

Bibliografia

Bibliografía

Andreu, T. (1996). Los nuevos cauces de investigación en atención temprana. *Revista de educación Especial*, 22, 55-66.

Anguera, M.T. (Ed.) (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica: fundamentación 2*. Barcelona: P.P.U. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Anguera, M.T. (1995). La observación participante. En A. Aguirre Baztan (Ed.), *Etnología. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 73-84). Barcelona: Marcombo.

Anguera, M.T. (1998, diciembre). *Análisis jerarquizado de la conducta espacial generada por estructuras multijuego en parques infantiles*. VII Congreso de Psicología Ambiental, La Coruña.

Anguera, M.T. (1999). *Hacia una evaluación de la actividad y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodología?*. Discurs d'ingrés com acadèmica numeraria electa. Barcelona: Reial Acadèmia de Doctors.

Anguera, M.T. (2001). Evaluación en contextos naturales. Desenvolupament infantil i atenció precoç. *Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 17-18, 19-31.

Anguera, M.T. & Losada, J.L. (1999). Reducción de datos en marcos de conducta mediante la técnica de coordenadas polares. En Anguera, M.T. (Ed.), *Observación de conducta interactiva en contextos naturales: Aplicaciones* (pp. 163-188). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Ashman & Conway (1989). *Estrategias cognitivas en Educación especial*. Madrid: Santillana.

Bassedes, E., Huguet, T. & Solé, I. (1996). *Aprender i ensenyar a l'Educació Infantil*. Barcelona: Graó.

Bakeman, R & Brownlee, J.R. (1980). The Strategic Use of Parallel Play: A Sequential Analysis. *Child Development*, 51, 873-878.

Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Barcelona: Morata.

Bakeman, R & Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis Secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-ma.

Barraquer Bordas, L. (1995). *El sistema nervioso como un todo: la persona y su enfermedad*. Barcelona: Paidós.

Beard, R.M. (1971). *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires: Kapeluz.

Beeghly, M., Weis-Perry, B. & Cicchetti, D. (1989). Structural and affective dimensions of play development in young children with atypical syndrome. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (2), 257-277. Abstract PsycLIT, AN: 1989-36908-001.

- Beeghly, M., Weis-Perry, B. & Cicchetti, D. (1990). Beyond sensorimotor functioning: early communicative and play development of children Down syndrome. En D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp. 329-368). New York: Cambridge University Press.
- Behar, J. & Riba, C. (1993). Sesgos del observador y de la observación. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica: Fundamentación 2*. Barcelona: P.P.U. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Benedet, M^aJ. (1991). *Procesos cognitivos en la deficiencia mental. Concepto, evaluación y bases para la intervención*. Madrid: Pirámide.
- Bermejo, V. (1988). Entrevista con P. Mounoud. *Estudios de Psicología*, 36, 7-22.
- Bermejo, V. & Lago, O. (1990). Developmental processes and stages in the acquisition of cardinality. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 231-250.
- Bermejo, V., Lago, O & Rodríguez, P. (1994). Desarrollo del pensamiento matemático. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo cognitivo* (pp.379-396). Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blanco, A. (1993). Fiabilidad, precisión, validez y generalización de los diseños observacionales. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica. Fundamentación 2*. Barcelona: P.P.U. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Blanco, A. & Anguera, M. T. (1991). Sistemas de codificación. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp. 193-239). Barcelona: P.P.U. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Boada i Calbet, H. (1995). El lenguaje interno en la comunicación referencial. *Substractum*, III (7), 39-56.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A. (1999). *El Joc simbòlic*. IV Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil, el joc de 0-6 anys. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bondioli, A & Savio, D. (1994). *Osservare il gioco de finzione*. Bergamo: Junior
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brownlee, J. & Bakeman, R. (1981). Hitting in Toddler-Peer Interaction. *Child Development*, 52, 1076-1079.
- Bruner, J. (1983). *Le development de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. París: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1984a). Desarrollo de los procesos de representación. En J.L. Linaza (Ed.), *Acción Pensamiento y lenguaje* (pp. 119-128). Madrid: Alianza Editorial.

- Bruner, J. (1984b). Origen de las estrategias para la resolución de problemas. En J.L. Linaza (Ed.), *Acción Pensamiento y lenguaje* (pp. 129-147). Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1984c). Juego, pensamiento y lenguaje. En J.L. Linaza (Ed.), *Acción Pensamiento y lenguaje* (pp. 211-219). Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1984d). Los formatos en la adquisición del lenguaje. En J.L. Linaza (Ed.), *Acción Pensamiento y lenguaje* (pp. 173-185). Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas XVI*, 79-86.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial. (Treball original publicat en 1990).
- Bueno, A., Molina, S. & Seva, Z. (1990). *Deficiencia mental*. Barcelona: Espaxs
- Buckley, S. (2000). El desarrollo cognitivo de los niños con síndrome de Down: consecuencias prácticas de las recientes investigaciones psicológicas. En J. Rondal et al. (coord), *Síndrome de Down: revisión de los últimos conocimientos* (pp.151-166). Madrid: Espasa Calpe.
- Cambrodí, A. (1983). *Principios de psicología evolutiva del deficiente mental*. Barcelona: Herder.
- Cambrodí, A. (1988). *Psicología de la deficiencia mental: El proceso de Deficienciación*. Barcelona: La Caixa de Barcelona.
- Cambrodí, A. (1990). *Psicología de la deficiencia mental: La Combinatoria relacional*. Lleida: Pagés.
- Cambrodí, A., Gracia, J. & Mercadé, M.T. (1991). *Método Dimensional Cambrodí . Exploración y valoración funcional del limitado mental*. Tarragona: Institut de Psicologia Evolutiva Defectiva Tarragona. (Tef: 977-229911)
- Cambrodí, A. & Sanuy, J. (1996). La combinatoria relacional com un mecanisme de deficient resolució de problemes de relacions en nens d'intel·ligència normal i deficients mentals. *Revista de Psicologia. Universitas Tarraconensis*, 18 (2), 109-131.
- Cambrodí, A. & Sastre, S. (1996). Psicohabilitació cognitiva precoç. *Revista de Psicologia Universitas Tarraconensis*, 18 (2), 57-76.
- Cambrodí, A. & Sastre, S. (1992). *Escala d'Observació Sistemàtica de 0-3 anys*. Barcelona: P.P.U. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Candel, I. (1991). Resultados de la aplicación de un programa de Atención Temprana en niños con síndrome de Down. *Revista de Psicología de la educación*, 3 (8), 49-77.
- Castellano Paulis, J. (2000). *Observación y análisis de la acción en el fútbol*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del País Vasco, Vitoria.
- Clanet, C., Laterrasse, C. & Vergnaud, G. (1979). *Dossier Wallon – Piaget*. Barcelona: Gedisa.
- Cook, T.D. & Reichardt, T. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cocking, R.R. (1997). Desarrollo de un repertorio representacional en el proceso de distanciamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 65-71.

Darder, P. (1995, maig). *L'equip d'escola. Relacions personals i funcionament de la institució: Proposta de tres nuclis de reflexió*. Llibre d'actes de les III Jornades Tècniques d'Educació especial, APPS. Barcelona.

Deaño, M. (1991). *Análisi psicoeducativo del proceso de adquisición de conocimientos en el área lógico matemática*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela.

Deleau, M. & Weil-Barais, A. (1994). *Le développement e l'enfant: approches comparatives*. París: Presses Universitaires de France.

Delgado, K. & Deaño, M. (1994). Desarrollo de los conocimientos lógico matemáticos en alumnos con retraso ligero. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 103-128.

Delval, J. (1996). Piaget y la epistemología. *Psicología Educativa*, 2 (2), 215-242.

Delval, J. (2000). Las aportaciones de J. Piaget a la Psicología del Desarrollo. En VVAA, *Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI. Reflexiones de actualidad* (pp. 69-99). Cuadernos para el análisis 13, Universitat de Girona – ICE. Girona: Horsori.

Demers, C., Dagenais, Y. & Lemoyne, G. (1997). Le modèle de la Redescription de Representations de Karmiloff-Smith, la resolution de probleme et la prise de conscience. *Archives de Psychologie*, 65, 211-240.

Desrochers, S. & Erzepa, A. (2001). Les notions de permanence de l'object et de causalité chez le nourrisson: faut-il abandonner le modèle épistémologique de Jean Piaget? *Archives de Psychologie*, 69, 97-113.

Donaldson, M. (1979). *La mente de los niños*. Madrid: Morata.

Elbers, E., Maier, R., Hoekstra, T & Hoogsteder, M. (1990). *How can we analyze adult child interactions ?*. IVth European Conference on Developmental Psychology. Stirling, U.K.

Elkonin (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor libros.

Enesco, I. (1996). Piaget y el desarrollo cognitivo. *Psicología Educativa*, 2 (1), 167-188.

Fichtner, B. (2002). *Enseñar y aprender. Un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski*. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.

Flavel. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor. (Edició original 1985).

Forns Santacana, M. (1996). *Revisió conceptual de l'avaluació Infantil*. Conferència realitzada a Nexè Fundació. Barcelona, març de 1996.

Fortuny Boladeras, J. (1998, març). *L'observació i l'anàlisi de les conductes dels escolars, com una eina del diagnòstic operatori*. Seminari organitzat per Nexè. Barcelona.

Fortuny Boladeras, J. (1999, febrer). *El procés d'Ensenyança- Aprenentatge*. Ponència del curs, Com abordar les n.e.e. a la primera infància. Dossier de treball no publicat de l'Institut de Psicologia evolutiva. Fundació Antoni Cambrodí, 43001.Tarragona.

Gallifa i Roca. J. (1990). *Models cognitius de l'aprenentatge. Síntesi de les teories de Piaget, Vigotski, Bruner, Ausubel, Feuerstein i Sternberg*. Barcelona: Raiïma.

Garanto, J. & del Rincón, D. (1992). El estudio de casos. En C. Garcia Pastor (Coords), *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.

Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: SecoOlea.

Garvey, C. (1978). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

Gelman, R. & Gallistel, C.R. (1978) *The child's understanding of number*. Harvard: University Press.

Giné, C. (1996, desembre). *El paper de la família i l'entorn microcultural en els processos d'integració*. Ponència presentada al Simposi sobre el Tractament Integrador de la Diversitat. Departament de Psicologia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

Giné, C. (1998). Repensar l'Atenció Primerenca. Aportacions des d'una perspectiva ecològica del desenvolupament. *Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 11-12, 19-39.

Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goldschmied, E. (1993). *El joc heurístic amb els objectes*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Patronat Municipal de les Llars Infantils.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2000). *La educación infantil 0-3 años*. Madrid: Morata.

Goodnow, J. (1979). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.

Gordon, D. (1993). The inhibition of pretend play and its implications for development. *Human Development*, 36 (4), 215-234. Abstract Psyclit: 1994-05159-001

Gracia, M. (2001). Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje en el ámbito familiar: un estudio de 4 casos. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 3, 307-324.

Grupo de Atención Temprana. (2001). *Llibre blanc de l'Atenció Precoç*. Barcelona: Àrea de Benestar social de la Diputació de Barcelona. (Treball original editat en castellà per el Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con minusvalía).

Guibourg, I. (1999). *El juego en el proceso del desarrollo infantil*. IV Jornades d'innovació en l'etapa d'Educació Infantil, el joc de 0-6 anys. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona.

Guerrero Lopez, J.F. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial*. Salamanca: Amarú.

Guralnick, M.J. (2000). Relaciones entre desarrollo y sistemas de intervención temprana en los niños con síndrome de Down. En J. Rondal et al. (Coords.), *Síndrome de Down: Revisión de los últimos conocimientos* (pp. 85-102). Madrid: Espasa Calpe.

Guralnick, M. J. (2002, octubre). *Efectividad de la Atención Temprana*. Ponencia presentada al 1er Congreso Nacional de Atención temprana, Murcia.

Harris, P. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.

Harris, P. (2002). Penser à ce qui aurait pu arriver si... *Enfance*, 3, 223-239.

Harris, P. (1997). The Last of the Magicians? Children, Scientists, and the Invocation of Hidden Causal Powers. *Child development*, 68 (6), 1018-1020.

Hodapp, R. (1987). Las funciones del juego social madre-niño. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 1-10.

Hodapp, R (1997, octubre). *What do we know about intellectual development in individuals with Down's syndrome?* VI congreso mundial sobre el síndrome de Down, Madrid.

Hodapp, R., Evans, D. & Lee Gray, F. (2000). Desarrollo intelectual en los niños con síndrome de Down. En J. Rondal et al. (Coords), *Síndrome de Down: Revisión de los últimos conocimientos* (pp. 185-198). Madrid: Espasa Calpe.

Houde, O. (2000). Inhibition and Cognitive Development: object, number, categorization and reasoning. *Cognitive Development*, 15 (1), 63-73.

Institut Ciències de l'Educació. (1998). *Fites del desenvolupament del naixement als 3 anys. Barcelona – Shangai. Dades i avaluació contrastades*. Barcelona: Institut Ciències de l'Educació i Universitat Autònoma de Barcelona.

Inhelder, B. & Cellier, G. (Ed.)(1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherche sur les microgenèses cognitives*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Ireson, J. & Blay, J. (1999). Constructing activity: participation by adults and children. *Learning and Instruction*, 9, 19-36.

Izquierdo, C. & Anguera, M.T. (2000). Hacia un alfabeto compartido del movimiento corporal en estudios observacionales. *Psicothema*, 12 (2), 311-314.

Kamii, C. & Devries, R. (1987). *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Siglo XXI (Treball original publicat en 1978).

Kamii, C. & Lewis, B. (1996). Contribució de Jean Piaget a l'educació infantil. *In-fan-cia*. nov-des 96, 7-9.

Karmiloff-Smith, A. (1992a). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

Karmiloff-Smith, A. (1992b). Autoorganización y cambio cognitivo. *Substructum*, 1 (1), 19-43.

Kavanaugh, R.D. & Engel, S. (1997). The development of pretense and narrative in early childhood. En O.N. Saracho, B. Spodek et al. (1998). *Multipli perspectives on*

play in early childhood education (pp. 80-99). Albany, New York State: University of New York Press. Abstract PsycLIT 1997-36701-005.

