UNIVERSITAT DE BARCELONA

Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona

Mireia Pérez Peitx

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons***.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative* Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License***.

Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona

Facultat d'Educació

Programa de doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura

Tesi doctoral de
Mireia Pérez Peitx

Directora: Dra. Montserrat Fons Esteve
Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

Barcelona, setembre de 2016

Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona

A la Theresa Zanatta,
per la vitalitat que desprenia
i l'entusiasme que va contagiar a PLURAL

Resum

La tesi estudia en profunditat el sistema de Creences, Representacions i Sabers (CRS) de tres estudiants del Grau de Mestre d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura al llarg de la seva formació superior. L'objectiu principal ha estat fer un seguiment proper de l'evolució del sistema de CRS per veure si aquest sistema canvia o es manté estable durant els quatre anys que dura la formació universitària dels mestres. A la vegada, aquesta tesi, amb el seu disseny metodològic, respon a un buit científic identificat per nombrosos investigadors que tradicionalment han reclamat la necessitat de més estudis qualitatius longitudinals que aportin major informació sobre els processos de canvi. L'evolució de les creences dels estudiants del grau sobre l'alfabetització inicial encara no ha estat estudiat en profunditat des de la perspectiva del pensament dels professors. L'anàlisi del discurs de les tres entrevistes, realitzades en tres moments diferents de la formació (inici, mitjans i final), s'ha triangulat amb complecions de comparacions recollides a l'inici i final de la formació, així com amb l'anàlisi de seleccions de les memòries de pràctiques (recollides a mitjans i finals de la formació). A partir de l'anàlisi exhaustiu de les dades provinents de les tres eines de recollida s'ha inferit el sistema de CRS de cada estudiant en cada moment de la formació. Aquesta recollida sostinguda en el temps ha permès explorar l'evolució dels CRS. Els resultats mostren a la vegada estabilitat i canvi dels elements del CRS; una característica que ja havien identificat investigacions anteriors. A més, la complexitat del camp del pensament del professor posa de manifest la difícil tasca de rastrejar un element del sistema de CRS en el temps atesa la seva condició dinàmica. Malgrat la resistència al canvi, es pot confirmar que no són inamovibles, ja que s'han pogut identificar quatre patrons associats amb l'evolució. De major a menor canvi són: metamorfosi, ampliació, afinació i repetició. A més, l'estudi en profunditat ha permès entendre l'enfocament des del qual plantegen la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge, tot apel·lant a investigacions prèvies que posaven l'accent sobre el tipus de pràctiques docent dels mestres o el mètode que empren per ensenyar a llegir i a escriure, entre d'altres. S'han identificat elements en contradicció, alguns dels quals generen tensió. L'existència d'aquestes friccions emergeix com una dada rellevant, ja que la confrontació amb les pràctiques docents així com els processos reflexius han indiciat la major presència d'evolució en els elements del sistema de CRS.

Summary

This thesis focuses on the Beliefs, Assumptions and Knowledge (BAK) system of three pre service kindergarten teachers from the University of Barcelona regarding the teaching and learning of reading and writing during their higher education period. The main goal has been to track the evolution of the BAK system during the four years of the teachers degree in order to identify whether change takes place. At the same time, the methodological design of the thesis addresses a scientific gap identified by many researchers who have claimed for more longitudinal and qualitative studies in order to obtain more information about how change takes place. Moreover, the main topic of the thesis, the teachers' beliefs regarding initial literacy has been poorly studied from the teachers' thought perspective. Interviews have been collected in three different moments during the teachers' degree; at the beginning, at the middle and at the end. The analysis of the three interviews has been triangulated with two other data, sentence completions and practice reports. While sentence completion was collected at the beginning and at the end of the degree, practice reports were collected after the two periods of practices in the degree, at the middle and at the end. After the exhaustive analysis of the three

different kinds of data, the BAK system has been inferred in each of the three moments of the data collection. This longitudinal design has allowed the exploration of the evolution of the BAK system. Results show both change and stability, a feature which had already been identified by some previous investigations. Furthermore, the complexity of the field makes it difficult to trace the elements due to their dynamic condition. Although it can be confirmed that they are resistant to change, four different phenomena have been identified, which means they are not immovable. Gradually, from the biggest to the smallest change they are: metamorphosis, addition, polishing and repetition. Also, the study has allowed us to understand the perspective from which they address the relation between teaching and learning, associated with previous investigations which put the emphasis on the teachers' practices methods used for teaching to read and write, among others. At the same time, contradiction elements have been identified, and only some of the themes generate tension. The existence of these elements in friction in the BAK system emerges as a relevant data because the confrontation with teacher practices and reflection processes have been powerful indicators for elements evolution.

ÍNDEX

Resum
Agraïments

1 INTRODUCCIÓ 9

2 MARC TEÒRIC 17

2.1 El pensament dels professors 17
2.1.1 El sistema de creences, representacions i sabers (CRS) 20
2.1.1.1 Revisió del model BAK 20
2.1.1.2 La proposta de model CEI 23
2.1.1.3 Revisió del model de CRS 25
2.1.2 Orígens del sistema de CRS de cada individu 28
2.1.3 Les característiques del sistema de CRS 29
2.1.4 Les friccions 32
2.1.4.1 Friccions en el discurs 33
2.1.5 Les metàfores 38

2.2. La formació universitària 41
2.2.1 La formació inicial dels mestres 42
2.2.2 La perpetuació del sistema 46
2.2.2.1 L'enfocament des del qual es planteja l'educació 47
2.2.3 El sistema de CRS abans de la formació 49
2.2.4 El sistema de CRS i la formació 54
2.2.4.1 Canvis en el sistema de CRS a la formació inicial 55
2.2.4.2 Canvis en el sistema de CRS a la formació permanent 59
2.2.4.3 Les pràctiques en el marc de la formació inicial 59
2.2.5 L'evolució del sistema de CRS dels mestres 62
2.2.5.1 El pensament reflexiu 64

2.3 Ensenyar i aprendre a llegir i a escriure 69
2.3.1 Llegir i escriure 69
2.3.2 La didàctica de la llengua 72
2.3.2.1 El triangle didàctic 74
2.3.3 Les creences dels mestres sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura 74
2.3.3.1 Quan els infants arriben a primer curs, ja han de saber llegir i escriure? 75
2.3.3.2 Primer cal ensenyar a descodificar i després ja vindrà la comprensió? 78
2.3.3.3 La còpia de paraules i de textos ben escrits és el millor mitjà per aprendre a escriure bé? 82
2.3.4 Els perfils de pràctiques 87

3. OBJECTIUS DE RECERCA I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ 93

4. PARADIGMA DE RECERCA I OPCIONS METODOLÒGIQUES 97

4.1 Opcions metodològiques 97

4.2 Mètode per generar dades 101
4.2.1 L'entrevista 103
4.2.1.1 La primera entrevista 106
4.2.1.2 La segona entrevista 108
4.2.1.3 La tercera entrevista 110

4.2.2 Altres mètodes de recollida de dades 111
4.2.2.1 Les complecions de les comparacions 112
4.2.2.2 Les memòries de pràctiques 113

4.3 Procés d'anàlisi de les dades 114
4.3.1 Les entrevistes 115
4.3.1.1 La transcripció 115
4.3.1.2 Els fragments 116
4.3.2.3 La síntesi dels fragments 118
4.3.2.4 Anàlisi del discurs 119
4.3.2 Les altres dades 122
4.3.2.1 Les complecions de les comparacions 123
4.3.2.2 Les memòries de pràctiques 123
4.3.3 Explicació del sistema de CRS 127

4.4. Els subjectes de la recerca 128
4.4.1 La Diana 129
4.4.2 La Sara 130
4.4.3 La Carolina 130

5. ANÀLISI DE LES DADES 131

5.1 La Diana 131
5.1.1 Anàlisi de la primera recollida de dades 131
5.1.1.1 Anàlisi de l'entrevista 131
5.1.1.2 Anàlisi de les complecions de les comparacions 144
5.1.1.3 Inferència del sistema de CRS 145
5.1.2 Anàlisi de la segona recollida de dades 150
5.1.2.1 Anàlisi de l'entrevista 150
5.1.2.2 Anàlisi de la memòria de pràctiques 179
5.1.2.3 Inferència del sistema de CRS 185
5.1.3 Anàlisi de la tercera recollida de dades 196
5.1.3.1 Anàlisi de l'entrevista 196
5.1.3.2 Anàlisi de les complecions de les comparacions 228
5.1.3.3 Anàlisi de la memòria de pràctiques 232
5.1.3.4 Inferència del sistema de CRS 241

5.2 La Sara 251
5.2.1 Anàlisi de la primera recollida de dades 251
5.2.1.1 Anàlisi de l'entrevista 251
5.2.1.2 Anàlisi de les complecions de les comparacions 263
5.2.1.3 Inferència del sistema de CRS 264
5.2.2 Anàlisi de la segona recollida de dades 270
5.2.2.1 Anàlisi de l'entrevista 270
5.2.2.2 Anàlisi de la memòria de pràctiques 301
5.2.2.3 Inferència del sistema de CRS 308
5.2.3 Anàlisi de la tercera recollida de dades 319
5.2.3.1 Anàlisi de l'entrevista 319
5.2.3.2 Anàlisi de les complecions de les comparacions 353
5.2.3.3 Anàlisi de la memòria de pràctiques 355
5.2.3.4 Inferència del sistema de CRS 363

5.3 La Carolina 373
5.3.1 Anàlisi de la primera recollida de dades 373
5.3.1.1 Anàlisi de l'entrevista 373
5.3.1.2 Anàlisi de les complecions de les comparacions 387
5.3.1.3 Inferència del sistema de CRS 389
5.3.2 Anàlisi de la segona recollida de dades 395
5.3.2.1 Anàlisi de l'entrevista 395

5.3.2.2 Anàlisi de la memòria de pràctiques 446
5.3.2.3 Inferència del sistema de CRS 454
5.3.3 Anàlisi de la tercera recollida de dades 462
5.3.3.1 Anàlisi de l'entrevista 462
5.3.3.2 Anàlisi de les complecions de les comparacions 516
5.3.3.3 Inferència del sistema de CRS 519

6. RESULTATS 531

6.1 La Diana 535
6.1.1 Evolució dels elements del sistema de CRS 535
6.1.2 Interpretació de la taula 22 540

6.2 La Sara 549
6.2.1 Evolució dels elements del sistema de CRS 549
6.2.2 Interpretació de la taula 25 554

6.3 La Carolina 565
6.3.1 Evolució dels elements del sistema de CRS 565
6.3.2 Interpretació de la taula 28 572

7. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS I CONCLUSIONS 581

7.1 Discussió dels resultats 582
7.1.1 Sobre les preguntes d'investigació 582
7.1.2 Sobre la metodologia 602
7.1.3 Sobre el marc teòric 603

7.2 Limitacions i futures línies de recerca 605
7.2.1 Limitacions de la recerca 605
7.2.2 Futures línies de recerca 607

7.3 Conclusions 607

8. BIBLIOGRAFIA 611

9. ANNEXOS 627

9.1 Annexos I 629
9.2 Annexos II: La Diana 632
9.3 Annexos III: La Sara 651
9.4 Annexos IV: La Carolina 671
9.5 Annexos V: CD 707

Agraïments

Són moltes les persones que han estat al meu costat durant l'elaboració d'aquesta tesi. A totes elles els vull agrair de tot cor la confiança dipositada en mi. Gràcies a totes elles, ha estat possible. Amb tot, hi ha gent que s'hi ha vist implicada en major profunditat, ja sigui a nivell acadèmic o personal. Per això, en primer lloc, indiscutiblement, li dec la meva més sincera gratitud a la directora de la tesi, la Dra. Montserrat Fons Esteve. La seva aportació acadèmica ha estat incalculable i la personal, essencial, irreemplaçable, impagable... Gràcies per haver-hi estat sempre que t'he necessitat —que no han estat poques vegades.

A l'aixopluc que m'ha ofert el grup d'investigació PLURAL. Són la meva família acadèmica i penso en ells com una incubadora que m'ha proporcionat allò que necessitava per créixer. De tots i cadascun dels membres he après; dels que hi eren i dels que hi són. D'una manera molt especial, a l'IP del grup, el Dr. Juli Palou Sangrà, que ha esdevingut un puntal de referència al llarg de tots aquests anys. La beca m'ha permès gaudir d'una convivència colze a colze al seu costat que, entre moltes altres coses, m'ha servit per aprendre a situar-me a la vida.

A l'actual Director del Departament d'Educació Lingüística i Literària i de Didàctica de les Ciències Experimentals i de la Matemàtica (ELL/DCEM) el Dr. Joan Perera Parramon. Per haver-me aconsellat, quan encara era el Director del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, que em presentés a la beca que va ser possible gràcies a tots els professors del departament, que, entre d'altres, havien actualitzat el currículum GREC. Aquesta beca és fruit del compliment de les tasques tedioses que no agraden però que també serveixen per aconseguir els seus fruits.

A tots aquells estudiants que es van aventurar, el maig del 2012, a participar en un estudi longitudinal. Inicialment hi havia dos grups, un d'estudiants del Grau de Mestre en Educació Primària i un altre d'Educació Infantil. El primer va ser descartat, però també els vull agrair la seva amabilitat. Molt especialment, a tot el grup d'Educació Infantil i en especial els subjectes que han estat estudiats en profunditat. Ha estat un plaer conèixer-les i espero seguir el seu recorregut docent durant molts anys. Tampoc hagués pogut entrar en contacte amb aquests estudiants si no hagués estat gràcies a la generositat de les professores Núria Sánchez, Alicia Solà i Imma Piquer.

A l'assessorament acadèmic i l'acollida personal del Dr. Devon Woods i la Dra. Paula Kalaja. A la Dra. Ana Maria Barcelos per l'amistat empresa a l'indret menys esperat del món.

A aquelles persones que m'han proporcionat contacte amb el món escolar. En especial, al grup de Lectura i Escriptura de l'ICE de la UAB –Maria Rosa, Montserrat, Mia, Ferran, Ester, Maria, Noemí, Hermínia, Núria, Gemma i Patri– perquè m'han donat píndoles d'una realitat meravellosa que han fet el procés menys feixuc en el moment que més ho necessitava. També a la Marta Boix, per haver-me convidat a participar a la seva classe. La suma d'aquestes experiències ha fet més suportable l'allunyament de l'escola que implicava aquest projecte a llarg termini.

A la meva família per haver estat allà. A la de naixement, els meus pares i el meu germà, perquè no han pogut triar i han decidit ser-hi. També a tots aquells qui havent pogut fugir, s'han quedat formant part de la meva família extensiva, atenent demandes que anaven molt més enllà de la investigació. Cadascú, a la seva manera, m'ha proporcionat allò que més necessitava. Moltes gràcies a vosaltres: Anna, Isa, Andrea, Míriam, Ray, Marc, Mar, Òscar, Isabel Martins, Lourdes i Sílvia. A l'Ivan, amb qui vaig compartir bona part del procés. A la Laia, que des del primer dia em va fer sentir còmoda en un procés incòmode. A la Marta, per unes correccions que han superat les meves expectatives.

Especialment, a l'Arnau per haver-me acompanyat durant el procés d'aprenentatge que ha suposat situar-me. Un camí que no ha resultat curt ni senzill però que la companyia ha fet més agradable.

1. INTRODUCCIÓ

La alfabetització no es un lujo ni una obligación: es un derecho

Emilia Ferreiro (2000)[1]

L'escola, en tant que institució educativa, va néixer per ensenyar a llegir i a escriure. El pes d'aquesta responsabilitat, per tant, queda traspassada de manera absoluta a les institucions educatives que, en última instància, afecten als mestres. Aquest podria ser un dels motius pels quals se senten tan pressionats, a vegades, per ensenyar els infants a llegir i a escriure quan abans millor.

No obstant això, tenim evidències científiques que estableixen un període, com es veurà més endavant amb el marc teòric, que situa una franja d'edat en la qual es pot realitzar l'aprenentatge sense l'existència de conseqüències negatives de cap tipus

[1] Conferència de las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México

si es realitza al principi o al final del temps establert. És a dir, com la majoria dels aprenentatges complexos que fan els infants a la primera infància, hi ha franja durant la qual es desenvolupa el procés que culmina amb un resultat. L'obsessió social, però, exerceix tanta pressió que situa l'èmfasi més en el resultat —ser capaç de llegir i escriure, o no— que no pas en el procés d'aprendre, quan en d'altres aprenentatges, la paciència i l'acceptació que l'infant els realitzarà quan sigui el moment, està més acceptat; aprendre a caminar o aprendre a parlar, entre d'altres.

Només per destacar la vigència actual del tema, l'alfabetització és repetidament objectiu de polítiques internacionals, fins al punt que s'ha creat un grup d'experts per afrontar la crisi de l'alfabetització a nivell europeu. La Comissió Europea calcula que un de cada cinc adolescents de quinze anys —així com prop de setanta-cinc milions d'adults— no té l'habilitat lectora ni escriptora suficient per desenvolupar-se de manera íntegra a la societat. Aquesta necessitat social, àmpliament reconeguda, té una relació directa amb la formació dels mestres. Aquesta tesi vol aprofundir en facetes que poden passar desapercebudes pels mestres, com la consciència sobre la necessitat de respectar els processos dels infants —més enllà de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura—, per tal de garantir un desenvolupament harmònic.

En aquest sentit, un seguit de moviments de renovació pedagògica situen l'infant al centre del focus d'atenció de manera que ja no es perceben els processos en clau d'allò que els falta per esdevenir adults sinó a partir de la necessitat de respectar les etapes evolutives. L'impacte d'aquests moviments podria ser molt més profund si arribés a transformar l'arrel on s'assenten les bases del pensament i d'actuació docent. Per això, el focus d'aquesta recerca està en com evoluciona el pensament dels mestres en formació inicial.

Aquesta investigació resulta rellevant a nivell temàtic perquè l'alfabetització inicial és un tema vital i el vincle d'aquest amb el pensament dels mestres és pertinent. En un entorn en el qual cada vegada s'estableixen més connexions amb les destreses associades amb l'alfabetització —no només la tradicional, però també la tecnològica— crec que és fonamental investigar sobre com perceben aquest procés aquells que acompanyaran els infants en les edats primerenques. També perquè cada cert període de temps, quan diverses institucions decideixen avaluar el nivell aconseguit en aquest aprenentatge —ja siguin a nivell nacional o internacional— ens alarmem. Ens espantem perquè els nostres infants i joves no llegeixen prou. Ni suficient. Ni bé. Però clar, el debat només el centrem en allò que passa a l'escola quan el dèficit va molt més enllà. El sector adult tampoc llegeix prou, ni suficient ni

bé, així que ja va sent hora de fer un debat transversal que tingui més vigència que les noticies efímeres en les quals s'organitza la informació als mitjans de comunicació. José Luís Corzo (2007), fins i tot, vincula el fracàs escolar —dels quals som gairebé capdavanters a Europa— amb un procés frustrat d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ‹‹muchos fracasados escolares con 14 o más años comenzaron por no dominar la lecto-escritura cuando eran niños y a aborrecerla profundamente›› (2007: 142).

La tesi resulta rellevant a nivell científic, principalment, per la vigència del tema i l'aproximació metodològica. D'una banda, l'educació és un punt sobre el qual, en el nostre país, els acord polítics brillen per la seva absència. Estem acostumats a decisions partidistes que tenen l'objectiu fixat en el curt termini i que no entenen de pactes socials. La necessitat de saber què ocorre amb la formació dels mestres ha dut les institucions a l'establiment, l'octubre del 2013, d'un Programa de Millora i Innovació en la Formació dels Mestres (MIF). La investigació s'ha formulat sempre des del compromís que suposa fer propostes per a la millora de la formació dels mestres. Un objectiu agosarat però que, atesa la magnitud de la investigació, és pertinent. D'altra banda, resulta rellevant a nivell metodològic perquè molts autors han establert la necessitat d'aprofundir més en els moments de canvi dels processos d'aprenentatge, entre d'altres, Verloop, Van Driel i Meijer, 2001; Borg, 2003; Cambra i Palou, 2007. Aquesta demanda, a més, se suma a l'arxiconeguda necessitat de més recerques qualitatives longitudinals pel matís de comprensió que aporten en comparació amb la resta d'aproximacions metodològiques. En aquest sentit la recerca adreça un buit de coneixement científic perfectament identificat, Kagan (1992a: 81) ‹‹the lack of naturalistic, longitudinal studies of how teacher belief evolves represents a critical gap in our knowledge of teaching››. En el cas de la Universitat de Barcelona, així com pel Programa de Millora i Innovació en la Formació dels Mestres (MIF), pot ser altament rellevant, ja que la possibilitat de transferència en benefici de la societat és suprema.

A nivell personal, aquesta investigació resulta rellevant perquè respon a un problema identificat per la investigadora en el propi procés de formació. Durant els anys de la meva formació de magisteri —en aquell moment la carrera encara era una diplomatura— vaig identificar la mancança d'un sistema que fes mobilitzar, en profunditat, el pensament de l'alumnat estudiants de mestre que entraven a la formació amb tot un seguit de preferències i visions sobre l'ensenyament que en cap moment es van fer emergir. A més, després d'haver guanyat l'ajut de personal investigador predoctoral en formació per a alumnes de tercer cicle de la universitat

de Barcelona (APIF) a la convocatòria del 2012, em sentia amb el compromís ètic de retornar a la mateixa universitat, però també a la resta de la ciutadania, la confiança dipositada en mi. Per tant, malgrat que el disseny de la investigació va ser anterior al premi de la beca, estic orgullosa d'haver apostat per un tipus de recerca tant absorbent i exigent com és una recollida de dades perllongada en quatre cursos acadèmics.

El propòsit d'aquest estudi, per tant, és comprendre què succeeix amb el sistema de creences, representacions i sabers dels estudiants del Grau de Mestre en Educació Infantil de la Universitat de Barcelona sobre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. A continuació s'ofereix una síntesi del contingut de cada capítol.

El primer capítol, la introducció, situa el lector en el tema. És una entrada al procés que ha suposat l'elaboració d'aquest projecte de recerca.

El segon capítol és un repàs d'aquelles referències teòriques més destacades. L'abast del capítol és exhaustiu, tot i que per als dos primers temes —el pensament del professor i la formació dels docents— el repàs és més complert perquè són el pal de paller de la tesi. Després, el tema de les creences dels mestres en formació inicial sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura conforma el tercer apartat. La dècada dels noranta, com es veurà més endavant, va ser molt prolífica en les investigacions del pensament del professorat. La formació dels mestres també ha estat un tema de gran tradició i debat. Segueix un repàs d'aquells autors més destacats sobre els mètodes per aprendre a llegir i a escriure, que en cap cas pretén ser absolut. Cal precisar que el tema de la tesi en si mateix no és el procés d'aprenentatge que realitzen els infants, sinó com els mestres el perceben; per això el desenvolupament del capítol pren de base una investigació amb les creences més recurrents sobre l'alfabetització inicial dels mestres. Per tant, la base, el pilar de la recerca està més vinculada al pensament dels professors que no pas al procés d'aprendre a llegir i a escriure. Novament, com que es tracta d'un dels matisos de la tesi, l'exhaustivitat del repàs teòric és a diferent grau. Cal tenir clar quin és el pilar de la tesi i nodrir-lo per garantir la qualitat de la recerca, sense abandonar els temes adjacents.

El tercer capítol estableix els objectius de recerca i les preguntes d'investigació. D'aquesta manera, s'intenta delimitar què es busca de manera concreta i què es respon en acabar la recerca.

El quart capítol estableix el paradigma de recerca des del qual s'ha enfocat la investigació i les opcions metodològiques que s'han pres. Aquí cal puntualitzar que, al tractar-se d'una recerca longitudinal, hi ha un seguit de decisions que s'han allargat en el temps que es presenten amb perspectiva al capítol, pel que s'avancen algunes dades sense desvetllar els resultats. Per contra, s'ofereixen exemples que il·lustren el procés d'anàlisi.

El cinquè capítol és l'anàlisi de les dades recollides. Atesa la naturalesa de l'aproximació metodològica —qualitativa, interpretativa i longitudinal—, l'anàlisi és extensa. Per aquest motiu no s'han derivat als annexos parts de l'anàlisi, perquè aquest tipus d'investigació reclama espai i temps. Convençuda, com estic, de la necessitat de donar valor a aquest tipus de recerca que sovint ha estat menyspreada des d'altres aproximacions, he decidit mostrar tot el procés per afavorir la transparència.

El sisè capítol presenta els resultats de l'anàlisi de les dades seguint el mateix procediment que s'ha fet amb l'anàlisi, és a dir, per casos.

El setè capítol conté la discussió dels resultats, les limitacions de la recerca, futures línies de recerca i les conclusions. La discussió dels resultats s'estructura en tres punts. En primer lloc, es responen les set preguntes d'investigació. En segon lloc, es posa en relació amb el marc metodològic l'adequació de la metodologia. En tercer lloc, es du a terme el mateix procés amb el marc teòric, per veure quin relació s'estableix entre els resultats que aporta la investigació en relació amb les recerques repassades en el marc teòric. Tot seguit, es presenten les limitacions de la recerca, així com possibles futures línies de recerca a partir d'aquest estudi. Tanquen el capítol les conclusions a les quals arribo amb l'elaboració d'aquesta tesi que, espero, serveixin per millorar la formació inicial dels mestres.

El darrer capítol, Annexos, recull material que ha anat emergint durant el treball. Des de les transcripcions completes i seguides de les entrevistes, a les memòries de pràctiques tal i com me les van facilitar les estudiants. Les entrevistes, per si es volen consultar, es faciliten en el mateix volum de la tesi.

Tots els capítols s'han redactat emprant la primera persona gramatical. Aquesta premissa, però, no es compleix a l'anàlisi de les dades ja que per establir distància amb el procés analític, i tenint en compte que la mateixa investigadora és la persona qui va fer les entrevistes, s'han analitzat en tercera persona del singular per emprar un to impersonal. A la resta de capítols aquest distanciament no s'ha considerat

necessari ja que les decisions que es prenien, des de la rellevància d'un autor a una preferència metodològica, venien definides per les preferències de la investigadora que en cap dels casos ha deixat d'explicar el motiu de les seves eleccions.

En una conferència organitzada pel CCCB, Svetlana Aleksiévitx, darrera escriptora guardonada amb el premi Nobel de la Literatura, explicava l'extrema complexitat d'escriure cada un dels seus llibres. Aquest apunt aclareix l'obra poc prolífica però de gran qualitat de l'autora. Destacava que cada llibre implica una entrega personal exhaustiva que no es pot substituït per res. És a dir, hi ha una part de l'escriptora en totes i cada una de les seves novel·les de veus. Salvant totes les distàncies, també crec que la present tesi té una part de l'autora a mode d'entrega personal. La dificultat d'encarar una tasca d'aquesta magnitud ha suposat un procés personal que va molt més enllà de la faceta investigadora. La mateixa investigació m'ha transformat. Una part és metafòrica. La persona que va iniciar la investigació és diferent de la que ha acabat, entre d'altres, perquè té un coneixement més elevat de les creences dels professors o del procés d'aprendre a llegir i a escriure dels infants. També en un sentit literal. En una investigació en la qual el tema central és el canvi del pensament dels futurs docents, puc dir —amb totes les lletres— que el meu pensament ha canviat. S'ha transformat. L'exposició constant a congressos nacionals i internacionals, a la revisió perseverant de la literatura de referència i el coneixement sobre el camp m'han empès a superar-me a mi mateixa de tal manera que s'ha alterat el meu propi sistema de creences, representacions i sabers sobre el procés d'aprendre a llegir i a escriure, així com de formació dels mestres.

Svetlana també parlava dels anys —cinc— que de mitjana tardava en trobar la música del llibre. Quina expressió més bonica per adreçar aquells moments —no pocs— en què estàs fent tasques relacionades amb la recerca però que no avances pròpiament. En certa manera he experimentat un procés d'absorció, d'exposició, d'impregnació que ha culminat quan he trobat una manera —o un intent— de presentar el procés amb un mínim d'ordre. Per això, vull tancar aquest primer capítol, el que estableix el to de la tesi, amb aquesta composició del fotògraf Chema Madoz. En l'era multimodal que vivim crec que aquesta imatge sintetitza una invitació tendra al que ha estat el meu món durant els darrers cinc anys. Es presenta com un camí lineal, però puc assegurar que ha estat qualsevol cosa menys això. Així que, lector, sigues benvingut a transitar per les pàgines d'un projecte d'investigació que m'ha transformat en una investigadora, mestra i persona diferent. Espero que tu també gaudeixis del *camí*.



Chema Madoz, 2010

Imatge 1

2. MARC TEÒRIC

If we teach today's students as we taught yesterday, we rob them of tomorrow
John Dewey (1859-1952)

Aquest capítol exposa aquelles referències teòriques més rellevants per a la situació del tema de la present tesi. Està format per tres subapartats que són: el pensament dels professors, la formació universitària dels mestres i l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

2.1. El pensament dels professors

L'estudi sobre el pensament dels professors es remunta a Jackson (1968), que va destacar la importància de descriure el pensament i la planificació dels professors per entendre millor els processos que es donen a l'aula. El punt clau, d'inflexió, va ser el congrés del *National Institute of Education* l'any 1975 que va propiciar un canvi

de paradigma. Es va deixar enrere una recerca centrada en la manera de fer dels professors per considerar a professors i alumnes com agents actius, en un context determinat, que orienten la seva conducta tant en funció del seu pensament, com de les seves intervencions i de la manera com perceben la realitat (Palou, 2008: 67). La voluntat de conèixer millor la realitat concreta de l'aula va produir un seguit de treballs que han assentat les bases de l'estudi del camp. Entre els més destacats trobem Clark i Ynger, 1979; Shalvelson i Stern 1981; Clark i Peterson, 1986.

Tot i que és un camp d'estudi relativament recent —amb els inicis a la dècada dels setanta— la diversitat conceptual és molt àmplia (Pajares, 1992; Borg, 2003). Pajares (1992: 309) recull alguns dels constructes que s'han emprat fins el moment *attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories.* Una de les raons que expliquen aquesta varietat conceptual, que ha estat considerada com una dificultat per l'avenç en la recerca, és la diversitat de camps des dels quals s'ha estudiat el pensament dels professors (Pajares, 1992). La pràctica de prendre teories i conceptes prestats de disciplines aliades ja va ser posada en tela de judici per Freeman (1991), tot explicant que poden obstaculitzar l'estudi del camp pertinent. Deu anys més tard de la necessitat d'unificar conceptes manifestada per Pajares en la dècada dels noranta, segueix igual de vigent. Borg (2003) reprèn la crida per tal que els estudis estiguin més connectats per aconseguir una major repercussió. La multiplicitat de noms (*labels*) hauria de deixar pas a una unificació dels constructes que establirien un marc específic a partir del qual començar a treballar per evitar que els estudis quedin aïllats. També s'evitaria que un mateix terme tingués diferents definicions i diferents definicions responguessin a un mateix terme, segons cada autor. No obstant, Woods (2009), en una revisió del treball recent de Borg[2], critica la visió de l'autor sobre el problema, ja que focalitza la dificultat en l'enorme varietat de termes més que de conceptes. Woods exposa que l'ús de diferents termes no significa necessàriament parlar conceptualment de "coses diferents"[3]. És mitjançant una analogia que explica que, així com els investigadors han demostrat que els professors desenvolupen la seva pròpia xarxa de coneixement (formada per BAK[4]) que filtra les pràctiques, els investigadors fan el mateix. Un concepte expressat amb una mateixa etiqueta es referiria, per cada

[2] *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Lonceon: Continuum. Pp.314 que es pot trobar a The Canadian Modern Review 65 (3), 511-513.
[3] El mateix Woods utilitza les cometes quan es refereix a "different things"
[4] *BAK: beliefs, assumptions and representations*

persona, sigui quina sigui la seva condició, a la seva estructura cognitiva personal. En aquest sentit, recorda ‹‹ A positivist fallacy of much research is the assumption that if we all use the same label, we are all talking about the same thing›› (Woods, 2009: 513). Per tant, la polèmica sobre la varietat de conceptes i de concepcions segueix essent un tema sobre el qual es genera debat.

Malgrat les discrepàncies que podem trobar entre els diferents autors, tots comparteixen que hi ha un coneixement no visible que influencia les actuacions dels professors. Marrero (1991) parla de les teories implícites, que són el mecanisme cognitiu que regula l'emergència i activació dels coneixements i creences sobre tots aquells components i processos que contribueixen a posar en pràctica un currículum. El que es destaca d'aquestes teories és que s'abstrauen a partir d'un conjunt d'experiències emmagatzemades a la memòria. No són productes cognitius conscients, pel que són síntesis que acostumen a romandre implícites o que tenen límits difusos. Freeman (2002) parla de la vida mental dels professors com la cara oculta de la professió, que es va consolidar com a àmbit de recerca durant la dècada dels 80, anys que també van centrar el debat sobre com s'havia de treballar amb aquesta cara no visible relacionada amb l'ensenyament.

Part de la literatura sobre el pensament dels professors s'ha concentrat en la diferenciació entre creences i coneixement o saber. En aquest sentit, Kagan (1992b) defineix els coneixements com les creences constatades com a veritats. M. Borg (2001) defineix *belief* com una proposició que pot ser conscient o inconscient, avaluativa, acceptada com a certa per l'individu que la manté, que infosa un compromís emocional i que serveix de guia al pensament i a l'acció. Per la seva banda, Woods (2003) estableix les diferències entre els sistemes de creences i els sistemes de coneixement en tant que els primers són relativament no consensuats, permeten l'existència de mons alternatius, tenen diferents graus de seguretat i una dependència de components afectius i avaluatius que connecten les creences sobre les nostres identitats. Fins i tot podem trobar autors que no diferencien entre creences i coneixement, com Alanen (2003) i Woods (2003), que consideren creences i coneixement les dues cares d'una mateixa moneda. Per intentar lidiar amb aquestes dificultats, proposo l'estudi del pensament ocult dels professors a partir d'un sistema, emfatitzant la idea d'una xarxa. A continuació s'exposa el constructe que es prendrà de referència.

2.1.1 El sistema de creences, representacions i sabers (CRS)

La proposta que s'emprarà en aquesta tesi està formada per un sistema de creences, representacions i sabers (CRS). Aquests sistema es deriva de la proposta de Devon Woods (1996), que a la vegada sorgeix arran d'una aportació inicial de Linde (1980 citat per Woods, 1996). Linde parlava d'un *belief system* (sistema de creences) caracteritzat per ser un conjunt de creences que és coherent, que focalitza al voltant d'algun tema central i que no està compartit per tots els individus de la mateixa cultura. El sistema de Woods (1996: 195) és més complex ja que està format per *beliefs, assumptions* i *knowledge* (BAK). Es descriu com una xarxa, remarcant la interrelació que es dóna entre els elements i destacant la dificultat d'establir els límits entre els uns i els altres. *Knowledge* fa referència ‹‹a les coses que coneixem, als fets sobre els quals hi ha un coneixement convencional››. Les *assumptions* remeten a ‹‹l'acceptació temporal d'un fet (estat, procés, relació), el qual no podem dir que coneixem, que no ha estat demostrat, però que de moment acceptem com a cert››. Finalment, els *beliefs* (creences) suposen ‹‹l'acceptació de proposicions per a les quals no hi ha un coneixement convencional, sinó un que no és demostrable, i per al qual hi ha el que podem considerar un desacord acceptat››. A continuació, es revisa el model BAK amb aquelles aportacions més rellevants.

2.1.1.1 Revisió del model BAK

El model de Woods segueix en constant evolució, ja que la complexitat d'allò que és vol representar —el pensament dels professors— és tan gran que requereix de la reflexió constant per tal d'aconseguir una proposta el més acurada possible. No obstant això, s'ha de trobar l'equilibri entre la revisió constant i l'ús de l'eina per a la investigació, que també ofereix pistes, com es veurà més endavant. Woods en el curs *Pedagogical Grammar in Second/Foreign Language Teaching* ofert a *Carleton University*, Ottawa (2014) va definir els tres components del seu sistema d'una manera sintètica, que aporten una nova visió sobre els conceptes i que poden ajudar a la seva comprensió. El *knowledge* era allò que és veritat, allò que està acceptat. Per contra, un *belief* és l'opinió personal. El punt mig, *l'assumption*, és aquella informació que la gent empra per prendre decisions temporals. En aquest sentit, estableix un continu en el qual en els extrems se situen les creences i el coneixement, allò personal i allò social, els textos personals i els textos de referents. De fet, en converses posteriors va arribar a afirmar que el sistema BAK, que dibuixaria com una nebulosa en constant moviment, que fluctua permanentment,

també inclouria el coneixement implícit i l'explícit. Tot i que sempre s'ha considerat que el coneixement explícit és aquell dels mestres, perquè és el que permet actuar, Woods (2014) es mostra clarament en desacord en afirmar que ‹‹you can perform but not have competence››, és a dir, no tenir coneixement. Per contra, el coneixement intuïtiu és aquell que la gent no sap que té i que li permet prendre decisions. Fins i tot, a l'hora de fer una representació gràfica i mental del sistema BAK, proposa fer un sistema de sistemes que ajuden a il·lustrar la complexitat del fenomen que s'està representant.

Precisament, arran de la complexitat del model, el 2014 va redactar un article juntament amb Knoerr (Woods i Knoerr, 2014) on revisaven la proposta inicial BAK per, a la vegada, esclarir algun dels temes més polèmics. Apunten la inestabilitat del sistema o la volatilitat d'aquest recalcant que es tracta d'estructures eventuals que són creades per l'actuació pedagògica de l'ensenyant —en exercici—. És a dir, l'ensenyant, en tant que docent, du a terme un seguit de processos dinàmics de planificació, posada a terme i avaluació que desemboquen en la construcció d'unes estructures temporals que formen part del BAK. Aquestes estructures són denominades experiències i, repetides en el temps, conformen un bastiment d'interpretació. Aquests cicles, fruit de l'experiència els anomena *cycles expérientiels*.

Atesa la dificultat de definir (i separar) creences i sabers, aquests autors proposen l'ús de dos eixos semàntics per ajudar a il·lustrar les característiques que diferencien ambdós conceptes. El primer eix és l'objectiu-subjectiu. Des d'aquest eix, si entenem per coneixement aquella entitat fàcilment demostrable o validable empíricament pels experts, ensopeguem amb un problema en el moment que la ciència fa i desfà veritats. És a dir, és un camp en constant evolució i al ritme que evoluciona actualment, pot refutar, avui, hipòtesis que ahir es donaven per vàlides. A més, si tenim en compte que el coneixement no és transmet sinó que es construeix, s'han de tenir present les diferents interpretacions que poden brotar del mateix *saber*, ja que ‹‹tout *savoir* est inévitablement interprété différemment par différentes personnes selon leurs connaissances et contextes personnels›› (2014: 22). De fet, els models amb una visió més transmissora del coneixement no tenen en compte aquests processos interpretatius implicats en els aprenentatges. Defensa, així, que els processos cognitius d'interpretació que entren en joc per a la construcció de coneixements no són pas gaire diferents d'aquells que entren en joc per a la creació de creences. Per tant, fa una proposta de termes a utilitzar, que ajuden a comprendre millor el model. D'una banda, parla dels *textos teòrics* com aquells que són disponibles a tothom de manera textual i, d'altra banda, de les *interpretacions*

que són construïdes de manera individual per un individu. Apunta, per tant, que en el procés d'apropiació dels textos hi ha un procés de transformació d'aquests en interpretacions individuals.

Aquestes interpretacions requereixen la distinció entre dos conceptes. D'una banda, els processos interpretatius, que es produeixen en els *cycles expérientiels*. D'altra banda, destaca el marc interpretatiu, que és el resultat de l'acumulació i de la generalització de les seves experiències (Woods i Knoerr, 2014: 23) que acaben construint una estructura cognitiva que esdevé la base de les futures interpretacions. Per tal de fer més comprensible l'exposició, he elaborat la figura gràfica 1[5] que sintetitza els principals elements explicats per Woods i Knoerr (2014).

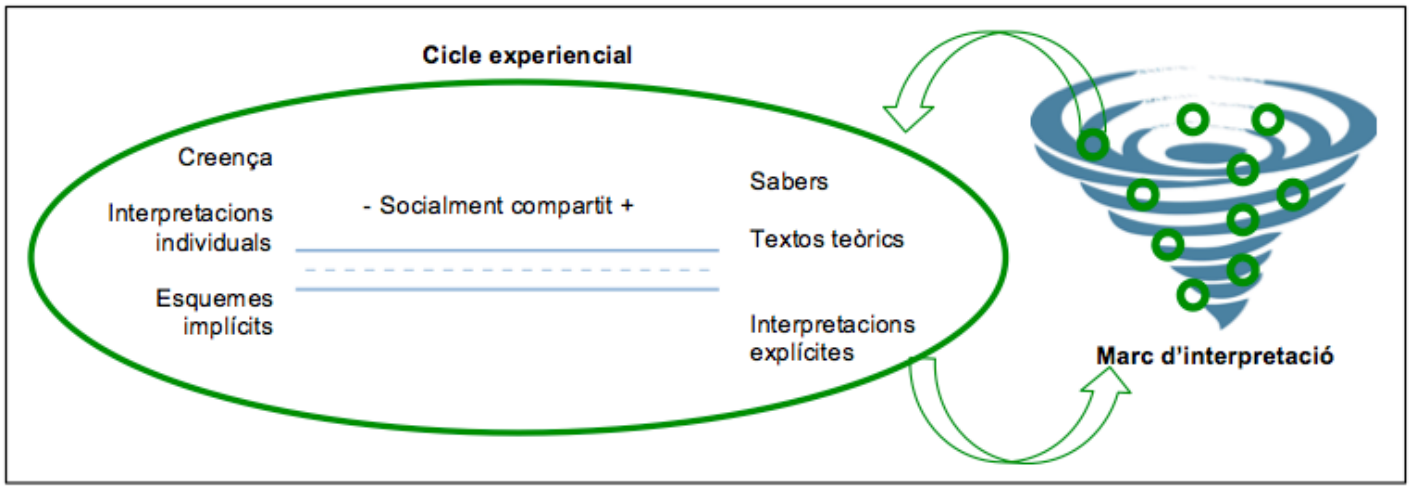


Figura 1

El segon eix és el teòric-pràctic. Prové de la diferenciació, en altres estudis, entre aquell coneixement *teòric* i aquell que s'anomena *pràctic*, on aquest segon es considera una entitat implícita, interioritzada i inconscient. La necessitat d'aquesta distinció l'atribueix a la dificultat de la tasca docent. En un entorn tan demandant i canviant, assegura, com més decisions es puguin prendre de manera automàtica, és a dir, recorrent a aquest coneixement pràctic, millor. Admeten, però, l'ambigüitat dels conceptes coneixements *pràctics* i *teòrics* i proposen una nova diferenciació a partir de la característica *implícita* o *explicita*. Diferencien, per tant, entre les interpretacions —per exemple dels textos de referència— d'un individu, que són explícites i verbalitzables (2014: 24) i dels esquemes adquirits, interioritzats per un

[5] Font: Elaboració pròpia

individu, que són relativament inconscients i implícits (ídem). Val a dir, però, que es mantenen en constant interacció.

Els autors fan èmfasi en un seguit de punts interessants. En primer lloc, recorden la inexistència del saber com una realitat objectiva en el cap d'algú, sinó que els textos han d'ésser interpretats. En segon lloc, insisteixen en la necessitat de diferenciar entre les interpretacions explícites i els esquemes adquirits per l'individu dels quals no n'és conscient, així com de la interacció entre ambdós. En tercer lloc, realça la importància dels cicles experiencials que, d'alguna manera, es nodreixen de l'experiència, dels marcs d'interpretació i dels processos d'interpretació, que estan altament imbricats. De fet, proposa la substitució del model BAK per l'ús dels conceptes *processos d'interpretació* i *marcs d'interpretació* que, afirmen, són més coherents amb una recerca que busca comprendre l'ensenyament a partir de la mirada de l'aprenent.

2.1.1.2 La proposta de model de creences, emocions i identitats (CEI)

El model BAK de Woods (1996) ha estat molt replicat al llarg dels anys. De fet, malgrat l'antiguitat de la proposta, el nombre d'estudis que el prenen de referència mostren la vigència del model. Amb tot, hi ha propostes que, partint d'aquest model BAK, elaboren suggeriments més o menys trencadors. És el cas de l'article de Barcelos (2013) que mostra amb el punt des del qual parteixen les seves investigacions presents. Concretament, està treballant la relació que s'estableix entre les creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, emocions i identitats. Inicia l'article fent un repàs d'aquells punts més importants sobre els tres conceptes. Com que el repàs de les creences és transversal destaco directament aquells dos constructes innovadors: *emocions* i *identitat*. Sobre les primeres, assenyala la implicació d'aquestes en tant que part de la cognició, i a l'inrevés. De fet, el mateix Borg (2006) accentuava la necessitat de comprendre la incidència dels factors cognitius i afectius en les actuacions docents, pel que estava reconeixent la relació bidireccional entre ambdós. La importància de la identitat la situa des del camp de l'aprenentatge de segones llengües, el seu camp d'investigació. Per tant, estableix maneres com la identitat dels estudiants afecta el procés d'aprenentatge de les llengües estrangeres.

Després comença la construcció de binomis mantenint sempre les creences. Sobre el primer tàndem, *creences* i *identitats*, per exemple, afirma que són conegudes per

la seva imbricació i proximitat. De fet, seria complicat establir una línia perfecta de separació entre ambdues, com bé afirmen Sakui i Gaies (2003) i Woods (2003) quan assenyalen la impossibilitat de separar-les com una característica fonamental. Des de la perspectiva sociocultural, Barcelos assenyala la necessitat de considerar els contextos socials dels aprenentatges perquè tenen un efecte tant en les creences com en la identitat. En aquest sentit, la manera com cada estudiant aprèn, però també la manera com el perceben els altres en tant que aprenent – en aquest cas de llengües- és significatiu. Fins i tot Lemke (2008) accentua la dimensió mediadora de la identitat a l'hora de realitzar els aprenentatges. Queda palesa, per tant, la relació que s'estableix entre les creences i la identitat en els processos d'aprenentatge. Quedaria per veure si aquesta mediació és tal que poden arribar a actuar de filtre, com ocorre en el cas de les creences. Enceta el segon tàndem, *creences* i *emocions* assenyalant l'existència de pocs estudis que investiguin la relació entre ambdues. Així com per l'anterior tàndem hi ha un cos de recerca consolidat, no es pot dir el mateix sobre aquest segon. Amb tot, després del repàs de la bibliografia pertinent Barcelos (2013) conclou que la relació entre creences i emocions és dinàmica a la vegada que interactiva. La relació que s'estableix entre ambdues, però, és complexa. Afirma que les emocions poden modelar les creences intensificant-les i, a la vegada, les creences poden modelar les emocions que sentim.

