

MÀSTER UNIVERSITARI EN ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I EDUCACIÓ INCLUSIVA

Treball Final de Màster

L'Estratègia de Paraules Clau (EPC) en la comprensió lectora de frases en alumnes sords de cicle superior de Primària

Jordi Fernández Tirado

12/06/2020

Tutor: Jesús Valero Garcia

ÍNDIX

1. Presentació.....	5
2. Fonamentació teòrica.....	6
3. Mètode.....	11
3.1. Participants	11
3.2. Instruments	11
3.3. Procediment.....	12
3.4. Anàlisi estadística	12
4. Resultats.....	12
5. Discussió i conclusió.....	14
6. Referències bibliogràfiques	18
7. Annex 1: Prova t de Student en el grup experimental i grup control.....	22
8. Annex 2: Prova de Detecció d'Estratègies de Paraules Clau (DEPC).....	23

RESUM

La comprensió lectora de frases dels alumnes sords depèn més de coneixements semàntics que de la correcta utilització de les estratègies sintàctiques presents en l'oració. Davant les dificultats en el processament sintàctic, les recents investigacions indiquen que l'alumnat amb sordesa fa ús de l'Estratègia de Paraules Clau (EPC). Aquesta estratègia consisteix en identificar les paraules amb contingut semàntic de l'oració i deduir el significat de la mateixa, sense processar o processant molt poc les paraules funció. L'objectiu principal del nostre estudi es basa en corroborar si la comprensió lectora de frases dels alumnes sords de cicle superior de Primària depèn de l'ús d'aquesta estratègia. En l'estudi van participar 75 alumnes del municipi de Barcelona, 26 alumnes sords i 49 alumnes oients. Els resultats mostren que els alumnes amb sordesa (com a grup) fan ús de l'Estratègia de Paraules Clau, obtenint més errors en la prova de Detecció d'Estratègies de Paraules Clau (DEPC) que els seus companys oients. L'estudi conclou que l'ús d'aquesta estratègia s'ha d'entendre i interpretar més enllà d'un dèficit en el processament de les paraules funció, posant èmfasi en el grau de domini de les regles morfosintàctiques, en el del vocabulari, en el de les habilitats inferencials i en el dels coneixements previs, juntament en un conjunt de variables i factors associats que determinen una major o menor tendència en l'ús de l'EPC.

Paraules clau: Comprensió lectora; Alumnes amb Sordesa; Processament sintàctic; Estratègia de Paraules Clau.

ABSTRACT

Reading comprehension of deaf students' sentences depends more on knowledge semantics than of the correct use of the syntactic strategies present in the sentence. Given the difficulties in syntactic processing, a recent research indicates that students with deafness make use of the Key Word Strategy (KWS). This strategy consists of identifying words with semantic content of the sentence and deduce the meaning of it, without processing or processing very little function words. The main objective of our study is to corroborate whether the reading comprehension of sentences of deaf upper Primary students depends of the use of this strategy. The study involved 75 students from the municipality of Barcelona, 26 deaf students and 49 hearing students. The results show us that the students with deafness (as a group) make use of the Key Word Strategy, obtaining more errors in the Key Word Strategy Detection test than his fellow listeners. The study concludes that the use of this strategy should be understood and interpreted beyond a deficit in word processing function, making emphasis on the degree of domination of morphosyntactic rules, on vocabulary, on of inferential skills and that of

previous knowledges, along in a set of variables and associated factors that determine a greater or lesser tendency to use the Key Word Strategy.

Keywords: Reading comprehension; Students with Deafness; Syntactic processing; Key Word Strategy.

1. PRESENTACIÓ

Aquest estudi es presenta seguint l'estructura formal d'un d'article científic per una decisió personal.

2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

Recents investigacions han atribuït el baix rendiment dels alumnes sords en la comprensió lectora de frases a dificultats en el processament sintàctic de les oracions. Aquest fet ha portat als investigadors a considerar si aquest alumnat no fa ús d'estratègies basades en claus morfosintàctiques, com ho fan els seus companys oients, i utilitzen altres estratègies diferents basades en claus semàntiques (Miller et al., 2012). Així doncs, tot sembla indicar que els alumnes sords quan llegeixen, generalment utilitzen l'Estratègia de Paraules Clau (EPC), una estratègia que consisteix en identificar les paraules amb contingut semàntic propi de l'oració i, a partir d'aquestes, deduir el significat de la mateixa (González & Domínguez, 2018).

Per poder arribar a la base dels factors explicatius sobre la utilització d'aquesta estratègia s'agafa com a marc de referència el model *Simple View of Reading* o *Concepció Simple de la Lectura* (Tunmer & Hoover, 2019). Aquest model, des d'una perspectiva psicolingüística, sosté que en la comprensió d'una frase i, posteriorment en un text, intervenen dos tipus d'habilitats; les habilitats específiques de la lectura i l'escriptura i les no específiques, comuns a la llengua oral. Allò específic de l'activitat lectora són els processos de reconeixement de la paraula escrita, és a dir, la capacitat d'identificar cada paraula amb una forma ortogràfica que té un significat i d'atribuir-li una pronunciació. Les habilitats no específiques fan referència als coneixements lingüístics del lector, essencialment al coneixement sintàctic i semàntic, incloent també els nostres coneixements previs i les nostres habilitats inferencials. Per tant, quan llegim un text resulta imprescindible conèixer el major nombre de paraules així com també la sintaxi que les organitza, els elements pragmàtics que conté el text i els coneixements del tema del qual tracta (Alegria & Domínguez, 2009). Així doncs, seguint aquest model, l'infant amb sordesa presentaria una carència en les habilitats específiques per l'absència parcial o total de representacions fonològiques de les paraules, com a conseqüència d'un accés deficient a la fonologia de la llengua (Alegria & Domínguez, 2009; Domínguez & Leybaert, 2014; Domínguez, Pérez & Alegria, 2012) i també presentaria una carència en les habilitats no específiques, especialment per un dèficit a nivell lèxic, sintàctic i de coneixements previs (Defior, Serrano & Gutiérrez, 2015; Domínguez, Carrillo, González & Alegria, 2016; FIAPAS, 2009).

Al *Simple View of Reading* o *Concepció Simple de la Lectura* se li han d'afegir altres components que ens ajuden a entendre amb més claredat les dificultats de comprensió lectora. En concret, són tres els grups de factors que segons Paul (2009) incideixen de forma significativa pel que fa la comprensió lectora de l'alumnat amb sordesa: en primer

lloc, factors textuais (identificació de paraules, vocabulari, sintaxi i presència de llenguatge metafòric), en segon lloc, les variables del propi lector (coneixements previs, metacognició, capacitat de memòria de treball i habilitats de consciència fonològica), i en darrer lloc, les variables de la tasca (objectiu de la lectura, marc de lectura i tipus de mesura de la comprensió lectora). No obstant, però, cal contemplar que dins del grup amb sordesa existeix una gran heterogeneïtat que tindrà repercussions diferents en l'adquisició de la comprensió lectora de frases. Això vol dir que aquesta heterogeneïtat dependrà, en gran mesura de diverses variables, entre les que haurem de tenir en compte el grau de pèrdua auditiva, el diagnòstic precoç, l'adaptació protètica, la intervenció primerenca, l'exposició continuada i enriquidora del llenguatge, etc. (Carrillo & Domínguez, 2010; Madell, 2017).