Labrel, F. & Lemétayer, F. (2000). Enrichir la notions d'interaction de tutelle: contributions de recherches empiriques sur les resolutions de problèmes avec de jeunes enfants deficients et sur les interventions d'aides paternelles. *Archives de Psychologie*, 76, 275-292.

Lacasa, P. & Garcia Madruga, J.A. (1992). El desarrollo de la memoria: estrategias y conocimiento. En: J.A. Garcia Madruga & P. Lacasa (Eds.), *Psicología Evolutiva II: Desarrollo cognitivo y social* (pp. 27-58). Madrid: Alianza.

Lalueza, J.L. (1991). *Desarrollo del simbolo en el juego interactivo en niños con síndrome de down y niños sin disminucion*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autonoma de Barcelona. Barcelona.

Lalueza, J. L. & Perinat, A. (1994). Desarrollo de los significados compartidos en el juego entre adultos y niños con síndrome de Down. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 133-146.

Langer, E. (2000). *El poder del aprendizaje consciente*. Barcelona, Gedisa.

Lemétayer, F. (2000). Toward a suitable concept for tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (2), 221-233.

Lemétayer, F. (2001). Influence des caractéristiques própes a l'enfant sur les modalités d'ateyage parental. *International Journal of Psychology*, 36 (3), 145-155. Abstract PsycINFO, AN: 2001-01549-001.

Lezine, H., Sinclair, H., Stambak, M. & Inhelder, B. (1982) Los Bebés i lo simbólico. En H. Sinclair i alt. *Los bebés y las cosas*. Barcelona: Gedisa.

Linaza, J. et al. (1981a). Lenguaje, comunicación y comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, M-1, 195-197.

Linaza, J. (1981b). Bruner y Piaget, un diálogo largo y difícil. *Infancia y Aprendizaje*. M-2, 237-249.

Linaza, J.L. (1992a) *Jugar y aprender*, Madrid: Alhambra Longman.

Linaza, J. (1992b). Juego y desarrollo infantil. En J.A. Garcia Madruga & P. Lacasa (Eds.), *Psicología Evolutiva II: Desarrollo Cognitivo y social* (pp. 225-253). Madrid: U.N.E.D.

Linn, M.J., Goodman, J.F. & Lender, W.LI. (2000). Played out? Pasive behavior by children with Down syndrome during unstructured play. *Journal of Early Intervention*, 23 (4), 264-278. Abstract PsycINFO, AN: 2001-00593-006.

Lozano, M.T., Ortega, R. & de Benma. A. (1996) Los espacios de juego en la escuela: aprender jugando a "la casita" . *Cultura y Educación*, 1, 99-115.

Mahoney, G., Finger, I. & Powell, A. (1985). The relationship between maternal behavioral style and the developmental status of mentally retarded infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 350-355.

- Mahoney et al. (1992). Focusing on parent-child interaction: the bridge to developmentally appropriate practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 105-120.
- Mandler, J. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of schema theory*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Mandler, J. (1988). How to build a baby: On the development of an Accessible Representational System. *Cognitive Development*, 3, 113-136.
- Mandler, J. (1992). How to build a baby: II. Conceptual primitives. *Psychology Review*, 99, 587-604.
- Marchesi, A. (1986). El pensamiento preoperatorio. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Eds.), *Psicología Evolutiva 2: Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 181-206). Madrid: Alianza Universidad.
- Martí, E. (1990). La perspectiva piagetiana de los años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento. *Anuario de psicología* 44, 19-45.
- Martinez Criado, G. (1994). Piaget y Vygotsky. En V. Bermejo (Ed.), *Psicología cognitiva* (84-107). Madrid: Síntesis.
- Martinez Criado, G., (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Martinez Criado, G. (1999). Observación de la actividad infantil: Una propuesta de categorización de la actividad espontánea. En M. T. Anguera (Ed.), *Observación de la conducta interactiva en contextos naturales: Aplicaciones* (pp. 13-49). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Masi, G., Marcheschi, M. & Pfanner, P. (1996). Les troubles de l'apprentissage dans la débilite mentale. *Psychiatrie de l'enfant*, 39 (2), 411- 446.
- McCune-Nicolich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: assesment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly* 23, 89-99.
- McCune- Nicolich, L. (1998). Immediate and Ultimate Functions of Physical Activity Play. *Child Development*, 69 (3), 601-603.
- Mehler, J. & Dupoux, E. (1990) *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid: Alianza Psicología.
- Miñan, A. (1998). La educación de las personas con síndrome de Down. En M.A. Lou & N. Lopez. (Eds.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 274-294). Madrid: Piramide.
- Miñan, A. (2001). Estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza en alumnos con síndrome de Down. En A. Vega (Coord.), *La educación de los niños con síndrome de Down: principios y prácticas* (pp. 155-176). Salamanca: Amarú.
- Miras, M & Onrubia, J. (1996). Desenvolupament personal i educació. A C. Coll (Coord.), *Psicologia de l'Educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Molina Garcia, S. (1994). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.

- Molina, S & Arraiz, A. (1993). *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales*. Madrid: Pirámide.
- Moreno, J.A. & Hervas, R. (1994). Periodo preoperacional y operaciones concretas. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo cognitivo* (pp. 315-331). Madrid: Síntesis.
- Moreno, M & Sastre, G. (1980). *Descubrimiento y construcción de conocimientos*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, reformer la pensée*. Paris: Editions du seuil.
- Moro, C. & Rodríguez, C. (2000). La création des représentations chez l'enfant au travers de processus de semiosis. *Enfance*, 3, 287-294.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos*, 4, 53-77.
- Mújica, A. (1999). *¿A qué jugamos?*. IV Jornades d'innovació en l'etapa d'Educació Infantil, el joc de 0-6 anys. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona.
- Munday, P. & McCune-Nicolich, L. (1981). Pretend Play and Patterns of Cognition in Down's Syndrome Children. *Child Development*, 52, 611-617.
- Nadel, L. (2000). Aprendizaje y memoria en el síndrome de Down. En J. Rondal et al. (Coords.), *Síndrome de Down: Revisión de los últimos conocimientos* (pp. 197-210). Madrid: Espasa Calpe.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.
- Nelson, K. & Seidman, S. (1989). El desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones. En E. Turiel et al. (Coords.), *El mundo social en la mente infantil* (pp.155-180). Madrid: Alianza.
- Oliveira, C., Campaniço, J. & Anguera, M.T. (2001). La metodología observacional en la enseñanza elemental de la natación: el uso de los Formatos de Campo. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento* 3 (2), 267-282.
- Ortega, R. (1991). Marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-102.
- Ortega, R. (1996a). El juego infantil. *Cultura y Educación*, 1, 71-76
- Ortega, R. (1996b). El juego en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 1, 115-128.
- Ortega, R & Fernandez, V. (1997). Desarrollo y currículum de educación infantil: el papel del juego. *Investigación en la escuela*, 33, 17-26.
- Osterrieth, P. (1976). *Psicología infantil*. Madrid: Morata.
- Pastor, E. (1986). Proceso de adquisición del número. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 8 (1-2), 19-34.

- Pastor, E. (1996). Mecanismos del desarrollo cognitivo entre los 2-4 años: Inhibición y número. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 18 (2), 35-55.
- Pastor, E. & Sastre, S. (1994a). Desarrollo de la inteligencia. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo cognitivo* (pp. 191-213). Madrid: Síntesis.
- Pastor, E. & Sastre, S. (1994b) Gesto, imitación y representación. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo cognitivo* (pp. 241-260). Madrid: Síntesis.
- Pastor, E & Sastre, S. (1999). Patrones de interacción adulto - niño en la construcción de significados. En M.T. Anguera (Ed.), *Observación de conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones* (pp. 125-150). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Pellegrini, A. & Bjorklund, D. (1997). The role of Recess in Children's Cognitive Performance. *Educational Psychologist*, 32 (1), 35-40.
- Pellegrini, A & Smith, P. (1998). Physical Activity Play: The nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69 (3), 577-598.
- Perez- Minguez, C. (1996) Las interacciones tempranas en el contexto cotidiano. El programa de observación para el análisis y la evolución de las interacciones adulto-niño. *Psicología Educativa*, 2 (1), 67-77.
- Perez Minguez, C. (1998). Anàlisis de las relaciones interpersonales tempranas: un modelo de observación y su aplicación terapèutica en un programa de intervenció . *Infancia y Aprendizaje*, 83, 3-28.
- Perinat, A. (1995a). Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo. *Cognitiva*, 7 (2), 185-204
- Perinat, A. (1995b) Introducció. *Substractum*, 3 (7), 9-14.
- Perinat, A. (1998) *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIUOC
- Perinat, A. (2002). *Psicología del desarrollo. Del nacimiento al final de la adolescència*. Barcelona: UOC.
- Perinat, A. & Sadurni, M. (1995) Juguemos a llamar por teléfono. Juego simbólico y procesos recursivos en la interacción comunicativa. *Substractum*, 3 (7), 77-102.
- Piaget, J. (1985). Intel·ligència i adaptació biològica. A C.Coll (Comp.), *Escrits per a educadors* (pp. 27-38). Vic: Eumo. (Treball original publicat a 1947).
- Piaget, J. (1985). On va l'educació? A C. Coll (Comp.), *Escrits per a educadors* (pp. 279-294). Vic: Eumo. (Treball original publicat a 1972).
- Piaget, J. (1973). El papel de la noción de equilibrio en la explicación en psicología. En J.Piaget. *Seis estudios de Psicología* (pp. 125-178). Barcelona: Barral Editores, S.A. (Treball original publicat a 1959).
- Piaget, J. (1975) *La formación del símbolo en el niño*. Mèxico: Fondo de cultura econòmica. (Treball original publicat a 1959).

Piaget, J. (1990). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI. (Treball original publicat a 1975).

Piaget, J. & Inhelder, B. (1982). *El desarrollo de las cantidades en el niño*. Barcelona: Hogar del libro.

Prieto, M.D. & Arnaiz, P. (2001). La mejora del desarrollo cognitivo en los niños con síndrome de down. En A. Vega (Coord.), *La educación de los niños con síndrome de Down: Principios y prácticas* (pp. 179-205). Salamanca : Amarú.

Pujol, M. (1995). *L'acquisition d'une langue étrangère: le développement de l'activité langagière dans des contextes définis par la culture. Ou comment il faut un detour pour expliquer l'étayage*. Seminaire de recherche du GRAL. Université de Provence, Aix-en-Provence.

Pozo, M. (1996) El derecho a la inteligencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 17-21.

Quera, V. (1993) Análisis secuencial. En Anguera M.T. (1993) *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: P.P.U. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Quirós Perez, V. (2000). Una experiencia de pequeño grupo en estimulación temprana. *Aula Abierta*, 75, 149-159.

Rayna, S., Sinclair, H. & Stambak, M (1982). Los bebés y la física. En H. Sinclair et al. *Los bebés y las cosas*. Barcelona: Gedisa.

Ribera, G. (1985) *Análisis de las estrategias heterotópicas utilizadas por sujetos con síndrome de Down en una tarea de resolución de problemas: permutación*. Comunicación presentada en el II Symposium Internacional sobre el proceso Evolutivo del Deficiente Mental. Instituto de Psicología Evolutiva Defectiva: Tarragona

Riberas Bargalló, G. (1998) *Estudio observacional de la interacción comunicativa educador/a-bebé en un centro de acogida*. Tesis de doctorat no publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona.

Rifa, H. & Anguera, M.T. (1995, abril). *Anàlisi comparatiu de dos tècniques observacionals de registre de conducta espacial: formats de camp i mapa conductual*. IV Symposium de Metodologia de las Ciencias del Comportamiento, La Manga del Mar Menor, Murcia.

Rigo, A. & Genescà, G. (2000). *Tesis i treballs. Aspectes formals*. Vic: Eumo.

Riviere, A. (1992). Sobre "Psicología de la instrucción, razonamientos y conocimientos específicos". Comentarios a la ponencia de M. Carretero et al. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 31-33.

Rodrigo, M.J. (1994). La construcción del conocimiento físico y social: génesis y procesos de cambio. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo Cognitivo* (pp. 397-414). Madrid: Síntesis.

Rodrigo, M.J., & Pozo, J.I. (2001). El cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje* 24 (4), 407-424.

Rodríguez Garrido, C., (1996). *Usos de los objetos y mediación semiótica. Perspectiva semiótica y pragmática del desarrollo*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.

Rodríguez, C. & Moro, C. (1998). El uso convencional también hace permanentes a los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 84, 67-83.

Rodríguez, C. & Moro, C. (1999). *El mágico número tres*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, C. & Moro, C. (2003). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23 (3), 323-338.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Rondal, J. A. (1993). *Desarrollo del lenguaje en el niño con síndrome de Down*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rondal, J., Perera, J & Nadel, L. (2000). *Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos*. Madrid: Espasa Calpe.

Rosebaum, P. (1998). Physical Activity Play in Children with Disabilities: A Neglected Opportunity for Research? *Child Development*, 69 (3), 607-608.

Saez, M.J. & Carretero, A. (1994). El estudio de caso en evaluación o la realidad a través de un calidoscopio. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20, 163-178.

Salvador, F. & Pelegrina, M. (1993). *El Método Científico en Psicología*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana i Universitat Ramon Llull.

Sanahuja, J. M. (1996). Aplicación del estudio de caso en el ámbito de la educación especial. *Revista de educación Especial*, 21, 27-37.

Sanchez Rodriguez, J. (1996). *Jugando y aprendiendo juntos. Un modelo de intervención didáctico para favorecer el desarrollo de niños y niñas con S. Down*. Granada: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (1989). La investigación acción en el aula y el centro. *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. EAC nº27. Departamento de Didáctica y organización, Universidad de Málaga.

Sanuy, J. (1996). Procesos de formación / desarrollo de scripts e instrucción: un análisis comparativo entre preescolares y sujetos con deficiencia mental. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 18 (2), 133-150.

Sarrià, E. (1991) Observación de la comunicación intencional preverbal: Un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural. *Psicothema*, 3 (2), 359-380.