A les consideracions finals, Barcelos critica la visió separada des de la qual s'ha investigat sobre aquests conceptes, ja que no ha afavorit veure els punts adjacents entre els tres elements; creences, identitats i emocions. També qüestiona el poc reconeixement del component emocional de les creences. Per aquest motiu, proposa la creació conceptual d'un continu amb parts d'un mateix nucli que parli de creences, emocions i identitats (CEI). Aquest concepte s'ha de percebre com un sistema complex amb un comportament no linear dels elements. De fet, els elements, estarien en constant moviment i adaptació a l'entorn. La proposta és pertinent especialment per a l'estudi dels canvis en el pensament, és a dir, intentar descobrir l'impacte de les emocions en el canvi, ja que la transformació no és només cognitiva. Això no obstant, es mostra oberta a la discussió dels conceptes que composen el model per evitar la diàspora investigadora que ha ocorregut en el camp de les creences sota tantes etiquetes diferents.

2.1.1.3 Revisió del model de CRS

Després del repàs a les adaptacions fetes al model BAK, inspiradora de la proposta CRS, reprenem l'explicació del model que s'emprarà a la present tesi, que és un sistema de creences, representacions i sabers (CRS), que s'ha considerat el sistema més complet i profund per analitzar el pensament dels professors. La necessitat de refer el sistema de BAK proposat per Woods passa per incloure visions no contemplades en la proposta inicial. D'aquesta manera, prenent la tesi de Palou (2008: 77) com a referència, definirem els elements que conformen el CRS. Les creences fan referència a ‹‹aquelles proposicions relacionades amb aspectes cognitius o emocionals no necessàriament estructurades, efímeres i fluctuants, i considerades en la seva dimensió personal››. Les representacions o sistemes de significats compartits per grups socials ‹‹són també proposicions relacionades amb aspectes cognitius o emocionals, que formen part de la memòria col·lectiva i estan consolidades en el conjunt d'un grup social›› (ídem). Els sabers ‹‹són estructures cognitives que es refereixen a un cos de coneixement acceptats de manera convencional, validats per la comunitat científica›› (ídem). Són molts els estudis que han adoptat aquest sistema a l'hora treballar amb el pensament dels professors, com per exemple Cambra *et al*., 2000; Palou *et al*., 2000; Ballesteros *et al*., 2001; Cambra i Palou, 2007; Palou, 2008, entre d'altres. En aquest sentit, es pot confirmar que principalment el grup de recerca PLURAL de la Universitat de Barcelona ha consolidat una línia de recerca sobre el pensament dels professors prenent el sistema de CRS com a eix central.

Amb tot, no és una proposta lliure de canvis, ja que Mariella Causa (2012), en una revisió del sistema de CRS, proposa la incorporació d'un quart element, *les modèles*. D'aquesta manera, contempla una categoria explícita que inclou el conjunt de referències teòriques i pràctiques dels futurs ensenyants que s'han forjat a partir de l'experiència personal i formativa per impregnació, observació i imitació (2012: 45). Causa diferencia quatre models: el sociocultural, l'escolar, el d'acció i els referents teòrics i pràctics de la formació pedagògica. El model de referència escolar és especialment important perquè ‹‹ils sont essentiellement issus du fonctionnement du système scolaire, des personnes et des pédagogies auxquelles un individu a été exposé durant sa vie d'apprenant et aussi des figures d'enseignants données à observer au cours de la formation au métier d'enseignant›› (Cadet i Causa, 2006: 247). Aquest model escolar recorda l'etapa de l'educació formal definida per Lortie (1975). Segons aquest autor, l'educació formal rebuda, juntament amb l'entrada mediada i el *learning-while-doing*, formen part del procés de socialització dels

professors. Més concretament, l'educació formal —que és la primera etapa— es correspon amb l'exposició continuada a contextos escolars fruit de l'escolarització. Un concepte clau de l'explicació de Lortie és *apprenticeship of observation*, que explica la importància d'aquesta exposició continuada, ja que quan els futurs professors arriben a la formació inicial, han estat 13000 hores en contacte amb l'ofici d'ensenyar. Com que el quart pilar diferenciat per Mariella Causa es considera inclòs en el propi sistema del CRS, que ja contempla la socialització dels professors com un dels orígens del sistema, no es diferenciaran els models en aquest treball d'investigació. Senzillament, s'opta per una visió més àmplia i aglutinadora del que suposa el sistema de CRS.

Atesa la dificultat de definir un model purament teòric, que és susceptible de tants matisos, i que genera propostes tan diferents tot i que tant semblants a la vegada, s'ha optat per fer una definició acurada dels orígens i de les característiques del sistema de CRS per tal de facilitar la comprensió del model. Abans d'entrar en la concreció d'ambdós, però, és adient especificar que al llarg de la tesi no es diferenciarà entre creences, representacions i sabers. En cap dels casos és un objectiu de la tesi ja que hi ha una part inabordable fruit de la manca d'evidències. Ja hem vist com Woods (2014: 21) qüestionava el concepte *knowledge* en tant que a nivell científic es genera coneixement dispar i completament contradictori en un mateix camp de recerca —per exemple, i sortint del la formació dels professors, sobre l'existència (o no) del canvi climàtic i l'impacte de l'activitat humana—. Les formes de generar i divulgar coneixement han sofert grans variacions i sense afirmar que tot el que és genera és vàlid —perquè seria una fal·làcia— encara s'ha dificultat més la definició d'allò que és saber. També té en compte la dimensió del temps. La velocitat a la qual avança la ciència pot fer canviar d'estatus una mateixa informació que, malgrat haver estat refutada a nivell científic, segueixi adherida en tant que informació temporal personal o compartida a nivell social. Com els mateixos autors assenyalen (Woods i Knoer, 2014: 21) ‹‹la distinction inhérente aux thermes *connaissances* et *croyances (*knowledge et beliefs) est loin d'être claire lorsqu'il s'agit de ce qui se passe effectivement dans la tête des enseignants*››.*

De fet, la diferència entre representacions i creences també genera conflicte, ja que pot ser que l'únic motiu pel qual s'està considerant que un element és creença és per la seva falta de significat social compartit. Però aquest fet es pot deure a una falta d'exploració dels subjectes, és a dir, potser ampliant de manera suficient la mesura s'arriba a veure una manera de generar i compartir significat que havia quedat invisible. En certa manera, i sense prendre l'afirmació al peu de la lletra, totes

les opcions són possibles a menys que es demostri el contrari. Per això, és útil recórrer a camps de coneixement que ja gestionen la incertesa màxima que suposen aquestes afirmacions, com en física quàntica la famosa paradoxa del gat de Schrödinger i la possibilitat simultània que estigui viu o mort fins i tot posa nerviós el mateix Stephen Hawking ‹‹When I hear of Schrödinger's cat, I reach for my gun reach›› (Ferris, 1998). És en la superposició dels estats possibles fins que intervé l'observador, que el nostre cas seria l'investigador, que es defineix l'estat final. Per tant, les interpretacions que es poden fer només són especulatives, com entre creença i representació.

Més enllà de l'anècdota divertida, hi ha una incertesa associada a la complexitat que angoixa. D'aquí la necessitat del saber estàtic, del saber que roman i que, per tant, atorga seguretat. En certa manera, és la mateixa essència que aflora en la crítica de Marina Garcés (2016) sobre els estudiants actuals: ‹‹Avui, molts estudiants només esperen instruccions (...) Digues-me què i com ho de fer: aquesta és l'actitud principal d'un alumnat domesticat i poruc, acostumat a no prendre decisions ni riscos*››.* En aquest sentit la proposta de CRS no pot estar més lluny d'aquesta certesa, ja que és un sistema en constant fluctuació. Un altre tema serà comprovar si els elements realment canvien o no, o quin canvi acusen, però si haguéssim de recórrer a una imatge seria la d'una boia flotant en el mar, que sabem que es veurà afectada per l'entorn – una llanxa que passa a prop, un nedador que hi xoca- però l'abast de l'impacte, en funció de com hagi estat, pot ser molt diferent. Per això, no defugim de la complexitat que suposa explorar un terreny invisible, però amb repercussió; intangible, però susceptible d'ésser analitzat. En aquest sentit, ens posicionem en línia que estableixen certs autors des del camp de l'ecologia per la qual defensen que els sistemes complexos, tipus les selves tropicals, tenen una major probabilitat de supervivència que no pas els simples, com per exemple els boscos alpins (Gell-Mann, 1994: 70-71). Malgrat vivim en una societat on allò més preuat és el més ràpid, rendible i senzill, ens posicionem a l'altre extrem de manera evident. En la complexitat dels sistemes, ja siguin ecològics o de pensament, hi ha eines que permeten una major absorció de qualsevol adversitat, ja sigui una situació complexa o un curs de formació. Per tant, un primer pas que s'ha de fer a favor de la complexitat és el reconeixement explícit de la complexitat per si mateixa, i dels problemes que difícilment tenen una única causa o conseqüència.

Morín (2015: 16) resulta inspirador quan confessa ‹‹creo haberme desembarazado para siempre de pensamientos unilaterales, de la lógica binaria que ignora contradicciones y complejidades››. En aquest context se situa aquesta tesi. Per tots

aquests motius, així com per il·lustrar amb major rigor la complexitat i la idea d'engranatge, de connexió, de conglomerat, d'integració, d'ara en endavant es parlarà de sistema de CRS. Allò que potser és complicat d'explicar a nivell de definició, a nivell conceptual, és més fàcil de ser esclarit a través de puntualització dels possibles orígens i característiques del sistema de CRS. Recorrem a l'explicació a partir de la comprensió del conjunt d'orígens, així com de característiques per definir els principals atributs del sistema de CRS.

2.1.2 Orígens del sistema de CRS de cada individu

El sistema de CRS es nodreix de diferents fonts, tant personals com socials, individuals com col·lectives, conscients com inconscients, com a continuació es detalla. Richards i Lockhart (1994) van elaborar una llista amb sis dels orígens que tenen les creences que van servir de base a Palou (2008). Prenent Palou com a referència s'ha elaborat una nova proposta. L'ordre en el qual apareixen llistades no indica una gradació d'importància.

- Els trets de la pròpia personalitat

Cada persona és única en tant que ésser viu; com a tal, té un estil personal. Basturkmen et al. (2004) va destacar que les diferents maneres de fer dels professors no sempre es poden explicar per les diferències contextuals sinó que també s'ha de considerar la dimensió individual i personal. Fons-Esteve i Buisán (2012) arriben a una conclusió similar després d'observar a dues mestres paral·leles que tenen diferents maneres de fer tot i que comparteixen el mateix entorn. Pérez-Peitx (2011) també es troba amb un cas similar i és el factor personal el que acaba establint les diferents maneres de fer de persones que formen part d'un mateix equip escolar.

- L'experiència personal com a aprenents

Reprendrem a Lortie (1975) i el seu *apprenticeship of observation* per explicar aquest punt, ja que inclou tota l'experiència que una persona acumula en tant que aprenent al llarg de la seva vida.

- Formació

Considerem tant les assignatures que formen part de la formació inicial, el coneixement pedagògic que se'n deriva d'ells (Richardson, 1994) així com els

cursos de formació contínua. Part de la formació inicial està formada per les pràctiques a les escoles que Lortie (1975) va definir com *entrada mediada a les escoles*, aquell primer contacte amb les escoles que Cambra (2005) considera com a punt crític pels estudiants.

- Principis i pràctiques consolidades/compartides dels centres

Forma part de la idiosincràsia de les escoles tenir unes pràctiques preferides i amb les que, podem dir, es defineix la cultura de centre.

- L'experiència professional

Lortie (1975) la va definir com *learning-while-doing,* fent referència a la quantitat de creences, representacions i sabers que s'adquireixen i modifiquen en el moment que el professor exerceix la seva professió.

- Influències derivades del mateix sistema educatiu i de la societat

L'escola és una de les moltes institucions sobre la qual s'exerceixen pressions socials. La canalització d'aquestes pressions es pot fer en forma de normativa, de llibres de curs o de campanyes, entre d'altres (Palou, 2008).

2.1.3 Característiques del sistema de CRS

Com que partim d'una gran varietat conceptual i de definicions, també podem trobar diferents característiques atribuïdes a les creences en funció dels autors. A partir de la síntesi de Pajares (1992), de Barcelos i Kalaja (2003), de Palou (2008) i de Phipps i Borg (2009) s'elabora un llistat amb les principals característiques del sistema de CRS que utilitzarem en la present investigació. Per tant, en aquesta tesi direm que les creences, representacions i sabers:

- Són individuals

Cada individu desenvolupa el propi sistema de CRS (Basturkmen et al. (2004), adquirit durant el procés de transmissió cultural, que inclou l'experiència escolar com a aprenents fruit de l'escolarització.

- Són construïts de manera social

Tot i que són individuals, es construeixen en un context cultural compartit. No es tracta d'una transmissió o recepció passiva d'un individu a un altre, sinó que són

construïts de manera activa a través de la interacció social, pel que estan constantment en evolució (Woods, 2003). Res es dóna fora de context i els processos interpretatius sempre estan contextualitzats. Bruner (1996: 14) recorda la càrrega cultural que envolta el nostre dia a dia ‹‹ Interpretations of meaning reflect not only the idiosyncratic histories of individuals, but also the culture's canonical qays of constructiing reality. Nothing is "cultural free" but neither are individuals simply mirrors of their culture››. Dufva (2003), recordant el crucial paper que moltes vegades tenen les altres persones a l'hora d'evocar les creences, i arriba a suggerir que s'hauria de prestar més atenció a l'investigador quan es duen a terme recerques.

- Actuen de filtre

Tamisen la nova informació —ja sigui teòrica o pràctica— per adaptar-la al sistema existent. En aquest sentit, poden arribar a limitar l'impacte d'un curs de formació. Kagan (1992b) o Holt-Reynols (1992) van concloure que els cursos que havien dut a terme no havien tingut impacte en les creences dels estudiants.

- Orienten l'actuació pràctica, però la relació entre el sistema de CRS i l'actuació és complexa

Tot i que l'actuació pràctica està orientada pel CRS, no totes les actuacions pràctiques estan influenciades (només) pels CRS, pel que la relació que s'estableix entre els dos elements no és unidireccional.

- Estan molt arrelats, pel que el canvi és difícil

Es formen molt aviat, pel que estan molt arrelats, i això en dificulta la seva modificació. A la seva vegada, tendeixen a perpetuar-se fins i tot després de tenir contradiccions o d'explicacions científiques (Pajares, 1992). L'autor també afegeix que quan abans s'incorpora una creença més difícil és la seva posterior alteració.

- Es poden modificar a través de noves experiències

Els CRS són resistents al canvi però es poden canviar. Diferents autors proposen diferents premisses per tal que el canvi tingui lloc, tot i que la majoria coincideixen en prendre com a punt de partida els CRS dels alumnes (Mewborn i Tyminski, 2006; Gutiérrez, 1994; Tillema i Knol, 1994; Peacock, 2001; Verloop, Van Driel i Meijer, 2001).

- Són una xarxa

Parlant de la relació entre els sabers i les creences, tal i com s'acaba de dir a la revisió del model dels CRS, Woods (1996: 194) confirma la dificultat de diferenciar entre els sistemes de coneixement i els sistemes de creences. Uns anys més tard, el mateix autor (Woods, 2003) insisteix en la dificultat d'establir els límits dels elements (BAK) perquè les fronteres són flexibles, borroses i poc estables. Com que la línia que separa les creences, de les representacions i els sabers és molt fina, es treballa amb un sistema que posa l'èmfasi en la interconnexió i la idea de contínuum. A més, cal tenir en compte la diferent forma que poden prendre. Gabillon (2014) parla de creences *base* i creences *perifèriques* per definir l'abast diferent dels elements.

- El seu contingut s'ha d'inferir

- Estan lligats a la dimensió emocional

Com mostra Barcelos (2013) a la seva investigació, però com també constaten Woods (2003), Kramsch (2003) i Sakui i Gaies (2003), el component emocional de les creences no pot passar desapercebut. Entre creences i emocions s'estableix una relació interactiva i complexa que les fa inseparables.

- No es poden valorar en termes de correctes o incorrectes

Finalment destacarem un últim punt, no com a característica, però sí com a premissa pel present treball. Defensarem la idea de Kramsch (2003) que les creences no són correctes o incorrectes, sinó que són creences més o menys fonamentades teòricament. En la mateixa línia, Kagan (1992b) insistia en no emetre judicis de valor sobre les creences dels estudiants.

Per tant, ens trobem davant d'una proposta complexa però que atesa aquesta faceta, permet afrontar l'estudi de quelcom tan heterogeni com és el pensament dels mestres. Això no obstant, fruit de la mateixa complexitat que recalquem de manera permanent, s'espera que hi hagi elements que generin fricció. És a dir, ja que es tracta d'un sistema integrat per diferents elements, de diferent nivell, estatus i situació, és d'esperar que es generin friccions diverses.

2.1.4 Les friccions

La relació entre les creences i l'acció és complexa (Graden, 1996; Woods, 2003) i forma part d'una llacuna del coneixement del pensament dels professors (Ballesteros, 2000). Les diferències que poden sorgir entre l'actuació pràctica i les creences dels professors s'han estudiat, entre d'altres, per Graden (1996), que s'ha referit a elles amb el nom d'incongruència o per Lee (2008), que ha utilitzat el terme *mismatches*. Aquesta tensió entre el que s'observa i el que es pensa ja va ser observada per Linde (1980) citat en Woods (1996) i va utilitzar el terme *hotspot*[6] per definir-la. El mateix autor va destacar la importància d'estudiar-la, ja que els professors acostumen a estar subordinats (a supervisors, a inspectors, a investigadors) i prefereixen ser consistents amb el paradigma dominant més que amb les seves creences i el seu comportament (Woods, 1996: 71). Aquesta tria, entre ser consistent amb les teves creences o amb el paradigma educatiu del moment, pot donar com a resultat un *hotspot* entre el que realment es fa i el que es pensa. De fet, Fang (1996), reprenent una idea que ja hem destacat, conclou dient que trobar alguna mena "d'inconsistència" entre les creences i les pràctiques és d'esperar, atesa la complexitat de la vida a l'aula.

D'acord amb Phipps i Borg (2009), sovint aquestes diferències han estat percebudes de manera negativa, *as an undesirable or negative phenomenon* (2009, 280). Ells mateixos proposen una perspectiva més positiva a l'hora de valorar-les i per fer-ho reprenen el terme *tensió* emprat per Freeman (1993: 488), entès com ‹‹divergences among different forces or elements in the teacher's understanding of the school context, the subject matter, or the students››. Seguint amb aquesta visió més àmplia del concepte, Borg (2011) utilitza el terme per referir-se a dues percepcions que no estan completament alineades. Concretament, parla de tensió entre la percepció del grau de canvi de creença reconegut per un professor i el canvi de creença que realment va tenir lloc. Pérez-Peitx (2011), segueix amb aquesta tendència així com amb la importància de l'estudi de les friccions en el seu treball perquè es van trobar tensions entre l'actuació pràctica i el discurs —com ja han assenyalat molts autors— però també en el propi discurs, un element a considerar en la present investigació perquè les dades es recullen principalment a partir de les entrevistes. Més endavant es reprendrà l'estudi de les tensions en el mateix discurs perquè resulten

[6] El terme *hotspot* es pot entendre per punt de fricció. Ajuda a la comprensió del terme la metàfora de les plaques tectòniques, que són confrontants i coexisteixen, però que tenen episodis de tensió més elevada.

especialment rellevants per a la present tesi. Abans, però, seguim amb el repàs de les tensions entre el pensament i l'actuació, que ha estat un punt de mira destacat en nombroses recerques.

Woods (2003) va més enllà i destaca dos aspectes de la relació entre les creences i l'acció. Primer, qüestiona la possibilitat que les creences puguin ser separades o separables de les pròpies accions, al mateix temps que es pregunta què significa dir que les accions d'un mateix són consistents o sota quines circumstàncies podem dir que les accions i les pràctiques són inconsistents. Segon, es pregunta fins a quin punt les creences d'un mateix difereixen de la declaració sobre les creences d'un mateix. Aquest segon aspecte està molt relacionat amb la situació davant la qual es va trobar Borg (2011) i va resoldre emprant el terme *tensió*, i és que no sempre les tensions han de ser entre el pensament i l'acció. La pròpia diferència entre el que es creu que s'ha verbalitzat i el que s'ha verbalitzat també pot esdevenir una tensió. Barcelos (2003b), referint-se a la complexa relació entre les creences i el comportament, demana una visió més amplia de l'acció que eviti establir una dicotomia entre pensament i acció, i reclama la relació recíproca que es dóna entre ambdós.

L'existència de tensions es pot atribuir a la dificultat de la gestió de les situacions sorgides a l'aula, com ja s'ha comentat abans quan s'explicava el perquè de l'interès en aquest camp d'estudi. D'aquesta complexitat n'han parlat, entre d'altres, Elbaz (1991) citant a Lampert (1985), quan explica que els professors no solucionen els problemes sinó que afronten dilemes; Shavelson i Stern (1981) exposant que els professors estan pressionats per la immediata resposta que requereixen algunes situacions, que no afavoreixen respostes de tipus reflexives; i Woods (1987: 17), que atribueix la dificultat a la multitud de factors que envolten les situacions en les quals els mestres prenen les decisions que, a més a més, acostumen a estar en constant canvi. Podríem dir, per tant, que és d'esperar trobar aquestes friccions atesa la dificultat de la professió.

2.1.4.1 Les friccions en el discurs

Reprenem ara les investigacions que identifiquen tensions en el mateix discurs. D'una banda, trobem Pérez-Peitx (2011), que va estudiar les tensions que emergien en l'anàlisi de les entrevistes a dues mestres. És rellevant perquè obre un nou camp d'investigació ja que aquestes friccions, aquests espais de coexistència adjacent, no

han estat el centre de gaires investigacions. La investigadora identifica tres àrees en les quals el discurs d'una de les participants no era sòlid. D'altra banda, Simon Borg i Yi Liu també han adreçat aquest tema, fruit de la tesi doctoral de Liu que estudiava la construcció de la identitat professional per als professors d'anglès a les universitats de la Xina. El plantejament inicial, però, és prou diferent de l'anterior com per haver-lo de situar. Es tracta d'una recerca quantitativa i qualitativa. Inicialment, es va passar un qüestionari electrònic a més de set-cens professors i, posteriorment, se'n van seleccionar vint per fer entrevistes. En aquestes entrevistes, semiestructurades, se'ls va demanar principalment que elaboressin amb major extensió les respostes del qüestionari. El primer article està orientat a l'emergència de les tensions que, principalment, van identificar que resultaven ser el diferencial entre les motivacions personals per realitzar recerques i els motius oficials que eren promoguts des de les institucions (Borg i Liu, 2013). Per tal d'oferir una major comprensió del fenomen estudiat, la segona publicació que han fet (Liu i Borg, 2014) explora en major profunditat les dades qualitatives. Per això, en els fragments que faciliten, en diverses ocasions, l'entrevistadora enceta la pregunta demanant que justifiqui una resposta del tipus ‹‹your choices of the answers to the scenarios indicate you take "getting the work published" as very important›› (2014: 278). En certa manera, es provocava l'emergència de tensions en el moment que se'ls posa en contradicció en la mateixa entrevista, com indiquen altres fragments com per exemple ‹‹For the importance of "Results are publishable" you chose the answer "unsure". It seems it is contradictory to what you just said now›› (2014: 279). Per tant, es tracta d'una proposta molt diferent a partir de la qual analitzar i fer emergir les tensions en el discurs. Cal remarcar, també, que les principals tensions que van emergir en aquest estudi són fruit de la diferència entre els sistemes. És a dir, la diferència entre allò que pensen a nivell personal els subjectes i allò que s'exigeix a nivell oficial. De fet, gairebé per a totes les explicacions, els autors recorren a formules tipus *this view was at odds with the institutional perspective* (2014: 278) o *under the influence of the authoritative voices* (ídem). Amb això, el que vull deixar clar és que els investigadors han anat a buscar un tipus de contradicció particular, que és aquella que posa en situació, també, un ens supraindividual que, en aquest cas, podrien ser les institucions universitàries xineses. Aquest tipus de tensions són fàcils de seguir perquè són les més comunes, en el sentit que la diferència entre allò que jo vull i allò que se'm demana es més fàcil de fer emergir. També, fruit de la manera com es van recollir les entrevistes, hi ha una certa canalització cap a la recol·lecció d'aquests fenomen.

Amb tot, és interessant subratllar el tipus de contradiccions que emergeixen, perquè il·lustren la diferència entre els sistemes individual i social (Liu i Borg, 2014). En primer lloc, centren l'atenció en les tensions identificades entre la recerca per ser publicada i aquella per a propòsits pedagògics. En aquest punt resulta rellevant destacar que els subjectes es mostren conscients de les diferents concepcions de recerca que contemplen, un cop més, perquè és relativament fàcil identificar la diferència entre allò que jo penso i allò que "es pensa de manera oficial". Aquesta diferència és important. En segon lloc, exploren les tensions entre la recerca basada en revisió de literatura i aquella que anomenen pràctica. En aquest punt defineixen pràctica com aquella recerca que té rellevància per a la classe. En tercer lloc, s'adreça un altre tema clàssic en recerca, el tipus de recerca. Mentre que el plantejament oficial aposta clarament per un tipus de recerca quantitativa, basada en estadística i eines que permetin la gestió d'aquestes dades, alguns estudiants divergeixen en mostrar preferències més qualitatives. En quart lloc, les darreres tensions adrecen les diferències motivacionals per fer recerca. Mentre que a les enquestes, de manera majoritària, asseguraven que el principal objectiu per fer recerca era per a motius professionals i pedagògics, les entrevistes matisaven el discurs afegint criteris més instrumentals com, per exemple, aconseguir una promoció.

Més enllà de les particularitats de cada recerca, totes mostren la importància de fer una anàlisi exhaustiva d'allò que diuen els mestres —en formació o en exercici— per aconseguir una major comprensió sobre la manera com ells veuen el món. A més, les friccions indiquen la complexitat d'aquest pensament ja que només en aquest pla, sense afegir la dimensió de la pràctica docent, ja emergeixen contradiccions. Per això, en aquesta tesi, un dels aspectes sobre els quals es posarà l'accent és en la identificació d'aquells elements del sistema de CRS dels subjectes participants que denotin zones de fricció. Novament, es tracta de situar la complexitat de la tasca docent en el centre de l'interès per convertir-la en un motiu d'aprenentatge.

Per fer-ho, ja que es tracta d'un camp que fins ara en el món de les creences dels professors no s'ha estudiat tant, hem recorregut a un expert en tensions com és Engeström, que fa les seves aportacions des del camp de la teoria de l'activitat. Concretament, prendrem de referència l'article que van escriure el 2011 Engeström i Sannino. Aquesta aportació permetrà incloure una terminologia més acurada que facilitarà una major afinació i exploració en profunditat. Amb tot, no es pot perdre de vista el camp des del qual fan les aportacions, que ja hem dit que era el de la teoria de l'activitat. Ells estudien, per tant, els processos de transformació que

experimenten els individus, i el paper que juguen els altres en aquests. Com es pot comprovar, és un camp llunyà però que considerem que té una important zona d'adjacència que és l'estudi en profunditat de les contradiccions discursives manifestades en les entrevistes pels subjectes. En el treball citat, diferencien entre quatre tipus de contradiccions que han identificat a partir de l'anàlisi de les entrevistes en grup. Diferencien quatre categories: *dilema, conflicte, critical conflicte* i *double bind*. Les dues primeres —dilema i conflicte— poden ser amb un mateix, per tant, són les que s'espera que surtin en l'estudi de les dades de la tesi, mentre que les dues últimes requereixen de la situació del grup social per a la seva emergència. D'entrada, no s'espera identificar-les.

Per dilema entenen (2011: 373) ‹‹an expression or exchange of incompatible evaluations, either between people or within the discourse of a single person››. És a dir, quan un mateix subjecte, en el nostre cas, fa dues declaracions incompatibles sobre un mateix tema. Primer dic A i després nego A. De fet, els mateixos autors proposen pistes per identificar-los a nivell discursiu, com són els connectors que ajuden a ordenar el discurs; *d'una banda*, *d'altra banda*, *per un cantó*, *per l'altre*, etc. També presten especial atenció, al *sí, per*ò. Per conflicte entenen ‹‹when an individual or group feels negatively affected by another individual or group, because of a perceived divergence of interests or another's incompatible behaviour›› (ídem). Les pistes lingüístiques es produeixen quan a nivell discursiu es mostra el desacord tipus, *no*, *discrepo*, o bé, *això no és veritat*. En aquest sentit, si per als dilemes l'atenció se situava en la partícula positiva *sí, però* per als conflictes l'indicador potencial és la partícula negativa *no*. Això no obstant, en aquesta investigació no només es rastrejarà les contradiccions a partir dels indicadors discursius sinó que es buscarà l'existència d'aquestes sigui quina sigui la forma que presentin. És a dir, pot ser que emergeixi una contradicció en una mateixa entrevista en dos moments tan allunyats de la recollida de dades que puguin prescindir de la manifestació explícita, a través dels indicadors, de la contradicció, però tractar-se d'una contradicció igualment. Un cop més, recordem que la voluntat de la tesi és la comprensió, en màxima profunditat, del que succeeix en el sistema de CRS dels estudiants durant la formació inicial.

Els mateixos autors encara ens diuen més sobre els conflictes, ja que asseguren que prenen la forma de crítica, de discussió, de discrepància o bé resistència. Per a la seva resolució proposen tres alternatives. Mitjançant el compromís de canvi, o bé gràcies a la submissió, que pot ser de dos tipus, a la majoria o bé a l'autoritat. En aquest punt, paga la pena recordar l'aportació de Woods (1987) en la qual apuntava

a la complexitat de la tasca docent fruit de molts factors, entre d'altres, les discrepàncies que pot haver-hi entre el sistema de creences d'un mateix professor i el del paradigma dominant del moment. Ambdós conceptes claus per a l'estudi de les contradiccions en el present estudi en la seva definició ja donen pistes sobre el diferent grau d'afectació. Mentre que dilema, pel DIEC (2a entrada) és s*ituació problemàtica en què s'ha de seguir l'un o l'altre de dos camins*, l'entrada més pertinent de conflicte és e*star indecís entre interessos, desitjos, etc., incompatibles* (DIEC, 5a entrada). Les definicions mantenen la principal diferència entre ambdós tipus de contradiccions. Mentre que el dilema centra l'atenció en la polaritat de les opcions, o *l'un o l'altre*, en conflicte l'èmfasi està en la indecisió que aquesta situació suscita, en l'efecte que causa en la persona trobar-se immers en un conflicte del que sigui – interessos, desitjos, declaracions, etc.- i la incompatibilitat.

El paraigües que engloba ambdós conceptes, juntament amb el conflicte crític i el *double bind*, és el concepte de contradicció, que fa referència a l'acte de contradir, entès com l'emissió d'enunciats contraris, respecte un mateix o respecte un altre. No obstant això, Engeström i Sannino (2011) estableixen una relació unívoca que els porta a confirmar que contradicció genera tensió. És a dir, en certa manera, amb la voluntat explícita d'anar un pas més enllà per no només parlar de contradicció, s'entreveu un esperit d'augmentar la zona de fricció, l'evidència del frec. De fet, mentre que *contradicció* és *dir el contrari d'allò que diu* (DIEC, 1a entrada), l'entrada de *tensió* augmenta la rigidesa de les forces, *estat del cos sol·licitat per forces que el mantenen tens o li impedeixen de contreure's* (DIEC, 2a entrada). Per aquest motiu, un dels interessos de recerca de la present tesi serà comprovar si bé, com afirmen els autors, és cert que totes les contradiccions generen tensió.

Aquest tema ens interessa perquè, com ens recorden Engerström i Sannino (2011), les contradiccions són tensions inherents que s'han generat de manera històrica, i que han estat les forces de les transformacions. L'existència de tensions —enteses com a contradiccions— són el motor del canvi, i és que la contradicció interna és indissociable de l'objectiu d'una activitat. Aquesta visió de la contradicció no comporta una càrrega negativa i és que l'enfocament que prendrem en aquesta tesi és de la capacitat de contribució de les contradiccions, vistes de manera positiva, o de les tensions com hem explicat en aquest punt. En aquests sentit, recordarem Johnston (1992) quan reclamava la necessitat d'estar al costat de l'alumne per

ajudar-lo a entendre les "tensions[7]" ja que segurament formarien part del procés de reconstrucció. D'aquesta manera, Johnston planteja la fricció en termes de contribució potencial. En certa manera, aquesta recerca s'adscriu a aquesta visió en positiu dels elements en fricció. Per tant, les contradiccions que s'identifiquin, malgrat que es defineixen en termes contradictòries seran vistes com espais potencials manifestats pels alumnes, que segurament seran diferents per a tots i cada un d'ells, tal i com és propi del sistema de CRS, per a un aprenentatge que a ells mateixos els resoldrà tensions internes. En aquest sentit, la visualització de les contradiccions serà un trampolí d'aprenentatge. Amb aquesta metàfora introduïm el següent subapartat del marc teòric, i és que el llenguatge metafòric ha estat molt vinculat amb el món de l'educació perquè l'ús de les metàfores desprèn un enfocament sobre allò que s'entén per aprendre i ensenyar. Per això, farem un repàs d'aquelles aportacions més rellevants per a la present tesi.

2.1.5 Les metàfores

La metàfora, lluny de ser un mer instrument lingüístic, impregna el pensament i l'acció, com ens van explicar Lakoff i Johnson (1980). Tradicionalment havia estat considerada una manera bonica, elegant per expressar els pensaments, però actualment s'ha consolidat com una eina de recerca més tot i que, sovint, se'n recomana la triangulació amb altres eines (Ellis, 2002; Barcelos i Kalaja, 2003). En el camp de la investigació, Kramsch (2003) destaca que resulta especialment indicada per treballar tant amb les actituds com amb les creences.

La mateixa autora, en un capítol de llibre, diferencia entre dos mètodes d'obtenir dades *metafòriques*. D'una banda, es pot treballar amb metàfores demanades explícitament, derivades de frases tipus *ensenyar és com...* i, d'altra banda, es pot fer una anàlisi del discurs que inclogui l'anàlisi metafòrica. També detalla els cinc punts (2003: 113) que hem de tenir en compte a l'hora de conceptualitzar la formulació de les creences en relació al pensament. Per aquest treball, destacarem les quatre que resulten més adients:

- La formulació i atribució d'una creença crea una creença. Quan atribuïm una creença estem fixant temporalment amb llenguatge el pensament que tenim, del qual podem no ser-ne ni conscients.

[7] Terme que emprava la mateixa autora, sense cap referencia a la Teoria de l'Activitat

- L'atribució de creences no té lloc de manera aïllada, sinó que estan lligades les unes amb les altres.
- Tant les creences com les seves atribucions es produeixen en contextos socials.
- La gent produeix i atribueix creences contextualitzades culturalment.

En l'estudi de Kramsch les metàfores fan referència a l'aprenentatge general d'una llengua i la paradoxa en les construccions metafòriques té un paper destacat. És un espai ambivalent que expressa dues idees paradoxals que molts estudiants han utilitzats per descriure l'aprenentatge de la llengua. Amb un exemple ho veurem més clarament ‹‹Learning a language is like holding ice cream in the palm of your hand on a hot summer day›› (2003: 117). Aquesta construcció mostra un espai de tensió que és comparat amb l'acte d'aprendre una llengua.

Rod Ellis també ha treballat sobre les construccions metafòriques dels estudiants de segones llengües. Treballar amb metàfores ‹‹provides a basis for identifying the mental constructs that underlie our thinking about the world›› (Ellis, 2001: 69). A partir d'un altre estudi (Ellis, 2002) ha identificat cinc metàfores recurrents que són emprades pels estudiants de segones llengües, en aquest cas aprenents d' alemany. Aquestes metàfores són:

- L'aprenentatge com un viatge: un viatge que s'inicia amb un objectiu clar, i que només es supera si es superen les dificultats que sorgeixen. Permet parlar en termes d'èxit i de fracàs i també els permet parlar de la pròpia experiència amb certa distància, cosa que serveix com una estratègia metacognitiva de la seva estratègia.
- L'aprenentatge com un trencaclosques: el punt fort és l'esforç intel·lectual derivat de l'aprenentatge, tot i que també els serveix per parlar dels obstacles que han superat, que acostumen a ser ansietat i fins i tot patiment arran de les dificultats que experimenten a l'hora *d'intentar resoldre el trencaclosques*.
- L'aprenentatge com a patiment: l'èmfasi de la metàfora és en la dimensió afectiva. L'experiència de la qual es parla no ha estat gaire plaent i es pot dir que els estudiants que la van emprar creien que algun tipus de patiment era necessari a l'hora d'aprendre una nova llengua.
- L'aprenentatge com una lluita: és semblant a l'anterior metàfora, tot i que es diferencia perquè hi ha una percepció de l'aprenentatge com una lluita constant, que només pot ser guanyada després de superar l'angoixa personal.

- L'aprenentatge com a treball: hi ha una vessant de la metàfora literal, lligada als deures i a treballar en parelles, però també hi ha una utilització metafòrica com empènyer als alumnes als límits. Sembla que la vessant metafòrica potencia la idea d'esforç individual en l'aprenentatge i està bastant lligada amb la motivació. No obstant, s'utilitza més vegades de forma literal que no pas de manera metafòrica.

Veient les cinc metàfores destacades per l'autor queda clara la importància de la dimensió afectiva dels estudiants, com en el cas de Barcelos (2003b) on l'estudiant viu episodis d'ansietat derivats de l'aprenentatge.

Sakui i Gaies (2003) també han treballat amb les creences i les metàfores, però en aquest cas d'un professor d'anglès, posant l'èmfasi en la identitat professional, que és construïda de manera social, dinàmica tot interaccionant amb la gent de l'entorn. Les dades sorgeixen d'un auto estudi. Les dues metàfores més potents que van identificar en el seu discurs són:

- L'aprenentatge com un viatge, on el paper del professor és el de guia
- L'ensenyament com la plantació de llavors, estretament relacionada amb la visió del nen com una planta, on el desenvolupament és el creixement de la planta, l'impacte del professor és el del jardiner i els altres elements de l'entorn serien el sol, l'adob i l'aigua (Von Wright, 1997).

Finalment, destacarem a Bullough i Stokes (1994) que van treballar amb les metàfores dels estudiants de professor com una eina per explorar les concepcions que aquests mateixos tenien sobre l'aprenentatge i que servia per promoure el desenvolupament personal. Val la pena destacar els tres motius pels quals van decidir centrar l'estudi en les metàfores. En primer lloc, perquè per la seva natura les metàfores simplifiquen i clarifiquen el significat de la complexitat. En segon lloc, perquè les metàfores activen i limiten el significat. Aquest punt pot ser especialment interessant per l'alumnat a docents per desenvolupar visions alternatives de pensament sobre l'ensenyament en general, però també d'ells mateixos com a docents. Finalment, les metàfores serveixen de ponts entre les imatges i les narratives perquè estructuren històries. Per tant, un canvi en una metàfora pot indicar un canvi en la percepció de l'ensenyament en general, o de la pròpia identitat com a docent. Veiem com el paper de la reflexió juga un paper important, ja que a través de l'exploració de la pròpia veu o la dels altres, es poden presentar noves maneres de percebre la realitat. Aquesta insistència sobre la veu va ser recollida per

Featherstone, Munby i Russell (1997) en un llibre on parlen de la importància de la veu, tant pròpia com d'altri, a l'hora de forjar la identitat dels professors. També Bullough i Stokes (1994) destaquen una intuïció arran del seu estudi, tot i que no es van poder establir links causals, i és que l'anàlisi de metàfores està associada amb la reflexió perquè permet pensar en l'ensenyament i en els estudiants en tant que docents de maneres que no havien pensat mai. És una manera de viure diferents enfocaments professionals.

Com hem dit, de les metàfores vinculades amb el món de l'educació se'n pot desprendre la visió des de la qual es planteja l'acte d'aprendre o d'ensenyar. En aquest sentit, i prenent les metàfores sobre què significa aprendre que tot just hem explicat, la diferència entre la concepció de l'aprenentatge com d'un viatge o un puzle és molt diferent. Mentre que en la primera opció el destí —l'objectiu d'aprenentatge és conegut des d'un primer moment— el viatge en si pot estar plegat de sorpreses. Aquest factor inesperat brilla per la seva absència en la concepció de l'aprenentatge com un puzle, ja que es parteix de la idea que hi ha una manera de concloure, que és aquella que culmina amb l'encaix de totes les fitxes. En aquest sentit, la primera interpretació té un matís d'aventura, de llançar-se a allò inesperat i desconegut, completament inexistent en el segon. De fet, s'entreveu d'on prové la força de la metàfora; des de dins, d'aquell que fa el viatge que seria l'aprenent; o bé des de fora, que és quan algú dissenya un camí a recórrer i està definit a priori. La dita, de la qual se'n desconeix l'autor, ‹‹si un huevo se rompe desde fuera se acaba la vida, si se rompe desde dentro la vida comienza››. il·lustra perfectament l'essència de l'origen del canvi.

2.2 La formació universitària

La formació universitària és objecte de moltes recerques en part, pel cost elevat, en tots els sentits, que genera. És una inversió personal, econòmica i en termes de cost d'oportunitat que, a llarg termini, té grans efectes en la societat. En camps diferents a la formació dels mestres, s'ha demostrat com l'educació superior té impacte a l'hora d'alterar els repertoris d'actuació dels docents. Un exemple és l'estudi d'Oleson i Hora (2014) on, mitjançant una recollida de dades qualitatives de carreres tecnològiques, d'enginyeria, matemàtiques i ciències, van arribar a la conclusió que el pas per la universitat suposava un punt d'inflexió en la seva formació. En el camp de la formació de mestres (Feiman-Nemser, 2001) assegura que es tracta d'una proposta formativa d'estudis massa fragmentada i paralitzada. Falta una visió de

conjunt que ajudi a situar els alumnes. Falta un element que vertebri les diferents unitats descontextualitzades que suposen les assignatures, un tot que li doni sentit i coherència a tota la formació. Tanmateix, admet, la mera idea de construir un sistema de formació integrat és molt agosarada.

A més, s'ha de tenir en compte que les facultats de formació del professorat no sempre gaudeixen del mateix estatus respecte d'altres formacions homologues. De fet, més enllà de la dicotomia tradicional entre les carreres de lletres i ciències, l'educació obligatòria (primària i secundària) sumada a l'educació infantil (educació infantil, primer i segon cicle) ha estat tradicionalment objecte de molts atacs. En aquest sentit, ja que abans ha emergit l'exemple de Finlàndia, el reconeixement social als professionals que treballen en aquestes franges d'edat és molt qüestionable. Amb tot, sabem que la qualitat de les nostres escoles depèn, en part, de la qualitat dels nostres professors (Feiman-Nemser, 2001) per tant aquesta formació es perfila com un pilar fonamental a l'hora replantejar l'educació. De fet, aquest argument apunta un dels motius pels quals a Finlàndia tenen una formació dels mestres tan estricta, que admet només un deu per cent dels candidats després de fer nombroses proves de selecció que inclouen —entre d'altres— aptituds personals, entrevistes, destreses tecnològiques i/o plàstiques. Aquesta tesi parteix del profund convenciment que la formació dels mestres hauria de ser el vehicle del canvi dels mestres (Tillema, 1997a)

2.2.1 La formació inicial dels mestres

De debats relacionats amb la formació inicial n'hi ha molts, des de com s'ha d'anomenar la formació; *teacher training* o *teacher education*[8]; o fins i tot sobre si els mestres neixen o es fan. El que està clar és que els professors han d'estar el més ben preparats possible per fer front a una societat canviant (Darling-Hammond, 1999) i és que en el món de l'educació els canvis i les reformes són reptes constants (Bullock, 2011). Darling-Hammond (1999) fa un recull de les cinc crítiques més repetides en els sistemes de formació inicial dels mestres. En primer lloc, destaca la visió des de la qual s'enfoca l'ensenyament i aprenentatge, que és massa tradicional, resultat, en part, d'un treball individualment isolat de la societat. En segon lloc, la duració és inapropiada si es té en compte tots els temes que s'han d'adreçar. En

[8] Si bé la preparació fa referencia al sentit més físic o l'educatiu

tercer lloc, destaca la fragmentació del contingut, als quals els manca un eix vertebrador —observació confirmada posteriorment per (Feiman-Nemser, 2001). En quart lloc, les classes mantenen un format de lliçó tot entrant en contradicció, sovint, amb allò que s'ensenya als futurs mestres. En cinquè lloc, els estudiants no tenen una comprensió profunda dels problemes reals de les escoles, sinó més aviat un coneixement superficial.

A la dècada dels 70 Lortie (1975) parlava de les mancances que tenia la formació inicial dels mestres, tot destacant la visió crítica que tenien els aprenents sobre la pròpia formació. Un dels punts més conflictius que va destacar va ser la relació entre la teoria i la pràctica. Tradicionalment, els estudiants han trobat els cursos massa teòrics i, per conseqüència, repetitius i avorrits. La relació que s'estableix, per tant, entre l'estudiant i la seva formació s'acaba definint en temes de frustració perquè volen menys formació teòrica a la vegada que en volen més de pràctica. Mérida Serrano (2009), en un article sobre les limitacions actuals de la formació, també identifica la complexa relació entre la teoria i la pràctica com un dels principals eixos transversals de problemes i debats als quals s'enfronta la formació. Assegura que aquesta preparació ha de servir per donar resposta a les demandes que exigirà la feina tot criticant la visió que es té de la formació inicial dels mestres, que els propis estudiants qualifiquen d'insuficient. Veiem com la formació presenta punts de tensió sobre els quals es pot treballar per intentar ajustar les visions que tenen els diferents elements implicats en la formació. L'èxit de la formació, per tant, passa per construir ponts entre el coneixement teòric i l'aplicació pràctica d'aquest (Whiteback, 2000). A la vegada, aquestes construccions serveixen per canviar als mateixos estudiants la visió sobre l'experiència a la universitat.

