centre que implica a tota la comunitat educativa.

• ***Equip docent estable i compromès.***

L'aplicació d'un projecte bilingüe, necessàriament, ha de ser llarg en el temps. Els mestres, logopedes i monitors, han de poder planificar-lo, aplicar-lo i avaluar-lo amb la major estabilitat possible de l'equip.

Els docents s'han de sentir compromesos amb el projecte i amb la voluntat de compartir la responsabilitat entre mestres i logopedes i, també, disposats a formar-se i a reflexionar i avaluar l'experiència bilingüe de forma compartida.

• ***Comunitat educativa participativa i solidària.***

Les famílies d'oïdors han de ser receptives i han d'acceptar positivament la incorporació de grups importants d'alumnes sords a les aules, ja que lluny de provocar una desatenció dels alumnes oïdors, genera un enriquiment de les experiències d'ensenyament - aprenentatge i un major respecte per les diferències individuals entre els alumnes.

Les famílies d'oïdors han de facilitar la participació qualificada de les famílies de sords en els nivells de representació del centre; Junta de l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA), Consell Escolar de Centre (CEC) i en les comissions conjuntes que es puguin crear.

Un Col·legi d'Educació Infantil i Primària per poder desplegar un Projecte d'Educació Bilingüe ha de realitzar uns canvis estructurals i organitzatius que ara enumerem i que s'explicaran amb més detall al quart capítol: Orientació escolar de les famílies, Admissió d'alumnes, Equip docent, Organització i gestió, Formació permanent i assessorament, Espais i materials i Recerca i Avaluació.

8.- Es promou, en el marc de l'educació conjunta entre nens sords i oïdors, la consecució dels següents objectius de l'escolarització:

• ***Crear una dinàmica d'interacció real entre els nens sords, donada la seva agrupació en una mateixa classe. Promoure les actituds i els valors, entre nens sords i oïdors, de respecte per les diferències, cooperació, comunicació, solidaritat, etc.***

• ***Assegurar la màxima informació per tal de que l'alumne sord pugui desenvolupar-se en tots els àmbits, en un marc que garanteixi pluralitat i normalització.***

- *Potenciar* el màxim assoliment dels objectius del currículum per a cada nen sord, amb els referents del projecte curricular de centre i de la programació d'aula
- *Fomentar* la participació comprensiva en totes les activitats educatives de l'escola; aprenentatges curriculars, visites didàctiques, festes escolars, colònies de convivència, menjador, piscina, tallers...
- *Aconseguir* el nivell de competència en llengua oral òptim i possible per a cada nen, potenciant que el marc ordinari actuï de referent i estímul. Contemplar la LSC en els intercanvis comunicatius dels diferents estaments de l'escola i incorporar-la al projecte lingüístic del col·legi.
- *Ajustar* i diversificar l'organització i el funcionament de cada agrupament mitjançant la reflexió conjunta de mestres, professors de sords, logopedes i equip d'assessorament psicopedagògic.
- *Incorporar* adults sords competents en LSC a l'escola per donar models lingüístics i models de sords adults; en el personal docent, en els monitors, en el personal de cuina i de neteja i, també, creant un figura nova d'assessor lingüístic.

9.- S'estructura entorn a agrupaments d'entre 3 i 5 alumnes sords per nivell escolar i precisa d'una certa concentració de nens sords a l'aula i a l'escola.

L'agrupament de nens sords a l'aula i a l'escola facilita la interacció entre iguals i permet que el nen sord bilingüe no es trobi sol en una classe d'oïdors, podent tenir interlocutors signants de la mateixa edat, i no exclusivament adults. En aquest context, portar audífon o expressar-se en LSC es percebut pel col·lectiu de manera normal i quotidiana. També, afavoreix una major seguretat i identitat personal i fa augmentar l'autoimatge positiva. A més a més, l'agrupament permet una més bona utilització dels recursos humans i tècnics.

La normativa escolar actual només permet tenir matriculats fins a dos alumnes sords a cada aula i el nostre projecte contempla tenir-ne fins a cinc a cada grup dels nou nivells escolars, pel que podríem arribar a tenir-ne quaranta-cinc. Caldrien modificacions en la normativa de matriculació i en l'orientació a les famílies que permetin l'ampliació de l'àmbit territorial a les poblacions de l'entorn de Barcelona. Així mateix s'hauran de fixar els màxims i mínims d'alumnes oïdors i sords per nivell i els períodes de temps en que es manté la reserva vacants per a noves matrícules d'alumnes sords.

Segons la nostra experiència dels últims cursos, el nombre òptim d'alumnes sords per agrupament estaria entre 3 i 5 nens. L'escolarització en una classe ordinària de més de cinc alumnes sords bilingües ha de considerar-se de manera excepcional i acordada pel Claustre i el Consell Escolar. Tanmateix, quan ens trobem amb un o dos nens sords en un agrupament, per condicionament de la demanda de matriculació, s'hauran d'articular mides transitòries tendents a garantir el dret a l'educació bilingüe.

El model implica que es puguin organitzar activitats d'aprenentatge en petits grups per estimular la comunicació i cooperació entre els alumnes sords. Es facilita així que els alumnes sords tinguin sempre interlocutors usuaris de la LSC en les diferents activitats escolars. Es poden dur a terme activitats conjuntes, i altres diferenciades, en relació a tot el grup classe. Es fa possible la intervenció del logopeda especialista en alumnes sords dins la classe, usant la LSC amb els alumnes en explicacions específiques per a ells o assumint una funció medidora en relació a l'activitat general del grup general.

L'agrupament desenvolupa el seu treball en dos àmbits: en el gran grup d'oïdors-sords i en petit grup específic de sords. Les necessitats específiques dels nens sords, el tipus d'activitat o àrea curricular i les característiques generals de l'agrupament són els factors que determinen la distribució de l'horari en un o altre espai. El currículum ordinari actua de referent i d'indicador de les possibles adequacions curriculars, tant individuals com de grup específic. Aquest enfocament implica un important treball de coordinació pedagògica trimestral, setmanal i diària entre els mestres i els logopedes i un seguiment de la cooperació de les famílies en la consecució dels objectius.

10.- S'adeqüen, segons les característiques del funcionament pedagògic i organitzatiu dels agrupaments bilingües, els rols i les funcions dels docents que intervenen en el sí del grup classe dels diferents nivells educatius.

L'activitat i el funcionament de cada agrupament es desenvolupa en diferents entorns segons les tasques, les àrees o el nivell escolar. Els alumnes d'un agrupament poden realitzar activitats diverses:

- Com a grup específic, agrupament, *dins l'aula general, duent a terme la mateixa activitat que els companys oïdors* i en interacció amb aquests, facilitada per la mediació-interpretació del logopeda especialista de sords.
- Com a grup específic, agrupament, *dins l'aula general, duent a terme una activitat adaptada* pel que fa a metodologia de treball, recursos emprats o ritme de treball, i a càrrec del logopeda especialista de sords.
- Com a grup específic, agrupament, *en aula petita, realitzant activitats diferents* a les que realitza el grup del seu nivell. Es pot tractar d'activitats relacionades amb l'àrea de llengües: classe de LSC, treball específic logopèdic o aprenentatge de la lecto-escriptura. També, d'altra banda, segons el grup i/o nivell escolar, en el treball en aula específica es duen a terme adaptacions de diferents àrees per a les quals no resulta funcional el treball compartit dins l'aula general.
- Així mateix, es preveu també el treball individual o en parelles per a aquelles activitats en que calgui una personalització dels aprenentatges, *particularment per al treball oral logopèdic.*

- D'altra banda, per tal d'enriquir el treball compartit, es produeixen també agrupaments flexibles, internivells, *especialment en l'ensenyament aprenentatge de la LSC.*

Aquesta flexibilitat organitzativa de l'escola bilingüe comporta una acció coordinada dels docents que hi intervenen, assumint uns rols i unes funcions clares davant de l'alumnat. L'estructura bàsica podria ser la següent:

El mestre d'aula. És el responsable del grup classe i del currículum del curs. Participa i comparteix la planificació de les activitats amb el logopeda mestre de sords. Té un coneixement bàsic de la LSC que li permet establir relació comunicativa amb els alumnes sords.

El logopeda mestre de sords. És el responsable de l'agrupament i del currículum dels nens sords. Participa i comparteix la planificació de les activitats amb el mestre d'aula. És competent en la LSC. Interpreta i adapta en LSC els aprenentatge de l'aula general i fa el treball i el seguiment de les àrees curriculars.

El logopeda de treball oral. És el responsable del treball sistemàtic de la llengua oral. Les seves funcions inclouen, el treball individual de parla i el reforç de llengua escrita.

El logopeda especialista de LSC. És l'especialista responsable de l'ensenyament de l'àrea de LSC, preferentment ha de ser una persona sorda.

IV.- RECURSOS PER DESPLEGAR EL PROJECTE.

Per poder dur a terme el Projecte d'Educació Bilingüe en el marc d'una escola ordinària, el CEIP M Tres Pins necessita uns recursos humans, materials, legals i organitzatius que descriurem en aquest capítol. Alguns dels recursos que assenyalarem ja estan funcionant en aquest moment, encara que s'han de consolidar, però d'altres s'han de dissenyar, acordar i iniciar. Per poder tenir aquests recursos i per iniciar-ne de nous es necessari el canvi a un nou marc administratiu de l'escola: Centre Experimental de Règim Especial (CERE). En el marc del CERE, l'Administració Educativa hauria d'articular un conjunt de mides tendents a afavorir els recursos esmentats.

El projecte que ha elaborat l'escola, no solament és un projecte innovador i que intenta integrar les avantatges de l'educació específica i de l'educació ordinària, sinó que és un projecte necessari per les famílies de nens sords i viable per a la Administració Educativa. La comunitat educativa del col·legi promou la qualitat de l'oferta escolar, però compren, també, que s'ha de desplegar dins d'uns paràmetres de racionalitat, viabilitat i sostenibilitat que permetin consolidar l'educació bilingüe a Barcelona.

1.- INFORMACIÓ I ORIENTACIÓ DE LES FAMÍLIES.

- L'escola bilingüe Tres Pins hauria de ser **coneguda per les famílies** que tenen fills sords i que han de decidir la modalitat d'escolarització i el col·legi d'Educació Infantil i Primària més adequat per als seus fills.
- L'escola, conjuntament amb el CREDAC, hauria d'elaborar **materials informatius** per poder difondre el projecte entre les famílies de nens sords i els professionals relacionats amb els primers anys de vida de les nenes i els nens sords. Els materials informatius del projecte bilingüe s'haurien de distribuir pels CREDAs propers a Barcelona, entre els professionals dels EAPs de les diferents localitats del voltant de la ciutat, entre els pediatres, otorrins, etc. ...
- Quan les famílies dels nens sords, menors de tres anys, hagin optat per la modalitat bilingüe, caldria **facilitar-los l'aprenentatge de la Llengua de Signes** per poder comunicar-se amb els seus fills des de ben petits. També seria necessari, encara que no hagin fet els tres anys, buscar fórmules transitòries perquè puguin interactuar amb els alumnes de Tres Pins.
- En les reunions informatives de Preinscripció **s'haurà d'informar a les famílies de nens oïdors** dels elements principals del Projecte Bilingüe i dels avantatges de la convivència i l'aprenentatge cooperatiu amb els nens sords. També, de la necessitat de

que els seus fills oïdors coneguin la LSC mitjançant la participació en cursos d'aprenentatge.

- L'escola, amb l'ajut del CREDAC, hauria de oferir a les famílies, un cop decidides per l'opció de Tres Pins, **una sèrie de serveis**: cursos de formació en Llengua de Signes per a familiars (pares, mares, germans, avis , àvies, ...), atenció psicològica per aquelles famílies que estan en procés de comprendre i acceptar la sordesa del seu fill, ajuda social per gestionar beques específiques i l'ampliació de l'horari lectiu dels nens sords per poder aprendre LSC i seguir el currículum, etc. ...

2.- ADMISSIÓ D'ALUMNES.

- La normativa escolar actual d'admissió d'alumnes als Col·legis d'Educació Infantil i Primària s'hauria de revisar pel que fa a l'adequació a la situació actual i futura del nostre centre. Alguns dels elements a estudiar i a cercar alternatives serien.

- ***Àmbit territorial en el mapa escolar.***

En aquests moments l'àmbit territorial per als alumnes oïdors és Poble Sec - Montjuïc i per als alumnes sords és Barcelona ciutat. Entenem que s'hauria d'ampliar l'àmbit territorial a les localitats i comarques del voltant de la ciutat. Aquesta modificació comporta alguns inconvenients per a les famílies de nens sords; temps i despeses de desplaçaments, despeses de menjador escolar, ... però aporta altres avantatges importants a les famílies i a l'escola. La família troba un col·legi que s'adequa a les necessitats educatives dels seus fills i on podran compartir les seves experiències amb altres nenes i nens sords i amb les seves famílies i, no hem d'oblidar, amb la resta d'alumnes oïdors i les seves famílies. Per a l'escola aquest canvi representaria tenir més alumnes per poder organitzar millor els agrupaments bilingües, racionalitzant recursos i consolidant curs a curs l'experiència.

- ***Admissió d'alumnes sords per aula i escola.***

En aquest moment la normativa d'admissió d'alumnes fixa, dels 25 alumnes en oferta pública, un màxim de 2 alumnes per grup amb necessitats educatives especials, en el nostre cas nens sords. El nostre projecte dissenya fins a 5 alumnes per aula i per tant fins a 45 en tota l'escola. Seria necessari revisar i adequar la normativa d'admissió d'alumnes per acordar el nombre màxim d'alumnes sords i oïdors per aula (20+5, 21+5, 22+5, 23+5). Així mateix s'hauran d'acordar les reserves de vacants per alumnes sords quan no es cobreixin a Parvulari de 3 anys.

- ***Agrupaments bilingües de 3 a 5 alumnes.***

La situació ideal, des de la perspectiva de l'organització de l'agrupament bilingüe, és quan demanen matricular-se 3, 4 o 5 alumnes sords en un aula. Però acostuma a succeir, especialment en els primers cursos de Parvulari, que la demanda de

matriculació és d'1 o 2 alumnes i, per tant, no s'adequa al disseny d'agrupament bilingüe. Haurien d'admetre aquests nens sords ?

Considerem que els haurien d'admetre i haurien de comptar amb els recursos necessaris per organitzar l'aula bilingüe amb qualitat, encara que provisionalment no arribés a tenir els membres ideals. Des del primer moment necessitaria la presència dels dos docents actuant en dos codis lingüístics diferents. L'oferta bilingüe comprensiva i de qualitat no s'hauria de reduir.

3.- L'EQUIP DOCENT.

• *Tipus de docents.*

L'equip docent de l'escola bilingüe el formen professionals provinents de tres àmbits diferents:

- ❖ **Mestres.** Tutors d'aula i especialistes que formen part de la plantilla de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- ❖ **Logopedes.** Tutores de l'agrupament. Logopedes encarregades del treball oral. Logopeda especialista de LSC. Tots provenen de l'Equip de Seguiment Escolar de Primària del CREDAC Pere Barnils.
- ❖ **Monitors - Educadors.** Responsables dels grups durant les tres hores dels tallers i del menjador. Són contractats per l'empresa de serveis que gestiona el menjador i les activitats.

Considerem els monitors com membres de l'equip docent perquè entenem que el projecte bilingüe ha d'aconseguir que l'escola sigui comprensible des del començament a les 9:00 h fins a l'acabament a les 17:00 h.

L'acció docent coordinada dels tres grups i la flexibilitat organitzativa de l'escola ha de ser un objectiu permanent de millora de la qualitat de l'oferta educativa.

• El treball de l'equip docent s'hauria de completar amb la incorporació d'un **Assessor lingüístic**. Seria una persona adulta sorda amb el nivell màxim d'acreditació en LSC de la Federació de Sords de Catalunya (FESOCA), amb experiència docent, malgrat no tingui la titulació de mestre. Se'l contractaria per ensenyar Llengua de Signes als alumnes i per col·laborar amb els docents en l'elaboració del currículum per a Primària de LSC i en l'adaptació de materials didàctics. També seria important la seva contribució, explicat anteriorment, per aproximar i mostrar models d'adults sords.

• *Perfil professional.*

Els mestres, logopedes i monitors - educadors que treballin al CEIP M Tres Pins han de reunir un perfil professional que respongui a les necessitats educatives de l'escola bilingüe i considerem que, principalment, ha de respondre a dues qüestions:

Actitud positiva envers la diversitat de sords.

Els docents, que formen actualment part de l'equip o que n'hagin d'ingressar posteriorment, han de conèixer i acceptar el projecte d'educació bilingüe, han de participar en l'ensenyament del currículum als alumnes sords bilingües i han de estar disposats a compartir l'acció educativa dins de l'aula i a l'escola amb altres ensenyants. També han de col·laborar i contribuir, en les diverses reunions dels òrgans del centre, a reflexionar i cercar respostes didàctiques als reptes innovadors de l'educació bilingüe en el marc d'una escola ordinària.

Competència lingüística en LSC.

Els docents, en nivells de competència lingüística diferent, hauran de conèixer la LSC per poder comunicar-se amb els alumnes sords i , poder així ensenyar el currículum d'Educació Infantil i Primària. Els que no coneguin la LSC, en aquest moment, hauran d'estar disposats a participar en els cursos de formació permanent de LSC.

El nivell mínim de competència lingüística dels mestres, en aquests moments inicials de l'experiència, hauria de ser el del primer nivell que acredita la FESOCA.

El nivell mínim de competència lingüística dels monitors - educadors hauria de ser similar al dels mestres.

El nivell mínim de competència lingüística dels logopedes hauria de ser el del tercer o quart nivell acreditat per la FESOCA.

A més a més d'aquests dos components fonamentals del perfil professional dels docents, entenem que seria molt necessari i convenient incorporar, a banda dels que ja formen part de l'equip, algun mestre sord, logopeda sord i monitor sord. No solament per la competència lingüística en LSC, sinó perquè la seva presència contribuiria a construir la imatge de sord adult com a model per a les nenes i nens sords.

• *Funcions educatives.*

L'acció educativa dels tres col·lectius de l'equip docent ha de ser una acció coordinada i compartida en la que es racionalitzin les funcions i responsabilitats específiques i les comunes. És imprescindible el treball en equip per poder conjugar les diverses perspectives dels docents en l'acció educativa, sempre buscant el progrés cognitiu, lingüístic, afectiu i social de l'alumnat sord.

- Els **mestres** són els responsables del grup classe i del currículum del curs o d'un àrea concreta. Participen i cooperen, amb els logopedes, en la planificació de les activitats didàctiques diàries, en l'elaboració de les adequacions curriculars, en la producció de materials adaptats en LSC i s'implica en les reunions que se'n deriven de l'atenció als nens sords.
- Els **logopedes** tenen funcions diverses i actuen amb criteris de polivalència. Els logopedes tutors són els responsables de l'agrupament i del currículum dels nens sords. Participen i cooperen, amb els mestres, en la planificació de les activitats didàctiques diàries, en la redacció de les adequacions curriculars, en la producció de materials adaptats en LSC i s'implica en les reunions que se'n

deriven del funcionament ordinari del col·legi. Els logopedes de treball oral són els responsables de l'acció didàctica sistemàtica de la llengua oral. El logopeda especialista de LSC és responsable de l'ensenyament de l'àrea, o adequació curricular, de la Llengua de Signes Catalana.

- Els **monitors - educadors** són els responsables del menjador i les activitats de tallers i, més específicament, de promoure la participació i la comprensivitat de l'alumnat sord en aquesta franja horària.

4.- ORGANITZACIÓ I GESTIÓ.

• Organització de l'equip docent.

Els tres col·lectius que formen l'equip participen de les seves reunions específiques i de les reunions per **coordinar l'acció educativa conjunta**.

Els mestres i logopedes es coordinen cada setmana per programar el treball diari, per dissenyar i fer seguiment de les adequacions del currículum, per preparar les entrevistes amb les famílies i per adequar els materials didàctics en Llengua de Signes. També participen conjuntament en les reunions amb el psicopedagog del CREDAC per analitzar, orientar i fer el seguiment dels agrupaments bilingües. A més a més d'aquest treball ordinari, habitualment, han de col·laborar en processos de recerca i avaluació impulsats des de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament i des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

L'equip de monitors - educadors, a diferent nivell, també fa una dedicació més individualitzada dels nens sords i adapten activitats perquè puguin participar-ne de la manera més comprensiva possible.

La ràtio de mestres, logopedes i monitors, fins ara ha estat així, hauria de ser una **ràtio qualificada** que permetés avançar adequadament el projecte, si més no, en aquesta primera fase d'innovació i consolidació.

- Els logopedes han de participar i implicar-se en les reunions dels òrgans pedagògics del col·legi; quinzenalment en les reunions de cicle i mensualment en els claustres de professorat. Els continguts de les reunions s'equilibraran per tractar assumptes de l'educació dels alumnes sords i dels oïdors.

En el marc del CERE, s'hauria de buscar una **fórmula administrativa transitòria** que permetés la màxima implicació de les logopedes, encara que en última instància depenguessin del CREDAC, en els òrgans de gestió de l'escola

• Participació de la comunitat escolar.

Per poder aconseguir els objectius de l'escola bilingüe és imprescindible la participació dels alumnes oïdors i sords, de les mares i els pares dels oïdors i dels sords, del personal de servei i, lògicament, dels monitors, logopedes i mestres.

Els **alumnes oïdors** han d'accedir al coneixement de la Llengua de Signes, des dels primers cursos de Parvulari, per comunicar-se amb els seus companys sords i han de habituar-se a conviure amb la diversitat i en el respecte de les diferències individuals.

Les **famílies d'oïdors** han de conèixer el projecte, l'han de valorar positivament perquè aporta avantatges per als nens sords, però, i també, contribueix a una educació integral dels seus fills.

Les famílies de sords i les d'oïdors han de col·laborar en un mateix projecte i han d'impulsar **formes de representació qualitativa** en el Consell Escolar i en Junta de l'AMPA. El Consell disposarà d'una comissió d'educació de l'alumnat sord per tractar els assumptes relatius al seu procés educatiu. A la Junta de la Associació de Mares i Pares d'Alumnes hi haurà una vocalia en representació de les famílies de sords per incorporar els seus problemes i les seves propostes a l'AMPA.

S'haurien de buscar les **fórmules administratives** perquè els logopedes i els monitors tinguessin una representació qualificada al Consell Escolar.

- ***Gestió de l'equip directiu.***

Per gestionar els diversos col·lectius de l'equip docent i per canalitzar la participació de la comunitat escolar, l'equip directiu **necessita més hores de gestió** que un col·legi ordinari d'Educació Infantil i Primària. A més a més, donada la novetat i la innovació del projecte, cal contemplar la forta demanda externa per visitar, conèixer, investigar, etc. ... en l'escola, ocupant-nos una part significativa de les hores de gestió.

S'hauria d'ampliar la composició de l'equip directiu amb la incorporació d'una quarta responsabilitat, el **Coordinador de Bilingüisme**, amb reconeixement administratiu i econòmic. D'entre els logopedes de l'equip docent s'hauria d'escollir un responsable que s'encarregués de coordinar el seu equip, vetllés per les incidències i les substitucions, fes el seguiment acadèmic dels alumnes sords, participés amb els representants de les famílies de sords, coordinés els diversos professionals que intervenen, col·laborés amb els equips de recerca i avaluació i ajudés a la direcció en aquelles tasques derivades de la implantació del model bilingüe.

- ***Continuïtat a l'etapa de Secundària.***

El Projecte Bilingüe que despleguem a l'Educació Infantil i Primària a Tres Pins, necessàriament, ha de tenir continuïtat a l'Educació Secundària a l'Institut Consell de Cent. L'equip directiu i el claustre han de garantir el seguiment pedagògic dels alumnes sords i oïdors que continuen a l'institut i han de promoure l'intercanvi i la cooperació pedagògica entre els docents i les famílies dels dos centres.

S'haurien d'estudiar **formes de col·laboració especial** en diversos àmbits: participació conjunta en recerques i processos d'avaluació, garantia d'accés a les places de preinscripció, possibilitat de compartir professorat i col·laboració dels alumnes més grans de l'institut en feines de l'escola.

5.- FORMACIÓ PERMANENT I ASSESSORAMENT.

• *Formació en Llengua de Signes.*

Els docents de Tres Pins han d'estar disposats a formar-se en LSC i l'Administració Educativa ha de facilitar aquesta formació mitjançant l'organització de cursos per a diferents nivells de competència en LSC. S'hauria de fer un pla especial, en aquests moments d'inici de l'experiència, per facilitar i garantir-ne un ràpid aprenentatge de la LSC en els mestres, logopedes i monitors - educadors. En els nivells més alts de competència en LSC, si no fos possible organitzar un grup amb mestres i logopedes, caldria trobar formes de subvenció per poder realitzar els cursos organitzats per la FESOCA.

• *Assessorament per dissenyar el currículum de la LSC.*

La LSC és una llengua completa, funcional, i un instrument imprescindible per comunicar-se i estructurar el pensament, però també, és una llengua en evolució i relativament complexa. L'equip docent necessitaria comptar amb un equip d'assessorament format per professionals de la FESOCA, professionals de la Universitat o d'Instituts de Recerca del camp de la Lingüística i de la Psicopedagogia per poder dissenyar el currículum de la LSC.

Els objectius i els continguts d'ensenyament, la seqüenciació temporal, la metodologia i l'avaluació de la LSC a l'escola, s'han de dissenyar de manera fonamentada i contrastada amb la referència estàndard d'un currículum acordat per l'Administració Educativa.

• *Assessorament en Llengua escrita.*

L'equip docent considera que no s'ha d'esperar al desenvolupament de la llengua oral per iniciar l'aprenentatge de la llengua escrita en els alumnes sords bilingües. Aquesta consideració ha portat als docents a investigar formes d'accés des de la LSC a la llengua escrita, amb la col·laboració d'assessors del Servei de Recerca i Innovació de l'Institut d'Educació. El projecte d'una escola bilingüe necessitaria mantenir i augmentar l'assessorament en aquesta direcció.

• *Assessorament psicopedagògic.*

El psicopedagog del CREDAC participa en diverses reunions setmanals, amb mestres i logopedes, de seguiment d'alumnes sords i d'anàlisi del funcionament dels agrupaments en un marc ordinari. En aquestes sessions de treball s'analitzen les adequacions curriculars i es busquen respostes didàctiques dins del marc del centre. A més a més participa en algunes sessions de l'equip directiu i del claustre per tractar aspectes globals dels agrupaments bilingües.

L'equip considera totalment necessari aquest treball continuat amb el psicopedagog del CREDAC.

6.- ESPAIS I MATERIALS.

• Instal·lacions i espais.

La situació de les instal·lacions del centre no és molt satisfactòria i caldria fer-ne un pla d'inversions per dignificar-les, per millorar-les i aconseguir que siguin adequades i estimulants per als alumnes, els docents i les famílies i, també, per a la gran quantitat de visitants que rebem.