Sastre, S. (1996). Estudio del desarrollo cognitivo precoz: alcance, aplicaciones y límites en el proceso de deficienciación. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 18 (2), 77-107.

Sastre, S. (2001). Desarrollo cognitivo diferencial e intervención psicoeducativa. *Contextos Educativos*, 4, 95-117.

- Sastre, S., Escolano, E., Bretón, P., Escorza, J. & Soares, Y. (2002, octubre). *Funcionamiento ejecutivo y desarrollo temprano: estudio comparativo entre bebés con riesgo, bebés con síndrome de down y bebés normales*. 1er Congreso de Atención Temprana, Murcia.
- Sastre, S & Pastor, E (1987). La simbologènesi cinesica: un estudi comparatiu. *Revista de Psicologia Universitas tarraconensis*, 9 (2), 157-168.
- Sastre, S. & Pastor, E. (1991). Vers una interpretació constructiu - contextualista de la deficiència: L'adult com a mediador. *Revista de Psicologia Universitas Tarraconensis* 13 (1), 45-52.
- Sastre, S. & Pastor, E. (2001). Modalidades de tutela de "gestión cognitiva" en bebés trisómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 35-52.
- Sastre, S. & Verba, M. (2001). Les interactions de tutelle avec des bébés trisomiques et de bébés typiques: le role de l'ajustement de l'adulte. *Enfance*, 2,197-214.
- Saunders, R. & Bingham-Newman, A.M. (1989). *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. Madrid: Morata i Ministerio de Educación y Ciencia.
- Secades, F. (1999) *Formar la inteligencia*. Madrid: S.E.K, S.A
- Secades, F & Pastor, E. (1981). *Psicologia Evolutiva: 3 años*. Barcelona: Ceac.
- Sellarés, R. (1999). Fem lloc al joc. *Infancia* 106, 9-16.
- Serra, E., Perez, J. & Viquer, P. (1994). Perspectiva del ciclo vital. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo Cognitivo* (pp. 109- 123).Madrid: Síntesis.
- Serrano Blasco, J., (1995) Estudio de casos. En A. Aguirre Baztan (Ed.), *Etnología. Modelo cualitativo en la investigación sociocultural* (pp. 203-208). Barcelona: Marcombo.
- Serrano, C., Montserrat, M., Ribera, G. & Vendrell, R. (2000, gener). *La identitat del nombre en infants amb disminució psíquica*. Sessió científica organitzada per l'Institut de Psicologia Evolutiva. Fundació Antoni Cambrodí. Centre de Recursos Pedagògics del Tarragonès.
- Serrano, C., Montserrat, M., Ribera, G. & Vendrell, R. (2001). Anàlisi dels processos cognitius en l'adquisició del número en infants amb disminució psíquica: estudi comparatiu. *Aloma*, 8, 136-142.
- Shaffer, H. A. (1994). *Decisiones sobre la infancia: Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica*. Madrid: Visor.
- Shimada, S. (1989). Development of substitution in the pretend play with Down's syndrome young children. *RIEEC- Report*, 38 , 59-63. Abstract Psyclit 1989- 36934-001
- Sigafoos, J. Roberts-Pennell, D & Graves, D. (1999). Longitudinal Assessment of Play and Adaptative Behavior in Young Children with Developmental Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 20, 2, 147-162.
- Sigel, I. E. (1997a). Introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 9-11.

Sigel, I. E. (1997b). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y aprendizaje*, 78, 13-29.

Silvestre, N & Solé, R. (1998). *Psicología evolutiva. Infancia, preadolescencia*. Barcelona: Ceac.

Sinclair, H., Stambak, M., Lezine, I., Rayna, S. & Verba. M. (1982). *Los bebés y las cosas*. Barcelona: Gedisa.

Shimada, S. (1989). Development of substitution in the pretend play with Down's syndrome young children. *RIEEC- Report*, 38, 59-63. Abstract: PsycLIT, 1989-36934-001.

Spelke, E. (1998). Nativisme, Empiricism and Origins of Knowledge. *Infant Behavior of Development*, 21 (2), 181-200.

Stake, R.E. (1994). Case Studies. In Denzin & Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative Research* (236-247). London: Sage.

Stambak, M., Sinclair, M. & Verba. M. (1982) Los bebés y la lógica. En H.Sinclair et alt. *Los bebés y las cosas* (pp. 23-63). Barcelona: Gedisa.

Stambak, M., Barriere, M., Bonica, I., Maisonnnet, R., Musatti, T., Rayna, S. E. & Verba, M. (1983). *Les bébés entre eux*. París: Presses Universitaires de France.

Tingey, C. et al. (1991). Developmental Attainment of Infants and Young Children with Down Syndrome. *International Journal of Disability Development and Education*, 38 (1), 15-26. Abstract Eric, ISSN: 0156-6555

Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los 3 años. *Investigación en la escuela*, 33, 5-16.

Torres, C. & Buleta, M. J. (1996). Interacción oportuna en niños con Síndrome de down, de 0-2 años: importancia de la participación de los padres. *Revista de Psicología general y Aplicada*, 50 (3), 345-357.

Troncoso, M. V. (1994). Programas de estimulación temprana. En S. Molina (Ed.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 409-424). Alcoy: Marfil.

Vainstein, N.I. (1995, maig). *El equipo: La búsqueda de coherencia en lo heterogéneo*. III Jornades Tècniques d'Educació Especial, APPS, Barcelona.

Vega, L. C. (1983) Metodología longitudinal. En A. Marchesi et al. (Ed.), *Psicología evolutiva 1* (pp. 373-400). Madrid: Alianza Universidad.

Vendrell, R. (1996, julio). *Propuesta de intervención educativa desde una perspectiva cognitiva-preventiva. Cómo favorecer el desarrollo intelectual en educación infantil, 3-6 años*. Comunicación presentada en el XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastian.

Vendrell, R. (1999a). L'adult "mediador" en el procés evolutiu de l'infant. *Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 13-14, 33-39.

Vendrell, R. (1999b, maig). *El Trabajo interdisciplinar en un caso de integración*. Comunicació presentada a la II Xornada interdisciplinar "Experiencias e métodos de colaboración en atención temperá. Vigo.

Vendrell, R. (2000, juny). *L'activitat lúdica i espontània de l'infant marc d'intervenció natural en l'assistència psicopedagògica*. Comunicació presentada a les 9es Jornades Internacionals d'Atenció Precoç. Barcelona.

Vendrell, R. (2000b, setembre). El juego de los niños con síndrome de Down: un análisis cualitativo. Comunicació presentada en el XII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía. Madrid.

Vendrell, R. (2001). Estudio longitudinal de un caso de integración. En A. Vega (Coord.), *La educación de los niños con Síndrome de Down. Principios y prácticas* (pp.263-276). Salamanca: Amarú.

Vendrell, R & Ribera, G. (2002, octubre). *Los silencios y las paradas en el juego infantil*. I Congreso Nacional de Atención Temprana. Murcia.

Veneciano, E. (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans: de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la "theorie de l'esprit" en action. *Enfance*, 3, 241-257.

Vigotski, L. S. (1980). Fragmentos de los apuntes para unas conferencias de psicología de los párvulos. En D. V. Elkonin, *Psicología del juego* (pp. 275-282). Madrid: Pablo del Rio Editor. (Treball original publicat a Voprosi Psijologuii, 1996, nº 6)

Vigotski, L.S. (1994). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo. (Treballs originals publicats en 1934)

Wallon, H. (1976) *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Critica. (Treball original publicat a 1968).

Wallon, H. (1978). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Psique. (Treball original publicat a 1942).

Weissmann, H.(1999). *El juego exploratorio en la educación infantil*. IV Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil, el joc de 0-6 anys. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona.

Zaplana, T., Villar, F., Lopez, S., Varea, M.D. & Domenec, M. (2003, desembre). *Inhibició cognitiva i modalitats de tutela en el desenvolupament dels subjectes amb síndrome de Down*. (Projecte d'investigació vinculat al Departament de Psicologia de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona i becat per la Fundació Antoni Cambrodí, Institut de Psicologia Evolutiva, Tarragona. facipe@tinet.org)

Índex general

Índex general

Agraïments	9
Introducció	13

FONAMENTACIÓ TEÒRICA

1 El desenvolupament cognitiu entre els 2 i 4 anys	25
1.1 Introducció	25
1.2 Prolegòmens de la representació mental	34
1.2.1 Percepció versus representació mental	35
1.2.2 Acció versus representació mental	37
1.2.3 Imitació versus representació mental	40
1.3 La representació mental	43
1.4 Esquemes d'acció	53
1.4.1 Esquemes d'acció de coneixement físic i lògic del medi	58
1.4.2 Esquemes d'acció simbòlics	61
1.4.3 Esquemes d'acció espaciotemporals	64
1.4.4 Esquemes d'acció lògicomatemàtics, l'adquisició del número	66
1.4.5 Relació entre els esquemes d'acció i el llenguatge	69
1.5 Síntesi del capítol	73
2 El joc com a espai natural del desenvolupament infantil	79
2.1 El joc durant el període dels 2 als 4 anys d'edat	79
2.1.1 Sobre l'activitat exploratòria i el joc simbòlic	81
2.1.2 Sobre el pas de l'acció amb l'objecte a l'acció simulada	83
2.2 Aportacions del model contextual i constructivista	86
2.2.1 Respecte de la zona de desenvolupament proper	86
2.2.2 Respecte de la mediació, la bastida i els formats	87
2.2.3 Respecte de l'aprenentatge significatiu	91
2.3 Complementarietat entre joc i aprenentatge	93
2.4 Síntesi del capítol	95

3 La capacitat representativa dels infants amb SD	99
3.1 Introducció	99
3.2 Aproximació a l'obra científica d'Antoni Cambrodí	104
3.2.1 La dimensió cognitiva	107
3.2.1.1 El desenvolupament dels sectors cognitius	107
3.2.1.2 Estudi de les estructures cognitives	109
3.2.2 Estudi longitudinal: els cicles evolutius	109
3.2.3 El procés de deficienciació	111
3.2.3.1 La seqüència causal	111
3.2.3.2 La seqüència generadora	113
3.2.3.3 La seqüència efectora	115
3.2.4 Implicacions psicomabilitatives	116
3.2.4.1 Els coneixements nominals i relacionals	118
3.2.4.2 La combinatòria relacional	120
3.3 Els processos cognitius dels infants amb SD	125
3.3.1 Aportacions a la recerca a partir de l'estudi d'infants petits	126
3.3.2 <i>Aportacions a la recerca a partir de l'estudi de la interacció de l'infant amb l'adult o amb iguals</i>	129
3.4 Síntesi del capítol	134

DISSENY METODOLÒGIC

4 Objectius de la recerca	145
5 Opció metodològica: el mètode observacional	147
5.1 Sobre la discussió entre els mètodes qualitius i quantitius	147
5.2 Estudi longitudinal de casos	150
5.3 Observació participativa i sistemàtica	152
5.4 Validesa de les dades: control de l'expectància i de la reactivitat	154
5.5 Avaluació de la concordança. Fiabilitat de les dades	157

6 Procediment de recollida de dades	161
6.1 Selecció dels subjectes	161
6.1.1 Grup SD	161
6.1.2 Grup ND	163
6.2 Les sessions videogràfiques	164
6.2.1 Consideracions generals	164
6.2.2 Temporalització	166
6.2.3 Material	166
6.2.4 Exemple il·lustratiu del tipus de comunicació	167
7 Anàlisi de les dades recollides	171
7.1 Introducció	171
7.2 Consideracions prèvies	172
7.2.1 Definició de la unitat d'anàlisi	172
7.2.2 Definició de les seqüències	172
7.2.3 De l'anàlisi molecular a la molar	173
7.3 Instrument d'anàlisi de dades: Sistema de Categories (SC)	175
7.3.1 Tipus de categories	175
7.3.2 Procés de categorització	177
7.3.3 Protocol de registre i codificació	177
7.3.4 Exemple il·lustratiu: primeres reflexions	178
7.4 Els Formats de Camp (FC): nou instrument d'anàlisi de dades	181
7.4.1 Característiques de l'instrument	182
7.4.2 Adequació als objectius del treball	184
7.4.3 Elaboració de criteris	185
7.4.4 Elaboració de codis	188
7.4.5 Protocol de registre	190
7.4.6 Procediment	191
7.4.6.1 Segmentació de la conducta descrita	191
7.4.6.2 Gramàtica elaborada per a la codificació	192
7.4.7 Avaluació de la concordància	196

ANÀLISI DELS RESULTATS

8 Anàlisi descriptiva	205
8.1 Dades generals segons grups, SD / ND	205
8.2 Dades per criteris de conducta i segons grups, SD / ND	206
8.3 Dades dels codis més destacats segons grups, SD / ND	207
8.4 Dades per configuracions segons grups SD / ND	210
8.5 Dades dels diferents subjectes.	212
8.6 Síntesi dels resultats obtinguts amb l'anàlisi descriptiva	221
9 Anàlisi seqüencial	225
9.1 Aspectes procedimentals: instrument i codificació	225
9.2 Criteris sobre els quals es planteja l'anàlisi	227
9.3 Resultats de l'anàlisi seqüencial	228
9.3.1 Anàlisi dels retards amb codis agrupats	229
9.3.2 Anàlisi dels retards segons els tipus de seqüències	233
9.4 Síntesi dels resultats obtinguts amb l'anàlisi seqüencial	245
10 Anàlisi longitudinal	249
10.1 Plantejament	249
10.2 Resultats	250
10.2.1 Anàlisi de les taxes segons els períodes	250
10.2.2 Anàlisi dels retards segons els períodes	253
10.2.3 Anàlisi comparativa grup SD i grup ND	255
10.3 Síntesi dels resultats de l'anàlisi longitudinal	260
11 Discussió	265
12 Conclusions	279

Bibliografia	293
Índex general	311
Índex de taules i figures	319
Annexos	323
Annex núm. 1	
Codis del Sistema de Categories (SC)	325
Annex núm. 2	
Codis dels Formats de Camp (FC)	333
Annex núm. 3	
Agrupacions de codis similars.....	347
Annex núm. 4	
Relació de codis per a l'aplicació al programa informàtic SDIS-GSEQ	357