No podem parlar de formació sense fer referència a un dels termes que més impacte ha tingut en la literatura i en la manera de veure la formació inicial; és el que Weinstein (1988) va anomenar *unrealistic optimism*. Aquest concepte aglutina dues actituds que reunien els estudiants amb els que treballava. D'una banda, la seguretat en la seva habilitat per ensenyar. D'altra banda, la falta d'apreciació de la complexitat i incertesa de l'acte d'ensenyar. D'aquesta manera, va anomenar una espècie *d'optimisme latent* que es viu a les aules de formació inicial. Un dels motius que destaca Weinstein (1990) és la familiaritat de les aules, en les que recordem, hi han passat moltes hores, i que provoca que els estudiants entrin a la carrera creient que ja saben de què va l'art d'ensenyar. El mateix autor ens parla, també, de l'extraordinària importància de la dimensió afectiva en tot el procés, concretament quan parla del tipus de professor que els estudiants volen arribar a ser i que

defineixen, bàsicament, a partir d'objectius humanístics. L'estudi de Weinstein (1990) conclou que l'optimisme que havia detectat a principi de curs, després d'un curs de sis mesos, segueix present, tot i s'havia reduït lleument. A més a més, els estudiants sentien que en el desenvolupament de la tasca ho realitzarien millor que els seus companys. Per tant, aquest optimisme irreal sembla que també implica una seguretat respecte els companys, i és que es creuen que tindran menys dificultats que la resta per fer que els seus alumnes assoleixin objectius acadèmics. Si, per un moment, mirem què pensen els professors que ja estan exercint, i en referència el mateix optimisme (Weinstein, 1989) veurem com aquests també afavoreixen aquesta visió mitificada que ensenyar és estimar els alumnes. Per tant, aquesta seguretat és típica dels alumnes però podem confirmar que és estesa a nivell professional (tant *pre service* com *in service* professors) i per la resta de públic en general.

Calderhead i Shorvock (1997), emprant el recurs de les imatges que tenen els estudiants sobre els professors, afegeixen que més aviat pocs estudiants entren a la formació amb una visió complexa del que suposa ser mestre o de les situacions d'aprenentatge. No obstant això, afirmen que van trobar evidència per afirmar que amb els dos anys de formació hi va haver un canvi gradual cap a una visió més complexa, més susceptible de reconèixer la dificultat de la professió. Whiteback (2000), per la seva banda, parla d'una visió massa simplista de la professió i apunta a la mateixa causa que el seu company Weinstein, la llarga exposició en contextos escolars, a l'hora d'explicar el fenomen. A més a més, ens parla dels estudiants que creuen que hi ha una mena de trucada interna a l'hora d'escollir la professió i que "ser escollits" els feia especials a l'hora de treballar amb nens. Finalment, Whiteback (2000) en una de les conclusions apunta que el grup d'estudiants amb els que treballava es sentien especials i es creien en possessió d'unes qualitats especials que la resta de companys no tenien i que aquests atributs els farien més exitosos en tant que professors. Amb aquesta radiografia de l'estat anímic i de les projeccions que fan els estudiants, no és d'estranyar que hi hagi un 50% d'estudiants als Estats Units que durant els primers cinc anys de pràctica abandonen la professió (Fantilli, McDougall, 2009). És per aquest motiu que necessitem que la formació inicial tingui el major impacte possible en els estudiants.

Les experiències que han tingut els estudiants en tant que aprenents poden ser molt diverses. D'entrada, es podrien separar entre aquelles que han generat un record positiu i aquelles que, per contra, han esdevingut una font d'emocions negatives. És interessant veure, però, com totes poden ser un trampolí en el cas de la formació

inicial. Dit de manera general, es pot confirmar que els models bons, com és d'esperar, esdevenen fonts d'inspiració. Al mateix temps, els dolents, són un referent constant d'allò que no es vol repetir (Rodriguez, 1993), precisament per la proximitat del record negatiu. Mewborn, Tyminski (2006), han analitzat com les experiències negatives són emprades com a catalitzadors per a esdevenir bons referents en positiu. És a dir, anar a buscar els oposats d'aquell referent per situar-se en tant que docents, ‹‹even when preservice teachers have had negative experiences as learners they are able to use these experiences to shape their ideas about teaching practices in positive ways›› (2006: 32). Amb tot, sigui quin sigui el tipus d'experiències que aporten, tots arriben a la formació amb un bagatge educatiu fruit del seu pas pel sistema escolar. En aquest punt, és adient veure què han dit els investigadors respecte aquesta *motxilla* amb la qual entren, ja que explica perquè les mateixes situacions tenen influències tan variades en els estudiants, atesa la diferència inicial de coneixement, expectatives, creences i experiències, entre d'altres, (Lauriala, 1997).

Durant la formació, i fruit del contacte amb diferents professors i escenaris, els estudiants interioritzen models *bons* i *dolents* sense ser plenament conscients dels motius pels quals pertanyen a una categoria o a una altre. Bailey et al. (1996) van descobrir que un dels trets diferenciadors respecte els bons models és el component afectiu d'aquests, ja que feien sentir bé l'alumne i, per extensió, aquest se sentia bé. El rol emocional, per tant, emana com una font important a l'hora d'interpretar, tot i que de cap de les maneres és l'únic. Lortie assenyala la naturalesa d'aquests aprenentatges, que qualifica d'intuïtius (1975: 62) ‹‹what students learn about teaching, then, is intuitive and imitative rather than explicit and analytical, it is based on individual personalities rather than pedagogical principles››. Fins i tot, Bailey et al. (1996) van més enllà perquè estableixen una associació entre la complexitat de la situació i el coneixement al qual recorre l'estudiant. D'aquesta manera, davant d'una situació difícil la manera d'actuar serà aquella més intuïtiva que, per extensió, serà aquella que s'ha interioritzat d'una manera inconscient ‹‹When we are faced with difficult situations, we may revert to teaching in the way we were taught (...) Such behaviours arise naturally, since they were ingrained during our apprenticeship of observation›› (Bailey et al., 1996: 15). D'aquesta afirmació es desprèn una necessitat inqüestionable de donar a conèixer la complexitat de les situacions d'ensenyament i aprenentatge, atesa la multiplicitat de factors que entren en joc, però també, la necessitat de fer conscients els estudiants sobre quin ha estat el seu procés d'aprenentatge, és a dir, fer emergir la seva experiència en tant que alumnes.

Cada persona és diferent, per tant cadascú ha de fer el procés d'analitzar què porta, quines han estat les seves experiències passades a nivell educatiu i veure com aquestes l'han afectat en la seva visió de l'ensenyament (Bailey, 1996). Això no obstant, el rol de la formació del professorat ha de ser el de bastir un espai d'unes eines que permetin fer aquest procés analític, oferint suport quan sigui necessari però sempre des d'una perspectiva no transmissora sinó constructiva. Cadascú ha de realitzar el seu procés i cada procés serà diferent perquè cada persona és diferent. Fins i tot, una mateixa situació o experiència pot ser interpretada de manera molt diferent per diverses persones. Per aquest motiu, és imperiosa la necessitat de prendre distància sobre la pròpia experiència d'aprenent mitjançant l'emergència de la consciència sobre el propi procés. Darling-Hammond (1999: 343) atorga la màxima importància a tenir la capacitat de ser empàtics, ‹‹put oneself in the shoes of the learner and to understand the meaning of that experience in terms of learning››.

A continuació es fa un repàs d'aquells estudis que han investigat les creences dels mestres en formació inicial, i atesa la importància que emana del bagatge adquirit pels mestres durant els seus anys d'estudiants, s'adreçarà aquest tema de manera explícita. Abans però, es destaca un problema —la perpetuació del sistema— identificat per nombrosos autors.

2.2.2 La perpetuació del sistema educatiu

Si prenem la crítica de la poca innovació de les facultats —motivada pels factors que siguin—que porta els estudiants a formar-se en un context tradicional —lliçons— quan l'aproximació des de la qual se'ls demana que ells aprenguin a ser mestres és més constructiva, aflora una contradicció. Resulta interessant, també, reprendre el concepte de *formació passiva* que Lortie, a la dècada dels setanta, va definir. Concretament, és interessant reflexionar sobre què aprenen els estudiants.:

> ‹‹Students are undoubtedly impressed by some teacher actions and not by others, but one would not expect them to view the differences in a pedagogical, explanatory way. What students learn about teaching, then, is intuitive and imitative rather than explicit and analytical; it is based on individual personalities rather than pedagogical principles›› (1975: 62)

Per tant, sabem en què es fixen els alumnes i veiem com, si no hi ha una voluntat clara d'incidir en aquesta formació passiva a través de la formació inicial dels mestres, acabem tenint un sistema que a través de la imitació, esdevé tradició i

perpetua un sistema poc reflexiu i crític. Pajares (1993), en parlar d'aquesta perpetuació, situa el focus en els bons models, i per tant, bones experiències que han viscut la majoria dels alumnes ja que arriben a la formació amb una identificació de les bones pràctiques que els promou a perpetuar el model convencional que han rebut en el passat. Per la seva banda, Chong, Wong i Queck (2005) filen més prim i associen amb la falta d'exploració de les creences dels estudiants la perpetuació d'antiquades i inefectives maneres de fer dels docents. És per això que la formació inicial dels mestres ha de ser un punt clau en la vida dels alumnes perquè han estat exposats a moltes situacions d'aprenentatges passius de les quals poden no ser conscients. S'ha de ser conscient de la posició que ocupa la tradició en el pensament dels docents (Elbaz, 1991) i tractar aquest tema amb la importància que es mereix. D'aquí la cita que enceta aquest capítol. Dewey, ja a inicis del segle XX, va ser capaç de fer un exercici de generositat mental en pensar les conseqüències no des de la visió dels adults o del sistema, sinó en clau d'infant, què els estem privant si no canviem l'educació, *el demà*.

Així doncs, s'estableix una roda per la qual es prenen de referència, sense ser-ne conscients, alguns dels models que ells van experimentar com a alumnes. Aquests models es qüestionen poc en una formació inicial de tendència poc innovadora, perpetuant així l'enfocament sobre els ensenyaments i els aprenentatges. Farrell (1999) ho evidencia clarament quan situa el repte en la manera de fer emergir aquestes experiències prèvies per tal de fer conscients els alumnes que les tenen.

2.2.2.1 L'enfocament des del qual es planteja l'educació

En el món de l'educació, a tots els nivells, és fonamental saber identificar d'on prové la força de canvi, ja que pot ser el factor decisiu que expliqui l'èxit o el fracàs de la transformació. Aquest criteri s'aplica des del nivell més alt —com una reforma educativa— a l'aprenentatge més individual, com defensa Vitgotsky. El coneixement s'ha de construir i no imposar. Aquest és un factor clau que explica, en part, l'èxit de la reforma educativa de Finlàndia que es va iniciar a la dècada dels 70 amb la *comprehensive reform* per tal de construir una escola pública potent com ha resultat la *peruskoulu*. La reforma, lluny de ser imposada des de d'alt —ja siguin instàncies polítiques o educatives— es va construir des de les bases de la societat educativa que està formada pel personal docent (Sahlberg, 2013). Només amb un plantejament piramidal, engegant el procés de renovació des de les bases, sense saber a priori exactament quin serà el resultat final, es va poder produir un procés de

transformació que va donar com a resultat una reforma educativa de tal envergadura que ha portat el país a ser actualment un dels capdavanters a nivell educatiu. Paga la pena aturar-se a fer un algunes esmenes que, sovint, passen per alt quan es parla del sistema educatiu de Finlàndia. Seria molt interessant debatre'n molts punts perquè el referent és inspirador i enriquidor, però en puntualitzarem alguns aspectes que estan vinculats amb el procés de transformació i els resultats.

En primer lloc, Finlàndia tenia un sistema educatiu bastant qüestionable abans de la dècada dels setanta. Els resultats eren mediocres i se separava els estudiants en funció de les seves aptituds acadèmiques. Aquesta separació es va trencar per complert quan es va decidir donar el màxim d'oportunitats a tots els alumnes per igual. En segon lloc, la reforma va ser un projecte a llarg termini. A molt llarg termini. A un termini gairebé irrecognoscible per una societat liderada per un sistema polític que no es capaç de fer projectes que vagin més enllà dels quadriennis electorals. La primera fase de la reforma —que és aquella que adreçava la re-avaluació dels fonaments teòrics i metodològics —es va iniciar a finals dels setanta, principis dels vuitanta. La va seguir una segona etapa, on es va prioritzar la millora a través de la creació de xarxes i de l'autoregulació. Actualment, estan sota la tercera fase, que es va iniciar amb el canvi de mil·lenni i que consisteix a potenciar l'eficiència de les estructures i de l'administració. En tercer lloc, els resultats no es van començar a veure fins que no van sortir els primers informes PISA. Mentrestant, hi havia un sector de la població molt en contra del sistema educatiu, que considera que no premia l'excel·lència. Per tant, no només el projecte va tardar un bon grapat d'anys en desenvolupar-se, sinó que els resultats, en línia amb el que suposava l'arrencada del projecte de transformació, van tardar en aflorar. En quart lloc, són els alumnes més feliços a l'escola, dit d'una altra manera, són els que pateixen menor ansietat. Mentre que en altres països molt rígids, que no deixen marge de coexistència com el Japó o França, el nombre d'infants que sofreixen aquest tipus d'angoixa poden arribar a superar el 50%. Com hem dit, n'hi hauria per fer una tesi doctoral sobre l'anàlisi en profunditat del sistema educatiu finlandès. Així, a tall d'anècdota, també és més que remarcable la selecció exhaustiva a la qual se sotmeten els estudiants de mestre, el sistema de valors compartit a nivell social que estableix unes bases sòlides o el paquet de mesures socials que acompanyen la primera infància i que permeten practicar la igualtat d'oportunitats (Melgarejo, 2013).

Per tant, només aquella reforma que s'inicia amb una voluntat de transformar, sense poder preveure amb exactitud quin serà el final és la que serà capaç d'impregnar als seus actors socials en la construcció de la mateixa. És a dir, en la mesura que cada

individu ha de participar en la construcció de la reforma i, per tant, se la fa seva, aquesta triomfarà i perdurarà més enllà de mandats electorals. Això també explica el fracàs de les reformes educatives espanyoles o catalanes, que han respost més sempre en termes d'imposició que no pas de construcció. Morín (2015: 35) defineix de manera extraordinària aquesta situació amb el que ell anomena l'ecologia de l'acció, ‹‹toda acción, una vez emprendida, tiende a escapar de las intenciones y de la voluntad de su actor para entrar en un juego de interacción y de retroacción con el medio (social o natural) que puede modificar su curso y hasta invertirlo››. En aquest sentit, la formació —a tots els nivells— però pel cas que ens ateny, la formació inicial dels mestres hauria de complir aquesta ecologia de l'acció en tant que configuració d'un espai potencial de conseqüències previsibles però desconegudes, que els estudiants es fessin seves. Amb un entorn d'aquest tipus, que obliga a recórrer a la reflexivitat, seria més probable aconseguir impacte en els sistemes de CRS dels estudiants que, com s'ha repetit de manera reiterada, són estables i resistents al canvi. Un disseny transformador precisa d'una fase prèvia de situació. Com ara veurem, s'han fet nombrosos estudis sobre el pensament dels professors en formació. Bullock (2011: 116) ja indicava la necessitat d'estudiar els sistemes de creences en un camp com el de l'educació, ‹‹where change and reform are constant challenges››. Un cop més, es destaca la complexitat, de la qual aquesta tesi es fa ressò; de l'entorn com una característica definitòria de les situacions d'aprenentatge. Són molts els autors que arriben a la conclusió, en algun punt de la recerca, de la necessitat d'estudiar de manera explícita el pensament dels alumnes en el moment d'entrar a la formació per tal de poder situar, encara que sigui només en el pla metafòric, d'on vénen, on estan i on volen anar. Abans, però, adreçarem el tema de la formació dels mestres.

2.2.3 El sistema de CRS abans de la formació

Powell (1992) va constatar amb el seu estudi que l'alumnat portava tot un bagatge dins seu quan entrava a la formació. De fet, en un dels grups, concretament aquell que tenia una visió més tradicional de la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge —denominat amb el mateix nom—, recorrien a les seves experiències en tant que estudiants d'una manera més freqüent que no pas els altres. En aquest exemple, així, es veu una conseqüència directa de com aquest coneixement pot afectar el desenvolupament del curs. Woods i Knoerr (2014) van una mica més enllà i expliciten les conseqüències d'aquesta demanda recorrent. En última instància,

partir del pensament del professor implica la consideració d'una premissa inclusiva en el sentit que busca, també, partir d'allò que els alumnes porten, i no només concebre la formació com un ideal sobre allò què han de saber o allò que han fer.

El debat sobre si realment la formació arriba a tenir algun efecte en les creences l'adreçarem més endavant. Ara, a mode de síntesi, s'ofereix una taula que posa l'accent sobre la quantitat d'autors que han insistit en la necessitat de prendre com a punt de partida els coneixements dels estudiants. Podem trobar aquesta referència al que ja porten sota diferents noms —creences, coneixement, experiències, etc. — però el que no canvia és com se situen els investigadors al respecte. No es pot prescindir dels elements que, com ja s'ha dit, poden tamisar la nova informació i exercir una força contrària al canvi fruit de la incrustació en el sistema.

Aquesta taula, per tant, no diferencia entre el tipus de formació —inicial o permanent— sinó que situa el centre d'atenció en com s'han d'iniciar els cursos. A continuació, es mostra la taula 1[9] on s'ha fet una síntesi d'alguns dels principals investigadors que han fet aquesta crida. Són molts i variats. Sembla contradictori, però, que havent-hi tanta investigació que fonamenta aquesta premissa no es tingui en consideració en molts cursos de formació. Fins i tot Dewey, 1938 —que enceta la taula— ja va apuntar aquesta necessitat de partir d'allò que porten els estudiants — en aquest cas d'escola— però de màxima vigència per a la formació inicial. Reprenent el seu discurs, diré que *cada experiència és una força en moviment* (1938: 81).

Taula 1

Autors	**Any**	**Què diuen**
Dewey	1938:112[10]	‹‹Es un precepto cardinal de la nueva escuela de educación que el comienzo de la instrucción se haga con la experiencia que tienen ya los alumnos; que esta experiencia y las capacidades que se han desarrollado en su transcurso ofrezcan el punto de partida para todo ulterior aprender››
Hollingsworth	1989:186	‹‹Results clearly indicate that preservice programs should come to understand the incoming beliefs of its students along with other screening criteria in order to direct their placements in school settings, inform their supervision and understand their learning››
Carter	1990	Enlloc de pensar què haurien d'aprendre els mestres en formació inicial s'ha de començar per allò que ja saben.

[9] Font: Elaboració pròpia
[10] La página 112 correspon a la edició del 2013 – disponible a la bibliografía-. Hem considerat oportú, però, remarcar que el llibre es va publicar originalment el 1938.

Weinstein	1990: 286	‹‹The robustness of these theories makes it essential to consider alternative ways to help prospective teachers examine their preconceptions and appreciate the complexity and uncertainty of teaching››
Freeman	1991: 32	‹‹In teacher education, it will be more productive, and ultimately more effective, to realize that teachers-in-training are transforming what they already know about teaching rather than to think of them as learning new methods or ways of behaving in the classroom››
Johnston	1992: 133	‹‹This suggests that much is lost if the formal preservice educational experiences of Student teachers are kept separate from their personal experiences prior to and during their teacher education programs››
Holt-Reynolds	1992: 347	‹‹If we take seriously our own theory about the importance of prior knowledge, then teacher education programs must reflect the assumption that preservice teachers' personal knowledge and beliefs are important for teacher educators to discover and for students of teaching to explore››
Kagan	1992a: 77	‹‹If a program is to promote growth among novices, it must require them to make their pre-existing personal beliefs explicit››
Pajares	1993: 7	‹‹We ought to be interested in the beliefs of preservice teachers not because we wish these future educators to share similar, appropriate conceptions, but because the nature and importance of individuals' beliefs is such that they must be a focus on the dialogue in teacher education if there is to be any hope of budging mental structures long solidified and deeply rooted››
Rodriguez	1993: 220	‹‹It may also be a little of help to become more aware of the students' prior beliefs if the intention is to persuade them into uncritically accept on established program goals and values››
Tillema	1994: 601	‹‹L'efectivitat del curs dependrà de com de propers —o llunyans— siguin els sistemes de creences compartits el curs i l'estudiant. Per això, a diagnosis of teacher knowledge should be a component of training programs››
Bramald, Hardman, Leat	1995	S'ha demostrat que és necessari que els professors prenguin consciència de les creences que els estudiants aporten. En conseqüència, els professors han de fer els canvis que siguin necessaris en el curs.
Gutiérrez	1996: 73	‹‹Teacher education courses should aim to provide space and means by which student teachers can bring up and examine their pretraining knowledge in order to see how it relates to teacher education knowledge, so that learning Is more meaningful››
(Bussis, Chittenden, i Amarel, 1976: 17) citat a Richardson	1996: 104	‹‹Significant teacher change can only occur, they concluded, if teachers are engaged in personal exploration, experimentation and reflection››
Weber i Mitchell	1996: 312	‹‹Part of the difficulty is that teacher education focuses too much on "*overcoming"* or "*unlearning"* past experience››
Richardson	1996: 106	‹‹Within a constructivist learning and teaching framework these beliefs should be surfaced and acknowledged during the teacher education program if the program is to make a difference in the deep structure of knowledge and beliefs held by students››
Bailey et al.	1996: 16	‹‹By becoming aware of our beliefs with regard to those teachers we have witnessed, we can begin to develop teaching

		philosophies based on choice››
Tillema	1997: 292	‹‹Teacher education programmes need to find ways to interact with student teachers' prior beliefs and actively involve student teachers in learning››
Timmea i Knol (a)	1997: 30	‹‹Focusing on belief change, and therefore n conceptual change, means taking as one's starting-point the pre-existing conceptions and knowledge of teacher education students instead of the information to be presented››
Tillema i Knol (b)	1997: 590	‹‹Student teachers are not *tabula rasa* when they enter programs of teacher education; diagnosing their beliefs and conceptions seems to be a necessary antecedent to the Successful introduction of new *educational theory*››
Lauriala	1997: 280	‹‹We need to pay attention to students' initial orientations››
Joram i Grabriele	1998: 176	‹‹It is essential that teacher educators take prior beliefs into account››
Farrell	1999: 2	‹‹An important question that arises as to how these prior experiences [what they have learnt in the past], often tacit, can be made more conscious and integrated into the curriculum››
Cambra	2000: 168	‹‹La recerca necessita remuntar a les fonts, examinar a fons els sistemes de creences dels professors, que tenen els seus orígens en l'ensenyament primer de tot, i la formació després, rebuts pels professors››
Ríos	2000	Recull la necessitat de fer brollar els coneixements disponibles que porten els professors —no només en formació inicial— a l'hora de dissenyar els programes de formació››
Cabaroglu i Roberts	2000: 399	‹‹Early awareness raising of pre existing beliefs can contribute to subsequent development *(subratlla tres condicions)* ››
Feiman-Nemser	2001:1048	‹‹Preservice educators must start the process of transforming commonsense ideas about teaching and personal experiences of schooling into professional commitments and lay a strong foundation in subject matter knowledge for teaching››
Peacock	2001: 189	‹‹Work on beliefs should be an integral part of TESL core courses. Trainers should be conscious of the strong influence of the *apprenticeship of observation* on trainee beliefs››
Verloop, Van Driel i Meijer	2001: 453	les creences i el coneixement que ja porten ‹‹must be the starting point for any successful intervention or innovation››
Borg	2003	Després de l'estudi de síntesi sobre la recerca en el camp del pensament dels professors, encomana als formadors de mestre de prendre en consideració els principis que subratlla la seva recerca a l'hora de dissenyar els programes de formació››
Chong, S., Wong, I. Y-F, Quek, C.L.	2005: 6	‹‹Teachers' beliefs of pre-service play a pivotal role in the acquisition and interpretation of knowledge and subsequent teaching behaviours and how unexplored entering beliefs may be responsible for the perpetuation of antiquated and ineffectual teaching practices››
Mewborn i Tyminski	2006: 32	‹‹Thus, we need to use pre service teachers' experiences during their apprenticeship of observation in productive ways in teacher education››
Cambra i Palou: 161	2007	‹‹Partimos de la idea que para mejorar lo que sucede en las aulas es necesario incidir en las creencias y en las representaciones de los docentes, lo que conlleva indagar sobre

		los orígenes de los CRS de los profesores››
Phipps i Borg	2009: 388	‹‹We support such claims and suggest that teacher education programs would do well to consider ways in which participants can be encourage to explore their beliefs, their current practices and the links between them››

L'impacte d'allò que porten és elevat, i d'aquí que tants autors demanin de manera explícita la necessitat d'establir aquest coneixement com a punt de partida per a la formació. Ara bé, com Calderhead (1988) denota, l'efecte pot variar considerablement entre estudiants i situacions. En qualsevol dels casos, queda palesa la gran quantitat d'aprenentatges que s'han de realitzar malgrat que molts estudiants entren amb una visió molt definida de què i com ho volen fer. En unes altres paraules, *l'unrealistic optimism* de Weinstein, citat anteriorment, és també, una crítica a la visió d'alguns estudiants sobre allò que ja saben i el poc que poden aprendre de la formació inicial.

Es veu, per tant, com més enllà del concepte que utilitzen per referir-se al pensament del professor —que ja s'ha apuntat com un tema polèmic— la majoria d'autors comparteixen una mateixa aproximació. Ja sigui en busca de la construcció de processos reflexius que tinguin un major calatge en l'estudiant (Cambra i Palou, 2007), o adreçant directament l'efectivitat del curs, que serà major en tant que siguin capaços de crear més aprenentatges (Tillema, 1997b). Aquesta visió, però, no considerem que sigui compartida per Peacock (2001) per la manera com parla de les creences, com quelcom negatiu que ha de ser esmenat per aconseguir el seu objectiu..

> ‹‹First, I suggest that if trainees have any beliefs about Language learning that may negatively affect their future students' learning, it is important for programme instructors to consider changing them. Second, teachers' should try to amend the beliefs at the start of the programme››. (2001: 189)

Per contra, la resta d'autors parteixen d'una visió més ecològica que, més enllà de valorar si són bones o dolentes, en remarquen la importància per als cursos de formació. No tenen una visió prescriptiva dels cursos de formació que donen als alumnes tot allò que els manca, sinó que posen de manifest que els programes de formació, ja siguin de formació inicial o contínua, han de prendre les creences i coneixements previs dels alumnes com a punt de partida per treballar i aconseguir que la formació tingui efectes en aquests sistema de creences. Partir de l'experiència implica identificar —en l'experiència ja existent— què és promesa i

potencialitat per a nous aprenentatges. Què és tan ric que a l'aplicar nous mètodes d'observació pugui generar i enriquir l'experiència ja existent. És a dir, l'experiència entesa com un recurs i un instrument par a l'apertura de nous aprenentatges.

Tradicionalment ‹‹se ha ignorado el mundo de los CRS a pesar de su importancia y, sin embargo, tenemos el convencimiento de que para iniciar una auténtica cultura de la innovación el conocimiento de CRS del profesor es imprescindible›› (Ballesteros *et al*., 2001: 197). Gutiérrez (1996) no només proposa la construcció d'un espai en aquests cursos per a l'exploració sinó també proveir els estudiants de les eines necessàries per aconseguir aquest objectiu.

Joram i Gabriele (1998) fan una crida a canviar la formació docent per tal que no sigui transmissora ja que atesa la naturalesa de les creences preveuen el limitat impacte que tindrà en el sistema de CRS. A més, fan un recull de quatre creences recurrents pel que fa a la formació inicial dels mestres. La primera, —en la línia de l'idealisme que manifesten els estudiants en entrar— situa el focus d'atenció en el poc que pot aportar la formació a l'estudiant i tot allò que s'està perdent pel fet de no estar ja en un escenari pràctic. La segona és aquella que recorre als models antics de professors en tant que font d'informació per esdevenir un bon mestre. La tercera, aquella que subestima la complexitat de les situacions d'ensenyament i aprenentatge. La quarta focalitza la lleu complicació que identifiquen de la tasca amb la gestió de l'aula més que no pas en l'aprenentatge dels infants. Donen per fet que seran capaços de fer-los aprendre i que, per tant, allò que els preocupa és aprendre a controlar l'aula. Com es pot veure, totes responen a criteris que més o menys s'han anat destacant en el desenvolupament del marc teòric, per exemple, la falta de reconeixement de la complexitat de la situació, la projecció en positiu de la seva futura actuació docent. A més, s'han tingut en compte en la formulació dels objectius d'aquesta tesi.

2.2.4 El sistema de CRS i la formació

Existeix, per tant, la necessitat d'aconseguir que els cursos de formació tinguin el màxim impacte possible en les creences dels mestres i professors. Si es té en compte que les creences s'adquireixen de manera primerenca, que són resistents al canvi i la particularitat de la professió —que els futurs mestres ja han estat en contacte amb el seu context laboral quan eren estudiants i durant un període de temps molt perllongat (Pajares, 1992) — hi ha d'haver una clara voluntat de canvi,

per no perpetuar el sistema educatiu (Pajares, 1993; Farrell, 1999). Bailet *et al*. (1996) citant a Kennedy (1990) van una mica més enllà del còmput d'hores, i comptabilitzen —en dies— tant l'exposició perllongada com la formació inicial. D'aquesta manera, la primera arriba ascendeix a més de 3000 dies i, per contra, la segona resulta al voltant dels 75 dies. La inferioritat numèrica és indiscutible i per tant, si es vol trencar la tendència s'han de destinar uns recursos específics a que els alumnes s'adonin de la seva *formació passiva* que Lortie va anomenar *apprenticeship of observation*[11]*.* Per si fos poc, s'ha d'afegir la realitat canviant que està regint el sistema educatiu, i es que els canvis són anteriors a la capacitat de planificació del sistema, pel que resulta encara més urgent prendre en consideració els estudis que prenen aules de context real en consideració i valorar-ne les recomanacions. Un bon exemple és el cas de Fons-Esteve i Sánchez-Quintana (2010) que treballen amb el sistema de CRS d'alumnes, docents i famílies sobre el plurilingüisme a partir de l'escola intercultural inclusiva. Amb tot, cal tenir en compte les limitacions amb les quals han de lidiar els mestres a l'hora de fer els canvis, com són el context (Chávez, 2006) i les singularitats de cada individu (Basturkmen et al., 2004).

2.2.4.1 Canvis en el sistema de CRS a la formació inicial

A grans trets els estudis sobre l'existència de canvi en la formació dels mestres es poden agrupar en tres grans blocs. Uns que confirmen l'existència d'un canvi notable, uns segons que asseguren la falta de canvi i, un tercer bloc configurat per aquells estudis que acusen un canvi lleu. Dels estudis que presenten canvis, en cap es diu de manera explícita que tots i cada un dels elements que configuren els sistemes de CRS hagin sofert canvis. És adient fer aquesta precisió perquè certs autors han qualificat de *no canvi* investigacions com les de Nettle (1998) o Mattheoudakis (2007), quan defensen l'existència de canvis en certs elements. A continuació destaquem els estudis més rellevants de cadascun dels trets grups.

Gutiérrez (1994) confirma l'existència de canvi després de perseguir les creences durant un total de nou mesos a partir d'eines qualitatives. De fet, les conclusions es mostren en línia amb les de Lauriala (1997) que, partint d'un estudi de cas, assegura que les creences dels estudiants canvien amb la formació. De manera concreta,

[11] *aprenentatge de l'observació*, que vindria a ser una manera d'aprendre l'ofici de manera passiva a través del rol dels estudiants

però, apunta les pràctiques com el punt crític, d'inflexió, a partir del qual es generen més canvis, ja que la posada en escena obliga els estudiants a presenciar diferents pràctiques docents davant d'una mateixa situació, ampliant així el repertori personal. Amb tot, assegura que s'ha de treure els estudiants de la zona de confort i que, per fer-ho, s'han de barrejar estratègies, ja que cadascú és diferent i el mateix input pot causar reaccions molt diferents. Amb ànims de voler arribar i promoure el canvi al màxim d'estudiants s'hauran d'activar un seguit de recursos variats que atenguin la diversitat de l'aula. Tatto (1998) detecta canvis en els diferents cursos que examina, que tots es plantegen des d'una aproximació constructivista. De fet, conclou que la direcció del canvi és per ser més propers al sistema de CRS del curs. L'estudi és estadístic, ja que mostra les correlacions que s'estableixen entre els diferents ítems recollits a partir del qüestionari. Puntualment, completa la informació amb dades recollides d'entrevistes, però manca una visió qualitativa per entendre millor l'abast dels canvis.

Altres estudis que confirmen l'existència de canvi són Busch (2010), des del camp de l'ensenyament i l'aprenentatge de les segones llengües, o Bullough i Stokes (1994) que empren les metàfores per rastrejar el canvi. Abans de donar per tancat el bloc, destacarem Cabaroglu i Roberts (2000) que estudien, a partir d'entrevistes en profunditat semiestructurades, una vintena d'estudiants durant el període formatiu. En acabar, identifiquen canvis en tots els perfils excepte un. Tanquen l'article amb una proposta de categorització del canvi que explicaré amb major detall a l'apartat 2.2.5. Per la seva banda, Debreli (2012), en un article que forma part d'una investigació més llarga com és una tesi longitudinal, ofereix una visió més profunda sobre el canvi. Estudia l'impacte d'un curs de formació nou mesos i realitza tres recollides d'entrevistes. La profunditat de l'eina li permet afinar la presència del canvi, i en conseqüència, afirma que malgrat poder constatar canvi aquest és puntual. És a dir, el canvi més acusat no es produeix entre la primera i la segona recollida, sinó entre la segona i la tercera, que és quan havien entrat en joc els escenaris pràctics. Tot i que, al costat del canvi, també identifica estabilitat en algunes de les creences, marca distància respecte aquelles investigacions que opten per posicionar-se com a falta de canvi.

A diferència de Debreli, Nettle (1998) i Mattheoudakis (2007) identifiquen tan poc canvi en les creences que opten per situar-se més propers a la falta de canvi que no pas a l'existència d'aquest. De fet, no només és que canviïn poc les creences o menys del que voldrien sinó que sembla que, en identificar estabilitat a la vegada que canvi, això els porti a negar l'existència de canvi. Com ja s'ha dit de manera més

que reiterada, la complexitat del sistema de CRS és extraordinària i el procés de canvi no és fàcil d'activar. Per tant, encara que constatin un canvi inferior del desitjable, demostren la presència d'aquest. De fet, Nettle (1998) fins i tot confirma la direcció del canvi, pel que si se'n pot diferenciar una direcció, és d'esperar que existeixi el canvi. Un altre tema és cap a on apunta aquesta direcció, i és que els sistemes de CRS dels estudiants acabaven essent més propers als sistemes de CRS dels supervisors que, de manera general, mantenien posicions més tradicionals sobre l'educació. Per tant, Nettle confirma que el canvi és cap a aproximacions més tradicionals. En aquest sentit, aquests resultats són propers als de Tatto que confirma que la separació entre els sistemes de CRS després dels cursos de formació és inferior que no pas quan comencen. Tillema (1994) va una mica més enllà i confirma que com menys diferència hi ha entre l'aprenent i l'ensenyant, o el context on ha d'aprendre l'estudiant, major és la possibilitat d'aprenentatge.

Mattheoudakis (2007), a partir del qüestionari BALLI[12], arriba a uns resultats paradoxals en trobar canvi i estabilitat en la mateixa proporció. El mateix argument que el porta a confirmar que el canvi era d'esperar després d'un curs de tres anys de formació, el porta a qüestionar l'impacte real del mateix si aconsegueix canvis tan ínfims. De fet, arriba a confirmar que la majoria canvien, com a resultat d'un procés gradual i acumulatiu, i que només alguns es mantenen estables. De fet, qüestiona l'estabilitat del sistema en termes de costos. És a dir, mantenir les creences estables malgrat estar rebent inputs acadèmics, requereix també d'un procés actiu de resistència, com bé sintetitza Nettle (1998: 200) precisa d'un ‹‹active process of balancing pre-exiting beliefs and present reality››. Mattheoudakis (2007: 1282), a l'hora d'explicar-se el motiu de la falta de canvi, conclou que, davant d'una inseguretat, recorres a l'experiència en tant que estudiant per reproduir mètodes i tècniques amb les quals et sents més familiaritzat. Peacock (2001), també a partir del qüestionari BALLI, critica el poc canvi identificat, a la vegada que planteja el canvi des d'una perspectiva d'aquelles creences desitjables i no desitjables. Aquesta percepció el porta a confirmar que certes creences han de ser esmenades pels professors de formació. Polat (2010), partint d'un plantejament quantitatiu, considera que el canvi no ha estat suficient malgrat tenir un impacte del trenta per cent aproximat. De fet, només reconeix que ha estat adequat per fer canvis puntuals en creences identificades, però no com a proposta general de canvi.

[12] Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI), dissenyat per Horwitz (1988)

Kagan (1992b) és l'autora per antonomàsia a la qual tots els investigadors recorren per afirmar la falta d'impacte dels cursos de formació en els estudiants. En aquest sentit, l'article de principi de la dècada dels noranta segueix essent una referència present en molts investigacions d'aquest tipus. La majoria d'estudis que neguen la presència de canvi han optat per qüestionaris que ofereix als alumnes uns ítems respecte els quals s'han de situar (Kagan, 1992b; Weinstein, 1990; Tillema 1997b, Tillema i Knol, 1997; Tillema, 2000). Destaco aquest matís perquè la voluntat de guanyar validesa mitjançant una mostra més elevada té un cost molt alt en quant a la comprensió. Mostrar l'acord respecte un enunciat és més sensible a no canviar, pel simple fet que no se'ls està donant la veu als estudiants sinó que, en certa manera, se'ls dóna una veu neutralitzada i només se'ls demana que se situïn al respecte. Un estudi interessant seria preguntar què entén cada estudiant per cada ítem, i veure les diferents interpretacions d'alumnes que, en aparença, han respost el mateix. Només Johnson (1994) i Holt-Reynolds (1992), a partir enfocaments qualitatius, confirmen la falta de canvi, tot i que la segona investigació és en el marc de la formació permanent dels mestres.

Tillema i Knol (1997), malgrat dissenyar un pla d'intervenció per a la promoció de canvis conceptuals, no identifiquen canvis substancials —com a resultat del curs— en les creences dels estudiants. La proposta consta de quatre fases. La primera és el reconeixement i el prestar atenció a les creences ja existents. La segona és la investigació de maneres de fer diferents de les que ells durien a terme. La tercera és la decisió de canviar, on s'espera que posin en relació aquelles creences que ja tenien amb la nova informació. Finalment, la quarta fase és la reconstrucció d'una nova forma de coneixement. Tanmateix, accentuen els beneficis de la construcció conjunta de les creences, del discurs compartit com Borg (1998) i Palou i Sánchez-Quintana (2010). Anys més tard, Tillema (2000) confirma la falta de canvi en les creences dels estudiants, tot i que n'apunta la direcció, pel que novament posa en contradicció allò que ell mateix havia confirmat. De fet, precisa que els canvis són resultat del contacte amb les pràctiques, però també la reflexió, malgrat no s'han identificat canvis substancials durant el període estudiat, que s'allarga tot any. A més, quan els canvis ocorren després de les pràctiques, són cap a visions més tradicionals de l'ensenyament, com ja havia dit Nettle (1998). Amb tot, assenyala la importància de la reflexió després de les pràctiques a l'hora de canviar-les.

2.2.4.2 Canvis en el sistema de CRS a la formació permanent

Malgrat l'objectiu d'estudi de la present tesi són els estudiants de formació inicial, també comento l'estudi de Beijaard i Vries (1997) on estableixen el que ells anomenen patrons de desenvolupament o canvi de les creences. La proposta parteix de quatre eixos. El primer, l'origen, identifica si la conducció del canvi és externa o interna, —que recorda la dita popular de l'ou—. El segon, la motivació del canvi, varia entre la quantitat del canvi, és a dir, si adopta una nova creença tot duent a terme un canvi radical o fa una adaptació a una que ja tenia. El tercer, és el context, si és individual o col·lectiu. En aquest punt, cal remetre a la teoria de l'activitat d'Engeström que parla de la força del col·lectiu a l'hora de promoure transformacions. En la mateixa línia, Palou i Sánchez-Quintana (2010) emfatitzen la impotència de donar la veu als mestres, *dar la palabra a los profesores*, per poder fomentar la reflexió. Els processos de formació han de ser receptius a les necessitats manifestades pels docents i en la interacció conjunta troben la construcció d'un discurs compartit cada vegada més complex i dens. El quart, sobre el contingut, focalitza com s'ha construït el contingut del mateix, és a dir, si es tracta d'una proposta innovadora per part de l'individu o bé respon a una representació social compartida. Malgrat el model proposat, els autors no confirmen l'existència de canvi en el pensament del docent.

2.2.4.3 Les pràctiques en el marc de la formació inicial

La dualitat entre la teoria i la pràctica és un altre debat recorrent en el món de l'educació. Tradicionalment, els estudiants han tingut una visió molt separatista on, la pràctica acaba essent més ben valorada per tot un seguit de beneficis que se li atribueixen, que van des de la possibilitat de fer una transferència més directa (Rodriguez, 1993) a futures situacions d'ensenyament i aprenentatge, a una tangibilitat inimaginable en lectures teòriques. De fet, el mateix autor recomana que abans de fer canvis en la formació del professorat, s'han de comprendre els motius pels quals existeix aquesta separació tan abismal entre ambdues realitats, ja que al cap i a la fi, les assignatures pràctiques són vistes com les úniques que proporcionen coneixement útil per a la professió docent. Feiman-Nemser (2001) arriba a confirmar que esperen aquest tipus d'assignatura amb una predisposició sorprenent —pel mateix motiu— la font d'aprenentatges que suposen en comparació amb les teòriques. Wubbels (1992) confirma, per tant, que les aportacions pràctiques, fruit d'aquestes motivacions, desperten més interès. Mérida Serrano (2009) va una

mica més enllà i apunta dues conseqüències en intentar transferir els principis teòrics a la resolució de situacions —complexes— pràctiques. Primer, la limitació que suposa treballar amb situacions homogènies i descontextualitzades —i dessituades— d'una actuació pràctica que està molt vinculada a les circumstàncies de l'entorn. Segon, en contra del que molts creuen, deslegitima la teoria fruit del distanciament que aquesta suposa respecte les situacions pràctiques, ja que se li acaba atorgant un paper residual. Mérida acaba confirmant la fi del model academicista i tecnocràtic del sistema educatiu actual.

Més enllà de les diferències entre la teoria i la pràctica, hi ha hagut estudis que han intentat valorar l'impacte d'aquestes assignatures en la formació dels docents. És el cas de Weber i Mitchell (1996) que, emprant les narratives visuals combinades amb un diari reflexiu, van concloure que les pràctiques havien servit, principalment, per reforçar la imatge tradicional que projectaven dels professors de primària. Per tant, malgrat no ho diuen obertament, si l'efecte de les pràctiques és reforçar, es pot concloure que no hi va haver gran impacte a l'hora de transformar la imatge del professor. En aquest sentit, arriben a unes conclusions molts similars a les de Nettle (1998) que, tot i confirmar l'impacte que els cursos de formació tenen en els estudiants tot fent un recull d'aquells estudis que corroboren la seva tesi, la direcció del canvi experimentat és cap a visions més tradicionals de l'educació. De fet, a partir d'una mostra (N=239), arriba a la conclusió que la majoria dels estudiants no han experimentat canvi, ‹‹the orientations to teaching of a majority of first year Student teachers remained unchanged after practice teaching›› (1998: 199). En canvi, confirma que un dels estudiants sí que va experimentar canvis significatius. Això no obstant, és important subratllar que la conclusió força de l'article és la presència de canvi i estabilitat a la vegada, que també atribueix a la complexitat de la professió. És interessant destacar, però, que les pràctiques emanen com un punt d'inflexió, ja que després de les mateixes identifica uns patrons de canvi. Tillema (2000) presenta un estudi longitudinal on també es fixa en l'impacte de les pràctiques. D'aquestes, diu que serveixen per fer una immersió en un context real que té un gran efecte en la construcció de les creences. El canvi constatat, a més, és novament cap a una visió més tradicional de l'ensenyament, on propostes com l'aprenentatge autònom perden importància. Al mateix temps, però, confirma que els canvis produïts com a resposta d'un procés de reflexió de resolució de casos o de disseny de nous materials sí que afavoreixen canvis en la direcció oposada. L'existència d'aquest contacte pràctic, per tant, es perfila com un element fonamental. Richardson (1996), fins i tot, arriba a confirmar que és la principal

diferència entre els cursos de formació inicial i permanent. La vinculació amb la pràctica docent és el diferencial en l'aprofundiment del coneixement pràctic que, en macar els alumnes de formació inicial, els resulta més complicat.