S'haurien de fer obres d'adequació de les aules en dues direccions: ampliació d'aquelles aules que passaran a tenir 27 o 28 alumnes i reducció d'aquelles que s'utilitzin per treball en petit grup o treball de llengua oral.

També seria necessari el disseny d'un aula de mitjans audiovisuals i una altra per treballar els ritmes corporals i musicals.

• Materials tècnics i didàctics.

S'han de completar les dotacions de materials tècnics que reforcin la comunicació visual i oral; audiovisuals de suport de l'ensenyament de la LSC i de la llengua escrita, programes informàtics específics i ordinadors i els materials específics d'amplificació i filtratge de so (SUVAG).

Necessitem temps, assessorament i recursos tècnics per elaborar materials didàctics específics per a l'ensenyament de la LSC i la llengua escrita; contes en llengua de signes, materials gràfics per l'ensenyament de LSC, contes filmats en vídeo amb subtitulació, materials adaptats per afavorir l'accés a la llengua escrita, fitxes didàctiques per treballar a classe i a casa, etc. ...

• Pressupost complementari.

L'assignació econòmica de l'escola és similar a la d'un Col·legi d'Educació Infantil i Primària i considerem que és insuficient per respondre a les despeses complementàries que se'n deriven de l'educació bilingüe dels alumnes sords. L'Administració Educativa hauria de fixar un mecanisme de finançament que incrementés l'aportació econòmica per a cada alumne sord i augmentés el pressupost en correspondència amb els projectes en funcionament.

7.- RECERCA I AVALUACIÓ.

L'escola bilingüe aspira a aconseguir el reconeixement de Centre Experimental i, en aquest sentit, manifesta la seva voluntat d'estar oberta a les diverses recerques de l'Institut d'Educació, del Departament d'Ensenyament i de les Universitats de Barcelona. En la planificació de les recerques caldrà preveure la no coincidència en el temps de més d'una que pugui implicar el mateix grup d'alumnes i de docents.

V.- REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AHLGREN, I - HYLSTENSTAM (Eds.) (1994). *Bilingualism in Deaf Education*. Signum Verl. Hamburg.

ALMIRALL, R. (1998). *El bilingüismo en la escuela*. Dins d'APANSCE (Coord.). *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Ediciones Mayo. Barcelona.

ALMIRALL, R. - LLOMBART, C. (1994). *La educación del alumnado sordo. Cambios conceptuales e implicaciones educativas*. Rev. Aula de innovación educativa. núm. 23. Febrer 1994.

BELLÉS, R. M. (1996). *Tenir o no tenir accés al llenguatge: aquesta és la qüestió*. Rev. Associació Catalana d'atenció precoç, núm. 8. Octubre 1996.

DÍAZ ESTEBANEZ, E. - VALMASEDA, M. (1995). *En el camino hacia una educación de calidad para los alumnos y alumnas sordos*. Rev. Infancia y aprendizaje, núm. 69-70. Pàg. 45-60.

GONZÁLEZ DE IBARRA, J. - MOLINS, E. (1998). *El CEIP M Tres Pins de Barcelona*. Dins d'APANSCE (Coord.). *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Ediciones Mayo. Barcelona.

LLOMBART, C. (1994). *El mite de Babel*. Document publicat dins de DGICYT PS 91-0069. MEC.

MARCHESI, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Ed. Alianza Psicología. Madrid.

PAUL, P.V. - QUIGLEY, S.P. (1994). *Language and Deafness*. Singular Publishing Group. San Diego. California.

SKLIAR, C. - MASSONE, M. I. - VEINBERG, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. Rev. Infancia y aprendizaje, núm. 69-70. Pàg 85-100.

VALMASEDA, M. (1998). *Algunas reflexiones acerca de la educación bilingüe*. Dins d'APANSCE (Coord.). *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Ediciones Mayo. Barcelona.

VILA, I. (1998). *Atención conjunta y génesis del lenguaje*. En premsa.

VIROLE, B. (1993). *De la justification de l'usage précoce de la langue des signes*. Document no publicat.

ANEXO V. 1
DIARIOS DESCRIPTIVOS DE LAS SESIONES

DIARIOS DESCRIPTIVOS¹

Escuela: Tres Pins

Fecha: Martes 10/11/98

Situación: Agrupamiento, 1º. CIP

Maestra: SO

Alumnos: PE ; OR ; DI.

SECUENCIA DIDACTICA: El horario escolar

Tema: Horario escolar/ semana / día (martes) / actividades escolares del día.

Objetivo general²: Entender el transcurso temporal y espacio-semana y la organización de los días en una gráfica cartesiana (horario).

SESIÓN: El martes

Objetivos específicos:

- Aprender la funcionalidad y la organización del calendario semanal.
- Identificar visualmente el nombre de los días de la semana y de las áreas curriculares.
- Trabajar la escritura en copia y dictado de los días de la semana y áreas curriculares
- Identificar el signo y el nombre de cada profesor con el área curricular que imparte.

¹ Las glosas empleadas en los diarios se concretan: para escribir el lenguaje oral empleamos la tipología normal; para transcribir la Lengua de Signos Catalana (LSC), utilizaremos las mayúsculas, si bien, para mayor comprensión de las producciones signadas, hemos realizado la traducción de la LSC, no una transcripción literal. Para transcribir la lengua escrita emplearemos la cursiva.

Situación: (Agrupamiento)

Están ubicados un aula pequeña. Los alumnos están delante de la pizarra sentados en sus mesas en línea recta, y la maestra se sitúa delante de ellos, junto a la pizarra.

Materiales: Pizarra, soporte visual de un cartel-calendario con el horario escolar.

SECUENCIAS INTERACTIVAS**Presentación**

La maestra inicia la clase repasando el concepto de horario semanal, trabajado en otras ocasiones a partir de preguntas cómo QUIN DIA ES AVUI? (Trad.¿Qué día es hoy?); QUIN DIA SERÀ DEMÀ? (Trad. ¿qué día será mañana?). Cuando los alumnos responden correctamente ella los refuerza repitiendo la respuesta. Relaciona el día de la semana con las diferentes asignaturas que se trabajan. Después, la maestra informa que hay colgado un nuevo cartel en clase para trabajar los días de la semana; pretende que sean los alumnos quienes lo localicen. Finalmente, como los alumnos no lo aprecian, señala el cartel y pregunta QUÈ ÉS? (Trad.¿qué es?). Intenta que los alumnos entiendan la funcionalidad del calendario. Una vez identificado, la maestra va señalando diferentes días de la semana, a la vez que los signa.

Tarea 1: Conversación**Actividad a: ¿ qué día tenemos clase de..?**

La maestra pide a OR que se sitúe ante el calendario y señale el día qué es: martes y lo exprese en dactilología. Le ofrece como modelo el nombre escrito en el calendario. Si omite alguna configuración la maestra se lo cuestiona y

² Como explicamos en el capítulo V, los objetivos globales y específicos, no vienen definidos por la maestra, sino que están extraídos a partir del visionado de las sesiones.

pide a los compañeros que le ayuden. Le insiste en que memorice la palabra a partir del deletreo. La maestra le refuerza positivamente cuando lo hace correctamente.

A continuación hace salir a DI ante el nuevo cartel. Le pregunta qué día es y le demanda que lo localice en el horario. Una vez encontrado le pide que diga alguna asignatura que realizan el martes y se la hace situar en el calendario. Por ejemplo: GIMNÀSTICA, ON ÉS? (Trad.gimnasia, ¿dónde está?). Le hace deletrear la palabra.

Después la maestra le pregunta sobre algunas asignaturas y profesores que han tenido durante el día hasta el momento. También les pregunta el signo correspondiente a las asignaturas y profesores. Se detienen en una asignatura, y DI explica que el profesor está enfermo y no ha podido asistir a clase.

Finalmente la maestra hace salir a PE. Repasan qué día es y dónde se ubica en el horario. Le hace decir, en orden temporal las diferentes asignaturas que han realizado desde primera hora de la mañana. Después le pide que diga otras asignaturas que él sabe que realizarán a lo largo de la jornada escolar.

PE las va signando y la maestra le pide que las delectree. Intenta además profundizar en el contenido de las diferentes materias. Por ejemplo, QUÈ FAS A NOTÍCIES? (Trad.¿qué haces en “noticias”?).

Tarea 2: Escritura de palabras al dictado en signos

La maestra presenta y explica la actividad: JO SIGNARÉ UNA ASIGNATURA I VOSALTRES TENIU QUE DELETREJAR-LA PER DESPRÉS PODER ESCRIURE-LA A LA PISSARRA (Trad. yo signaré una asignatura y vosotros la delectreareis, para posteriormente escribirla en la pizarra).

Empieza signando NOTÍCIAS (Trad.noticias) (primera asignatura del día). Le pide a PE que la escriba en la pizarra. Después le pregunta a los compañeros si está bien escrita o no y hace contar a PE el número de letras que la componen, comparándolo con las que ha deletreado.

La maestra hace el ejercicio a modo de ejemplo, simula contar una letra y la deletrea. Hace que PE compare la longitud de la palabra que ha escrito con la ofrecida como modelo en el horario, contando el número de letras que la forman y le invita a comparar si tienen el mismo número de letras que las que él ha escrito. La primera vez se equivoca; la maestra le incita de nuevo a contar las letras hasta que lo hace correctamente.

Para terminar, la maestra vuelve a insistir sobre qué asignatura o tema han estado comentando.

A continuación hace salir a DI a la pizarra. La maestra le pregunta qué asignatura realizarán a continuación de “noticias”(siguiendo el orden temporal del día). Permite al niño que mire el cartel-calendario. Cuando la encuentra, hace que la deletree y analizan la longitud de la palabra. Pregunta a los otros dos alumnos si es más larga o más corta que la anterior, y cuántas letras contiene.

A continuación hace salir a OR y trabajan de forma similar con la siguiente asignatura LENGUA ESCRITA (Trad. Lengua escrita). La maestra ayuda al niño dándole pistas relacionadas con experiencias personales y cuando responde acertadamente le refuerza positivamente.

Tarea 3: Escritura de palabras espontánea

Actividad a: relación de asignaturas del martes

Después la maestra les hace escribir en forma de lista todas las asignaturas que han tenido el día de martes, hasta el momento. Para que recuerden la que sigue, ella la escribe en la pizarra y deben leerla. La maestra escribe “*dimarts*” (Trad.martes) y no “patio” (que es la correcta). Los alumnos se percatan del error y en dactilología le dicen que toca “patio” y que está mal escrito; que es mentira.

Continúa el juego. La maestra va escribiendo otras palabras erróneas y hace salir a los alumnos a corregir. Por ejemplo, les escribe “*Ppatii*” (Trad. Patio) y hace salir a DI a rectificar. El alumno lo borra todo menos la “P” inicial y lo vuelve a escribir.

Acaban de hacer el listado de las asignaturas del día, siguiendo la misma dinámica. Las otras asignaturas trabajadas son lengua oral y rincones de trabajo.

Para resumir todas las actividades del día, las va signando mientras las sitúa en una columna paralela a la escrita por los alumnos. Les pregunta cuántas asignaturas realizan en total durante un día. Hace salir a PE, quien con la ayuda del horario, las cuenta, hasta responder correctamente.

Tarea 4: Escritura al dictado de palabras en dactilología y en signos (analizada)

Turnos de participación de la maestra con cada alumno³:

DI: 26 (18 agrupación y 8 diádica)

PE: 22 (13 agrupación y 9 diádica)

OR: 36 (18 agrupación y 18 diádica)

Actividad a: Concurso

La actividad es un juego competitivo entre los niños. La maestra representa tres columnas en la pizarra y les explica en qué consistirá el concurso: ella deletreará y signará una asignatura y ellos deberán escribirla. La palabra dictada es la misma para los tres alumnos; se trata de ver quién la escribe más deprisa y correctamente.

Si los niños cometen errores les hace comparar su producción con la palabra escrita en el cartel-modelo, haciéndoles reflexionar sobre la longitud de la palabra y el número de letras que la componen.

A medida que acaban la tarea van saliendo al patio.

³ Indicamos los turnos totales que la maestra interactúa con cada alumno durante la sesión, diferenciando cuántos de ellos, lo hace en situación diádica y cuántas en agrupación, es decir, con algún otro alumno o con los tres conjuntamente).

Escuela: Tres Pins

Fecha: Martes 17/11/98

Situación: Agrupamiento, 1º. CIP

Maestra: SO

Alumnos: PE ; OR ; DI.

SECUENCIA DIDÁCTICA: El horario

Tema: Horario/ semana/ día (martes)/ actividades escolares del día.

Objetivo general: Entender el transcurso temporal y espacio-semana y la organización de los días en una gráfica cartesiana (horario).

SESIÓN:

Objetivos específicos:

- Trabajar la conciencia fonológica.
- Identificar y profundizar en el conocimiento de la estructura de la secuencia temporal del horario.
- Consolidar la lectura global y la escritura de los días de la semana.

Situación: (Agrupamiento)

Se ubican en un aula pequeña Los alumnos están delante de la pizarra sentados en sus pupitres en línea recta, y la maestra se sitúa delante de ellos, junto a la pizarra.

Materiales: Pizarra, soporte visual de dos carteles pegados en la pizarra; uno es el horario escolar trabajado en la sesión anterior; y el otro es el mismo, pero vacío.

SECUENCIAS INTERACTIVAS

Presentación:

Para empezar la maestra señala los dos carteles y se los hace comparar (uno está con el contenido escrito, y el otro, únicamente cuenta con los espacios, pero en blanco).

TAREA 1: Conversación

Actividad a: ¿Qué día es hoy?

La maestra hace salir a OR a la pizarra e insiste en marcar la diferencia o similitudes entre los dos carteles. Repasan a partir de preguntas de la maestra QUIN DIA ES AVUI? (Trad.¿qué día es hoy?), QUIN DIA VA SER AHIR? (Trad.¿qué día fue ayer?), QUIN DIA SERÀ DEMÀ? (Trad¿qué día será mañana?).

OR va respondiendo, y ante sus dudas o errores, la maestra le va clarificando. Cuando responde correctamente, la maestra le refuerza positivamente.

Después sale PE a la pizarra, y la maestra le va preguntando sobre el contenido de un día en concreto. PE debe localizarlo en el cartel completo y después saber situarlo en el espacio que ocuparía en el cartel vacío. PE lo hace muy bien, y la maestra le refuerza positivamente.

TAREA 2: Lectura de palabras

Actividad a: Días de la semana

Esta actividad se plantea como juego. La maestra reparte a los alumnos cartones con los días de la semana escritos en mayúsculas y deben colocarlos en el cartel vacío, situado en la pizarra, en el espacio adecuado.

La maestra hace trampas, pues reparte cartones con palabras repetidas o algunos días de la semana no están en ningún cartoncito.

Cuando un alumno se equivoca, la maestra hace intervenir a los compañeros en la valoración. Les pide ayuda y ellos mismos lo corrigen. Concretamente, PE cambia el cartoncito de su compañero y lo coloca en el lugar correcto.

Después la maestra les pregunta si están todos los días de la semana y si falta alguno cuál es.

Actividad b: Concurso día de la semana

La actividad consiste en un juego tipo concurso. La maestra muestra a todos los alumnos un cartoncito con el nombre de un día de la semana; los alumnos deben elegir entre varios cartoncitos que hay sobre la mesa el día al que corresponde, que están escritos, dibujados y con signos. Al niño que lo encuentra más deprisa la maestra le da el cartoncito. Gana el alumno que consigue más cartoncitos.

Actividad c: Reconocimiento de fonemas

Posteriormente dentro de la misma tarea, les muestra dos nombres para que comparen su longitud. Se trata de contar el número de letras de las diferentes palabras.

Siguiendo el juego realizan una actividad de discriminación visual. Consiste en encontrar una letra determinada dentro de la totalidad de la palabra. Por ejemplo, la maestra les dice: BUSQUEU EL DIA DE LA SETMANA QUE TINGUI LA LLETRA /V/ (Trad.buscad el día de la semana que tenga la letra /v/"). Los alumnos la deben seleccionar entre las palabras situadas encima de la mesa. Si se producen confusiones la maestra las comenta, contrastando el cartoncito elegido por el alumno con el correcto. Les hace reflexionar sobre las diferencias fonológicas.

En la discriminación fonológica, OR confunde la /m/ con la /n/. La maestra explica al grupo la diferenciación a partir del contraste fonológico. Escribe en la pizarra las dos palabras "dimecres" (Trad. miércoles) y "divendres" (Trad.viernes) una debajo de la otra, y usando la dactilología compara cada uno de los grafemas.

Además escribe los grafemas /m/, /n/ y /p/ en mayúscula y minúscula y les hace comparar, a partir de la dactilología, la configuración de los dedos en el deletreo de cada fonema.

Analizan la longitud de las palabras a partir del conteo del número de letras que contienen las palabras.

TAREA 3: Lectura de palabras

Actividad a: "¿Cómo te llamas?"

Esta actividad es un juego-concurso. La maestra escribe el nombre de los tres alumnos en la pizarra, pero cambia el de O por el suyo (S). La maestra les pide que deletreen los nombres, hasta que el mismo O es capaz de escribir su nombre de forma espontánea, sin modelo.

TAREA 4: Escritura al dictado de palabras (analizada)

Turnos de participación de la maestra con cada alumno⁴:

DI: 16 (12 agrupación y 4 diádica)

PE: 33 (10 agrupación y 23 diádica)

OR: 12 (12 agrupación y 0 diádica)

Actividad a: "¿Qué letra falta?"

La maestra dicta en LSC el nombre de algún día de la semana, y los alumnos de forma individual deben escribirlos en la pizarra.

Lo organiza como juego competitivo. La maestra escribe el nombre de los tres alumnos en la pizarra y cada vez que lo hacen correctamente les otorga un punto.

A continuación, la maestra borra una letra de una palabra y uno de los alumnos debe averiguar cuál es la que falta. Los días de la semana que se trabajan en esta actividad son lunes, martes y jueves.

Cuando el niño sustituye una letra por otra, la maestra le presenta el modelo correcto y le hace contar el número de letras para que compare el resultado. Incorpora la colaboración de los compañeros.

Si algún alumno no consigue escribir el día correctamente, la maestra les representa tantas rallitas como fonemas tiene la palabra (_ _ _ _ _) y le hace comparar con su escrito inicial para que corrija los errores.

TAREA 5: Escritura de palabras espontánea

Actividad a: "El juego del ahorcado"

⁴ Indicamos los turnos totales que la maestra interactúa con cada alumno durante la sesión, diferenciando cuántos de ellos, lo hace en situación diádica y cuántas en agrupación, es decir, con algún otro alumno o con los tres conjuntamente).

La maestra divide la pizarra en tres espacios, uno para cada alumno. A cada uno le escribe un día de la semana, pero con fonemas omitidos que debe adivinar.

Los niños deben escribir la palabra completa. Cuando no encuentran las letras que faltan, les muestra el nombre completo, para que puedan escribir la palabra.

PE

OR

DI

DI_____R__

(Trad, viernes)

D_J__S

(Trad. jueves)

DI__RT_

(Trad. martes)

DI es el que realiza la actividad más deprisa y con menos errores.

Escuela: Tres Pins

Fecha: Martes 16-2-99

Situación: Agrupamiento, 1º. CIP

Maestra: SO

Alumnos: PE ; OR ; DI.

SECUENCIA DIDACTICA: Animales caseros

Tema: Animales que tienen en casa.

Objetivo general: Entender las diferencias gramaticales entre la Lengua de Signos Catalana y la lengua escrita.

SESIÓN: Los hamsters

Objetivos específicos:

- Comprender la posición diferencial de los numerales en las frases escritas y signadas.
- Estructurar frases sintácticamente correctas en lengua escrita y en LSC.

Situación: (Agrupamiento)

Los niños están sentados en sus pupitres, en línea recta, delante de la pizarra. La maestra está ubicada de pie, junto a la pizarra.

Materiales:

Pizarra.

SECUENCIAS INTERACTIVAS

TAREA 1: Conversación

La maestra presenta el día de la semana en que se encuentran y por ende la situación de filmación y el trabajo de lengua escrita.

TAREA 2: Previos de escritura (analizada)

Turnos de participación de la maestra con cada alumno⁵:

DI: 35 (32 agrupación y 3 diádica)

PE: 34 (26 agrupación y 8 diádica)

OR: 39 (23 agrupación y 16 diádica)

Actividad a: Información personal

La maestra escribe una frase en la pizarra: “*Tenim dos hámsters a la classe*” (Trad. Tenemos dos hamsters en la clase).

Después, señalando la frase les pregunta a los alumnos qué dice la frase. Ante los aciertos de los niños, va afirmando. Insiste en que los alumnos mantengan la atención y respeten el turno de participación de los compañeros.

La maestra le pregunta a PE, “ QUÉ POSA?” (Trad.¿qué pone?). PE responde correctamente. Después se asegura que OR lo comprenda reafirmando la respuesta correcta.

La maestra explica que existen diferencias en el orden de las palabras entre la lengua escrita y la lengua signada; lo va ejemplificando con los elementos gramaticales de la frase escrita en la pizarra. Primero la lee, a partir de preguntas qué, quién, dónde, y después comprueba cómo cambian de posición las diferentes palabras escritas, si tuviéramos que decir la frase signada.

⁵ Indicamos los turnos totales que la maestra interactúa con cada alumno durante la sesión, diferenciando cuántos de ellos, lo hace en situación diádica y cuántas en agrupación, es decir, con algún otro alumno o con los tres conjuntamente).

Insiste en que la lengua escrita y lengua signada tienen una estructura diferente.

A continuación, señala la frase y les pregunta a los alumnos, con cara de sorpresa si en LSC se diría de esta forma. Indica la primera palabra " AIXÒ EN LS HO DIEM?, NOSALTRES UTILITZEM AQUESTA PARAULA?"(Trad. ¿Esto en LS lo decimos así?¿ nosotros decimos esta palabra?). La maestra les llama la atención, exterioriza las diferencias expresándolas. Les pregunta "COM?" (trad.¿Cómo?), señalando primero la palabra hámster y después dos.

Utiliza flechas para indicar el orden correcto que ocuparían las palabras en LS. Demanda la atención de los alumnos insistentemente.

Repite de nuevo la explicación, remarcando que la lengua escrita está bien, pero en LS no sigue el mismo orden.

La maestra hace salir a PE a la pizarra. Le pide que dibuje la primera palabra que dirían en LS. LA maestra dibuja unas manos indicando que la frase que escribirán representa el orden de las palabras en LS.

PE va signando; la maestra le mira y va asintiendo; si se confunde, le corrige. Después le pide que lo dibuje.

Mientras PE va dibujando dos hamsters, la maestra pregunta a OR y DI qué significa el simbolismo de las manos y del dibujo que representa un papel escrito. Responden acertadamente. Después les va preguntando el significado de algunas de palabras.

La maestra felicita a PE y le pide que se siente. Sigue analizando cada palabra de la frase escrita.

A continuación pregunta a los alumnos alternativamente "A CASA TEVA TENS DOS HAMSTERS?" (Trad.¿En tu casa tienes dos hamsters?). OR responde que tiene uno. La maestra, esatruktura la idea y escribe la frase en la pizarra: " L'OR té un hámster a casa" (Trad. OR tiene un hamster en casa). La maestra va preguntándoles si tiene hamsters en casa y cuántos.

Les pregunta cómo se diría la frase recién escrita en LS. La maestra mira a los alumnos y va afirmando ante sus respuestas correctas. Después pregunta a un alumno si tiene tortugas y cuántas. La maestra, tras la respuesta del alumno insiste en las diferencias entre la lengua escrita y LS. Signa ella la frase con los elementos en el orden correcto.

La maestra recoge y expresa que DI no tiene ningún hámster en casa. Escribe la frase en la pizarra "*DI no té cap hámster a casa*" (Trad. DI no tienen ningún hámster en casa). Pero DI le comenta que tienen peces.

La maestra le pregunta cuántos peces tiene para escribir la frase en la pizarra. DI le contesta que dos. La maestra explica que en lengua escrita lo escribirá en un orden diferente. "*DI té dos peixos*" (Trad. DI tiene dos peces).

La maestra mira a PE y le pregunta si tiene hamsters o peces en casa. La maestra demanda atención a los otros alumnos. PE responde que tiene tortugas y la maestra le pregunta cuántas.

La maestra, con aire sorprendido, comenta que tiene $2+2+1$; asemeja la situación con la clase de matemáticas $2+2=4$; le dice a P que él lo sabe.

La maestra escribe: "*En P no té peixos ni hamsters*" (Trad. PE no tiene peces ni hamsters)

Empieza a escribir otra frase, pero la deja incompleta " En PE té....." (Trad. PE tiene...);

Se para antes de acabar la frase y le pregunta a PE " QUÊ FALTA?. La maestra le señala lo que ha escrito y le pide a PE que exprese lo que falta. La maestra le ayuda preguntándole qué animal tiene en casa. Cuando PE responde, la maestra lo escribe. Después le pregunta " QUANTES?" (Trad. ¿cuántas?). PE responde que dos. La maestra insiste y le pregunta dónde debe escribir esa palabra, antes o después de la palabra tortuga. Coinciden que antes; la maestra la escribe y le pregunta si lo ha entendido.

La maestra retoma el tema, y les explica a todos de nuevo la diferencia en el orden de las palabras entre lengua escrita y LS. Demanda atención. A continuación les comenta que ella no tiene ninguna tortuga “ JO NO TINC CAP TORTUGA”. Marca la diferencia del doble significado de CAP= cabeza, ninguna.

Va estructurando las frases con otros animales presentándose ella como sujeto. Después les dice que tiene cinco peces en casa. Lo repite dos veces, remarcándoles el orden de las palabras.

La maestra demanda atención, después numera las seis frases que ha escrito en la pizarra.

Tarea 3: Lectura de frases

Actividad a: Juego adivinar frase

La maestra les explica en qué consiste el siguiente juego: ella signará una frase y ellos han de adivinar cuál es. Puntuará el alumno que lo diga correctamente en su turno.

La maestra signa “ DI TÉ DOS HAMSTERS A CASA” (Trad. DI tiene dos hamsters en casa); un alumno cree que se trata de una frase negativa. La maestra aprovecha para explicar la diferencia entre frases negativas y afirmativas.

Al presentar la frase, la maestra se da cuenta que falta A ON? (Trad.¿dónde?) A CASA (Trad. En casa). Lo escribe en la frase correspondiente.

Después, la maestra repite la frase; los alumnos no consiguen encontrar a que frase escrita se refiere. La maestra va haciéndoles preguntas concretas que respondan a QUI? (Trad. quién?).El alumno PE responde DOS. La maestra le corrige y le vuelve a repetir la pregunta. Finalmente es la maestra la que da la solución.