Índex de taules i figures

Índex de taules i figures

Relació de taules

Taules del capítol núm. 1

<i>Taula 1 Criteris diferencials de les conceptualitzacions de representació mental</i>	50
---	----

Taules del capítol núm. 5

<i>Taula 2 Característiques dels mètodes qualitatiu i quantitatiu</i>	149
<i>Taula 3 Avantatges i inconvenients de l'estudi de casos en educació especial</i>	151

Taules del capítol núm. 7

<i>Taula 4 Trets diferencials del Sistema de Categories i els Formats de Camp</i>	183
<i>Taula 5 Codis elaborats a partir de l'aplicació dels FC i agrupats per criteris</i>	189
<i>Taula 6 Índex de concordància obtinguts per a cada cas</i>	199
<i>Taula 7 Índex de concordància per a grups d'infants SD i ND</i>	199
<i>Taula 8 Índexs globals de concordància</i>	199

Taules del capítol núm. 8

<i>Taula 9 Resultats generals de l'anàlisi descriptiva</i>	205
<i>Taula 10 Resultats segons criteris de conducta i segons grups, SD / ND</i>	207
<i>Taula 11 Resultats dels codis més destacats per grups, SD / ND</i>	208
<i>Taula 12 Taxes segons el nombre de codis per configuració</i>	211
<i>Taula 13 Taxes mitjanes per subjecte</i>	212
<i>Taula 14 Tipus de configuracions de les 8 sessions de la Sílvia</i>	213
<i>Taula 15 Configuració "tipus" de la Sílvia</i>	214
<i>Taula 16 Tipus de configuracions de les 8 sessions de l'Anton</i>	216
<i>Taula 17 Configuració "tipus" de l'Anton</i>	216
<i>Taula 18 Tipus de configuracions de les 8 sessions de la Carme</i>	218
<i>Taula 19 Configuració "tipus" de la Carme</i>	218
<i>Taula 20 Tipus de configuracions de les 8 sessions d'en Guillem</i>	220
<i>Taula 21 Configuració "tipus" d'en Guillem</i>	220

Taules del capítol núm. 9

<i>Taula 22 Quantitat de codis i variables aplicables al programa SDIS GSEQ</i>	227
<i>Taula 23 Agrupacions dels codis més rellevants</i>	228
<i>Taula 24 Percentatges segons l'ordre i la dificultat de les conductes, per a cada retard</i>	230
<i>Taula 25 Estudi intern de les seqüències simbòliques, segons l'ordre i els retards</i>	235

Taula 26 Estudi intern de les seqüències simbòliques amb objecte o gest substituït	241
Taula 27 Estudi intern de les seqüències de joc simbòlic narrat	243

Taules del capítol núm. 10

Taula 28 Taxes dels codis més rellevants segons períodes	250
Taula 29 Dades per períodes, segons els retards, quan l'acció s'inicia amb el coneixement físic, m-lq..	253
Taula 30 Dades per períodes, segons els retards, quan l'acció s'inicia amb el joc simbòlic, fs	254
Taula 31a Anàlisi comparativa, per períodes, dels resultats obtinguts pels grups SD / ND	255
Taula 31b Anàlisi comparativa, per períodes, dels resultats obtinguts pels grups SD / ND (cont.).....	256

Taules del capítol núm. 11

Taula 32 Síntesi dels resultats obtinguts en les anàlisis realitzades	266
---	-----

Taules dels annexos

Taula 33 Agrupació de codis per a l'aplicació del programa SDIS-GSEQ	348
Taula 34 Codis anul·lats per a l'aplicació del programa SDIS-GSEQ	355

Relació de figures

Figures del capítol núm. 1

Fig. 1 Desenvolupament cognitiu entre 2-4 anys	76
--	----

Figures del capítol núm. 3

Fig. 2 Corbes de desenvolupament cognitiu, (Cambrodí, 1983)	108
Fig. 3 El procés de deficienciació, (Cambrodí, 1983)	114
Fig. 4 Exemple de combinació relacional homòloga d'una relació amb 2 elements	121
Fig. 5 Exemple de combinació relacional homòloga de 2 relacions amb 3 elements	122
Fig. 6 Exemple de combinació relacional heteròloga	123

Figures del capítol núm. 7

Fig. 7 De la microanàlisi a la macroanàlisi	175
---	-----

Figures del capítol núm. 8

Fig. 8 Taxes generals del grup SD i del grup ND	206
Fig. 9 Configuracions totals segons el nombre de codis.....	211

<i>Fig.10 Taxes obtingudes per la Sílvia</i>	<i>212</i>
<i>Fig.11 Tipus de configuracions de les 8 observacions de la Sílvia</i>	<i>213</i>
<i>Fig.12 Taxes obtingudes per l'Anton</i>	<i>214</i>
<i>Fig.13 Tipus de configuracions de les 8 sessions de l'Anton</i>	<i>215</i>
<i>Fig.14 Taxes obtingudes per la Carme</i>	<i>217</i>
<i>Fig.15 Tipus de configuracions de les 8 sessions de la Carme</i>	<i>217</i>
<i>Fig.16 Taxes obtingudes per en Guillem</i>	<i>219</i>
<i>Fig.17 Tipus de configuracions de les 8 sessions d'en Guillem</i>	<i>219</i>

Annexos

Codis del Sistema de Categories (SC)

Codis dels Formats de Camp (FC)

Agrupacions de codis similars

Relació de codis per a l'aplicació al programa SDIS-GSEQ

|

|

Annex núm. 1: **Codis del Sistema de Categories (SC)**

Categories simbòliques (S)

S00 Objecte ocult.

Joc conscient de tapar / destapar sabent què hi ha sota; amagar coses.

S01 Joc funcional.

Joc funcional entès com la imitació de l'ús canònic dels objectes amb model absent. Dit d'altra forma són imitacions en diferit. És l'aplicació funcional adequada a un objecte/subjecte.

S01a = Aplicació correcta d'un esquema d'acció sobre l'objecte.

S01b = Joc funcional amb model absent; aplicació d'un esquema d'acció sobre un mateix.

S01(1x2) = Joc funcional amb model absent; aplicació d'un esquema d'acció a un objecte/subjecte i sobre un mateix.

S01(1x3) = Joc funcional amb model absent; aplicació d'un esquema d'acció a un objecte/subjecte, sobre un mateix i sobre un altre.

S02 Joc simbòlic I.

Aplicació d'una acció funcional sobre més d'un objecte/subjecte.

S03 Identitat qualitativa.

Anàlisi, observació atenta de les diferents parts d'un objecte.

S04 Joc simbòlic II.

Joc simbòlic on s'aplica de *forma organitzada* una acció sobre una joguina.

S05 Joc simbòlic III.

Joc simbòlica on s'apliquen més d'una acció a un subjecte.

S05 (2x1) = Joc simbòlic on s'apliquen de forma organitzada dues accions sobre una joguina.

S05 (3x1) = Joc simbòlic on s'apliquen de forma organitzada tres accions sobre una joguina.

S05 (4x1) = Joc simbòlic on s'apliquen de forma organitzada quatre accions sobre una joguina.

S06 Capacitat d'anticipació.

Manifestació verbal anticipatòria de l'acció que es vol desenvolupar.

S07 Finalització.

Manifestació que es dóna per acabada una activitat, a través de l'acció o de les verbalitzacions realitzades. Per exemple, *ja prou, ja està,...*

S08 Joc simbòlic IV.

Joc simbòlic en què s'usa un objecte substitut.

S09 Joc simbòlic V.

Joc simbòlic en què espontàniament el gest substitueix l'objecte.

S10 Situació a l'espai.

Introducció al coneixement dels termes espacials, *aquí / allà*.

S11 Joc simbòlic VI.

Joc simbòlic on s'aplica de forma organitzada més d'una acció sobre més d'un objecte; joc simbòlic narrat. L'infant representa episodis lligats a les seves experiències quotidianes.

S11 (2x2)

L'aplicació de dues accions sobre dues joguines.

S11 (3x2)

L'aplicació de tres accions sobre dues joguines.

S11 (3x3)

L'aplicació de tres accions sobre tres joguines.

S12 Situació a l'espai.

Introducció al coneixement de les relacions espacials en les posicions.

Es valora la comprensió dels termes, i /o la seva verbalització espontània.

S12a = *dintre / fora*

S12b = *sobre / sota*

S12c = *dalt / baix*

S12d = *davant / darrere*

S13 Joc simbòlic VII.

La joguina esdevé activa i és protagonista de l'activitat. L'infant li pot manar, fer preguntes,...

S14 Joc simbòlic VIII.

S'introdueixen en el joc simbòlic personatges coneguts.

S15 Joc simbòlic IX.

S'assumeixen rols de forma explícita i manifesta.

S16 Interpretació de gràfics.

Reproducció imitativa d'accions representades sobre gràfic

S16a = Verbalitza els subjectes, les accions i els objectes que identifica en el gravat i dóna resposta a les preguntes de l'investigador.

S17 Coneixement del propi cos.

Anomena parts del cos de forma correcta i amb naturalitat.

S18 Identitat qualitativa.

Reconeix explícitament una part d'un objecte.

S19 Coneixement de les dimensions.

Diferencia i anomena correctament els termes *gran i petit*.

S20 Coneixement dels colors.

Es valora segons el coneixement i aplicació correcta del nom del color.

S21 Ús dels pronoms.

Inici a la producció de pronoms personals i/o possessius d'acord amb els esquemes d'acció que es manifesten en el joc. No es valora quant a la correcció lingüística, sinó més aviat com a manifestació ordenada d'una relació entre subjecte/acció i terme lingüístic, aplicant l'ús d'un codi semàntic substitutori.

S21a - pronoms, *jo - tu*

S21b - pronoms, *jo- tu- ell*

S21c - pronoms, *meu - teu*

S21d - pronoms, *meu - teu- seu*

S22 Joc simbòlic X.

Joc simbòlic narrat, on es representen episodis lligats a la seva vida quotidiana, amb atribució explícita de rols.

S23 Joc simbòlic XI.

Joc simbòlic narrat, on s'apliquen diferents esquemes encadenats amb una temporalitat coherent, reflex de la seva vida quotidiana.

S24 Manifestació de fets passats.

Produeix frases referides a un passat recent.

Categories lògiques (L)

L00 Medi.

Produeix efectes simples realitzant una acció.

L01 Coneixement de l'espai.

L01a = Composicions espacials de relació vertical (torres), 3/4/5... objectes iguals o no.

L01b = Composicions espacials de relació horitzontal (alineacions) 3/4/5... objectes iguals o no.

L02 Medi.

Explora la relació de causalitat, descobreix i recrea l'efecte i el verifica.

L03 Identitat quantitativa.

Col·lecciona objectes iguals sense necessitat de contingent.

L04 Coneixement de l'espai.

Coneixement de la funció espacial; negació i afirmació de continents i contingents.

L05 Medi.

Agrupa objectes amb una finalitat. Té en compte el nombre d'objectes i les variables que es consideren per combinar-los.

L06 Identitat quantitativa.

Ús correcte i espontani del terme *més*.

L07 Medi.

Experimentació de la funció causal, més d'una acció organitzada vers un fi, adequant l'ús d'instruments...

L08 Lògica.

Coneixement de l'afirmació i/o la negació, manifestació gestual i/o verbal.

L09 Identitat quantitativa.

Inici al coneixement de termes lingüístics com: *cap, no n'hi ha, tot*.

L10 Medi.

Supera els obstacles físics amb què es troba aplicant una estratègia manipulativa.

L11 Identitat quantitativa / qualitativa.

Descomposició i composició d'un tot quantitatiu i/o qualitatiu (objecte figuratiu)..

L12 Operacions lògiques.

Inici a les correspondències una a una entre dues sèries de dos, objectes i parts del cos.

L13 Identitat quantitativa.

Coneixement dels termes: *res, no n'hi ha, cap, molts, tots, ... i un*.

L14 Operacions lògiques.

Correspondències uníviques. Per tant són relacions un a un entre elements de dues sèries. Cal indicar, doncs, en numeració cursiva, el nombre d'objectes i les variables que s'han considerat a l'hora de fer les correspondències. Per exemple:

L14 6:2 Hi ha sis elements, tres per a cada sèrie i dues variables, forma i color.

L15 Operacions lògiques.

Classificació d'elements en grups, tenint en compte un o més criteris. Cal indicar el nombre total d'objectes, els criteris i les variacions de cada criteri.

Per exemple: $12 (1 \times 3) = 12$ objectes agrupats tenint en compte un criteri, el color, tres variacions, groc, verd i blau. O, per exemple: $9 (2 \times 3) = 9$ objectes classificats tenint en compte dos criteris, color i forma amb tres variacions, groc, verd i blau, i rodona, quadrat i triangle.

L15a = Classificació d'objectes en grups qualitius de formes.

L15b = Classificació d'objectes en grups qualitius de color.

L15c = Classificació d'objectes en grups qualitius segons el color i la forma, iniciada, però sense finalitzar-la totalment.

L15d = Igual a l'anterior, però la classificació s'inicia i es finalitza totalment.

S'inclou la possibilitat que l'infant faci addicions i sostraccions per a poder realitzar la classificació.

L16 Operacions lògiques.

Realització de permutacions per a corregir una classificació, això és realitzar una sostracció i una addició de forma coordinada i quasi simultània.

L17 Identitat quantitativa.

Discriminació de quantitats contínues, *molts i pocs*.

L18 Medi.

Supera els obstacles físics amb estratègies més elaborades (encadenant diferents accions amb una lògica), no sols manipulatives.

L19 Identitat quantitativa.

Inici a comptar objectes mecànicament, acompanyant amb el gest.

L20 Identitat quantitativa.

Ús correcte i espontani del terme quantitatiu *dos*.

L21 Medi.

Solució d'un problema per combinació mental i descentració. Com per ex.: treure una anella de la pota d'una cadira, (2 anys 9 mesos).

L22 Medi.

Fabricació espontània d'objectes, amb un material no figuratiu i sense tenir un model present.