Per la seva banda, Lauriala (1997) atorga a les pràctiques l'estatus de punt crític per canviar les creences dels estudiants. Els atribueix, d'aquesta manera, una gran importància, ja que aquest tipus d'experiències serveixen per ampliar la mirada sobre la disponibilitat de pràctiques a l'escola. És a dir, els serveix per qüestionar la tendència dominant de la qual poden no ser conscients ni de la seva existència. Per tant, les perspectives s'amplien i veuen les múltiples alternatives en el món educatiu. En aquest punt, entra en contacte amb allò que deia la Marina Garcés dels seus estudiants que, d'entrada, esperaven la recepta màgica per aplicar. El contacte amb les aules aporta, en aquest sentit, una visió més amplia sobre l'educació. El mateix Lortie (1975) confirma que és una genuïna *apprenticesship for teachers* —emprant el mateix concepte que ja emprava per definir l'aprenentatge derivat de l'educació— en part, també, per la valoració extraordinària que rep per part dels estudiants. Amb tot, apunta les limitacions d'aquest període en anunciar que, en el millor dels casos, es visualitzen pràctiques docents d'un grup reduït de professors —en la majoria dels casos un— i, per extensió, que l'exposició a tècniques diferents és molt limitada. Aprofita, també, per denunciar la situació que implica per al professor en exercici, que tampoc veu la seva càrrega de feina disminuïda en compensació per la feina extra que suposa assessorar o fer de mentor a un estudiant de pràctiques.

En aquest punt és necessari parlar de la formació que ofereix la Universitat de Barcelona. Cambra (2007, 2008) va dur a terme un seguit d'investigacions en les quals apuntava clarament que la formació que rebien els docents no tenia prou efecte en els sistemes de representacions de l'alumnat, a la vegada que destacava el moment de les pràctiques com un punt clau en el procés formatiu. A més a més, criticava que l'aplicació dels acords de Bolonya —així com els canvis establerts en els plans d'estudis— que prometien millores de les condicions de la formació, no s'havien acompanyat de les reformes profundes necessàries dels escenaris de formació. Per tant, un any posterior a l'afirmació, Cambra afirmava que els canvis que fins el moment —gener de 2008— s'havien fet en el sistema educatiu, no havien tingut l'efecte necessari.

2.2.5 L'evolució del sistema de CRS dels docents

Ja que la majoria dels estudis són binaris, és a dir, afirmen o neguen l'existència de canvis en el pensament dels docents, hi ha hagut una tendència bastant recent de fer una crida a més estudis que situïn el procés de formació al centre de l'interès. En aquest sentit, des del marc interpretatiu que impliquen els estudis longitudinals, s'ha anat un pas més enllà. Borg, en la seva síntesi del 2003, ho explicitava clarament ‹‹longitudinal enquires of how teachers actually change would be an important addition to existing research here›› (2003: 98). Per la seva banda, Cambra i Palou 2007, també insisteixen en la necessitat d'indagar, en profunditat, sobre les condicions de l'evolució d'aquest pensament dels docents que ha emanat com una peça clau, fonamental en els processos de formació. Però no són els únics, ja que Verloop, Van Driel i Meijer (2001) apunten, un cop més, la necessitat de prestar atenció al procés de canvi que ocorre en els programes de formació per aconseguir una major comprensió del fenomen i poder realitzar el millor acompanyament.

Defugint d'una categoria dual, Cabaroglu i Roberts (2000) van explorar la naturalesa dels canvis que experimentaven els alumnes davant d'un curs de formació d'un any de duració. Malgrat que inicialment la recollida va començar amb vint-i-cinc estudiants, a la darrera recollida només en van participar vint. Aquests, per tant, van participar en les tres entrevistes en profunditat. Els resultats són flagrants, ja que dels vint, només un sembla que va mantenir les seves creences estables. És a dir, els dinou de la resta, van experimentar algun tipus de canvi. De fet, els mateixos autors proposen un total d'onze canvis, veure Taula 2, que són els que han analitzat en les seves dades. A continuació, es presenten amb el mateix ordre que ho fan en el seu estudi tot mantenint les etiquetes originals (2001: 393). Per contra, l'explicació d'allò que suposa cada tipus es farà en català.

Taula 2

Nom	**Descripció**
Awareness/realisation	Presa de consciència de la discrepància, conflicte o coherència.
Consolidation/confirmation	Reforçament de les creences ja existents.
Elaborating/polishing	Reconstrucció d'una creença mitjançant l'addició, omissió… profunditzar en la creença creant dimensions addicionals.
Addition	Integració de noves creences.
Re-ordering	Reorganitzar les creences en funció de la seva importància.
Re-labelling	Re-anomenar un constructe.

Linking up	Establir una connexió entre diferents constructes.
Disagreement	Rebutjar creences existents o informació nova presentada.
Reversal	Opció oposada a l'anterior creença.
Pseudo change	Canvi aparent, no de veritat.
No change	Cap connotació que indiqui canvi o desenvolupament a les creences.

Apareix un ventall de canvis molt variat —fins a onze opcions—; des d'adoptar l'extrem oposat, *reversal,* a la falta absoluta de canvi, *no change*. També tenen present la possibilitat que els estudiants manifestin canvis aparents però que no responen a cap canvi a les creences, *pseudo change*. Mostren, així, una percepció fidel de com pot ser la realitat que, davant la resistència de les creences però sabent que estàs en un procés de formació, poden haver-hi canvis discursius que no es corresponguin amb alteracions de les creences. En aquest sentit, l'estudi té un punt fluix, ja que, com a mínim, els exemples que faciliten a l'article són literals. És a dir, davant d'un cas on un estudiant diu *I realised that* ja passa a ser considerat una presa de consciència. Aquesta presa de consciència, però, analitzant el discurs que l'acompanya en profunditat, pot resultar estar buida o ser una mera resposta políticament correcta. El mateix ocorre, per exemple, amb el segon tipus de canvi, la consolidació. L'exemple enunciatiu que proposen és *I do actually feel stronger* quan, de fet, estan reforçant una creença que ja tenien. En aquest sentit, la interpretació de canvi de la creença és qüestionable, ja que no canvia la creença en si sinó la manera com s'hi adhereixen – en teoria, de manera més clara-. No obstant això, també és qüestionable que, pel simple fet que discursivament deixin constància d'aquesta altra manera de posicionar-se sigui, automàticament, susceptible de ser reflectit en el pensament. En aquest sentit, considerem que s'ha seguit una anàlisi massa literal de l'entrevista que els porta a no qüestionar el missatge.

En el seu estudi, Tillema (2000) apunta que el canvi ocórrer quan sorgeix una necessitat explícita de revisar les pròpies idees com a resultat de la confrontació d'experiències. És a dir, quan l'alumne està obligat a enfrontar-se amb una actuació docent que pot ser, o no, la mateixa que ell duria a terme. En aquest moment, apunta Tillema, és quan es produeixen les condicions idònies per al canvi. Essent de naturalesa molt diferent, Calderhead (1991) a principi de la dècada ja va apuntar la importància de com les creences —que ell anomenava imatges sobre l'educació, en el sentit que representaven una manera fer— estaven estretament relacionades amb la manera com els estudiants interpretaven tant les seves pràctiques com les dels altres.

Retornem a l'estudi de Weinstein (1990) on parlava del *unrealistic optimsim*, com aquella visió que tenien els estudiants en formació que ells serien capaços de fer una millor actuació docent en relació amb els seus companys, tot obviant la complexitat de les situacions d'ensenyament i aprenentatge. A finals de l'estudi fa una proposta que serviria per donar visibilitat a aquells aspectes de l'ensenyament més complicats de reflexionar, l'ús de pràctiques docents gravades. El fet que siguin gravades, al cap i a la fi, o la manera com estiguin gravades, és el de menys. Es tracta de la confrontació de pràctiques docents per tal d'activar un seguit d'elements que facin qüestionar, a l'estudiant, quines són les seves preferències. En aquest sentit, confirma l'ús de l'eina per provocar el millor moment pel canvi que proposava Tillema (2000). En el camp de la didàctica de la llengua, i des del País Basc, els grups d'investigació Miker i Hiprest han establert una línia de recerca relacionada amb l'auto confrontació. Concretament, empren aquesta eina per a una confrontació simple, és a dir, de l'estudiant amb una gravació de si mateix per tal de promoure un procés de reflexió i desenvolupament personal (Pérez, Sainz, Garro, Ozaeta, 2012). Els resultats mostren com efectivament pot ser un factor decisiu a l'hora de prendre consciència de les pròpies pràctiques docents, així com un accés mediat a la reflexió.

En l'estudi de l'evolució del pensament, Hollingsworth (1989) conclou que els canvis que va apreciar després de la formació es van donar quan als estudiants se'ls va oferir un espai de confrontació respecte les seves pròpies creences. Aquest procés va permetre tenir un coneixement més profund que, a la seva vegada, es va traduir en canvis en el pensament. Per la seva banda, Richardson (1996), en referència amb les creences contradictòries o aquelles que generen friccions per defensar punts de vista incompatibles, assegura que s'ha de proporcionar un espai per a donar-los visibilitat. De fet, a falta d'aquest espai no es pot esperar que canviïn —i que deixin d'estar en contradicció— pel que l'única manera de resoldre-les és fer l'alumnat conscient, en primer lloc de les seves creences i, en segon lloc, de quines presenten adjacències conflictives, ‹‹as long as incompatible beliefs are never set side by side and examined for consistency, the incompatibility may remain›› (1996: 103).

2.2.5.1 El pensament reflexiu

Per tant, si es tenen en compte la tendència a la perpetuació del sistema de CRS del professorat, la dificultat d'introduir canvis atesa la primerenca consolidació dels

elements, la individualitat necessària que suposa cada procés de redefinició i la necessitat de fer emergir els sistemes de CRS a la formació, no és d'estranyar que molts autors hagin apuntat la reflexió com l'eina necessària per a la transformació.

A més, aquesta necessitat de promoure la reflexió com un procés intrínsec i no pas extrínsec es veu accentuada per les consideracions que Floden (1985) recull sobre la reticència de certs professors d'acatar, sense més oposició, les conclusions a les quals arriben les investigacions científiques en el camp de l'educació. Les crítiques es condensen en quatre punts. El primer punt posa l'accent en la visió estreta que es desprèn de la investigació sobre l'educació, segurament perquè la recerca respon a un context definit, mentre que els mateixos professors han de lidiar amb una variació contextual molt més elevada. El segon punt critica la certesa absoluta amb la qual es parla de les conclusions de les investigacions quan totes —també les del camp educatiu— són insegures. En tercer lloc, cap conclusió, encara que provingui d'una recerca, serà vàlida per a totes les situacions d'ensenyament i aprenentatge. La complexitat del context és tan elevada que és impossible trobar cap recepta màgica. En quart lloc, apel·la a la ingenuïtat de pretendre crear professionals perfectes que ja estiguin formats. Tradicionalment el camp de l'educació, però guanyant terreny en totes les professions com mostra el concepte *lifelong learning*, els professionals s'han d'anar formant amb el temps per donar resposta a les noves demandes de les situacions. Per tant, considerant les característiques del sistema de CRS, i tenint en compte aquestes observacions recollides per Floden, és interessant dotar els mateixos mestres —estudiants o en exercici— de les eines necessàries per qüestionar la seva tasca docent.

A diferència del que ocorre amb la percepció de canvi —o la falta d'aquest— destaca una unitat considerable en la manera d'accedir a les creences per aconseguir desbloquejar-les i fer-les canviar (Pajares, 1993; Farrell, 1999; Ballesteros *et al.*, 2001; Peacock, 2001; Mattheuodakis, 2006; Cambra i Palou, 2007; Usó, 2007; Cheng, Chan, Tang, Cheng, 2009). La reflexió és el comú denominador en totes les conclusions, tot i que cada autor el desenvolupa de manera diferent. En el cas de Peacock (2001), destaca la necessitat que la reflexió sigui guiada, Usó (2007) lliga la reflexió a la interacció sobre la pròpia pràctica dels alumnes i Farrell (1999) insisteix en tres parts diferenciades: escriure la pròpia experiència concreta d'un aprenentatge, planificar de manera detallada una sessió en una aula i, reflexionar sobre ambdues experiències. Borg (2011) exposa vuit recomanacions per incrementar l'impacte de la formació contínua en les creences sobre llengua dels professors on, de nou, trobem l'escriptura reflexiva.

Graden (1996) vincula la pràctica reflexiva amb la necessitat d'explorar els sistemes de CRS per poder identificar les inconsistències entre el pensament i l'actuació pràctica. A més, aquesta reflexió permetria a la vegada una major consistència teòrica sobre la qual assentar la pràctica docent. A finals de la dècada dels noranta Tillema (1997b) ja va atribuir el suposat gir de la formació cap a una educació que prengui en consideració noves aproximacions —com l'ús de la reflexió i l'autoregulació— com a eines per a afrontar la crisi de la formació inicial dels mestres. De fet, malgrat aquesta demanda s'ha mantingut constant en el temps, el gir no sabem fins a quin punt s'ha arribat a traduir en la seva totalitat en els cursos de formació. Tatto (1998), en el seu article, defensa que una aproximació constructiva de l'educació —i de la formació de mestres— requereix oportunitats d'aprenentatge que encoratgin la reflexió, el diàleg, el pensament crític, l'apropiació de coneixements i el reconeixement del context. Kagan (1992a) afirma que majoria dels canvis que experimenten les facultats de formació del professorat és emfatitzant l'ús de l'autoreflexió com una eina per ajudar els estudiants a confrontar-se amb les creences que porten amb ells quan entren a la formació. Wubbels (1992) reclama la formació dels estudiants en tant que mestres de pràctica reflexiva, és a dir, nodrir-los d'una manera que se sostingui a llarg termini.

Mattheoudakis (2007) apunta que l'única possibilitat per al canvi és a partir d'activitats que promoguin la presa de consciència individual. De fet, la situa en l'extrem oposat a un model de classes més del tipus lliçó que, assegura, no tenen efectes sostinguts en el temps i, per tant, no arriben a tenir un impacte ni en la manera de pensar, i per extensió, en la d'actuar, de l'alumnat. Amb tot, recalca que aquest tipus de formació, malgrat no ser suficient per si mateixa, també és necessària per a la informació que aporta (2007: 1283). Borg (1998) va dissenyar i implementar un curs de formació que emprava dades recollides —que podrien ser per a una investigació— per ser analitzades en el marc del mateix curs. A les conclusions apunta com aquest tipus de proposta afavoria una visió més holística d'autoreflexió que no pas aquelles basades només en l'anàlisi de les pràctiques docents. És a dir, analitzar no només la pròpia pràctica i/o veu sinó també la dels altres, revertia positivament en el procés d'autoreflexió, com es desenvolupa al final del capítol.

Thomas C. Farrell fa més d'una dècada que treballa amb el pensament reflexiu. L'any 1999 va publicar un primer article on mostrava els resultats d'haver incorporat l'auto reflexió en la formació permanent dels docents per fer-los conscients de les experiències que formaven part del seu repertori. En acabar l'article, conclou que

l'aproximació va ser positiva ja que es va produir el pensament crític i va servir per qüestionar les creences que formaven part del seu sistema de CRS. De fet, parla de com d'útil va ser la tasca a l'hora de desbloquejar les creences tàcites (1999: 12). Anys més tard, i en un assaig de caire més filosòfic (2012), parteix de la proposta de Dewey (1933*), How we think*[13]*,* per assenyalar les tres característiques individuals necessàries per a la pràctica reflexiva. En primer lloc, recalca la necessitat de tenir una ment oberta, en el sentit d'estar disposat a reconèixer les múltiples cares d'una mateixa realitat i multiplicitat de punts de vista. En segon lloc, responsabilitat per ser conscients de les conseqüències que produeixen les nostres accions. En tercer, i últim lloc, apunta l'entusiasme necessari per a superar les pors i les incerteses que implica canviar la pràctica. És a dir, un procés constant de qüestionar, de recerca i de pensament, que es retroalimenten sense fi.

El nombre d'investigacions que investiguen al voltant de la reflexió, com es pot veure, és molt elevat. No els podem anomenar tots, però per concloure la síntesi destaco Bailey et al. (1996: 26), que conclouen ‹‹Reflection and introspection are valuable tools for values clarification, and for encouraging critical thinking››; a Bussis, Chittenden and Amarel, 1976: 17, citats a Richardson (1996: 104), que afirmen que ‹‹Significant teacher change can only occur, they concluded, if teachers are engaged in *personal exploration, experimentation, and reflection*›› o Pajares (1993) quan apunta que l'auto exploració dels sistemes de CRS va molt més enllà de la simple identificació d'aquelles elements en fricció, o bé d'aquells que es consideren massa tradicionals o antiquats. L'autor recomana que l'exploració sigui en clau de donar eines als estudiants per fer una exploració exhaustiva, que inclogui, també, la reflexió al voltant d'aquells que consideren apropiats.

Si el que es vol és canviar el sistema resulta especialment interessant l'estudi de Cheng, Chan, Tang, Cheng (2009) on citant a Chan i Elliott (2004) destaquen la influència i l'efectivitat de la insistència de la continuada promoció de la reflexió del pensament i del constructivisme a tots els sectors educatius de Hong Kong, amb especial èmfasi a les universitats i instituts de formació del professorat. Queda clar, però, que la reflexió lligada al pensament és una premissa àmpliament acceptada, com ens assenyalen Phipps i Borg (2009) en un estudi on inviten els alumnes a descobrir les seves CRS, les seves pràctiques i la relació entre ambudes. Aquest plantejament reflexiu i crític en la formació dels docents és el que reclama Cambra

[13] A la bibliografía la referencia és del llibre consultat, edició del 1958.

(2000: 167) quan ens diu ‹‹cal incorporar a la formació la reflexió sobre els fets i els processos que s'observen a l'aula, la revisió del que s'ha produït a classe, i tot això cal fer-ho des d'una perspectiva realista››.

Tant Cambra (2000) com Cambra i Palou (2007) apunten la necessitat d'entendre la formació com un continu de processos de reflexió crítica en interacció que permetin la construcció de pensament. És a dir, defugen clarament d'una visió transmissora i aposten per la construcció del pensament. Novament, aquest és un camí individual que cada alumne ha de protagonitzar. És necessari donar veu als mateixos estudiants per a la reflexió, per a l'elecció del seu camí individual (Featherstone, Munby i Russell, 1997). Per això cal reprendre la voluntat de Gutiérrez (1996), que no només apostava per la construcció d'espais que promoguin la reflexió a les facultats, sinó també d'oferir un ventall d'instruments als alumnes que els ajudin a realitzar aquest procés que, lluny de ser innat, s'aprèn amb la pràctica*,* ‹‹student teachers should be taught the skills and confidence to analyse and articulate their thinking›› (1996: 75). Dewey, reflexionant al voltant de l'experiència i el paper d'aquesta en els processos de formació, enalteix la importància d'aquesta tot definint què haurien de ser la formació; processos continuats de reconstrucció de l'experiència.

> ‹‹Lo que se ha dicho está relacionado orgánicamente con la exigencia de que la experiencia, para ser educativa, debe conducir a un mundo expansivo de materias de estudio, constituidas por hechos o informaciones, y de idees. Solo se satisface esta condición cuando el educador considera a la enseñanza y al aprender como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia››. (Dewey, 2013: 182)

És evident, així, la unanimitat que generen certs aspectes de la recerca del pensament dels professors, com el fet d'haver de partir d'allò que ja porten els estudiants en entrar a la formació o quin és el camí per a la transformació i la reflexió. No obstant això, altres punts desperten més polèmica, com és la varietat de constructes amb la qual es treballa o l'existència o no de canvi que, fins i tot, és interpretada de manera diferent en funció de l'autor. Havent situat al lector respecte les darreres investigacions en el camp del pensament del professor i havent situat el constructe —el sistema de creences, representacions i sabers— que s'emprarà a la present tesi, procedeixo a fer un breu repàs sobre l'ensenyament de la lectura i l'escriptura des de la vessant de la pràctica docent.

2.3 Ensenyar i aprendre a llegir i a escriure

Aquest apartat del marc teòric pretén situar el lector sobre els elements referits al procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, més relacionats amb el tema principal sobre el qual s'ha estudiat l'evolució del sistema dels CRS dels subjectes. Centro l'atenció en aquesta adquisició primerenca de la llengua escrita perquè la importància d'aquest aprenentatge en el marc de l'escolarització és flagrant. Tal i com Wells (2003) assegura, en una societat alfabetitzada tothom necessita saber llegir i escriure. Aquest capítol inclou una primera definició sobre què s'entén per llegir i escriure, ja que existeixen maneres molt diferents de concebre aquest aprenentatge. Després, se situa en la branca del coneixement des d'on s'enfoca la recerca, que és la didàctica de la llengua. A continuació, a partir de tres creences recurrents sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, se situaran algunes de les investigacions més rellevants; tanca el capítol un repàs de diferents perfils de pràctiques docents identificades a la literatura.

2.3.1 Llegir i escriure

Per poder investigar sobre l'alfabetització inicial, és adient descriure què entenem per llegir i esciure. En primer lloc, cal apuntar que no es parla de lectoescriptura per la limitació del concepte. Aprendre a llegir i a escriure té una magnitud més ampla, té un major abast. Per això, parlarem de llegir, d'escriure i de la llengua escrita, ja que aquest darrer concepte inclou la dimensió social de l'habilitat. Amb aquesta decisió també es dóna una major visibilitat als dos procesoss que es desenvolupen de manera adjacent però que són diferents, tot fent brotar la complexitat de l'aprenentatge.

Llegir i escriure són, per tant, reptes diferents però que van lligats intrínsecament —especialment a l'escola— quan estan vinculats amb la construcció de nous coneixements (Sánchez i Ríos, 2011). Són processos complexos (Fons i Gil, 2011; Bigas, 2011) que mereixen una atenció holística que vagi més enllà de la seqüenciació i de l'atenció per parts. Llegir, en cap cas, és només descodificar i escriure; en cap dels casos és la capacitat de dibuixar lletres una rere l'altra. Per tant, els indicadors que es facin servir per mesurar les competències no poden ser tan limitants com el número de paraules que es llegeixen en un minut o la quantitat de paraules que escriu un infant. Són processos en els quals la qualitat és el diferencial

entre l'èxit i el fracàs, ja que de res serveix que els infants llegeixin 60 paraules per minut si no són capaços de comprendre allò que estan llegint.

Fons (1999) confirma que un mateix subjecte assumeix diferents posicions en funció del rol que desenvolupi, el de lector o bé el d'escriptor. Per tant, hi ha un seguit de coneixements que es posen en marxa específics en cada cas. També, apunta que tot i que la lectura no és —de manera obligada— anterior a l'escriptura, i malgrat siguin dos processos diferents, no hi ha cap necessitat de mantenir-los separats. D'aquesta manera, quan un infant escriu i es vol assegurar de la seva escriptura, l'acte de comprovació d'allò escrit passa, obligatòriament, per l'habilitat lectora. Així doncs, s'estableix una pràctica interrelacionada que beneficia ambdues habilitats a la vegada.

Anteriorment, Wells (1987) havia subratllat que l'alfabetització requeria un ús expert del llenguatge escrit. Aquesta interpretació el porta a diferenciar quatre nivells diferents d'alfabetització que formen una piràmide. A continuació, descrivim els quatre nivells en procés ascendent, és a dir, començant per la base. En el nivell *permormative*, l'èmfasi està en el codi. És aquell en el qual un missatge codificat pot ser descodificat sense que això impliqui comprensió. És l'analfabetisme funcional que defineix la UNESCO quan afirma que:

> ‹‹una persona que no pot emprendre les activitats en les quals l'alfabetització és necessària per a l'actuació eficaç en el seu grup i en la seva comunitat i que alhora li permeten de continuar valent-se de la lectura, l'escriptura i l'aritmètica al servei del seu propi desenvolupament i del desenvolupament de la comunitat›› (1978)

En segon nivell, el *functional*, permet establir comunicació. És aquell necessari per lidiar amb les tasques quotidianes en una societat alfabetitzada. El tercer nivell és l'*informational*. És aquell en el qual l'alfabetització permet la comunicació del coneixement, és a dir, el coneixement de les disciplines. En aquesta categoria, la lectura és el més destacat. Finalment, el quart nivell és l'*epistemic*, i és aquell que permet l'ús de l'alfabetització com una manera, a la vegada, de llenguatge i pensament, que permet, així, l'accés a la creativitat, l'exploració i l'avaluació crítica (Wells, 1987: 110). Per a una societat industrialitzada, alfabetitzada i tecnològica s'han de treballar els quatre nivells d'alfabetització perquè és l'única manera de fomentar individus comunicatius, creatius i de pensament crític. No es pot centrar només en el nivell *functional* ni el *performative*. A més, apunta a la lectura compartida entre infant i adult com aquella activitat en la qual es poden donar els quatre nivells d'alfabetització, d'aquí la importància de la construcció compartida de

textos. Afegeix, de manera explícita, que aquelles històries que es tracten com una autoritat, amb només una interpretació i no com a punt de partida per a la consideració d'alternatives, no compleixen els requisits de donar accés als quatre nivells.

Aquesta interpretació de l'alfabetització, que va molt més enllà de la descodificació, va lligada a un nou tipus de ciutadania formada per individus que poden accedir al contingut escrit per si mateixos, sense necessitat de mediadors i, d'aquesta manera, ser independents. Aquest lector modern, en la història de la lectura, és una concepció recent (Solé, 2012: 48). En una societat d'aquestes característiques, ser alfabetitzat és gairebé un requisit per a poder aprendre de manera crítica, i més avui en dia quan és tan fàcil confondre l'accés a la informació amb el coneixement. Aquesta visió, porta la investigadora Solé a defensar una visió més generosa de la competència lectora, ja que enlloc de considerar la lectura com ‹‹una habilidad que se adquiere en un período concreto de la vida y que se aplica indistintamente a diversos textos y situaciones›› defensa:

> ‹‹La adquisición y dominio (de la lectura) discurre a lo largo de toda la vida, y se compone de múltiples dimensiones, desde las vinculadas al disfrute personal y al gusto por la reflexión y el conocimiento, hasta las más instrumentales generadas por nuestra propia pertinencia a una Sociedad letrada en la que lo escrito, en distintos formatos y soportes, posee una presencia abrumadora›› (2012: 45)

Les diferents visions sobre l'alfabetització comporten diferents maneres de plantejar les situacions d'aprenentatge a l'aula. Una visió basada en el domini de les subhabilitats implica conseqüències com pensar que és un aprenentatge finit, que principalment s'adreça en un o dos cursos, Pressley (2006) assegura que aquesta fragmentació en parts de la complexitat, al cap i a la fi, és un recurs per fer front a una complexitat aclaparadora com és comprendre l'alfabetització ‹‹given the limits of the human mind, it is the only way to conceptualize the complex in many ways›› (2006: 21). Una visió més completa i transversal de l'aprenentatge implica reptes sostinguts en el temps.

La complexitat de la tasca és tal que Tolchinsky (2008) empra la imatge oposada per definir fins a quin punt és condicionant l'alfabetització en un individu. Recorre a totes les mancances que s'atribueixen a algú que no és capaç de llegir i escriure —que les deixa a la imaginació del lector— per entendre com de llunyana es queda una interpretació que només apel·li al domini del codi.

Solé (2012) tanca el seu article fent una crida a sumar esforços per investigar sobre aquesta temàtica. Afirma que no existeix cap motiu per deixar de banda tots els infants que no aconsegueixen una competència lectora adequada quan es disposen dels recursos necessaris. Per contra, es un esforç que paga la pena ja que ‹‹es uno de los esfuerzos más funcionales y capacitadores que puede hacer una persona; de una llave que abre múltiples posibilidades de desarrollo y crecimiento académico, professional y personal›› (2012: 59). Amb aquesta cita tan inspiradora, passem a situar el marc en el qual es tracta l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a la formació inicial dels mestres de Catalunya.

2.3.2 La didàctica de la llengua

Un dels reptes que es planteja en la formació és el diàleg —suposat— entre la investigació i la formació. Per això és precís recórrer a una definició sobre el departament que engloba la majoria de recerques així com l'encàrrec docent, referent a aquest tema; ‹‹la didàctica de la llengua constitueix un camp de coneixement que té com a objecte el complex procés d'ensenyar i aprendre llengües a fi de millorar-ne les pràctiques i adequar-les a les situacions canviants en les quals aquesta activitat es desenvolupa›› (Camps, Guasch, Ruiz Bikandi, 2010: 71). Per la temàtica de la present tesi la definició es concreta en el complex procés d'ensenyar i aprendre a llegir i a escriure una llengua —sigui quina sigui aquesta—. És a dir, el primer contacte amb la llengua escrita.

Idealment, l'intercanvi entre formació i recerca seria un transvasament natural i fluid, però no és així (Ríos, 2000). Un dels motius que assenyala l'autora és que la problemàtica identificada pel sistema educatiu pot no ser coincident amb les temàtiques de recerca des de la formació del professorat. Per pal·liar aquesta falta de convergència entre ambdós, Ríos diferencia entre dos models de formació de professorat en didàctica de la llengua, un dels quals pot canviar les dinàmiques que s'estableixen. El primer, la formació per transmissió, l'anomena model prescriptiu i defineix la formació del professorat com la transmissió d'uns sabers per a la seva aplicació posterior (2000: 26). Ríos assenyala problemes d'aquest model com són el recel que genera aplicar les novetats generades, el disseny de receptes com a única manera i un menyspreu a la teoria com a recurs per a la reflexió de la pràctica. El segon model és el de recerca-acció, que situa més proper a la formació permanent, que requereix d'una concepció dinàmica de la formació. Un dels requeriments per a

la formació seria la introducció de dues activitats com són l'estudi i comprensió de les realitats a les aules (2010: 29) i la integració dels estudiants en activitats de recerca amb la voluntat de millorar el sistema educatiu.

S'han produït investigacions que situen el focus d'atenció en el pensament dels mestres i l'alfabetització inicial. Gil i Bigas (2012), però, critiquen la poca atenció que ha rebut aquest tema dins l'extens el camp del pensament del professor. En diferents cursos de formació permanent han constatat la falta de connexió entre la teoria i la pràctica i la superficialitat dels canvis que es produeixen.

Critiquen que en certes escoles l'aprenentatge de l'alfabetització es redueix, gairebé, a la instrucció explicita del codi, és a dir, a la correspondència so-grafia de les unitats més petites, les lletres. Per contra, s'observa un ús bastant generalitzat de terminologia constructivista, principalment emanada del currículum. El problema és si aquest llenguatge va acompanyat d'una acció —i d'una reflexió docent— de la mateixa base o bé l'ús de la terminologia és només l'anècdota. Així, és fàcil trobar mestres que parlin dels coneixements previs dels infants, però la majoria parteix del contingut que presenta el docent. O bé una retòrica que emfatitza la importància del procés quan, a l'hora de la veritat, es valora més el producte. O quan s'insisteix en la importància de la dimensió comunicativa de l'escriptura però es continuen fent exercicis d'escriptura que no comuniquen res ni van adreçats a ningú. O quan la gent afirma que llegir és comprendre, però se segueixen fent exercicis amb l'únic objectiu d'aprendre una lletra (Fons i Gil, 2011: 6).

En aquest sentit, Ríos (2006) alerta de l'accés formal al codi que es produeix en cursos anteriors a P5[14] —P3 i P4— malgrat ni el currículum ni les administracions el proposen. Per contra, parlen d'una aproximació a la llengua escrita que dóna cabuda a múltiples interpretacions més que no pas una instrucció explícita del codi. En la mateixa línia (Gil i Bigas, 2012) critiquen aquelles activitats que, despullades de processos reflexius, s'acaben transformant en activitats sense sentit, en activitats que reprodueixen un model en les quals és impossible identificar els referents teòrics que sustenten la pràctica docent. Quelcom tan adient en una classe d'educació infantil com passar la llista, escriure la data a la pissarra o conversar sobre un tema es pot veure abocat a una dinàmica descoratjadora si no es tenen clares les bases que la sustenten com l'oportunitat de crear situacions a través del diàleg que

[14] P3, P4 i P5 és l'abreviació de parvulari 3 anys, parvulari 4 anys i parvulari 5 anys. Malgrat actualmente no s'usa aquesta nomenclatura, hem mantingut aquesta codificació per al segon cicle d'educació infantil perquè és aquella que han emprat els subjectes – així com algunes recerques-.

permetin reflexionar sobre l'escriptura i/o la lectura. Les autores lamenten la falta de reflexió present en aquesta manera de fer, ‹‹si falla el pensamiento pedagógico del profesor, las actividades se mecanizan, se ritualizan y pierden su sentido inicial›› (2012: 49).

2.3.2.1 El triangle didàctic

Una manera efectiva per representar les relacions que s'estableixen en el marc de la didàctica és partir de tres elements com són l'aprenent, el professor i el saber —que en aquest cas serà l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura—. Tradicionalment, la relació entre el trienni s'ha representat gràficament amb un triangle, anomenat triangle didàctic o interactiu. Per interpretar correctament la interacció que es produeix entre infants, o entre infants i professor, s'ha de tenir la mediació que exerceix l'objecte de coneixement. Chevallard (1997), des del camp de la didàctica de les matemàtiques, va realitzar aquesta proposta per tal d'explicar el procés de transposició didàctica que es donava en l'ensenyament de la geometria. D'aquesta manera, la transposició és el procés pel qual el saber savi, passa de ser objecte a ensenyar a, finalment, objecte d'ensenyament. En aquesta transposició hi ha un procés inherent de re contextualització, necessari per passar del saber savi a l'objecte d'ensenyament, ja que el context no serà el mateix.

Intuïtivament, però, va elaborar una proposta que no coneix fronteres temàtiques ja que l'aplicabilitat en la resta de les didàctiques va ser extraordinària i el concepte —triangle didàctic o interactiu— està molt estès. Les diferents relacions que s'estableixen entre els elements del triangle serveixen per definir diferents tipus de pràctiques. Per exemple, des del constructivisme l'aprenentatge s'entén com ‹‹l'apropiació d'uns sabers que s'interrelacionen amb uns coneixements adquirits, en un procés complex de construcció i reconstrucció›› (Camps i Ruiz Bikandi, 2011: 17). Així, ‹‹l'alumne és l'agent actiu de construcció dels coneixements›› (ídem).

2.3.3 Les creences dels mestres sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura

Malgrat les limitacions actuals d'una recerca poc extensa sobre el pensament dels professors i l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, es considera adient presentar les properes recerques a partir d'allò que pensen els mestres. Per

això, l'enfocament des del qual es planteja el repàs pren de base un article de Fons i Correig (2011) on posen l'accent sobre tres creences arrelades en el col·lectiu. Les han identificat en els cursos de formació permanent, tot i que m'atreveixo a suggerir que deuen ser generalitzades a tota la societat, incloent-hi els mestres de formació inicial.

La resposta obligada a les preguntes brinda l'oportunitat de fer emergir aquells referents teòrics necessaris per tal de justificar la resposta. Les creences generalitzades, manifestades en forma de pregunta, són:

- Quan els infants arriben a primer curs, ja han de saber llegir i escriure?
- Primer cal ensenyar a descodificar i després ja vindrà la comprensió?
- La còpia de paraules i de textos ben escrits és el millor mitjà per aprendre a escriure bé?

Abans, però, destacarem la investigació de Gil i Birello (2013), sobre les creences dels mestres en formació inicial —educació infantil i educació primària— sobre la competència escrita. Les autores defensen que els estudiants tenen una idea de la competència escrita enfocada a la capacitat d'escriure correctament limitant-se, especialment, en aspectes ortogràfic i sense entrar en qüestions morfològiques, sintàctiques, semàntiques i pragmàtiques (2013: 8). A més, afegeixen que, malgrat ser tan crítics amb el tipus d'ensenyament que ells van rebre, no són capaços de presentar alternatives sòlides. Per contra, s'excusen apel·lant a l'aprenentatge que es va produir malgrat la poca idoneïtat dels models.

2.3.3.1 Quan els infants arriben a primer curs, ja han de saber llegir i escriure?

La creença d'aquesta primera pregunta està molt estesa en el col·lectiu docent i, per extensió, les famílies també s'han impregnat d'aquesta lògica que els porta a concloure gairebé que com més aviat es realitzi l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, millor. Aquesta pressió ha provocat que la iniciació a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura s'hagi anat anticipant de manera progressiva. Per això, fins al segle XIX es pensava que l'edat òptima d'aprenentatge de la lectura era als deu anys; més tard es va estimar que l'edat rondava la franja entre els sis i el set i, recentment, ens podem trobar casos de nens que aprenen a llegir al voltant dels quatre o cinc anys. Fins i tot, algunes investigacions han arribat a la conclusió que

l'edat òptima per aprendre a llegir és als dos o tres anys. Novament ens trobem davant d'una temàtica problemàtica perquè hi ha defensors i detractors ferms de postures molt diferenciades.

En el marc dels estudis que defensen un començament primerenc és interessant diferenciar-ne dos tipus. En primer lloc, cal destacar els treballs de Glenn Domann (1964), un dels primers defensors de l'aprenentatge precoç de la lectura. El seu camp de recerca era la recuperació cerebral d'infants que havien sofert lesions. Arran de la investigació, va acabar publicant un llibre, *How to teach your baby to read: the gentle revolution*, en el qual desenvolupa la idea que durant els primers mesos de vida l'infant té una capacitat extraordinària d'aprenentatge, tot acompanyat-la d'experiències que il·lustren allò que vol fer creure. En la mateixa línia, Cohen (1977) va demostrar que la correlació entre l'edat cronològica i l'habilitat per a la lectura és negativa i va establir l'edat crítica per a l'aprenentatge entre els dos i els cinc anys. Aquests treballs, han generat un seguit de propostes comercials, com per exemple el material de "Baby Einstein" o els "bits d'intel·ligència" que aposten per una estimulació precoç de les connexions neuronals a partir de l'ensenyament precoç de la lectura i altres coneixements. Per exemple, en el cas dels bits està molt pautat com han de ser els dibuixos i el tipus de seqüències que s'han de seguir. Per tant, no totes les propostes són vàlides i per això es preocupen de facilitar pautes que segueixin el seu mètode; pautes homogeneïtzadores i poc diverses.

En segon lloc, els altres referents principals que fan de marc per iniciar el contacte amb la llengua escrita de manera primerenca són els estudis de Ferreiro i Teberosky (1979), que demostren com als sis anys els nens ja posseeixen un seguit de concepcions sobre l'escriptura derivades del procés anterior. Diferencien cinc etapes per les quals els infants passen en aprendre el sistema d'escriptura alfabètica. Aquestes cinc etapes es poden separar en dos blocs (Teberosky i Solé, 1999). El primer bloc conté dues fases que són l'escriptura com a reproducció dels trets de l'escriptura adulta i l'escriptura com a producció fonamentalment regulada per crear escriptures diferenciades. El salt del primer al segon bloc és el canvi que suposa establir una relació entre l'escriptura i la pauta sonora. És a dir, fins ara l'infant escrivia de manera paral·lela a allò que sentia i el canvi a la tercera fase és l'atenció que presta per escriure allò que sona. La manera més comuna a l'hora de fer aquest salt qualitatiu en el procés d'aprendre a escriure és a partir de la síl·laba. Aquesta tercera etapa s'anomena l'escriptura sil·làbica. Quan l'infant comença a escriure més d'una lletra per a cada síl·laba, es considera que es troba a l'etapa sil·làbica

alfabètica. Quan escriu totes les lletres, es considera que es troba en la cinquena i darrera fase de l'aprenentatge de l'escriptura, l'alfabètico-exhaustiva. Tanmateix, això no vol dir que el procés s'hagi acabat, ja que és de llarga durada atesa la complexitat. Ara vindran un seguit d'aprenentatges sobre les normes ortogràfiques i els usos socials de l'escriptura que se segueixen adquirint al llarg de tota la vida. Aquestes etapes són de durada completament irregular i indeterminada. Malgrat que s'han presentat com un procés ascendent, hi ha infants que transiten molt ràpid entre etapes o que fins i tot, per motius ben variats, poden representar trets d'etapes que ja havia realitzat. Queda clar, per tant, que el camí de cada infant és diferent. No obstant això, es va establir una franja habitual de desenvolupament de les etapes que comprèn entre els quatre i els set anys. El contacte sostingut amb situacions d'escriptura provoca un seguit de reflexions constants que fan que els infants vagin construint i remodelant les seves hipòtesis sobre el funcionament del codi. Aquests estudis, així com d'altres posteriors (Tolchinsky 1993, 2003; Pontecorvo i Zuchermaglio, 1988; Tolchinsky i Levin, 1985), han establert una gran quantitat de practiques escolars basades en els principis del constructivisme, que es caracteritzen per generar activitats d'ús real de la llengua escrita a l'aula, amb la intenció de deixar que els infants participin en activitats lletrades i interactuïn amb elles (Domínguez i Barrio, 1997; Fons, 2004).

La diferència entre el primer grup d'autors i el segon pot semblar subtil, i ha comportat confusions a la pràctica. Mentre que els primers posen l'accent en l'ensenyament i estableixen uns objectius, a priori, que s'han d'aconseguir a cada pas com quelcom irrenunciable i amb data de caducitat, tot exigint uns resultats concrets als infants; el segons es fixen en l'aprenentatge i creen les condicions per a que cada infant pugui recórrer el camí propi d'aprenentatge. Aquests matisos poques vegades arriben a la població en general, que es queden amb la idea que com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure, millor. D'aquí que es vagi alimentant de manera reiterada aquesta pressió sobre els centres escolars, els mestres —i en última instància— els infants, perquè els infants passin a primer de primària sabent llegir i escriure. Com era d'esperar, han sortit veus que alerten de l'associació que es fa entre *poder fer* un aprenentatge i *haver-lo de fer*. Així, ja Miaralet (1979) advertia del cost d'aquest aprenentatge primerenc i més recentment, un estudi de la Universitat de Cambridge dirigit per Robin (2010) aconsellava tot just el contrari a l'avançament dels aprenentatges. Robin reclama un ensenyament a un ritme que permeti als més petits la construcció de les seves destreses socials, el llenguatge i la

confiança en si mateixos a partir de jocs i la interacció. Avançar els aprenentatges pot arribar a ser contraproduent.

2.3.3.2 Primer cal ensenyar a descodificar i després ja vindrà la comprensió?

El debat dels mètodes és antic i perdura en els anys (Barrio, 1999; Barrio, 2006). Més enllà de les evidències de la recerca s'ha de tenir present que és un camp que es veu afectat greument per les decisions polítiques. Un exemple és el desprestigi que va acumular la pràctica basada en un llenguatge integrat a Estats Units, concretament a Califòrnia, arran dels mals resultats a les proves estatals. Aquesta reacció va provocar un efecte pèndol, ja que es va passar d'una perspectiva constructivista a un plantejament basat en concepcions de la llengua escrita pròpia d'èpoques passades (Barrio, 2006). Ni els mateixos agents educatius de Finlàndia, malgrat els bons resultats en els estudis internacionals, s'han lliurat de dures crítiques del sistema (Salhberg, 2013). Al cap i a la fi, s'ha de tenir en compte que sempre existeixen defensors i detractors de totes les propostes.

El dilema que es deriva de la creença en forma de proposta, però, és quin mètode utilitzar per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure. Prenent Solé (1987), Braslavsky (1995) i Castells (2006) de referència, podem situar diferents pràctiques en funció del paradigma en el qual es recolzen. Per això, aquelles pràctiques que insisteixen en el coneixement fonològic i la correspondència entre fonemes i grafemes, els associa amb el paradigma cognitivista. Per contra, des d'una orientació socioconstructivista es posa l'atenció de la lectura i l'escriptura a partir de situacions d'ús real, on el context emana com un factor decisiu. Castells (2006) acaba definint tres aproximacions per identificar les propostes docents; la sintètica, l'analítica i l'analítica-sintètica. La taula 3[15] sintetitza alguns dels ítems més freqüents en les aproximacions.

[15] Font: Adaptació de la taula presentada per Castells (2006), pàgines 37-38.

Taula 3

Aproximacions		
Sintètica	**Analítica**	**Analítica-sintètica**
• Desenvolupen les habilitats considerades prerequisits per llegir les paraules • No proposen treball específic dirigit a consolidar la comprensió • Gairebé sempre ensenyen primer a llegir abans d'escriure. • Instrucció sistemàtica i seqüenciada: primer síl·labes, després les paraules i finalment oracions • El material es basa en el treball dels prerequisits i no tant en la lectura • Es materials tenen un vocabulari controlat i repetitiu • Els alumnes treballen habitualment de manera individual • Les activitats d'escriptura es basen en aspectes gràfics o grafofònics (copar, omplir buits a les fitxes).	• Aconsegueixen la comprensió dels textos, a partir dels usos i funcions de la lectura • Comença pel tot, el text, l'oració; i després les parts, les paraules. • Les propostes més radicals neguen la necessitat de treballar les correspondències fonogràfiques • Es prenen en consideració les quatre habilitats lingüístiques; escriure, llegir, escoltar i parlar • Els textos provenen de l'entorn social de l'alumne, amb diversitat de gèneres. • Els alumnes treballen per parelles, o petits grups però també de manera individual • Els infants escullen les temàtiques de les activitats d'escriptura • L'escriptura és lliure, i cada infant ho fa d'acord amb el moment del seu procés	• Comprendre els usos i les funcions socials de l'escriptura • Activitats que focalitzin en les correspondències grafofòniques • Es prenen en consideració les quatre habilitats lingüístiques; escriure, llegir, escoltar i parlar • Els textos provenen de l'entorn social de l'alumne, amb diversitat de gèneres. • Els alumnes treballen per parelles, o petits grups però també de manera individual

La base teòrica sobre la qual es recolza l'aproximació sintètica percep la lectura com un procés automatitzat que requereix poca informació contextual. El sistema alfabètic és una transcripció dels sons. L'habilitat de la codificació s'ha d'ensenyar de manera explícita començant per les unitats més senzilles (les lletres, els sons) fins arribar als elements complexos (paraules, oracions). Aquest model es correspon amb el *bottom-up* (Smith, 1983). El model oposat del sintètic és l'analític, que té una visió del procés de lectura que remet al model *top-down* (Smith, 1983). En l'acte de llegir, el procés està dirigit pel context. Els infants, en llegir un text, posen en marxa estratègies d'indagació i predicció que els porten a la comprensió. L'habilitat de descodificar s'aprèn de manera natural gràcies al contacte amb les situacions de lectura i les pràctiques d'escriptura. La tercera aproximació es basa en una visió de la lectura que s'anomena model interactiu. Aquest, pren elements dels dos models anteriors ja que creu que és en la combinació de processos de baix nivell —com és la descodificació— i d'alt nivell —com l'elaboració d'hipòtesis— que els infants poden desenvolupar la competència lectora. Cal deixar clar, però, que la instrucció específica del codi, per si mateixa, no és l'únic element necessari per promoure

l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (Sánchez i Ríos, 2011), precisament per l'abast del que significa aprendre a llegir i a escriure.