Processament sintàctic

Entre les habilitats esmentades en el model Simple View of Reading o Concepció Simple de la Lectura (CSL) ens centrarem en les habilitats no específiques, concretament en la sintaxi, amb la finalitat de poder arribar a l'explicació del per què fan ús d'aquesta estratègia. Parlar de sintaxi suposa considerar una sèrie d'elements denominats sintàctics, morfosintàctics o gramaticals (Ripoll & Aguado, 2015).

Diversos estudis han mostrat la influència que arriba a tenir el processament sintàctic en la comprensió d'oracions (López-Higes, Martín-Aragoneses, Melle, Bartuilli & Pisón del Real, 2016; Miller et al., 2012; Navarro & Rodríguez, 2014; Soriano, Pérez & Domínguez, 2006). Cal saber que bona part d'aquest processament el lector competent el fa de manera automàtica, sense generar cap dificultat i esforç (Cuetos, 2008; Ripoll & Aguado, 2015). Això sí, per realitzar-lo és necessari tenir l'habilitat per poder manipular i reflexionar sobre els aspectes sintàctics de la llengua, així com també aplicar les regles gramaticals de forma conscient, habilitat que anomenem consciència sintàctica (Andrés, Canet & García, 2010). Segons Cuetos (2008), per dur a terme aquest processament apliquem una sèrie d'estratègies presents en l'oració com són: l'ordre de les paraules (estructura gramatical), que proporciona informació sobre el seu paper sintàctic; les paraules funció (preposicions, determinats, pronoms, conjuncions, etc.) que, majoritàriament, indiquen que un nou component sintàctic està començant i són les encarregades d'establir les relacions sintàctiques entre les paraules de l'oració; els marcadors morfològics de gènere, número, persona, temps i aspecte verbal, i els signes de puntuació, que defineixen les pauses i els límits de l'oració. En relació a l'ús d'aquestes estratègies es posa de manifest que els alumnes d'Educació Primària amb dificultats de lectura puntuen més baix en tasques que impliquen interpretar l'ordre de

les paraules, situar correctament els signes de puntuació o triar les paraules funció que completen de forma correcta l'oració (Jiménez, Rodríguez, Guzmán & García, 2010). De forma més concreta, sembla ser que la majoria d'alumnes sords no fan ús o fan mal ús d'aquesta sèrie de claus gramaticals presents en l'oració, més detalladament, en el processament de les paraules funció (Domínguez et al., 2012; Domínguez et al., 2016; González & Domínguez, 2018) i en la morfologia flexiva verbal (López-Higes et al., 2016).

Resulta important recordar que les paraules funció (preposicions, determinants, conjuncions i pronoms) són essencials per a la correcta comprensió de la frase, atès que són les que donen sentit i coherència al text (Rosa, 2006). En canvi, sabem que suposen una dificultat afegida per l'alumnat amb sordesa perquè esdevenen elements buits de significat que provoquen que es perdin en el text i no aconsegueixin interpretar adequadament el seu contingut, malgrat que captin parcialment el seu significat (Monsalve, Cuetos, Rodríguez & Pinto, 2002). També s'ha corroborat que manifesten dificultats en comprendre certes estructures gramaticals amb un significat relatiu (ex; el germà del pare); fins i tot, mostren dificultats en la interpretació de les regles sintàctiques, a mesura que l'estructura de l'oració és cada cop més complexa (Domínguez & Alonso, 2004; Schirner, 2001).

Estratègia de Paraules Clau (EPC)

Davant aquesta insuficiència en la competència morfosintàctica constatada per altres autors en la literatura científica (Le Normand, Medina, Díaz & Sánchez, 2010; Le Normand & Moreno-Torres, 2014; Niederberger, 2007 en francès; i López-Higes, Gallego, Martín-Aragoneses & Melle, 2015; Moreno-Pérez, Saldaña & Rodríguez-Ortiz 2015, en espanyol) sorgeix el dubte de com llegeixen els alumnes sords, si desenvolupen estratègies diferents als oients i, si és així, de quines estratègies parlem. Respecte a això, sabem que la lectura dels alumnes sords (com a grup) depèn més de coneixements semàntics globals, que de la utilització de les estratègies sintàctiques presents en el text, és a dir, que els alumnes sords generen preferentment un processament semàntic a l'hora de llegir oracions, que consisteix bàsicament en processar de forma prioritària els components més rellevants de l'oració, realitzant una anàlisi del seu significat i inferint a partir d'aquest la comprensió del que llegeixen (Denys, 1999; King & Quigley, 1985; Soriano et al., 2006). L'evidència més actual ens mostra que aquests components són majoritàriament, substantius, verbs i adjectius (paraules que els hi són més familiars) i en menor mesura, les paraules funció (Domínguez et al., 2012; Domínguez et al., 2016; González & Domínguez, 2018). El fet

d'identificar les paraules amb contingut semàntic propi de l'oració i, a partir d'aquestes, deduir el significat de la mateixa, sense processar o processant molt poc les paraules funció, forma part d'una estratègia semàntica que Alegría, Domínguez i van der Straten (2009) van denominar *Estratègia de Paraules Clau (EPC)*. Posarem un exemple de l'EPC, davant d'una frase, però sense l'última paraula "Anar a molta velocitat amb el cotxe per carretera és... viatge, perillós, potència i camí", la lectura de paraules claus d'aquesta frase consistiria en identificar les paraules "cotxe" i "carretera" i descartar la resta. Així doncs, un lector que faci ús de l'EPC acceptaria que paraules com "viatge" o "camí" són les adequades per completar la frase. Malgrat que només una anàlisi rigorosa de la frase, que implica un bon domini del processament sintàctic, i en concret, de les paraules funció, permetria al lector excloure aquestes opcions i triar la paraula "perillós" com a paraula correcta gramaticalment.

Diversos estudis han corroborat l'ús d'aquesta estratègia utilitzant el vídeo durant la lectura dels sords (Ducharme & Arcand, 2011) i a través de la prova de Detecció d'Estratègies de Paraules Clau (DEPC) de la Bateria PEALE, tant en estudiants sords, com en persones sordes adultes (Alegría et al. 2009; Domínguez & Alegría, 2010; Domínguez et al. 2016; Domínguez, Carrillo, Pérez & Alegría, 2014; Domínguez et al. 2012; Domínguez & Soriano, 2009; González & Domínguez, 2017; González & Domínguez 2018; Soriano et al. 2006), la qual cosa posa de manifest que es tracta d'una estratègia característica de la lectura en les persones sordes. El fet que no desaparegui amb l'edat i amb nivells superiors de lectura, fa que la sintaxi no millori, i més concretament, en el domini de les paraules funció. En canvi, s'ha vist que l'ús prolongat d'aquesta estratègia permet millorar el vocabulari per la identificació continuada de paraules contingut (Domínguez et al. 2014).