L23 Identitat quantitativa.

Ús correcte i espontani del terme quantitatiu *tres*.

|

|

Annex núm. 2: Codis dels Formats de Camp (FC)

Instrument de codificació: **Formats de Camp**

Criteris:

- 1. Coneixement físic del medi.**
- 2. Operacions lògiques.**
- 3. Identitat quantitativa.**
- 4. Coneixement espai-temps.**
- 5. Identitat qualitativa.**
- 6. Joc simbòlic.**

Codis del criteri núm. 1 ***L'exploració del medi i l'experimentació***

1.0 Exploració del medi.

Funcionalitat dels objectes, trets diferencials, grau de resistència dels materials, equilibri entre ells,...

1.1 Producció d'efectes simples realitzant una acció.

1.2 Domini de l'aplicació funcional dels objectes, dels seus atributs, adequant el seu ús, autocorregint l'acció de forma no atzarosa.

1.3 Explora la relació de causalitat, descobreix i recrea l'efecte, el verifica realitzant l'activitat altres vegades.

1.4 Agrupa / agafa objectes amb una finalitat.

Organitza la seva acció, amb un objectiu, una finalitat que es posa de manifest per la seqüència de l'acció o explícitament amb un 4.7 (codi del criteri núm. 4).

1.5 Experimentació de la funció causal.

Manifesta més d'una acció, organitzada vers un fi adequant l'ús d'instruments... per exemple, posa X a Y per abocar a... No té per què superar el problema, ho prova...

Pot correspondre a la suma d' 1.2 + 1.3.

1.6 Supera els obstacles físics amb què es troba aplicant una estratègia física i/o manipulativa. Per exemple, posa una pedra amb els dits sobre la cullera ...

1.7 Organitza la seva acció de forma completa. Per exemple, obre, buida i tanca. Per exemple, passa pedres amb la cullera d'un contingent a un altre, sense ajuda.

1.8 Supera els problemes amb què es troba aplicant una acció *estratègica* que no sols és manipulativa. Per exemple, utilitza un objecte com a instrument per ... a més a més d'altres accions més simples.

Pot correspondre a 1.5 + 1.2 // 1.5 + 1.4 // 1.6 + 1.4.

1.9 Supera els obstacles físics amb estratègies més elaborades, això és encadena diferents accions, *dues o més*, amb una lògica, no sols manipulativa.

Pot correspondre a 1.5 + 1.7 // 1.8 + 1.6.

1.10 Soluciona un problema per combinació mental i descentració. Per exemple, treure l'anella de la pota de la cadira, referència situada a les Escales d'Observació Sistemàtica Cambrodí & Sastre (1993), als 2 anys i nou mesos.

1.11 Organitza la seva acció de forma completa, però a un nivell més alt de complexitat, per la superació d'obstacles, l'aplicació d'estratègies més elaborades, etc. Correspon a la suma dels codis 1.7 i 1.9.

Codis del criteri núm. 2 *Les operacions lògiques*

2.0 Busca el parell de X, per a realitzar una activitat, jugar-hi. Ens referim a objectes que són iguals.

2.1 Combina, relaciona, associa dos objectes. Es poden tenir en compte els atributs de color i/o forma, o el criteri de complementarietat sempre que no estigui implícit en altres codis.

2.1.0 Quan es manipulen dos objectes i un d'ells es descarta per agafar-ne un altre que es relaciona amb el primer.

2.1.1 Segons una variable, encara que sigui de forma incompleta.

2.1.2 Segons una variable, però es compleix en tots els elements. O dues variables, però de forma incompleta.

2.1.3 Segons dues variables, de forma completa, per a tots els elements.

S'admet com un element més, *una part*, quan té un protagonisme fonamental.

I també s'admet com un element més *un conjunt* d'objectes iguals, però que actuen com un tot, per exemple un grapat de fitxes.

2.2 Inici a les correspondències una a una entre dues sèries de dos.

2.2.1 Objectes i parts del cos.

2.2.2 Objectes i objectes.

2.2.3 Objectes i/o verbalitzacions i/o accions.

2.3 Addició.

Afegeix elements a un conjunt, d'un a un, o de grapat en grapat.

2.4 Sostracció.

2.4.1 Aparta elements que no corresponen a una acció específica, sense agafar-ne cap altre, *el treu*.

2.4.2 Treu X d'un conjunt.

2.4.3 Treu X d'un conjunt i ho verbalitza.

2.5 Combina, relaciona, associa tres objectes. (Aquest codi correspon a la continuïtat de la referència 2.1).

2.5.0 Combinació de tres objectes, un s'aparta per agafar-ne un altre (inici a la permuta), que es relaciona amb els dos objectes restants.

2.5.1 Segons una variable, encara que de forma incompleta.

2.5.2 Segons una variable de forma completa, per a tots els elements, o dues variables, encara que no s'acompleixi per a tots.

2.5.3 Segons dues variables, de forma completa.

2.6 Reparteix un conjunt d'objectes en diferents contingents, encara que no es realitza de forma completa i acabada. En el cas que la repartició sigui completa es pot complementar amb el codi 3.8., del criteri corresponent a la identitat quantitativa.

2.6.1 Reparteix en dos contingents.

2.6.2 Reparteix en tres contingents.

2.6.3 Reparteix en quatre contingents.

2.7 Correspondències uníviques.

Són relacions un a un entre elements de dues sèries. També podrien considerar-se associacions.

2.7.0 Dues sèries de tres elements, amb verbalitzacions / accions.

2.7.1 Dues sèries de tres elements, tenint en compte una variable.

2.7.2 Dues sèries de tres elements, tenint en compte dues variables.

2.7.3 Dues sèries de quatre elements, tenint en compte una variable.

2.7.4 Dues sèries de quatre elements, tenint en compte dues variables.

2.7.5 Dues sèries de quatre elements, amb verbalitzacions / accions.

2.8 Classifica objectes, fins a 6 elements en grups i té en compte el nombre d'objectes, i els criteris i/o variables a considerar per a fer la classificació.

2.8.0 Classificació iniciada, però no finalitzada totalment.

2.8.1 Classificació tenint en compte un criteri.

2.8.2 Classificació tenint en compte dos criteris.

2.9 Combina, relaciona, associa quatre objectes o més en la seva acció organitzada. (Aquest codi correspon a la continuïtat de la referència 2.5).

2.9.0 Es combinen quatre objectes, un d'ells s'aparta per agafar-ne un altre que es relacioni amb els tres restants.

2.9.1 Segons una variable, encara que pot ser incompleta.

2.9.2 Segons una variable per a tots els elements, dues variables de forma incompleta o completa, però amb l'ajuda de l'adult.

2.9.3 Segons dues variables, de forma completa i sense ajuda.

2.10 Classificació d'objectes, entre 6-9 objectes.

2.10.0 Classificació iniciada, però no finalitzada totalment.

2.10.1 Classificació tenint en compte un criteri.

2.10.2 Classificació tenint en compte dos criteris.

2.10.3 Classificació tenint en compte tres criteris.

2.11 Inici a les seriacions, com a mínim amb una continuïtat de quatre elements alterns.

2.12 Classificació d'objectes entre 9-12 objectes.

2.12.0 Classificació iniciada, però no finalitzada.

2.12.1 Classificació tenint en compte un criteri.

2.12.2 Classificació tenint en compte dos criteris.

2.12.3 Classificació tenint en compte tres criteris.

2.12.4 Classificació tenint en compte quatre criteris.

2.13 Realitza permutacions per a corregir una classificació, això és, realitza una sostracció i una addició de forma coordinada i quasi simultània, entre dues sèries d'objectes.

Codis del criteri núm. 3 *La construcció de la identitat quantitativa*

3.0 Composició i/o descomposició d'un tot quantitatiu.

3.1 Col·lecciona objectes iguals sense necessitat de contingent.

3.2 Col·lecciona objectes iguals dins un contingent o dins de la mà.

3.3 Inici al coneixement de les quantitats contínues com ara: *molts, pocs, cap, un i tots* o termes lèxicament similars.

3.4 Repeteix una acció diverses vegades, amb la intenció de fer més cops X, fer molts cops..., en un interval de 15 – 20 segons.

3.4.1 Verbalització del terme *més*.

3.5 Ús correcte dels termes referits a les quantitats contínues com: *molts, cap, tots*, o termes lèxicament similars com: *aquestes* (plural), *no n'hi ha*,...

3.6 Coneixement de l'*un*, (*un altre, aquesta*...).

3.7 Inici a comptar objectes mecànicament, acompanyant amb el gest.

3.7.1 Compta correctament fins el número quatre.

3.8 Composició i descomposició d'un tot quantitatiu tenint en compte la seva totalitat. Per exemple, acaba les fitxes, no en deixa cap, tant si posa a ... com si treu de... com si recull. (Aquest codi correspon a la continuïtat del 3.0).

3.8.1 Verbalització de *totes*.

3.9 Coneixement del *dos*, inici a l'ús del terme.

3.9.1 Domini correcte del terme.

3.10 Coneixement del *tres*, inici a l'ús del terme.

3.10.1 Domini correcte del terme.

3.11 Reconeixement explícit i correcte d'algunes *grafies dels nombres*, de l'1 al 10.

Codis del criteri núm. 4 Situacions espai-temps

4.0 Experimenta amb els objectes diferents col·locacions a l'espai.

4.1 Fa travassaments d'objectes, d'un contingent a un altre o a altres llocs.

4.2 Inici al coneixement del concepte espacial *aquí*, en contrast amb *allà*. S'ha de manifestar en la seva acció, per la coherència respecte d'allò que està fent, o d'allò que sent, amb intencionalitat clara.

4.2.1 Verbalització espontània i correcta del terme *aquí*.

4.2.2 Verbalització espontània i correcta del terme *allà*.

4.3 Inici al coneixement del concepte espacial *dintre / dins*, en contrast amb *fora*. S'ha de manifestar en la seva acció, per la coherència respecte d'allò que està fent, o d'allò que sent, amb intencionalitat clara.

4.3.1 Verbalització espontània i correcta del terme *dintre / dins*.

4.3.2 Verbalització espontània i correcta del terme *fora*.

4.4 Inici al coneixement del concepte espacial *alt / dalt*, en contrast amb *baix*. S'ha de manifestar en la seva acció, per la coherència respecte d'allò que està fent, o d'allò que sent, amb intencionalitat clara.

4.4.1 Verbalització espontània i correcta del terme *dalt*.

4.4.2 Verbalització espontània i correcta del terme *baix*.

4.5 Inici al coneixement del concepte espacial *sobre*, en contrast amb *sota*. S'ha de manifestar en la seva acció, per la coherència respecte d'allò que està fent, o allò que sent, amb una intencionalitat clara.

4.5.1 Verbalització espontània i correcta del terme *sobre*.

4.5.2 Verbalització espontània i correcta del terme *sota*.

4.6 Explora els límits d'un espai com per ex., els cantons d'una superfície, la llargada d'un fil, l'encaix de peces,... (caixeta).

4.7 Manifestació anticipatòria de l'acció que es vol desenvolupar. S'admet un llenguatge pobre, i l'acompanyament del gest com a indicadors d'aquesta anticipació explícitada.

4.7.1 Explicacions correctes i més detallades.

4.7.2 Verbalitzacions interrogatives sobre l'acció de futur a fer i reflexions en veu alta.

4.8 Manifestació que es dona per acabada una activitat, a través de l'acció o de les expressions gestuals i/o l'inici de les expressions orals adequades.

4.8.1 Verbalitzacions com ara: *ja prou, ja està*,... ús del temps verbal passat.

4.9 Manifestació explícita de fer una pausa, oral i/o gestual o seqüenciació de l'acció amb l'ús d'expressions com: *ara...*, *després...* el *ja està* també es pot considerar en aquest codi quan no es refereix a la finalització de l'activitat.

4.9.1 Manifestació explícita, oral i/o gestual d'una situació present en un context que no és el del joc.

4.10 Composicions espacials de tres elements.

4.10.1 Composicions horitzontals d'objectes diferents.

4.10.2 Composicions horitzontals d'objectes iguals.

4.10.3 Composicions verticals d'objectes diferents.

4.10.4 Composicions verticals d'objectes iguals.

4.11 Inici al coneixement del concepte espacial *davant*, en contrast amb el terme *darrere*. S'ha de manifestar en la seva acció, per la coherència respecte d'allò que està fent, o allò que sent, amb una intencionalitat clara.

4.11.1 Verbalització espontània i correcta del terme *davant*.

4.11.2 Verbalització espontània i correcta de *darrere*.

4.12 Manifestació verbal, inici i fi d'una acció.

4.13 Composicions espacials de quatre elements.

4.13.1 Composicions horitzontals d'objectes diferents.

4.13.2 Composicions horitzontals d'objectes iguals.

4.13.3 Composicions verticals d'objectes diferents.

4.13.4 Composicions verticals d'objectes iguals.

4.14 Manifestació explícita de situacions de passat, relacionades o no, amb la dinàmica de joc, però motivades per la situació contextual.

4.15 Manifestació explícita d'accions futures, relacionades o no, amb la dinàmica de joc, però motivades per la situació contextual.

4.16 Composicions espacials de més de quatre elements.

4.16.1 Composicions horitzontals d'objectes diferents.

4.16.2 Composicions horitzontals d'objectes iguals.

4.16.3 Composicions verticals d'objectes diferents.

4.16.4 Composicions verticals d'objectes iguals.

4.17 Composició espacial amb significació, entre dos i quatre elements, i amb una intencionalitat clara de fer la construcció: fer un pont, una casa,...

4.18 Canvia de perspectiva, té en compte el punt de vista de l'altre. Amb el mirallet, el conte, etc. És el que anomenem *descentració*.

Codis del criteri núm. 5 ***Identitat qualitativa***

5.0 Reconeixement d'objectes no figuratius, per a una correcta aplicació funcional, amb la manifestació de conductes imitatives en diferit.

Si és amb objectes figuratius i l'acció correspon a l'aplicació convencional, es considera l'inici del joc de ficció.

5.1 Objecte ocult.

Té consciència de tapar, destapar, amagar, sabent què hi ha sota...