Per la seva banda, DeFord (1985), citat a Sánchez i Alonsó-Cortés (2012), diferencia entre tres tipus de pràctiques que, a més a més, es podrien lligar amb les de Castells (2006) ja que són centrades en el codi (*phonics*) —la sintètica— , en la construcció de sentit des dels textos (*whole language*) —l'analítica— i la centrada en el reconeixement de paraules (s*kills*) —l'analítica-sintètica—.

La pràctica que tradicionalment ha estat la més generalitzada coincideix amb l'aproximació sintètica, ja que parteix d'una idea —a priori— raonable com és pensar que allò fàcil és començar per les unitats petites i anar augmentant la complexitat. El problema està en l'afirmació de la qual parteix la premissa. Gil (en premsa) i Ferreiro (2009) neguen en rotunditat que les unitats més petites siguin les més fàcils, i per tant, l'esglaó més simple des d'on començar a aprendre. Ferreiro (2009) fa un símil per entendre la complexitat de la fragmentació alfabètica dels sons d'una paraula. Remet a la impossibilitat per algú no expert, de ser capaç d'enumerar els instruments que participen en un acord musical, malgrat la persona inexperta és capaç d'escoltar-ne el ritme, o l'harmonia. És a dir, tot i que es pot apreciar part del contingut, els fonemes es barregen tot creant-ne un de sol, que és allò que escolten els infants. Per això, parla de desordre amb pertinença, perquè no totes les errades són iguals. A més, mostra diferents exemples pràctics sobre com aprendre i obtenir informació sobre el procés en el qual es troba l'infant a partir d'escriptures que, d'entrada, poden no semblar correctes. El *quid* de la qüestió és que són vàlides temporalment pel procés en el qual es troben en els infants. A cada moment del procés hi ha una capacitat específica, i temporalment és la vàlida. L'article de Ferreiro és un exemple magistral d'aquest tipus de coneixement.

A més, un estudi bastant exhaustiu de l'estat espanyol va concloure que el nivell de coneixements dels infants a finals de primer de primària eren similars fos quin fos el perfil de pràctiques docents (Sánchez i Ríos, 2011). És a dir, que el perfil docent no tenia un impacte en el nivell d'aprenentatge de l'infant. Per contra, Castells (2006) apunta que aquelles situacions més variades, amb oportunitats més diverses per llegir semblen ser més efectives que no pas les més restringides. Emprant la seva nomenclatura, aquestes aproximacions serien l'analítica i l'analítica-sintètica. De fet, Pressley (2006), quan cita les pràctiques educatives d'una escola amb uns resultats sorprenentment elevats malgrat partir d'uns nivells educatius baixos, apel·la també a la varietat. Entre d'altres, apunta: una combinació encertada entre aquelles tasques

que impliquen l'ús de lectures amb sentit respecte aquelles que treballen les habilitats bàsiques; un procés de producció escrita que contempla les diferents bases —planificació, escriptura i revisió—; el treball de les competències lectores des de bon començament i el treball en petit grup, tant de lectura com d'escriptura, que afavoreix la interacció entre infants d'edats similars. És més important, així, parar atenció al tipus d'ajuda i acompanyament que requereix l'infant en el moment precís de l'aprenentatge, és a dir, la capacitat de la mestra de gestionar aquesta varietat de nivells a l'aula. Bigas (2011: 12) afirma que els processos de codificació i descodificació acaben essent automatitzats i mecànics i intervenen molt poc en allò que és essencialment llegir i escriure.

Una parada obligatòria en aquest apartat té a veure amb la consciència fonològica i la relació so-grafia. Abans de res, serà interessant definir ambdós conceptes perquè són fàcils de confondre. Mentre que la relació so-grafia fa referència a la identificació de les grafies d'un so; la consciència fonològica és l'habilitat explícita per identificar, analitzar i manipular l'estructura sonora de les paraules (Carlisle, 1995).

Abans de seguir, cal subratllar aquelles investigacions que han parlat d'aquesta consciència. Principalment, emanen dues interpretacions. O bé com un prerequisit per a l'aprenentatge lector o bé com una conseqüència, així com el coneixement de les lletres, de l'aprenentatge de la lectura en un entorn de sistema alfabètic (Tolchinsky, Ribera i García-Parejo, 2012). Aquells estudis que confirmen que la relació lletra-so és essencial aposten per un coneixement explícit tot emfatitzant la part mecànica de l'escriptura. Uns altres tipus atorguen més importància al context en el qual es produeix l'escriptura i busquen experiències situades (Tolchinsky, 2008) o ho veuen com una conseqüència que vindrà quan l'infant esdevingui alfabetitzat (Bialystock, 1996). Amb tot, l'autora confirma que l'ensenyament explícit de les tècniques pròpies de la lectura i l'escriptura han d'anar precedides de pràctica. No poden venir per si soles I en dominar-les i posar-les en pràctica. És mitjançant la pràctica que aprens a dominar-les. Per això defensa un enfocament transversal de l'escriptura, ‹‹Transformar las actividades de lectura y escritura que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares en objeto de reflexión y de planificación explicita por parte del tutor o de los docentes de las distintas áreas›› (2008: 48). Sense que això signifiqui abandonar treballs puntuals o específics que augmentin la competència, ‹‹No se trata de suprimir el trabajo didáctico sobre las habilidades básicas o la ejercitación, sino de equilibrarlo y lograr que se realice en el contexto de actividades con sentido›› (Tolchinsky, 2008: 46).

La polaritat arriba a tal punt que defineix dues maneres de fer, com explica Stellakis (2012) en el seu estudi sobre les creences de mestres en actiu sobre l'alfabetització. Bàsicament, diferencia dues maneres de gestionar el codi escrit; en funció de si hi ha algun tipus de referència a la correspondència so-grafia o no. Per una banda, un grup de professors que eviten totes les referències explícites al codi alfabètic. D'altra banda, un grup que treballa la consciència fonològica i la relació so-grafia com un element indispensable per a la comunicació.

Hi ha estudis o mètodes focalitzats en una de les habilitats parcials que requereix l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Aquests argumenten que un exercici sostingut de la pràctica acaba repercutint en un millor nivell de l'habilitat. El principal problema és que no prenen el concepte d'escriure i llegir en la seva vessant àmplia, generosa, sinó que tenen una visió reduccionista de l'alfabetització. Per això, Bigas (2011) proposa que l'èmfasi, en lloc d'estar en el mètode, estigui en com plantejar una alfabetització que vagi més enllà de l'aprenentatge del codi i afronti totes les vessants, totes les cares de saber llegir i escriure. Una visió més generosa del concepte. Són activitats molt complexes perquè generen significat, o bé tu pels altres o un que els altres han generat i al qual tu accedeixes. A l'apartat de perfils de pràctiques anirem més enllà del mètode amb el qual s'adscriuen els mestres. La voluntat és aprofundir-hi per arribar a comprendre els perfils a causa de la dificultat de fer pràctiques que responen, de manera exclusiva, a un mètode.

2.3.3.3 La còpia de paraules i de textos ben escrits és el millor mitjà per aprendre a escriure bé?

La interpretació d'aquesta pregunta és la més generosa de totes perquè no només pararem atenció a la còpia de les paraules, sinó que anirem més enllà i ens fixarem amb el *què*. El *què* inclou pràctiques i aprenentatges concrets que sobre els quals s'ha investigat. Per tant, el desenvolupament d'aquesta pregunta inclou, d'una banda, la resposta literal sobre la còpia de paraules ben escrites —ortogràficament— i altres pràctiques realitzades per docents, en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

La resposta sobre el potencial de l'activitat de la còpia, a la vegada, es divideix en dues parts. La còpia per tal de practicar el traç, tradicionalment anomenada cal·ligrafia, és una aposta fluixa pel que fa a l'aprenentatge de l'alfabetització. La

pràctica de la cal·ligrafia, així com del punxó, o de fer braçalets són bones alternatives a l'hora de treballar la psicomotricitat fina. Però no podem emprar aquest tipus d'exercici per tal d'aprendre a llegir i a escriure perquè és una activitat completament descontextualitzada. No obstant això, la cal·ligrafia entesa com un ventall de possibilitats sobre la tipografia a escollir serà benvinguda en el moment en el qual els infants ja hagin assolit la dinàmica de l'escriptura i serà quan podran automatitzar el traç, una tasca que, fins aleshores els demanda molta atenció. Fons i Correig (2011) aprofiten, a més, per assegurar que l'accent sobre el traç de la lletra no es pot produir abans que l'infant sigui capaç de segmentar les paraules per sons i reconèixer el valor de cada lletra. Per tant, a les primeres etapes descrites per Ferreiro i Teberosky no té sentit.

La segona interpretació és la còpia per aprendre dels bons models i evitar les faltes. Aquest recurs que empren molts mestres per tal de limitar les possibles errades dels infants —s'entén que si la tasca és copiar en lloc d'escriure un text autònom cometran menys errades— desvirtua la complexa acció que significa escriure. Com bé indiquen Fons i Bigas (2011: 23) ‹‹Les errades i els encerts ens indiquen el grau d'adquisició del procés i sempre són motius per aprendre››. És clau, per tant, que a l'hora de fomentar l'escriptura autònoma dels infants els errors siguin vistos com una font d'aprenentatge. Per contra, a l'hora de fer més assequible una tasca tan extraordinàriament difícil com és l'escriptura d'un text es poden seguir estratègies com redactar un text en grup —grup classe—, en petit grup, o fins i tot en parelles. D'aquesta manera, s'afavoreixen interaccions entre infants que els permetran reflexionar sobre la complexitat de la tasca. A la vegada, qualsevol d'aquestes agrupacions ha de tenir en compte que l'escriptura d'un text consta de tres fases, la planificació, l'escriptura i la revisió. Quan s'afavoreixen estratègies per interioritzar aquesta dinàmica a l'hora d'escriure un text, s'afavoreix l'apropiació de les eines de revisió i correcció a l'infant, que el permetran ser més competent davant d'una escriptura autònoma. És important aprendre el funcionament del codi potenciant la comprensió i la comunicació (Fons i Gil, 2011). Si no, al cap i a la fi, s'acaba distorsionant el potencial de l'escriptura i la lectura.

Destaco ara una recerca que no fixa l'atenció en el tipus de pràctiques docents, en part pel reduït impacte que s'ha identificat que té en el nivell dels alumnes, i per contra situa el focus d'atenció en el perfil dels estudiants. Concretament, Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, Nurmi (2004) estudien la trajectòria d'un grup d'infants entre el primer i el segon any d'escolarització obligada a Finlàndia, que es correspondria amb el primer i segon de primària del nostre sistema educatiu. És

important perquè a partir de l'anàlisi de la seva competència lectora diferencien tres perfils. Els dos elements que serveixen per classificar són la capacitat de llegir una paraula, que seria la part associada amb la part més mecànica de l'aprenentatge; i la comprensió, que presta atenció als processos d'alt nivell. En aquest sentit és rellevant l'estudi perquè malgrat tractar habilitats parcials de l'aprenentatge, n'escull una de cada grup. Així doncs, acaben elaborant tres perfils, els *Competent Reader*, que tenen ambdues capacitats elevades; els *Technical Reader*, que tenen una alta capacitat per llegir la paraula però una competència limitada de comprensió; i el darrer grup, els *Poor Reader,* que tenen les dues capacitats fluixes.

És interessant veure com en el seu estudi es desmarquen d'una de les possibilitats establertes segons el Simple View of Reading (SVR), un dels components part de l'estratègia nacional de primària del Regne Unit (Primary National Strategy). Segons aquesta aproximació (SVR), estableix la formula següent: *listening comprehension (LC)* decoding (D) = Reading Comprehension (RC).* Les autores asseguren no haver identificat cap infant que tingui una bona comprensió i una baixa capacitat del reconeixement de paraules; potser perquè el model teòric contempla el llenguatge en el sentit més ampli de les paraules i les investigadores es van centrar més en la capacitat escrita. És a dir, un infant amb una alta capacitat per comprendre oralment, però limitada capacitat de reconeixement de paraules s'ubicaria en aquest perfil. La figura 2 [16] mostra les quatre combinacions possibles, segons el marc per a l'alfabetització i les matemàtiques de primària, a partir de les dues variables; la comprensió del llenguatge i la lectura de paraules.

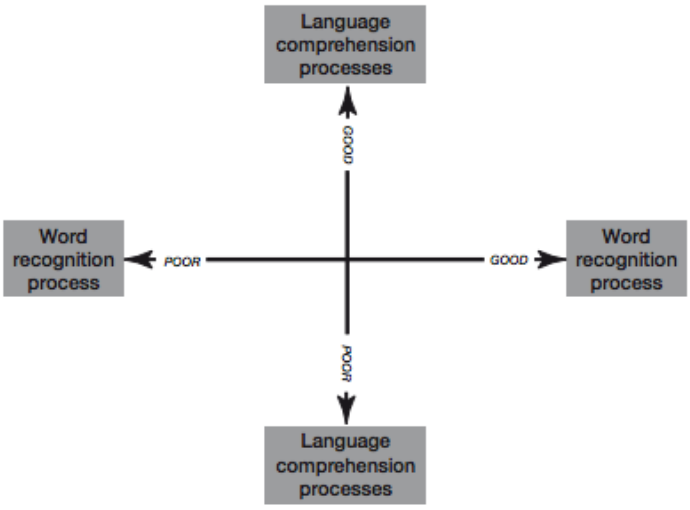


Figura 2

[16] Font: http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2006-primary-national-strategy.pdf

Ara bé, malgrat no hagin pogut identificar cap infant amb la combinació alta comprensió-baix reconeixement de les paraules, allò que és interessant és veure com afecta la dimensió del temps a l'evolució de les capacitats de lectura dels infants. Mentre que pels perfils competent i tècnic es mantenen estables en el temps, els infants que estaven en el grup més baix tenen oportunitat de sortir-ne perquè canvien més de perfil. És a dir, que l'escolarització és un vehicle per sortir d'aquest grup i accedir als altres de major domini competencial. En aquesta línia, es desmarquen clarament de Juel (1988) i Smith (1997), ambdós citats a Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, Nurmi (2004) perquè asseguraven que els infants es mantenien, al llarg de l'escolarització, en el mateix perfil. En aquest punt és interessant subratllar l'estratègia de les escoles de primària —*peruskolu*— de Finlàndia que procuren evitar aquells elements estructurals que puguin provocar el fracàs estudiantil. Aquest suport, durant els primers anys d'escolarització, es tradueix en un reforç intensiu especialment en els camps de la lectura, l'escriptura i l'aritmètica. És a dir, duen a terme una estratègia de prevenció que els porta a haver de disminuir les intervencions de necessitats educatives especials a finals de la primària fins que arriben a la secundària i es troben amb habilitats molt específiques sobre les quals poden necessitar ajuda. La figura 3[17] il·lustra la demanda de reforç especial a Finlàndia en comparació amb la resta dels sistemes educatius.

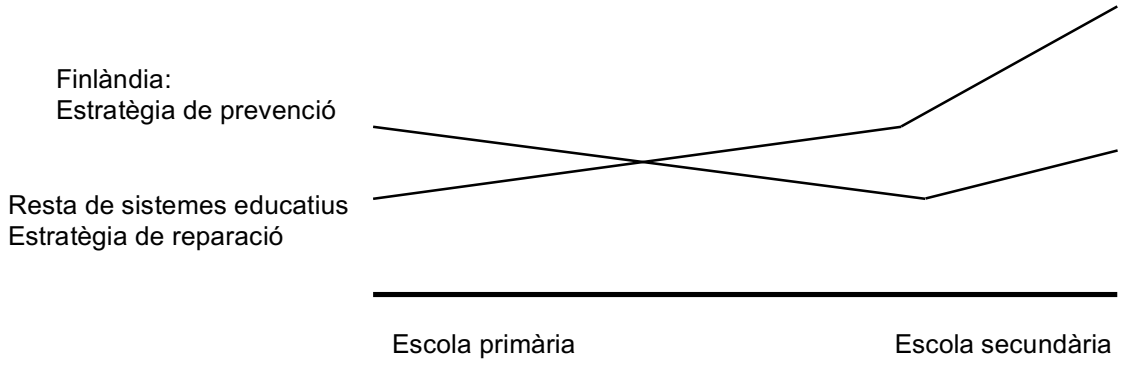


Figura 3

Una darrera conclusió interessant de l'estudi és la identificació de tendències regressives durant l'aprenentatge que serveix per remarcar la importància de la singularitat de cada procés d'aprenentatge, ja que no identifiquen cap patró explicatiu.

[17] Font Sahlberg, 2013: 95

García-Parejo (2011), arran del projecte interuniversitari APILE [18], insisteix en l'escassa influència dels perfils de pràctiques docents a l'hora de valorar els progressos en l'alfabetització inicial dels infants. En canvi, diferents investigacions apunten dos focus interessants. El primer fa referència al paper de la família a l'aprenentatge (Tolchinsky, Ribera i García-Parejo, 2012). De fet, Bialystock (1996) enceta el capítol sobre el context social en l'alfabetització social assegurant que els infants aprenen a llegir a casa. Es refereix a un llegir que no se centra en la part mecànica, sinó en el valor cultural de la lectura i l'escriptura. Afirma que l'exposició sostinguda a notes, llistes de la compra, els ofereix un marc per entendre el valor de l'escriptura tot i que ens mostrem en desacord perquè constatem que no totes les famílies estan en disposició d'oferir aquest entorn d'aprenentatge

El segon té a veure amb els coneixements previs dels infants, que apunten ser fonamentals (Sánchez i Alonso-Cortés, 2012). En els cursos de P5 i primer tenen una influència més gran que no el tipus de pràctica docent en el qual s'adscrigui el docent, sobre les quals no s'ha trobat relació estadísticament significativa. Crítica que també assenyala Wells (1987) quan assegura que la majoria dels professors estudiats no partien de la base dels coneixements que ja sabien els alumnes.

Això no obstant, en un estudi evolutiu sobre els coneixements dels infants, Tolchinsky, Ribera i García-Parejo (2012) identifiquen tres factors que expliquen les diferències entre els aprenentatges dels infants. Aquests no fan referència als coneixements previs sinó a altres trets característics de la personalitat que acaben tenint un alt impacte en la capacitat d'aprenentatge. Concretament, identifica la capacitat de l'infant de mantenir l'atenció, la capacitat d'estar actiu en el procés d'aprenentatge i la capacitat d'interaccionar per donar informació. Per tant, el diferencial d'aprenentatge va molt més enllà del domini de les habilitats i focalitza en les necessitats específiques de cada infant. Concretament, aquells infants amb un nivell més baix de competència lectora no se sap si no avancen pels seus problemes per centrar-se en un treball o si, precisament perquè els costa concentrar-se, acaben perdent l'atenció.

[18] APLIE: Aprenentatge Inicial de la Llengua Escrita, Investigadora Principal Liliana Tolchinksy.

2.3.4 Perfils de pràctiques

La manera com els diferents plantejaments enfoquen la lectura i l'escriptura i la relació ensenyament-aprenentatge es concreten en diferents perfils identificats per nombroses investigacions. En general, les investigacions que a continuació es resumeixen superen la visió dicotòmica. Això no obstant, gairebé totes es nodreixen de la idea d'un continu que s'estableix a partir de dues maneres de fer molt oposades —binàries— però en el qual pren rellevància l'espai que es construeix enmig. D'aquesta manera, allò que abans servia per confirmar o refutar, ara augmenta l'amplitud en donar cabuda a una pràctica que, sovint, és el resultat de la barreja dels dos extrems. Com bé apuntava Castells (2006) en la seva recerca, és complicat trobar mestres que s'adscriguin de manera exclusiva i absoluta només a un perfil. La complexitat de la tasca docent és molt elevada i per tant, és normal que en funció de la situació hi hagi una resposta diferent. Això no treu, però, que es dibuixin unes línies generals.

Una recerca que destaca per la seva proximitat així com idoneïtat temàtica —pràctiques docents de mestres en actiu sobre l'alfabetització inicial— és el projecte APILE. A més de dos mil mestres se'ls va passar un qüestionari amb escala de Likert sobre el qual es va fer una anàlisi correccional dels ítems. Els resultats van indicar la identificació de tres perfils més o menys diferenciats: pràctiques docents instruccionals, multidimensionals o bé situacionals. A l'hora d'explicar la definició de les pràctiques és interessant veure com, prenent quatre factors de referència la idea del continu funciona perfectament (veure taula 4[19]). Mentre que aquelles pràctiques poc freqüents per al perfil instruccional són les freqüents per al perfil situacional, passa exactament a la inversa amb els factors que s'han etiquetat com a freqüents per al perfil situacional. A més, es veu com el perfil multidimensional és un perfil barreja, a cavall entre els dos anteriors.

Taula 4

Factors	**Perfils de pràctica**		
	Pràctiques instruccionals (33,87)	Pràctiques multidimensionals (29,06%)	Pràctiques situacionals (37,06%)
Instrucció explícita del codi	Freqüent	Freqüent	Poc freqüent

[19] Font: Sánchez i Ríos (2011:28)

Escriptura autònoma	Poc freqüent	Freqüent	Freqüent
Preocupació pels resultats de l'aprenentatge	Freqüent	Freqüent	Poc freqüent
Ús d'emergents	Poc freqüent	Freqüent	Freqüent

Ríos, Fernández, Gallardo (2012) posen el focus d'atenció en els trets que caracteritzen les pràctiques docents, concretament en com són les tasques que es desenvolupen en funció del perfil de pràctica docent. Veiem, un cop més, com gairebé la definició d'un perfil i de l'altre són a partir dels elements oposats, motiu pel qual només diferenciem entre les instruccionals i les situacionals perquè, un cop més, les mutildimensionals es trobarien entre les dues. D'aquesta manera, mentre que a les pràctiques instruccionals les situacions són lineals i simples, la lectura i l'escriptura són tasques escolars sense funcions comunicatives, i la correcció del treball es fa fora del procés de producció dels textos; a les aules amb docents de pràctiques situacionals, les situacions d'ensenyament són complexes i llargues, s'aprofiten les situacions emergents d'escriptura, es llegeix i s'escriu amb una finalitat i de manera contextualitzada i la correcció de l'error es fa en la pròpia producció.

De manera més concreta, González, Buisán i Sánchez (2009) van fer una aglutinació d'aquells ítems que coincidien estadísticament amb els perfils (veure taula 5[20]) sense que signifiqui una definició tancada del perfil. Són punts de freqüència que els mestres van marcar i que estadísticament es van associar amb cada un dels perfils.

Taula 5

Perfils de pràctiques docents identificats

Instruccional:	**Multidimensional:**	**Situacional:**
• diuen destinar un temps específic en l'horari escolar per activitats de lectura i escriptura • compten amb el reconeixement de les lletres i dels sons que	• afirmen que organitzen freqüentment les seves activitats de lectura i escriptura en petits grups • utilitzen les situacions que emergeixen a la classe • programen amb altres mestres	• diuen que destinen un temps específic per activitats de lectura i escriptura • recorren al coneixement de les lletres i dels sons per ensenyar a llegir i escriure • es fixen en com els nens

[20] Font: González, Buisán i Sánchez, 2009: 166-167

representen per ensenyar a llegir i escriure • corregeixen els nens que endevinen en lloc de llegir • realitzen activitats per analitzar els sons que formen una paraula presentada oralment.	d'altres nivells • decideixen quin vocabulari ensenyar tenint en compte les experiències de vida que relaten els alumnes • avaluen el progrés observant com els nens escriuen autònomament textos breus • utilitzen una diversitat de material imprès a la seva classe • estimulen els seus alumnes a escriure paraules que necessiten encara que no coneguin les lletres d'aquella paraula.	escriuen de manera autònoma textos breus per apreciar el seu progrés en l'aprenentatge de l'escriptura • proposen activitats especials per augmentar la lectura en veu alta • treballen la lectura i l'escriptura a partir de situacions que sorgeixen a l'aula

És important subratllar que una de les conclusions a les quals arriben després de la identificació dels perfils és que aquests semblen no tenir impacte en l'aprenentatge que fan els infants (García-Parejo, 2011; Tolchinsky, Ribera i García-Parejo, 2012). És a dir, que no afecta en els resulats d'aprenentatge el tipus de perfil del mestre que t'acompanya. Tanmateix, una lectura diferent porta a qüestionar certes pràctiques basades en la transmissió i la repetició, com apunten:

> ‹‹ Con prácticas docentes centradas en la enseñanza explícita, sistemática e insistente de los aspectos notacionales de la escritura no se obtienen resultados diferentes a los que se obtienen con prácticas más atentas a emergentes situacionales y propiciadores de una exploración más libre de la escritura›› (Tolchinsky, Ribera i García-Parejo, 2012: 429)

No obstant la falta d'influència del perfil, Ríos, Fernández, Gallardo (2012) assenyalen una mancança destacable de l'estudi i és que cap variable mesurava la capacitat dels infants d'escriure textos de manera autònoma. En aquesta dimensió, sembla que les pràctiques situacionals i multidimensionals són més efectives perquè els nens tenen més possibilitats d'aprenentatge reflexiu, variat, social i contextualitzat; la lectura i l'escriptura són activitats comunicatives, mentre que en les pràctiques instruccionals s'aprenen gèneres escolars més que gèneres socials. És un tipus d'aprenentatge més escolar, menys creatiu, que no dóna tanta cabuda a la individualització del procés d'aprenentatge.

Per la seva banda, Lenski et al (1998) van dissenyar un qüestionari anomenat *Literacy Observation Survey* (LOS) que partia de deu principis que van identificar propis d'una aproximació constructivista. Amb aquesta base volien identificar diferents tipus de pràctiques docents sobre l'alfabetització. Els deu principis són els següents:

- Veu l'alfabetització com un procés de construcció de significat
- Facilita la construcció a partir de l'experiència centrada en l'alumne
- Crea un ambient propici a desenvolupar l'alfabetització
- Ofereix estratègies per a la comprensió lectora
- Facilita situacions d'escriptura
- Empra agrupacions flexibles
- Té un enfocament transversal de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura ja que l'introdueix a partir d'altres temàtiques del currículum
- Emet valoracions significatives del procés
- Encoratja la participació dels pares
- Proposa processos reflexius

Aquests deu principis, degudament tractats, els van servir per a la redacció d'un qüestionari que després van passar als mestres perquè se situessin al respecte. És a dir, a partir d'una escala de gradació els mestres responien els diferents ítems. Els resultats són la identificació de tres tipus de perfils de classes: les instruccionals, les eclèctiques i les constructivistes. A les classes instruccionals, l'aprenentatge de la lectura es desglossa en tasques de menor a major dificultat i s'espera que a partir del domini de les petites tasques s'assoleixi la gran. Una classe és d'aproximació eclèctica quan s'hi combinen elements dels perfils instruccionals i constructives. A les classes constructives els estudiants estan immersos en la literatura, es destinen llargues estones a aquest aprenentatge, en unitats temàtiques. Resultats propers a les conclusions de Jiménez, Yáñez, Artiles (1997), que van diferenciar entre diferents creences en funció de l'aproximació a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'alfabetització inicial.

Un altre element fonamental a les aules és el tipus d'interacció que s' hi estableix. Flynn (2007) va determinar que la diferència en els resultats dels infants depenia de la qualitat de les interaccions amb els docents. A més, s'afegeix un altre repte i és la dificultat de donar diferents respostes, és a dir, de respondre a les necessitats específiques de cada infant. En aquest sentit, Louden i Rohl (2006) van concloure que les interaccions entre el docent i els alumnes eren bastant uniformes —les mateixes per a cada infant independentment del procés en el qual es trobés— i que, per tant, aquesta podia ser una pista per a la formació inicial. Altres pistes sobre els quals pot millorar la formació és l'abast d'aquesta interacció. És a dir, els estudiants identifiquen que tenen espais en blanc que es pal·liarien amb més pràctiques o *teaching rounds* —entrar en escenaris de pràctiques encara que sigui sota un format

més reduït que les assignatures de pràctiques— abans d'acabar la formació, així com un procés d'acompanyament sostingut. Aquesta segona proposta, a més, serviria per donar estratègies de suport als mestres quan asseguren que el seu primer any és molt complicat.

Retornant a la interacció s'han de destacar un conjunt de recerques que s'han dut a terme a partir d'aquest element central a les aules per a l'aprenentatge dels infants, i ens apropen una vegada més als tres perfils de pràctiques docents (Alanen, Kalaja i Dufva, 2013; Kalaja, 2015). Aquestes investigadores han identificat tres plantejaments a partir de l'anàlisi de narratives visuals recollides a mestres en formació a Finlàndia, que seran professors d'anglès llengua estrangera a l'etapa de primària. L'èmfasi, sempre està en la relació que s'estableix entre la mestra i els alumnes a l'hora que es produeix la interacció. D'aquesta manera, aquelles narratives que projecten una imatge bastant tradicional, amb unes intervencions que passen per la mestra que dirigeix l'intercanvi a la classe, les anomenen *teacher-led*; és a dir, liderades pel docent. El segon grup són aquelles en les quals el docent actua de mostra, de guia i, encara amb un rol bastant protagonista, permet una major interacció entre els alumnes. Aquest segon perfil s'anomena *teacher as a guide*. La darrera opció és la *joint activity*, que és aquell perfil en el qual el mestre es presenta com una persona més que participa en l'activitat, oferint l'acompanyament necessari però sense ocupar un protagonisme especial en el desenvolupament de l'activitat.

A part de les recerques que identifiquen o diferencien diferents maneres de fer, moltes han centrat l'atenció en els professors més efectius —com el cas de Wray, Medwell, Fox i Poulson (1999). Aquests autors associen l'eficàcia dels professors amb la situació que fan de l'activitat en context, una idea que remet a les bases constructivistes de plantejar les situacions de lectura i d'escriptura a partir d'usos reals comunicatius que, de manera obligada, es produeixen en un context determinat. La necessitat de comunicar és un al·licient que va molt més enllà de la pràctica d'habilitats desconnectades. De manera similar, McMahon, Richmond, Reeves-Kazelskis (1998) asseguren que aquells infants que aprenen en classes que tipifiquen d'*emergency literacy classrooms* tenen més oportunitats de fer activitats significatives relacionades amb l'alfabetització. A més, treballen les quatre habilitats —llegir, escriure, parlar i escoltar— de manera genuïna. Per contra, aquelles classes que no són tipificades sota aquesta categoria, es caracteritzen per tenir entorns artificials de lectura i d'escriptura i uns professors més preocupats pel control que no pas per la construcció de coneixement.

Després d'explorar i d'exposar l'estat de la qüestió sobre el pensament dels professors, la formació dels mestres i l'ensenyament i l'aprenentatge de l'alfabetització inicial, en el següent apartat es plantegen els objectius i les preguntes d'investigació que se'n deriven i que aquesta tesi espera respondre. Per a la redacció, especialment de les preguntes, s'ha tingut en compte el coneixement acumulat en cada camp del saber que s'ha exposat en aquest marc teòric.

3. OBJECTIUS DE RECERCA I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

En una práctica democrática y crítica, la lectura de la realidad y de la palabra se encuentran dinámicamente enlazadas desde el prinicpio[21]
Paulo Freire (1921-1997)

A continuació es presenten els objectius de la present recerca, així com les preguntes d'investigació que se'n deriven. Tots estretament relacionats amb l'estudi; l'exploració detinguda dels sistemes de CRS de l'alumnat del Grau de Mestre d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona, que és el segell de la present tesi. En el marc teòric s'ha fet visible el ventall de conclusions a les quals han arribat les recerques anteriors, però sense cap voluntat de manifestar preferències. Aquest

[21] Freire, P. (1989) Alfabetització. Lectura de la palabra y lectura de la realidad, p.61

treball d'investigació vol contribuir a fer avançar el coneixement sobre el pensament del professorat i per aquest motiu incorpora la qüestió elemental del pas del temps.

El primer objectiu focalitza l'atenció en l'estudi a fons del pensament del professorat:

- Analitzar per comprendre en profunditat el sistema de CRS sobre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i de l'escriptura de tres estudiants durant la seva formació en el Grau de Mestre d'Educació Infantil.

Aquest objectiu suposa el punt de partida des d'on s'ha concretat la present proposta. Així, l'interès de la recerca està en la possibilitat de dur a terme una anàlisi intensa sobre quins són els sistemes de CRS de l'alumnat del Grau de Mestre d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona, per tal de tenir una millor comprensió de la formació inicial de mestre i, si és possible, fer propostes per millorar-la. Atesa la complexitat de la tasca docent, existeix la possibilitat que emergeixin elements contradictoris durant l'anàlisi de les dades, dins d'una mateixa recollida de dades o bé a partir de la validació entre elles. Per tant, les contradiccions prenen rellevància per a l'aportació que poden suposar en la formació. Per tal de donar resposta a aquest objectiu, es formulen les tres preguntes següents:

1. Com es configura el sistema de CRS de cada subjecte?
2. Quines contradiccions emergeixen en el sistema de CRS de cada una d'elles?
3. Totes les contradiccions generen tensió?

Fins aquí aquesta recerca planteja l'estudi sobre el pensament de mestres en formació inicial. Però la present tesi, com s'ha dit, inclou un element fonamental més per obtenir un major grau de comprensió; la dimensió diacrònica de les dades. Un seguiment tan perllongat en el temps –corresponent a quatre cursos acadèmics– permet l'enfocament de l'estudi de les creences des d'una perspectiva poc explorada fins al moment, ja que aporta comprensió sobre l'evolució. Per tant, el següent objectiu, se centra en l'estudi de l'evolució intrasubjecte.

- Comparar el sistema de CRS sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura de cada subjecte en tres moments diferents de la seva formació inicial (inici – mitjans – final) per comprendre'n l'evolució.

La possibilitat de fer un manteniment longitudinal sobre el sistema de CRS permet fer el seguiment de l'evolució. D'aquesta manera, es realitza una anàlisi comparativa entre els diferents sistemes emergits (inicial – mitjans – final) que permet constatar

els canvis en el sistema de CRS sobre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i escriptura. Les preguntes que es deriven d'aquest objectiu són:

4. Quins canvis es produeixen en el sistema de CRS dels subjectes al llarg de la seva formació inicial?
5. Com afecten el plantejament des del qual enfoquen l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura els canvis en el sistema de CRS?

Fins aquí, la tesi permet l'estudi en profunditat de tres sistemes de CRS a la vegada que la seva evolució en el temps. Tanmateix, aquest projecte d'investigació inclou una altra novetat, l'estudi entre subjectes en el temps. És a dir, la possibilitat de comparar l'evolució de diferents sistemes de CRS per tal d'identificar moments de canvi durant el procés formatiu. L'objectiu que vertebra aquesta aportació és:

- Contrastar l'evolució dels sistemes de CRS sobre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura per tal d'identificar punts d'inflexió en la formació inicial que indiquin possibles millores del sistema present.

Un dels elements vertebradors de la tesi és el compromís amb la millora de la formació inicial dels mestres. D'aquesta manera, les preguntes que es deriven del tercer objectiu posen l'èmfasi en la capacitat d'esmenar el sistema de formació a partir d'identificar espais i/o moments de canvi que enriqueixin la formació que s'ofereix a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

6. Com s'interpreten les convergències i divergències que s'identifiquen entre l'evolució dels sistemes de CRS dels tres subjectes?
7. Què impulsa els canvis en el sistema de CRS de les estudiants durant la formació inicial?

4. PARADIGMA DE RECERCA I OPCIONS METODOLÒGIQUES

L'art d'interpretar és tocar allò que no està escrit[22]
Pau Casals

En aquest capítol es justificaran teòricament les decisions preses a nivell metodològic així com explicarem els motius pels quals s'ha pres cada decisió.

4.1 Opcions metodològiques

Per aconseguir una millor comprensió del pensament, que es defineix per la seva complexitat i pluralitat de factors, s'ha considerat necessari aplicar una metodologia qualitativa. Aquest estudi no busca quants d'aquests enunciats són compartits per

[22] *Casals and the art of interpretation* (1977), Blum, D. Heinemann, London.

un sector d'estudiants o en quin grau de (des)acord està un estudiant respecte un enunciat, sinó que hi ha una voluntat d'aconseguir entendre què succeeix durant la formació inicial dels mestres. Phipps i Borg (2009: 388) ja van apuntar la necessitat d'anar més enllà de la simple identificació de diferències o tensions entre creences i pràctiques per focalitzar l'atenció en l'exploració, el coneixement i la comprensió exhaustiva dels motius pels quals succeeixen els fenòmens. Partint d'aquesta premissa, arribaven a la conclusió que les estratègies qualitatives són les més adequades.

Per tal de *comprendre*, en el sentit de *copsar, abraçar el sentit, la natura, la raó* del fenomen (DIEC, 3a entrada), la recerca no es planteja en termes quantitatius —ja que la comprensió no prové de percentatges ni de freqüències— sinó que hi ha aposta clara per l'exhaustivitat i l'aprofundiment que requereix la comprensió dels processos de formació. Aquesta premissa comprensiva és la que vertebra totes les decisions metodològiques preses. Comprendre allò que no és visible, allò que requereix temps i allò que no és quantificable requereix una aproximació que se surt d'allò establert. En un moment en el qual els mètodes combinats de recerca (quantitatius i qualitatius) estan guanyant terreny respecte l'imperialisme quantitatiu (Morín, 2015) en el qual estem immersos, aquesta és una recerca purament qualitativa. El valor de la recerca prové, per tant, d'allò que aporta la recerca qualitativa de manera genuïna. Richards (2015) recorda els cinc trets definitoris d'aquest tipus de recerca, que indiscutiblement desemboquen en la capacitat inclusiva del mètode: està situada en un context, la importància de la participació dels subjectes és de vital importància, l'investigador s'implica en el procés de recerca, té una perspectiva holística i, és inductiva. El valor de la recerca qualitativa, per tant, brolla de si mateixa, perquè recorrent al principi hologramàtic d'Edgar Morín (2015: 65), estudiar menys quantitat en major profunditat també és pertinent ‹‹no solo una parte está en el todo, sino que el todo se encuentra en cierto modo presente en el interior de las partes››.

El paradigma de recerca dins del qual s'empara aquesta tesi és el qualitatiu-interpretatiu ja que serà a partir de l'anàlisi etnogràfica de les dades, en el seu context original, que es procedirà a la interpretació dels fets. És interpretatiu perquè la motivació fonamental de la investigació és comprendre la realitat social. Dins del paradigma interpretatiu, s'alinea amb l'opció constructiva-interpretativa perquè s'assenta sobre unes bases que insisteixen en la construcció social, tant de la realitat com de les interpretacions (Given, 2008: 466). Per tant, no es busca una recollida de dades artificial sinó que es busquen aquelles dades que ajudin a

comprendre com els subjectes viuen els fenòmens (Richards, 2015). Per això també és important la capacitat d'observació i de familiarització amb l'escenari de la investigadora que, en aquest cas, s'ha vist reforçat pel fet que tot just havia acabat una carrera de Magisteri l'any anterior. En aquest sentit, no només es compleix la necessitat de conèixer el context a estudiar, apuntada per Alanen (2003) sinó que fins i tot es comparteix, com bé proposa Barcelos (2003b). Precisament, perquè la veu del subjecte d'on brollarà la informació prové d'un entorn, d'un context que no es pot passar per alt, ‹‹the teacher's voice mist speak from an embeddedness within the culture of the particular school, school system and society in which the teacher lives and works›› (Clark 1986, citat a Elbaz, 1991). La implicació de la investigadora en aquesta recerca és, per tant, més que elevada; un dels factors definitoris propis d'aquest tipus de metodologia. Un altre tema és com la pròpia investigació transforma la investigadora, de la mateixa manera que la investigadora impacta en la manera de fer recerca, establint-se, així, una mena de cercle virtuós on resulta difícil establir causes i conseqüències, com bé alerta Woods (1998: 15) ‹‹los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona, que vuelve a reflejarlos en la investigación, y así sucesivamente››.

Retornant a la comprensivitat que busca la metodologia qualitativa, Floden (1985) ja apuntava la necessitat de realitzar més estudis descriptius que busquin una major comprensió dels fenòmens i dels fets, tot recordant que cap conclusió serà vàlida per totes les circumstàncies educatives. De fet, la singularitat canviant dels escenaris educatius sumada a la necessitat de considerar el context en cada cas, reforça la necessitat d'apostar per una recerca etnogràfica que s'amara del context, de l'entorn, per tal de gaudir d'un major grau de comprensió. Prendre com a punt de partida els subjectes participants sense cap mena d'anticipació, sense donar res per descomptat (Palfreyman, 2015: 147), és una de les principals fortaleses de l'etnografia ‹‹a key strenght of the etnographic perspective is that it deals with everyday, possibly familiar situations, but takes nothing for granted››. L'etnografia, per tant, és el procediment més encertat per aquesta recerca; perquè és el context el que atorga el significat i aporta una dimensió humana que ha de ser considerada en la seva totalitat. Per això es recorre a un plantejament holístic que permet analitzar els diferents components del discurs en una globalitat que li dóna sentit. A més, com ens recorda Woods (1987: 19) ‹‹la realidad social aparece como formada por diferentes capas. Además, también se reconoce que está en constante cambio››.

Com a opció metodològica s'ha seleccionat l'estudi de cas, ja que permet un grau d'aprofundiment modèlic per cada cas que es treballa, una condició indispensable en

l'estudi del món de les creences que, com ja s'han definit en el marc metodològic, s'han d'inferir a partir d'una llarga dedicació. La impossibilitat de generalització és una conseqüència pròpia de la profunditat, que, a la seva vegada, queda pal·liada pel fet que en l'explicació de la individualitat es pot comprendre millor la comunitat (Bolívar, 2002). Svetlana Alexiévich (Conferència CCCB, 2016) va dir que cap fenomen es pot explicar de manera simple, i que per això les seves novel·les es basaven en la suma de diferents veus, fet per alguns considerats un nou gènere narratiu. Més enllà de la innovació a nivell de gènere —o no—, la polifonia permet anar completant el trencaclosques infinit de la realitat. Cada nova veu contrasta i eixampla allò disponible per comprendre, sabent que mai s'arriba a la realitat absoluta sinó que només ens hi podem apropar. Difícilment es podrà explicar tot, en el seu caràcter més absolut, perquè el coneixement complex reconeix sempre una part inexplicable (Morín, 2015).

No obstant això, cada nova veu afegeix una cara a una cos geomètric imaginari i permet donar visibilitat als diferents angles que, des d'una sola i única perspectiva, poden semblar inexistents. L'encert d'escoltar la veu d'aquelles persones que tenen alguna cosa a dir no pot ser més gran, ja que la veu, i la capacitat d'utilitzar-la, és un dels trets característics de l'espècia humana. Les paraules són un punt de trobada entre humans, com bé defensa Blanca Solares al llibre *Emparaular el món* (2011: 159) ‹‹les paraules són un horitzó comú de l'expressió humana (...). L'home és el parlant per excel·lència, miticonarratiu o que habita a l'interior d'un univers *emparaulat*››. Seguint aquest principi, s'ha apostat per un estudi de tres casos, per dotar de màxim espai i amplitud el fenomen de la formació inicial, però essent conscient que es requeria d'un aprofundiment que impossibilitava analitzar un nombre elevat de casos. Aquest estudi en profunditat permet, a la vegada, una comparació constant de les dades a dos nivells: entre els mateixos subjectes i cada subjecte respecte sí mateix, molt encertada per descriure els canvis en el pensament (Hollinsgworth, 1989).

A part de ser qualitatiu, interpretatiu, etnogràfic i d'estudi de cas, el present projecte té una cinquena característica; la qualitat diacrònica de les dades, que amb els anys s'ha consolidat com una nova via de recerca (Dörnyei, 2007). La rellevància de la característica és l'aportació, en termes qualitatius, interpretatius i etnogràfics, que atorga aquesta longitud en el temps ja que augmenta la complexitat (Dörnyei, 2007) i la validesa (Duff, 2006) de la recerca. La mateixa longitudinalitat reforça el grau de comprensió, ja que no es correspon a una fotografia momentània sinó que s'exposa, de manera sostinguda en el temps, a unes dades per tal de poder fer-ne una

interpretació més acurada i rigorosa. Tanmateix, té un cost elevat ja que la dedicació en temps per part de la investigadora és extraordinària Dörnyei, (2007). Tot i així, l'esforç ha pagat la pena perquè amb aquest atribut, s'ha donat resposta, en part, a una demanda reiterada de més estudis qualitatius longitudinals (Pajares, 1992; Borg, 2003; Dörnyei, 2007; Richards, 2009). Aquesta demanda també reflecteix l'excepcionalitat de les dades pel que fa al període de temps; poc comú en una tesi doctoral, ja que les dades es perllonguen durant quatre cursos acadèmics, tot complint amb escreix les característiques recollides per Menard (2002) respecte aquest tipus de recerca: les dades es recullen en un mínim de dos períodes de temps; els subjectes analitzats són els mateixos o, si més no, comparables; l'anàlisi inclou una comparació de les dades entre els diferents períodes.

En conclusió, el present disseny d'investigació proposa un estudi de tres casos —de tres estudiants en formació— sobre els quals es recullen diferents tipus de dades en tres moments diferenciats en el temps. La comparació no és només entre els diferents jo de la formació —el jo de primer de carrera (2012), el jo de segon de carrera (2013) i el jo de quart de carrera (2015)— sinó que també es fa entre els diferents casos.

Com que cap eina de recollida és lliure de limitacions (Bryman, 2004), en la combinació dels diferents tipus se solucionen, parcialment, les seves mancances. Per això, a continuació s'exposa una justificació acurada de totes les decisions preses a nivell metodològic per tal d'evidenciar també la consciència sobre les limitacions existents (Borg, 2010) i la manera com se les ha circumscrit per tal de controlar-ne l'abast, augmentant així la validesa de la recerca.

4.2 Mètode per generar dades

Ateses les circumstàncies longitudinals de la recollida de dades, aquest apartat inclou una explicació detallada de l'evolució del mateix mètode a l'hora de generar les dades, així com les motivacions que han dut a la presa de decisions i les seves conseqüències.