A continuación señala otra frase: *“Tenim dos hamsters a la classe”* (Trad.*Tenemos dos hamsters en clase*) y pregunta QUI? (Trad.¿quién?). Los alumnos no saben responder. La maestra les explica que se refiere a toda la frase. Les explica que quién, se refiere a todos ellos; a todas las personas de la clase.

La maestra signa otra frase, pero los alumnos no captan a que frase escrita corresponde, así que la maestra les señala a quién se refiere. La maestra repite varias veces la frase y les da tiempo para responder. Controla los turnos de participación.

Después la maestra signa otra frase; les recuerda que se escribe diferente. Reclama a un alumno su atención. Uno de los alumnos responde. La maestra pide a los otros que valoren si está bien o mal.

A continuación pide a PE que salga a la pizarra, que se aprenda la frase para poder signarla a los compañeros. Cuando lo hace, le dice que muy bien.

Por último, la maestra signa otra frase. PE responde acertadamente. Después, la maestra explica el significado de la frase. Analiza posteriormente el orden de las palabras cuando se trata de lengua escrita.

Escuela: Tres Pins

Fecha: Martes 23-2-99

Situación: Agrupamiento, 1º. CIP

Maestra: SO

Alumnos: PE ; OR ; DI.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Animales caseros

Tema: Vivencias personales sobre animales que tienen en casa. Trabajo de escritura y reflexión sobre la lengua.

Objetivo general

- Conocer la estructura correcta de la oración y las diferencias de orden gramatical (LSC o lengua escrita).

SESIÓN:

Objetivos específicos:

- Comprender una oración escrita
- Reconocer las diferencias en el orden de los elementos de una oración realizada en lengua escrita y en LSC.
- Conocer el significado y uso correcto de la preposición "a".
- Concienciar del género y número de los nombres comunes de las oraciones.

Situación: (Agrupamiento)

Es un aula pequeña, los alumnos están delante de la pizarra sentados en sus pupitres, en línea recta, y la maestra se sitúa delante de ellos, junto a la pizarra.

Materiales: Pizarra.

TAREA 1: Lectura de frases

Actividad a: Recordar frases trabajadas

La maestra ha escrito en la pizarra siete frases, ya trabajadas en sesiones anteriores. Pregunta a los alumnos qué hay en la pizarra "QUÈ ÉS? (Trad.¿qué es?).

Les va señalando los sujetos de las oraciones y preguntando QUI ÉS? (Tra.¿quién es?) Los alumnos parecen no saberlo, excepto cuando el sujeto de la oración corresponde a su nombre propio.

Ante el nombre Maia, lo confunden con Maria. La maestra les deletrea los dos y les señala la diferencia en la existencia o no de la "r". Vuelve a insistir sobre quién es. Los alumnos responden erróneamente.

La maestra acaba haciéndoles el signo de la persona, sujeto de la oración.

Va señalando todas las frases y al final les pregunta quién falta. Responden que DI. La maestra pregunta a DI si tiene algún animal en casa, cuál es y cuántos tiene. DI confunde el signo de hámster con peces. La maestra lo aclara. La maestra escribe en la pizarra la frase que le signa DI.

Después, la maestra, vuelve a insistir sobre los sujetos de las oraciones que no conocían. Les ayuda, haciéndoles el signo de la persona y deletreándoles el nombre. Indica que han acabado esta tarea.

A continuación, les pregunta si lo escrito en la pizarra es LSC o no. Intenta exteriorizar las diferencias entre la estructura de la LSC y la lengua escrita.

Después la maestra pide a los alumnos, que siguiendo un orden secuencial, cada uno de ellos, explique una frase en LSC. Va afirmando durante la

explicación del alumno. Cuando acaba un alumno le pregunta al siguiente sobre el contenido de la oración y así sucesivamente. Les refuerza ante los aciertos. La maestra lee la siguiente oración en LSC. Pregunta a los alumnos qué significa “no”. Lo hace en LSC y en dactilología.

La maestra les explica el sentido figurado de una expresión “NO TÉ CAP (Trad. no tiene ninguno), indicándoles como se expresa en LSC. Para facilitarles la comprensión, señala a la persona en cuestión y les hace ver que sí que tiene CAP (Trad.cabeza). Les dibuja en la pizarra a una persona con “cap”(cabeza) e insiste sobre los dos significados distintos de la palabra “cap” (ninguno-cabeza).

La maestra pregunta si lo han entendido, y les pide que lo expliquen ellos. Insiste en que la miren.Vuelve a reincidir en el significado de “cap”, exponiéndoles más ejemplos. La maestra vuelve a preguntar a cada alumno de forma individual, siguiendo un orden sucesivo.

Les pregunta deletreando la palabra. La maestra insiste en que la miren.

Pasan a la lectura de la siguiente oración. Van leyendo entre todos a través de la LSC. La maestra pide a los alumnos que estén atentos.

A continuación insta a PE que lea la frase en la que está él como sujeto. La maestra va asintiendo .

Después pide a OR que explique la siguiente (él como sujeto).

Por último invita a DI a que lea la siguiente frase. La maestra le ayuda, en las palabras que no entiende. Subraya el numeral en todas las oraciones. La maestra va haciendo las preguntas pertinentes para que DI pueda ir leyendo la oración QUI? (Trad.¿quién?), QUÈ ÉS?(Trad.¿qué es?), QUANTS PEIXOS? (Trad.¿cuántos peces?).

Pide a PE que lea la siguiente oración. Cuando no conoce alguna palabra, la maestra le ayuda, señalando la misma palabra en otra oración, o realizando el

signo correspondiente. Para que busque alguna palabra concreta se la deletrea. Coloca bien al alumno que se distrae.

Pregunta a PE, ¿A ON? (Trad.¿dónde?) que en esta oración está situado al principio. PE espontáneamente se sitúa delante de la pizarra. Contesta correctamente. La maestra le pide que le señale dónde está escrito. PE se equivoca y la maestra le indica cuál es el significado de la palabra que ha señalado. Se dirige a los otros alumnos que están distraídos.

TAREA 2: Lectura de palabras

Actividad a: Explicación significado preposición“a”.

La maestra rodea todas las preposiciones “a” de las oraciones escritas en la pizarra. Los alumnos de forma espontánea leen “a”, “a”,... OR sale a la pizarra y señala una “a” que no estaba marcada porque formaba parte de una palabra. La maestra indica a OR que se siente y les pide que estén atentos porque explicará algo importante. Les explica que cuando la “a” va sola es diferente que cuando está incluida en una palabra; cuando va sola indica lugar. Va planteando diferentes ejemplos. La maestra insiste en que se estén quietos.

A continuación, la maestra analiza diferentes elementos de la oración, entre ellos “*ha perdu*” (Trad.ha perdido). Les explica el significado contrario de las expresiones. Les pregunta para que respondan determinadas palabras que están escritas ¿A ON? (Trad.dónde). Cuando el alumno contesta, les deletrea la palabra, con intención de reafirmar.

OR sale de nuevo de forma espontánea a la pizarra, para indicarle a la maestra que ha olvidado de marcar las “a”. La maestra le dice que ya lo ha explicado. Le repite la diferencia entre la “a” sola y cuando está en la palabra.

La maestra continúa explicando la importancia del complemento de lugar Reclama la atención a los alumnos.

La maestra les demanda que busquen la palabra que expresa el nombre de un animal dentro de cada frase. A medida que los alumnos los localizan la maestra los va signando. Vuelve a reclamar la atención.

Pide a los alumnos que deletreen el nombre de los animales. La maestra va corrigiendo. Si se equivocan les señala el grafema escrito en la pizarra. Cuando lo hacen bien, la maestra asiente. Les hace contar las letras de las palabras. Se la hace comparar con el nombre de otro animal y les pregunta si son iguales o diferentes. Les reclama atención y silencio.

La maestra se muestra insistente en que indiquen si dos palabras son iguales o diferentes, en relación al número de letras. La maestra trabaja el morfema plural de los nombres. Explica la diferencia entre singular y plural de las palabras.

TAREA: Escritura de frases al dictado en signos

Actividad a: Preparación al dictado

La maestra les explica la actividad que van a realizar: ELLA ESBORRARÀ LA PISSARRA I ELLS DEUEN ESCRIURE LA FRASE QUE ESTAVA ESCRITA (Trad. Ella borrará la pizarra y ellos deberán escribir la frase que estaba escrita). Permite a los alumnos practicar la dactilología del nombre que deben escribir. Ante los errores por el número de letras de la palabra, insiste en aclarar si es singular o plural. Lo indica en las palabras escritas en la pizarra. Mientras practican, la maestra va reforzando.

Les va pidiendo que deletreen determinadas palabras.

La maestra insiste en la diferencia de género, señalando las palabras escritas en la pizarra. La maestra reclama atención. Refuerza la diferenciación de género y de número de las palabras. La maestra lo remarca en dactilología. Les demanda que estén quietos y se preparen para un juego. Cuando el alumno no sabe deletrear una palabra, la maestra les dice que la busquen en la pizarra.

La maestra les va señalando las oraciones y va haciendo preguntas focalizadas en los elementos de la oración. Utiliza la pregunta QUI? (Trad.¿quién?) para que localicen el sujeto de las oraciones. Les va corrigiendo en caso de error.

La maestra controla el turno de los alumnos, no permitiendo la intromisión de los demás cuando ella está trabajando con alguno concretamente.

A continuación pasa a preguntarles ON? (Trad.¿dónde?) de cada una de las oraciones, para que localicen el complemento de lugar y de qué animal se habla en cada oración.

Actividad b: Concurso (analizada)

Turnos de participación de la maestra con cada alumno⁶:

DI: 18 (18 agrupación y 0 diádica)

PE: 18 (18 agrupación y 0 diádica)

OR: 18 (18 agrupación y 0 diádica)

La maestra divide la pizarra en tres espacios. Les explica en qué consiste la actividad y les da las consignas necesarias para que lo hagan correctamente.

La maestra les dicta la frase, primero con la estructura de LSC y después dictado textual del orden de las palabras para escribir.

Los alumnos dialogan y se ayudan entre ellos, pero la maestra les recuerda que es un concurso. Los alumnos piden aclaraciones a la maestra, y ella les ayuda haciéndoles preguntas recordatorias QUÉ? (Trad.¿qué?), QUANTES TORTUGUES (Trad. ¿cuántas tortugas?)...

Los escritos definitivos de los tres alumnos son:

Pere dos toioi / Pere tugues casa dos / Pere tiques

⁶ Indicamos los turnos totales que la maestra interactúa con cada alumno durante la sesión, diferenciando cuántos de ellos, lo hace en situación diádica y cuántas en agrupación, es decir, con algún otro alumno o con los tres conjuntamente).

La maestra escribe la frase correcta en la pizarra. Compara la longitud de la frase. Les hace contar el número de palabras a cada uno y compararlo con la frase correcta.

Da por concluida la sesión.

Escuela: Tres Pins

Fecha: Martes 16-3-99

Situación: Agrupamiento, 1º. CIP

Maestra: SO

Alumnos: PE ; OR ; DI.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Animales caseros

Tema: Vivencias personales sobre animales que tienen en casa.

Objetivo general: Trabajar la estructura de la oración.

SESIÓN:

Objetivos específicos:

- Otorgar sentido comunicativo al texto escrito.
- Profundizar en el orden de los elementos de la oración.
- Reconocer las diferencias entre el lenguaje escrito y la Lengua de Signos Catalana.

Situación: (Agrupamiento)

Están ubicados en un aula pequeña. Los alumnos están delante de la pizarra sentados en línea recta, y la maestra se sitúa delante de ellos, junto a la pizarra.

Materiales: Pizarra

Presentación:

La maestra recuerda a los alumnos la condición de los martes; la presencia de la cámara y la relación con el contenido que trabajan. Le pregunta a OR cuál es la asignatura que realizan y el contenido que trabajan. OR responde acertadamente y la maestra asiente.

TAREA 1: Escritura de frases espontánea

Turnos de participación de la maestra con cada alumno⁷:

DI: 44 (16 agrupación y 28 diádica)

PE: 64 (16 agrupación y 48 diádica)

OR: 48 (16 agrupación y 32 diádica)

Actividad a: Preparación a la escritura

A continuación la maestra les explica la actividad que van a realizar. Les insiste en que deben pensar, recordar y escribir ellos solos alguna frase trabajada en días anteriores.

La maestra traza una línea horizontal en la pizarra indicando el espacio para escribir la primera oración. Les pregunta qué frases habían trabajado en días anteriores. Los alumnos responden.

La maestra les explica que hay diferencias en el orden de los elementos de la oración entre el LSC y el lenguaje escrito; lo ejemplifica con una frase trabajada en días anteriores. Reclama a los alumnos que estén atentos.

Posteriormente, la maestra pide a los alumnos que elijan la frase que quieren escribir y la memoricen; les sugiere posibles sujetos de las oraciones para recordarles las oraciones que habían trabajado en sesiones pasadas.

⁷ Indicamos los turnos totales que la maestra interactúa con cada alumno durante la sesión, diferenciando cuántos de ellos, lo hace en situación diádica y cuántas en agrupación, es decir, con algún otro alumno o con los tres conjuntamente).

Después la maestra vuelve a insistir en algunas de las diferencias entre la lengua escrita y la LSC, por ejemplo el uso del verbo “tener”, que en LSC se sitúa al final de la oración y en escritura después del sujeto, o el artículo que indica el género de la persona y no se usa como tal en LSC. Los alumnos van diciéndole alternativamente la frase que piensan escribir y la maestra les va apuntando aspectos a tener en cuenta.

Si los alumnos no saben qué van a escribir la maestra les propone diferentes posibilidades.

Después de comentar conjuntamente estos aspectos, la maestra dibuja una segunda línea horizontal en la pizarra y explica que en ese espacio han de escribir un texto libre; lo que ellos quieran, por ejemplo, pueden escribir un fax, una carta... Se preocupa porque entiendan la consigna.

La maestra insta a un alumno que le diga lo que escribirá. La maestra va formulándoles preguntas para que vaya completando la información A QUI? (Trad. ¿a quién?). Van concretando la frase que quieren escribir. Cuando finalizan la maestra asiente.

La maestra vuelve a insistir en la explicación del contenido que se debe escribir en cada espacio. Demanda atención de los alumnos. Les recuerda que la tarea consiste en escribir espontáneamente.

Actividad b: Frases personales

La maestra reparte un folio y un lápiz a cada alumno y empiezan a escribir las frases que habían concretado. La maestra se aproxima a OR y le ayuda a estructurar la frase que quiere escribir.

PE demanda a la maestra que le corrija lo que ha escrito. La maestra pide a PE que lea lo que ha escrito. La maestra insiste en que le explique lo que quiere escribir.

La maestra va atendiendo las consultas de los alumnos de forma individual. P Ey DI hablan entre ellos, y se comentan si está bien o no.

La maestra les incita a que escriban solos y ante preguntas concretas no responde. Les anima a que escriban. PE demanda el apoyo y el reconocimiento constante por parte de la maestra. PE le pregunta cómo se escribe una expresión concreta. La maestra se la escribe en la pizarra. Le explica el significado del pronombre "m" (M'AGRADA MOLT(Trad. me gusta mucho).

La maestra le demanda a OR que le indique la palabra que responde a ON? (Trad.¿dónde?). Le hace ver que no está escrita.

PE insiste a la maestra que le corrija, pero la maestra le dice que lo corregirán cuando acaben. PE le va explicando de todas maneras lo que va escribiendo. Le pregunta si puede dibujar, y la maestra le responde que cuando acaben de escribir.

La maestra indica a DI un error en la estructura del escrito. DI lo corrige; después la maestra le anima a que lo dibuje.

OR le pide a la maestra que le valore lo que ha escrito. La maestra le orienta a escribir algunos elementos de la frase que faltan a partir de preguntas concretas. Le explica que puede dibujar una de las dos tres frases; que se lo piense y le diga cuál dibujará.

PE le explica sobre lo que está escribiendo. La maestra parece confundida y dialogan sobre ello. PE explica y justifica lo que ha escrito.

PE le explica vivencias personales a la maestra en relación a lo que está escribiendo.

DI le pregunta a la maestra una duda, quien intenta solucionar la confusión. La maestra observa atentamente lo que están escribiendo y/o dibujando. PE explica a la maestra entusiasmado lo que está dibujando. Ella afirma satisfactoriamente.

OR explica a la maestra lo que está escribiendo. Ella asiente. Después PE le llama la atención, para explicarle algo. La maestra le pregunta, pero PE no sabe la respuesta y la maestra se lo escribe en la pizarra. Mientras tanto, D y PE se comentan lo que han escrito. PE copia lo que ha escrito la maestra y se lo explica para indicarle que lo ha entendido.

La maestra le pregunta a PE, quien se emociona explicándole aspectos vivenciales relacionados con lo que está escribiendo. La maestra le refuerza positivamente.

Después sigue observando a los tres alumnos mientras escriben.

A continuación DI reclama la atención de la maestra, quien verbaliza que está muy bien. Le hace reflexionar que falta alguna cosa en el folio, para poder saber de quién es el papel, quién ha escrito esas frases. PE, que lo ve, responde acertadamente. La maestra pide a DI que escriba su nombre. OR le pregunta aspectos en relación a la comunicación y dominio de la LSC.

OR le pregunta a la maestra una palabra que desconoce, y la maestra le indica el signo correspondiente.

OR indica que ya ha acabado, pero la maestra la dice que escriba su nombre en el folio antes de entregarlo.

DI dice que ya está. La maestra le pregunta el día que es y le pide que lo escriba.

DI dice que ya está, y la maestra le hace escribir su nombre y la fecha en la hoja.

Después DI muestra las frases que ha escrito a la cámara

DI ha escrito⁸

1) *pera dos2toug* (lo tapa con la mano)

2) *deanllusi dos2 got casa*

3) *vale un1 gat casa catpe sol*

⁸ Los textos finales de esta sesión están recogidos en el anexo de este trabajo.

En la parte inferior de la hoja ha dibujado un coche, una casa y un sol que quiere representar una de las frases.

DI se sienta y la maestra le pide que le explique lo que ha escrito. DI va explicando las frases que ha escrito. La maestra afirma y aprueba. Valora la comprensión de la frase, no corrige el escrito. Le hace alguna pregunta concreta, por ejemplo, el nombre del sujeto de la frase. DI lo deletrea. También le pregunta si es un hombre o mujer. Le refuerza y aprueba efusivamente.

OR se levanta a entregar la hoja, pero la maestra le dice que ponga la fecha.

P llama la atención de la maestra. La maestra le dice que escriba la fecha en su hoja. Cuando acaba lo enseña a la cámara. Lee las frases tal como las ha escrito y la maestra le refuerza positivamente, pero no corrige el texto.

Cuando acaba, OR enseña el escrito a la cámara.

La maestra y los tres alumnos están en la pizarra. La maestra ha escrito, dispuestos en columna *got, gos i gat* (Trad. vaso, perro y gato). PE está leyendo las tres palabras. Se confunde con el signo de la última. Le señala reiteradamente la palabra que ha leído y por la que se ha confundido. Un compañero le facilita el signo.

La maestra le escribe de nuevo la palabra con la que se ha confundido, y le pregunta qué pone. Cuando PE lo dice correctamente, la maestra asiente.

La maestra sitúa a OR delante de las cámaras para que lea lo que ha escrito. Le pregunta QUÉ ES? (Trad. ¿qué es?). A OR le cuesta leer porque no recuerda lo que ha escrito. La maestra le facilita el recuerdo a partir de preguntas. Intenta que reflexione sobre lo que ha escrito.

Escuela: Tres Pins

Fecha: Martes 13-4-99

Situación: Agrupamiento, 1º. CIP

Maestra: SO

Alumnos: PE ; OR ; DI

SECUENCIA DIDACTICA: El patito feo

Tema: Cuento del Patito feo

Objetivo general: Conocer el contenido del cuento y las estaciones del años.

SESIÓN: Estaciones-El patito feo

Objetivos específicos:

- Comprender la relación y las diferencias entre LS y LE.
- Estructura de la LS.
- Comprensión del contenido del cuento.

Situación: (Agrupamiento)

Es un aula pequeña, los alumnos están delante de la pared, visualizando la imagen del retroproyector. La maestra se sitúa junto a la imagen proyectada.

Materiales: Retroproyector, cuento escrito por uno de los alumnos.

SECUENCIAS INTERACTIVAS

TAREA 1: Conversación

La maestra ubica a los alumnos en el día de la semana que están y en la asignatura que van a trabajar. Les anuncia que van a iniciar un tema nuevo: La Fiesta de Sant Jordi. Les pregunta qué cuento estaban trabajando para la Fiesta. Los alumnos no responden. La maestra controla el turno de

participación de los alumnos. Finalmente un alumno responde que trabajan el cuento del Patito Feo y ella asiente.

TAREA 2: PREVIOS DE ESCRITURA

Actividad a: Repaso

La maestra comenta que DI y OR el día anterior estaban enfermos y fue PE quien empezó a trabajar. Primero con una profesora miró la narración del cuento en vídeo; segundo, otra profesora se lo explicó; tercero, empezó a escribirlo. La maestra justifica a DI y OR que ellos no lo hicieron porque estaban enfermos.

Les presenta que van a explicar el cuento entre todos, relacionándolo con las cuatro estaciones. La maestra les pregunta cómo empieza el cuento, en qué estación del año se sitúa. Un alumno responde que en verano y la maestra asiente. Después les va preguntando alternativamente y les propone una situación del cuento para que la asocien con una estación del año. Por ejemplo, “QUAN EL LLAC ESTÀ GELAT I L'ANEC NO POT NADAR.....” (Trad. Cuando el lago está helado y el pato no puede nadar....). Un alumno responde invierno, y la maestra asiente.

“ QUAN L'ÀNEC SURT DE L'OU? ES PRIMAVERA; HIVERN” (Trad. Cuando el pato sale del huevo, es primavera, invierno). Un alumno responde que es verano, y la maestra afirma.

“ QUAN ELS ANECS VOLEN I SE'N VAN? QUAN?A QUINA ESTACIÓ? (Trad. Cuando los patos vuelan y se van, cuándo es, en qué estación?). Un alumno responde equivocadamente. La maestra niega con la cabeza. Después responden en otoño y reafirma la respuesta.

“DESPRÉS L'ÀNEC ES TROBA AMB ELS CIGNES; QUAN?; A QUINA ESTACIÓ? (Trad. Después el pato se encuentra con los cisnes, ¿cuándo?, en qué estación?). Un alumno responde en primavera y M asiente.

Actividad b: Retroproyector (analizada)

Turnos de participación de la maestra con cada alumno⁹:

DI: 73(58 agrupación y 15 diádica)

PE: 85 (58 agrupación y 27 diádica)

OR: 70 (58 agrupación y 12 diádica)

La maestra les comenta que va a buscar el retroproyector. Los alumnos se sitúan delante de la pantalla. Se proyecta el cuento escrito el día anterior por PE. Empiezan a comentar lo que está escrito.

Primero, se detienen en el título del cuento. Más abajo, la maestra les señala el nombre del autor “ QUÈ ÉS? En la tercera línea está escrito el nombre del alumno que lo ha escrito, PE con sus dos apellidos. La maestra les explica que el primer apellido es igual que el del padre y el segundo igual que el de la madre.

M pide a DI que deletre la palabra “LLEIG” (Trad. feo). Después a PE, que dice que no lo sabe. La maestra le apunta que puede mirar a la pantalla. PE se levanta, se sitúa delante de la pantalla; memoriza la palabra y la deletrea sin mirar. La maestra asiente.

A continuación, la maestra proyecta la siguiente página del cuento. Les pregunta a los alumnos en qué estación se ubican, señalando que está escrita: “Estiu”(Trad. Verano). Un alumno contesta “ESCRIU”(Trad. Escribe). La

⁹ Indicamos los turnos totales que la maestra interactúa con cada alumno durante la sesión, diferenciando cuántos de ellos, lo hace en situación diádica y cuántas en agrupación, es decir, con algún otro alumno o con los tres conjuntamente).

maestra le puntualiza que se trata de una época del año “QUINA ÈPOCA ÈS:ESTIU; O HIVERN; O TARDOR?” (Trad. qué época es; verano, invierno, otoño?). El alumno responde “TARDOR” (Trad. otoño). La maestra le señala la palabra escrita, y vocaliza exageradamente.

La maestra insiste, preguntándoles “A QUINA ÈPOCA COMENÇA EL CONTE?” (Trad. en qué época empieza el cuento). Un alumno responde que en verano y la maestra afirma. Sigue repasando, preguntándoselo a otro alumno, que no lo sabe. La maestra cede el turno a PE que responde correctamente. La maestra insta a que mire al compañero, demanda la atención para que puedan entender el cuento.

Seguidamente, la maestra empieza a explicar el cuento, pero se interrumpe para insistir en que estén atentos. La maestra les pide que signen lo que ella va explicando, a la vez. Después le demanda a DI que vuelva a repetirlo. La maestra le va apoyando; va asintiendo.

Después la maestra continúa leyendo; señala una palabra y les pregunta “QUI?(Trad. ¿quién?). Un alumno contesta y la maestra replica que es una “UNA ÀNEGA” (Trad. una pata). Prosigue la explicación.

Les pregunta “QUÈ TÉ AQUÍ L'ÀNEGA PER ESCALFAR; QUE ÈS?” (Trad. Qué tiene aquí la pata para calentar?). Un alumno responde. La maestra repite la respuesta. Pide que deletreen la palabra “OUS”(Trad. Huevos). La maestra asiente.

La maestra les advierte que vuelve a explicar el cuento hasta este punto; les insiste en que vayan copiando, pues luego explicarán el cuento de uno en uno.

La maestra insiste que prosigue explicando. Encuentra una palabra errónea, y le comenta a PE que se equivocó, que no es adecuada esa palabra.

La maestra vuelve a repetir este fragmento. Insiste en que los alumnos copien lo que ella va signando.

M va explicando el cuento hasta el final de la primera página. Vuelve a repetirlo y pide a los alumnos que signes con ella.

A continuación pide a PE que salga ante los demás a explicar el fragmento del cuento. La maestra va señalando el escrito y PE va signando. La maestra le apoya en algún trozo o signo incorrecto. Cuando acaba, le refuerza efusivamente.

Después hace salir a OR. Le señala el nombre de la estación. OR signa "PRIMAVERA". La maestra pregunta a los compañeros que valoren si es correcto. Prosiguen la explicación. La maestra corrige la posición de las manos de OR. La maestra reclama la atención a los tres alumnos. Continúan explicando. La maestra llama la atención a OR para que mire dónde le va señalando. La maestra le va formulando preguntas a OR para que pueda ir completando la historia.

Después la maestra dice una frase y espera que OR la explique. OR mira a la maestra, que empieza a signar y OR la va copiando. OR lee, pero se confunde con la palabra *Pere* y *pero*. La maestra le exterioriza que está la /e/ no la /o/. Después deletrea ambas palabras y signa PERÒ (Trad. pero). Continúan hasta el final de la página. La maestra le va reforzando la explicación.