Malgrat l'heterogeneïtat que existeix dins del grup amb sordesa, les darreres investigacions realitzades posen de manifest que tots els estudiants sords explorats (sense implant, amb implant tardà i amb implant precoç) d'Educació Primària i d'Educació Secundària tenen una tendència general a fer ús de l'EPC en la comprensió lectora de frases. És important assenyalar que en cadascuna de les investigacions els participants sords són diferents, però presenten característiques similars. La utilització d'aquesta estratègia pels alumnes sords fa que la prova DEPC sigui més difícil per aquest alumnat que per als oients, cometent més errors, i això fins i tot quan ambdós grups arriben a presentar nivells lectors molt semblants (Domínguez et al. 2012; Domínguez et al. 2016; Gonzalez & Domínguez, 2017; González & Domínguez, 2018).

Per poder concretar més sobre l'ús de l'EPC, els diferents estudis ja citats han pogut corroborar aquelles variables que tenen una incidència directa en el major o menor ús d'aquesta estratègia. Així doncs, s'ha pogut veure que la tendència a utilitzar aquesta estratègia respecte als oients de la seva mateixa edat està vinculada a l'ús o no d'implants coclears i al grau de pèrdua auditiva, de tal manera que quan aquests es col·loquen de forma precoç es redueix la tendència i quan major és la pèrdua auditiva major és l'ús de l'EPC. En concret, en l'estudi més recent de González i Domínguez (2018), es reflexa que els alumnes amb una sordesa profunda i sense implant són els que fan major ús d'aquesta estratègia, seguits dels alumnes amb implant coclear tardà (posterior als 30 mesos d'edat) i sordesa moderada sense implant, mentre que, el grup amb menor ús són els sords implantats precoçment (abans dels 30 mesos d'edat). D'aquests resultats es desprèn la idea que l'audició proporcionada mitjançant els Implants Coclears té un efecte positiu en l'adquisició de la lectura, sobretot quan aquests s'adapten precoçment (Domínguez et al., 2012; Domínguez et al., 2016; Dunn et al., 2014; González & Domínguez, 2017; González & Domínguez, 2018; Johnson & Goswami, 2010; Marschark, Sarchet, Rothen & Zupan, 2010), malgrat que no són suficients per desenvolupar una habilitat morfosintàctica idèntica als seus companys oients (Le Normand & Moreno-Torres, 2014), i en conseqüència, no fer ús de l'EPC. A més, s'ha corroborat que l'ús de l'EPC també depèn de l'edat dels participants, com més grans són, més tendeixen a utilitzar-la (Domínguez et al. 2012; Domínguez et al. 2016; González & Domínguez, 2018). Aquests resultats confirmen els obtinguts amb persones sordes adultes (Alegría et al. 2009; Domínguez & Alegría, 2010; Domínguez et al., 2014). De tota manera, cal tenir present que una vegada adquirit un cert nivell lector, aquesta estratègia deixa de dependre del grau de pèrdua auditiva i de l'ús o no d'implants coclears (González & Domínguez, 2018).

Arribats a aquest punt de la fonamentació teòrica, l'objectiu principal d'aquest estudi va ser corroborar si la comprensió lectora de frases dels alumnes amb sordesa de cicle superior de Primària depèn de l'ús de l'Estratègia de Paraules Clau. I com a objectiu específic, esbrinar si l'ús d'aquesta estratègia, realment es pot deure a dificultats en el domini de les regles morfosintàctiques, tal i com indica la literatura científica. La hipòtesi principal de l'estudi és que els alumnes amb discapacitat auditiva fan ús de l'Estratègia de Paraules Clau, per la qual cosa obtindran més errors en la prova de Detecció d'Estratègies de Paraules Clau (DEPC) que els seus companys oients (González & Domínguez, 2018).

3. MÈTODE

3.1 Participants

La mostra està formada per tots els alumnes sords de cicle superior de Primària atesos pel CREDA en el municipi de Barcelona el curs 2016-2017, en total 26, amb un rang d'edat de 10 a 12 anys, dels quals 12 eren noies i 14 eren nois. En relació al grau de pèrdua auditiva, un 30.77% dels alumnes presenten una deficiència auditiva moderada (DAM), un 15.38 % presenten una pèrdua auditiva severa (DAS), un 50% presenten una deficiència auditiva pregoa i un 3.85% presenta una deficiència auditiva transmissiva (DAT). Pel que fa a les pròtesis auditives: el 65.38% porten audiòfons, el 26.92 % porten implant coclear (IC), el 3.85% porten implant coclear bilateral (ICB) i el 3.85% porten pròtesi per via òssia (PVO). Com a grup control van participar 49 alumnes oients de cicle superior de Primària escolaritzats a l'escola Pompeu Fabra de la ciutat de Barcelona durant el curs 2016-2017, dels quals 25 eren nois i 24 eren noies amb el mateix rang d'edat que els alumnes sords. Respecte als criteris d'inclusió, com a mínim els dos grups havien de ser capaços de llegir una frase i no presentar cap trastorn associat a la sordesa.

3.2 Instruments

Per poder determinar l'ús de l'EPC per part de l'alumnat amb sordesa, es va utilitzar la prova de Detecció d'Estratègies de Paraules Clau (DEPC) de la bateria PEALE (Domínguez, Alegría, Carrillo & Soriano, 2013), traduïda a la població catalana per Mallen (2017). Aquesta prova té l'objectiu de comprovar si els alumnes utilitzen per llegir l'EPC, que es basa en identificar algunes paraules de l'oració i deduir el significat a partir d'aquestes, sense tenir en compte la seva estructura morfosintàctica. La prova consta de 64 oracions incomplertes, en les que falta la paraula final. Cada frase ha de completar-se seleccionant una de les quatre opcions de resposta, de les quals només una és la correcta per ajustar-se gramaticalment i ser semànticament coherent amb l'oració, mentre que les altres opcions actuen com a distractors semàntics. A mesura que avança la prova, les frases són més llargues, amb més complexitat i les paraules són de més baixa freqüència.

3.3 Procediment

El present estudi ha col·laborat en paral·lel en la investigació “La Comprensió lectora en alumnat amb sordesa de cicle superior de Primària i d’ESO en llengua catalana”, de la doctoranda de la FPCEE Blanquerna, Ana Belen Mallen, concretament, en el procés d’adaptació de la prova emprada. Degut al tancament d’escoles i al confinament per causa de la Covid-19, l’envergadura de l’estudi ha quedat reduïda en el seu objectiu principal i la mostra ha estat facilitada per la doctoranda Ana Belen Mallen, gràcies a la col·laboració entre totes dues investigacions.

Amb la finalitat de dur a terme l’objectiu general, s’ha realitzat un estudi quasi experimental amb un disseny transversal.