Per a una recerca de plantejament etnogràfic, les eines de recollides de dades no són moltes ni gaire costoses. Moltes vegades, són eines que tenen a l'abast la majoria de persones però que requereixen d'un enfocament particular: temps, una ment oberta, paciència, i habilitat d'observar, escoltar i reflexionar (Palfreyman,

2015). L'eina principal —fonamental— a partir de la qual s'obtenen les dades és l'entrevista entesa com un espai que la investigadora co-construeix amb la persona entrevistada per tal que s'hi senti còmoda i se senti lliure de fer les intervencions que li semblin més oportunes. La investigadora Barcelos (2003a) apuntava la idoneïtat d'aquesta eina, en el seu format obert, per aconseguir informació qualitativa. Amb tot, s'han tingut presents recomanacions de diferents autors com Verloop, Van Driel i Meijer (2001) o Calderhead (1996) que insisteixen en la necessitat de combinar més d'un mètode de recollida de dades per obtenir dades de diferent naturalesa i poder oferir una visió més tridimensional de les interpretacions. Per això, també s'ha inclòs la compleció de comparacions i les memòries de pràctiques. De totes maneres, el protagonisme absolut és de les entrevistes, que s'han anat perfilant amb el pas del temps, i de les que s'ha aconseguit reduir la limitació descrita per Borg (2006), que assenyalava que les creences són tan sensibles i vinculades a les emocions, que poden no brollar en intervencions orals.

Amb la mateixa idea recurrent de la comprensió que he subratllat abans, s'ha buscat en la combinació de mètodes la capacitat —entre d'altres— de matisar, ampliar, detallar, ressaltar, capir, i d'oferir un enteniment més ric que no pas la pròpia d'un sistema binari, que en la seva dicotomia perd la complexitat pròpia de la pluralitat. Malgrat haver fet un estudi de només tres casos, les dades generades són extenses. Han requerit temps, paciència i espai. Anàlisis, allunyaments i retorns per treure d'entre la massa allò que emergia amb rellevància per a la present investigació. Per això, també, s'ha abraçat una percepció de la veu en la seva definició més àmplia, ja que és una recerca que vol donar protagonisme a aquells subjectes que no sempre tenen l'oportunitat d'opinar (Elbaz, 1991). Tot i que els estudiants haurien de ser la font principal de qualsevol investigació referent al sistema educatiu, tradicionalment no se'ls ha donat la veu, i moltes vegades s'ha recorregut a tot de col·lectius professionals que, sovint, desconeixen allò que els estudiants creuen i/o pensen. Així, amb la clara voluntat de reparar aquesta mancança, la tercera recollida de dades comença amb una pregunta sobre la satisfacció sobre la formació rebuda a la facultat.

En resum, la tipologia de les dades és ben diferent perquè respon a diferents criteris. D'una banda, hi ha dades creades expressament per aquesta recerca, com per exemple l'entrevista o les complecions, que són orals (entrevista) i escrites (complecions). D'altra banda, la memòria de pràctiques és un treball emmarcat en la formació acadèmica del grau, que tenia un destinatari ben diferent i en cap cas

relacionat amb el propòsit de la present investigació. A continuació, s'explica amb major detall com s'ha procedit en cada recollida de dades.

4.2.1 L'entrevista

L'entrevista com a eina de recollida de dades per a cert tipus de recerca etnogràfica està més que consolidada (Spradley, 1979; Agar, 1980), així com per estudiar el pensament del professorat per obtenir informació —a través del discurs— sobre les seves idees (Calderhead i Robson, 1991). No obstant això, diferents tipus d'entrevistes generen diferents tipus de dades. Sabent la importància clau d'aquesta eina a la tesi, la manera per enfocar les entrevistes va ser molt preparada.

En primer lloc, s'havia d'aconseguir un clima de confiança, de relaxació per part dels subjectes per tal que no se sentissin jutjats o qüestionats sobre allò que estaven explicant. Per tal d'afavorir la construcció d'aquest ambient es va optar per fer les entrevistes en un espai conegut per les estudiants com és la mateixa Facultat d'Educació. Les entrevistes es van produir en diversos escenaris en funció dels espais que estaven disponibles, des de despatxos del Departament —en aquell moment— de Didàctica de la Llengua i la Literatura, a les sales prèviament reservades de la Biblioteca del Campus Mundet. Aquests escenaris també complien la premissa de ser un lloc en comú respecte allò que se'ls estava demanant, és a dir, era el lloc on en part es formarien respecte l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

En segon lloc, d'acord amb la perspectiva èmica i holística que implica la recerca etnogràfica, els subjectes havien de ser els absoluts protagonistes de les entrevistes. La postura èmica obliga a comprendre des de dins, des de la percepció de les persones entrevistades. La perspectiva holística obliga a considerar l'entorn de les persones com un element essencial. Per tant, les preguntes van defugir de respostes monosil·làbiques per invitar a l'explicació. L'espai que es va co-construir també es va nodrir de l'oferiment absolut de la gestió del temps a la persona entrevistada, ja que se'ls va deixar tant de temps com van demanar. Aquest, de fet, és un dels motius que explica la gran variabilitat de duració de les entrevistes, ja que acabaven estan estretament vinculades amb l'expressivitat de cada un dels subjectes. Seguint les consideracions finals de Dufva (2003), es va optar per plantejar les entrevistes com una conversa orientada, (Fons i Palou, 2008), per això mostren un to altament col·loquial i mostres d'empatia constants per part de la

investigadora (Cambra et al, 2000). Cal matisar, però, que no es tracta d'una entrevista conversacional —*conversational interviewing*— perquè el repartiment entre les dues persones implicades és molt desigual. La majoria de la parla la fan els subjectes però això no eximeix l'entrevistadora de construir un espai compartit i de confiança. Tanmateix, ho fa sense requerir cap mena de simetria en el repartiment ni en la llargada de torns, sense que això afegeixi formalitat a l'entrevista (Given, 2008: 127). Per contra, hi ha manifestacions constants de confiança, com per exemple, el fet que la Carolina, a partir de la segona entrevista, faci preguntes a l'entrevistadora.

Es va desestimar l'opció de fer entrevistes en grup per les observacions de Cabaroglu i Roberts (2000) que assenyalaven l'emmascarament de les diferències individuals en les dades de grup i la dificultat de l'observació dels matisos, de les singularitats pròpies de cada cas que era el que volia explotar aquest disseny. Abans d'entrar pròpiament en el detall de cada recollida de dades, destacarem una darrera curiositat: la complexitat creixent de les entrevistes. Spradley (1979) ja va anotar com cada nova entrevista amb un mateix subjecte permet entrar a unes cotes de profunditat superior a les anteriors. D'alguna manera, ens podem imaginar el pensament del subjecte com una ceba i cada contacte amb ell construeix suficient confiança com per permetre una major penetració en la següent entrevista. Aquesta complexitat també s'ha vist incrementada per l'augment de coneixement sobre el tema per part dels subjectes, així per com la complicitat entre les entrevistades i l'entrevistadora, fruit dels anys de recorregut plegades.

Per tant, la recollida de dades s'ha plantejat de manera individual. És especialment interessant, a més, veure com l'eina principal de recollida de dades s'ha anat transformant amb la investigació, així com la mateixa investigadora. Així, en la primera recollida de dades, malgrat sempre s'havia plantejat en termes més aviat de conversa que d'entrevista, la investigadora no va sortir mai del guió i va fer exactament les mateixes preguntes en tots tres casos. Per tant, a nivell d'estructura, recorda més aviat a una entrevista acotada, tot i que les preguntes fossin reflexionades i obertes. A la segona recollida, en canvi, malgrat ser només un any més tard, la investigadora gaudia d'una major confiança en si mateixa i la seva capacitat de fer les preguntes pertinents de manera que, novament amb un guió —aquesta vegada no tant definit— però sí molt reflexionat sobre les preguntes que s'havien de fer a l'entrevista, es va permetre la llibertat d'insistir en alguns punts que considerava no resolts o, fins i tot, d'afegir alguna pregunta nova si veia que les circumstàncies convidaven a fer-ho. El gran canvi, però, s'experimenta a la tercera entrevista, on s'acaba produint una conversa molt més improvisada, que es nodreix

de tots els temes que, d'alguna manera, s'havia d'assegurar que sortien. Fins i tot, és visible en el guió que s'emprava de suport on alguns dels temes no tenen ni definida la pregunta, a diferència del que passava a la primera entrevista on estaven molt delimitades per evitar qualsevol mena de contaminació. En aquest sentit, es va produir un augment gradual de la confiança de la investigadora en la seva capacitat de gestionar l'entrevista i en confiar que, tot i que cap entrevista resulta perfecte, sí que era capaç d'establir el clima que considerava necessari per tal que les persones entrevistades exposessin allò que pensaven al voltant de com els infants aprenen a llegir i a escriure.

A l'hora de decidir els moments de les diferents entrevistes es van tenir en compte diferents aspectes. En primer lloc —i el més important— era la temporització dels estudis acadèmics. Els tres subjectes van començar el Grau de Mestre en Educació Infantil a la Universitat de Barcelona el curs 2011-2012. Per tant, la primera recollida de dades es va programar per aquest primer curs; concretament, a les acaballes del mateix, és a dir, el maig del 2012. La segona entrevista era la més conflictiva, ja que podia realitzar-se durant el curs de segon o tercer. Arribats aquest punt es va consultar el pla d'estudis[23]. Tenint en compte la importància de les pràctiques en la formació dels mestres, tal i com s'ha destacat en el marc teòric, es va prendre la primera assignatura de pràctiques (Pràcticum I, 18 crèdits) com el punt d'inflexió. Com que aquesta assignatura obligatòria es cursa a finals de segon curs, es va procedir a fer la segona recollida de dades a finals de segon de carrera, és a dir, el juny del 2013. Finalment, la tercera entrevista, atenent els mateixos criteris, s'havia de produir després de cursar la segona assignatura de pràctiques (Pràcticum II, 27 crèdits) que es tracta d'una assignatura anual de quart de carrera. A més, aquesta decisió es va corroborar pel fet que coincidia amb el final de la formació acadèmica a la vegada que es donava temps per haver cursat l'assignatura didàctica de la llengua II on, segons el pla docent[24], s'adreça l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

[23] Disponible als annexos, pàgina 629.
Font: Pla d'estudis extret de la web de la Universitat de Barcelona:
http://www.ub.edu/web/ub/ca/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/E/G1025/pladestudis/index.html
[24] Disponible a:
http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2015&codiGiga=361142&idioma=CAT&recurs=publicacio

4.2.1.1 Primera entrevista

La primera tanda de preguntes d'una entrevista és aquella que serveix per definir el to de la relació que s'estableix entre els subjectes i l'entrevistadora. Per tant, la primera pregunta havia de fer sentir còmoda la persona entrevistada i no podia ser excessivament complicada. Seguint recomanacions de Spradley (1979), que suggereix entrar de manera amiga amb preguntes curtes que no impliquin gaire reflexió, vaig decidir començar per la seva experiència en tant que lectores i escriptores aprenents, que a la seva vegada també complia la recomanació d'Alanen (2003) de lligar la primera pregunta amb l'experiència pròpia. Amb aquesta pregunta s'inicia la construcció d'un teixit de confiança que implica un projecte longitudinal de quatre cursos. D'alguna manera, l'entrevistadora necessitava construir una relació —més enllà de la simple acadèmica— amb les entrevistades per tal de garantir-ne la seva continuïtat. Fins i tot, es va dissenyar com una invitació a la reflexió, tal i com Farrell (1999) va realitzar en el seu estudi, on va recórrer a l'autoreflexió per tal de fer les estudiants conscients de les seves experiències prèvies. A les conclusions, Farrell assenyala com aquesta decisió va resultar exitosa a l'hora de fer que les estudiants es qüestionessin les seves creences.

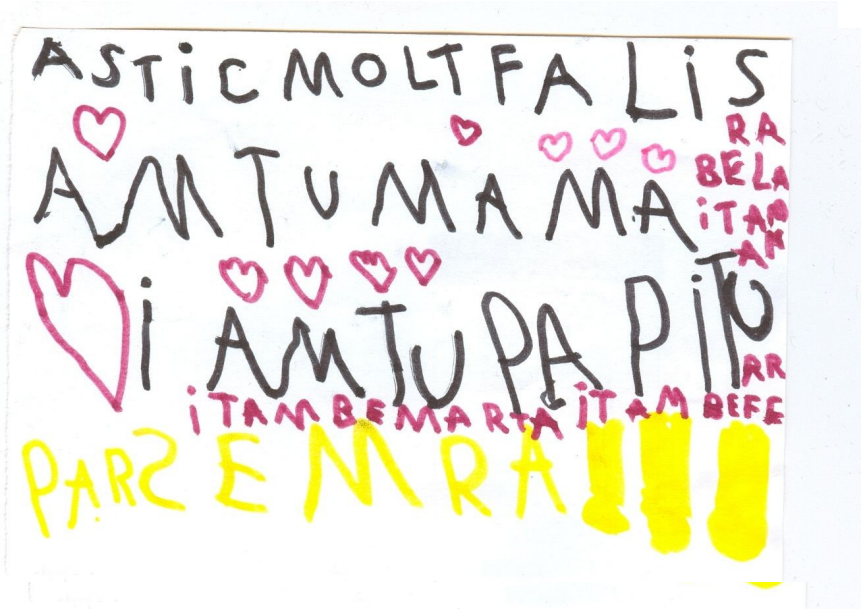
La resta de preguntes adreçaven diferents temes vinculats amb la recerca. La taula 6 sintetitza les sis preguntes que, recordem, són exactament les mateixes per a totes les entrevistades. Fins i tot, la correspondència de fragments és intrasubjecte, és a dir, que, per exemple, el fragment 3 és el mateix per a la Diana, la Sara i la Carolina, i conté la resposta sobre com iniciaria la persona entrevistada l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb un infant.

Taula 6

Fragment	Pregunta
1	Sobre el record d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de la mateixa entrevistada.
2	Sobre la importància de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura: ▪ Per una persona ▪ En tant que mestra
3	Sobre com iniciaria l'entrevistada aquest ensenyament-aprenentatge amb un infant.
4	Sobre les edats d'aprenentatge: ▪ A quina edat s'hauria d'iniciar l'ensenyament-aprenentatge ▪ A quina edat s'hauria de saber
5	Sobre l'entorn multicultural i multilingüe: ▪ Valoració d'aquest entorn ▪ Creences sobre les influències que pot tenir sobre l'ensenyament-aprenentatge

6	Sobre un suport visual: ▪ A quina edat s'ha produït? ▪ Comentaris a fer-ne, en tant que mestra. ▪ Correccions a fer-hi, en tant que mestra ▪ En quina situació d'aula s'ha produït el text

Fins ara hem definit la primera part de les preguntes de l'entrevista. La segona part remet al principi de repetició definit per Spradley (1979), que insisteix en la necessitat de repetir les preguntes diverses vegades per tal de suscitar l'emergència de la informació. És a dir, es va procedir a fer una sèrie de preguntes indirectes (Woods, 1987) basades en un suport visual d'un text escrit per un infant, veure imatge 2[25]. Amb aquesta proposta es seguia la segona recomanació de Kalaja, Dufva i Alanen (2013) ‹‹to ask a question in more than one form to get a fuller picture of the phenomenon under study››. A més, d'acord amb Palfreyman (2015: 150) s'utilitzaven evidències reals relacionades amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.



Imatge 2

El procediment emprat va ser el següent. S'avisava els subjectes que es passaria a una segona fase de preguntes, veure taula7, basada en un suport visual. Se'ls ensenyava el text i se les acompanyava en la lectura, en cas que tinguessin dificultat

[25] Disponible, en major resolució, a l'apartat annexos, pàgina 630.
Text escrit: < ESTIC MOLT FELIÇ AMB TU MAMA I AMB TU PAPITO PER SEMPRE I TAMBÉ MARTA I TAMBÉ FERRAN I TAMBÉ LARA>

per desxifrar-lo. Les preguntes que es feien eren, a grans trets, inspirades en les següents[26]:

Taula 7

Preguntes sobre l'escriptura de l'infant
Més o menys, a quina edat creus que un nen fa un text d'aquestes característiques?
Si fossis la mestra de l'alumne, li faries algun comentari? Quin?
Faries alguna correcció? Quina?
En quina situació d'aula t'imagines que el nen/a ha escrit aquest text?

4.2.2.2 Segona entrevista

El segon contacte amb les tres estudiants va ser a finals del segon any de formació, és a dir al voltant de finals de maig del 2013. Per acordar les preguntes es va seguir una fórmula similar a la de la primera tanda, però amb diferències importants. Per aquest motiu no es presenta una taula tan tancada sobre les preguntes realitzades. Per contra, l'entrevista es va adaptar en major grau a cada entrevistada tot i que seguien un patró temàtic similar sintetitzat en la següent taula 8.

Taula 8

Preguntes guia de la segona entrevista
1. Aquesta és la resposta que he transcrit de la primera entrevista sobre el teu record del moment d'aprendre a llegir i a escriure. Si te'l vols mirar... vols afegir alguna cosa? Potser ara que has estat en contacte amb nens t'ha vingut algun record, o t'has recordat d'algun moment...
2.
3. A quina Llar d'Infants has estat? A quina escola has estat (educació infantil)? Em podries descriure l'entorn d'ensenyament i aprenentatge LIE? - Com era la classe? - Com ensenyava la mestra a llegir i a escriure? - Com aprenien a llegir i a escriure?
4. De manera indirecta: a. llibres a la classe; contes en horari escolar; quin protagonisme tenien; racó de biblioteca; fitxes/projectes? b. Els noms de les coses per ells/mestra/ordinador?

26 Exemples de com, malgrat la rigidesa del guió –especialment de la primera recollida– es tractava d'una entrevista que es podia airejar en funció de la conversa: (S1), línies de transcripció 98-99: |*aja*| *imagina't que jo sóc l'alumne i t'entrego aquest text quin comentari faries com valoraries aquest text* (S3), línies de transcripció 407-408: *i si sóc ets la mestra i jo t'entrego aquest text i sóc l'alumne ¿em faries algun comentari?*

5. De totes les activitats que has vist relacionades amb aquest aprenentatge, quina és la que t'ha agradat més? Per què?

6. De totes les activitats que has vist relacionades amb aquest aprenentatge, quina és la que canviaries? Per què?

7. Si ara fossis una mestra, com iniciares l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura?
   - Quina importància li dones a l'aprenentatge del codi?
   - Creus que s'ha d'incentivar que escriguin com puguin (sabent que no és la manera convencional) o que és preferible que escriguin de la pissarra respectant l'ortografia?
   - Creus que com abans s'aprèn a llegir millor? (estimular/aprenentatge) – dir edat
   - Quins materials faries servir per ensenyar/aprendre a llegir i a escriure

8. Has estat en contacte amb alguna aula multicultural i/o plurilingüe?
   Sí: Me la pots descriure una mica? Com valores aquest entorn? Creus que té algun tipus d'influència a l'hora d'aprendre a llegir i a escriure?
   No: I com creus que és una aula multicultural i plurilingüe? Com valores aquest entorn? Creus que té algun tipus d'influència a l'hora d'aprendre a llegir i a escriure?

9. Vols afegir alguna cosa que creus que no hem comentat?

En primer lloc, es va decidir mostrar la primera pregunta de la primera entrevista transcrita a cada subjecte amb una invitació a la lectura. D'aquesta manera, es volia construir un pont de contacte per situar, un any més tard, el tema de l'entrevista. Per tant, cada entrevista comença convidant a la persona entrevistada a llegir la seva resposta de l'any anterior i preguntant si vol fer alguna esmena o comentari després d'haver estat en contacte amb entorns d'aprenentatge d'edats similars. Per dissenyar la resta de preguntes, es va prendre de referència la publicació del butlletí de LaRecerca on Alba, Toclhinsky i Buisán (2008) definien l'instrument per identificar pràctiques docents per ensenyar a llegir i a escriure. D'aquesta manera, es va decidir incloure preguntes relatives als temes que elles havien emprat per a l'anàlisi factorial. És a dir, es van incloure preguntes directes sobre la instrucció explícita del codi, sobre l'escriptura autònoma, sobre els productes d'aprenentatge i sobre l'ús de materials.

El resultat final és un document amb vuit preguntes, més les del suport visual, que podien derivar en més o menys sub preguntes. Així, després de la pregunta de situació 2 sobre *el lloc de pràctiques a la llar d'infants*, que derivava en la pregunta explícita sobre l'existència d'activitats relacionades amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, hi havia diferents camins a seguir en funció de la resposta. Per exemple, si s'admetia que hi havia activitats se'ls convidava a explicar-les; en cas contrari, es demanava l'explicació d'un dia qualsevol, d'un dia rutinari. Pregunta que buscar informació general, com bé va definir Spradey (1970)

en anomenar-les *typical grand tour qüestions*. Per tant, hi ha un total de set preguntes que inclouen altres subpreguntes. La primera part de l'entrevista acabava amb una vuitena pregunta que convida les entrevistades a afegir qualsevol comentari que els pugui semblar oportú[27]. La segona part de l'entrevista —amb el suport visual— repeteix exactament el mateix patró i preguntes de la primera recollida de dades, veure taula 7.

4.2.2.3 Tercera entrevista

La darrera entrevista (maig 2015) va ser diferent respecte les anteriors perquè aquesta vegada hi havia la necessitat d'assegurar l'emergència de certs temes per tal de poder perseguir l'evolució d'unes mateixes creences, un element complex atès el dinamisme d'aquestes (Dufva, 2003). Així, a part del guió orientatiu preparat amb antelació de les anteriors ocasions, per a cada una de les entrevistades es van marcar certs temes sobre els quals insistir de manera especial. Com ja s'ha dit a l'explicació de la primera entrevista, aquesta tercera ronda de preguntes es va començar, un cop més, amb una pregunta que apel.lava a la seva experiència per tal de seguir amb el to que s'havia definit la primera vegada. Aquesta vegada però, a les portes de concloure la seva formació acadèmica, se'ls va preguntar pel grau de satisfacció de la seva formació. Es va seguir amb un conjunt de preguntes basades en el guió que es mostra en la taula 9.

Taula 9

Preguntes guia de la tercera entrevista
1. Com sents que ha estat la teva formació en el Grau Educació Infantil respecte l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura? - Estàs contenta amb la formació rebuda? - Què canviaries del sistema? - Com milloraries la formació? - Què creus que és el que més t'ha impactat (assignatura, pràctiques, lectura...)
2. Aquest curs (pràctiques) què tal l'escola respecte aquest aprenentatge? A quin curs has estat?
3. De totes les activitats que has vist relacionades amb aquest aprenentatge, quina és la que t'ha agradat més? Per què?

[27] Aquesta oportunitat finalment només se li va oferir a la Sara —que la va utilitzar per fer una reflexió sobre les similituds entre el llenguatge de signes i l'alfabetització inicial (S2F14) — ja que l'entrevista de la Carolina ja estava essent molt extensa i en la conversa de la Diana no es va plantejar.

4. De totes les activitats que has vist relacionades amb aquest aprenentatge, quina és la que canviaries? Per què?

5. Creus que com abans s'aprèn a llegir, millor? (estimular/aprenentatge) –dir edat.
A quina edat creus que s'ha de començar?
Quan consideres que ja se n'hauria de saber?

6. Si ara fossis una mestra, com iniciares l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura?
- Quin mètode utilitzaries per ensenyar-aprendre a llegir i a escriure?
  - I quins materials?
  - Creus que amb tots s'aprèn a llegir i a escriure? I llavors perquè prefereixes X?
- Quina importància dónes a l'aprenentatge del codi?
- Creus que s'ha d'incentivar que escriguin com puguin (sabent que no és la manera convencional) o que és preferible que escriguin de la pissarra respectant l'ortografia?
- Sobre la correcció de les produccions dels infants. S'ha de corregir sempre les produccions dels infants? I si es tracta d'un àlbum, carta, etc.?

7. Has estat en contacte amb alguna aula multicultural i/o plurilingüe?
Sí: Me l'ha pots descriure una mica? Com valores aquest entorn? Creus que té algun tipus d'influència a l'hora d'aprendre a llegir i a escriure?
No: I com creus que és una aula multicultural i plurilingüe? Com valores aquest entorn? Creus que té algun tipus d'influència a l'hora d'aprendre a llegir i a escriure?

7a.Com ha estat la teva formació respecte aules multiculturals i plurilingües?

8. Vols afegir alguna cosa que creus que no hem comentat?

Igual que en les dues anteriors, a la segona fase de l'entrevista es repeteixen les preguntes, veure taula 7, amb el mateix suport visual[28].

4.2.2. Altres mètodes de recollida de dades

La informació obtinguda a partir de les altres eines de recollides de dades —les complecions de comparacions i les memòries de pràctiques— han servit per posar en relació la informació emergida a les entrevistes amb aquella que brotava en les seves dades. Per tant, ha servit per ampliar, contrastar, validar, matisar, contradir, accentuar, i diferenciar idees emergides de les entrevistes. Tot i així, s'ha de constatar que en cap dels casos es tracta d'una anàlisi tan exhaustiva com la de les

[28] Val a dir que només una de les persones entrevistades, la Carolina, va semblar reconèixer el suport visual ─escriptura de l'infant, imatge 2─ de la primera entrevista però, en canvi, no el va reconèixer respecte la segona entrevista (C3F18).

entrevistes, ja que s'ha fet sempre partint d'allò que ja s'havia analitzat en els fragments de les entrevistes.

4.2.2.1 Les complecions de les comparacions

Les comparacions i les metàfores formen part de la quotidianitat ja que defineixen, en part, la nostra manera de parlar (Lakoff i Johnson, 1980). Per aquest motiu poden esdevenir una eina de recollida de dades molt valuosa ja que aquesta figura retòrica ens ajuda a entendre el món (Tusón, 2008). A més a més, permeten un tipus d'expressió que no segueix les regles de la lògica formal, ja que situen l'èmfasi en característiques que poden semblar arbitràries per al públic general, però que en la seva anàlisi aporten informació rellevant sobre la percepció de la persona emissora sobre l'element en el qual està fixant l'atenció. És a dir, en la recerca de la semblança entre ambdós elements, s'estableix una decisió de prioritats. En la comparació, aquest exercici cognitiu resulta més tangible ja que la presència d'elements propis de la comparació —*s'assembla a* o *com*— obliga a l'autor a evidenciar els dos elements a comparar.

Per tant, les comparacions, i especialment les metàfores, són una altra manera de forçar a explicar el mateix però d'una forma diferent. Som éssers narratius i l'obligació d'associar l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb un altre símbol requereix passar d'allò abstracte, com és un aprenentatge, a allò concret, com és una imatge. On no arriba el llenguatge arriben les metàfores i les comparacions. Tot i així, Kramsch (2003) alerta que la compleció d'aquestes no és suficient, de manera aïllada, com a eina de recollida de dades. Per això s'ha emprat com a mètode complementari.

L'obtenció de metàfores de manera provocada, és a dir, a partir de la proposta expressa de l'investigador per tal que el subjecte elabori una metàfora, és un recurs emprat per diferents investigadors com Bullough (1987) i Rodriguez (1993), entre molts d'altres. És interessant, però, veure les recomanacions d'aquests autors que provenen de les limitacions identificades en els seus estudis. Per exemple, Bullough (1987: 45) alerta del perill de demanar una metàfora massa rígida; és a dir, direccionada en excés, ja que la informació que aporta pot ser més propera al compliment de les premisses de l'enunciat més que no pas a il·lustrar una concepció o visió del món. Rodriguez (1993: 214), per la seva banda, destaca la necessitat d'utilitzar aquest recurs com un artefacte per ajudar a reflexionar els estudiants sobre què és significatiu i important per ells, fugint sempre d'allò que els professors perceben com apropiat. Per això insisteix en la condició que ell es va imposar com a

investigador d'assegurar-se que sota cap circumstància seria avaluaria o emetria judicis de valor sobre les dades. Ellis, per la seva banda, defensa l'ús d'aquest recurs des del domini més general com una eina vàlida per investigar les creences dels estudiants, ja que ‹‹it provides a basis for identifying the mental constructs that underlie our thinking about the world›› (2001: 69). Per això, un any després va més enllà i remarca la potencialitat de l'eina augurant-li un futur prometedor en el camp de la investigació (2002: 176).

Com a conseqüència, en aquesta tesi, he optat per completar les dades amb complecions demanades en la primera i la darrera recollida de dades; exactament les mateixes en ambdues ocasions. Són tres, sempre amb el mateix ordre. Per tant, C1 sempre fa referència a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura; C2 a què s'assembla aprendre a llegir; i C3 a què s'assembla aprendre a escriure. A continuació, es faciliten les complecions que es van demanar:

Taula 10

Compleció de comparacions	
C1	Ensenyar a llegir i a escriure és com…
C2	Aprendre a llegir s'assembla a…
C3	Aprendre a escriure s'assembla a…

4.2.2.2 Les memòries de pràctiques

La tercera eina de recollida per a l'obtenció de dades són les memòries de les dues assignatures de pràctiques —Pràcticum I i Pràcticum II— que van cursar les estudiants. De manera excepcional, la Carolina, al no haver cursat l'assignatura Pràcticum II, no disposa de memòria de pràctiques.

Les memòries de pràctiques són un text híbrid entre un treball acadèmic i un diari d'aula, on principalment s'espera que l'estudiant reflexioni al voltant de diferents aspectes. Tot i així, no arriba a tenir la reflexivitat pròpia d'un diari d'aula. Amb tot, s'ha considerat interessant contrastar la informació obtinguda de les entrevistes amb un text que, inicialment, havien redactat amb un altre propòsit de manera que no podien respondre per tal de complaure l'entrevistadora. De fet, aquesta naturalesa mestissa de les memòries de pràctiques va permetre-hi un accés relativament fàcil,

en contra del que succeeix amb molts diaris d'aula (Bailey, 1990) que aporten menys informació com a eina qualitativa, atesa la seva dificultat d'accés. Per tant, existeixen pocs exemples sobre com s'ha de treballar amb aquesta eina (Debreli, 2011). Si a més, es tenen en compte les característiques que s'han associat amb el sistema de CRS, encara es dificulta més la tasca de fer emergir, a partir d'aquests escrits, aquella informació necessària per fer les interpretacions pertinents referents als elements que configuren el sistema de CRS.

Pel que fa a les diferències entre les memòries de pràctiques i els diaris d'aula es pot assenyalar, d'una banda, el to més aviat personal —que no pas de caire més acadèmic— dels segons. O per exemple, una característica primordial en un diari com són les entrades periòdiques (i situades en el temps) pot facilitar molt la tasca de perseguir una mateixa creença i veure'n la seva evolució. D'altra banda, no hi ha tants problemes d'interpretació, com assenyalava Debreli (2011) que faltava informació per entendre algunes entrades. El tractar-se d'un text que saps que té un destinatari, i pel qual seran avaluats, afegeix un marc d'interpretació que fan les memòries de pràctiques més accessibles. Debreli (2011) en el seu estudi sobre els diaris com a eina per investigar i seguir les creences dels estudiants de formació inicial, ja apunta la necessitat de combinar aquest mètode amb d'altres per tal de reduir l'impacte de les mancances que, d'altra banda, identifica Bryman (2004) en tots i cada un dels instruments de recerca. Tanmateix, seguint la recomanació de Debreli (2011: 64, 2012), que apunta que acompanyats d'entrevistes poden ser una bona opció n'he considerat encertat l'ús.

4.3 Procés d'anàlisi de les dades

En tot moment es va oferir la possibilitat als subjectes de deixar de participar en la recerca si aquest era el seu desig. Motiu de més per construir una relació de suficient coneixença i proximitat com per aconseguir mantenir els mateixos subjectes al cap d'una formació universitària de quatre anys. Per tal de garantir un clima màxim de confiança, tots els noms que apareixen, tant dels mateixos subjectes com de les escoles que citen, són pseudònims.

4.3.1 Les entrevistes

A continuació s'explica en detall el procés d'anàlisi seguit en cada una de les nou entrevistes realitzades a la tesi. Se n'explicarà un procediment genèric perquè s'ha repetit l'estructura en tots per tal de garantir una major cohesió i coherència en el projecte d'investigació.

4.3.1.1 La transcripció

La transcripció es considera una primera anàlisi ja que en la interpretació, entre d'altres, dels silencis i dels elements prosòdics hi ha una presa de decisions que pot canviar el significat d'una paraula o oració. La transcripció sencera i seguida de les entrevistes està disponible als annexos[29]. A continuació es detalla el codi de transcripció utilitzat, que és el mateix emprat pel grup de recerca PLURAL, fruit d'una adaptació de Calsamiglia i Tusón (1999), amb petites adaptacions.

- I pausa breu (inferior a tres segons)
- II pausa superior a tres segons
- / to ascendent
- \ to descendent
- ¿? entonació interrogativa
- ¡! entonació exclamativa
- {(AC) text afectat} tempo ràpid
- {(DC) text afectat} tempo lent
- {(F) text afectat} intensitat forta
- {(P) text afectat} intensitat fluixa
- :: allargament d'un so
- ...- tall abrupte d'un so
- <u>subratllat</u> èmfasi
- [text afectat] encavalcament
- |sons paralingüístics| tipus sons de farciment, onomatopeies, etc.
- (descripció) riures, tos, picar de mans, etc.
- ((descripció)) elements externs a l'entrevista tipus «algú entra al despatx».
- les majúscules indiquen noms propis o abreviacions (tipus P4)

[29] Les entrevistes es presenten per casos i en ordre cronològic. L'ordre dels subjectes és el següent: Diana (pàg. 632), Sara (pàg. 651) i Carolina (pàg. 671).

De les tres entrevistes dues són en català[30], amb nombrosos castellanismes —h*orrendo, bueno*— així com paraules pròpies del registre oral, a cavall entre ambdues llengües —*allavorens, sapiguer, aixins*—; i una en castellà[31] , amb algunes paraules o expressions en català —*lletra lligada, racons*—. Com que la prioritat era el contingut, i per tal de no fer l'entrevista més complicada de llegir, no s'han assenyalat els canvis de llengua en la transcripció. En el darrer cas, l'entrevista és en castellà, respectant, així, que la persona entrevistada pogués triar de manera lliure la llengua amb la qual es volia expressar, en la línia de fer-los sentir el més còmodes possible i que no tinguessin limitacions lingüístiques. No obstant això, durant l'anàlisi han emergit taules bilingües, ja que l'entrevista és en castellà i l'anàlisi en català. Aquestes taules mostren, a partir de l'exemple *in situ*, la capacitat de coexistència de llengües en un mateix espai en contra del que molts volen fer creure. A més, cal precisar que no s'ha marcat en cursiva a la columna de l'esquerra cap canvi de llengua (l'entrevista només transcrita) ja que s'ha reservat la cursiva per la columna de la dreta. Concretament, trobem cursiva quan durant l'anàlisi es recorre a una paraula/expressió/oració literal de l'entrevistada, sigui en la llengua que sigui. Per tant, la cursiva no marca un canvi de llengua sinó la literalitat de les paraules de l'entrevistada a la columna de l'anàlisi.

4.3.1.2 Els fragments

Cada entrevista s'ha dividit en fragments que responen a unitats temàtiques. S'ha emprat aquest concepte perquè il·lustra la idea de fracció d'un tot trencat. És a dir, l'entrevista sencera, seguida, seria la unitat. La selecció que es troba a cada fragment és només una part i s'ha de tenir present aquesta realitat ja que per a una anàlisi èmica i holística és necessari estar permanentment situat. Aquesta nomenclatura (fragment) posa l'èmfasi en la partició que després, amb la síntesi dels fragments, queda pal·liada.

Queda molt clar, per exemple, en les primeres entrevistes que tenen sis blocs pels tres subjectes que, a més, es corresponen a nivell temàtic. Tanmateix, i fruit de la transformació de la pròpia eina amb el pas del temps, les segones i terceres entrevistes ja no tenen aquest nivell de correspondència temàtica ni numèrica entre els subjectes. S'observa, en canvi, la tendència a tenir més fragments, ja que la

[30] Les entrevistes en català són de la Sara i la Carolina
[31] L'entrevista en castellà és la de la Diana

longitud de les entrevistes és sempre creixent en el temps. La taula 11 sintetitza el nombre de fragments de cada entrevista on es demostra aquest increment.

Taula 11

	1a entrevista	2a entrevista	3a entrevista
Diana	6	13	13
Sara	6	15	18
Carolina	6	19	20

Cada anàlisi del fragment està formada per dues parts: un quadre (que té la numeració que li correspongui per quadre[32] a la tesi) i l'anàlisi interpretativa d'aquest quadre. Això vol dir que el número del fragment i només es corresponen en els primers sis fragments de la Diana, ja que la numeració dels quadres és seguida mentre que la dels fragments comença amb cada entrevista. D'aquesta manera, i per diferenciar els fragments de les diferents entrevistes dins de cada subjecte, tots els fragments vénen precedits per un codi alfanumèric que indica de quin subjecte i quina recollida de dades es tracta. La primer part (D+ número) indica la inicial de la subjecte juntament amb el número de la recollida de dades. La segona part del codi, F1, indica el número de fragment. D'aquesta manera, els primers fragments de cada un dels subjectes són: D1F1, S1F1, C1F1, on la primera lletra D o S o C indica si es tracta d'un fragment de la Diana, de la Sara o bé de la Carolina. A continuació es mostra un exemple pràctic:

- **D1F3** = **D** (diana) + **1** (primera recollida de dades) + **F** (fragment, dades d'entrevista) + **3** (tercer fragment)

S'han eliminat línies d'entrevista que no tractaven un tema estretament relacionat amb el tema d'investigació. Per tant, s'han prescindit d'aquelles petites restes en els quals es produeix una interrupció, un comentari no rellevant o bé s'està ubicant a l'entrevistada. Aquestes supressions han estat indicades en els quadres amb la següent fórmula {xx}, les línies de transcripció entre claudàtors. No obstant això, gràcies als números de línia que indiquen quines ratlles han estat manllevades, el

[32] El concepte quadre només s'ha emprat per als quadres de l'anàlisi. És a dir, la resta dels elements inserits a la tesis són taules, imatges o figures.

lector es pot dirigir a la transcripció de les entrevistes per veure la part que no s'ha inclòs en l'anàlisi, així com tota l'entrevista transcrita tal qual va ser emesa[33].

Com s'ha dit, per procedir a l'anàlisi, les entrevistes s'han fragmentat i s'han recollit en quadres que els fa més manejables. La partició dels quadres s'ha fet respectant la unitat temàtica. Es pot donar el cas que un mateix tema surti en algun altre moment de l'entrevista, però amb la voluntat de mantenir les dades tal i com van ser recollides, no s'ha alterat l'ordre de cap parlament dels participants. Atesa l'extensió de les entrevistes, especialment les de la segona i tercera fase, com es veurà més endavant, hi ha quadres que estan englobats dins d'una mateixa temàtica, però que han estat partits en subtemàtiques més reduïdes per facilitar tant la seva lectura com la seva anàlisi. Com que l'anàlisi es fa en un quadre amb dues columnes, on la primera mostra el text transcrit de l'entrevista i la segona la seva anàlisi, s'han introduït els salts de línia necessaris per tal de mantenir la correspondència lineal entre ambdós textos. Com a conseqüència, trobem frases de l'entrevista aïllades a la columna de l'esquerra atesa l'extensió de l'anàlisi de la columna de la dreta. Finalment, i atesa la densitat dels quadres, s'han introduït salts de línia <P> simultanis en les dues columnes per deixar respirar el text. Aquests salts de línia s'han introduït quan l'entrevistadora introdueix una demanda de nova informació, ja sigui en forma de pregunta directa, indirecta o bé qualsevol comentari. Per tant, cada vegada que hi ha una línia en blanc en ambdues columnes, que es correspon a l'espai, significa que hi ha hagut un canvi de torn. L'absoluta majoria dels quadres comencen amb la intervenció de l'entrevistadora que, més o menys situa el tema del quadre[34].

4.3.2.3 La síntesi dels fragments

Al final de cada anàlisi dels diferents fragments de l'entrevista, partint un cop més de la perspectiva èmica i holística que requereix una recerca etnogràfica, s'ha realitzat una síntesi interpretativa del tots els fragments per posar en relació aquells temes que apareixen de manera recurrent a l'entrevista: tendències observades, aspectes analitzats més rellevants i expressions que, malgrat no ser clau, és adient recordar.

[33] Veure annexos II, III o IV en funció de si es vol accedir a les entrevistes de la Diana (II), la Sara (III) o bé la Carolina (IV).
[34] Tot i així, alguna excepció confirma la regla; per exemple, els quadres 87 i 88, que corresponen als fragment C2F10 i C2F11, inicialment havien estat plantejats en un sol quadre i fragment. Finalment, atesa la seva longitud, es divideixen per fer-los més manejables.

Cal remetre, un cop més, a les paraules sàvies d'Edgar Morín que ens recorda que el tot és més que la suma de les parts, tot emfatitzant les qualitats que queden submergides en la fragmentació, ‹‹el todo es algo más que la suma de las partes o, dicho de otro modo, que un todo organizado (sistema) produce o favorece la aparición de cierto número de cualidades nuevas ausentes en las partes separados›› (Morín, 2015: 84).

L'anàlisi té el mateix format en tots els casos. Malgrat les primeres entrevistes són prou manejables, la complexitat de les darreres és tal que es requereix d'un format constant que ajudi a organitzar la informació. Aquesta síntesi fa un repàs de les paraules/oracions clau de cada fragment i serveix per vertebrar les anàlisis separades en una de sola a la vegada que s'accentuen aquelles parts especialment rellevants. Gràcies al repàs de les paraules/oracions clau, que es fa literalment amb aquella paraula, expressió o oració que s'ha seleccionat a cada fragment, s'il·lumina la síntesi amb les paraules de la mateixa entrevistada que sempre aporten un toc extra de genuïnitat. Amb tot, aquesta síntesi és un pas més d'allunyament de la veu de la persona entrevistada per procedir a la inferència dels elements del seu sistema de CRS.

Això no obstant, per explicar els elements que fan referència a les contradiccions s'ha optat per mantenir les paraules de l'entrevistada, perquè són portadores de contradicció en si mateixes. És a dir, els enunciats contradictoris són més complicats de formular perquè són de caràcter més transversal en el discurs. Per tal d'evitar malentesos i de fer-los el màxim comprensibles possibles, s'ha optat per mantenir la veu de l'entrevistada i respectar, així, la manera com s'ha expressat. Amb aquesta manca d'allunyament, es manté la genuïnitat de la contradicció que, en funció de com fos formulada, podria perdre força contradictòria.

4.3.2.4 Anàlisi del discurs

Malgrat diverses recomanacions com Fang (1996) o Bolívar (2002) de no utilitzar categories prèvies procedents d'investigacions anteriors perquè poden no coincidir amb les dades que es tenen i entorpir l'emergència de categories pròpies, s'ha optat per recórrer al coneixement expert generat per investigadors de renom per adreçar el tema de l'anàlisi. Així, les categories d'anàlisi són deductives (M. Given, 2008), ja que tot i emergir de les dades, han estat abans emprades per altres investigadors, com es veurà amb la proposta adaptada de Palou i Fons (2008) o Engeström i

Sannino (2011). Això no obstant, per a la part innovadora de la recerca —l'estudi del procés de canvi— s'ha optat per fer una categorització nova. És a dir, la necessitat de crear un sistema de categories que expliquessin els diferents fenòmens de canvi ha requerit d'un procés inductiu, com es pot comprovar a l'apartat de resultats.

Com ja s'ha dit, cada fragment inclou dos processos d'anàlisi. Entre ambdues parts s'adrecen els punts més rellevants de la proposta feta per Palou i Fons (2008) sobre l'anàlisi del discurs en interacció. A partir de l'aportació de Kerbrat-Orecchioni (2005), fan una adaptació que es troba sintetitzada en el quadre dels annexos[35]. Sánchez i Birello (2015) ofereixen un magnífic resum divulgatiu sobre els punts que requereixen major atenció. Partint de la premissa que les dades de la tesi no es generen en una conversa amb més de dos interlocutors, s'ha donat especialment rellevància a aquelles dimensions més pertinents; la temàtica i l'enunciativa. A continuació, es destaquen aquells punts que, tamisats de manera apropiada, han aportat una major informació. La seva correcta anàlisi permet desxifrar el discurs en la recerca dels elements que configuren el sistema de CRS de les estudiants.

La primera part de l'anàlisi —*què diu*, *com ho diu*— situa el focus d'atenció en com s'expressa l'entrevistada, és a dir, en quines eleccions lingüístiques fa a l'hora de respondre la pregunta plantejada. Així, prenen especial importància les eleccions lèxiques, com per exemple els adverbis i adjectius acompanyen els substantius, els quantificadors que poden modificar substancialment el significat d'un nom; o els connectors i els marcadors que depenent del posicionament respecte l'enunciat i la forma d'introduir-lo, donen molta informació. És a dir, no és el mateix iniciar un afegitó amb un contrastiu *però*, que amb un additiu *també*. Es tracta d'una explicació sobre què ocorre a l'entrevista des d'un punt de vista més aviat descriptiu.

Per contra, la segona part de l'anàlisi, que porta per títol «Anàlisi interpretativa del fragment», és un pas més enllà. Es parteix de l'anàlisi descriptiva anterior per fer interpretacions sobre les decisions preses. És a dir, es busca quina és la paraula amb més força del fragment i s'identifica com a paraula clau. És curiós constatar com, en l'evolució cap a una major complexitat de les entrevistes, cada vegada es va tendint de manera progressiva a frases i oracions clau més que no pas paraules. Aquest fet pot ser degut a l'augment de la complexitat que implica cada nova entrevista, com explica Spradley (1979). També es busca l'existència de

[35] Disponible a l'apartat d'annexos, pàgina 631.

constel·lacions de paraules que siguin significatives, ja que mostren quines relacions estableixen les informants al voltant de certs conceptes.