OR se sienta y la maestra hace salir a DI.

DI va explicando el cuento, siguiendo a la maestra, que le va señalando diferentes frases o palabras. Va afirmando ante la producción de DI. Cuando acaba DI vuelve a su sitio.

Actividad c: Cuestiones de comprensión

La maestra les anticipa que les va a ir formulando preguntas sobre el cuento. Primero la maestra les pregunta a OR y DI si han escrito el cuento. Ellos niegan y le explican que estaban enfermos.

A continuación les va haciendo preguntas sobre el contenido del cuento de forma alternativa.

Después les hace deletrear algunas palabras con la consigna de que pueden mirar la pantalla. Les pide que deletreen “ ESTIU” (Trad. verano), pero OR no lo sabe. Sale delante de la pantalla para copiar la palabra, pero no señala la correcta. La maestra le va diciendo el significado de las diferentes palabras que va indicando. Finalmente pide ayuda a DI. Localizada la palabra para deletrear, OR deletrea la palabra. Se confunde en un fonema, la maestra le corrige y se lo configura correctamente. Cuando acaba M le pide que lo repite.

Escuela: Tres Pins

Fecha: 4-5-99

Situación: Agrupamiento, 1º. CIP

Maestra: SO

Alumnos: PE ; OR; DI.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Los Galton

Tema: Cuento de los " Galton", trabajado en sesiones anteriores.

Objetivo general:

- Escribir el título del cuento que están trabajando.

SESIÓN:

Objetivos específicos:

- Asentar el deletreo dactilológico.
- Entender la dactilología como recurso para facilitar la escritura de palabras.
- Ser capaces de escribir el número correcto de palabras que contiene una oración.

Situación: (Agrupamiento)

Es un aula pequeña, los alumnos están delante de la pizarra sentados en sus pupitres, en línea recta, y la maestra se sitúa delante de ellos, junto a la pizarra.

Materiales: Pizarra, póster con el dibujo de un cuento.

TAREA1: Conversación cuento

Actividad a: Recuerdo

La maestra está situada delante de un póster que contiene imágenes de un cuento trabajado en otras sesiones anteriores.

Después de ubicar a los alumnos en la actividad que van a realizar NO ESCRIBIR; LEREM (Trad. no vamos a escribir, leeremos), la maestra les va preguntando qué son las diferentes partes del póster y qué quieren decir.

Cuando los alumnos contestan correctamente, la maestra realiza una nueva pregunta.

La maestra controla el turno y las intervenciones de los alumnos; cuando alguno de ellos se levanta de forma espontánea, o interrumpe a otro compañero, le hace sentar.

Los alumnos van explicando, a partir de las preguntas de la maestra el cuento que hay escrito en el póster.

Pregunta a OR el nombre de uno de los personajes. El alumno se sitúa delante del póster y deletrea el nombre. La maestra hace intervenir a los compañeros en la corrección.

Les hace preguntas que por respuesta requieren una palabra, que la maestra les pide en dactilología. Cuando les cuesta hacerlo, les incita a que miren en el póster las letras de la palabra. Si se equivocan la maestra les corrige. En alguna ocasión ella deletrea el modelo exacto para que el alumno lo copie.

Tarea: Lectura de frases

Actividad a: Lectura título

La maestra coge unas hojas que hay sobre la mesa, en las que cada alumno había explicado el cuento que ahora están recordando. Parece que la maestra no los había corregido, pues coge el de OR y al mirarlo le comenta que se ha equivocado.

La maestra pregunta si el título que hay en el póster es el mismo que el que hay en la hoja de PE. Ante las dificultades para contestar; la maestra coge la hoja de PE, la muestra a los alumnos y le pregunta a PE cuál es el título que él había puesto.

La maestra analiza las diferencias; aquí, PE dice "*Pere ha salvat a Tonas*" (Trad. Pere ha salvado a Tonas) y aquí, (señalando póster) "*Hem trobat a Tones* (Trad.Hemos encontrado a Tones). Es diferente.

Les enseña la hoja de PE a cada uno de los alumnos, alternativamente y les pregunta qué pone. Pide a P que deletree "salvar". PE añade una "e" a la palabra. La maestra le hace mirar si en la palabra hay alguna "e". Después PE se deja alguna letra y la maestra le hace contar las letras que tiene la palabra; le ayuda indicándole con los dedos la letra por la que va. Cuando acaba le dice perfecto.

A continuación, la maestra pide a OR que lo deletree y que cuente las letras que forman la palabra. Después les pregunta a los tres " QUINA PARAULA ÉS MÉS LLARGA, TONAS O SALVAR? (Trad.¿qué palabra es más larga; Tones o salvar?)", y les incita a que comparen la longitud de ambas palabras. Los niños miran en el escrito.

La maestra reparte otra hoja a DI y le pregunta cuál es el título. Insiste en si es igual o diferente al que hay en el póster. La maestra le ayuda señalándole el póster y le pide que deletree la palabra. Para asegurarse de la comprensión del alumno, le pide que se lo explique en LSC. La maestra le señala la palabra escrita en su hoja y después lo que pone en el póster. OR va explicando cosas, pero el compañero le levanta la cabeza y le indica el póster. La maestra insiste en las preguntas para asegurar la comprensión del relato por parte de OR.

La maestra continúa con las preguntas sobre el póster de forma alternativa con los tres alumnos y ellos van contestando.

Les pide que deletreen el nombre de sus compañeros. Cuando alguno no lo sabe, el propietario del nombre le ayuda, enseñándoselo y remarcando en la letra que se equivocan.

Les pregunta el nombre de un personaje que no saben. La maestra lo hace primero y luego ellos lo copian.

Actividad b: Recordar título

La maestra les pide que memoricen el título del cuento para poderlo deletrear posteriormente; les da un tiempo para que lo estudien con el papel.

PE rápidamente dice que ya está; la maestra se acerca y PE se lo deletrea. Se equivoca y la maestra insiste en que vuelva a mirarlo.

Con los otros alumnos ocurre lo mismo. Ante los intentos reiterados de los alumnos por decir el título, y los errores continuos, la maestra insiste en que practiquen. Los alumnos le dicen el título a la maestra individualmente, a medida que creen que ya lo recuerdan.

La maestra controla el turno de los alumnos, haciendo que se esperen cuando ella está atendiendo a otro compañero.

TAREA: Escritura de frases espontánea

Actividad a: Escritura del título (analizada)

Turnos de participación de la maestra con cada alumno¹⁰:

DI: 22 (5 agrupación y 17 diádica)

PE: 26 (5 agrupación y 21 diádica)

OR: 38 (1 agrupación y 37 diádica)

Cuando consiguen deletrear el título correctamente, salen a la pizarra a escribirlo, de memoria, sin mirar.

Al finalizar la escritura la maestra hace la corrección, enseñándoles la hoja y haciéndoles contar las palabras que hay en el título correcto y coimparen con las que ellos han escrito. PE cuenta las letras y la maestra le explica la diferencia entre letras y palabras. La maestra le ayuda a contarlas. Cuando acaban le explica que en la pizarra hay confusión con lo que ha escrito. Le pide a PE que se corrija.

Después realiza la misma corrección con DI. Le hace ver que faltan algunas palabras comparando lo que ha escrito en la pizarra con la hoja correcta.

A medida que se autocorrijen en la pizarra van saliendo al patio. La maestra no vuelve a hacer corrección.

DI se queda el último porque le cuesta más. La maestra le va indicando en qué letra se ha confundido. Después le hace contar las que tiene porque le falta una y compararlo con el modelo correcto.

¹⁰ Indicamos los turnos totales que la maestra interactúa con cada alumno durante la sesión, diferenciando cuántos de ellos, lo hace en situación diádica y cuántas en agrupación, es decir, con algún otro alumno o con los tres conjuntamente).

Escuela: Tres Pins

Fecha: 8-6-99

Situación: Agrupamiento, 1º. CIP

Maestra: SO

Alumnos: PE ; OR; DI.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Nombres propios

Tema: Nombres propios

Objetivo general: Escritura y reconocimiento de nombres propios.

SESIÓN:

Objetivos específicos:

- Reconocer el nombre propio de personas próximas.

Situación: (Agrupamiento)

La maestra y los tres alumnos están sentados alrededor de una mesa redonda.

Todos se ven entre ellos.

Materiales: Baraja de cartas y listas de palabras que tiene cada alumno.

TAREA1: Lectura de palabras

Actividad a: Asociar nombre-imagen

La maestra les explica en qué consiste el juego: JO ENSENYARÉ UNA CARTA AMB LA IMATGE D'UNA PERSONA I HEU DE TROBAR EL SEU NOM (Trad.

yo os mostraré la imagen de una persona y vosotros debeis encontrar su nombre).

Ante una imagen, uno de los alumnos no encuentra el nombre. La maestra pide al compañero que le diga lo que es en dactilología. La maestra aprueba verbalmente ante los aciertos.

Cuando encuentran el nombre, la maestra pide que lo deletreen. Si no lo hacen correctamente insiste en que repasen, memorizando la palabra escrita.

Ante los intentos erróneos del alumno, que omite un fonema, la maestra les hace reflexionar sobre el número de fonemas que contiene la palabra. // QUANTES HI HA?(Trad. / i/ ¿ cuántas hay?). La maestra pide atención a los alumnos.

Tarea 2: Reconocimiento de palabras a partir del deletreo

La maestra sitúa sobre la mesa las diferentes cartas con las imágenes de las personas. Deletrea uno de los nombres y los alumnos deben reconocerlo. No establece orden entre los alumnos.

Tarea 3: Lectura de palabras

La maestra presenta cartoncitos con los nombres de las personas que están en las cartas. Los alumnos deben relacionar cada nombre con su imagen.

Tarea: Escritura de palabras (analizada)

Turnos de participación de la maestra con cada alumno¹¹:

DI: 21 (15 agrupación y 6 diádica)

PE: 36 (15 agrupación y 21 diádica)

OR: 19 (14 agrupación y 5 diádica)

Actividad a: Foto-nombre

La maestra deja sobre la mesa dos cartas con las foto de dos personas y pide a los alumnos que escriban los nombres respectivos. Se trata de ejercicio de copia, pues tienen los cartones como referente.

Actividad b: Concurso quién se equivoca menos

La maestra explica que es un concurso para ver quién se equivoca menos, no para ver quién va más rápido.

La maestra sitúa una imagen ante los alumnos y ellos deben escribir el nombre a quién pertenece. La maestra no corrige inmediatamente; les hace ir escribiendo un nombre debajo del otro. Ante el nombre que no conocen la maestra se lo deletrea para que ellos lo puedan escribir.

Actividad c: Ordenador

Es una actividad que realizan por turnos de forma individual.

La maestra dice un nombre y ellos lo escriben en el ordenador. Antes lo deletrean para reconocer todas las letras.

La maestra les ayuda deletreándoselo repetidas veces.

¹¹ Indicamos los turnos totales que la maestra interactúa con cada alumno durante la sesión, diferenciando cuántos de ellos, lo hace en situación diádica y cuántas en agrupación, es decir, con algún otro alumno o con los tres conjuntamente).

ANEXO V. 2
TRANSCRIPCIÓN DE LA DECLARACIÓN DE TODAS
LAS SESIONES ANALIZADAS
(DECLARACIÓN, CÓDIGOS Y LÍNEAS DE DATOS)

ANEXO V.2: TRANSCRIPCIÓN DE LA DECLARACIÓN DE TODAS LAS SESIONES ANALIZADAS

%TODAS LAS SESIONES%

%Duración min%

Multievent

(\$situación= AgruM=4 elDiad=2)

(\$tarea= EscEsp=1 EscDic=3 PrevEsc=5)

(\$alumnos= P O D PO OD PD Todos=T)

ExpAct=EA

RelPrev= TA

RelExp= EP

AspFon=F

AspSupra=S

AspMorfol=M

AspSint= X

AspSeman=E

AspForm= L

CoDemAl= CA

CoMaes= CM

ProDeAl= PA

ProMaestra= PM

Engaño= Ñ

Visual=RV

Textual=RT

Vivenci=V

DePaAl=DP

DeFrAl= DF

DePaMa= MP

DeFrMa= MF

ConLeAl= CLA

ConPaAl= CPA

ConLeMa= CLM

ConPaMa= CPM

DeMemo=DM

Repaso=R

Preg=G

Observ=B

Compañeros= C

DemAten=A

Signos=SP

DemCorr=DC

FPoCorr=RC

FPoSin=RS

FNecorr=FC
FNeSin=FS
NoConti=NC;

!10/11/98!

T+ 4+ A EA SP F.
A RT CLM F.
F PA.
RS RT.
P+ 2+ RS.
T+ 4+ F RT.
A PM R S SP.
B.
P+ 2+ CLA.
B.
F RT.
FS DC F.
B.
F PM.
T+4+ A F PM.
P+ 2+ DC TA.
T+ 4+ A F PM.
A CLM MP.
A CLM MP.
F PM.
A CLM MP R SP.
P+ 2+ RS (tarea=3)/

!17/11/98!

T+ 4+ TA B.
F RT A CLA NC.
P+ 2+ RT CLA.
B.
%D+ F.
A.
T+ 4+ F RT FC.
F PA CLA.
B RS.
RT.
F PA CLM.
P+ 2+ FC F PM CLM.
DC B.
F PA A CLA.
B.
PA F.
RT FC.

A.
T+ 4+ EA TA RT.
P+ 2+ EA.
FC B.
F FC B.
F FC B.
RS.
EA.
B RS.
TA F.
B.
RS.
T+ 4+ TA F RT.
B RC (tarea=3)/

!23/2/99!
T+ 4+ A EA PM CM.
B.
P+ 2+ A EA.
%D+ A FC.
T+ 4+ B.
P+ 2+ RS B.
A X.
B.
%D+ G X.
G.
RS.
%D+ G.
%RS.
T+ 4+ A RT .
A CPA PM.
RS CPM.
B.
FC X (tarea=3)/

!2/3/99!
PO+ 4+ TA.
B.
R MP S X.
RS MP M.
B.
%O+ 2+ A RC.
%EA R.
RT.
S.
B.
P+ 2+ FS.

%O+ FC DC RT.
A DC MP.
B.
%O+ G.
%FC DC X.
RS.
%O+ RC.
FS NC.
%O+ CPM.
A.
PO+ 4+ DC C.
PA.
RC.
A RT.
RT.
%O+ 2+ A RT.
%DP DC.
%RS.
P+ DP.
RC DP.
B.
FC F.
B RS.
RT.
DP.
B.
RT PM F DP (tarea=3)/

PO+ 4+ RT F M.
B.
FC.
RT F.
FC.
R F.
RS F.
RS S F.
FC F.
A RT.
B PM M.
A RT.
FS EA M.
RS M.
PM.
FC.
EA M.
P+ 2+ B RS.
PO+ 4+ A M.

RS PM R M.
M.
F RT PM MP.
B M.
A M.
Ñ PA DC.
F PM.
PM M.
B EA.
RV PA M.
B RC PM.
RT.
FC RT.
B RS.
A R M.
RV PA M.
RV PA M DP.
RS MP.
RV PA PM M RT.
R PM (tarea=3)/

PO+ 4+ A EA TA.
EA.
%O+ 2+ R G.
B.
P+ 2+ G.
A.
RC F.
RC A.
S L.
RC L.
%O+ FC M RT.
B RT L A.
DC RT.
A PM L.
%O+ FC RT.
RC DC L.
RS CPA.
FS DC.
%O+ A C.
CPA RT.
B(tarea=3)/

!16/3/99!
T+ 4+ EA.
TA V R.
B RS.

CM.
R EA.
RS CM X A.
R EA.
CM M.
B.
R EA.
R G.
EA.
B.
G.
B.
R G A.
EA R.
B (tarea=3) /

%O+ 2+ G X.
%B.
%G X.
%B.
P+ S.
PA.
B RS.
G.
B RS.
T+ 4+ B.
P+ 2+ B RS.
A.
%O+ FS.
%B.
B RS.
DP.
RC.
%O+ A.
T+ 4+B.
%O+ 2+ FC S.
P+ 2+ RS.
T+ 4+ B.
P+ 2+ B.
%O+ NC.
B RS.
T+ 4+ B.
P+ 2+ RT S.
PM X. RS.
%O+ G X.
%RS.
T+ 4+ B.

P+ 2+ RT RS.
T+ 4+ B.
% D+ RS.
%O+ 2+ RS.
B.
%D+ 2+ PA X.
%FC PM X.
B.
%D+ 2+ RS.
%FC X.
%O+ RS G SP.
%RS.
P+ 2+ PA.
RS.
T+ 4+ B.
%D+ 2+ S.
%B.
%RS.
B.
B RS.
%D+ 2+ RS SP.
%A X.
P+ 2+ SP RS.
T+ 4+ B.
P+ 2+ SP RS.
T+ 4+ B RS.
%D+ 2+ SP RS.
%SP X E.
%O+ SP.
P+ 2+ X E.
RT.
RS.
T+ 4+ B.
P+ 2+ RS.
SP E.
RS SP E.
%D+ RC.
%O+ SP E.
%RS.
T+ 4+ B.
%D+ 2+ TA V.
%RS.
P+ 2+ SP E.
RC.
%O+ TA V.
T+ 4+ B.
%D+ 2+ FC E DC.

%RS.
%FC PM X.
%RS.
%RS G.
%B RS DP.
%RS F.
%PA M.
%RS.
%B RS G.
%PA M.
%PA M R.
%PA E.
P+ B.
TA V.
RV.
FS RV.
B.
RV.
RS.
B.
SP RT.
RS.
B.
RT.
RS.
RS.
RT
F.
FC F PM RT.
C.
F PM RT.
RT RS (tarea=1)/

!4/5/99!
T+ 4+ EA TA DF RT.
P+ 2+ DF.
A.
DF B.
FS DC.
%O+ DF.
%B RS.
NC.
%O+ B DF.
%FS DC.
%D+ DF.
NC DF.
%D+ B DF.

%B RT DF.
B RS DF RT.
%O+ B FC RT F.
%RS.
%B RS DF.
%FS.
%D+ B RS.
%FS RT.
%DF.
%B RS. %FS DC.
DF B.
RS.
FS.
%D+ DP B RS.
B RS.
FS.
%O+ DP B.
EA.
%O+ RS DP.
%B RS.
%FS DP.
%B RS RT DF.
B FS DC.
DC.
%O+ A DP.
%B RS.
%FS DP RT.
%B FS.
PD+ 4+ B.
%D+ 2+ A.
%O+ B RS.
P+ 2+ FC.
%O+ B RS FC X.
A.
%O+ DP.
PD+ 4+ A.
%O+ 2+ B RS.
%DF RT EA.
%B RS.
%FC F.
%A.
%O+ 2+ B RS PM F.
%B A.
P+ 2+EA CPA RT.
PM X RT.
PA X RT.
DC RT(tarea=1)/

!8/6/99!

T+ 4+ EA R.

B.

F.

NC %tarea=8%(tarea=3)/

T+ 4+ EA.

G.

EA.

B.

%D+ 2+ L EA.

P+ 2+ NC.

T+ 4+ EA.

B.

P+ 2+ C DP.

PD+ 4+ B.

%D+ 2+ A.

%FC F.

T+ EA.

B.

B.

MP RT DC.

%D+ 2+ A.

%MP R.

%RS DC.

%O+ A.

%MP R.

%RS DC.

P+ 2+ FC F MP.

DC.

%O+ B.

%DC.

MP R FC.

FC F.

B.

A MP DC.

FC F.

MP DP PM RT.

T+ 4+ A EA.

B.

P+ 2+ NC.

T+ 4+ EA.

B.

P+ 2+ MP S.

B.

A CLA MP PM R.

B.
MP R F PM DC.
MP R F PM DC.
MP R F PM DC.
B.
FC.
DC MP F PM.
B.
DC MP F PM (tarea=1)/

ANEXO V. 3
MUESTRA DE UN ARCHIVO SDIS PARA LA
OBTENCIÓN DE FRECUENCIAS

 GSW: GSEQ para Windows 3.8.0
 GSEQ. Analizador Secuencial de Propósito General
 Derechos reservados (c) 2000, Roger Bakeman y Vicenç Quera
 Georgia State University, USA bakeman@gsu.edu www.gsu.edu/~psyrab/sg.htm
 Universidad de Barcelona, España vquera@psi.ub.es www.ub.es/comporta/sg.htm

02/08/2001 17:45:08

Archivo de instrucciones: E:\...\DESGLOSADO.gsq

Instrucciones:

Archivo "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\2) 15-6-01.mds";
 Titulo "DESGLOSADO";
 Acumula + * tarea;
 Simple frec prob;
 Envía "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\DESGLOSADO.dat" frec prob tabs etiq detras;

Instrucciones ARCHIVO: 1

<<< GSEQ 3.8.0 >>>

Pág 2

02/08/2001 17:45:08

ARCHIVO núm. 1

Archivo de datos:	E:\...\2) 15-6-01.mds
Los datos fueron guardados por el programa:	SDIS
Tipo de archivo de datos:	MDS 3.0
Sensible a mayúsculas/minúsculas al crear MDS:	Sí
Verificación de repeticiones al crear MDS:	No
Verificación de exclusividad al crear MDS:	Sí
Los inicios de sesión eran 0 por defecto en SDS:	No
Sensible a mayúsculas/minúsculas en archivo GSEQ:	Sí
Tipo de datos:	Multieventos (MSD)
Número de códigos en el archivo SDIS original:	47

Códigos:	Códigos duales:	Conjuntos:	Modificaciones:
AgruM	4	situación	Código original
elDiad	2	situación	Código original
EscEsp	1	tarea	Código original
EscDic	3	tarea	Código original
PrevEsc	5	tarea	Código original
P	-	alumnos	Código original
O	-	alumnos	Código original
D	-	alumnos	Código original
PO	-	alumnos	Código original
OD	-	alumnos	Código original
PD	-	alumnos	Código original
Todos	T	alumnos	Código original
PE	-	caso	Código original
OR	-	caso	Código original
DI	-	caso	Código original
FPoCorr	RC	feedback	Código original
FPoSin	RS	feedback	Código original
FNecorr	FC	feedback	Código original
FNeSin	FS	feedback	Código original

ExpAct	EA	NO_SET	Código original
RelPrev	TA	NO_SET	Código original
HabFon	F	NO_SET	Código original
HabSupra	S	NO_SET	Código original
HabMorfol	M	NO_SET	Código original
HabSint	X	NO_SET	Código original
HabSeman	E	NO_SET	Código original
CoMaes	CM	NO_SET	Código original
ProDeAl	PA	NO_SET	Código original
ProMaestra	PM	NO_SET	Código original
Visual	RV	NO_SET	Código original
Textual	RT	NO_SET	Código original
Vivenci	V	NO_SET	Código original
DePaAl	DP	NO_SET	Código original
DeFrAl	DF	NO_SET	Código original
DePaMa	MP	NO_SET	Código original
DeFrMa	MF	NO_SET	Código original
ConLeAl	CLA	NO_SET	Código original
ConPaAl	CPA	NO_SET	Código original
ConLeMa	CLM	NO_SET	Código original
ConPaMa	CPM	NO_SET	Código original
Repaso	R	NO_SET	Código original

<<< GSEQ 3.8.0 >>>

Pág 3

02/08/2001 17:45:08

Preg	G	NO_SET	Código original
Observ	B	NO_SET	Código original
Compañeros	C	NO_SET	Código original
DemAten	A	NO_SET	Código original
CierreS	SP	NO_SET	Código original
DemCorr	DC	NO_SET	Código original

Número de variables: 2

La variable tarea tiene 5 condiciones:

- 1: 1
- 2: 2
- 3: 3
- 4: 4
- 5: 5

La variable caso tiene 3 condiciones:

- 1: DI
- 2: PE
- 3: OR

Acumulación:

Sesiones	Unidades	Variables
Sí	Sí	Sí

Variable acumulada: tarea

Análisis descriptivo

DESGLOSADO

Título: DESGLOSADO

SIMPLE:

FREC	FREL	TASA	DURA	DREL	PROB	DMED	DMIN	DMAX	AMED	AMIN	AMAX	IMED	IMIN	IMAX	LMED	LMIN	LMAX
No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
No	No																

SIMPLE para todos los códigos.

ENVIA:

Archivo	FREC	FREL	TASA	DURA	DREL	PROB	DMED	DMIN	DMAX	AMED	AMIN	AMAX	IMED
IMIN	IMAX	LMED	LMIN	LMAX	Formato								
DESGLOSADO.DAT	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
No	No	No	No	No	TABS								

DESGLOSADO

Variable caso, condición DI

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.
 Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).
 Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

DESGLOSADO

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	185	0.6827
elDiad	86	0.3173
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	0	0.0000
O	0	0.0000
D	86	0.3173
PO	0	0.0000
OD	13	0.0480
PD	5	0.0185
Todos	167	0.6162
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000

DI		0	0.0000	
FPoCorr		9	0.0332	
FPoSin		46	0.1697	
FNecorr		10	0.0369	
FNeSin		8	0.0295	
ExpAct		24	0.0886	
RelPrev		8	0.0295	
HabFon		18	0.0664	
HabSupra		7	0.0258	
HabMorfol		4	0.0148	
HabSint		19	0.0701	
HabSeman		5	0.0185	
CoMaes		14	0.0517	
ProDeAl		15	0.0554	
ProMaestra		38	0.1402	
Visual		3	0.0111	
Textual		43	0.1587	
Vivenci		8	0.0295	
DePaAl		8	0.0295	
DeFrAl		5	0.0185	
DePaMa		5	0.0185	
DeFrMa		0	0.0000	
ConLeAl		2	0.0074	
ConPaAl		3	0.0111	
ConLeMa		5	0.0185	
ConPaMa		2	0.0074	
Repaso		33	0.1218	
Preg		32	0.1181	
Observ		82	0.3026	
Compañeros		2	0.0074	
DemAten		39	0.1439	
CierreS		7	0.0258	
DemCorr		9	0.0332	

<<< GSEQ 3.8.0 >>>

Pág 7

02/08/2001 17:45:08

DESGLOSADO

Totales: 1055 3.8930

Total multieventos: 271

<<< GSEQ 3.8.0 >>>

Pág 8

02/08/2001 17:45:08

DESGLOSADO

Variable caso, condición PE

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.

Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

DESGLOSADO

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	172	0.5134
elDiad	163	0.4866
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	163	0.4866
O	0	0.0000
D	0	0.0000
PO	0	0.0000
OD	0	0.0000
PD	5	0.0149
Todos	167	0.4985
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
FPoCorr	7	0.0209
FPoSin	56	0.1672
FNecorr	16	0.0478
FNeSin	14	0.0418
ExpAct	27	0.0806
RelPrev	11	0.0328
HabFon	35	0.1045
HabSupra	9	0.0269
HabMorfol	1	0.0030
HabSint	14	0.0418
HabSeman	9	0.0269
CoMaes	11	0.0328
ProDeAl	15	0.0448
ProMaestra	45	0.1343
Visual	6	0.0179
Textual	47	0.1403
Vivenci	8	0.0239
DePaAl	6	0.0179
DeFrAl	6	0.0179
DePaMa	17	0.0507
DeFrMa	0	0.0000
ConLeAl	6	0.0179
ConPaAl	2	0.0060
ConLeMa	6	0.0179
ConPaMa	1	0.0030
Repaso	35	0.1045
Preg	34	0.1015
Observ	99	0.2955
Compañeros	5	0.0149
DemAten	41	0.1224
CierreS	9	0.0269
DemCorr	17	0.0507

DESGLOSADO

Totales: 1285 3.8358

Total multieventos: 335

DESGLOSADO

Variable caso, condición OR

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.
Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).
Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

DESGLOSADO

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	171	0.5876
elDiad	120	0.4124
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	0	0.0000
O	111	0.3814
D	0	0.0000
PO	0	0.0000
OD	13	0.0447
PD	0	0.0000
Todos	167	0.5739
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
FPoCorr	10	0.0344
FPoSin	50	0.1718
FNecorr	14	0.0481
FNeSin	13	0.0447
ExpAct	25	0.0859
RelPrev	8	0.0275
HabFon	20	0.0687
HabSupra	8	0.0275
HabMorfol	1	0.0034
HabSint	15	0.0515
HabSeman	6	0.0206

CoMaes		15	0.0515	
ProDeAl		10	0.0344	
ProMaestra		31	0.1065	
Visual		3	0.0103	
Textual		51	0.1753	
Vivenci		8	0.0275	
DePaAl		9	0.0309	
DeFrAl		6	0.0206	
DePaMa		7	0.0241	
DeFrMa		0	0.0000	
ConLeAl		2	0.0069	
ConPaAl		2	0.0069	
ConLeMa		6	0.0206	
ConPaMa		1	0.0034	
Repaso		32	0.1100	
Preg		38	0.1306	
Observ		90	0.3093	
Compañeros		6	0.0206	
DemAten		36	0.1237	
CierreS		9	0.0309	
DemCorr		9	0.0309	

<<< GSEQ 3.8.0 >>>

Pág 13

02/08/2001 17:45:08

DESGLOSADO

Totales: 1123 3.8591

Total multieventos: 291

Finalizado el procesamiento del archivo E:\...\DESGLOSADO.gsq

* GSEQ ha terminado.

ANEXO V. 4
EJEMPLO DE UN ARCHIVO SDIS PARA LA
OBTENCIÓN DE PATRONES RETARDO 1
(R1)

GSW: GSEQ para Windows 3.8.0

GSEQ. Analizador Secuencial de Propósito General

Derechos reservados (c) 2000, Roger Bakeman y Vicenç Quera

Georgia State University, USA bakeman@gsu.edu www.gsu.edu/~psyrab/sg.htmUniversidad de Barcelona, España vquera@psi.ub.es www.ub.es/comporta/sg.htm

15/06/2001 16:09:55

Archivo de instrucciones: E:\...\PATRONES R1.gsq

Instrucciones:

Archivo "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\Resumido15-6-01.mds";

Título "PATRONES R1";

Acumula + * tarea;

Simultáneos OBFEECO = Observ FEEDCO;

Simultáneos DAPRO = DemAten PROCEDÍ;

Simultáneos FOMORVT = FONOMOR VT;

Guarda "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\SIMULTÁNEOS.mds";

Simple frec prob (CONTEO OBFEECO DAPRO FOMORVT);

Envía "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\PATRONES R 1.dat" frec prob tabs etiq detras;

Estadísticos frcn rsaj chi2 qyul;

Conicionados FEEDCO VT CoMaes PROCEDÍ SUSINSEM FONOMOR;

Retardos 0 a 1;

Datos FOMORVT DAPRO OBFEECO;

Exporta "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\PATRONES R 1'.dat" frcn rsaj chi2 qyul tabs etiq detras;

Instrucciones ARCHIVO: 1

ARCHIVO núm. 1

Archivo de datos:	E:\...\Resumido15-6-01.mds
Los datos fueron guardados por el programa:	GSEQ
Tipo de archivo de datos:	MDS 3.0
Sensible a mayúsculas/minúsculas al crear MDS:	Sí
Verificación de repeticiones al crear MDS:	No
Verificación de exclusividad al crear MDS:	Sí
Los inicios de sesión eran 0 por defecto en SDS:	No
Sensible a mayúsculas/minúsculas en archivo GSEQ:	Sí
Tipo de datos:	Multieventos (MSD)
Número de códigos en el archivo SDIS original:	47
Número actual de códigos:	26

Códigos	Códigos duales	Conjuntos	Modificaciones
EscEsp	1	tarea	Código original
EscDic	3	tarea	Código original
PrevEsc	5	tarea	Código original
PE	-	caso	Código original
OR	-	caso	Código original
DI	-	caso	Código original
CoMaes	CM	NO_SET	Código original
Vivenci	V	NO_SET	Código original
Repaso	R	NO_SET	Código original
Preg	G	NO_SET	Código original
Observ	B	NO_SET	Código original
Compañeros	C	NO_SET	Código original
DemAten	A	NO_SET	Código original
Signos	SP	NO_SET	Código original
DemCorr	DC	NO_SET	Código original
SITUACIÓN	-	NO_SET	RECODIFICA AgruM elDiad
ALUMNOS	-	NO_SET	RECODIFICA P O D PO OD PD Todos
FEEDCO	-	NO_SET	RECODIFICA FPoCorr FNecorr
FEEDSI	-	NO_SET	RECODIFICA FPoSin FNeSin
CONSIGNA	-	NO_SET	RECODIFICA ExpAct RelPrev
FONOMOR	-	NO_SET	RECODIFICA AspFon AspMorfol
SUSINSEM	-	NO_SET	RECODIFICA AspSupra AspSint AspSeman
PROCEDI	-	NO_SET	RECODIFICA ProDeAl ProMaestra
VT	-	NO_SET	RECODIFICA Visual Textual
DELE	-	NO_SET	RECODIFICA DePaAl DeFrAl DePaMa DeFrMa
CONTEO	-	NO_SET	RECODIFICA ConLeAl ConPaAl ConLeMa ConPaMa

Variables Condiciones

1 tarea	1 1
	2 2
	3 3
	4 4
	5 5
2 caso	1 DI
	2 PE
	3 OR

Acumulación

Sesiones Unidades Variables
 Sí Sí Sí

Variable acumulada: tarea

Modificaciones

SIMULTANEOS:

Nuevo Antiguos
 OBFEECO Observ
 FEEDCO

SIMULTANEOS:

Nuevo Antiguos
 DAPRO DemAten
 PROCEDI

SIMULTANEOS:

Nuevo Antiguos
 FOMORVT FONOMOR
 VT

Modificaciones guardadas en E:\...\SIMULTÁNEOS.MDS

Aviso: El archivo E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\SIMULTÁNEOS.MDS ya existe y no ha pedido SOBRESERIBIRlo. No se guarda.

Análisis descriptivo

Título: PATRONES R1

SIMPLE

FREC FREL TASA DURA DREL PROB DMED DMIN DMAX AMED AMIN AMAX IMED IMIN IMAX LMEI
 No No No No No No No No No No No No No No No

SIMPLE para los códigos siguientes:

CONTEO
 OBFEECO
 DAPRO
 FOMORVT
ENVIA

Archivo	FREC	FREL	TASA	DURA	DREL	PROB	DMED	DMIN	DMAX	AMED	AMIN	AMAX	IMED	IMIN	IMAX	LMEI
PATRONES R 1.DAT	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

Variable caso, condición DI

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.
 Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).
 Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
CONTEO	12	0.0443
OBFEECO	1	0.0037
DAPRO	9	0.0332
FOMORVT	6	0.0221
Totales	28	0.1033

Total multieventos: 271

Variable caso, condición PE

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.

Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
CONTEO	15	0.0448
OBFEECO	4	0.0119
DAPRO	11	0.0328
FOMORVT	9	0.0269
Totales	39	0.1164

Total multieventos: 335

Variable caso, condición OR

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.

Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
CONTEO	11	0.0378
OBFEECO	3	0.0103
DAPRO	10	0.0344
FOMORVT	8	0.0275
Totales	32	0.1100

Total multieventos: 291

Análisis secuencial

CONDICIONADOS: Lista de códigos

Códigos:

FEEDCO VT CoMaes PROCEDI SUSINSEM FONOMOR

DADOS: Lista de códigos

Códigos:

FOMORVT DAPRO OBFEECO

Título: PATRONES R1

ESTADISTICOS

FRCN FESP RESI RSAJ SIGP PCON CHI2 G2 RAZON LNRAZ QYULE PHI PHIC KAPPA KAPPC Opció
 Sí No No Sí No No Sí No No No Sí No No No No PRUE

RETARDOS pedidos:

0 1

EXPORTA

Archivo FRCN FESP RESI RSAJ SIGP PCON CHI2 G2 RAZON LNRAZ QYULE PHI PHIC
 PATRONES R 1'.DAT Sí No No Sí No No Sí No No No Sí No No

Variable caso, condición DI

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.

Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Conicionados: FEEDCO... Datos: FOMORVT...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR	Totales
FOMORVT	1	5	0	0	0	0	6
DAPRO	0	1	3	5	0	0	9
OBFEECO	1	0	0	0	0	0	1
Totales	2	6	3	5	0	0	16

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	0.39:	2.93:	-1.49:	-2.09:	0.00:	0.00:
DAPRO	-1.71:	-2.47:	1.69:	2.38:	0.00:	0.00:
OBFEECO	2.73:	-0.80:	-0.50:	-0.70:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 0. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	18.9630
Grados de libertad	6
Valor p aproximado	0.004374
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 3	94.4%
Frecuencias esperadas < 1	61.1%

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	0.29	0.96	-1.00	-1.00	0.00	0.00
DAPRO	-1.00	-0.90	0.00	0.00	0.00	0.00
OBFEECO	0.00	-1.00	-1.00	-1.00	0.00	0.00

Condicionados: FEEDCO... Datos: FOMORVT...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR	Totales
FOMORVT	1	0	0	3	0	1	5
DAPRO	0	2	0	2	0	0	4
OBFEECO	0	1	0	0	0	0	1
Totales	1	3	0	5	0	1	10

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	1.05:	-2.07:	0.00:	0.63:	0.00:	1.05:
DAPRO	-0.86:	1.13:	0.00:	0.00:	0.00:	-0.86:
OBFEECO	-0.35:	1.61:	0.00:	-1.05:	0.00:	-0.35:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	6.2667
Grados de libertad	6
Valor p aproximado	0.394228
Frecuencias esperadas < 3	100.0%
Frecuencias esperadas < 1	77.8%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	0.00	-1.00	0.00	0.38	0.00	0.00
DAPRO	-1.00	0.67	0.00	0.00	0.00	-1.00
OBFEECO	-1.00	0.00	0.00	-1.00	0.00	-1.00

Variable caso, condición PE

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.

Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Condicionados: FEEDCO... Datos: FOMORVT...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR	Totales
FOMORVT	2	7	0	0	0	0	9
DAPRO	0	1	3	7	0	0	11
OBFEECO	4	0	0	0	0	0	4
Totales	6	8	3	7	0	0	24

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	-0.24:	3.58:	-1.43:	-2.44:	0.00:	0.00:
DAPRO	-2.60:	-2.32:	2.01:	3.42:	0.00:	0.00:
OBFEECO	3.79:	-1.55:	-0.83:	-1.41:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 0. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	32.2020
Grados de libertad	6
Valor p aproximado	0.000021
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 3	83.3%
Frecuencias esperadas < 1	38.9%

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	-0.12	0.96	-1.00	-1.00	0.00	0.00
DAPRO	-1.00	-0.84	0.00	0.00	0.00	0.00
OBFEECO	0.00	-1.00	-1.00	-1.00	0.00	0.00

Condicionados: FEEDCO... Datos: FOMORVT...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR	Totales
FOMORVT	2	2	0	3	0	1	8
DAPRO	0	2	0	1	0	0	3
OBFEECO	2	0	0	0	0	0	2
Totales	4	4	0	4	0	1	13

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	-0.57:	-0.57:	0.00:	0.67:	0.00:	0.82:
DAPRO	-1.32:	1.54:	0.00:	0.11:	0.00:	-0.57:
OBFEEO	2.31:	-1.02:	0.00:	-1.02:	0.00:	-0.44:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	7.4479
Grados de libertad	6
Valor p aproximado	0.280723
Frecuencias esperadas < 3	100.0%
Frecuencias esperadas < 1	83.3%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	-0.33	-0.33	0.00	0.41	0.00	0.00
DAPRO	-1.00	0.78	0.00	0.08	0.00	-1.00
OBFEEO	0.00	-1.00	0.00	-1.00	0.00	-1.00

Variable caso, condición OR

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.

Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Condicionados: FEEDCO... Datos: FOMORVT...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR	Totales
FOMORVT	2	6	0	0	0	0	8
DAPRO	0	1	4	5	0	0	10
OBFEEO	2	0	0	0	0	0	2
Totales	4	7	4	5	0	0	20

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	0.46:	3.06:	-1.83:	-2.11:	0.00:	0.00:
DAPRO	-2.24:	-2.34:	2.24:	2.58:	0.00:	0.00:
OBFEEO	2.98:	-1.09:	-0.75:	-0.86:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 0. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	23.6429
Grados de libertad	6
Valor p aproximado	0.000679
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 3	94.4%
Frecuencias esperadas < 1	55.6%

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	0.25	0.94	-1.00	-1.00	0.00	0.00
DAPRO	-1.00	-0.86	0.00	0.00	0.00	0.00
OBFEECO	0.00	-1.00	-1.00	-1.00	0.00	0.00

Condicionados: FEEDCO... Datos: FOMORVT...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR	Totales
FOMORVT	2	0	0	3	0	0	5
DAPRO	0	2	0	2	0	0	4
OBFEECO	0	1	0	0	1	0	2
Totales	2	3	0	5	1	0	11

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	1.71:	-1.85:	0.00:	0.88:	-0.96:	0.00:
DAPRO	-1.18:	1.28:	0.00:	0.23:	-0.79:	0.00:
OBFEECO	-0.74:	0.80:	0.00:	-1.43:	2.22:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	10.5600
Grados de libertad	6
Valor p aproximado	0.102054
Frecuencias esperadas < 3	100.0%
Frecuencias esperadas < 1	77.8%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	FEEDCO	VT	CoMaes	PROCEDI	SUSINSE	FONOMOR
FOMORVT	0.00	-1.00	0.00	0.50	-1.00	0.00
DAPRO	-1.00	0.71	0.00	0.14	-1.00	0.00
OBFEECO	-1.00	0.56	0.00	-1.00	0.00	0.00

555

Finalizado el procesamiento del archivo E:\...\PATRONES R1.gsq

GSEQ ha terminado.

ANEXO V. 5
CD EN EL QUE SE RECOGEN LOS DIFERENTES
ARCHIVOS SDIS

ANEXO V. 6
CUADRO RESUMEN DE LAS CATEGORÍAS DE
ANÁLISIS AGRUPADAS
("INTERMEDIO")

ANEXO V.6. Nivel de categorías "intermedio".

Códigos:	Códigos duales:	Conjuntos:	Modificaciones:
AgruM	4	situación	Código original
elDiad	2	situación	Código original
EscEsp	1	tarea	Código original
EscDic	3	tarea	Código original
PrevEsc	5	tarea	Código original
P	-	alumnos	Código original
O	-	alumnos	Código original
D	-	alumnos	Código original
PO	-	alumnos	Código original
OD	-	alumnos	Código original
PD	-	alumnos	Código original
Todos	T	alumnos	Código original
PE	-	caso	Código original
OR	-	caso	Código original
DI	-	caso	Código original
ExpAct	EA	NO_SET	Código original
RelPrev	TA	NO_SET	Código original
CoMaes	CM	NO_SET	Código original
Vivenci	V	NO_SET	Código original
Repaso	R	NO_SET	Código original
Preg	G	NO_SET	Código original
Observ	B	NO_SET	Código original
Compañeros	C	NO_SET	Código original
DemAten	A	NO_SET	Código original
Signos	SP	NO_SET	Código original
DemCorr	DC	NO_SET	Código original
FEEDSIN	-	NO_SET	RECODIFICA
FPoSIn			
FEEDCOR	-	NO_SET	RECODIFICA
FPoCorr			
FNecorr			
AJUSTES	-	NO_SET	RECODIFICA
AspFon			
AspSupra			
AspMorfol			
AspSint			
AspSeman			
PROCEDI	-	NO_SET	RECODIFICA
ProDeAl			
ProMaestra			
VT	-	NO_SET	RECODIFICA Visual
Textual			
DELEAL	-	NO_SET	RECODIFICA DePaAl
DeFrAl			
DELEMA	-	NO_SET	RECODIFICA DePaMa
DeFrMa			
CONTEAL	-	NO_SET	RECODIFICA
ConLeAl ConPaAl			
CONTEMA	-	NO_SET	RECODIFICA
ConLeMa ConPaMa			

ANEXO V. 7
NIVEL DE CATEGORÍAS “GLOBAL”

ANEXO V.7. Nivel de categorías agrupadas "global"

Códigos:	Códigos duales:	Conjuntos:	Modificaciones:
Fedback	Feed	feedback	Código original
Consigna	Con	NO_SET	Código original
Metas	Met	NO_SET	Código original
Recursos	Recursos	NO_SET	Código original
Deletreo	Del	NO_SET	Código original
Conteo	Con	NO_SET	Código original
Repaso	Repaso	NO_SET	Código original
Pregunta	Preg	NO_SET	Código original
Observación	O	NO_SET	Código original
Compañeros	C	NO_SET	Código original
Demanda atención	DemAten	NO_SET	Código original

ANEXO V. 8
EJEMPLO DE UN ARCHIVO SDIS CON CATEGORÍAS
NIVEL DESGLOSADO

GSW: GSEQ para Windows 3.8.0
 GSEQ. Analizador Secuencial de Propósito General
 Derechos reservados (c) 2000, Roger Bakeman y Vicenç Quera
 Georgia State University, USA bakeman@gsu.edu www.gsu.edu/~psyrab/sg.htm
 Universidad de Barcelona, España vquera@psi.ub.es www.ub.es/comporta/sg.htm

02/08/2001 17:45:08

Archivo de instrucciones: E:\...\DESGLOSADO.gsq

Instrucciones:

Archivo "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\2) 15-6-01.mds";
 Titulo "DESGLOSADO";
 Acumula + * tarea;
 Simple frec prob;
 Envía "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\DESGLOSADO.dat" frec prob tabs eti q detras;

Instrucciones ARCHIVO: 1

<<< GSEQ 3.8.0 >>>

Pág 2

02/08/2001 17:45:08

ARCHIVO núm. 1

Archivo de datos:	E:\...\2) 15-6-01.mds
Los datos fueron guardados por el programa:	SDIS
Tipo de archivo de datos:	MDS 3.0
Sensible a mayúsculas/minúsculas al crear MDS:	Sí
Verificación de repeticiones al crear MDS:	No
Verificación de exclusividad al crear MDS:	Sí
Los inicios de sesión eran 0 por defecto en SDS:	No
Sensible a mayúsculas/minúsculas en archivo GSEQ:	Sí
Tipo de datos:	Multieventos (MSD)
Número de códigos en el archivo SDIS original:	47

Códigos:	Códigos duales:	Conjuntos:	Modificaciones:
AgruM	4	situación	Código original
elDiad	2	situación	Código original
EscEsp	1	tarea	Código original
EscDic	3	tarea	Código original
PrevEsc	5	tarea	Código original
P	-	alumnos	Código original
O	-	alumnos	Código original
D	-	alumnos	Código original
PO	-	alumnos	Código original
OD	-	alumnos	Código original
PD	-	alumnos	Código original
Todos	T	alumnos	Código original
PE	-	caso	Código original
OR	-	caso	Código original
DI	-	caso	Código original
FPoCorr	RC	feedback	Código original
FPoSin	RS	feedback	Código original
FNecorr	FC	feedback	Código original
FNeSin	FS	feedback	Código original

ExpAct	EA	NO_SET	Código original
RelPrev	TA	NO_SET	Código original
HabFon	F	NO_SET	Código original
HabSupra	S	NO_SET	Código original
HabMorfol	M	NO_SET	Código original
HabSint	X	NO_SET	Código original
HabSeman	E	NO_SET	Código original
CoMaes	CM	NO_SET	Código original
ProDeAl	PA	NO_SET	Código original
ProMaestra	PM	NO_SET	Código original
Visual	RV	NO_SET	Código original
Textual	RT	NO_SET	Código original
Vivenci	V	NO_SET	Código original
DePaAl	DP	NO_SET	Código original
DeFrAl	DF	NO_SET	Código original
DePaMa	MP	NO_SET	Código original
DeFrMa	MF	NO_SET	Código original
ConLeAl	CLA	NO_SET	Código original
ConPaAl	CPA	NO_SET	Código original
ConLeMa	CLM	NO_SET	Código original
ConPaMa	CPM	NO_SET	Código original
Repaso	R	NO_SET	Código original

<<< GSEQ 3.8.0 >>>

Pág 3

02/08/2001 17:45:08

Preg	G	NO_SET	Código original
Observ	B	NO_SET	Código original
Compañeros	C	NO_SET	Código original
DemAten	A	NO_SET	Código original
Cierres	SP	NO_SET	Código original
DemCorr	DC	NO_SET	Código original

Número de variables: 2

La variable tarea tiene 5 condiciones:

- 1: 1
- 2: 2
- 3: 3
- 4: 4
- 5: 5

La variable caso tiene 3 condiciones:

- 1: DI
- 2: PE
- 3: OR

Acumulación:

Sesiones	Unidades	Variables
Sí	Sí	Sí

Variable acumulada: tarea

Análisis descriptivo

DESGLOSADO

Título: DESGLOSADO

SIMPLE:

FREC	FREL	TASA	DURA	DREL	PROB	DMED	DMIN	DMAX	AMED	AMIN	AMAX	IMED	IMIN	IMAX	LMED	LMIN	LMAX
No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
No	No																

SIMPLE para todos los códigos.

ENVIA:

Archivo	FREC	FREL	TASA	DURA	DREL	PROB	DMED	DMIN	DMAX	AMED	AMIN	AMAX	IMED
IMIN	IMAX	LMED	LMIN	LMAX	Formato								
DESGLOSADO.DAT	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
No	No	No	No	No	TABS								

DESGLOSADO

Variable caso, condición DI

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.
 Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).
 Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

DESGLOSADO

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	185	0.6827
elDiad	86	0.3173
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	0	0.0000
O	0	0.0000
D	86	0.3173
PO	0	0.0000
OD	13	0.0480
PD	5	0.0185
Todos	167	0.6162
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000

DI		0	0.0000	
FPoCorr		9	0.0332	
FPoSin		46	0.1697	
FNecorr		10	0.0369	
FNeSin		8	0.0295	
ExpAct		24	0.0886	
RelPrev		8	0.0295	
HabFon		18	0.0664	
HabSupra		7	0.0258	
HabMorfol		4	0.0148	
HabSint		19	0.0701	
HabSeman		5	0.0185	
CoMaes		14	0.0517	
ProDeAl		15	0.0554	
ProMaestra		38	0.1402	
Visual		3	0.0111	
Textual		43	0.1587	
Vivenci		8	0.0295	
DePaAl		8	0.0295	
DeFrAl		5	0.0185	
DePaMa		5	0.0185	
DeFrMa		0	0.0000	
ConLeAl		2	0.0074	
ConPaAl		3	0.0111	
ConLeMa		5	0.0185	
ConPaMa		2	0.0074	
Repaso		33	0.1218	
Preg		32	0.1181	
Observ		82	0.3026	
Compañeros		2	0.0074	
DemAten		39	0.1439	
Cierres		7	0.0258	
DemCorr		9	0.0332	

<<< GSEQ 3.8.0 >>> Pág 7

02/08/2001 17:45:08

DESGLOSADO

Totales: 1055 3.8930

Total multieventos: 271

<<< GSEQ 3.8.0 >>> Pág 8

02/08/2001 17:45:08

DESGLOSADO

Variable caso, condición PE

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.

Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

DESGLOSADO

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	172	0.5134
elDiad	163	0.4866
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	163	0.4866
O	0	0.0000
D	0	0.0000
PO	0	0.0000
OD	0	0.0000
PD	5	0.0149
Todos	167	0.4985
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
FPoCorr	7	0.0209
FPoSin	56	0.1672
FNecorr	16	0.0478
FNeSin	14	0.0418
ExpAct	27	0.0806
RelPrev	11	0.0328
HabFon	35	0.1045
HabSupra	9	0.0269
HabMorfol	1	0.0030
HabSint	14	0.0418
HabSeman	9	0.0269
CoMaes	11	0.0328
ProDeAl	15	0.0448
ProMaestra	45	0.1343
Visual	6	0.0179
Textual	47	0.1403
Vivenci	8	0.0239
DePaAl	6	0.0179
DeFrAl	6	0.0179
DePaMa	17	0.0507
DeFrMa	0	0.0000
ConLeAl	6	0.0179
ConPaAl	2	0.0060
ConLeMa	6	0.0179
ConPaMa	1	0.0030
Repaso	35	0.1045
Preg	34	0.1015
Observ	99	0.2955
Compañeros	5	0.0149
DemAten	41	0.1224
CierreS	9	0.0269
DemCorr	17	0.0507

DESGLOSADO

Totales: 1285 3.8358

Total multieventos: 335

DESGLOSADO

Variable caso, condición OR

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.

Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

DESGLOSADO

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	171	0.5876
elDiad	120	0.4124
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	0	0.0000
O	111	0.3814
D	0	0.0000
PO	0	0.0000
OD	13	0.0447
PD	0	0.0000
Todos	167	0.5739
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
FPoCorr	10	0.0344
FPoSin	50	0.1718
FNecorr	14	0.0481
FNeSin	13	0.0447
ExpAct	25	0.0859
RelPrev	8	0.0275
HabFon	20	0.0687
HabSupra	8	0.0275
HabMorfol	1	0.0034
HabSint	15	0.0515
HabSeman	6	0.0206

CoMaes		15	0.0515	
ProDeAl		10	0.0344	
ProMaestra		31	0.1065	
Visual		3	0.0103	
Textual		51	0.1753	
Vivenci		8	0.0275	
DePaAl		9	0.0309	
DeFrAl		6	0.0206	
DePaMa		7	0.0241	
DeFrMa		0	0.0000	
ConLeAl		2	0.0069	
ConPaAl		2	0.0069	
ConLeMa		6	0.0206	
ConPaMa		1	0.0034	
Repaso		32	0.1100	
Preg		38	0.1306	
Observ		90	0.3093	
Compañeros		6	0.0206	
DemAten		36	0.1237	
CierreS		9	0.0309	
DemCorr		9	0.0309	

<<< GSEQ 3.8.0 >>>

Pág 13

02/08/2001 17:45:08

DESGLOSADO

Totales: 1123 3.8591

Total multieventos: 291

Finalizado el procesamiento del archivo E:\...\DESGLOSADO.gsq

* GSEQ ha terminado.