Els alumnes sords van fer la prova individualment en les seves respectives aules dels centres educatius i el grup control va fer-la a nivell col·lectiu. El procediment que es va seguir va ser el següent: breu explicació de la investigació, explicació de la prova i execució de la mateixa. En el cas dels alumnes sords, si ho demanaven, se’ls facilitava més exemples per assegurar la comprensió del què es demanava. Tots els participants de la mostra van disposar d’un màxim de 5 minuts per completar el major nombre de frases. La prova es va corregir donant un punt per a cada resposta correcta (màxim 64 punts). La puntuació total s’obté a partir del número d’encerts menys el número d’errors dividit entre quatre per eliminar el factor a l’atzar.

3.4 Anàlisi de dades

Per a l’anàlisi estadística es va utilitzar el programa estadístic *IBM SPSS Statistics v.22*. Es fa una anàlisi descriptiva amb els resultats obtinguts de la prova emprada i, en acceptar-se la normalitat, es decideix aplicar la prova paramètrica t de Student per a mostres independents, amb la finalitat d’analitzar les diferències pel que fa els errors comesos entre tots dos grups.

4. RESULTATS

S’ha realitzat una anàlisi descriptiva amb els resultats obtinguts en la prova emprada, utilitzant la mitjana i desviació típica (taula 1). Com pot observar-se en la puntuació total, els alumnes amb sordesa obtenen una mitjana de 22.74 (DT=14.90); en canvi, el grup

control mostra una mitjana de 32.88 (DT=10.97). Així doncs, observem que la mitjana obtinguda en els alumnes sords és inferior als oients. Si analitzem la desviació típica obtinguda en tots dos grups, veiem que és més elevada en el cas dels sords, fet que ens fa pensar en la diferència intragrup en la puntuació obtinguda per aquest alumnat.

Si ens fixem en la mitjana del nombre d'ítems contestats, veiem que en el cas dels sords és més baixa, la qual cosa ens indica que mostren un processament més lent a l'hora de completar les oracions. El fet que mostrin menys rapidesa es relaciona amb les seves dificultats per a donar resposta, com es poden veure reflectides en la diferència en el nombre d'errors. Aquests errors en els distractors ens indiquen, d'una banda, la seva preferència per un processament semàntic a l'hora de llegir les oracions, basat amb la identificació de les paraules amb contingut semàntic; i d'altra banda, la no utilització o mal ús de les estratègies sintàctiques presents en cadascuna de les oracions de la prova.

En referència a la hipòtesi principal de l'estudi, encarregada de comprovar les diferències de mitjanes en el nombre d'errors entre tots dos grups, la prova t de Student per a mostres independents ens manifesta que existeixen diferències estadísticament significatives entre el grup amb sordesa i el grup control, pel que fa els errors comesos ($T=-3.432$; $P=.001$), amb un tamany de l'efecte de -4.497 . En conseqüència la relació estadísticament significativa és robusta.

Taula 1. Estadístics descriptius.

	GRUP EXPERIMENTAL		GRUP CONTROL	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Encerts	26.04	13.14	34.67	10.64
Errors	9.88	7.05	5.39	4.30
Núm. ítems contestats	35.92	9.51	40.06	10.80
Puntuació total	22.74	14.90	32.88	10.97

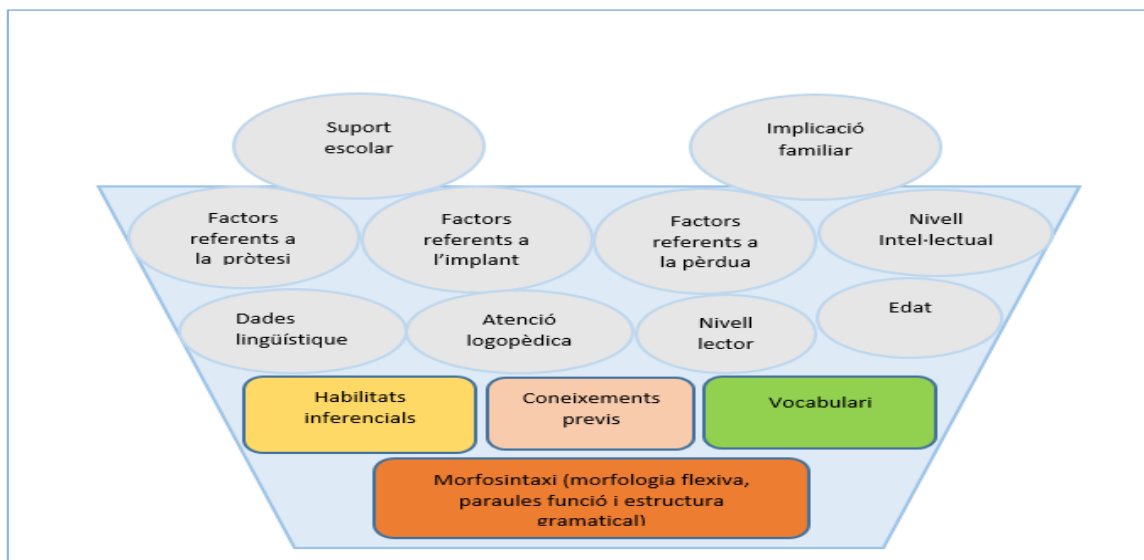
Nota: \bar{X} , mitjana; DT, desviació típica

5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIÓ

Els resultats obtinguts corroboren la hipòtesis principal del nostre estudi, indicant que els alumnes sords (com a grup) obtenen més errors en la prova de Detecció d'Estratègies de Paraules Clau (DEPC) que el seus companys oients. Davant aquests resultats, cal entendre que el nostre objectiu no ha estat el de fer una anàlisi exhaustiva de l'ús d'aquesta estratègia entre els diferents alumnes sords, perquè pensem que la mostra és molt heterogènia per poder extreure conclusions. Tampoc hem tingut en compte totes les variables, perquè pensem que la major o menor tendència a utilitzar l'EPC no es limita únicament a unes variables en concret, com són: l'ús de pròtesi o implant, la precocitat de l'implant, el grau de pèrdua auditiva en els nens sense implant, el nivell lector o l'edat dels participants, tal i com ho venen fent les recents investigacions. Segons el nostre parer, quedar-se únicament amb aquestes variables, és una visió limitada. En aquest sentit, defensem que existeixen també altres variables i factors associats que proporcionen informació més enllà d'aquestes variables i que, de ben segur, marquen diferències en el patró d'utilització d'aquesta estratègia. Ens estem referint a: els factors referents a la pròtesi auditiva (data de la primera adaptació protètica, tipus d'audiòfon abans de l'implant coclear, guany auditiu experimentat amb l'audiòfon, acceptació de l'audiòfon, etc.); els factors referents a l'implant coclear (data de la intervenció de l'implant, tipus d'implant, acceptació de l'implant, etc.); els factors referents a la pèrdua auditiva (data de detecció, diagnòstic, tipus de sordesa, etc.); les dades lingüístiques (sistema de comunicació, perfil lingüístic, llengua familiar); l'atenció logopèdica, el suport escolar, el nivell intel·lectual, la implicació familiar, etc.