5.1.1 La dinàmica s'acompanya amb verbalitzacions i/o interrogacions.

També quan es fa explícit el que hi ha, sense que es vegi.

5.2 Identitat qualitativa

És l'anàlisi, l'observació atenta de les diferents parts d'un objecte, o del cos humà.

També hi ha el reconeixement implícit per l'acció realitzada.

5.2.1 Reconeixement explícit i correcte de l'ús de les coses i/o reconeixement explícit que les coses no van bé.

5.3 Reconeixement explícit d'un objecte, una acció, de forma simple o combinada.

No es té en compte la correcció fonètica, però és important que s'entengui allò que diu encara que sigui amb l'ajuda del context i l'expressió gestual.

5.3.1 Verbalització correcta d'un objecte.

5.3.2 Verbalització correcta d'una acció, ús d'onomatopeies.

5.3.3 Verbalització combinada: objecte i/o acció i/o atribucions.

5.4 Reconeixement explícit de les accions i els objectes que pot observar en gravats.

5.4.1 Reproducció imitativa de les accions que identifica.

5.4.2 Verbalització d'allò que reconeix.

5.4.3 Reproducció gestual i verbalització conjunta de la imatge que coneix.

5.5 Anomena parts del cos de forma correcta i amb naturalitat.

5.6 Reconeixement explícit d'una part d'un objecte.

També es considera vàlid quan l'infant busca una part d'un objecte, pregunta on és, etc.

5.7 Coneixement dels termes dimensionals *gran / petit*.

5.7.1 Ús correcte i espontani dels termes.

5.7.2 Adequació explícita d'espais, relació contingut / contingent.

5.8 Coneixement dels colors, identificant el color (si no es verbalitza el terme del color, es considera una variable més dels codis 2.1 / 2.5 / 2.9).

5.8.1 Ús correcte d'un color.

5.8.2 Ús correcte de dos colors.

5.8.3 Ús correcte de tres colors.

5.8.4 Ús correcte de quatre colors o més.

5.9 Inici al coneixement de les formes bàsiques: rodona, quadrat i triangle. S'ha de manifestar per la seva acció coherent respecte d'allò que fa o sent i amb una intencionalitat clara.

5.10 Manifestació explícita d'atributs com ara:

bonic / lleig / guapa

nou / vell / roto

xupat / difícil

fred / calent / crema

por / valent

ple / buit

pupa / mal

5.11 Va a buscar un objecte allà on l'ha deixat, fora del seu camp visual, amb seguretat, dins de la mateixa dinàmica de joc (objecte ocult amb latència). No es consideren les rutines o conductes apreses. També es té en compte quan va a deixar un objecte allà on li correspon.

5.12 Reconstrueix un tot figuratiu, per exemple, un cotxet. (No es té en compte la destresa manipulativa).

5.12.0 Col·loca la/es peça/es en un lloc incorrecte.

5.12.1 Posa una peça al lloc correcte.

5.12.2 Posa dues peces al seu lloc.

5.12.3 Posa tres peces al seu lloc.

5.13 Coneix el color de les coses sense tenir l'objecte referit al seu davant, representativament, i això es manifesta de forma correcta i explícita.

5.14 Fa preguntes sobre les qualitats de les coses,... o comentaris. S'inclou la manifestació coherent del nen quan fa la pregunta: *per què?*

5.15 Dóna un ús funcional a un objecte figuratiu que no correspon a la seva funció convencional. No ho fa de manera atzarosa sinó més aviat de forma raonada i amb intenció.

Codis del criteri núm. 6 **Joc simbòlic**

6.0 Fa com si... gestualment i / o amb objectes en donar una significació específica, però sense entrar en una dinàmica de joc simbòlic. Són manifestacions esporàdiques o aïllades.

6.0.1 Ho explicita verbalment de forma clara.

6.1 Joc funcional amb model absent.

Es poden codificar totes aquelles conductes que fan un ús convencional dels objectes que són imitacions en diferit. Cambrodí & Sastre (1992) l'expliquen com l'aplicació funcional adequada a un objecte/subjecte "...és una projecció de l'activitat funcional pròpia de l'objecte o joguina figurativa" (p.131).

6.1.1 Aplicació correcta d'un esquema d'acció sobre l'objecte.

6.1.2 Aplicació d'un esquema d'acció sobre d'un mateix.

6.1.3 Aplicació d'un esquema d'acció a un objecte/subjecte i sobre un mateix.

6.1.4 Aplicació d'un esquema d'acció a un objecte/subjecte, sobre un mateix i sobre un altre.

6.2 Joc simbòlic on s'aplica de forma organitzada una acció funcional, amb un objecte, una joguina, o sobre un altre.

6.3 Joc simbòlic on s'aplica més d'una acció a un subjecte.

6.3.0 Aplicació de forma organitzada de dues accions diferents sobre un mateix.

6.3.1 Aplicació de forma organitzada de dues accions sobre una joguina / objecte.

6.3.2 Aplicació de forma organitzada de tres accions sobre un mateix, una joguina o un objecte.

6.3.3 Aplicació de forma organitzada de quatre accions sobre un mateix, una joguina o un objecte.

6.4 Joc simbòlic on es fa ús d'un objecte substituït. Per poder codificar la conducta en aquest codi, l'objecte substituït ha d'estar incorporat en una dinàmica de joc simbòlic prou rica, amb un mínim de dues accions.

6.4.1 Aplicació de forma organitzada de l'objecte substituït amb verbalitzacions.

6.5 Joc simbòlic en què espontàniament el gest substitueix l'objecte. Per incloure l'ús del gest substituït en aquest codi, ha d'estar incorporat en una dinàmica de joc simbòlic amb un mínim de dues accions.

6.5.1 Aplicació de forma organitzada en el joc del gest substituït amb verbalitzacions.

6.6 Joc simbòlic on s'aplica de forma organitzada més d'una acció sobre més d'un objecte; joc simbòlic narrat. L'infant representa episodis lligats a les seves experiències quotidianes.

6.6.1 Aplicació de dues accions sobre dues joguines.

6.6.2 Aplicació de tres accions sobre dues joguines.

6.6.3 Aplicació de més de tres accions sobre dues joguines.

6.6.4 Aplicació de més de tres accions sobre tres joguines.

6.7 Joc simbòlic en què la joguina esdevé activa, i és protagonista de l'activitat. L'infant li pot manar, fer preguntes, donar-li objectes per a manipular-los.

6.8 Joc simbòlic on s'han introduït personatges habituals de la vida quotidiana, o de ficció.

6.9 Joc simbòlic on s'han d'assumir *rols* de forma explícita i manifesta.

6.10 Joc simbòlic narrat.

Representació d'episodis lligats a la seva vida quotidiana, un mínim de tres accions, a més d'un objecte / subjecte i utilitzant les estratègies següents:

6.10.1 Amb objecte o gest substituït.

6.10.2 Amb assumptió de rols (pot incloure donar vida a la nina).

6.10.3 Amb les dues anteriors.

|

|

Annex núm. 3

Agrupació de codis per a l'aplicació del programa SDIS-GSEQ

Aquest annex presenta l'agrupació i anul·lació de codis realitzada per a l'aplicació del programa SDIS-GSEQ.

Codis agrupats

Recordem els criteris establerts i la quantitat total de codis / subcodis (entre parèntesi), que s'han definit fins ara: Exploració del medi i experimentació (12), Operacions lògiques (53), Identitat quantitativa (18), Situacions espai temps (44), Identitat qualitativa (34) i Joc simbòlic (29). Així doncs, la relació de codis (annex núm. 2), està constituïda per un total de 190. Aquesta opció és massa exhaustiva i s'ha fet necessari reduir-ne el nombre. Amb aquesta finalitat s'han aplicat dues mesures: primera, l'agrupació de codis similars; i segona, l'eliminació dels codis que no han sortit cap vegada o que ho han fet entre 1/3 cops.

Els codis que s'han agrupat en un de sol, pertanyen al mateix criteri i gairebé sempre al mateix codi, són subcodis. Els codis resultants estan formats per lletres i números. Les lletres corresponen als criteris i són les següents:

- (m) Exploració del medi i experimentació.
- (lq) Operacions lògiques.
- (n) Identitat quantitativa.
- (st) Situacions espai-temps.
- (at) Identitat qualitativa.
- (js) Joc simbòlic.

A la taula que mostrem a continuació s'indiquen els codis resultants, el seu contingut, i la freqüència total en què s'han presentat, això és, tenint en compte els codis i subcodis.

Taula 33 Agrupació de codis per a l'aplicació del programa SDIS-GSEQ

CONTINGUT		
Nou codi		FREQÜÈNCIES
lq2	Correspondències un a un en sèries de 2	116
lq4	Sostraccions	31
Lq11	Relació per atribució de 2 elements	93
Lq51	Relació per atribució de 3 elements	318
Lq91	Relació per atribució de 4 elements	92
Lq10	Substitució d' 1 objecte de 2 relacionats	37
Lq50	Substitució d' 1 objecte de 3 relacionats	25
Lq90	Substitució d'1 objecte de 4 relacionats	4
lq6	Repartir a 2/3/4 contingents	11
lq7	Correspondències un a un, sèries +2 el.	15
n8	Composició / descomposició d'un tot quant	116
n9	Coneixement del <i>dos</i>	15
st2	Inici i coneixement dels termes: <i>aquí / allà</i>	100
st3	Inici i coneixement de: <i>dins / dintre i fora</i>	475
st4	Coneixement de: <i>dalt / baix, sobre / sota</i>	85
st8	Manifestació del fi d'una activitat	168
st9	Manifestació de pauses. ... <i>després</i>	49
st10	Composicions horitzontals / verticals de 3 el.	28
st12	Composicions horitzontals / verticals de 4 el.	19
st13	Manifestació d'anticipar una acció	30
at1	Accions relacionades amb l'objecte ocult	33
at2	Coneixement complet d'un objecte	160
at3	Exp. verbal relacionada amb l'acció present	582
at4	Identificació sobre gravat	26
at7	Coneixement de les dimensions: <i>gran / petit</i>	16
at8	Coneixement dels colors	27
at12	Construcció d'un tot figuratiu	14
fs1	Joc funcional (imitació diferida)	135
fs2	Inici al joc simbòlic. Acció aplicada a dif.	137
fs3	Joc simbòlic: aplicant més d'una acció	34
fs4	Aplicació de l'objecte substituït	67
fs5	Aplicació del gest substituït	10

Aquesta estratègia ha suposat passar de 97 codis a 35, per tant s'han evitat 62 codificacions que pel seu caràcter eren molt específiques. A continuació es poden observar en detall les agrupacions realitzades, amb els comentaris corresponents.

A continuació s'indiquen els continguts que corresponen a les agrupacions realitzades, en negreta els nous codis i entre parèntesi la freqüència en què s'han donat.

- **Iq2** = 2.2, 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3.

El codi 2.2 engloba els posteriors subcodis: 2.2.1 (70), correspondències entre dos objectes i parts del cos; 2.2.1 (23), correspondències uníviques entre dues sèries de dos objectes; i, finalment 2.2.3 (23), correspondències uníviques entre dues sèries de dos, amb verbalitzacions.

- **Iq4** = 2.4, 2.4.0, 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3.

El codi 2.4 engloba els posteriors subcodis: 2.4.1 (22) correspon a sostraccions de caire funcional, això és quan es descarta un element que no correspon a una acció específica; 2.4.2 (8) quan s'aparta un element d'un conjunt; i el 2.4.3 (1) quan s'aparta i al mateix temps es verbalitza.

- **Iq1, Iq5 i Iq9** = 2.1, 2.5, 2.9 referits a la quantitat d'elements (2, 3, o 4) relacionats funcionalment, o per atribucions de color i/o forma, en una acció determinada.

- Es conserven els subcodis 2.1.0 (37) = **Iq10** (quan es manipulen 2 objectes i un d'ells es descarta per agafar-ne un altre que es relaciona amb el primer), 2.5.0 (25) = **Iq50** (quan es manipulen 3 objectes i un es descarta per agafar-ne un altre que es relaciona amb els dos anteriors) i 2.9.0 (4) = **Iq90** (quan es manipulen 4 objectes i se'n descarta un per agafar-ne un altre que es relaciona amb els 3 anteriors). Tots aquests codis són indicadors de l'inici de la permutació.

- En canvi s'han agrupat:

Iq11 = 2.1.1, 2.1.2.

2.1.1(34) quan es relacionen dos elements segons una variable. 2.1.2(59) quan es relacionen dos elements segons dues variables, encara que sigui de forma incompleta.

lq51 = 2.5.1, 2.5.2

2.5.1 (297) quan es relacionen 3 elements segons una variable encara que sigui de forma incompleta. 2.5.2 (21) quan es relacionen 3 elements segons una variable de forma completa o dues de forma incompleta.

lq91 = 2.9.1, 2.9.2

2.9.1 (67) quan es relacionen 4 elements segons una variable encara que sigui de forma incompleta. 2.9.2 (25) quan es relacionen 4 elements segons una variable de forma completa o dues variables de forma incompleta.

- **lq6** = 2.6, 2.6.1, 2.6.2, 2.6.3.

El codi 2.6 abraça els posteriors subcodis i correspon a l'inici de la operació de repartir, 2.6.1 (9) entre dos contingents, 2.6.2 (1) entre 3 contingents i 2.6.3 (1) entre 4 contingents.

- **lq7** = 2.7, 2.7.0, 2.7.1, 2.7.2, 2.7.3, 2.7.4, 2.7.5.

El codi 2.7 recull els posteriors subcodis i es refereix a les correspondències uníviques de més de dos elements. El 2.7.0, 2.7.1, 2.7.2 (4/ 5/ 1) són sèries de 3 elements on es tenen en compte les accions, i les atribucions de color i de forma. El 2.7.3, 2.7.4, 2.7.5 (1/1/3) són sèries de 4 elements on es tenen en compte les accions i les atribucions de color i de forma.

- **n8** = 3.8, 3.8.1.

El codi 3.8 (110) correspon a la composició i descomposició d'un tot quantitatiu, tenint en compte la seva totalitat. El codi 3.8.1 (6) incorpora a més a més la verbalització del terme *tots* o *totes*.