ANEXO V. 9
EJEMPLO DE ARCHIVOS SDIS A NIVEL GLOBAL
Archivo SDS\global.gsq
Archivo Meta-Tarea.gsq
Archivo SDS\fonodel.mds

GSW: GSEQ para Windows 3.8.0
GSEQ. Analizador Secuencial de Propósito General
Derechos reservados (c) 2000, Roger Bakeman y Vicenç Quera
Georgia State University, USA bakeman@gsu.edu www.gsu.edu/~psyraab/sg.htm
Universidad de Barcelona, España vquera@psi.ub.es www.ub.es/comporta/sg.htm

02/08/2001 18:02:01

Archivo de instrucciones: E:\...\ARCHIVOS SDS\GLOBAL.gsq

Instrucciones:

Archivo "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\2) 15-6-01.mds";
Titulo "GLOBAL";
Acumula + *;
Recodifica FEED = FPoCorr FPoSin FNecorr FNeSin DemCorr;
Recodifica METAS = HabFon HabSupra HabMorfol HabSint HabSeman CoMaes ProDeAl
ProMaestra;
Recodifica CONSIGNA = ExpAct RelPrev;
Recodifica RECURSO = Visual Textual Vivenci CierreS;
Recodifica CONTEO = ConLeAl ConPaAl ConLeMa ConPaMa;
Recodifica DELE = DePaAl DeFrAl DePaMa DeFrMa;
Guarda "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\2) GLOBAL.mds";
Simple frec prob;
Envia "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\GLOBAL.dat" frec prob tabs etiq detras;

ARCHIVO núm. 1

Archivo de datos:

Los datos fueron guardados por el programa:

Tipo de archivo de datos:

Sensible a mayúsculas/minúsculas al crear MDS:

Verificación de repeticiones al crear MDS:

Verificación de exclusividad al crear MDS:

Los inicios de sesión eran 0 por defecto en SDS:

Sensible a mayúsculas/minúsculas en archivo GSEQ:

Tipo de datos:

Número de códigos en el archivo SDIS original:

E:\...\2) 15-6-01.mds

SDIS

MDS 3.0

Sí

No

Sí

No

Sí

Multieventos (MSD)

47

Códigos:	Códigos duales:	Conjuntos:	Modificaciones:
AgruM	4	situación	Código original
elDiad	2	situación	Código original
EscEsp	1	tarea	Código original
EscDic	3	tarea	Código original
PrevEsc	5	tarea	Código original
P	-	alumnos	Código original
O	-	alumnos	Código original
D	-	alumnos	Código original
PO	-	alumnos	Código original
OD	-	alumnos	Código original
PD	-	alumnos	Código original
Todos	T	alumnos	Código original
PE	-	caso	Código original
OR	-	caso	Código original
DI	-	caso	Código original
FPoCorr	RC	feedback	Código original
FPoSin	RS	feedback	Código original
FNecorr	FC	feedback	Código original
FNeSin	FS	feedback	Código original
ExpAct	EA	NO_SET	Código original
RelPrev	TA	NO_SET	Código original
HabFon	F	NO_SET	Código original
HabSupra	S	NO_SET	Código original
HabMorfol	M	NO_SET	Código original
HabSint	X	NO_SET	Código original
HabSeman	E	NO_SET	Código original
CoMaes	CM	NO_SET	Código original
ProDeAl	PA	NO_SET	Código original
ProMaestra	PM	NO_SET	Código original
Visual	RV	NO_SET	Código original
Textual	RT	NO_SET	Código original
Vivenci	V	NO_SET	Código original
DePaAl	DP	NO_SET	Código original
DeFrAl	DF	NO_SET	Código original
DePaMa	MP	NO_SET	Código original
DeFrMa	MF	NO_SET	Código original
ConLeAl	CLA	NO_SET	Código original
ConPaAl	CPA	NO_SET	Código original
ConLeMa	CLM	NO_SET	Código original
ConPaMa	CPM	NO_SET	Código original
Repaso	R	NO_SET	Código original

Preg	G	NO_SET	Código original
Observ	B	NO_SET	Código original
Compañeros	C	NO_SET	Código original
DemAten	A	NO_SET	Código original
Cierres	SP	NO_SET	Código original
DemCorr	DC	NO_SET	Código original

Número de variables: 2

La variable tarea tiene 5 condiciones:

- 1: 1
- 2: 2
- 3: 3
- 4: 4
- 5: 5

La variable caso tiene 3 condiciones:

- 1: DI
- 2: PE
- 3: OR

Acumulación:

Sesiones	Unidades	Variables
Sí	Sí	No

Modificaciones

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
FEED FPoCorr
 FPoSin
 FNecorr
 FNeSin
 DemCorr

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
METAS HabFon
 HabSupra
 HabMorfol
 HabSint
 HabSeman
 CoMaes
 ProDeAl
 ProMaestra

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
CONSIGNA ExpAct
 RelPrev

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
RECURSO Visual
 Textual
 Vivenci
 Cierres

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
CONTEO ConLeAl
ConPaAl
ConLeMa
ConPaMa

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
DELE DePaAl
DeFrAl
DePaMa
DeFrMa

Modificaciones guardadas en E:\...\2) GLOBAL.MDS

* Aviso: El archivo E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\2) GLOBAL.MDS ya existe
* y no ha pedido SOBRESERIBIRlo. No se guarda.

Análisis descriptivo

GLOBAL

Título: GLOBAL

SIMPLE:

FREC	FREL	TASA	DURA	DREL	PROB	DMED	DMIN	DMAX	AMED	AMIN	AMAX	IMED	IMIN	IMAX	LMED
LMIN	LMAX														
No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
No	No														

SIMPLE para todos los códigos.

ENVIA:

Archivo	FREC	FREL	TASA	DURA	DREL	PROB	DMED	DMIN	DMAX	AMED	AMIN	AMAX	IMED
IMIN	IMAX	LMED	LMIN	LMAX	Formato								
GLOBAL.DAT	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No
No	No	No	No	No	TABS								

GLOBAL

Variable tarea, condición 1

Variable caso, condición DI

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLES

Códigos	FREC	PROB
AgruM	36	0.4138
elDiad	51	0.5862
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	0	0.0000
O	0	0.0000
D	51	0.5862
PO	0	0.0000
OD	0	0.0000
PD	5	0.0575
Todos	31	0.3563
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
Repaso	2	0.0230
Preg	3	0.0345
Observ	34	0.3908
Compañeros	0	0.0000
DemAten	9	0.1034
FEED	31	0.3563
METAS	18	0.2069
CONSIGNA	9	0.1034
RECURSO	14	0.1609
CONTEO	3	0.0345
DELE	10	0.1149
Totales:	307	3.5287

Total multieventos: 87

GLOBAL

Variable tarea, condición 1

Variable caso, condición PE

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	36	0.2857
elDiad	90	0.7143
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	90	0.7143
O	0	0.0000
D	0	0.0000
PO	0	0.0000
OD	0	0.0000
PD	5	0.0397
Todos	31	0.2460
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
Repaso	5	0.0397
Preg	2	0.0159
Observ	45	0.3571
Compañeros	2	0.0159
DemAten	9	0.0714
FEED	49	0.3889
METAS	25	0.1984
CONSIGNA	10	0.0794
RECURSO	26	0.2063
CONTEO	2	0.0159
DELE	20	0.1587
Totales:	447	3.5476

Total multieventos: 126

GLOBAL

Variable tarea, condición 1
 Variable caso, condición OR

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	31	0.2952
elDiad	74	0.7048
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	0	0.0000
O	74	0.7048
D	0	0.0000
PO	0	0.0000
OD	0	0.0000
PD	0	0.0000
Todos	31	0.2952
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
Repaso	1	0.0095
Preg	8	0.0762
Observ	43	0.4095
Compañeros	0	0.0000
DemAten	5	0.0476
FEED	47	0.4476
METAS	15	0.1429
CONSIGNA	11	0.1048
RECURSO	22	0.2095
CONTEO	1	0.0095
DELE	14	0.1333
Totales:	377	3.5905

Total multieventos: 105

GLOBAL

Variable tarea, condición 3

Variable caso, condición DI

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	59	0.7763
elDiad	17	0.2237
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	0	0.0000
O	0	0.0000
D	17	0.2237
PO	0	0.0000
OD	7	0.0921
PD	0	0.0000
Todos	52	0.6842
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
Repaso	12	0.1579
Preg	7	0.0921
Observ	20	0.2632
Compañeros	0	0.0000
DemAten	18	0.2368
FEED	19	0.2500
METAS	23	0.3026
CONSIGNA	15	0.1974
RECURSO	17	0.2237
CONTEO	9	0.1184
DELE	5	0.0658
Totales:	297	3.9079

Total multieventos: 76

GLOBAL

Variable tarea, condición 3
Variable caso, condición PE

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	52	0.5778
elDiad	38	0.4222
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	38	0.4222
O	0	0.0000
D	0	0.0000
PO	0	0.0000
OD	0	0.0000
PD	0	0.0000
Todos	52	0.5778
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
Repaso	10	0.1111
Preg	4	0.0444
Observ	26	0.2889
Compañeros	0	0.0000
DemAten	19	0.2111
FEED	24	0.2667
METAS	31	0.3444
CONSIGNA	19	0.2111
RECURSO	16	0.1778
CONTEO	13	0.1444
DELE	3	0.0333
Totales:	345	3.8333

Total multieventos: 90

GLOBAL

Variable tarea, condición 3

Variable caso, condición OR

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	59	0.7662
elDiad	18	0.2338
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	0	0.0000
O	18	0.2338
D	0	0.0000
PO	0	0.0000
OD	7	0.0909
PD	0	0.0000
Todos	52	0.6753
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
Repaso	12	0.1558
Preg	5	0.0649
Observ	21	0.2727
Compañeros	1	0.0130
DemAten	17	0.2208
FEED	18	0.2338
METAS	23	0.2987
CONSIGNA	14	0.1818
RECURSO	23	0.2987
CONTEO	10	0.1299
DELE	4	0.0519
Totales:	302	3.9221

Total multieventos: 77

GLOBAL

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición DI

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLES

Códigos	FREC	PROB
AgruM	90	0.8333
elDiad	18	0.1667
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	0	0.0000
O	0	0.0000
D	18	0.1667
PO	0	0.0000
OD	6	0.0556
PD	0	0.0000
Todos	84	0.7778
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
Repaso	19	0.1759
Preg	22	0.2037
Observ	28	0.2593
Compañeros	2	0.0185
DemAten	12	0.1111
FEED	28	0.2593
METAS	41	0.3796
CONSIGNA	5	0.0463
RECURSO	29	0.2685
CONTEO	0	0.0000
DELE	3	0.0278
Totales:	405	3.7500

Total multieventos: 108

GLOBAL

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición PE

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	84	0.7059
elDiad	35	0.2941
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	35	0.2941
O	0	0.0000
D	0	0.0000
PO	0	0.0000
OD	0	0.0000
PD	0	0.0000
Todos	84	0.7059
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
Repaso	20	0.1681
Preg	28	0.2353
Observ	28	0.2353
Compañeros	3	0.0252
DemAten	13	0.1092
FEED	33	0.2773
METAS	44	0.3697
CONSIGNA	6	0.0504
RECURSO	26	0.2185
CONTEO	0	0.0000
DELE	5	0.0420
Totales:	444	3.7311

Total multieventos: 119

GLOBAL

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición OR

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	81	0.7431
elDiad	28	0.2569
EscEsp	0	0.0000
EscDic	0	0.0000
PrevEsc	0	0.0000
P	0	0.0000
O	19	0.1743
D	0	0.0000
PO	0	0.0000
OD	6	0.0550
PD	0	0.0000
Todos	84	0.7706
PE	0	0.0000
OR	0	0.0000
DI	0	0.0000
Repaso	19	0.1743
Preg	25	0.2294
Observ	26	0.2385
Compañeros	5	0.0459
DemAten	14	0.1284
FEED	29	0.2661
METAS	38	0.3486
CONSIGNA	5	0.0459
RECURSO	25	0.2294
CONTEO	0	0.0000
DELE	4	0.0367

Totales:	408	3.7431

Total multieventos: 109

Finalizado el procesamiento del archivo E:\...\ARCHIVOS SDS\GLOBAL.gsq

* GSEQ ha terminado.

 GSW: GSEQ para Windows 3.8.0
 GSEQ. Analizador Secuencial de Propósito General
 Derechos reservados (c) 2000, Roger Bakeman y Vicenç Quera
 Georgia State University, USA bakeman@gsu.edu
 www.gsu.edu/~psyrab/sg.htm
 Universidad de Barcelona, España vquera@psi.ub.es
 www.ub.es/comporta/sg.htm

 20/07/2001 15:35:00

Archivo de instrucciones: E:\...\Meta-Tarea.gsq

Instrucciones:

Archivo "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\Resumidísimo18-06-01.MDS";
 Titulo "Meta-Tarea";
 Acumula + *;
 Simple frec prob (METAS);
 Envía "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\Meta-tarea.dat" frec prob tabs etiq
 detras;

Instrucciones ARCHIVO: 1

<<< GSEQ 3.8.0 >>>

Pág 2

20/07/2001 15:35:00

ARCHIVO núm. 1

Archivo de datos:

E:\...\Resumidísimo18-06-01.MDS

Los datos fueron guardados por el programa:

Tipo de archivo de datos:

Sensible a mayúsculas/minúsculas al crear MDS:

Verificación de repeticiones al crear MDS:

Verificación de exclusividad al crear MDS:

Los inicios de sesión eran 0 por defecto en SDS:

Sensible a mayúsculas/minúsculas en archivo GSEQ:

Tipo de datos:

Número de códigos en el archivo SDIS original:

Número actual de códigos:

GSEQ

MDS 3.0

Sí

No

Sí

No

Sí

Multieventos (MSD)

47

26

Códigos:	Códigos duales:	Conjuntos:	Modificaciones:
AgruM	4	situación	Código original
elDiad	2	situación	Código original
EscEsp	1	tarea	Código original
EscDic	3	tarea	Código original
PrevEsc	5	tarea	Código original
P	-	alumnos	Código original
O	-	alumnos	Código original
D	-	alumnos	Código original
PO	-	alumnos	Código original
OD	-	alumnos	Código original
PD	-	alumnos	Código original
Todos	T	alumnos	Código original

PE	-	caso	Código original
OR	-	caso	Código original
DI	-	caso	Código original
Repaso	R	NO_SET	Código original
Preg	G	NO_SET	Código original
Observ	B	NO_SET	Código original
Compañeros	C	NO_SET	Código original
DemAten	A	NO_SET	Código original
FEED	-	NO_SET	RECODIFICA FPoCorr
FPosin FNecorr FNeSin DemCorr			
METAS	-	NO_SET	RECODIFICA AspFon
AspSupra AspMorfol AspSint AspSeman CoMaes ProDeAl ProMaestra			
CONSIGNA	-	NO_SET	RECODIFICA ExpAct
RelPrev			
RECURSO	-	NO_SET	RECODIFICA Visual
Textual Vivenci Signos			
CONTEO	-	NO_SET	RECODIFICA ConLeAl
ConPaAl ConLeMa ConPaMa			
DELE	-	NO_SET	RECODIFICA DePaAl
DeFrAl DePaMa DeFrMa			

Número de variables: 2

La variable tarea tiene 5 condiciones:

- 1: 1
- 2: 2
- 3: 3
- 4: 4
- 5: 5

La variable caso tiene 3 condiciones:

- 1: DI
- 2: PE
- 3: OR

Acumulación:

```

<<< GSEQ 3.8.0 >>>      Pág 3      20/07/2001 15:35:00
Sesiones      Unidades      Variables
  Sí           Sí           No

```

Análisis descriptivo

```

<<< GSEQ 3.8.0 >>>      Pág 4      20/07/2001 15:35:00

```

Meta-Tarea

Título: Meta-Tarea

SIMPLE:

```

FREC FREL TASA DURA DREL PROB DMED DMIN DMAX AMED AMIN AMAX IMED IMIN
IMAX LMED LMIN LMAX
No No No No No No No No No No No No No No
No No No

```

SIMPLE para los códigos siguientes:

METAS

ENVIAR:
 Archivo FREC FREL TASA DURA DREL PROB DMED DMIN DMAX AMED AMIN AMAX
 IMED IMIN IMAX LMED LMIN LMAX Formato
 META-TAREA.DAT Sí No No No No Sí No No No No No No
 No No No No No No TABS

<<< GSEQ 3.8.0 >>> Pág 5 20/07/2001 15:35:00

Meta-Tarea

Variable tarea, condición 1
 Variable caso, condición DI

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
METAS	18	0.2069
Totales:	18	0.2069

Total multieventos: 87

<<< GSEQ 3.8.0 >>> Pág 6 20/07/2001 15:35:00

Meta-Tarea

Variable tarea, condición 1
 Variable caso, condición PE

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
METAS	25	0.1984
Totales:	25	0.1984

Total multieventos: 126

<<< GSEQ 3.8.0 >>> Pág 7 20/07/2001 15:35:00

Meta-Tarea

Variable tarea, condición 1
Variable caso, condición OR

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
METAS	15	0.1429
Totales:	15	0.1429

Total multieventos: 105

<<< GSEQ 3.8.0 >>> Pág 8

20/07/2001 15:35:00

Meta-Tarea

Variable tarea, condición 3
Variable caso, condición DI

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
METAS	23	0.3026
Totales:	23	0.3026

Total multieventos: 76

<<< GSEQ 3.8.0 >>> Pág 9

20/07/2001 15:35:00

Meta-Tarea

Variable tarea, condición 3
Variable caso, condición PE

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
METAS	31	0.3444
Totales:	31	0.3444

Total multieventos: 90

<<< GSEQ 3.8.0 >>> Pág 10

20/07/2001 15:35:00

Meta-Tarea

Variable tarea, condición 3
Variable caso, condición OR

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
METAS	23	0.2987
Totales:	23	0.2987

Total multieventos: 77

<<< GSEQ 3.8.0 >>> Pág 11

20/07/2001 15:35:00

Meta-Tarea

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición DI

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
METAS	41	0.3796
Totales:	41	0.3796

Total multieventos: 108

<<< GSEQ 3.8.0 >>>

Pág 12

20/07/2001 15:35:00

Meta-Tarea

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición PE

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
METAS	44	0.3697
Totales:	44	0.3697

Total multieventos: 119

<<< GSEQ 3.8.0 >>>

Pág 13

20/07/2001 15:35:00

Meta-Tarea

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición OR

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
METAS	38	0.3486
Totales:	38	0.3486

Total multieventos: 109

Finalizado el procesamiento del archivo E:\...\Meta-Tarea.gsq

* GSEQ ha terminado.

20/06/2001 16:17:43

Archivo "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\Original15-6-01.mds";

Titulo "H3 meta blloques";

Condicionados VT DELE CONTEO;

Retardos -1 a 2;

Dados META

DI Retardo -1. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	2.21:	-1.54:	-1.46:
&	-2.21	1.54	1.46:

DI Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	1.75:	-2.96:	1.74:
&	-1.75	2.96	-1.74:

DI Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	0.51:	-0.97:	0.68:
&	-0.51	0.97	-0.68:

DI Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	1.41:	-0.50:	-1.68:
&	-1.41	0.50	1.68:

PE Retardo -1. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	1.30:	-0.73:	-1.06:
&	-1.30	0.73	1.06:

PE Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	-0.96	0.00	1.67:
&	0.96	0.00	-1.67:

PE Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	0.76:	-1.12:	0.51:
&	-0.76	1.12	-0.51:

PE Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	-0.85:	0.88:	0.04:
&	0.85	-0.88	-0.04:

OR Retardo -1. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	2.15:	-1.60:	-1.23:
&	-2.15	1.60	1.23:

OR Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	1.25:	-2.91:	2.45:
&	-1.25	2.91	-2.45:

OR Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	0.06:	-0.37:	0.48:
&	-0.06	0.37	-0.48:

OR Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

	VT	DELE	CONTEO
META	-0.03:	0.24:	-0.32:
&	0.03	-0.24	0.32:

GSW: GSEQ para Windows 3.8.0

GSEQ. Analizador Secuencial de Propósito General

Derechos reservados (c) 2000, Roger Bakeman y Vicenç Quera

Georgia State University, USA bakeman@gsu.edu www.gsu.edu/~psyrab/sg.htm

Universidad de Barcelona, España vquera@psi.ub.es www.ub.es/comporta/sg.htm

15/06/2001 14:11:20

Archivo de instrucciones: E:\...\H3 P FD MC.gsq

Instrucciones:

Archivo "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\Fonodel.mds";
Titulo "H3 P FD MC";
Acumula + *;
Simultáneos FONODEL = AspFon DELEAM;
Simultáneos MORFOCONT = AspMorfol CONAM FNeSin ExpAct RelPrev;
Simultáneos SINSEM = AspSint AspSeman;
Guarda "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\SIMULT H3.mds";
Simple frec tasa prob (DELEAM CONAM FONODEL MORFOCONT SINSEM);
Envía "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\H3 P FD MC.dat" frec tasa prob tabs etiq detras;
Estadísticos frcn rsaj chi2 qyul;
Condicionados SINSEM DemCorr Visual Textual ProDeAl ProMaestra;
Retardos 0 a 2;
Datos FONODEL MORFOCONT Preg Visual Textual;
Exporta "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\H3 P FD MC'.dat" frcn rsaj chi2 qyul tabs etiq detras;

Instrucciones ARCHIVO: 1

ARCHIVO núm. 1

Archivo de datos:	E:\...\Fonodel.mds
Los datos fueron guardados por el programa:	GSEQ
Tipo de archivo de datos:	MDS 3.0
Sensible a mayúsculas/minúsculas al crear MDS:	Sí
Verificación de repeticiones al crear MDS:	No
Verificación de exclusividad al crear MDS:	Sí
Los inicios de sesión eran 0 por defecto en SDS:	No
Sensible a mayúsculas/minúsculas en archivo GSEQ:	Sí
Tipo de datos:	Multieventos (MSD)
Número de códigos en el archivo SDIS original:	47
Número actual de códigos:	41

Códigos	Códigos duales	Conjuntos	Modificaciones
AgruM	4	situación	Código original
elDiad	2	situación	Código original
EscEsp	1	tarea	Código original
EscDic	3	tarea	Código original
PrevEsc	5	tarea	Código original
P	-	alumnos	Código original
O	-	alumnos	Código original
D	-	alumnos	Código original
PO	-	alumnos	Código original
OD	-	alumnos	Código original
PD	-	alumnos	Código original
Todos	T	alumnos	Código original
PE	-	caso	Código original
OR	-	caso	Código original
DI	-	caso	Código original
FPoCorr	RC	feedback	Código original
FPoSin	RS	feedback	Código original
FNecorr	FC	feedback	Código original
FNeSin	FS	feedback	Código original
ExpAct	EA	NO_SET	Código original
RelPrev	TA	NO_SET	Código original
AspFon	F	NO_SET	Código original
AspSupra	S	NO_SET	Código original
AspMorfol	M	NO_SET	Código original
AspSint	X	NO_SET	Código original
AspSeman	E	NO_SET	Código original
CoMaes	CM	NO_SET	Código original
ProDeAl	PA	NO_SET	Código original
ProMaestra	PM	NO_SET	Código original
Visual	RV	NO_SET	Código original
Textual	RT	NO_SET	Código original
Vivenci	V	NO_SET	Código original
Repaso	R	NO_SET	Código original
Preg	G	NO_SET	Código original
Observ	B	NO_SET	Código original
Compañeros	C	NO_SET	Código original
DemAten	A	NO_SET	Código original
Signos	SP	NO_SET	Código original
DemCorr	DC	NO_SET	Código original
DELEAM	-	NO_SET	RECODIFICA DePaAl DeFrAl DePaMa DeFrMa

CONAM - NO_SET RECODIFICA ConLeAl ConPaAl ConLeMa
ConPaMa

Variables Condiciones

1 tarea 1 1
2 2
3 3
4 4
5 5
2 caso 1 DI
2 PE
3 OR

Acumulación

Sesiones Unidades Variables
Sí Sí No

Modificaciones

SIMULTANEOS:

Nuevo Antiguos
FONODEL AspFon
DELEAM

SIMULTANEOS:

Nuevo Antiguos
MORFOCONT AspMorfol
CONAM
FNeSin
ExpAct
RelPrev

SIMULTANEOS:

Nuevo Antiguos
SINSEM AspSint
AspSeman

Modificaciones guardadas en E:\...\SIMULT H3.MDS

Análisis descriptivo

Título: H3 P FD MC

SIMPLE

FREC FREL TASA DURA DREL PROB DMED DMIN DMAX AMED AMIN AMAX IMED IMIN IMAX LMEI
No No No No No No No No No No No No No No No No

Factor de tasa: 60

SIMPLE para los códigos siguientes:

DELEAM

CONAM

FONODEL

MORFOCONT

SINSEM

ENVIA

Archivo FREQ FREL TASA DURA DREL PROB DMED DMIN DMAX AMED AMIN AMAX IMED IMIN IN
H3 P
FD Sí No Sí No No Sí No No No No No No No No N
MC.DAT

Variable tarea, condición 1

Variable caso, condición DI

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
DELEAM	10	0.1149
CONAM	3	0.0345
FONODEL	0	0.0000
MORFOCO	0	0.0000
SINSEM	1	0.0115
Totales	14	0.1609

Total multieventos: 87

Variable tarea, condición 1

Variable caso, condición PE

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
DELEAM	20	0.1587
CONAM	2	0.0159
FONODEL	6	0.0476
MORFOCO	0	0.0000
SINSEM	1	0.0079
Totales	29	0.2302

Total multieventos: 126

Variable tarea, condición 1

Variable caso, condición OR

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
DELEAM	14	0.1333
CONAM	1	0.0095
FONODEL	0	0.0000
MORFOCO	0	0.0000
SINSEM	0	0.0000
Totales	15	0.1429

Total multieventos: 105

Variable tarea, condición 3

Variable caso, condición DI

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
DELEAM	5	0.0658
CONAM	9	0.1184
FONODEL	0	0.0000
MORFOCO	0	0.0000
SINSEM	0	0.0000
Totales	14	0.1842

Total multieventos: 76

Variable tarea, condición 3

Variable caso, condición PE

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
DELEAM	3	0.0333
CONAM	13	0.1444
FONODEL	0	0.0000
MORFOCO	0	0.0000
SINSEM	0	0.0000
Totales	16	0.1778

Total multieventos: 90

Variable tarea, condición 3
Variable caso, condición OR

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
DELEAM	4	0.0519
CONAM	10	0.1299
FONODEL	0	0.0000
MORFOCO	0	0.0000
SINSEM	0	0.0000
Totales	14	0.1818