Com es pot veure, ni nosaltres, ni probablement cap estudi, pot controlar totes aquestes variables i factors associats perquè la mostra hauria de ser molt àmplia per poder arribar a un coneixement rigorós. No obstant, pensem que són aspectes influents que s'han de tenir presents a l'hora d'interpretar i justificar resultats (veure figura 1).

Figura 1. Tendència a utilitzar l'EPC per part de l'alumnat amb sordesa. A dalt s'informa de les variables i factors associats que determinen una major o menor tendència. A sota, de les dificultats en les habilitats específiques de la lectura, com la base del perquè fan ús d'aquesta estratègia.



Així doncs, tot i l'heterogeneïtat en la població estudiada i el conjunt de variables i factors que poden estar incidint en la major o menor utilització, es torna a manifestar una tendència general a fer ús d'aquesta estratègia per part de l'alumnat amb sordesa, aquesta vegada en tots els alumnes sords de cicle superior de primària del municipi Barcelona. Aquests resultats són molts semblants a les ja citades investigacions que ho han posat de manifest (Domínguez et al. 2012; Domínguez et al. 2016; González & Domínguez 2017; González & Domínguez, 2017, González & Domínguez, 2018; Soriano et al. 2006).

A partir dels resultats obtinguts en la diferència en el nombre d'errors, i tenint en compte que la prova l'estem baremant, sembla que no hi hagi d'haver cap dubte de com llegeixen els alumnes amb sordesa, la lectura dels quals depèn més de coneixements semàntics que de la correcta utilització del processament morfosintàctic. En canvi, quan analitzem els resultats dels alumnes oients, observem que cometem menys errors, la qual cosa ens indica que es basen en claus morfosintàctiques al tractar de comprendre i completar les oracions. Això ens porta a constatar que l'alumnat amb sordesa, majoritàriament, no fa ús d'estratègies basades en claus morfosintàctiques, com ho fan els seus companys oients, i usen altres qualitativament diferents basades en claus semàntiques (Miller et al., 2012); així ho confirmen els distractors semàntics utilitzats en la prova emprada. La debilitat en el processament morfosintàctic podria convertir-se, segons l'evidència científica, en l'explicació més encertada i raonada del perquè fan ús

de l'EPC. En canvi, quan ens preguntem quin és el dèficit en concret del processament morfosintàctic, segons González i Domínguez (2018), es basaria en un dèficit en el processament de les paraules funció, convertint-se en la principal causa capaç de justificar-ne el seu ús. Des del nostre punt de vista, és cert que aquestes paraules suposen sens dubte una dificultat afegida pels alumnes sords, perquè esdevenen elements buits de significat fent que una bona part d'ells es perdin en el text (Monsalve et al., 2002), però creiem que no ho són tot. En aquest sentit, i des d'una perspectiva psicolingüística, creiem que també hem de tenir present les moltes altres dificultats que tenen els alumnes amb sordesa en els dos tipus d'habilitats implicades en la lectura i, en concret, en les habilitats no específiques, que han estat corroborades en la comprensió lectora per part de l'alumnat amb sordesa, i que podrien justificar també l'ús d'aquesta estratègia, encara que fins ara hagin estat poc vinculades al seu ús (veure figura 1).

En primer lloc, **l'estructura gramatical de les oracions**, tal i com indica Schirner (2001), en funció a la seva densitat proposicional (número de verbs) i ordre canònic (l'ordre sintàctic més freqüent en espanyol, ex., subjecte-verb-complements), atès que a mesura que augmenta la complexitat, la incidència en l'ús podria ser major. En aquest sentit, considerem que l'alumne podria fer un major ús d'aquesta estratègia davant d'oracions que tenen més densitat proposicional i que no segueixen l'ordre canònic, per la seva falta de familiaritat amb l'estructura sintàctica.

En segon lloc, els diferents aspectes de la **morfologia flexiva**, que inclou la nominal (concordança de gènere i nombre en substantius regulars) i la verbal. En concret, aquesta última, ens ha portat a considerar si és un dels principals motius pels quals no fan ús o fan mal ús d'estratègies basades en claus morfosintàctiques, considerant que presenten una major dificultat en el grau de domini en el processament del temps, la persona i el nombre, així com en el de formes nominals (infinitiu, participi, gerundi) i de verbs tant regulars com irregulars (López-Higes et al., 2016).

En tercer lloc, i més enllà de l'estructuració morfosintàctica de l'oració, el **vocabulari**, tal i com indica Paul (2009), atès que l'alumnat amb sordesa inicia la lectoescriptura amb un nivell de vocabulari molt per sota de la seva edat cronològica i curs acadèmic, desenvolupant amb més dificultat els processos d'adquisició de nous significats, fet que podria estar perjudicant el coneixement del significat d'algunes de les paraules presents en l'oració, sobretot aquelles paraules de freqüència baixa, obligant així, a emprar l'EPC. Per tant, la familiaritat semàntica (paraules freqüents o infreqüents, les freqüents serien aquelles que contenen paraules d'ús freqüent, mentre que les infreqüents contenen

paraules de freqüència baixa) podria estar jugant un paper important a l'hora de justificar l'ús d'aquesta estratègia.

En quart lloc, i aquesta vegada més enllà de les habilitats lingüístiques, les carències en les **habilitats inferencials i els coneixements previs** també ens fan pensar en una possible causa, ja que per comprendre adequadament un text s'han de captar les idees que explícitament es relacionen en ell, i també les que no apareixen de forma implícita, la qual cosa bona part de l'alumnat sord presenta dificultats. Per poder arribar a fer aquestes inferències, els alumnes han de posseir uns coneixements previs dels quals no tots disposen (FIAPAS, 2009).

L'abast d'aquest estudi ve determinat per una sèrie de factors que el condicionen. La principal limitació està relacionada amb l'objectiu específic d'aquesta investigació, concretament, en esbrinar si l'ús de l'EPC, per part de l'alumnat amb sordesa, es veu influenciat pel grau de domini de les regles morfosintàctiques que presenten els alumnes sords quan llegeixen, ja que per la situació de confinament no hem pogut fer una valoració qualitativa dels resultats perquè no teníem accés a la facultat, on tenim les proves administrades. La situació tampoc ens ha permès passar cap prova a nivell específic per poder avaluar els diversos aspectes mencionats de la morfosintaxi. Per altra banda, considerem que, tot i que la mostra és ampla, no hem pogut tenir en compte tots les variables i factors associats que ens hagués agradat, atès que estem davant d'una població molt heterogènia. Així doncs, proposem que futurs estudis, amb mostres més amples, puguin tenir en compte totes les variables per així poder establir diferències entre els alumnes sords. Finalment, encara que la prova emprada ens ha permès abordar l'objectiu principal d'aquest estudi, i fer una anàlisi exhaustiva de l'EPC per part de l'alumnat amb sordesa, és cert que està subjecte a una limitació important, la seva baremació.