- **n9** = 3.9, 3.9.1.

El codi 3.9 (8) correspon a l'inici del coneixement del *dos*. I el subcodi 3.9.1 (7), a l'aplicació correcta del terme.

- **st2** = 4.2, 4.2.1, 4.2.2.

El codi 4.2 (3) es refereix al coneixement i ús dels termes espacials: aquí i allà. El 4.2.1 (96) inclou l'ús correcte del terme *aquí* i el 4.2.2 (1) inclou l'ús correcte del terme *allà*.

- **st3** = 4.3, 4.3.1, 4.3.2.
El codi 4.3 (463) es refereix al coneixement i ús dels termes espacials: *dins/dintre* i *fora*. El 4.3.1 (11) inclou l'ús correcte del terme *dins o dintre*. I el 4.3.2 (1) inclou l'ús correcte del terme *fora*.
- **st4** = 4.4, 4.4.1, 4.5, 4.5.1, 4.5.2.
El codi 4.4 (15) es refereix al coneixement de la situació a l'espai (dalt – baix) i els subcodi 4.4.1 (5), a l'ús correcte del terme *dalt*. El codi 4.5 (60) es refereix al coneixement de la situació a l'espai (sobre – sota), i els subcodis 4.5.1(4), a l'ús correcte del terme *sobre* i el 4.5.2 (1) a l'ús correcte del terme *sota*.
- **st8** = 4.8, 4.8.1.
Tant un com l'altre són manifestacions que es dona per acabada l'activitat que s'està fent. El 4.8 (89) codifica aquelles conductes que evidencien que una activitat s'ha finalitzat. El 4.8.1 (79) incorpora el fet que hi ha expressions que ho confirmen com ara *ja prou, ja està, ...*
- **st9** = 4.9, 4.9.1.
També en aquest grup tant un com l'altre manifesten una pausa en l'activitat, acompanyada d'expressions gestuals i verbals com ara: *després...*4.9 (44). Quan es para l'activitat i es fan comentaris de qualsevol altra cosa per a després tornar i continuar correspon al subcodi 4.9.1 (5).
- **st10** = 4.10, 4.10.2, 4.10.3, 4.10.4.
El codi 4.10 correspon a les composicions espacials de fins a 3 objectes i abraça els subcodis següents: 4.10.2 (7) referit a 3 objectes iguals / horitzontals, el 4.10.3 (13) referit a composicions verticals d'objectes diferents i el 4.10.4 (8) referit a composicions verticals però d'objectes iguals.
- **st12** = 4.13.0, 4.13.2, 4.13.3, 4.13.4.
El codi 4.13 correspon a composicions horitzontals o verticals de 4 elements o més, el 4.13.2 (12) es refereix a composicions horitzontals d'objectes iguals, el 4.13.3 (3) es refereix a composicions verticals d'objectes diferents i el 4.13.4 (4) a composicions verticals d'objectes iguals.
- **st13** = 4.7.1, 4.7.2.
Engloba el subcodi 4.7.1 (17) que es refereix a la manifestació anticipatòria de l'acció amb explicacions correctes i detallades. I el subcodi 4.7.2 (13) que incorpora el fet de fer preguntes sobre allò que es vol fer o reflexions en veu alta.

- **at1** = 5.1, 5.1.1.
Aquests codis es refereixen a la dinàmica de l'objecte ocult, el 5.1 (24) es refereix a la dinàmica de tapar – destapar, sabent què és el que hi ha a sota. El 5.1.1 (9) quan s'acompanya amb verbalitzacions, anomenant el que hi ha, fent comentaris...
- **at2** = 5.2, 5.2.1.
El codi 5.2 (137) es refereix a l'anàlisi i observació de les diferents parts d'un objecte, o del cos humà. El 5.2.1 (23) es refereix al reconeixement explícit i correcte de l'ús de les coses.
- **at3** = 5.3, 5.3.1, 5.3.2, 5.3.3.
El 5.3 es refereix a la producció verbal de l'infant en relació directa amb allò que està fent. No es té en compte la correcció fonètica. Es codifica amb les variacions següents: 5.3.1 (141) quan es refereix a la verbalització correcta d'un objecte, el 5.3.2 (221) quan es refereix a la verbalització d'accions i finalment el 5.3.3 (220) quan s'utilitzen de forma combinada noms, accions i atribucions.
- **at4** = 5.4, 5.4.2, 5.4.3.
El 5.4 es refereix a la identificació sobre gravat, el subcodi 5.4.2 (17) amb verbalitzacions i el 5.4.3 (9) amb verbalitzacions i gesticulacions.
- **at7** = 5.7, 5.7.1, 5.7.2.
El 5.7 es refereix al coneixement dimensional gran - petit, el subcodi 5.7.1(4) correspon a l'ús correcte dels termes i el subcodi 5.7.2(12), a l'adequació d'espais en una relació contingut / contingent.
- **at8** = 5.8, 5.8.1, 5.8.2, 5.8.4.
Correspon a l'ús correcte dels termes relatius als colors. El 5.8.1(22) es refereix a un color, el 5.8.2 (4) a l'ús dels termes de dos colors. I el 5.8.4 (1), a l'ús correcte de 4 o més colors.
- **at12** = 5.12, 5.12.0, 5.12.1, 5.12.2.
El codi 5.12 es refereix a la reconstrucció d'un tot figuratiu. El 5.12.0 (4) codifica les accions on s'ha intentat reconstruir l'objecte però col·locant la peça en el lloc inadequat. El 5.12.1 (9) es refereix a la col·locació d'una peça al lloc correcte. El 5.12.2 (1) es refereix a la col·locació de dues peces en els llocs corresponents.
- **fs1** = 6.1, 6.1.1, 6.1.2.
Aquest codi correspon al joc funcional, a la imitació diferida, a l'inici del joc simbòlic. El codi 6.1.1 (98) es refereix a l'aplicació d'un esquema d'acció sobre l'objecte. I el 6.1.2 (37) es refereix a l'aplicació d'un esquema d'acció sobre un mateix.

- **fs2** = 6.1.3, 6.1.4, 6.2.
En aquest nou codi s'han agrupat les conductes referides als inicis del joc simbòlic. El subcodi 6.1.3 (37), referit a l'aplicació d'un esquema d'acció sobre l'objecte i sobre un mateix, el codi 6.1.4 (7), referit a l'aplicació d'un esquema d'acció sobre l'objecte, sobre un mateix i sobre l'altre. Finalment el codi 6.2 (93), definit com l'aplicació de forma organitzada d'una acció funcional a un objecte, una joguina o sobre l'altre.
- **fs3** = 6.3, 6.3.0, 6.3.1, 6.3.2.
El codi 6.3 abraça aquelles activitats infantils on es manifesta el joc simbòlic, però realitzant més d'una acció. El subcodi 6.3.0 (9) correspon a l'aplicació de dues accions diferents sobre un mateix. El subcodi 6.3.1 (21) correspon a l'aplicació de dues accions sobre una joguina / objecte. El subcodi 6.3.2 (4), correspon a l'aplicació de forma organitzada de tres accions sobre un mateix, sobre una joguina o sobre un objecte.
- **fs4** = 6.4, 6.4.1.
Aquest codi 6.4 (45) correspon a l'ús de l'objecte substituït dins la dinàmica de joc simbòlic que s'ha creat. El subcodi 6.4.1 (22) es refereix a la mateixa aplicació però acompanyada de verbalitzacions.
- **fs5** = 6.5, 6.5.1.
El codi 6.5 (9) correspon a l'ús dels gest substituït dins la dinàmica de joc simbòlic. El subcodi 6.5.1 (1) es refereix a la mateixa acció però acompanyada de verbalitzacions.

Codis anul·lats

A més de fer agrupacions de codis similars s'han eliminat de la relació aquells que no s'han manifestat cap vegada, i aquells que sols ho han fet amb una freqüència d' 1 a 3 vegades.

Els codis s'exposen classificats per criteris i amb una petita explicació del seu contingut. A la taula final s'informa de la freqüència en què s'han donat segons els grups SD / ND.

Del criteri Operacions Lògiques (Iq):

- El codi 2.5.3 que correspon a la relació de 3 objectes seleccionats segons dues variables, per exemple, mateix color i dimensió.
- El codi 2.8 que correspon a la realització de classificacions de fins a 6 elements.
- El codi 2.10 que es refereix a la classificació de 6-9 objectes.
- El codi 2.11 que correspon a l'inici a les seriacions amb una continuïtat de com a mínim 4 elements alterns.

Del criteri Identitat del Nombre (n):

- El codi 3.10 que correspon al coneixement del tres.
- El codi 3.11 que correspon al reconeixement explícit i correcte d'algunes grafies dels nombres de l'u al deu.

Del criteri Espai -Temps (st):

- El codi 4.11 que correspon al coneixement de les situacions a l'espai (davant i darrere).
- El codi 4.12 referit a la manifestació verbal de l'inici - fi d'una seqüència.
- El codi 4.16 referit a les composicions de més de 4 elements: 4.16.1 horitzontals i d'objectes diferents; 4.16.2: horitzontals i d'objectes iguals; 4.16.3: verticals i d'objectes diferents; 4.16.4: verticals i d'objectes iguals.
- El codi 4.17 que es refereix a les composicions, a les construccions espontànies amb una significació clara i manifesta.

Del criteri Identitat Qualitativa (at):

- El codi 5.9, que correspon al coneixement de les formes bàsiques rodona, cercle i quadrat.
- El codi 5.13, referit al coneixement del color de les coses sense tenir l'objecte referit al seu davant.
- El codi 5.15 referit al fet de donar, per conveniències del joc, un ús no canònic a un objecte que el té de forma molt clara.

Del criteri Joc Simbòlic (fs):

- Els codis 6.7 referit als moments en què la nina esdevé activa.
- El codi 6.8 que correspon a la introducció en el joc simbòlic de personatges de la vida quotidiana. Per ex.: el metge.
- El codi 6.9 referit a l'assumpció de rols de forma clara durant el joc.

- El codi 6.10, referit al joc simbòlic narrat, amb un mínim de 3 accions a més d'un objecte i subjecte, utilitzant qualsevol de les estratègies següents: l'objecte o gest substituït i l'assumpció de rols en el joc (es pot incloure per exemple, el fet de donar vida a la nina).

Taula 34 Codis anul·lats per a l'aplicació del programa SDIS-GSEQ

CODIS	Cap vegada		D'un a 3 cops	
	SD	ND	SD	ND
2.5.3		X	X	
2.8	X	X		
2.10			X	X
2.11			X	X
3.10	X			X
3.11		X	X	
4.11	X	X		
4.12	X			
4.16.1	X			X
4.16.2	X			X
4.16.3		X	X	
4.16.4				
4.17			X	X
5.9	X			X
5.13	X			X
5.15			X	X
6.7		X		
6.8			X	X
6.9		X	X	
6.10	X	X		

|

|

Annex núm. 4: Relació de codis utilitzada per a l'anàlisi seqüencial

Instrument: **Formats de Camp.**

Criteris:

M / m - **Coneixement del medi**

LQ / lq - **Operacions lògiques**

N / n - **Identitat quantitativa**

ST / st - **Coneixement espai-temps**

AT/ at - **Identitat qualitativa**

FS/ fs - **Joc simbòlic**

Es presenten per a cada criteri la relació de codis (minúscula) i al final les variables (majúscula).

Codis del criteri (m) - ***L'exploració del medi i l'experimentació (10)***

m0- Exploració del medi.

Es té en compte la funcionalitat dels objectes, els trets diferencials, la resistència, l'equilibri,...

m1- Produeix efectes simples realitzant una acció.

m2- Domini de l'aplicació funcional dels objectes, dels seus atributs, adequant el seu ús, autocorregint l'acció de forma no atzarosa.

m3- Explora la relació de causalitat, descobreix i recrea l'efecte, el verifica.

m4- Agrupa / agafa objectes amb una finalitat.

Organitza la seva acció, amb un objectiu, una finalitat que es posa de manifest per la seqüència de l'acció o explícitament amb una conducta corresponent a st7-.

m5- Experimentació de la funció causal. Manifesta més d'una acció, organitzades vers un fi adequant l'ús d'instruments... per exemple, posa X a Y per abocar a... No té per què superar el problema, ho prova...

Pot correspondre a la suma de $-m2 + m3-$.

m6- Supera els obstacles físics amb què es troba aplicant una estratègia física i/o manipulativa. Per exemple, posa una pedra amb els dits sobre de la cullera...

m7- Organitza la seva acció de forma completa. Per exemple, obre, buida i tanca. Per exemple, passa pedres amb la cullera d'un contingent a un altre, sense ajuda.

Pot correspondre a $-m2 + m4-$.

m8- Intenta superar els problemes amb què es troba, aplicant una acció estratègica que no sols és manipulativa, per exemple, utilitza un objecte com instrument per ... a més a més d'altres accions més simples.

Pot correspondre a $-m5 + m2-$ // $-m5 + m4-$ // $-m6 + m4-$ // $-m5 + m5-$.

m9- Supera els obstacles físics amb estratègies més elaborades, això és encadenant diferents accions, dues o més, amb una lògica, no sols manipulativa.

Pot correspondre a $-m5 + m7-$ // $-m8 + m6-$ // $-m7 + m8$.

VARIABLES (9)

Són els mateixos, però amb majúscules.

M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9 i M10.

M10- Organitza la seva acció de forma completa, però a un nivell més alt de complexitat, per la superació d'obstacles, l'aplicació d'estratègies més elaborades, etc. Correspon a la suma dels codis $-m8 + m10-$.

Codis del criteri (Iq) - **Les operacions lògiques (15)**

Iq0- Busca el parell de X, per a realitzar una activitat, jugar-hi. Ens referim a objectes que són iguals.

Iq1- Combina, relaciona, associa dos objectes. Es poden tenir en compte els atributs de color i/o forma, o el criteri de complementarietat sempre que no estigui implícit en altres codis.

Iq10- Quan es manipulen dos objectes i un d'ells es descarta per agafar-ne un altre que es relaciona amb el primer.