Resulten especialment importants els punts d'inflexió que s'identifiquen en el discurs, ja que indiquen la presència d'un canvi del qual els mateixos subjectes poden no ésser conscients. Les metàfores també aporten molta informació i d'una manera diferent a la que s'ha estat construint en el discurs, de la mateixa manera que els contraris (Morín, 2015) que ens ensenyen de què s'allunyen sense concretar, a vegades, a què es volen apropar. De fet, en reiterades ocasions situen el focus d'atenció en aquelles pràctiques que volen evitar sense tenir ben definides aquelles que sí que volen dur a terme. D'alguna manera, podríem dir que tenen més definit allò que volen evitar que no pas el que volen fer. Per tant, les pràctiques sobre les quals s'allunyen són una gran font d'informació.

Els pronoms aporten gran informació, ja que indiquen com la persona entrevistada se situa respecte allò que està dient. És interessant veure quins pronoms empren per definir aquelles pràctiques amb les quals no se senten conformes, i com els canvien per parlar d'aquelles pràctiques amb les quals es volen identificar. De fet, aquest és un dels usos que he destacat amb més insistència, aquesta diferència entre un *nosaltres* que inclou el col·lectiu dels mestres, i un *altres* que inclou pràctiques no compartides. Ángel Gabilondo, a finals del 2014, en el seu bloc divulgatiu, feia una interessant reflexió sobre els pronoms *nosaltres* i *ells*, ‹‹en ocasiones (nosotros) viene a ser, más que la asunción de la propia diferencia, un modo de diferenciarse. Entonces podría ocurrir que fuéramos nosotros, no para no ser como ellos, sino para que haya ellos. Es decir, para salvaguardar una distancia››.

Com s'ha dit abans, les metàfores i les comparacions emergeixen de manera natural a les converses. D'aquí, que es decidís incloure la compleció d'oracions com una manera de recollir les dades, per tenir una altra eina de contrast i validació. Tanmateix, en una conversa com les que es van enregistrar, és freqüent l'ús d'aquestes figures retòriques que empren similituds amb altres elements per expressar allò que senten o volen compartir. Aquestes decisions lingüístiques aporten una gran informació que ajuda a comprendre la visió que tenen sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, entre molts altres temes.

Les contradiccions han estat un altre element essencial per la informació que aporten. Se n'ha fet la interpretació més àmplia possible tot i seguir mantenint els conceptes prooposats per Engeström i Sannino (2011). D'aquesta manera, les

contradiccions discursives també s'han considerat encara que no vinguessin precedides per les pistes lingüístiques —com un *però*, o un *d'una banda... d'una altra*— i encara que es donessin en un espai molt separat. En aquest sentit, s'ha buscat un tipus de contradicció que il·lustrés una contradicció en els elements del sistema de CRS més que no pas tant a nivell micro del discurs. Amb tot, es diferencia entre dilema i conflicte en funció de si l'estudiant n'és conscient o no. Si no n'és conscient, s'ha tipificat com un dilema i, per contra, si n'és conscient, encara que només sigui de manera lleu, s'ha considerat un conflicte.

Un últim element de gran importància a l'hora d'analitzar és la presència d'elements no dits. És evident que una conversa és, en certa manera, una fotografia momentània situada en un espai i lloc concret del temps. Per tant, queden moltes coses per dir que completarien la percepció. De cap de les maneres es pot assumir que allò que no ha emergit no existeix o que allò sobre el que no s'ha parlat no és compartit. Per tant, en la manera d'expressar-se hi ha eleccions que obvien certes parts, és a dir, hi ha una mena de ressonància en allò que es diu sobre allò que no es diu, i en aquest punt es pot extreure informació molt valuosa[36].

Tots els elements destacats, que amb molts d'altres, configuren cada una de les anàlisis del fragment, només fan referència a allò que apareix estrictament en el quadre amb el qual s'està treballant. Totes les referències creuades, en cas que existeixin, emergiran a la síntesi dels fragments que, com ja s'ha dit, es troba al final del darrer fragment de l'entrevista. Aquest és l'espai on es veuen com alguns temes apareixen de manera latent en molts fragments, per exemple el tema dels projectes en una de les entrevistes[37], o la manera com la persona entrevistada s'expressa en termes generals: si tendeix a esplaiar-se a les respostes, si ofereix exemples, si es fa preguntes que ella mateixa contesta, entre d'altres.

4.3.2 Les altres dades

L'anàlisi s'ha centrat en aquells elements que es vinculen o bé amb allò que ja s'ha dit o bé amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. El tipus

[36] Un exemple il·lustratiu és la resposta de la Sara a la primera pregunta de la primera entrevista (S1F1) quan respon sobre el seu record sobre el propi aprenentatge en clau escolar. Quan l'entrevistada, després, incideix en aquesta situació binària que planteja, ella mateixa la confirma explicant el motiu pel qual els pares no la van poder ensenyar; perquè són treballadors. En aquesta explicació hi ha implícita una visió que per ensenyar aquest aprenentatge hi ha d'haver una formació, hi ha d'haver quelcom diferent –que tampoc acaba de definir– a ser un treballador de sempre, un treballador corrent.

[37] Segona entrevista de la Diana

d'anàlisi té molts punts en comú amb el realitzat a les entrevistes. S'hi analitzen les decisions narratives dels subjectes per relatar la seva experiència. Novament, a partir de l'anàlisi dels pronoms, de les paraules claus i de les descripcions, però també buscant espais de ressonància d'allò no dit i que sí que podia explicar en una altra eina de recollida: les metàfores, les imatges contraries o els punts d'inflexió. Paga la pena deixar constància que en cap dels casos es tracta d'una anàlisi exhaustiva com sí que ha estat la de les entrevistes i que l'anàlisi sempre es fa partint d'allò que s'ha analitzat en els fragments anteriors.

4.3.2.1 Les complecions de les comparacions

Les complecions són tres oracions que es van donar en acabar l'entrevista a cada un dels subjectes per completar-les. En la primera recollida de dades (D1, S1, C1) aquesta compleció es va produir en el mateix lloc de l'entrevista, just en acabar. Per contra, la segona vegada que les van completar, que es corresponia amb la tercera recollida de dades (D3, S3, C3), es van enviar per correu i els subjectes van respondre a l'entrevistadora a partir del correu electrònic o fins i tot missatgeria instantània. S'aplica el mateix codi emprat als fragments; on el primer caràcter indica el nom de la subjecte, el segon la recollida de dades, el tercer el tipus de dades (fragment-compleció-selecció) i, l'últim, el número del mateix. A continuació se'n mostra un exemple.

- **C3C2** = **C** (carolina) + **3** (tercera recollida de dades) + **C** (compleció, per tant és una comparació o metàfora) + **2** (segona compleció)

Les complecions s'han fet en la mateixa llengua de l'entrevista per la mateixa raó que s'ha explicat anteriorment.

4.3.2.2 Les memòries de pràctiques

El format de la memòria final de pràctiques és una barreja entre un text personal, de reflexió, i un text més aviat descriptiu. És personal perquè, per exemple, les memòries comencen, en el cas de la primera signatura de pràctiques (D2, S2, C2) amb una declaració d'intencions que serveix per situar les estudiants. Desglossen, normalment en punts, aquells elements en els quals volen centrar l'atenció i propòsits que volen aconseguir gràcies a l'experiència que tot just inicien. La

declaració consta de diferents apartats que convida les estudiants a reflexionar. Se'ls demanen objectius personals que es plantegen assolir, punts forts que consideren que ja tenen en relació amb el seu futur com a mestres, punts febles que hauran de treballar especialment per completar la seva formació i en què es comprometen per tal d'assolir els objectius proposats.

Segueix un format bastant descriptiu que s'inicia amb una descripció de l'entorn de l'escola. Descriuen els espais en el sentit més ampli, ja que no només parlen dels comuns, sinó que també situen l'escola en el barri. Després, acostumen a entrar en detall respecte l'aula que han observat amb major proximitat. Fan una descripció bastant exhaustiva dels elements que hi ha a la paret, de l'organització de l'horari del grup, de la mestra, i de les relacions que s'estableixen entre els infants a l'aula. També inclouen una part descriptiva dels elements estàtics, una aproximació al projecte educatiu del centre, i altres peculiaritats que cada estudiant creu importants. Un últim punt és la descripció acurada d'una activitat seleccionada per la mateixa estudiant. Per tancar la memòria, novament se'ls convida a la reflexió a través d'una valoració final, on han de posar en relació allò que havien escrit a la declaració d'intencions. D'alguna manera, rendeixen comptes sobre l'estada a l'escola de pràctiques. En funció de cada cas, ens podem trobar davant d'un document més de caire reflexiu o més descriptiu.

La principal diferència entre la memòria recollida a finals de segon de grau i la de finals de quart de grau és, principalment, el format. Mentre que, com s'ha vist amb la descripció, la memòria de segon està bastant estructurada i les tres responen als mateixos apartats a grans trets, les segones memòries són més lliures. També s'ha de dir que són bastant més extenses perquè inclouen, entre d'altres, la programació que han hagut d'implementar parcialment a l'escola que han estat observant. Amb tot, es manté la invitació a la reflexió a partir d'un inici i un tancament de memòria que porta per títol «Reflexió». Tanmateix, aquests no estan tan encotillats com era el cas de l'anterior. De fet, aquesta segona memòria recorda molt més a un diari d'aula o un diari de les pràctiques perquè les estudiants es fan molt més seu el format. És a dir, inclouen elements que, pel motiu que sigui, volen compartir[38].

[38] Per exemple, en el cas de la Diana, reflexions al voltant d'una conferència de Zygmund Bauman.

- **Les seleccions**

Les memòries no s'han analitzat senceres, per tant, una primera tasca d'anàlisi ha estat la selecció dels retalls que formen part del cos de dades a analitzar[39]. El criteri que s'ha seguit ha estat incloure totes aquelles parts de la memòria que parlessin de temes que havien emergit a l'entrevista —majoritàriament respecte l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura— tot i que ha resultat especialment útil per obtenir informació respecte aspectes no tan relacionats, com per exemple la composició lingüística i cultural de l'alumnat de l'aula. A la vegada, també s'han inclòs aquells fragments que parlen d'aspectes relacionats amb la llengua i la literatura que no havien emergit a l'entrevista, com es comprova a la recollida de dades[40].

Com que les memòries formen part del contingut que han d'entregar per tal de ser avaluades a l'assignatura de pràctiques, s'ha procedit a retallar aquells fragments que resultaven pertinents. Per tal de no confondre la nomenclatura –abans *fragments* es referia a dades provinents de l'entrevista– se'ls ha anomenat *seleccions*. La decisió es fonamenta novament en què representa el tall analitzat respecte l'eina de recollida de dades. És a dir, en cap dels casos es fa una anàlisi exhaustiva de la memòria ni de la majoria d'aquesta. Només s'han anat a buscar aquelles parts que resultaven rellevants. Per tal de no perdre aquesta idea, en el nom s'ha optat pel terme *selecció*. Aquesta eina s'empra en la segona i la tercera recollida de dades. Un cop més, cada subjecte té un nombre de seleccions diferents en funció de la seva memòria de pràctiques i de la seva entrevista. És precís subratllar que la Carolina no té memòria a la tercera recollida de pràctiques perquè no va cursar l'assignatura.

A l'hora d'establir un codi per identificar i analitzar les seleccions s'ha prosseguit amb el mètode iniciat amb els fragments. Com que a la primera recollida de dades no es van recollir memòries, és impossible trobar cap selecció sota el codi D1, S1 o C1. L'inici del codi (lletra + número) fa referència al nom de la subjecte i la recollida de dades. D'aquesta manera, D2 o S3 es corresponen amb "Diana", "segona recollida" i "Sara", "tercera recollida". A continuació, s'afegeix la inicial de la selecció

[39] Les memòries de pràctiques no han estat incloses en els annexos perquè es podia trencar l'anonimat de subjectes, així com de les escoles en les quals van fer les observacions o, fins i tot, dels infants que apareixien. No obstant això, sí que són accessibles per als membres del tribunal (veure annex 9.5)

[40] Un dels casos més evidents és a la tercera recollida de dades de la Diana (D3), quan emergeix una contradicció entre un element dit i un de no dit: *la lectura de contes també forma part de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura versus Ø.*

S i el número que l'acompanya és el número del tall de la selecció d'aquella memòria. Per tant, D1S3 és Diana, primera recollida, selecció tres i S3S5 és Sara, tercera recollida, selecció 5. Un cop més, es proposa un exemple.

- **S2S1** = **S** (sara) + **2** (segona recollida de dades) + **S** (selecció, per tant són dades de la memòria de pràctiques) + **1** (primera selecció)

A l'hora de fer els retalls de les seleccions s'ha seguit un procediment clarament definit. S'ha retallat de punt a punt, és a dir, que o bé el retall comença amb una majúscula, fet que indica l'inici d'un nou paràgraf o oració, o si bé comença amb minúscula vol dir que la informació rellevant s'inicia a partir del primer punt i a part (que per defecte, es troba en la primera línia del text). A l'hora de seleccionar el final s'ha seguit el mateix procediment. Com que s'han retallat les seleccions pertinents de documents normalment en format PDF, el tipus i mida de lletra, així com l'interlineat, és el que va decidir la persona quan va entregar la memòria. Queda justificada, per tant, la diversitat de formats.

Per tal de seguir una coherència temàtica s'han agrupat aquelles seleccions que parlaven del mateix tema en una mateixa pàgina o en un mateix capítol del treball. Per exemple, tots els objectius que es proposen les estudiants a l'hora d'encetar el període de pràctiques, normalment estan agrupats en una mateixa selecció que acostuma a ser de les primeres, D2S1, S3S2, C2S1. La taula 12 és un resum del nombre de seleccions absolutes per a cada recollida de dades.

Taula 12

Seleccions	1a recollida	2a recollida	3a recollida
Diana	-[41]	10	14
Sara	-	9	9
Carolina	-	8	0[42]

[41] No és possible trobar seleccions de la primera recollida de dades perquè no es van recollir memòries de pràctiques perquè eren inexistents.
[42] La Carolina, a la tercera recollida de dades, té 0 seleccions perquè no va cursar l'assignatura Pràcticum II i no se li va recollir la memòria de practiques.

4.3.3 Explicació del sistema de CRS

Acabades les anàlisis de les diferents dades de cada recollida, s'ha procedit a l'explicació del sistema de CRS d'aquella subjecte, que es correspon amb un moment concret de la formació inicial de mestre: l'inicial, a mitjans o al final. Per tant, s'enceta un bloc nou que s'anomena *inferència del sistema de creences, representacions i sabers* on apareix tota la informació agrupada en diferents blocs per tal de fer la informació més transparent. Els apartats han estat sempre els mateixos, i només deixen d'aparèixer en el suposat cas que no emergeixi cap informació respecte aquell tema. Amb tot, val a dir, que els temes són estretament adjacents i que una mateixa informació, a vegades, apareix en més d'un bloc perquè ajuda a completar la visió. Tenint en compte que el tema està molt definit, les diferències entre la metodologia i, per exemple, l'actuació docent que es defineix en funció de l'aproximació metodològica docent, són molt fines. No obstant això, s'ha considerat adient seguir una estructura constant per tal de poder gestionar la complexitat creixent que ha suposat cada nova recollida de dades. Més enllà del gran volum de dades amb les quals es treballa, hi ha una voluntat de fer comprensible i manejable la informació que es presenta. Els blocs a partir dels quals s'ha agrupat la informació són els següents:

- Temes rellevants per a la formació
- Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura
- L'actuació docent
- La metodologia
- Les aules multiculturals i multilingües
- Contradiccions

En l'explicació de cada bloc hi ha, entre parèntesi, aquells fragments, complecions o seleccions en els quals s'ha inferit informació relacionada amb aquell element. D'aquesta manera, davant d'un dubte es pot recórrer a l'anàlisi per tal de confirmar la interpretació. També serveix per veure l'estreta imbricació entre els tres tipus de recollides de dades que, tot i semblar molt diferents, acaben compartint grans punts de concurrència.

Algunes de les idees s'han acompanyat d'expressions o paraules literals de les dades, clarament en aquells casos en els quals aportaven més informació que una descripció feixuga per part de la investigadora. No obstant això, s'ha tingut present el principi pel qual cada vegada l'investigador s'ha d'anar allunyant paulatinament del

discurs original plasmat en les dades per poder fer les interpretacions oportunes. Això no obstant, la redacció d'alguns d'aquests elements pot semblar forçada, però es fa per mantenir la màxima fidelitat respecte allò que han expressat els subjectes. Al final de cada bloc es troba un llistat d'aquells elements que s'han pogut inferir d'aquell tema que, a la seva vegada, es presenten en un quadre per tal de poder tenir en format abreujat els elements inferits de cada recollida de dades.

4.4 Els subjectes de la recerca

El primer contacte amb els estudiants es va fer a través de la demanda de participació de voluntaris. Diferents professores de la Facultat d'Educació van facilitar un espai en les seves classes per fer una crida als voluntaris o van enviar un correu facilitat per la mateixa investigadora. En total, es va començar a treballar amb vuit estudiants, de les quals finalment es va acabar treballant amb tres.

La selecció dels casos es va fer per saturació (Bertaux, 1976). Brillantment descrit pel mateix autor, es tracta del moment en el qual afegir un nou estudi de cas no aporta substancialment més informació rellevant. És a dir, cada cas afegit aportaria informació en tant que la singularitat individual de cada persona. No obstant això, per als propòsits definits d'investigació, arriba un moment que l'aportació d'una nova anàlisi no resulta pertinent, ja que d'alguna manera queda dit en les anàlisis anteriors. Seguint aquest principi, en el moment en el qual es va confirmar l'existència de tres perfils diferenciats d'entre els vuit recollits, es va procedir a la selecció d'un subjecte de cada perfil. Així s'arriba al nombre final de tres casos, quan inicialment s'havien recollit dades de vuit subjectes diferents.

Per tant, la selecció de casos no va seguir criteris representatius a cap nivell tot i que, novament, en la selecció de les parts apareix la contingència de la totalitat. No es va buscar una paritat de sexes que, d'altra banda, és inexistent en la majoria de les carreres dedicades a l'Educació, així com tampoc una paritat sobre la procedència o edat dels estudiants. Precisament, perquè el perfil de l'estudiant del Grau de Mestre d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona és poc variat, ja que gairebé la meitat dels estudiants no entren a través del Batxillerat i les PAU sinó a través dels Cicles Formatius de Grau Superior. Dels vuit subjectes amb els quals es va començar la recollida de dades, només dos provenien de Batxillerat. Un es va descartar perquè no hi havia seguretat de continuïtat del contacte i l'altre, que era la paral·lela de la Carolina, no aportava aquest matís d'una experiència reeixida. En aquest sentit, com indica Marín (2011: 107) vaig voler prestar atenció als marges, apropar-me a tots els qui han quedat al marge de la dinàmica social. Tatto (1998) ja

va demostrar amb el seu estudi que no era incompatible la manca de representativitat dels subjectes seleccionats amb una recerca de qualitat.

Amb el mateix principi present, quan es va tenir constància que un dels perfils seleccionats (Carolina), en el moment de la tercera i darrera recollida de dades, no havia cursat dues assignatures rellevants per al tema com són Didàctica de la Llengua II i l'assignatura de Pràctiques de quart de carrera, es va decidir procedir amb el cas pel valor afegit que aporta el seu perfil. Aquesta decisió es va corroborar doblement. D'una banda, perquè tenia una experiència sobre el propi procés d'aprenentatge diferent a la de la resta de companyes, que afegia uns matisos rellevants. D'altra banda, l'altra subjecte que responia al mateix perfil en el moment de la recollida de dades, s'havia deixat les mateixes assignatures per fer. Davant del dilema de què fer, es va prioritzar el fenomen de saturació defensat per Bertaux. Així doncs, a continuació es presenten tres subjectes que representen els tres perfils que, a grans trets, es van poder definir prenent com a criteris diferencials la manera com plantejaven l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Un tercer element que va donar força a la decisió va ser el fet que l'alumna en qüestió hagués cursat pràctiques de manera extraordinària, és a dir, fora del marc de les assignatures pràctiques del Grau de Mestre en Educació Infantil de la Universitat de Barcelona.

4.4.1 La Diana

La Diana és una alumna que combina la seva formació amb una feina d'auxiliar en un hospital de les rodalies de Barcelona. Viu a les afores de la capital però dins del Barcelonès, va néixer l'any 1989 i va accedir a la Facultat d'Educació a partir del Cicle Superior de Tècnic d'Educació Infantil. Quan se li demana el motiu pel qual estudia per ser mestra respon *clara vocación*. La seva llengua d'ús preferent és el castellà i per tal que se sentís el més còmoda possible les recollides de dades que no es contemplen en el marc de la formació oficial, es a dir, les entrevistes i les complecions, les ha fet en castellà. Tanmateix, a les entrevistes es produeixen canvis de llengua que mereixerien una anàlisi pròpia, com la identificació de les paraules que es diuen en català com si no tinguessin una traducció al castellà, *treball per racons* o *lletra lligada*, a tall d'exemple. Parafrasejant l'escriptor de literatura infantil Michael Ende, aquesta és una altra història i ha de ser analitzada en una altra ocasió.

4.4.2 La Sara

La Sara és una alumna nascuda l'any 1990 que va accedir al Grau de Mestre en Educació Primària a partir del Grau Superior de Tècnic en Educació Infantil. Viu en una ciutat del Vallès Occidental, malgrat que totes les assignatures pràctiques, també les de l'anterior formació acadèmica, les ha realitzat en escoles de Barcelona. És una noia directa i que respon a les demandes de manera clara i concisa. Mostra curiositats que van més enllà de les purament oficials per a l'obtenció del títol de mestra, com és la seva sensibilitat amb entorns socials desafavorits o la voluntat d'aprendre el llenguatge de signes que, en el cas de la segona recollida de dades, li permet fer una analogia. Els motius per estudiar la carrera són en clau del benestar dels infants, la necessitat que aquests tinguin *una bona educació i siguin feliços*.

4.4.3 La Carolina

La Carolina és l'alumna més gran de les tres subjectes, ja que va néixer l'any 1986. Viu en un poble del Maresme i va accedir a la formació universitària després d'haver cursat dos graus de cicle superior, el d'Educació Infantil i el de Llengua de signes. Recorda negativament el seu propi procés d'aprendre a llegir i a escriure; com queda reflectit, de manera molt significativa, en la primera recollida de dades. És la subjecte que mostra un nivell de motivació més elevat, ja que ha cursat pràctiques extra acadèmiques per millorar la seva formació, així com cursos extraordinaris per completar-la. Apel·la també a la vocació, a l'amor per l'educació i les ganes de saber més quan se li pregunta el motiu que l'han dut a cursar els estudis del Grau.

5. ANÀLISI DE LES DADES



Font: Wikimedia

Imatge 3. Cartell elaborat pel govern britànic
a la Segona Guerra Mundial, 1939

L'anàlisi de les dades es presentarà per casos; primer la Diana, després la Sara i finalment la Carolina. Dins de cada cas, se seguirà l'ordre cronològic, és a dir, primer s'analitza la primera recollida de dades (2011-2012), després la segona (2012-2013) i per acabar la tercera (2014-2015).

5.1 La Diana

5.1.1 Anàlisi de la primera recollida de dades (D1)

5.1.1.1 Anàlisi de l'entrevista

Primer fragment (F1)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 1 [1-22][43]

Text	Anàlisi
Mireia: entonces para empezar te preguntaría tú tienes algún recuerdo buen recuerdo mal recuerdo de cuando tu aprendiste a leer y a escribir || te acuerdas de nada de algo:: | yo que sé	L'E[44] inicia la conversa amb la pregunta sobre el record personal.
Diana: no me acuerdo de nada	Respon sense dubtes que no recorda res.
Mireia: de nada de nada | ni en casa ni en el cole	L'E intenta diferenciar diferents contextos per veure si té algun record.
Diana: en casa sí mi- ma- bueno primero las las voca::les ¿no?	Puntualitza que d'un dels entorns, el familiar, sí que en té records. Introduït pel marcador de transició *bueno*, passa de l'exemple concret *mi ma* a la definició de l'aprenentatge, tot acabant amb un marcador de demanda de confirmació.
Mireia: sí	L'E respon a la demanda de confirmació.
Diana: bueno lo normal | luego las conso- bueno yo decía el abecedario cantando en casa porqué siempre como yo soy muy cantadora (riu) siempre estamos cantando y así aprendí el abecedario y luego empecé a leer | pero del cole |pff| no me acuerdo::	Valora l'ensenyament com *lo normal*, allò que s'hauria d'esperar, sense més reflexió. L'adverbi temporal *luego* introdueix el següent pas de l'aprenentatge; les consonants, que queda interromput per una anècdota. De nou, l'adverbi *luego* introdueix el següent pas en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura: després de saber les vocals i les consonants, començar a llegir. El contrastiu *però* retorna a l'entorn escolar, del qual diu que no en recorda res, reforçat per l'onomatopeia *pff*.
Mireia: pero te enseñaron tus padres o tus hermanos::	L'E demana que ampliï la informació sobre l'aprenentatge realitzat a l'entorn familiar.
Diana: sí bueno yo antes de llegar al cole ya sabía | siempre:: en casa siempre iba | adelantándome	Respon afirmativament. Emfatitza la idea d'aprenentatge precoç amb *yo antes, ya sabía, adelantándome*.
Mireia: y tienes recuerdo no sé agradable o::	L'E demana que valori el record.
Diana: ¿de la escuela?	Especifica l'entorn de la pregunta.
Mireia: no no de cuando te enseñaban::	L'E concreta el contingut de la demanda.
Diana: |ah| sí | sí	El so de farciment *ah* sembla indicar un canvi, reforçat per la doble afirmació anterior. Sembla que el record familiar sigui bastant més positiu que el record (tot i que diu que no en té) de l'escola.
Mireia: tus padres te gustaba	L'E intervé perquè l'entrevistada s'impliqui més en el discurs.

[43] D'ara en endavant, entre claudàtors s'indica la correspondència entre el quadre i les línies de transcripció de l'entrevista que es troba a l'annex II, concretament a la pàgina 632.
[44] D'ara en endavant, E és l'abreviatura de l'entrevistadora.

Diana: sí sí porqué era como jugando y ya te digo y como cantando y:: aprendí | creo que aprendí más que si me hubieran | dicho teóricamente ¿no? Las vocales o:: cualquier cosa	Inicia la justificació de la valoració del record com a agradable amb una nova doble repetició *sí sí*. El record és en clau lúdica; *jugando, cantando*. Tanca el parlament contrastant aquesta vicissitud amb el que hagués pogut ser un aprenentatge teòric, del qual diu que no hagués estat tan profitós.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau d'aquest primer fragment és *normal*, que és la que més utilitza la Diana per valorar el propi aprenentatge de la lectura i l'escriptura; *lo normal*, allò que entra dins l'àmbit del que és esperable. Aquesta valoració va lligada a una idea que apareix de manera transversal en tota la resposta. La idea que hi ha un ordre d'aprenentatge establert, ben jerarquitzat, que a més a més, és allò *normal,* el procediment regular que s'ha de seguir. *Lo normal* també és allò que fa tothom, que a la vegada indica que l'entrevistada no ha reflexionat mai sobre quines són les diferents possibilitats d'ensenyament-aprenentatge, sinó que existeix aquesta, la seva, que és comuna per a tots. Com s'ha dit, aquest aprenentatge està molt ben jerarquitzat, ja que fins i tot desgrana els passos a seguir: primer les vocals, després les consonants i finalment, llegir.

Així mateix, ressalta la dualitat del record sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Mentre que del context familiar en té un record molt positiu, té un record nul de l'àmbit escolar: *pero del cole* |*pff*| *no me acuerdo*. Sobre el primer, cal destacar la vessant lúdica i divertida de l'aprenentatge així com la precocitat des del punt de vista de l'entrevistada; *en casa siempre iba* | *adelantándome*.

Segon fragment (F2)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 2 [23-22]

Text	Anàlisi
Mireia: qué importancia crees que tiene este aprendizaje o sea el aprendizaje de la lectura y de la escritura para una persona	L'E formula una nova pregunta que va més enllà de l'experiència personal.
Diana: hombre todo ¿no? | creo que es:: es leer y escribir es lo más porqué mi abuela por ejemplo no sabe escribir y cualquier cosa el médico o cualquier cosa que tiene que:: que hacer es | es imposible tenemos que ir nosotros a | a hacerle los papeles o:: a leerle las cartas que le llegan a casa que porqué así ¿no? Cultura general y | creo	La resposta, introduïda pel modalitzador, posa l'accent en la dimensió global d'aquest aprenentatge. De manera més informal, afegeix *es lo más*, expressió especialment significativa si es considera que l'àvia de l'entrevistada és analfabeta. Finalment, se situa en l'escenari oposat, ser analfabet, per demostrar el grau d'afectació en la vida quotidiana.

Mireia: ¿y cómo maestra? O sea cuál dirías que es la influencia de este aprendizaje en un niño |nyt| o sea como persona si pero maestra tu un día serás maestra estarás ahí en tu clase::	L'E demana que ampliï la informació, des de la perspectiva professional.
Diana: hombre yo creo que es una de las cosas que más impor- yo como darle importancia es de las cosas que más importancia le dé la lectura el:: e:: los cálculos y el | y eso y el escribir	El modalitzador reactiu *hombre* indica evidència, ja que considera aquest aprenentatge un dels més fonamentals en el desenvolupament de les persones. Elabora un *rànking* d'importància d'aprenentatges que li serveix per finalitzar la intervenció. L'alfabetització i el càlcul ocupen la primera posició.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Sense cap mena de dubte, l'expressió clau és la valoració del significat d'ésser alfabetitzat, *lo más*. El to informal que afegeix espontaneïtat i autenticitat pren especial importància quan es refereix al context familiar, ja que l'àvia de la Diana és analfabeta. L'impacte de tenir un familiar analfabet és més que visible quan relata la dificultat de desenvolupar-se en la quotidianitat, *imposible*. Ho exemplifica amb una situació habitual com és anar al metge. Aquesta condició modela la seva visió de l'aprenentatge, com es veu en totes les paraules i constel·lacions de paraules que s'estableixen al voltant de l'alfabetització: *hombre todo, es lo más, una de las cosas que más importancia*.

En l'última intervenció, la Diana estableix una classificació d'importància dels aprenentatges que ha de realitzar una persona per al seu correcte desenvolupament. En aquesta classificació, l'alfabetització i el càlcul ocupen el primer lloc. Més que analitzar quins elements situa en cada posició, destaca la idea d'ordenar els aprenentatges en una llista amb gradació d'importància molt definida. També brolla la visió separada dels processos de llegir i escriure on preval la lectura per sobre de l'escriptura. Els dos processos apareixen separats, en aquest cas pel càlcul, i és la lectura la que gaudeix del primer lloc; *de las cosas que más importancia le dé la lectura el:: e:: los cálculos y el | y eso y el escribir.*

Tercer fragment (F3)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 3 [36-56]

Text	Anàlisi
Mireia: entonces | imagínate ya sé que	L'E planteja una situació professional

no\ pero si fueras maestra | tu ahora tu llegas a tu clase y tienes que empezar a leer y a escribir o sea | te dicen que parte del curso es que aprendan a leer y a escribir cómo lo empezarías/	concreta per continuar amb l'entrevista.
Diana: |buf| pues como me lo enseñaron a mi ¿no? Primero eso las vocales y una vez hechas las vocales pues | empezar a hacer | bueno el abecedario y una vez tengan el abecedario pues ir metiendo palabras que conozcan con esta letra y:: | bueno así ¿no? Hoy enseño una letra y que me digan palabras que sepan con esta letra y y que me traigan a lo mejor de casa dos cosas que | que contengan esa letra	L'onomatopeia *buf* manifesta el repte intel·lectual que suposa la pregunta, que resol fent referència al seu propi aprenentatge. Busca la confirmació de l'E amb el marcador de demanda *¿no?*. Retorna a la idea que ja havia expressat, on primer ella ensenyaria les vocals, després l'abecedari i després les paraules. L'èmfasi està en el rol de la mestra, reflectit amb l'ús de la 1ps[45], *hoy enseño*, i els alumnes, actuen per resposta de la mestra, com indica el pronom *me*: *que me digan, que me traigan*.
Mireia: y lo harías así | porqué::	L'E busca la justificació de la resposta.
Diana: hombre porqué creo que es a parte de dinámico/ con los niños creo que aprenderían porqué si ellos tienen que participar y traerme algo de casa o escrito o algo que o pensar si en su nombre tienen esa letra/ creo que es mucho más participativo y apren- creo que aprenden mejor	El modalitzador *hombre* torna a indicar evidència, claredat de la resposta. Remet a les seves creences, *creo*, i ho justifica en termes de dinamisme i participació. Qualifica aquest mètode de millor, tot i que no especifica respecte a quin altre. Potser fa referència a l'aprenentatge purament teòric que havia comentat en el primer fragment (D1F1).
Mireia: vale más participativo que qué otra opción	L'E demana que expliqui la situació d'aprenentatge amb la que està comparant la seva resposta per qualificar-la de millor.
Diana: ¿cómo?	La Diana no entén la pregunta.
Mireia: o sea tu has comentado que esta opción así que te trajeran |e::| elementos de casa y todo es más participativo |nyt| pero has dicho más participativo o sea este más participativo es como que lo estás comparando con otra:: opción ¿no? Otra manera de enseñar	L'E li ho intenta explicar millor.
Diana: |ah| como como que te enseñen la la letra y la la escribas en la libreta y ya está | y no hay más	L'altra opció de la comparació es basa en un aprenentatge individual i estàtic, apuntar-ho a la llibreta. Després d'una breu pausa, afegeix que *no hay más* per reflectir la idea de poc dinamisme i poca varietat d'activitats amb la qual dóna per acabada la seva resposta.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Més que paraula clau, en aquest fragment es pot parlar d'oració clau, *como me lo enseñaron a mi*, ja que sintetitza en sis paraules la manera de fer de l'entrevistada, recórrer a la pròpia experiència. En el moment que s'ha plantejat el repte de com ensenyar a llegir i escriure, ha respost amb una onomatopeia inicial (*buf*) que denota la dificultat del repte. Per resoldre'l, ha buscat en el seu *arxiu* quines experiències properes tenia disponibles per fer una transferència de coneixement. En el seu cas, la

[45] D'aquí en endavant, l'abreviatura 1ps indica la persona gramatical. El número indica la persona, en aquest cas primera persona (1p) i la lletra (S o P) indica si és singular o plural

Diana pren com a referència el seu propi aprenentatge. En cap moment indica que espera aprendre-ho durant la formació que està cursant actualment.

Reapareix la idea de l'ordre associada a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. En aquest tercer fragment és, fins i tot, més detallada: *primero las vocales, una vez hechas las vocales, el abecedario, y una vez tengan el abecedario, ir metiendo palabras*. Aquesta idea de presentar l'ordre (vocals – abecedari – paraules) com una escala, en la qual per passar al segon graó s'ha de tenir el primer ben consolidat, es reflecteix quan diu *y una vez hechas*, ja que emfatitza la necessitat de passar per tots els graons de manera ben ordenada.

Finalment, ressalten els rols que s'han establert en aquest ensenyament i aprenentatge. S'identifiquen dos grups identitaris molt marcats: la Diana, com a mestra; i els altres, que són els alumnes. L'activitat d'aprenentatge es formula i s'estructura sota el protagonisme de la mestra. Ella no només dirigeix les accions que han de fer els infants, *que me digan palabras, que me traigan,* sinó que és la responsable de transmetre el coneixement *hoy enseño una letra*. Per tant, la visió de la Diana, malgrat parli de participació dels alumnes, concep una mestra amb un rol clarament transmissor, que dirigeix els ensenyaments al voltant de l'alfabetització. Quan se li demana quina és l'altra metodologia amb la qual ha comparat la valoració sobre el grau de participació dels alumnes, es produeix un canvi de papers. El canvi l'introdueix allunyant-se de les persones gramaticals que empra, la 2ps per a l'alumne i la 3pp per als mestres. En l'explicació, però, segueix amb la idea que l'alumne és ensenyat pels mestres, és a dir, que l'alumne és un subjecte passiu, sotmès a les ordes de la mestra. En l'exemple, les mestres ensenyen cada lletra i després l'infant les reprodueix a la llibreta.

Quart fragment (F4)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 4 [57-68]

Text	Anàlisi
Mireia: vale | a qué edad crees que se tendría que empezar a leer	L'E, davant d'un repte social com és l'inici de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, li demana com actuaria.
Diana: cuatro cinco años	Respon de manera directa, que quatre o cinc anys.
Mireia: y:: lo dices por experiencia tuya	L'E busca les fonts en les quals basa la resposta.

personal o::	
Diana: si porqué mi cuñado tiene cinco años ahora y sabe leer | perfectamente | es una pasada | no entiende todavía o sea lee por leer no entiende el contenido ¿no? | pero lee súper rápido ahora está empezando a entender lo que dice y paramos me pongo con él y paramos	Refereix a una situació familiar propera, en la qual un nen de cinc anys ja llegeix. Qualifica la lectura de perfecte, i l'expressió col·loquial *es una pasada* ho confirma, tot i que després especifica que no hi ha comprensió del contingut. Argumenta la seva qualificació amb la velocitat lectora i no amb la comprensió, tot i que l'adverbi *todavía* denota que arribarà. Per treballar la comprensió *me pongo con él*, i empra la 1ps per fer èmfasi en el treball conjunt, d'ella i el nen, que exemplifica amb el verb *paramos* (per entendre el que llegeixen).
Mireia: y a qué edad crees que un niño tendría ya que saber leer	L'E formula una nova pregunta per aprofundir en el tema.
Diana: ¿bien? entendiendo y todo | yo creo que eso con siete años ¿no? En segundo de:: ||	Comença amb una pregunta retòrica sobre la qualitat lectora *¿bien?*. Segueix l'especificació de la comprensió, que reincideix en la gradació que havia fet, primer descodificar i després, comprendre. Respon que als set anys i ho lliga amb el segon curs de l'Educació Primària.
Mireia: y lo dices porqué lo has hecho en alguna asignatura o:: por	L'E busca les fonts en les quals basa la resposta.
Diana: no no por experiencia propia por lo que creo yo sí	No especifica les fonts tot i que fa referència a la seva experiència personal i a les seves creences. Posicionament clar i directe.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

L'oració clau d'aquest fragment és *lee súper rápido* perquè d'ella en brolla el significat de què vol dir llegir per la Diana. L'èmfasi de l'acció està en la part més mecànica del procés de llegir, és a dir, en la descodificació de les lletres que formen paraules. D'aquesta manera, el focus de l'acció està en la velocitat, associada de manera exclusiva a la descodificació, més que en la comprensió d'allò que es llegeix. Es podria relacionar aquesta percepció de la lectura amb el mètode sintètic de l'aprenentatge de la lectura que parteix del domini de les unitats més petites, com els sons i les lletres, per anar considerant cada vegada unitats més grans com síl·labes i després paraules. Finalment, es treballa la comprensió, com ella diu que està fent ara. Aquest canvi l'introdueix amb la conjugació del verb parar, *paramos*, ja que posa de relleu la idea que vertebra el pensament: un cop s'ha aconseguit la velocitat i, per tant, es té dominada la mecànica, ve un segon graó que és la comprensió. La seva necessitat de matisar la pregunta de l'entrevistada, *¿bien? entendiendo y todo*, i la valoració que fa de la capacitat lectora del seu cunyat, fonamenten aquesta interpretació.

En aquest fragment també es fa visible el seu sistema de generalització a partir d'un cas molt proper, el seu cunyat. Prenent aquest nen de referència, generalitza l'edat d'aprendre a llegir i a escriure per a tots els infants, així com abans havia generalitzat

el mètode d'ensenyament de la lectura i l'escriptura a partir de les vicissituds relacionades amb el propi aprenentatge.

Cinquè fragment (F5)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 5 [69-92]

Text	Anàlisi
Mireia: y entonces en una aula en la que haya:: que sea | bueno que sea multicultural y plurilingüe donde hay distintas lenguas y todo como valoras este entorno el hecho que haya más de una lengua o se varias |nyt| aquí en Cataluña siempre tenemos catalán y castellano tenemos inglés pero el hecho que haya un niño que hable::	L'E formula una nova pregunta introduint un repte social sobre la composició cultural i lingüística de les aules.
Diana: marroquí de china ¿no?	Acaba la frase de l'E mostrant complicitat.
Mireia: sí sí | cómo lo valoras	Respon afirmativament. Demana que ho valori.
Diana: hombre yo creo que muy positivo | porqué de cara a un futuro | por lo menos hoy por lo que yo estoy viviendo/ creo que es s::úper importante que hayan otras lenguas y que se enseñen otras lenguas | para que el día de mañana si:: | se puedan ir donde quieran	De nou, el modalitzador denota evidència, com si no pogués ser d'una altra manera. Respon en clau positiva, lligant la seva valoració a la millor mobilitat laboral que ofereix aquesta situació. Explicita la idea d'aprendre llengües per després marxar del país.
Mireia: o sea lo:: o sea la idea es esta poder aprender más lenguas [para luego tener más::]	L'E resumeix la intervenció anterior.
Diana: [sí | sí]	Respon afirmativament al resum.
Mireia: más movilidad	Completa la frase que s'havia quedat a mitges per l'encavalcament.
Diana: sí	Respon, de nou, amb l'afirmatiu.
Mireia: ¿y crees que estas el hecho de que haya estas lenguas influye en el momento de aprender a leer y a escribir?	L'E formula una pregunta on lliga la diversitat lingüística amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
Diana: ¿de:: de manera positiva o negativa?	Lliga la influència en termes bo i dolent, *influència positiva o negativa.*
Mireia: sí	Respon afirmativament.
Diana: a ver yo para mi influyen de manera positiva porqué aparte de que los niños que aprenden/ | es eso yo | yo intentaría que | que | los de aquí aprendieran también otras lenguas ¿sabes? Y aprendieran a leer y a escribir otras lenguas | diferentes a:: el castellano y el catalán ||	El matís redundant introduït pel pronom personal *jo*, seguit del pronom personal *mi* emfatitza la dimensió personal de la resposta, que és en termes d'influència positiva. Seguidament, l'argumenta a partir del benefici que suposaria un intercanvi de llengües ideal. Amb una pausa breu final, acaba la seva contestació.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau és *positiva* ja que és com valora tant la situació de la multiculturalitat i multilingüisme a les aules, com la influència d'aquesta situació en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. És molt interessant veure el perquè d'aquesta percepció i és que la Diana la lliga amb la mobilitat laboral. Associa la varietat lingüística i cultural de l'aula amb un major aprenentatge de llengües que, a la vegada, associa amb una millor mobilitat laboral. Val a dir que, en el moment de l'entrevista, juny del 2012, la crisi econòmica es trobava en un punt crític i veure aquest tipus d'aula com una oportunitat pot ser, en part, resultat de la situació socioeconòmica del moment. A més a més, aquesta visió lliga l'aprenentatge de llengües amb l'emigració. No considera aquest aprenentatge com una oportunitat per quedar-se en el món laboral autòcton, sinó que percep l'oportunitat en termes de mobilitat internacional.

Pel que fa a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en aquest tipus d'aula, la Diana planteja la situació com una dicotomia, o bé té una influència positiva o negativa. Ella es vincula directament amb l'opció positiva, com indiquen els pronoms redundants *yo* i *mi.* La necessitat de marcar de manera tan exagerada la seva persona, però, pot indicar la presència de persones al voltant que no ho considerarien des de la mateixa perspectiva. La percepció de la Diana, endemés, es fonamenta en un aprenentatge ideal de llengües a doble nivell. D'una banda, els alumnes amb llengües familiars diferents al català o al castellà aprendrien aquestes dues llengües. D'altra banda, els alumnes *de aquí*, que s'entén que són els que tenen el català o castellà de primeres llengües, aprendrien les altres llengües de la resta dels companys segons el plantejament ideal d'un intercanvi.