En conclusió, en base a la literatura científica i, des d'una visió crítica, constructiva i holística, el present estudi pretén fer un pas més enllà, tot considerant que l'ús d'aquesta estratègia per part de l'alumnat amb sordesa, s'hauria d'entendre i interpretar més enllà d'un dèficit en el processament de les paraules funció. Considerant que el domini de les regles morfosintàctiques (paraules funció, morfologia flexiva nominal, morfologia flexiva verbal, estructura gramatical, etc.), el vocabulari, les habilitats inferencials i els coneixements previs, podrien ser la base del per què fan ús d'aquesta estratègia, juntament a altres variables i factors associats ja mencionats, que marcarien diferències en l'ús d'aquesta. Caldrà doncs, que futures línies d'investigació corroborin tots i cadascun d'aquests aspectes, aportant noves dades relacionades, les anàlisis de les

quals, complementin i enriqueixin les conclusions d'aquesta investigació. Es tracta doncs, d'identificar aquells components que millor determinen les diferències i, per tant, els aspectes crítics que haurien de formar part d'un programa d'intervenció per millorar la comprensió lectora d'aquest alumnat.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alegria, J., & Domínguez, A.B. (2009). Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95-111.

Alegria, J., Domínguez, A.B., & van der Straten, P. (2009). ¿Cómo leen los sordos adultos? La Estrategia de Palabras Clave. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(3), 195-206. Recuperat de: [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70028-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70028-2).

Andrés, M.L., Canet, L., & García, A. (2010). Conciencia sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad: Diseño de un instrumento y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 199-210.

Carrillo, M., & Domínguez, A.B. (2010). *Dislexia y Sordera: Líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades, homenaje a Jesús Alegría*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Barcelona: Editorial Praxis.

Defior, S., Serrano, F., & Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades Específicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Denys, M. (1999). Mécanismes d'identification des mots écrits chez les adultes sourds réputés bons lecteurs. Memoria de Licenciatura no publicada. Universidad Libre de Bruselas.

Domínguez, A. B., & Alegría (2010). Reading mechanisms in orally educated deaf adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2) ,136-148. Recuperat de: <https://doi.org/10.1093/deafed/enp033>.

Domínguez, A.B., & Alonso, P.(2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.

Domínguez, A.B., Alegría, J., Carrillo, M., & Soriano, J. (2013). *PEALE. Pruebas de Evaluación Analítica de Lengua Escrita*. Universidad de Salamanca.

Domínguez, A.B., Carrillo, M.S., González, V., & Alegría, J. (2016). How Do Deaf Children With and Without Cochlear Implants Manage to Read Sentences: The Key Word Strategy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(3),280-292. Recuperat de: <https://doi.org/10.1093/deafed/enw026>

Domínguez, A.B, Carrillo, M., Pérez, M., & Alegría, J. (2014). Analysis of Reading strategies in deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1439-1456. Recuperat de: <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2014.03.039>

Domínguez, A.B., & Leybaert, J. (2014). Acceso a la estructura fonológica de la lengua: repercusión en los lectores sordos. *Revista Aula*, 20, 65-81.

Domínguez, A.B., Pérez, I., & Alegría, J. (2012). La lectura en los alumnos sordos: Aportación del implante coclear. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 327-341. Recuperat de: <https://doi.org/10.1174/021037012802238993>.

Domínguez, A.B., & Soriano, J. (2009). Mecanismos de Lectura empleados por Personas Sordas Adultas consideradas como buenas lectoras. *Bordón*, 61(4), 9-20.

Ducharme, D. A. & Arcand, I. (2011). How do deaf signers of LSQ and their teachers construct the meaning of written test? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (1), 47-65.

Dunn, C. C. et al. (2014). Longitudinal Speech Perception and Language Performance in Pediatric Cochlear Implant Users: The effect of Age at Implantation. *Ear and Hearing*, 35(2),148-160. Recuperat de: <https://doi.org/10.1097/AUD.0B013e3182a4a8f0>

FIAPAS. (2009). "Estudio sobre población con sordera en España". *Fiapas*, 130.

González, V., & Domínguez, A.B. (2017). ¿ El uso de implantes cocleares determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos?. *INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 119-128. Recuperat de: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1034>

González, V., & Domínguez, A.B. (2018). Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos. *Revista de Investigación en Logopedia*, 8(1), 1-19. Recuperat de: <https://doi.org/10.5209/RLOG.59527>

Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Guzmán, R., & García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, 361-386.

Johnson, C., & Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 237-261. Recuperat de: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0139\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0139))

King, C., & Quigley, S. (1985). *Reading and Deafness*. San Diego: Collage-Hill Press.

Le Normand, M.T., Medina, V, Díaz, L., & Sanchez, J. (2010). Acquisition des mots grammaticaux et apprentissage de la lectura chez des enfants implantés cochléaires suivis à long terme: Role du langage parlé complété. En J. Leybaert (Ed.). *Language française Parlée Complétée (LPC): Fondements et perspectives* (pp. 189-208). Marseille, France: Solail éditeur.

Le Normand, M.T., & Moreno-Torres, I. (2014). The role of linguistic and environmental factors on grammatical development in French children with cochlear implants. *Lingua*, 139, 26-38. Recuperat de: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2013.02.012>.

López-Higes, R., Gallego, C., Martín-Aragoneses, M.T., & Melle, N. (2015). Morpho-syntactic reading comprehension in children with early and late cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20, 136-146. Recuperat de: <https://doi.org/10.1093/deafed/env004>

López-Higes, R., Martín-Aragoneses, M.T., Melle, N., Bartuilli, M., & Pisón del Real, G. (2016). La comprensión gramatical en la lectura de niños con y sin implante coclear. *FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los sordos*, (157), 1-11.

Madell, J. (2017). What do we need to learn to become good Listening and Spoken Language Practitioners. *Volta Voices*, 24(1), 12-15.

Mallén, A.B. (2017). *La comprensió lectora en infants sords de cicle superior de Primària. Adaptació al català de tres proves de lectura (Treball final de Màster)*. Universitat Ramon Llull, Universitat Autònoma de Barcelona.

Marschark, M., Sarchet, T., Rothen, C., & Zupan, M. (2010). Will cochlear implants close the reading achievement gap for deaf students. In M. Marshark & P.E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education. Vol.2.* (pp.127-143). Oxford, UK: Oxford University Press.

Miller, P., Kargin, T., Guldenoglu, B., Rathmann, C., Kubus, O., Hauser, P., & Spurgeon, E. (2012). Factors distinguishing skilled and less skilled deaf readers: Evidence from four orthographies. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 439-446.