Iq11- Segons una o dues variables encara que sigui de forma incompleta.

S'admet com un objecte més *una part*, quan té un protagonisme fonamental.

I també s'admet com objecte *un conjunt* d'elements iguals, però que actuen com un tot, per exemple un grapat de fitxes.

Iq2- Inici a les correspondències una a una entre dues sèries de dos.

Objectes i parts del cos.

Objectes i objectes.

Objectes i verbalitzacions.

Objectes i accions.

Iq3- Addició.

Afegeix elements a un conjunt, d'un a un, o de grapat en grapat.

Iq4- Sostracció.

Aparta elements que no corresponen a una acció específica, sense agafar-ne cap altre, el treu.

Treu X d'un conjunt.

Treu X d'un conjunt i ho verbalitza.

Iq5- Combina, relaciona, associa tres objectes. Aquest codi correspon a la continuïtat de la referència 2.1.

Iq50- Combinació de tres objectes, un s'aparta per agafar-ne un altre (inici a la permuta), que es relaciona amb els dos objectes restants.

Iq51- Segons una o dues variables, encara que no s'acompleixi per a tots els elements.

Iq6- Reparteix un conjunt d'objectes en diferents contingents, encara que no es realitzi de forma completa i acabada. Ho distribueix en 2 / 3 o 4 contingents. En el cas que la repartició sigui completa es pot complementar amb el codi -n9-, del criteri corresponent a la identitat quantitativa.

lq7- Correspondències uníviques. Són relacions un a un entre elements de dues sèries. Es consideren les de 3 o 4 elements, amb verbalitzacions / accions. O també es consideren una o dues variables (colors, funció...).

lq9- Combina, relaciona, associa quatre objectes o més en la seva acció organitzada. Aquest codi correspon a la continuïtat de la referència 2.5.

lq90- Es combinen quatre objectes, un d'ells s'aparta per agafar-ne un altre que es relaciona amb els tres restants.

lq91- Segons una o dues variables de forma incompleta o completa.

VARIABLES (12)

Són les mateixes però amb majúscules i d'altres afegides.

LQ1, LQ13, LQ2, LQ3, LQ5, LQ53, LQ6, LQ7, LQ9, LQ100, LQ120.

LQ13- Combinació de dos objectes segons dues variables, de forma completa, per a tots els elements.

LQ53- Combinació de tres objectes segons dues variables, de forma completa.

LQ100- Classifica objectes, entre 6-9 tenint en compte 1/ 2 o 3 criteris.

LQ111- Inici a les seriacions, com a mínim amb una continuïtat de 4 elements alterns. Clara (6) 55.15 - 55.45 **anul·lat** (exemple únic. Passa a LQ120)

LQ120- Classifica objectes, entre 9-12. (Si és amb dígit millor)

LQ121.-Classificació iniciada o realitzada en base a un criteri.

LQ122.-Classificació tenint en compte dos criteris.

LQ13- Realització de permutacions per a corregir una classificació, això és, realitza una sostracció i una addició de forma coordinada i quasi simultània, entre dues sèries d'objectes. Clara (7) 1:14.45 **anul·lat** (exemple únic. Passa a 2.12 + 1.10, o sigui LQ120 + M10)

Codis del criteri (n) - **La construcció de la identitat quantitativa (11)**

n0- Composició i/o descomposició d'un tot quantitatiu.

n1- Col·lecciona objectes iguals sense necessitat de contingent.

n2- Col·lecciona objectes iguals dins un contingent o dins de la mà.

n3- Inici al coneixement de les quantitats contínues com ara: *molts, pocs, cap, un i tots* o termes lèxicament similars.

n4- Repetició d'una acció diverses vegades, amb la intenció de fer més cops X, fer molts cops..., en un interval de 15 – 20 segons.

n41- Verbalització del terme *més*.

n5- Ús correcte dels termes referits a les quantitats contínues, *molts, cap, tots*, o termes lèxicament similars, *com, aquestes* (plural), *no n'hi ha*,...

n6- Coneixement del terme *un* (*un altre, aquesta*...).

n7- Inici a comptar objectes mecànicament, acompanyant amb el gest.

n8- Composició i descomposició d'un tot quantitatiu tenint en compte la seva totalitat. Per exemple, acaba les fitxes, no en deixa cap, tant si posa a ... com si treu de... com si recull. Aquest codi correspon a la continuïtat de la referència 3.0. Pot donar-se la verbalització de totes.

n9- Coneixement del *dos*, inici a l'ús del terme.

VARIABLES (11)

Són les mateixes, però amb majúscules.

Codis del criteri (st)- **Situacions espai-temps (16)**

st0- Experimenta amb els objectes diferents col·locacions a l'espai.

st1- Fa travassaments d'objectes, d'un contingent a un altre o a altres llocs.

st2- Inici al coneixement del concepte espacial *aquí*, en contrast amb el *allà*. S'ha de manifestar amb la coherència en la seva acció respecte d'allò que està fent, o d'allò que sent, amb intencionalitat clara.

Es pot manifestar la verbalització espontània i correcta d' *aquí* o *allà*.

st3- Inici al coneixement del concepte espacial *dintre / dins*, en contrast amb *fora*. S'ha de manifestar en la seva acció, per la coherència respecte d'allò que està fent, o d'allò que sent, amb intencionalitat clara.

Es pot manifestar la verbalització espontània i correcta de *dins / dintre* o *fora*.

st4- Inici al coneixement del concepte espacial *alt / dalt*, en contrast amb *baix*. O, *sobre*, en contrast amb *sota*. S'ha de manifestar en la seva acció per la coherència respecte d'allò que està fent, o d'allò que sent, amb intencionalitat clara.

Es pot manifestar la verbalització espontània i correcta de qualsevol dels termes anomenats.

st6- Explora els límits d'un espai, els cantons d'una superfície, la llargada d'un fil, l'encaix de peces,... (caixeta).

st7- Manifestació anticipatòria de l'acció que es vol desenvolupar. S'admet un llenguatge pobre, i l'acompanyament del gest com a indicadors d'aquesta anticipació explicitada.

st8- Manifestació que es dona per acabada una activitat, a través de l'acció o de les expressions gestuals i/o l'inici de les expressions orals adequades.

Es poden manifestar verbalitzacions com ara: *ja prou, ja està*,... ús del temps verbal passat.

st9- Manifestació explícita de fer una pausa, oral i/o gestual. O seqüència de l'acció amb l'ús d'expressions com: *ara...*, *després...* el *ja està* també es pot considerar en aquest codi quan no es refereix al final de l'activitat.

st10- Composicions espacials de 3 elements.

Composicions horitzontals o verticals.

st11- Manifestació verbal d'inici i fi d'una acció.

Acompanya l'activitat de la seqüència.

st12- Composicions espacials de 4 elements o més.

Composicions horitzontals o verticals. Per exemple, quan els objectes són iguals o diferents.

st13- Explicacions en futur de l'acció que vol fer.

Inclou explicacions correctes i més detallades. També poden expressar-se com a qüestions interrogatives sobre l'acció de futur a fer i com a reflexions en veu alta.

st14- Canvia de perspectiva, tenint en compte el punt de vista de l'altre, amb el mirallet, el conte, etc. És el que anomenem *descentració*.

st15- Manifestació explícita d'accions futures, relacionades o no, amb la dinàmica de joc, però motivades per la situació contextual.

st16- Manifestació explícita de situacions de passat, relacionades o no, amb la dinàmica de joc, però motivades per la situació contextual.

VARIABLES (11)

ST1, ST345, ST6, ST9, ST10, ST11, ST12, ST13, ST14, ST15, ST16.

ST345 = **st2 + st3 + st4**. **Inici al coneixement dels conceptes espacials, aquí /allà, dins / fora, alt / baix, sobre / sota i a l'ús correcte de la terminologia.**

Codis del criteri (at) - **Identitat qualitativa (13)**

at0- Reconeixement d'objectes no figuratius, per a una correcta aplicació funcional, amb la manifestació de conductes imitatives en diferit.

Si és amb objectes figuratius i l'acció correspon a l'aplicació convencional es considera l'inici del joc de ficció.

at1- Objecte ocult.

Té consciència de tapar, destapar, amagar, sabent què hi ha sota... La dinàmica es pot acompanyar amb verbalitzacions i/o interrogacions. També quan es fa explícit el que hi ha, sense que es vegi.

at2- Identitat qualitativa. Anàlisi, observació atenta de les diferents parts d'un objecte, o del cos humà. Reconeixement implícit per l'acció realitzada.

Reconeixement explícit i correcte de l'ús de les coses.

Reconeixement explícit que les coses no van bé.

at3- Reconeixement explícit, d'un objecte, una acció, de forma simple o combinada. No es té en compte la correcció fonètica, però és important que s'entengui allò que diu encara que sigui amb l'ajuda del context i l'expressió gestual.

- Verbalització correcta d'un objecte.
- Verbalització correcta d'una acció, ús d'onomatopeies.
- Verbalització combinada. (Objecte i/o acció i/o atribucions).

at4- Reconeixement explícit de les accions i els objectes que pot observar en gravats. Reproducció gestual i verbalització conjunta de la imatge que coneix.

at5- Anomena parts del cos de forma correcta i amb naturalitat.

at6- Reconeixement explícit d'una part d'un objecte. També es considera vàlid quan l'infant busca una part d'un objecte, pregunta on és, etc.

at7- Coneixement dels termes dimensionals *gran / petit*.

- Ús correcte i espontani dels termes.
- Adequació explícita d'espais, relació contingut / contingent.

at8- Coneixement dels colors, identificant el color (si no es verbalitza el terme del color, es considera una variable més dels codis, lq2, lq6 i lq9).

Ús correcte d'un, de dos, tres o quatre colors.

at10- Manifestació explícita d'atributs com ara:

bonic / lleig / guapa
nou / vell,
xupat / difícil,
fred / calent/ crema
ple / buit
pupa / mal,
roto

at11- Va a buscar un objecte allà on l'ha deixat, fora del seu camp visual, amb seguretat, dins de la mateixa dinàmica de joc (objecte ocult amb latència). No es consideren les rutines o conductes apreses. També va a deixar un objecte allà on li correspon.

at12- Reconstrueix un tot figuratiu, per exemple, un cotxet. (No es té en compte la destresa manipulativa).

Col·loca la/es peça/es en un lloc incorrecte.

Posa 1, 2 o 3 peces al lloc correcte.

at14- Fa preguntes sobre les qualitats de les coses,... o comentaris. S'inclou la manifestació coherent del/de la nen/a quan fa la pregunta: per què?

VARIABLES (12)

AT1, AT2, AT3, AT5, AT6, AT7, AT8, AT10, AT11, AT12, AT14.

Codis del criteri (fs)- **Joc simbòlic (14)**

fs0- Fa com si... gestualment i / o amb objectes en donar una significació específica, però sense entrar en una dinàmica de joc simbòlic. Són manifestacions esporàdiques o aïllades.

fs01- Ho explicita verbalment de forma clara.

fs1- Joc funcional amb model absent. Es poden codificar totes aquelles conductes que fan un ús convencional dels objectes, que són imitacions en diferit. Poden entendre's com l'aplicació funcional adequada a un objecte/subjecte "...és una projecció de l'activitat funcional pròpia de l'objecte o joguina figurativa" (Cambrodí & Sastre ,1992, p.131).

Aplicació correcta d'un esquema d'acció sobre l'objecte.

Aplicació d'un esquema d'acció sobre d'un mateix.

fs2- Joc simbòlic on s'aplica de forma organitzada una acció funcional, amb un objecte, una joguina, o sobre un altre.

Aplicació d'un esquema d'acció a un objecte/subjecte i sobre un mateix.

Aplicació d'un esquema d'acció a un objecte/subjecte, sobre un mateix i sobre un altre.

fs3- Joc simbòlic on s'aplica més d'una acció a un subjecte.

- Aplicació de forma organitzada de dues accions diferents sobre un mateix.

- Aplicació de forma organitzada de dues accions sobre una joguina / objecte.

- Aplicació de forma organitzada tres accions sobre un mateix, una joguina o un objecte.

fs4- Joc simbòlic fent ús d'un objecte substituït. Per poder codificar la conducta en aquest codi, l'objecte substituït ha d'estar incorporat en una dinàmica de joc simbòlic prou rica, amb un mínim de dues accions, amb o sense verbalitzacions.

fs5- Joc simbòlic en què espontàniament el gest substitueix l'objecte. Per incloure l'ús del gest substituït en aquest codi, ha d'estar incorporat en una dinàmica de joc simbòlic amb un mínim de dues accions, amb o sense verbalitzacions.

fs6- Joc simbòlic on s'aplica de forma organitzada més d'una acció sobre més d'un objecte. L'aplicació de dues accions sobre dues o més joguines. Pot ser amb objecte o gest substituït.

fs7- La joguina esdevé activa i és protagonista de l'activitat. L'infant li pot manar, fer preguntes, donar-li objectes per a manipular-los.

fs8.- S'introdueixen en el joc simbòlic personatges habituals de la vida quotidiana, o de ficció.

fs9- Assumeix rols de forma explícita i manifesta.

fs101- Joc simbòlic narrat. És la representació d'episodis lligats a la seva vida quotidiana, un mínim de 3 accions, a més d'un objecte / subjecte i utilitzant l'objecte o gest substituït. (Bondioli & Savio, 1998).

fs102- Joc simbòlic narrat. És la representació d'episodis lligats a la seva vida quotidiana, un mínim de 3 accions, a més d'un objecte / subjecte. Amb assumptió de rols -pot incloure donar vida a la nina- (Bondioli & Savio, 1998).

fs103- Joc simbòlic narrat. És la representació d'episodis lligats a la seva vida quotidiana, un mínim de 3 accions, a més d'un objecte / subjecte. Amb les dues anteriors, 6.10.1 i 6.10.2. Albert (5) 1:13.45 // 1:15.45 (?)

(Bondioli & Savio, 1998).

VARIABLES (11)

FS01 = fs0 + fs01

FS1 // FS2 // FS3 // FS45 = fs4 + fs5

FS6 // FS7 // FS89 = fs8 + fs9

FS101 // FS102 // FS103