Total multieventos: 77

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición DI

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
DELEAM	3	0.0278
CONAM	0	0.0000
FONODEL	0	0.0000
MORFOCO	0	0.0000
SINSEM	0	0.0000
Totales	3	0.0278

Total multieventos: 108

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición PE

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
DELEAM	5	0.0420
CONAM	0	0.0000
FONODEL	1	0.0084
MORFOCO	0	0.0000
SINSEM	0	0.0000
Totales	6	0.0504

Total multieventos: 119

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición OR

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
DELEAM	4	0.0367
CONAM	0	0.0000
FONODEL	0	0.0000
MORFOCO	0	0.0000
SINSEM	0	0.0000
Totales	4	0.0367

Total multieventos: 109

Análisis secuencial

CONDICIONADOS: Lista de códigos

Códigos:

SINSEM DemCorr Visual Textual ProDeAI ProMaestra

DADOS: Lista de códigos

Códigos:

FONODEL MORFOCONT Preg Visual Textual

Título: H3 P FD MC

ESTADISTICOS

FRCN FESP RESI RSAJ SIGP PCON CHI2 G2 RAZON LNRAZ QYULE PHI PHIC KAPPA KAPPC Opció
Sí No No Sí No No Sí No No No Sí No No No No PRUE

RETARDOS pedidos:

0 1 2

EXPORTA

Archivo FRCN FESP RESI RSAJ SIGP PCON CHI2 G2 RAZON LNRAZ QYULE PHI PHIC K/
H3 P FD MC'.DAT Sí No No Sí No No Sí No No No Sí No No No

Variable tarea, condición 1

Variable caso, condición DI

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	0	0	0	0
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	3	0	7	0	0	10
Totales	0	3	0	7	0	0	10

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 0. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	0.0000
Grados de libertad	1
Valor p aproximado	0.950520
Frecuencias esperadas < 5	96.7%
Frecuencias esperadas < 1	93.3%

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	0	1	0	1
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	2	0	3	0	0	5
Totales	0	2	0	3	1	0	6

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	-0.77:	0.00:	-1.10:	2.45:	0.00:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.77:	0.00:	1.10:	-2.45:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	6.0000
Grados de libertad	2
Valor p aproximado	0.048449
Frecuencias esperadas < 3	100.0%
Frecuencias esperadas < 1	93.3%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	-1.00	0.00	-1.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.00	-1.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 2. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	0	1	0	1
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	3	0	2	0	0	5
Totales	0	3	0	2	1	0	6

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	-1.10:	0.00:	-0.77:	2.45:	0.00:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	1.10:	0.00:	0.77:	-2.45:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 2. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	6.0000
Grados de libertad	2
Valor p aproximado	0.048449
Frecuencias esperadas < 3	100.0%
Frecuencias esperadas < 1	93.3%

Retardo 2. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	-1.00	0.00	-1.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.00	-1.00	0.00

Variable tarea, condición 1

Variable caso, condición PE

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	5	0	0	0	0	5
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	0	0	0	0
Visual	0	0	3	0	0	0	3
Textual	0	2	0	15	0	0	17
Totales	0	7	3	15	0	0	25

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	4.01:	-0.92:	-3.06:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Visual	0.00:	-1.15:	5.00:	-2.26:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	-2.64:	-2.69:	4.20:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 0. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	40.7563
Grados de libertad	4
Valor p aproximado	0.000000
Frecuencias esperadas < 5	96.7%
Frecuencias esperadas < 3	90.0%
Frecuencias esperadas < 1	80.0%

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	-1.00	-1.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	-1.00	0.00	-1.00	0.00	0.00
Textual	0.00	-0.85	-1.00	0.00	0.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	3	0	0	0	0	3
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	0	0	0	0
Visual	0	0	1	0	0	0	1
Textual	0	2	0	4	0	1	7
Totales	0	5	1	4	0	1	11

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	2.22:	-0.64:	-1.54:	0.00:	-0.64:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Visual	0.00:	-0.96:	3.32:	-0.79:	0.00:	-0.33:
Textual	0.00:	-1.49:	-1.39:	1.90:	0.00:	0.79:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	15.7143
Grados de libertad	6
Valor p aproximado	0.015434
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 3	96.7%
Frecuencias esperadas < 1	86.7%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	-1.00	-1.00	0.00	-1.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	-1.00	0.00	-1.00	0.00	-1.00
Textual	0.00	-0.76	-1.00	0.00	0.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 2. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	2	0	0	0	0	2
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	0	0	0	0
Visual	0	0	1	0	0	0	1
Textual	0	2	0	2	0	0	4
Totales	0	4	1	2	0	0	7

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	1.45:	-0.68:	-1.06:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Visual	0.00:	-1.25:	2.65:	-0.68:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	-0.44:	-1.25:	1.45:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 2. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	8.7500
Grados de libertad	4
Valor p aproximado	0.066738
Frecuencias esperadas < 3	100.0%
Frecuencias esperadas < 1	90.0%

Retardo 2. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	-1.00	-1.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	-1.00	0.00	-1.00	0.00	0.00
Textual	0.00	-0.33	-1.00	0.00	0.00	0.00

Variable tarea, condición 1

Variable caso, condición OR

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	1	0	0	1
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	2	0	13	0	0	15
Totales	0	2	0	14	0	0	16

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	-0.39:	0.00:	0.39:	0.00:	0.00:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.39:	0.00:	-0.39:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación

Retardo 0. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	0.1524
Grados de libertad	1
Valor p aproximado	0.697374
Frecuencias esperadas < 3	96.7%
Frecuencias esperadas < 1	93.3%

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	-1.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	-1.00	0.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	1	0	0	1
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	0	0	4	0	0	4
Totales	0	0	0	5	0	0	5

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	0.0000
Grados de libertad	1
Valor p aproximado	0.950520
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 3	96.7%
Frecuencias esperadas < 1	93.3%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 2. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	1	0	0	1
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	0	0	2	0	0	2
Totales	0	0	0	3	0	0	3

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación n c

Retardo 2. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	0.0000
Grados de libertad	1
Valor p aproximado	0.950520
Frecuencias esperadas < 3	100.0%
Frecuencias esperadas < 1	93.3%

Retardo 2. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Variable tarea, condición 3

Variable caso, condición DI

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	0	0	0	0
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	0	0	12	0	0	12
Totales	0	0	0	12	0	0	12

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Aviso: Tabla con cero grados de libertad. No se calculan FESP ni estadísticos derivados.

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	0	0	0	0
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	1	0	2	3	2	8
Totales	0	1	0	2	3	2	8

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	0.0000
Grados de libertad	3
Valor p aproximado	0.999666
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 3	96.7%
Frecuencias esperadas < 1	86.7%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 2. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	1	0	0	1
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	1	0	3	0	1	5
Totales	0	1	0	4	0	1	6

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	-0.49:	0.00:	0.77:	0.00:	-0.49:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.49:	0.00:	-0.77:	0.00:	0.49:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 2. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	0.6000
Grados de libertad	2
Valor p aproximado	0.744849
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 1	96.7%

Retardo 2. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	-1.00	0.00	0.00	0.00	-1.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	-1.00	0.00	0.00

Variable tarea, condición 3

Variable caso, condición PE

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	0	0	0	0
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	0	0	12	0	0	12
Totales	0	0	0	12	0	0	12

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Aviso: Tabla con cero grados de libertad. No se calculan FESP ni estadísticos derivados.

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	0	0	0	0
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	1	0	1	3	2	7
Totales	0	1	0	1	3	2	7

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación n

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	0.0000
Grados de libertad	3
Valor p aproximado	0.999666
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 3	96.7%
Frecuencias esperadas < 1	86.7%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 2. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	1	0	0	1
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	0	0	3	0	1	4
Totales	0	0	0	4	0	1	5

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	0.56:	0.00:	-0.56:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.00:	0.00:	-0.56:	0.00:	0.56:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 2. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	0.3125
Grados de libertad	1
Valor p aproximado	0.583314
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 1	96.7%

Retardo 2. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	-1.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	-1.00	0.00	0.00

Variable tarea, condición 3

Variable caso, condición OR

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	1	0	0	1
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	1	0	16	0	0	17
Totales	0	1	0	17	0	0	18

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	-0.25:	0.00:	0.25:	0.00:	0.00:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.25:	0.00:	-0.25:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación n

Retardo 0. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	0.0623
Grados de libertad	1
Valor p aproximado	0.790754
Frecuencias esperadas < 1	96.7%

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	-1.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	-1.00	0.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	0	0	0	0
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	1	0	7	3	2	13
Totales	0	1	0	7	3	2	13

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	0.0000
Grados de libertad	3
Valor p aproximado	0.999666
Frecuencias esperadas < 5	96.7%
Frecuencias esperadas < 3	93.3%
Frecuencias esperadas < 1	86.7%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 2. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	1	0	0	0	0	1
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	0	0	4	1	2	7
Totales	0	1	0	4	1	2	8

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	2.83:	0.00:	-1.07:	-0.40:	-0.62:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	-2.83:	0.00:	1.07:	0.40:	0.62:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 2. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	8.0000
Grados de libertad	3
Valor p aproximado	0.045221
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 3	96.7%
Frecuencias esperadas < 1	93.3%

Retardo 2. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	-1.00	-1.00	-1.00
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	-1.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición DI

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Conicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	4	1	2	7
Visual	0	0	3	0	0	0	3
Textual	0	0	0	17	0	0	17
Totales	0	0	3	21	1	2	27

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	-1.09:	-1.53:	1.72:	2.48:
Visual	0.00:	0.00:	5.20:	-3.44:	-0.36:	-0.52:
Textual	0.00:	0.00:	-2.40:	3.62:	-1.33:	-1.92:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 0. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	36.3673
Grados de libertad	6
Valor p aproximado	0.000004
Frecuencias esperadas < 3	93.3%
Frecuencias esperadas < 1	83.3%

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	-1.00	-0.62	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	-1.00	-1.00	-1.00
Textual	0.00	0.00	-1.00	0.00	-1.00	-1.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	2	0	0	5	7
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	0	0	5	0	3	8
Totales	0	0	2	5	0	8	15

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	1.62:	-2.56:	0.00:	1.31:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.00:	-1.62:	2.56:	0.00:	-1.31:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	7.4665
Grados de libertad	2
Valor p aproximado	0.023448
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 3	93.3%
Frecuencias esperadas < 1	83.3%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	-1.00	0.00	0.61
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	-1.00	0.00	0.00	-0.61

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 2. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	2	0	7	9
Visual	0	0	0	0	0	1	1
Textual	0	0	0	7	1	1	9
Totales	0	0	0	9	1	9	19

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	-2.08:	-0.97:	2.52:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	-0.97:	-0.24:	1.08:
Textual	0.00:	0.00:	0.00:	2.52:	1.08:	-3.00:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 2. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	9.3827
Grados de libertad	4
Valor p aproximado	0.051529
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 1	86.7%

Retardo 2. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	-0.78	-1.00	0.87
Visual	0.00	0.00	0.00	-1.00	-1.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.87	0.00	-0.94

Variable tarea, condición 5

Variable caso, condición PE

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	1	1
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	1	7	0	2	10
Visual	0	0	2	0	0	0	2
Textual	0	0	0	11	0	0	11
Totales	0	0	3	18	0	3	24

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	-0.39:	-1.77:	0.00:	2.70:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	-0.31:	-0.48:	0.00:	0.94:
Visual	0.00:	0.00:	3.91:	-2.56:	0.00:	-0.56:
Textual	0.00:	0.00:	-1.70:	2.60:	0.00:	-1.70:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 0. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	25.2000
Grados de libertad	6
Valor p aproximado	0.000363
Frecuencias esperadas < 3	93.3%
Frecuencias esperadas < 1	76.7%

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	-1.00	-1.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	-0.20	-0.22	0.00	0.53
Visual	0.00	0.00	0.00	-1.00	0.00	-1.00
Textual	0.00	0.00	-1.00	0.00	0.00	-1.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	1	1	0	7	9
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	0	0	1	0	3	4
Totales	0	0	1	2	0	10	13

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.69:	-0.64:	0.00:	0.11:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.00:	-0.69:	0.64:	0.00:	-0.11:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	0.7944
Grados de libertad	2
Valor p aproximado	0.677736
Frecuencias esperadas < 5	96.7%
Frecuencias esperadas < 3	93.3%
Frecuencias esperadas < 1	90.0%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	-0.45	0.00	0.08
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	-1.00	0.45	0.00	-0.08

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 2. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	1	0	0	1
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	4	0	7	11
Visual	0	0	0	0	0	1	1
Textual	0	0	0	3	1	1	5
Totales	0	0	0	8	1	9	18

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	1.15:	-0.25:	-1.03:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	-0.86:	-1.29:	1.45:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	-0.92:	-0.25:	1.03:
Textual	0.00:	0.00:	0.00:	0.82:	1.66:	-1.58:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 2. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	6.4818
Grados de libertad	6
Valor p aproximado	0.371466
Frecuencias esperadas < 5	96.7%
Frecuencias esperadas < 3	93.3%
Frecuencias esperadas < 1	86.7%

Retardo 2. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	-1.00	-1.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	-0.40	-1.00	0.63
Visual	0.00	0.00	0.00	-1.00	-1.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.41	0.00	-0.73

Variable tarea, condición 5

Variable caso, condición OR

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 0. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	5	1	2	8
Visual	0	0	3	0	0	0	3
Textual	0	0	0	12	0	0	12
Totales	0	0	3	17	1	2	23

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	-1.36:	-0.91:	1.40:	2.03:
Visual	0.00:	0.00:	4.80:	-3.13:	-0.40:	-0.57:
Textual	0.00:	0.00:	-1.94:	2.98:	-1.07:	-1.55:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 0. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	29.0882
Grados de libertad	6
Valor p aproximado	0.000075
Frecuencias esperadas < 3	93.3%
Frecuencias esperadas < 1	80.0%

Retardo 0. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	-1.00	-0.41	0.00	0.00
Visual	0.00	0.00	0.00	-1.00	-1.00	-1.00
Textual	0.00	0.00	-1.00	0.00	-1.00	-1.00

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 1. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	2	1	0	4	7
Visual	0	0	0	0	0	0	0
Textual	0	0	0	1	0	3	4
Totales	0	0	2	2	0	7	11

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 1. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAl	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	1.18:	-0.44:	0.00:	-0.59:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Textual	0.00:	0.00:	-1.18:	0.44:	0.00:	0.59:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 1. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	1.4311
Grados de libertad	2
Valor p aproximado	0.493362
Frecuencias esperadas < 5	100.0%
Frecuencias esperadas < 3	96.7%
Frecuencias esperadas < 1	86.7%

Retardo 1. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	-0.33	0.00	-0.38
Visual	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Textual	0.00	0.00	-1.00	0.33	0.00	0.38

Condicionados: SINSEM... Datos: FONODEL...

Retardo 2. FRCN. Frecuencias observadas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes	Totales
FONODEL	0	0	0	0	0	0	0
MORFOCON	0	0	0	0	0	0	0
Preg	0	0	0	3	1	6	10
Visual	0	0	0	0	0	1	1
Textual	0	0	0	3	1	1	5
Totales	0	0	0	6	2	8	16

FESP se estiman a partir de los márgenes.

Retardo 2. RSAJ. Residuos ajustados

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
MORFOCON	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
Preg	0.00:	0.00:	0.00:	-0.80:	-0.39:	1.03:
Visual	0.00:	0.00:	0.00:	-0.80:	-0.39:	1.03:
Textual	0.00:	0.00:	0.00:	1.25:	0.61:	-1.62:

Los dos puntos indican residuos ajustados que no cumplen los requisitos de la aproximación nc

Retardo 2. CHI2. Chi cuadrado de Pearson

Chi cuadrado de Pearson	3.2000
Grados de libertad	4
Valor p aproximado	0.527274
Frecuencias esperadas < 5	96.7%
Frecuencias esperadas < 3	93.3%
Frecuencias esperadas < 1	83.3%

Retardo 2. QYULE. Qs de Yule por casillas

Dados Condicionados

	SINSEM	DemCorr	Visual	Textual	ProDeAI	ProMaes
FONODEL	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
MORFOCON	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Preg	0.00	0.00	0.00	-0.40	-0.29	0.50
Visual	0.00	0.00	0.00	-1.00	-1.00	0.00
Textual	0.00	0.00	0.00	0.60	0.43	-0.75

Finalizado el procesamiento del archivo E:\...\H3 P FD MC.gsq

GSEQ ha terminado.

ANEXO VI. 1
FRECUENCIAS DE LA CATEGORÍA
“FEEDBACK”

GSW: GSEQ para Windows 3.8.0

GSEQ. Analizador Secuencial de Propósito General

Derechos reservados (c) 2000, Roger Bakeman y Vicenç Quera

Georgia State University, USA bakeman@gsu.edu www.gsu.edu/~psyrab/sg.htmUniversidad de Barcelona, España vquera@psi.ub.es www.ub.es/comporta/sg.htm

15/06/2001 14:26:18

Archivo de instrucciones: E:\...\ARCHIVOS SDS\H4.gsq

Instrucciones:

Archivo "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\15-6-01.mds";

Titulo "H4";

Acumula + * tarea;

Simple frec prob (FPoCorr FPoSin FNecorr FNeSin);

Envia "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\H4.dat" frec prob tabs etiq detras;

Estadísticos frcn rsaj chi2 qyul;

Conicionados AspFon AspSupra AspMorfol AspSint AspSeman CoMaes ProDeAl ProMaestra

Visual Textual Vivenci DePaAl DeFrAl DePaMa DeFrMa;

Retardos -1 a 1;

Datos FPoCorr FPoSin FNecorr FNeSin;

Exporta "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\H4'.dat" frcn rsaj chi2 qyul tabs etiq detras;

Instrucciones ARCHIVO: 1

ARCHIVO núm. 1

Archivo de datos:	E:\...\15-6-01.mds
Los datos fueron guardados por el programa:	SDIS
Tipo de archivo de datos:	MDS 3.0
Sensible a mayúsculas/minúsculas al crear MDS:	Sí
Verificación de repeticiones al crear MDS:	No
Verificación de exclusividad al crear MDS:	Sí
Los inicios de sesión eran 0 por defecto en SDS:	No
Sensible a mayúsculas/minúsculas en archivo GSEQ:	Sí
Tipo de datos:	Multieventos (MSD)
Número de códigos en el archivo SDIS original:	47

Códigos	Códigos duales	Conjuntos	Modificaciones
AgruM	4	situación	Código original
elDiad	2	situación	Código original
EscEsp	1	tarea	Código original
EscDic	3	tarea	Código original
PrevEsc	5	tarea	Código original
P	-	alumnos	Código original
O	-	alumnos	Código original
D	-	alumnos	Código original

PO	-	alumnos	Código original
OD	-	alumnos	Código original
PD	-	alumnos	Código original
Todos	T	alumnos	Código original
PE	-	caso	Código original
OR	-	caso	Código original
DI	-	caso	Código original
FPoCorr	RC	feedback	Código original
FPoSin	RS	feedback	Código original
FNecorr	FC	feedback	Código original
FNeSin	FS	feedback	Código original
ExpAct	EA	NO_SET	Código original
RelPrev	TA	NO_SET	Código original
AspFon	F	NO_SET	Código original
AspSupra	S	NO_SET	Código original
AspMorfol	M	NO_SET	Código original
AspSint	X	NO_SET	Código original
AspSeman	E	NO_SET	Código original
CoMaes	CM	NO_SET	Código original
ProDeAl	PA	NO_SET	Código original
ProMaestra	PM	NO_SET	Código original
Visual	RV	NO_SET	Código original
Textual	RT	NO_SET	Código original
Vivenci	V	NO_SET	Código original
DePaAl	DP	NO_SET	Código original
DeFrAl	DF	NO_SET	Código original
DePaMa	MP	NO_SET	Código original
DeFrMa	MF	NO_SET	Código original
ConLeAl	CLA	NO_SET	Código original
ConPaAl	CPA	NO_SET	Código original
ConLeMa	CLM	NO_SET	Código original
ConPaMa	CPM	NO_SET	Código original
Repaso	R	NO_SET	Código original
Preg	G	NO_SET	Código original
Observ	B	NO_SET	Código original
Compañeros	C	NO_SET	Código original
DemAten	A	NO_SET	Código original
Signos	SP	NO_SET	Código original
DemCorr	DC	NO_SET	Código original

Variables	Condiciones
1 tarea	1 1
	2 2
	3 3
	4 4
	5 5
2 caso	1 DI
	2 PE
	3 OR

Acumulación

Sesiones	Unidades	Variables
Sí	Sí	Sí

Variable acumulada: tarea

Análisis descriptivo

Título: H4

SIMPLE

FREC FREL TASA DURA DREL PROB DMED DMIN DMAX AMED AMIN AMAX IMED IMIN IMAX LMEI
 No No No No No No No No No No No No No No No

SIMPLE para los códigos siguientes:

FPoCorr

FPoSin

FNecorr

FNeSin

ENVIA

Archivo FREC FREL TASA DURA DREL PROB DMED DMIN DMAX AMED AMIN AMAX IMED IMIN IM
 H4.DAT Sí No No No No Sí No No No No No No No No No

Variable caso, condición DI

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.

Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
FPoCorr	9	0.0332
FPoSin	46	0.1697
FNecorr	10	0.0369
FNeSin	8	0.0295
Totales	73	0.2694

Total multieventos: 271

Variable caso, condición PE

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.
Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).
Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLES

Códigos	FREC	PROB
FPoCorr	7	0.0209
FPoSin	56	0.1672
FNecorr	16	0.0478
FNeSin	14	0.0418
Totales	93	0.2776

Total multieventos: 335

Variable caso, condición OR

Acumulando 5 condiciones de la variable tarea.
Acumulando 10 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).
Acumulando 10 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLES

Códigos	FREC	PROB
FPoCorr	10	0.0344
FPoSin	50	0.1718
FNecorr	14	0.0481
FNeSin	13	0.0447
Totales	87	0.2990

Total multieventos: 291

Análisis secuencial

CONDICIONADOS: Lista de códigos

Códigos:

AspFon AspSupra AspMorfol AspSint AspSeman CoMaes ProDeAl ProMaestra Visual Textual Vive

DADOS: Lista de códigos

Códigos:

FPoCorr FPoSin FNecorr FNeSin

Título: H4

ESTADISTICOS

FRCN FESP RESI RSAJ SIGP PCON CHI2 G2 RAZON LNRAZ QYULE PHI PHIC KAPPA KAPPC Opción
Sí No No Sí No No Sí No No No Sí No No No No PRUE

RETARDOS pedidos:

-1 0 1

EXPORTA

ANEXO VI. 2
PUNTUACIONES Z
(COMPARACIÓN EN EL USO DE CATEGORÍAS EN
RELACIÓN A LA TAREA)

Puntuaciones Z
Comparación en el uso de categorías en relación a la tarea

FEED BACK

DI (Ey D)			
P1 =	0.3563	N1 =	87
P2 =	0.25	N2 =	76
		Z =	1.4880141

DI (Ey P)			
P1 =	0.3563	N1 =	87
P2 =	0.2593	N2 =	108
		Z =	1.45991382

Di (Dy P)			
P1 =	0.25	N1 =	76
P2 =	0.2593	N2 =	108
		Z =	-0.14273156

PE(E y D)			
P1 =	0.3889	N1 =	126
P2 =	0.2667	N2 =	90
		Z =	1.91801586

PE (E y P)			
P1 =	0.3889	N1 =	126
P2 =	0.2773	N2 =	129
		Z =	1.90284998

PE (Dy P)			
P1 =	0.2667	N1 =	90
P2 =	0.2773	N2 =	129
		Z =	-0.17364134

OR (E y D)			
P1 =	0.4476	N1 =	105
P2 =	0.2338	N2 =	77
		Z =	3.12482808

OR (E y P)			
P1 =	0.4476	N1 =	105
P2 =	0.2661	N2 =	109
		Z =	2.81862852

OR (D yP)			
P1 =	0.2338	N1 =	77
P2 =	0.2661	N2 =	109
		Z =	-0.50333021

ZETA			
P1 =	0.023	N1 =	87
P2 =	0.064	N2 =	78
		Z =	-1.2798214

FONO

Di (E y D)			
P1 =	0.023	N1 =	87
P2 =	0.1974	N2 =	76
		Z =	-3.60301722

Di (E y P)			
P1 =	0.023	N1 =	87
P2 =	0.0093	N2 =	108
		Z =	0.73908687

DI (D y P)			
P1 =	0.1974	N1 =	76
P2 =	0.0093	N2 =	108
		Z =	4.03797024

PE (E y D)			
P1 =	0.0873	N1 =	126
P2 =	0.2556	N2 =	90
		Z =	-3.2114188

PE (E y P)			
P1 =	0.0873	N1 =	126
P2 =	0.0084	N2 =	119
		Z =	2.9771126

PE (Dy P)			
P1 =	0.2556	N1 =	90
P2 =	0.0084	N2 =	119
		Z =	5.28948113

Puntuaciones Z
Comparación en el uso de categorías en relación a la tarea

OR (E y D)			
P1 =	0.0381	N1 =	105
P2 =	0.1948	N2 =	77
			Z = -3.20793942

OR (E y P)			
P1 =	0.0381	N1 =	105
P2 =	0.0092	N2 =	109
			Z = 1.38939186

OR (Dy P)			
P1 =	0.1948	N1 =	77
P2 =	0.0092	N2 =	109
			Z = 4.03032944

PREGUNTAS GUÍA

DI(E YD)			
P1 =	0.0345	N1 =	76
P2 =	0.0921	N2 =	87
			Z = -1.53975039

di (Ey P)			
ZETA			
P1 =	0.0345	N1 =	76
P2 =	0.2037	N2 =	108
			Z = -3.84129362

D (D yP)			
ZETA			
P1 =	0.0921	N1 =	87
P2 =	0.2037	N2 =	108
			Z = -2.24868782

PE (Ey D)			
ZETA			
P1 =	0.0159	N1 =	90
P2 =	0.0444	N2 =	126
			Z = -1.26126828

PE (Ey P)			
ZETA			
P1 =	0.0159	N1 =	90
P2 =	0.2353	N2 =	119
			Z = -5.34342569

PE (D yP)			
ZETA			
P1 =	0.0444	N1 =	90
P2 =	0.2353	N2 =	119
			Z = -4.28639436

OR (Ey D)			
ZETA			
P1 =	0.0762	N1 =	87
P2 =	0.064	N2 =	78
			Z = 0.30720429

OR (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.0762	N1 =	87
P2 =	0.2294	N2 =	109
			Z = -3.10723262