- Monsalve, A., Cuetos, F., Rodríguez, J., & Pinto, A. (2002). La comprensión escrita de preposiciones y partículas interrogativas: un estudio de sujetos sordos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(3):133-142. Recuperat de: [https://doi.org//10.1016/S0214-4603\(02\)76232-3](https://doi.org//10.1016/S0214-4603(02)76232-3)
- Moreno-Pérez, F. J., Saladaña, D., & Rodríguez-Ortiz, I. R. (2015). Reading Efficiency of Deaf and Hearing People in Spanish. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 374-384. Recuperat: <https://doi.org//10.1093/deafed/env030>
- Navarro, J., & Rodríguez, I. (2014). Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la relación de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. *Revista signos*, 47(84), 64-90. Recuperat de: <https://doi.org//10.4067/S0718-09342014000100004>
- Niederberger, N. (2007). L'apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, 59, 254-264. Recuperat de: <https://doi.org//10.3917/enf.593.0254>
- Paul, P. (2009). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Ripoll, J.C., & Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. EOS: Madrid.
- Rosa, M.C. (2006). *Introdução à morfologia*. Sao Paulo, SP: Contexto.
- Schirner, B.R. (2001). *Psychological, Social and educational dimensions of Deafness*. Boston: Allun&Bacon.
- Soriano, J., Pérez, I., & Domínguez, A.B. (2006). Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(2), 72-83. Recuperat de: [https://doi.org//10.1016/S0214-4603\(06\)70105-X](https://doi.org//10.1016/S0214-4603(06)70105-X).
- William E. Tunmer & Wesley A. Hoover. (2019). The cognitive foundations of learning to read: a framework for preventing and remediating reading difficulties, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93. Recuperat de: <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>

7. ANNEX 1: Prova t de Student en el grup experimental i el grup control (Hipòtesi).

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Errors prova	Se han asumido varianzas iguales	6,386	,014	-3,432	73	,001	-4,497	1,310	-7,108	-1,886
	No se han asumido varianzas iguales			-2,973	35,109	,005	-4,497	1,513	-7,568	-1,426

8. ANNEX 2: Prova de Detecció d'Estratègies de Paraules Clau (DEPC).

1. En Lluís llegeix molt...	<input type="checkbox"/> llibres	<input type="checkbox"/> bé	<input type="checkbox"/> biblioteca	<input type="checkbox"/> diari
2. Diga'm què desitges ...	<input type="checkbox"/> aniversari	<input type="checkbox"/> estimar	<input type="checkbox"/> amics	<input type="checkbox"/> aconseguir
3. El ferit es...	<input type="checkbox"/> sang	<input type="checkbox"/> desmaià	<input type="checkbox"/> hospital	<input type="checkbox"/> guerra
4. Les meves sabates són...	<input type="checkbox"/> planes	<input type="checkbox"/> taló	<input type="checkbox"/> cuir	<input type="checkbox"/> bruts
5. La meva sogra va adquirir...	<input type="checkbox"/> fill	<input type="checkbox"/> mare	<input type="checkbox"/> mobles	<input type="checkbox"/> botiga
6. La pilota és de...	<input type="checkbox"/> amic	<input type="checkbox"/> gol	<input type="checkbox"/> cuir	<input type="checkbox"/> porter
7. Era feliç amb els...	<input type="checkbox"/> animals	<input type="checkbox"/> sorpresa	<input type="checkbox"/> regal	<input type="checkbox"/> content
8. L'edifici nou es...	<input type="checkbox"/> viu	<input type="checkbox"/> brillant	<input type="checkbox"/> recent	<input type="checkbox"/> cremà
9. Observava el moviment del...	<input type="checkbox"/> pèndol	<input type="checkbox"/> mirada	<input type="checkbox"/> ràpid	<input type="checkbox"/> velocitat
10. Després de l'esmorzar ens...	<input type="checkbox"/> cafè	<input type="checkbox"/> pentinar-se	<input type="checkbox"/> anàrem	<input type="checkbox"/> escola
11. La rosada va deixar molta...	<input type="checkbox"/> humitat	<input type="checkbox"/> gotes	<input type="checkbox"/> pluges	<input type="checkbox"/> herba
12. Totes les aules semblen...	<input type="checkbox"/> escola	<input type="checkbox"/> desertes	<input type="checkbox"/> taules	<input type="checkbox"/> gran
13. La seva sivella és poc...	<input type="checkbox"/> cinturó	<input type="checkbox"/> metall	<input type="checkbox"/> moderna	<input type="checkbox"/> sabata
14. La tempesta va desencadenar una...	<input type="checkbox"/> pluges	<input type="checkbox"/> catàstrofe	<input type="checkbox"/> trons	<input type="checkbox"/> vent
15. Aquella trapelleria va fer-li...	<input type="checkbox"/> enfadar	<input type="checkbox"/> càstig	<input type="checkbox"/> joc	<input type="checkbox"/> nen
16. El lleó del zoo és...	<input type="checkbox"/> rei	<input type="checkbox"/> engabiat	<input type="checkbox"/> domador	<input type="checkbox"/> vell
17. Els estels brillen en la...	<input type="checkbox"/> cel	<input type="checkbox"/> astres	<input type="checkbox"/> fosc	<input type="checkbox"/> firmament
18. Les històries de dracs són...	<input type="checkbox"/> conte	<input type="checkbox"/> foc	<input type="checkbox"/> fantàstiques	<input type="checkbox"/> princeses
19. El seu cabell estava cobert de...	<input type="checkbox"/> barret	<input type="checkbox"/> blancs	<input type="checkbox"/> canes	<input type="checkbox"/> bruts

20. La pel·lícula de dissabte era...	<input type="checkbox"/> acció	<input type="checkbox"/> trista	<input type="checkbox"/> cine	<input type="checkbox"/> nit
21. L'obra de teatre va ser...	<input type="checkbox"/> matí	<input type="checkbox"/> actors	<input type="checkbox"/> butaca	<input type="checkbox"/> divertida
22. Les vacances d'estiu són...	<input type="checkbox"/> platja	<input type="checkbox"/> llargues	<input type="checkbox"/> agost	<input type="checkbox"/> sol
23. El telèfon va sonar i em va...	<input type="checkbox"/> despenjar	<input type="checkbox"/> espantar	<input type="checkbox"/> parlar	<input type="checkbox"/> mòbil
24. Va tenir una berruga a la...	<input type="checkbox"/> gra	<input type="checkbox"/> peu	<input type="checkbox"/> petita	<input type="checkbox"/> mà
25. El gos llepa al seu...	<input type="checkbox"/> llengua	<input type="checkbox"/> llepar	<input type="checkbox"/> amo	<input type="checkbox"/> borda
26. Aquest còmic és una mica...	<input type="checkbox"/> violent	<input type="checkbox"/> humor	<input type="checkbox"/> lectura	<input type="checkbox"/> dibuix
27. El David s'atabala si el Miquel ...	<input type="checkbox"/> telèfon	<input type="checkbox"/> pesat	<input type="checkbox"/> entrà	<input type="checkbox"/> truca
28. Va col·locar el kiwi en una...	<input type="checkbox"/> fruiter	<input type="checkbox"/> postres	<input type="checkbox"/> neveres	<input type="checkbox"/> safata
29. Resol endevinalles amb molta...	<input type="checkbox"/> intel·ligent	<input type="checkbox"/> facilitat	<input type="checkbox"/> llest	<input type="checkbox"/> ràpid
30. El tigre va apressar a la...	<input type="checkbox"/> selva	<input type="checkbox"/> escopeta	<input type="checkbox"/> gasela	<input type="checkbox"/> conill
31. La carpa del circ era...	<input type="checkbox"/> pallasso	<input type="checkbox"/> lleó	<input type="checkbox"/> colors	<input type="checkbox"/> enorme
32. Els jugadors van ser agrupats per...	<input type="checkbox"/> futbol	<input type="checkbox"/> guanyaren	<input type="checkbox"/> junts	<input type="checkbox"/> sorteig
33. Sé que és petit però molt...	<input type="checkbox"/> fort	<input type="checkbox"/> gran	<input type="checkbox"/> persones	<input type="checkbox"/> nan
34. La colònia té una olor molt...	<input type="checkbox"/> fragància	<input type="checkbox"/> perfum	<input type="checkbox"/> aroma	<input type="checkbox"/> agradable
35. Per agrupar els seus papers va utilitzar una...	<input type="checkbox"/> diari	<input type="checkbox"/> grapa	<input type="checkbox"/> ajuntar	<input type="checkbox"/> classificar
36. Res del que va dir ahir era...	<input type="checkbox"/> veritat	<input type="checkbox"/> parlà	<input type="checkbox"/> conservar	<input type="checkbox"/> passat
37. Van mantenir una gran complicitat...tot el seu matrimoni.	<input type="checkbox"/> mentre	<input type="checkbox"/> durant	<input type="checkbox"/> parella	<input type="checkbox"/> boda
38. La Martina i jo tenim uns biquinis molt...	<input type="checkbox"/> moderns	<input type="checkbox"/> piscina	<input type="checkbox"/> estiu	<input type="checkbox"/> calor

39. El caviar i les angules són molt...	<input type="checkbox"/> luxes	<input type="checkbox"/> aliments	<input type="checkbox"/> salmó	<input type="checkbox"/> cars
40. Va mirar l'hora en el rellotge i es va...	<input type="checkbox"/> temps	<input type="checkbox"/> espantar	<input type="checkbox"/> tard	<input type="checkbox"/> puntual
41. La última vegada que vaig estar pescant vaig agafar un...	<input type="checkbox"/> truita	<input type="checkbox"/> riu	<input type="checkbox"/> canya	<input type="checkbox"/> refredat
42. Quan es va connectar a internet, la xarxa estava...	<input type="checkbox"/> ordinador	<input type="checkbox"/> web	<input type="checkbox"/> saturada	<input type="checkbox"/> ratolí
43. Vam fotocopiar el llibre perquè no teníem diners per...	<input type="checkbox"/> llegir-lo	<input type="checkbox"/> adquirir-lo	<input type="checkbox"/> robar-lo	<input type="checkbox"/> embrutar-lo
44. En aquella tàpia hi ha un...	<input type="checkbox"/> dibuix	<input type="checkbox"/> piles	<input type="checkbox"/> caixa	<input type="checkbox"/> jugar
45. L'avaria de la canonada del lavabo va ser...	<input type="checkbox"/> bassal	<input type="checkbox"/> inundació	<input type="checkbox"/> lampista	<input type="checkbox"/> greu
46. Va decidir deixar-se barba per semblar...	<input type="checkbox"/> gran	<input type="checkbox"/> maco	<input type="checkbox"/> ser	<input type="checkbox"/> moderna
47. Construir puzzles de més de cinc-centes peces és...	<input type="checkbox"/> pensat	<input type="checkbox"/> temps	<input type="checkbox"/> complex	<input type="checkbox"/> joc
48. Si plou no aniré a collir...	<input type="checkbox"/> bolets	<input type="checkbox"/> paraigües	<input type="checkbox"/> mullar-se	<input type="checkbox"/> sortir
49. El foc es va propagar ràpidament perquè el bosc era...	<input type="checkbox"/> arbres	<input type="checkbox"/> frondós	<input type="checkbox"/> cremat	<input type="checkbox"/> incendi
50. L'... del seu company li va produir una gran desil·lusió.	<input type="checkbox"/> error	<input type="checkbox"/> actuació	<input type="checkbox"/> amic	<input type="checkbox"/> ajuda
51. El meu tiet coneix un camí nou per arribar a aquella...	<input type="checkbox"/> passeig	<input type="checkbox"/> caminar	<input type="checkbox"/> muntanya	<input type="checkbox"/> excursió
52. Al pi no li cauen les fulles amb les...	<input type="checkbox"/> gelades	<input type="checkbox"/> tardor	<input type="checkbox"/> caduques	<input type="checkbox"/> perdre
53. Anar a molta velocitat amb el cotxe per carretera és...	<input type="checkbox"/> viatge	<input type="checkbox"/> perillós	<input type="checkbox"/> potència	<input type="checkbox"/> camí
54. El problema no era fàcil de solucionar perquè faltaven algunes...	<input type="checkbox"/> trobar	<input type="checkbox"/> dades	<input type="checkbox"/> número	<input type="checkbox"/> divisions
55. Com tenia son, l'àvia la va tapar amb una...	<input type="checkbox"/> manta	<input type="checkbox"/> allitar	<input type="checkbox"/> abrigallar	<input type="checkbox"/> llit
56. La única novel·la que vaig llegir era molt llarga, però em va semblar...	<input type="checkbox"/> gruixut	<input type="checkbox"/> Bíblia	<input type="checkbox"/> interessant	<input type="checkbox"/> pàgines
57. La neu no ens va deixar...de l'excursió a la cova.	<input type="checkbox"/> gaudir	<input type="checkbox"/> paisatge	<input type="checkbox"/> blanc	<input type="checkbox"/> fred

58. L'ambulància es va dirigir...al lloc on es va produir l'accident.			
<input type="checkbox"/> sirena	<input type="checkbox"/> llitera	<input type="checkbox"/> ràpidament	<input type="checkbox"/> carretera
59. El trajecte a París em va semblar incòmode perquè el tren estava...			
<input type="checkbox"/> AVE	<input type="checkbox"/> França	<input type="checkbox"/> sol	<input type="checkbox"/> ple
60. Tot i que no l'importa la seva forma de vestir, moltes vegades porta vestits...			
<input type="checkbox"/> arreglar-se	<input type="checkbox"/> xandall	<input type="checkbox"/> marca	<input type="checkbox"/> elegants
61. Quan vam anar d'...ens vàrem allotjar en la pensió més barata de tota la ciutat.			
<input type="checkbox"/> platges	<input type="checkbox"/> descansar	<input type="checkbox"/> estiueig	<input type="checkbox"/> hotel
62. La tutora va dir als nens que es possessin la jaqueta...de sortir al pati.			
<input type="checkbox"/> per	<input type="checkbox"/> esbarjo	<input type="checkbox"/> abans	<input type="checkbox"/> fred
63. La batuta es va trencar quan el...marcava el compàs de la peça musical al cor.			
<input type="checkbox"/> cançó	<input type="checkbox"/> discos	<input type="checkbox"/> orquestra	<input type="checkbox"/> director
64. El meu equip ha guanyat la lliga de futbol gràcies a la...que ha tingut tot el campionat.			
<input type="checkbox"/> regularitat	<input type="checkbox"/> entrenador	<input type="checkbox"/> gols	<input type="checkbox"/> triomf