Puntuaciones Z
Comparación en el uso de categorías en relación a la tarea

OR (Dy P)			
ZETA			
P1 =	0.064	N1 =	78
P2 =	0.2294	N2 =	109
		Z =	-3.3834144

ZETA			
P1 =	0.023	N1 =	87
P2 =	0.064	N2 =	78
		Z =	-1.2798214

CONTEO			
Di (E y D)			
ZETA			
P1 =	0.0345	N1 =	87
P2 =	0.1184	N2 =	76
		Z =	-2.00198716

DI (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.0345	N1 =	87
P2 =	0	N2 =	108
		Z =	1.76316532

Di (D y P)			
ZETA			
P1 =	0.1184	N1 =	76
P2 =	0	N2 =	108
		Z =	3.1948234

PE (E y D)			
ZETA			
P1 =	0.0159	N1 =	87
P2 =	0.064	N2 =	78
		Z =	-1.56233671

PE (E y D)			
ZETA			
P1 =	0.023	N1 =	126
P2 =	0.1444	N2 =	90
		Z =	-3.08246559

PE (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.023	N1 =	126
P2 =	0	N2 =	119
		Z =	1.72227266

PE (D y P)			
ZETA			
P1 =	0.1444	N1 =	90
P2 =	0	N2 =	119
		Z =	3.89735049

OR (E y D)			
ZETA			
P1 =	0.0095	N1 =	105
P2 =	0.1299	N2 =	77
		Z =	-3.05080408

OR (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.0095	N1 =	105
P2 =	0	N2 =	109
		Z =	1.00352735

OR (D y P)			
ZETA			
P1 =	0.1299	N1 =	77
P2 =	0	N2 =	109
		Z =	3.39051253

Puntuaciones Z
Comparación en el uso de categorías en relación a la tarea

DELETREO

DI (E y D)			
ZETA			
P1 =	0.1149	N1 =	87
P2 =	0.0658	N2 =	76
		Z =	1.10406432

DI (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.1149	N1 =	87
P2 =	0.0278	N2 =	108
		Z =	2.31205035

DI (D y P)			
ZETA			
P1 =	0.0658	N1 =	76
P2 =	0.0278	N2 =	108
		Z =	1.16767196

PE (E y D)			
ZETA			
P1 =	0.1587	N1 =	126
P2 =	0.0333	N2 =	90
		Z =	3.33091947

PE (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.1587	N1 =	126
P2 =	0.042	N2 =	119
		Z =	3.12144239

PE (D y P)			
ZETA			
P1 =	0.1587	N1 =	126
P2 =	0.042	N2 =	119
		Z =	3.12144239

OR (E y D)			
ZETA			
P1 =	0.1333	N1 =	105
P2 =	0.0519	N2 =	77
		Z =	1.95178566

OR (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.1333	N1 =	105
P2 =	0.0367	N2 =	109
		Z =	2.55932274

OR (D y P)			
ZETA			
P1 =	0.0519	N1 =	77
P2 =	0.0367	N2 =	109
		Z =	0.4897154

DEM ATENCION

DI (E y D)			
ZETA			
P1 =	0.1034	N1 =	87
P2 =	0.2368	N2 =	76
		Z =	-2.27326696

DI (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.1034	N1 =	87
P2 =	0.1111	N2 =	108
		Z =	-0.17304337

DI (D y P)			
ZETA			
P1 =	0.2368	N1 =	76
P2 =	0.1111	N2 =	108
		Z =	2.1906851

PE (E y D)			
ZETA			
P1 =	0.0714	N1 =	126
P2 =	0.2111	N2 =	90
		Z =	-2.86560911

Puntuaciones Z
Comparación en el uso de categorías en relación a la tarea

PE (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.0714	N1 =	126
P2 =	0.1092	N2 =	119
		Z =	-1.03121509

PE (D y P)			
ZETA			
P1 =	0.2111	N1 =	90
P2 =	0.1092	N2 =	119
		Z =	1.97284779

OR (E y D)			
ZETA			
P1 =	0.0476	N1 =	105
P2 =	0.2208	N2 =	77
		Z =	-3.35433737

OR (D y P)			
ZETA			
P1 =	0.0476	N1 =	105
P2 =	0.1284	N2 =	109
		Z =	-2.11573176

OR (D y P)			
ZETA			
P1 =	0.2208	N1 =	77
P2 =	0.1284	N2 =	109
		Z =	1.61803995

DEM CORREC

DI (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.069	N1 =	87
P2 =	0.0263	N2 =	76
		Z =	1.30213748

DI (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.069	N1 =	87
P2 =	0.0093	N2 =	108
		Z =	2.08013989

DI (D y P)			
ZETA			
P1 =	0.0263	N1 =	87
P2 =	0.0093	N2 =	108
		Z =	0.87247353

PE (E y D)			
ZETA			
P1 =	0.1032	N1 =	126
P2 =	0.0333	N2 =	90
		Z =	2.11507567

PE (E y P)			
ZETA			
P1 =	0.1032	N1 =	126
P2 =	0.0084	N2 =	119
		Z =	3.34226338

Puntuaciones Z
Comparación en el uso de categorías en relación a la tarea

PE (D y P)
ZETA
P1 = 0.0333 N1 = 90
P2 = 0.0084 N2 = 119
Z = 1.20404515

OR (E y D)
ZETA
P1 = 0.0571 N1 = 105
P2 = 0.026 N2 = 77
Z = 1.07200526

OR E y P
ZETA
P1 = 0.571 N1 = 105
P2 = 0.0092 N2 = 109
Z = 11.4283108

OR D y P
ZETA
P1 = 0.026 N1 = 77
P2 = 0.0092 N2 = 109
Z = 0.82716452

ANEXO VI. 3
TIPO DE INTERACCIÓN

GSW: GSEQ para Windows 3.8.0

GSEQ. Analizador Secuencial de Propósito General

Derechos reservados (c) 2000, Roger Bakeman y Vicenç Quera

Georgia State University, USA bakeman@gsu.edu www.gsu.edu/~psyrab/sg.htmUniversidad de Barcelona, España vquera@psi.ub.es www.ub.es/comporta/sg.htm

18/06/2001 17:42:55

Archivo de instrucciones: E:\...\H6 RESUMIDÍSIMO.gsq

Instrucciones:

Archivo "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\Original15-6-01.mds";

Titulo "H6 RESUMIDÍSIMO";

Acumula + *;

Recodifica FEED = FPoCorr FPoSin FNecorr FNeSin DemCorr;

Recodifica METAS = AspFon AspSupra AspMorfol AspSint AspSemana CoMaes ProDeAl

ProMaestra;

Recodifica CONSIGNA = ExpAct RelPrev;

Recodifica RECURSO = Visual Textual Vivenci Signos;

Recodifica CONTEO = ConLeAl ConPaAl ConLeMa ConPaMa;

Recodifica DELE = DePaAl DeFrAl DePaMa DeFrMa;

Guarda "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\RESUMIDÍSIMO 18-06-01.mds";

Simple frec prob (AgruM elDiad);

Envia "E:\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\H6 RESUMIDÍSIMO.dat" frec prob tabs etiq detras;

Instrucciones ARCHIVO: 1

ARCHIVO núm. 1

Archivo de datos:	E:\...\Original15-6-01.mds
Los datos fueron guardados por el programa:	SDIS
Tipo de archivo de datos:	MDS 3.0
Sensible a mayúsculas/minúsculas al crear MDS:	Sí
Verificación de repeticiones al crear MDS:	No
Verificación de exclusividad al crear MDS:	Sí
Los inicios de sesión eran 0 por defecto en SDS:	No
Sensible a mayúsculas/minúsculas en archivo GSEQ:	Sí
Tipo de datos:	Multieventos (MSD)
Número de códigos en el archivo SDIS original:	47

Códigos	Códigos duales	Conjuntos	Modificaciones
AgruM	4	situación	Código original
elDiad	2	situación	Código original
EscEsp	1	tarea	Código original
EscDic	3	tarea	Código original
PrevEsc	5	tarea	Código original
P	-	alumnos	Código original
O	-	alumnos	Código original

655

D	-	alumnos	Código original
PO	-	alumnos	Código original
OD	-	alumnos	Código original
PD	-	alumnos	Código original
Todos	T	alumnos	Código original
PE	-	caso	Código original
OR	-	caso	Código original
DI	-	caso	Código original
FPoCorr	RC	feedback	Código original
FPoSin	RS	feedback	Código original
FNecorr	FC	feedback	Código original
FNeSin	FS	feedback	Código original
ExpAct	EA	NO_SET	Código original
RelPrev	TA	NO_SET	Código original
AspFon	F	NO_SET	Código original
AspSupra	S	NO_SET	Código original
AspMorfol	M	NO_SET	Código original
AspSint	X	NO_SET	Código original
AspSeman	E	NO_SET	Código original
CoMaes	CM	NO_SET	Código original
ProDeAl	PA	NO_SET	Código original
ProMaestra	PM	NO_SET	Código original
Visual	RV	NO_SET	Código original
Textual	RT	NO_SET	Código original
Vivenci	V	NO_SET	Código original
DePaAl	DP	NO_SET	Código original
DeFrAl	DF	NO_SET	Código original
DePaMa	MP	NO_SET	Código original
DeFrMa	MF	NO_SET	Código original
ConLeAl	CLA	NO_SET	Código original
ConPaAl	CPA	NO_SET	Código original
ConLeMa	CLM	NO_SET	Código original
ConPaMa	CPM	NO_SET	Código original
Repaso	R	NO_SET	Código original
Preg	G	NO_SET	Código original
Observ	B	NO_SET	Código original
Compañeros	C	NO_SET	Código original
DemAten	A	NO_SET	Código original
Signos	SP	NO_SET	Código original
DemCorr	DC	NO_SET	Código original

Variables	Condiciones
1 tarea	1 1
	2 2
	3 3
	4 4
	5 5
2 caso	1 DI
	2 PE
	3 OR

Acumulación

Sesiones	Unidades	Variables
Sí	Sí	No

Modificaciones**RECODIFICA:**

Nuevo Antiguos
 FEED FPoCorr
 FPoSin
 FNecorr
 FNeSin
 DemCorr

RECODIFICA:

Nuevo Antiguos
 METAS AspFon
 AspSupra
 AspMorfol
 AspSint
 AspSeman
 CoMaes
 ProDeAl
 ProMaestra

RECODIFICA:

Nuevo Antiguos
 CONSIGNA ExpAct
 RelPrev

RECODIFICA:

Nuevo Antiguos
 RECURSO Visual
 Textual
 Vivenci
 Signos

RECODIFICA:

Nuevo Antiguos

CONTEO ConLeAl

ConPaAl

ConLeMa

ConPaMa

RECODIFICA:

Nuevo Antiguos

DELE DePaAl

DeFrAl

DePaMa

DeFrMa

Modificaciones guardadas en E:\...\TESIS ESTER\ARCHIVOS SDS\Original15-6-01.sds

Análisis descriptivo

Título: H6 RESUMIDÍSIMO

SIMPLE

FREC FREL TASA DURA DREL PROB DMED DMIN DMAX AMED AMIN AMAX IMED IMIN IMAX LMEI

No No No No No No No No No No No No No No No No

SIMPLE para los códigos siguientes:

AgruM

elDiad

ENVIA

Archivo

FREC FREL TASA DURA DREL PROB DMED DMIN DMAX AMED AMIN AMAX

H6

RESUMIDÍSIMO.DAT Sí No No No No Sí No No No No No No

Variable tarea, condición 1

Variable caso, condición DI

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	36	0.4138
elDiad	51	0.5862
Totales	87	1.0000

Total multieventos: 87

Variable tarea, condición 1

Variable caso, condición PE

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	36	0.2857
eIDiad	90	0.7143
Totales	126	1.0000

Total multieventos: 126

Variable tarea, condición 1
Variable caso, condición OR

Acumulando 3 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 3 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	31	0.2952
eIDiad	74	0.7048
Totales	105	1.0000

Total multieventos: 105

Variable tarea, condición 3
Variable caso, condición DI

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	59	0.7763
eIDiad	17	0.2237
Totales	76	1.0000

Total multieventos: 76

Variable tarea, condición 3
Variable caso, condición PE

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	52	0.5778
eDiad	38	0.4222
Totales	90	1.0000

Total multieventos: 90

Variable tarea, condición 3
Variable caso, condición OR

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 5 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	59	0.7662
eDiad	18	0.2338
Totales	77	1.0000

Total multieventos: 77

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición DI

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	90	0.8333
eDiad	18	0.1667
Totales	108	1.0000

Total multieventos: 108

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición PE

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	84	0.7059
eDiad	35	0.2941
Totales	119	1.0000

Total multieventos: 119

Variable tarea, condición 5
Variable caso, condición OR

Acumulando 2 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 2 sesiones (máximo 1 sesión por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC	PROB
AgruM	81	0.7431
eDiad	28	0.2569
Totales	109	1.0000

Total multieventos: 109

Finalizado el procesamiento del archivo E:\...\H6 RESUMIDÍSIMO.gsq

GSEQ ha terminado.

ANEXO VII. 1
MUESTRA DE ESCRITURA ESPONTÁNEA DE CADA
UNO DE LOS ALUMNOS
(FECHA 16.02.99)

Jose Entre

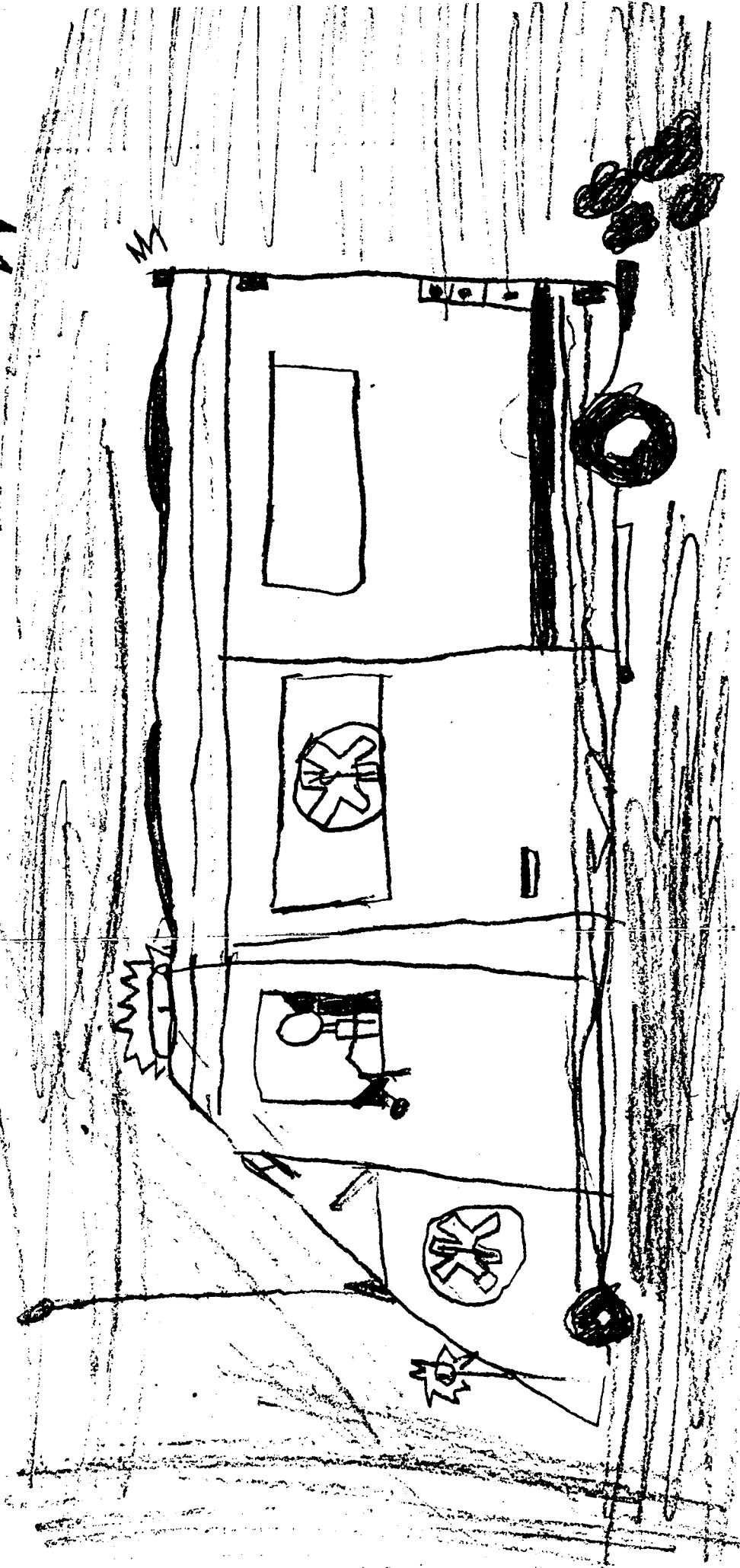
Pure Tenten

dimarts 18 març 1994

① maia y gets casi

② jiditola! Be de por lanterns gomes i de fire februre de fates

③ ja m'agrada mola amb lancia



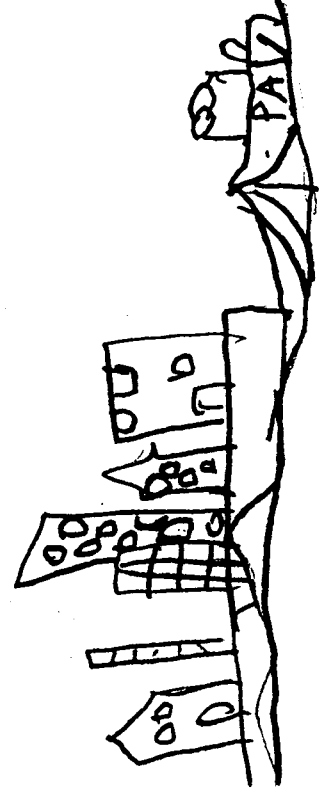
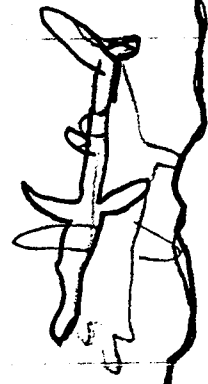
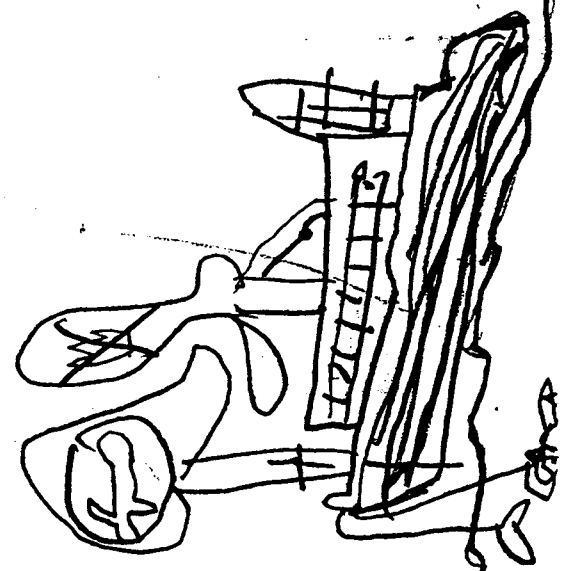
Ariel Ruiz

Kimochi 18 marzo 1999

① pidac pidac pidac pidac
pidac

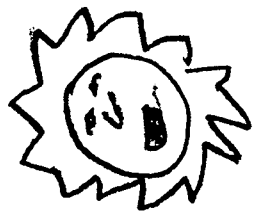
② Sentilomina pidac pidac

③ debrilla pidac pidac



ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Eidar
Eomgo



Eimats para [des 2] tubyca casa

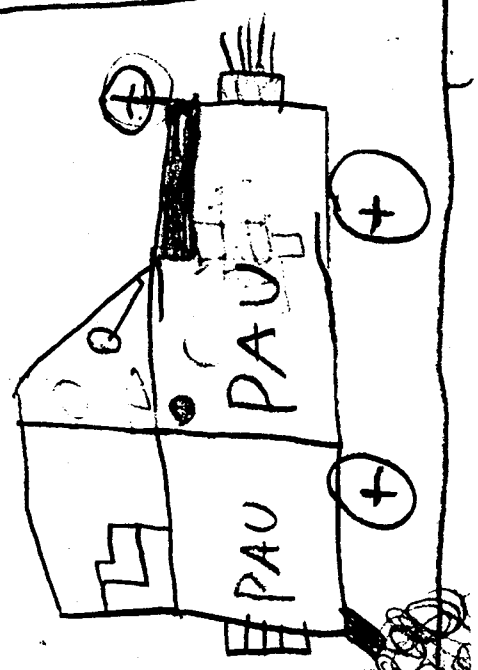
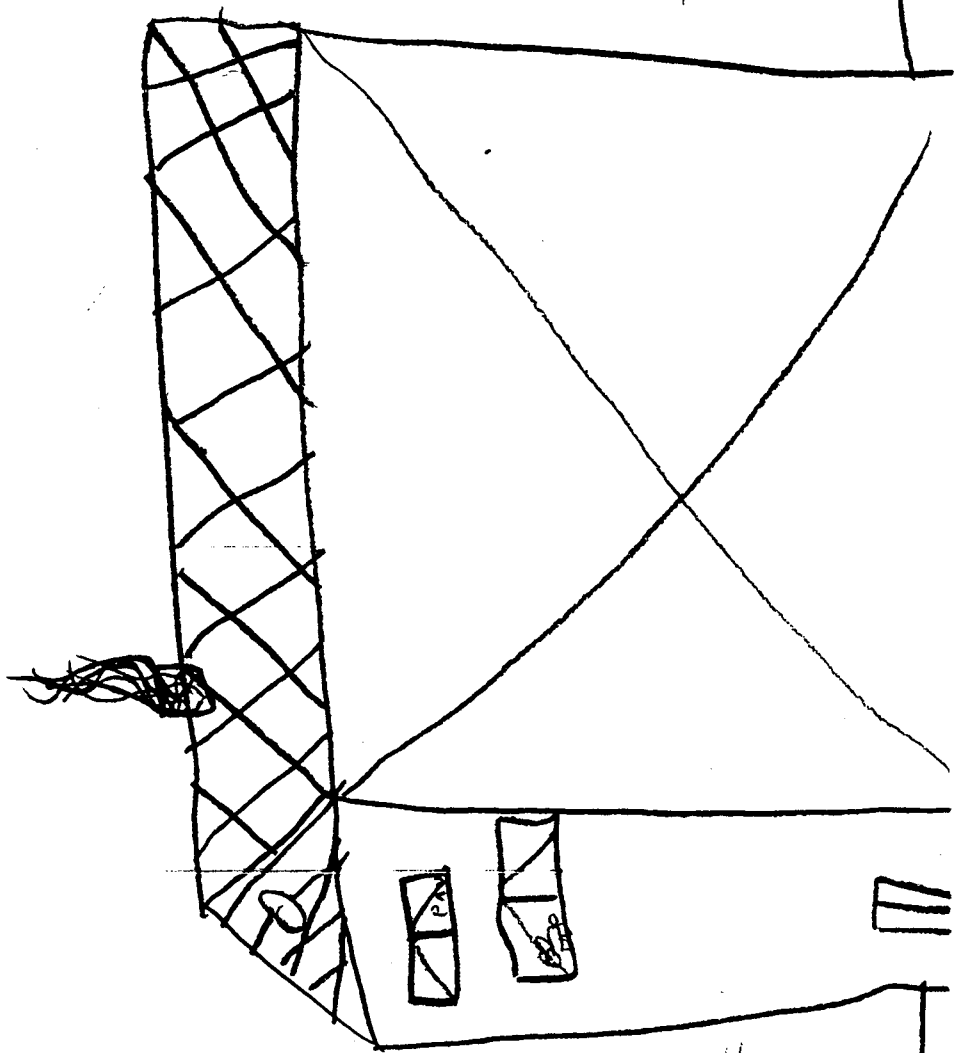
1

deomblusi [des 2] gots cara

2

reale [un 1] gat casa cartape sol

3



INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Capítulo I

Gráfico I.1. Representación de sesión de control. Adaptado de C.B. Cazden, 1991, p.117).

37

Capítulo II

Tabla II.1. Sistemas de comunicación. Adaptado de Rondal, 1988, p.27.

56

Gráfico II.1. Niveles del conocimiento metalingüístico. Adaptado de Rueda(1995). Modificado por Fernández Viader y Pertusa (1998).

72

Gráfico II.2. Modelo dual. Versión de Jorm y Share (1983).

80

Gráfico II.3. Esquema de la conceptualización de la escritura

103

Tabla II.2. Concepción de la lectura y la escritura. Adaptado de Tierney, 1992, p.249.

104

Capítulo III

Gráfico III. 1 Representación de códigos lingüísticos empleados en una situación bilingüe (Fernández Viader, Pertusa y Vinardell, M, 1999, p.55)

162

Capítulo IV

Tabla IV. 1 Datos significativos de los sujetos

183

Gráfico IV. 1 Unidades de análisis

196

Tabla IV.2 Sesiones registradas y SI analizados	200
Capítulo V	
Tabla V.1. Estructura de los diarios descriptivos	206
Tabla V.2. Listado de categorías definitivas	244
Capítulo VI	
Tabla VI.1. Patrón de la estructura de una sesión	269
Tabla VI.2. Frecuencias globales para cada alumno	276
Gráfico VI.1.Frecuencias del recurso metalingüístico para el alumno PE	278
Gráfico VI.2. Frecuencias del recurso metalingüístico para el alumno OR	279
Gráfico VI.3. Frecuencias del recurso metalingüístico para el alumno DI	279
Gráfico VI.4. Frecuencias del recurso textual: en relación a la tarea y alumnos	281
Gráfico VI.5.Frecuencias globales. Tarea Dictado	286

Gráfico VI.6.Frecuencias globales. Tarea previos	287
Gráfico VI.7.Frecuencias globales. Tarea escritura espontánea	287
Gráfico VI.8.Frecuencias del recurso deletreo: en relación a la tarea y alumnos	292
Gráfico VI.9. Frecuencias de feedback en DI	292
Gráfico VI.10. Frecuencias de feedback en PE	293
Gráfico VI.11. Frecuencias de feedback en OR	293
Gráfico VI.12. Frecuencias de feedback por tarea y alumnos	294
Gráfico VI.12.a. Tarea escritura espontánea	294
Gráfico VI.12b. Tarea previos	295
Gráfico VI.12c. Tarea dictado	295
Tabla VI.3. Turnos de participación de cada alumno	302
Gráfico VI.13. Turnos de los alumnos en relación a condición de grupo	303
Gráfico VI.13.a. Tarea escritura espontánea	303
Gráfico VI.13b. Tarea dictado	304
Gráfico VI.13c. Tarea previos	304
Tabla VI.4. Leyenda de los códigos empleados en los patrones	306
Tabla VI.5. Categorías coocurrentes. Tarea dictado	344

Tabla VI.6. Categorías coocurrentes. Tarea escritura espontánea	345
Tabla VI.7. Categorías coocurrentes. Tarea de previos	345
Capítulo VII	
Tabla VII.1. Relación entre el recurso del deletreo, el conteo y el textual	364