Sisè fragment (F6)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 6 [93-147]

Text	Anàlisi
Mireia: vale ahora te voy a enseñar un texto[46] | que está escrito por un niño {94-104}[47]	L'entrevistadora explica què passarà a continuació. Seguidament, formula una pregunta extrospectiva

[46] < ESTIC MOLT FELIÇ AMB TU MAMA I AMB TU PAPITO PER SEMPRE I TAMBÉ MARTA I TAMBÉ FERRAN I TAMBÉ LARA> Text original escrit per un infant, disponible a l'annex pàg. 630.
[47] D'aquí en endavant, entre claus s'indiquen les línies de la transcripció que s'han descartat atesa la poca rellevància per a l'anàlisi de l'entrevista

entonces más o menos a qué edad crees que un niño produce un texto así	professional en referència a l'edat de l'infant del text que li mostra.
Diana: ¿cuatro años? || cuatro años	Repeteix la pregunta, seguida d'una breu pausa i respon de manera directa *quatre anys*.
Mireia: y lo comentas por la experiencia que tienes [con tu cuñado]	Busca la base sobre la qual fonamentar la seva resposta a partir d'una contestació a una pregunta anterior similar (D1F4).
Diana: [sí sí a ver] yo a mi cuñado tiene cinco años y y escribe muy bien pero también contengo un primo que está más y con tres añitos ya empezaba a escribir alguna cosa con cuatro años sabe escribir el nombre ¿no? También depende de:: de la experiencia que tenga el niño | del nivel de experiencia	Respon amb una doble afirmació, i el marcador *a ver* mostra que vol aclarir la resposta. Exposa el cas d'un altre familiar proper que amb *tres anys va començar*, i *als quatre escrivia el nom*. El marcador de confirmació ¿no? busca complicitat amb l'E. Conclou que dependrà de les experiències del nen i del nivell d'aquestes.
Mireia: y si tu fueras la maestra y te traen o sea te trae el niño este texto que:: qué le comentarías o qué le valorarías	L'E formula un nou repte professional a partir d'una situació concreta.
Diana: hombre yo comentarle que está perfecto vamos (riu) que me encanta no hombre reforzarlo positivamente siempre y:: y decirle como lo puede hacer mejor depende del momento si me lo trae porqué me lo ha regalado no le voy a decir nada pero si me lo trae porqué hemos hecho algo en clase pues si le puedo decir pues si está muy bien pero esto va así o	Inicia la resposta amb el modalitzador que tant ha reiterat i que introdueix la valoració positiva dient que *està perfecte*. El *no hombre* indica que ha identificat elements que podrien ser valorats de manera negativa, però com ella mateixa indica, s'ha de *reforzar positivamente siempre*. Segueix amb la idea de fer algun comentari sobre aspectes a millorar, que dependrà del moment i de l'objectiu del text.
Mireia: o sea ¿puedes como reproducir el comentario?	L'E li demana que a través del discurs directe simuli el comentari.
Diana: bueno decirle que *estic*[48] va con e ¿no? *Molt el feliç* va con e con ce trencada decirle las las letras que ha hecho mal ¿no? Y y las separaciones que tienen que haber | o ayudarle yo y hacérselo al lado y que lo haga él luego | escribírselo yo como un como una plantilla ¿no? Y que él lo haga al | lado	En la reproducció del comentari comença per les correccions ortogràfiques. Emfatitza el paper de la mestra, *ayudarle yo*, que és la que té el protagonisme inicial *hacérselo.* Després, aquest recau en l'alumne *que lo haga él luego*. Tot seguit, repeteix un altre exemple amb el mateix ordre, primer la mestra, *escribírselo yo*, i després l'alumne *y que él lo haga al lado*.
Mireia: y:: y este sería el comentario que le harías |nyt| porqué hay como una doble pregunta ¿no? Qué comentario y qué le corregirías | más o menos es esto o añadirías algo más	L'E especifica la doble pregunta que es deriva de l'anterior pregunta.
Diana: no yo de:: como | lo que yo le diría es siempre reforzarlo positivamente | decirle que está muy bien y luego intentar ayudarlo para que mejorase	Insisteix, amb una presència redundant de pronoms personals *yo*, en la idea del reforç positiu que seria sempre el primer comentari. La segona part del comentari va encaminada a millorar alguns aspectes del text.
Mireia: vale y el refuerzo este positivo ¿qué le comentarías por ejemplo con este texto?	Arran de la resposta, i com que en l'anterior reproducció del discurs directe no ha inclòs el reforç positiu, l'E li demana que l'exemplifiqui.
Diana: que está muy bien que muy bonito que:: si está contento con sus padres ¿no?	Emfatitza els aspectes positius, *muy bien, muy bonito*. Busca anar més enllà del dibuix i parla dels

[48] El text en cursiva, en català, fa referencia al suport visual escrit – veure pàgina 630 – sobre el qual es basa la pregunta

Por lo que yo veo que quién es la Lara quién es ¿no? Que va a hablar un poquito ||	sentiments del nen/a amb els pares, com ens mostra la frase que tanca la intervenció *que va a hablar un poquito,* en el sentit de conèixer l'alumne.
Mireia: vale muy bien | y entonces | qué situación:: crees que se ha dado en la clase para que el niño haya producido este texto || es un poco así la pregunta o sea |mh::| cuáles son las premisas que han dicho o:: por ejemplo o:: el niño ha cogido y lo ha escrito o por ejemplo han dicho pues::	L'E formula l'última pregunta de l'entrevista sobre el context on creu que s'ha produït el text de què estan parlant.
Diana: o vamos a hacer un dibujo para:: para los padres ¿no? O vamos a hacer hoy vamos a trabajar un:: regalo para los padres o:: para la familia | y se lo vamos a llevar esta tarde o yo que sé | imagino que el niño se ha guiado y le ha hecho a su madre y a su padre este dibujo ¿no? Y a lo mejor a su hermana o:: ¿no? Por lo que veo aquí a lo mejor tiene tres o cuatro (riu)	L'acció la conjuga en 1pp, emfatitzant la inclusió de la mestra en el grup dels alumnes, *vamos a hacer*. Parla del text en termes de regal, posant l'accent en la dimensió positiva emocional que ja ha destacat.
Mireia: sí sí tampoco sabemos	
Diana: a la familia en general y que escriba como lo más importante para él ¿no? Quizá porqué tantos corazones y:: imagino que estas personas serán importantes para él	Lliga el text amb una situació emocional concreta, a la qual li dóna molta importància ja que considera que allò escrit és el més important pel nen. Atorga significat als cors dibuixats al voltant del text, i li serveix per concloure la resposta.
Mireia: vale pues ya está	L'E dóna per finalitzada l'entrevista.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula força del fragment és el *refuerzo positivo* sobre el qual insisteix en diferents ocasions. Primer valorar de manera positiva la feina feta i després, si escau, fer esmenes per a les possibles correccions. Aquestes correccions dependran de l'objectiu del text, fet que lliga la situació d'escriptura amb una funcionalitat real i contextualitzada del mateix text. En aquest cas concret, la Diana diferencia dues situacions. Una primera opció és el text com un regal, sobre el que no faria correccions; *si me lo trae porqué me lo ha regalado no le voy a decir nada*. Una segona possibilitat és el text com una feina acadèmica, a partir de la qual proposa diferents correccions com un model d'exemple perquè el nen el copiï al costat, o bé correccions orals sobre el text que bàsicament se centren en la correcció ortogràfica i la separació de les paraules. En qualsevol dels casos, sorgeix una idea transversal a l'entrevista on el paper del mestre és interactuar amb l'alumne per conduir-lo al producte final.

Destaquen els exemples que utilitza per justificar la seva resposta sobre l'edat de l'infant que ha escrit el text. En primer lloc, recorre a l'experiència del seu cunyat. Després, matisa la resposta amb una altra experiència molt propera, un cosí, per introduir la idea que no tots els infants són com el seu cunyat. Amb aquest nou exemple s'allunya de la generalització absoluta a partir d'un cas particular, com sí que

havia ocorregut en el quart fragment. Fins i tot va més enllà del simple relat d'un cas diferent a l'exposat tot explicant la diferència entre ambdós individus a partir del nivell d'experiència. S'entén que fa referència a les diferents vicissituds relacionades amb situacions lletrades.

Síntesi global de l'anàlisi dels fragments de la primera entrevista (D1F:1-6)

L'entrevista es produeix en un clima molt relaxat, com queda reflectit pel vocabulari informal que empra l'entrevistada així com per les múltiples ocasions en les quals riu. A més, s'inicia un espai de complicitat entre l'entrevistadora i l'entrevistada, especialment visible en els encavalcaments, en la compleció de frases i en l'ús reiterat dels marcadors de demanda de confirmació, principalment el no interrogatiu. En general, les respostes directes i rotundes (D1F: 1, 4, 6) són fruit de l'espontaneïtat de la Diana i causen un major grau d'insistència, per part de l'entrevistadora, per tal d'obtenir respostes de major profunditat.

Les quatre paraules o expressions clau dels quatre primers fragments són: *lo normal* (D1F1), en referència al seu propi procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura; *lo más* (D1F2*), referint-se* a la importància de l'aprenentatge en un infant; *como me lo enseñaron a mi* (D1F3) sobre com ensenyaria ella aquest procés; i, *lee súper rápido* (D1F4*)* pel que fa a la velocitat lectora del seu cunyat que ja llegeix als quatre anys. Aquestes expressions clau simbolitzen una part destacable del pensament de l'entrevistada, a la vegada que ressalten la importància de les experiències viscudes en primera persona i/o en un entorn proper. N'és un exemple significatiu la manera com resol el repte professional sobre com ensenyaria la lectura i l'escriptura (D1F3), ja que escull aquell recurs que té a la seva disposició, l'experiència personal. En altres fragments (D1F: 2, 4, 6) s'ha constatat la tendència de la Diana a recórrer al seu entorn més proper per explicar i donar sentit a les seves interpretacions sobre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. El cas de l'àvia analfabeta (D1F2) és especialment il·lustrador, però també el del seu cunyat (D1F: 4, 6) o el seu cosí (D1F6) a l'hora d'establir el nivell de coneixement dels infants. Les altres dues paraules o expressions clau, tot i que en menor grau, també estan lligades a la seva experiència ja que insisteix en la necessitat del *refuerzo positivo* (D1F6) a l'hora de corregir els infants, o la manera *positiva* (D1F5) com valora les aules multiculturals i multilingües, atesa la manca d'experiència en situacions d'aquestes característiques.

De manera similar, és visible la importància que la Diana atorga a la figura del mestre, ja que sempre forma part del nucli dur de les accions amb un paper directivista. No obstant això, mostra una percepció de l'ensenyament i l'aprenentatge en la qual la mestra és el punt de suport per als alumnes i la figura que lidera i ordena aquest aprenentatge. L'ordena en el sentit que ja té establerta la seqüència i temporització en la qual s'han d'anar introduint els reptes: vocals, abecedari i paraules. Ordre que es correspon amb el mètode sintètic de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i escriptura.

Aquesta propensió a l'ordre jeràrquic també la du a establir una gradació dels aprenentatges més importants en la vida dels infants (D1F2), on l'alfabetització ocupa un dels llocs més destacats juntament amb el càlcul. De fet, dins de la mateixa alfabetització, la lectura està per sobre de l'escriptura. Parteix d'una visió separada d'ambdós processos (D1F: 1, 2), on el primer seria més important que el segon perquè s'aprendria abans, fins al punt que a l'hora d'establir l'ordre de l'ensenyament i aprenentatge, l'escriptura no apareix.

Estretament vinculat al que s'acaba de dir es troba el pensament que per aprendre a llegir primer es descodifica i, amb aquest procés de baix nivell dominat, es passa al següent estadi que és la comprensió d'allò que s'està descodificant. Aquest pensament queda reflectit en reiterades ocasions (D1F: 1, 3, 4), però segurament la més visible és quan parla del seu cunyat que sap llegir malgrat no entendre el contingut. Aquesta valoració sobre com llegeix, perfectament i ràpida, accentua la visió compartimentada i jerarquitzada del procés d'aprendre a llegir.

La visió de les aules multiculturals i multilingües és completament idíl·lica ja que confia en un intercanvi perfectament equilibrat per part dels infants a l'aula, on tots aprenen les llengües de tots. Aquest intercanvi es produeix sota la visió de les oportunitats laborals, ja que el coneixement de llengües augmenta les futures possibilitats professionals tan presents en un moment de crisi econòmica com el de l'entrevista (juny 2012).

El darrer fragment (D1F6) introdueix un canvi significatiu en el mecanisme de justificació de respostes per part de la Diana, ja que deixa de generalitzar a partir d'un cas concret (D1F: 1, 4) i nodreix les seves decisions de més d'una experiència. D'aquesta manera, s'introdueixen els matisos que enriqueixen el debat de l'entrevistada perquè s'allunya de reduccions massa simplistes en base d'una experiència concreta. En aquest cas, recorre igualment a l'experiència d'un familiar proper com s'ha vist en altres fragments (D1F: 2, 4). En aquest darrer fragment que

conclou l'entrevista, la Diana manifesta la necessitat d'establir diferents actuacions docents en funció de l'objectiu dels textos. Per exemple, si és un regal no es corregeix. Per contra, si es tracta d'una tasca acadèmica destaca la necessitat de fer més o menys correccions en funció de l'infant i dels continguts treballats a classe. En qualsevol dels casos, però, hi ha d'haver sempre un reforç positiu per part del docent. En cap moment es planteja la possibilitat de fer altres comentaris que no vagin en la línia del reforç positiu.

5.1.1.2 Anàlisi de les complecions de les comparacions (C: 1-3)

- *(C1) Enseñar a leer y a escribir es como construir la base de un edificio para que luego todo sea sólido y no se caiga*

Per parlar de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura empra la metàfora de la construcció d'un edifici. Aquesta visió il·lustra allò que ha explicat a l'entrevista de manera reiterada, on la mestra, durant aquest ensenyament, té un rol destacat i s'ha de respectar un ordre establert i jerarquitzat dels continguts (D1F: 1, 2, 3). Hi ha unes normes estrictes, hi ha un procediment clar a seguir i quan no és així, l'estructura de l'edifici, que serà el que després ens permetrà fer altres activitats, no serà *sólido*. És també significatiu, a part de l'elecció de la metàfora, que la Diana expliciti perquè ha de ser així. Si no es respecta el procés acurat de construcció, la conseqüència és que *se caiga*. En aquest cas, que el nen no assoleixi l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Amb aquest afegitó final, està comparant la situació de no saber llegir amb la destrucció, és a dir, amb la caiguda de l'edifici atesa la mala pràctica durant la construcció. Seguint la interpretació, aquesta mala pràctica seria no seguir l'ordre dels continguts establerts jeràrquicament.

- *(C2) Aprender a leer se parece a: hacer teatro (cuando interpretamos un papel es igual que cuando interpretamos las primeras letras, las descifamos)*

Quan busca les semblances al procés d'aprenentatge de la lectura, de nou, remet a un símil que ja ha emergit de manera constant a l'entrevista sobre què vol dir llegir i sobre què vol dir saber llegir: desxifrar, entès com el domini d'un procés de baix nivell, tot deixant de banda la comprensió. Aquesta visió emergeix de manera cristal·lina en un dels fragments (D1F4), però a la vegada es pot relacionar amb l'ordre de

l'ensenyament i l'aprenentatge (D1F: 1, 2, 3; C1)[49]. De fet, en la primera part de la comparació fa referència a l'acte de fer teatre, un acte de llibertat i d'expressió. No obstant això, després sent la necessitat de matisar-ho introduint un aclariment entre parèntesi, d'on en brolla la relació entre el teatre i l'aprenentatge de la lectura; segons la Diana, la interpretació del paper. Aquesta lectura que desxifra és la clau en el teatre perquè et dóna la possibilitat d'interpretar el paper, igual que desxifrar les lletres et permet interpretar allò que està escrit.

- *(C3) Aprender a escribir se parece a: la libertad que tiene un pájaro al volar (te abre muchas fronteras).*

En el símil de l'escriptura ha escollit la llibertat, més concretament, la que tenen els ocells al volar. De nou, sent la necessitat d'introduir un matís entre parèntesis que ajuda a la comprensió, l'obertura de *muchas fronteras*. Tot apunta que la condició illetrada de l'àvia té un alt impacte emocional en la Diana, tal i com es reflecteix en l'elecció d'aquest símil. Precisament, a l'entrevista (D1F2) defineix el dia a dia en termes d'impossibilitat, que es podria entendre com l'antítesi de la llibertat o, fins i tot, de les fronteres que es tanquen – o que no s'obren – quan una persona és illetrada. En qualsevol cas, l'elecció lèxica és important, ja que parlar de fronteres més que de possibilitats emfatitza l'apertura de zones delineades hermèticament a les quals només es pot accedir sota uns requisits establerts. En aquest cas, i per seguir amb el símil de la Diana, el passaport per accedir a aquestes zones és l'aprenentatge de l'escriptura.

5.1.1.3 Inferència del sistema de creences, representacions i sabers (CRS)

A. Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura

Hi ha una creença nucli que emergeix de manera persistent a l'entrevista. Es tracta de la percepció que existeix un ordre jerarquitzat, perfectament establert, per tal d'aprendre a llegir i a escriure (D1: F1, 2, 3, C1)[50]. En el cas de la compleció de les comparacions, es compara amb el procés lineal de la construcció d'un edifici per tal de garantir el resultat: una estructura sòlida. En aquest ordre, el primer pas es correspon amb aprendre la mecànica de l'aprenentatge, és a dir, la descodificació (D1C2) primer

[49] La sigla C és l'abreviació de la compleció de les metàfores i les comparacions. Els números fan referencia a la compleció que s'està citant de manera indirecta en l'anàlisi

[50] Seguint amb el criteri de fer el document el més entenedor possible, la part comuna del codi –D1- només s'escriu una vegada, mentre que després dels dos punts, s'indiquen els fragments i complecions que es volen referenciar.

de les vocals, seguidament les altres lletres i acabar amb les paraules. La comprensió es presenta com un segon estadi que s'adquireix un cop s'ha superat satisfactòriament el primer; *y sabe leer* | *perfectamente* | *es una pasada* | *no entiende todavía o sea lee por leer no entiende el contenido* (D1F4). No és d'estranyar, doncs, que per la Diana, llegir bé sigui sinònim de llegir ràpid, ja que de nou posa l'accent en un procés de baix nivell com és la descodificació pura.

Una altra inferència és sobre els diferents nivells de coneixement dels alumnes, que vénen estretament condicionats per les diferents experiències que han tingut els infants al llarg de les seves vides (D1F6). S'entén que un infant amb una major varietat de vicissituds tindrà un nivell més complet del que significa l'alfabetització inicial.

El bloc es tanca amb una última inferència. La lectura i l'escriptura són dos processos d'ensenyament-aprenentatge separats. En la seva lògica d'ordre, la lectura és un aprenentatge anterior a l'escriptura i ho justifica a partir de les seves vicissituds i records.

La Diana estableix la frontera de l'inici de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a l'edat dels quatre anys. En canvi, per situar l'edat en la qual l'infant ha de tenir l'aprenentatge fet, empra la nomenclatura dels nivells acadèmics, concretament, segon de primària.

El significat que atorga a l'aprenentatge apel·la a la quotidianitat de la vida, a la impossibilitat que una persona es desenvolupi de manera completa en un món lletrat com l'actual (D1C3). A més, a l'hora de definir aquest aprenentatge empra una expressió col·loquial que mostra l'autenticitat del pensament que ha emergit, ja que saber llegir i escriure ho és tot per ella; *leer y escribir es lo más* (D1F2). Per tant, és un aprenentatge fonamental per als infants i que serveix per obrir moltes portes de cara el futur (D1C3).

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és fonamental, com el càlcul.
    - Si ets analfabet no pots fer res en una societat alfabetitzada.
- La lectura i l'escriptura són dos processos separats.
    - És més important llegir que escriure
- L'experiència dels infants en situacions lletrades incideix en el seu nivell d'alfabetització.
- El període per aprendre a llegir i a escriure és entre els 4 i els 7 anys.
- Saber llegir és sinònim de dominar la descodificació del sistema alfabètic.

- Primer es domina la mecànica de la descodificació.
- La comprensió és posterior al domini de la mecànica.

B. L'actuació docent

Com s'ha constat en l'anàlisi de l'ús dels pronoms personals, la figura de la mestra gaudeix d'un rol desatacat en el desenvolupament de la classe, que també s'aplica a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura. En aquest sentit, la mestra és qui dirigeix el procés, tot seguint l'ordre del mètode, i estableix la temporització dels ensenyaments. Per això, els altres elements que han emergit del sistema de CRS accentuen la importància d'aquest paper directiu del docent, com és el fet que el mestre hagi de procurar un aprenentatge dinàmic per tal de fer participar els infants, o bé que el mestre hagi de proporcionar sempre un reforç positiu a l'infant (D1F6).

B1. L'actuació docent davant de l'error de l'infant

En funció de la situació comunicativa del text, l'actuació docent haurà de ser una o altra. Concretament, si el text que produeix l'infant és un regal per al mestre aquest no l'ha de corregir, ja que l'atenció se centra en la intenció comunicativa del text més que en la forma com està produït. Per contra, si es tracta d'una activitat en el marc de les tasques acadèmiques, el mestre sí que l'ha de corregir perquè l'objectiu és fixar l'atenció en la forma (D1F6). En aquest segon cas, les correccions que proposa són principalment d'errors ortogràfics, deixant completament de banda la comunicació dins del marc de l'activitat acadèmica. Amb tot, torna a emergir la necessitat del reforç positiu incondicional abans de la correcció.

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- Per a un aprenentatge dinàmic el mestre ha de fer participar els nens dient-los què han de fer.
  - Quan els nens fan el que diu el mestre aprenen.
- El mestre sempre ha de fer reforç positiu.
  - El reforç positiu sempre és favorable per a l'alumne.
- Diferents situacions comunicatives requereixen diferents actuacions docents
  - Si és un text espontani (un regal) no s'ha de corregir.
  - Si és un treball acadèmic s'ha de corregir.
- El mestre té un paper directivista en l'aprenentatge dels infants

C. La metodologia

La manera com la Diana iniciaria l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura està estretament relacionada amb la seva percepció sobre els mateixos (veure punt A del present apartat). D'aquesta manera, la metodologia deriva de la concepció que té la Diana d'aquest aprenentatge (D1: F1, 2, 3; C1); *Primero eso las vocales y una vez hechas las vocales pues* | *empezar a hacer* | *bueno el abecedario y una vez tengan el abecedario pues ir metiendo palabras que conozcan con esta letra* (D1F3). Fins i tot, es pot confirmar que allò *normal*, és a dir, allò que és d'esperar és que tots els infants aprenguin amb aquest mètode, tal i com li van ensenyar a ella. Fa referència, sens dubte, al conjunt de mètodes sintètics.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Existeix un mètode *normal* per ensenyar a llegir i a escriure.
    - És el mètode amb el qual ella va aprendre.
- Existeix un ordre preestablert per ensenyar a llegir i a escriure.
    - Es comença amb les vocals, després l'abecedari i després les paraules (mètode sintètic).

D. Les aules multiculturals i multilingües

La Diana associa les aules multiculturals i multilingües amb un aprenentatge lingüístic horitzontal on tots els alumnes aprenen llengües dels seus companys d'aula (D1F5). Concretament, els alumnes nouvinguts aprendrien el català o el castellà i aquells que ja tenen aquestes dues llengües en el seu repertori lingüístic aprendrien les llengües no curriculars que introdueix la varietat lingüística i cultural dels alumnes que composen aquest tipus d'aules. Fins i tot relaciona aquesta condició amb un major futur èxit professional, ja que el coneixement de llengües es percep com un complement per al món laboral internacional. D'aquesta manera, l'únic impacte que preveu d'aquest tipus d'aules en el moment de realitzar aquest ensenyament és positiu, atès l'intercanvi esmentat.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- El multilingüisme és positiu perquè els alumnes aprenen més llengües.
    - Els alumnes, en contacte amb els companys, aprenen les llengües dels companys.
- Saber llengües permet una futura mobilitat major.

Taula 13

Sistema de CRS emergit de la primera recollida de dades (2011-2012)	
Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura	L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és fonamental, com el càlcul • Si ets analfabet no pots fer res en una societat alfabetitzada
	La lectura i l'escriptura són dos processos separats • És més important llegir que escriure
	L'experiència dels infants en situacions lletrades incideixen en el seu nivell d'alfabetització
	El període per aprendre a llegir i a escriure és entre els 4 i els 7 anys
	Saber llegir és sinònim de dominar la descodificació del sistema alfabètic • Primer es domina la mecànica de la descodificació • La comprensió és posterior al domini de la mecànica
L'actuació docent	Per a un aprenentatge dinàmic el mestre ha de fer participar els nens dient-los què han de fer • Quan els nens fan el que diu el mestre aprenen
	El mestre sempre ha de fer reforç positiu • El reforç positiu sempre és favorable per a l'alumne
	Diferents situacions comunicatives requereixen diferents actuacions docents • Si és un text espontani (un regal) no s'ha de corregir • Si és un treball acadèmic s'ha de corregir
	El mestre té un paper directivista en l'aprenentatge dels infants
La metodologia	Existeix un mètode "normal" per ensenyar a llegir i a escriure • És el mètode amb el qual ella va aprendre
	Existeix un ordre preestablert per ensenyar a llegir i a escriure • Es comença amb les vocals, després l'abecedari i després les paraules (mètode sintètic)
Les aules multiculturals i multilingüe	El multilingüisme és positiu perquè els alumnes aprenen més llengües • Els alumnes, en contacte amb els companys, aprenen les llengües dels companys
	Saber llengües permet una major mobilitat futura

5.1.2. Anàlisi de la segona recollida de dades de la Diana (D2)

5.1.2.1 Anàlisi de l'entrevista

Primer fragment (F1)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 7 [1-29][51]

Text	Anàlisi
Mireia: pues mira la primera es el año pasado te acuerdas que te pregunté cómo era tu recuerdo:: sobre tu recuerdo de cuando tu empezaste a leer y a escribir | bueno si no te lo digo ahora | y lo que hemos hecho es transcribir esta respuesta para que tu ahora te la mires/ y me digas pues si:: yo que sé a lo mejor estando en prácticas te has acordado::	L'entrevista comença amb una explicació per part de l'E que fa referència a la primera pregunta de la primera entrevista (D1F1).
Diana: es que yo cuando empecé a leer y a escribir en mi casa no empecé	La Diana matisa que el record, al ser en context familiar, no s'ha alterat pel fet d'haver assistit a les pràctiques, que són en clau escolar.
Mireia: bueno	El marcador de transició suavitza el següent matís.
Diana: en el cole	Acaba el comentari.
Mireia: bueno vale	L'E repeteix el marcador d'abans i accepta la situació amb l'ús del marcador informal *vale.*
Diana: del cole no me acuerdo | de mi casa sí que sé que mis padres y mis tíos aparte, yo era una enterada pero enterada enterada tienes que hacer esto (riu)| y:: y sí que sé que de pe..- de bien pequeña antes de empezar el cole yo ya estaba ahí con las letras las escribía en la pizarra y | luego en el cole me aburría | y molestaba (riu) | claro	Abans d'iniciar la resposta, reitera el matís sobre el context escolar. Canvia de context per elaborar la resposta, i explica d'on provenen els seus records. Afegeix una valoració del seu jo antic, amb la redundància del pronom *yo.* Repeteix fins a tres vegades la valoració dels coneixements que tenia, *enterada*. Més dels que s'esperen per una nena de la seva edat. Detalla el perquè de la valoració anterior. En el context escolar, l'adverbi temporal *ya* indica precocitat, i les conseqüències eren l'avorriment i l'actitud. L'adjectiu final *claro*, que serveix per tancar la intervenció, indica que era d'esperar.
Mireia: bueno si quieres leer para más o menos ver si:: porqué a veces los recuerdos cambian	L'E, insisteix en la lectura del fragment, amb l'excusa que el temps influeix en la percepció dels records.
Diana: de esto sí porqué además hace poco que hablamos estábamos en casa así y mis padres me lo me lo decían |bua| pues no sabías nada de pequeña te poníamos aquí las letras y ya sabía y a ante bajo cabe con | o sea que:: era una enteradilla ya de pequeña (riu) | esto es de:: de lo de:: esto:: de::	El sintagma preposicional, juntament amb l'afirmatiu final, confirmen el comentari i la valoració anteriors. El mateix sintagma sembla indicar que hi ha una part de la qual no se'n recorda, però no queda clar quina. De nou, identifica la font dels seus records, la família. Torna a insistir en la valoració *enteradilla*, i l'adverbi *ya* indica la vigència de la mateixa.
Mireia: de aprender a leer de tu recuerdo	L'E acaba l'oració mostrant complicitat amb

[51] D'ara en endavant, entre claudàtors s'indica la correspondència entre el quadre i les línies de transcripció de l'entrevista que es troba a l'annex II, concretament pàgina 635.

sí	l'entrevistada que s'havia quedat encallada.
Diana: el abecedario cantando ((llegint la transcripció)) |¿eh?| Has visto ¿no? | xxx	Retorna a la lectura de la transcripció de la primera entrevista que té al davant i coincideix amb el que acaba de narrar. El marcador de demanda indica la necessitat de mostrar com casen les dues versions. Queda reforçat per la següent oració on apel·la l'E de manera directa.
Mireia: ¿sí?	
Diana: sí es | es lo que es	
Mireia: vale más o menos	
Diana: sí	
Mireia: porqué a veces hay gente que sí que:: recuerda cosas/ o lo que sea	L'E insisteix, de nou, en el canvi dels records amb el pas del temps.
Diana: no del cole no | ya te digo que no	Reprèn la primera idea del parlament, i ho fa constar amb l'adverbi *ya* que indica que ja havia expressat que del context escolar no hi ha records.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau és *enterada*, tant a nivell quantitatiu, perquè es repeteix fins a quatre vegades; com a nivell qualitatiu, perquè reflecteix un pensament profund, tenir més coneixements dels que s'haurien d'esperar és quelcom positiu. En aquest cas, la Diana considera que saber llegir abans d'arribar a l'escola és bo. A partir de l'experiència del seu propi aprenentatge, valora positivament la precocitat dels seus aprenentatges que van derivar, després, en avorriment a l'escola, ja que el que ensenyaven ella ja ho tenia après.

També destaca la dualitat dels contextos on ubica l'aprenentatge. Mentre que del context familiar és capaç d'aportar molta informació, gairebé sempre a partir de fonts externes com són els pares o altres familiars propers, els records de l'escola són gairebé nuls. En aquest sentit, apareix una novetat respecte a la resposta transcrita de la primera entrevista i és la conseqüència que tenien els seus aprenentatges casolans a l'escola que, com ella bé diu, causaven avorriment i, fruit d'aquest, molestava els seus companys.

Segon fragment (F2)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 8 [30-55]

Text	Anàlisi
Mireia: bueno pues ya está | |eh::| en qué *llar d'infants* has estado haciendo las prácticas {32-34} | vale y |mh::| en ¿hacían alguna actividad relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura/?	L'E dóna per finalitzada la primera pregunta (veure fragment 1) després d'haver insistit en tres ocasions. L'E formula una pregunta concreta sobre la llar d'infants on ha realitzat les pràctiques.
Diana: | bueno de la de lectura leían cuentos y todo esto	Separa l'aprenentatge i se centra en la lectura. El verb en 3pp *leían* marca distància. Es podria referir a la mestra amb els alumnes o als alumnes sols. *Todo esto* refereix a totes les activitats que es donen per assentades que es fan i que no especifica.
| pero yo estaba con niños de un año	L'adversatiu introdueix una idea contrària al que ha dit fins ara. L'oració passa a estar formulada en 1ps.
| o sea era:: más que nada valores de | de comer de llevarse bien entre ellos y esto |	Fruit de la curta edat dels infants hi havia un altre tipus d'activitats que a continuació concreta.
pero:: | y los colores sí que le explicamos los colo::res	La idea que introdueix el contrastiu *pero* queda tallada per una nova pràctica que recalca les poques activitats de lectura i/o d'escriptura atesa l'edat dels infants. Ara sí que queda clar el col·lectiu de l'ús de la 1pp, les mestres.
de vez en cuando metíamos alguna letra	La fórmula temporal indica poca freqüència, i des del protagonisme de la 1pp concreta les activitats relacionades. El verb *meter* emfatitza la idea d'introducció en algun context, en aquest cas, les activitats apropiades segons les edats dels infants.
pero | empezaban a decir alguna cosa suelta no estaban hablando todavía	Justifica el parlament fent referència a l' aprenentatge de la parla. L'adverbi final indica que és massa aviat.
Mireia: y cuentos les leíais cuentos vosotras	L'E demana més informació tot introduint la dimensió literària de l'aprenentatge.
Diana: sí teníamos los cuentos y se los íbamos enseñando sobre todo con mucha imagen | algunos nos los inventábamos (riu) | íbamos mirando la imagen y nos inventábamos lo que salía y súper atentos	Respon afirmativament i s'inclou en el col·lectiu format per la mestra i ella. Especifica quin tipus de contes. L'accent està en el protagonisme de les mestres en les accions i el resultat d'aquestes, alumnes atents, extra dimensionat per l'adjectiu *súper*.
Mireia: *molt bé* | y ellos los miraban o siempre era con vosotras los cuentos	L'E segueix demanant informació nova de l'activitat.
Diana: los miraban también porqué por la tarde/ o sea por la mañana tenían un rato libre para jugar *als racons* y todo esto	Confirma una de les hipòtesis formulada per l'E i l'explica amb més detall.
y luego por la tarde fomentábamos o sea no los dejábamos tocar lo::s | los juguetes/ y los poníamos en el | en una colchoneta que hay y están todos los cuentos les dábamos cuentos y ellos los iban mirando todos	El relat del que feien queda impregnat pel protagonisme de les mestres de l'aula, on ella està inclosa, com reflecteix l'ús de la 1pp: *fomentábamos, dejábamos, poníamos, dábamos*.
Mireia: o sea que [cada tarde más o menos]	L'E fa una estimació de freqüència, a partir del que ha explicat la Diana fins el moment.
Diana: [sí | sí sí]	Confirmació doblement redundant que indica acord.
Mireia: dedicábais un rato	L'E acaba l'oració.

Diana: quince o veinte minutos más no porqué no:: aguantan iban mirando ellos | se miraban lo que querían	Aporta nova informació detallada del temps. Justifica la quantitat de minuts a partir de les necessitats dels alumnes.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

En aquest segon fragment l'oració clau pot passar desapercebuda però és de gran importància. Es tracta *de bueno de la de lectura leían cuentos y todo esto*, ja que d'una banda, separa l'ensenyament de la lectura del de l'escriptura (tot centrant-se en el primer) i, per l'altra, es dóna per assumit que hi ha un conjunt d'activitats al voltant de la lectura dels contes que se suposen més que sabudes, tan conegudes que no sent la necessitat de concretar-les. No obstant això, atesa l'evidència de les activitats relacionades amb els contes que la mateixa Diana ha manifestat, cal destacar que la persona que aprofundeix temàticament en el món dels contes és l'entrevistadora. L'oració clau, a la vegada, serveix per introduir una altra idea força en el parlament, la precocitat que suposaria estar fent més activitats de lectura atesa la curta edat dels infants, dels quals informa que no parlaven. En aquest sentit, aflora una idea d'ordre, en la qual previ al treball de l'escriptura i la lectura, hi ha d'haver la consolidació de la llengua oral per part de l'infant. Amb tot, l'expressió *metíamos alguna letra* dibuixa una manera de fer molt física, en la qual la mestra és la responsable d'introduir les lletres.

L'anàlisi de persones gramaticals emprades resulta rellevant perquè en el moment que comença a descriure les tasques que realitzaven a l'aula amb els infants, hi ha una integració absoluta de l'entrevistada amb la mestra tot formant un equip on ambdues estan en el mateix nivell. Aquest equip resulta fonamental per al desenvolupament de la classe ja que tenen un rol directivista en la majoria de les activitats, com reflecteixen tant les persones gramaticals que ha emprat com el verb que situa l'acció en les mestres més que en els alumnes: *explicamos, metíamos, teníamos, inventábamos, íbamos mirando, íbamos enseñando, fomentábamos, dejábamos, poníamos, dábamos*. El discurs, però, també ofereix un espai de protagonisme per als alumnes, que va precedit per les accions de l'equip docent que conformen la mestra amb la Diana, i que tot just s'acaben de destacar. En concret, és especialment visible quan al final del seu parlament explica el motiu de la duració de l'activitat, en clau de necessitats i capacitats dels alumnes: *aguantan, iban mirando, querían*.

Tercer fragment (F3)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 9 [56-77]

Text	Anàlisi
Mireia: *vale molt bé* | y luego en qué escuela de tres a seis has estado {57} y:: ¿en qué curso concretamente?	L'E formula una pregunta relacionada amb el període de pràctiques.
Diana: P5	La Diana contesta.
Mireia: vale y luego te quería preguntar |mh::| más o menos cómo era la clase de:: en la que tú estabas	L'E formula una nova pregunta lligada amb l'observació de l'aula.
Diana: ¿en P5?	Amb una nova pregunta, assegura què se li està demanant.
Mireia: si en referencia a todo esto a toda la:: a s había elementos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura	L'E concreta la pregunta i l'enfoca l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura
Diana: sí claro está toda la clase	L'afirmatiu directe, sense dubitacions, seguit de l'adjectiu *claro* denota obvietat. L'adjectiu *toda* engloba l'absolut de l'espai físic de l'aula.
| tienen todo el abecedario en grande/ aparte con un muñeco o bueno a lo mejor a araña |nyt| ¿sabes?	La pausa breu enuncia un canvi de la descripció general a la concreta, per detallar què hi havia a la classe. El marcador de demanda busca la complicitat per saber que s'ha entès el que s'està explicant.
Con:: con los dibujos de cada letra está en:: en mayúscula y en *lletra lligada*/ debajo justo	Compara diferents tipografies, lletra d'impremta versus lletra lligada, i minúscules versus majúscules.
| |mh::| ¿qué más? {(AC) qué más qué más}	El pensament per completar la resposta queda reflectit en el so de farciment, en la pregunta que es fa i en la repetició del *qué más.*
es que hay un montón	Justifica la dificultat de la resposta argumentant la quantitat d'elements que es podrien destacar, *un montón*.
por ejemplo canciones están pegadas por:: por la | luego tienen la pizarra digital	Relata un nou exemple. Amb la pissarra digital s'introdueix un canvi perquè es torna a incloure en el col·lectiu dels mestres (1pp).
y allí hacíamo::s todos los ejercicios pues los explicábamos primero ahí luego la maestra hacía para poner la fecha/ del día pues les iba diciendo *¡vinga va! Dilluns* y preguntaba a uno y le iban diciendo la /d/ la /i/ la /l/	La metodologia dels exercicis té un ordre concret. Primer, les mestres expliquen. Després, amb l'ajuda dels alumnes la mestra (ara ella no està inclosa) l'escriu a la pissarra. Ho exemplifica amb el discurs directe.
o sea que sí	El marcador de transició *o sea*, seguit de l'afirmatiu responen la pregunta de l'inici (hi ha elements relacionats amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura?)
y hacen:: hacen ortografía cada semana se llevan una ficha de ortografía para repasar	Relata un nou exemple, ara sobre ortografia, que serveix per reforçar la feina feta a classe.
escriben súper bien y leen súper bien |	Valora com escriuen, amb l'adverbi de quantitat *súper*. Diferencia entre els dos aprenentatges, lectura i escriptura, tot i que els dos els valora igual de bé, *súper bien*.
en P5 es increíble	Valora els coneixements dels alumnes com a grup classe, i qualifica la situació d'extraordinària, emfatitzant l'excepcionalitat del nivell.
| aparte están súper motivados y | trabajan por proyectos y claro ellos eligen lo que	L'adverbi *aparte* afegeix informació addicional la motivació. A tot el que s'ha explicat fins ara, s'ha de sumar aquest element actitudinal dels alumnes que ve

	donat per la participació dels alumnes en l'elecció del tema, *claro ellos eligen*.
o sea les dan a elegir temas y ellos eligen	Rectifica el que ha dit a partir del marcador *o sea*. Ara els alumnes escullen entre uns temes que algú (no especifica qui) ha pre-seleccionat.
entonces claro están muy motivados porqué lo han elegido ellos ¿sabes?	Malgrat aquesta selecció prèvia feta per algú -s'entén que són els mestres- els alumnes estan molt motivats perquè ho han triat, com queda reflectit en l'ús del pronom redundant *ellos*. El marcador de demanda busca la complicitat amb l'E.
Y sí les encanta leer todos quieren leer todos quieren | participar salir a la pizarra digital	Tanca la resposta amb un exemple que mostra la motivació dels alumnes amb l'ús de la tecnologia.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Les paraules claus del fragment són les dues oracions d'estructura idèntica *escriben súper bien y leen súper bien*. Són la síntesi a partir de la qual afloren molts pensaments de la Diana. En primer lloc, ressalta la necessitat de separar ambdós ensenyaments tot i fer-ne exactament la mateixa valoració. Una possible explicació seria per marcar la importància de cada un. Una altra, és la percepció d'aquest ensenyament com dos processos separats i consecutius. Els dos ensenyaments apareixen en la resposta malgrat que l'entrevistadora només havia preguntat explícitament per la lectura. En segon lloc, la valoració positiva que fa de la situació (que els alumnes llegeixin i escriguin molt bé) amb l'adjectiu *increïble*, realça la positivitat dels aprenentatges precoços. També apareixen les fitxes de repàs, que són percebudes com una ajuda per aconseguir la fita, el bon nivell de lectura i d'escriptura. Finalment, destaca la motivació dels alumnes com un factor explicatiu clau. Aquesta motivació, bàsicament, ve donada per la implicació dels alumnes en el moment de la selecció dels temes que treballen a classe, o una *pseudo* tria, ja que en una rectificació confirma que els alumnes trien entre uns temes prèviament seleccionats, *o sea les dan a elegir temas y ellos eligen*.

Fixant l'atenció en el canvi de persones gramaticals es veu que tant en el començament, *tienen,* com en el final, *están, quieren*, de la resposta descriptiva predomina la segona persona del plural, que subratlla el protagonisme dels infants. En el moment, però, que introdueix la pissarra digital com a recurs, canvia a la primera persona del plural, *hacíamos, explicábamos*. Aquest canvi es pot deure al fet que, durant l'estada de pràctiques, la pissarra digital fos un recurs d'ús quotidià, mentre que els altres elements que ha destacat (l'abecedari a la paret, els dibuixos d'aquest) fossin més aviat decoratius. S'entreveu una visió forta d'equip entre l'alumna i la mestra de l'aula, especialment visible quan parla d'accions concretes dutes a terme per elles dues. No obstant això, quan matisa el procediment de les activitats, s'exclou

gramaticalment del relat per donar tot el protagonisme a la mestra de l'aula, d'acord, segurament, amb el que s'espera que facin els estudiants de mestre durant el període de pràctiques, *ahí luego la maestra hacía para poner la fecha*.

Quart fragment (F4)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 10 [78-109]

Text	Anàlisi
Mireia: y también has comentado que tenían las fichas estas las fichas estaban relacionadas de alguna manera con los proyectos o eran fichas como a parte |	L'E demana més informació a partir de la resposta anterior.
Diana: |mh::| no estaban muy relacionadas	Després d'una breu pausa que juntament amb l'onomatopeia serveixen per guanyar temps de resposta, segueix la intervenció amb una negació a l'última intervenció de l'E (*eran fichas a parte*) i les valora com molt relacionades.
pero sí que una de las actividades que hicimos fue dibujar a partir de ortografía por ejemplo una flor hacían una o y ele alrededor ¿sabes? Hacían las hojas:: todo las olas del mar | pues con uve iban haciendo o con eme	L'adversatiu indica una idea contrària, que són aquestes fitxes d'ortografia que no estarien tan lligades al contingut. Seguidament explica l'activitat i amb el marcador de demanda espera que l'E l'hagi entès.
sí que una de las actividades fue así	L'afirmatiu indica que aquesta activitat no està lligada amb el contingut, però matisa la quantitat amb el determinant *una*.
| y luego todas las actividades que eran eran de escribir de escribir pues | una una de las mejo- cuando te sientes mejor por ejemplo ¿no? En el proyecto de las emociones pues explica cuando te sientes mejor entonces hacían el dibujo y por debajo explicaban pues | cuando me han regalado algo cuando vienen los reyes	Centra l'atenció en la resta, que són totes. Exemplifica a partir d'una activitat concreta, i la lliga amb el corresponent projecte. Els protagonistes del seu relat són els alumnes, en 3pp.
y claro como es todo muy vivencial muy:: suyo están muy motivados y quieren aprender y::	Valora el tipus de metodologia com a *vivencial*, reforçat pel *claro* que indica que no podria ser d'una altra manera. Retorna a la idea de la motivació que ja havia expressat.
Mireia: vale y luego por ejemplo tenían libros en la clase/	L'E formula una pregunta sobre l'existència – o no- d'un recurs concret a l'aula.
Diana: sí	Respon afirmativament.
Mireia: tenían el típico rincón así::	L'E, de manera indirecta, demana més informació
Diana: tienen la biblioteca y luego a parte cada fin de semana se llevan escogen les ponemos están los de:: con el *gomet* verde que son | con letra:: mayúscula y *lletra lligada*/ y luego el:: el rojo que solo es con letra mayúscula para los que todavía no saben | entonces ellos van y escogen el que quieren se lo metemos en la carpeta y se lo llevan el fin de semana para leérselo en casa	Enumera la biblioteca com un recurs. Empra dos adverbis per emfatitzar la idea de *sumar* un altre recurs a l'explicació. El paper de la mestra és de suport, posar el llibre a la motxilla, mentre que els alumnes són els protagonistes de les accions al voltant de l'activitat: escollir, saber, emportar.
Mireia: y en clase había espacio	L'E demana que puntualitzi una informació

dedicado como a:: |nyt| la lectura o::	
Diana: sí está está hay un rincón que está la biblioteca y si acaban los deberes antes que alguien pues | antes que los demás pueden ir | a coger un libro/	Respon afirmativament.
Mireia: vale	L'E mostra acord.
Diana: normalmente van a por los juguetes (riu)	Introdueix un matís lligat a l'explicació de l'anterior torn.
Mireia: o sea podían escoger/ entre ir a los juguetes o a los libros/	L'E busca la confirmació que ho ha entès correctament.
Diana: sí	Respon afirmativament.
Mireia: vale	L'E mostra acord.
Diana: claro (riu) bueno cuando yo estaba sí no sé si luego algún día les dice:: específicamente podéis ir a:: | o coger un libro	L'adjectiu *claro* indica que és d'esperar. També pot indicar que seria el mateix que faria ella. Introdueix una puntualització (el temps que ella va estar observant) per no generalitzar.
Mireia: vale | pero si podían escoger escogían más::	L'E confirma l'explicació que ha donat la Diana.
Diana: sí sí | a ver normalmente escogían siempre había el típico que iba a coger el libro y se lo miraba y leía pero | normalmente iban a coger los juguetes	Respon amb una doble afirmació. Introdueix l'excepció de la regla, *el típico*, aquell alumne que tria els llibres abans que les joguines. Afirma, però, la generalitat de la resta amb *normalment*, que es repeteix en dues ocasions, i l'adverbi *siempre*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Els temes d'aquest fragment són dos, les fitxes i l'espai de biblioteca de l'aula. Del primer tema, destaca la valoració que la Diana fa de les fitxes *muy relacionadas* amb les classes i el desenvolupament d'aquestes. No obstant això, sent la necessitat de matisar que la fitxa ortogràfica no està vinculada amb els temes que es treballen a l'aula. Per contra, la fitxa de les emocions està estretament vinculada perquè es demana que els alumnes escriguin sobre les seves emocions. Tenint en compte que les emocions sempre estan presents, el vincle que estableix és bastant superficial, ja que lliga el llibre sobre emocions (d'editorial, de fitxes), amb la motivació i les experiències vivencials. Sense cap dubte, la metodologia *vivencial* lligada amb la *motivación* són les dues paraules clau del fragment, ja que resumeixen la percepció d'aquesta manera de fer, que explica l'enlluernament que ha causat en la Diana. En el seu cas, entén per vivencial aquella manera de fer on s'integren les vivències dels alumnes amb el desenvolupament del dia a dia de l'alumne a l'escola.

El tema dels llibres a l'aula l'introdueix l'entrevistadora. En la resposta de la Diana, i pel que fa a la biblioteca d'aula, destaca l'ordre perfectament establert de les lectures (per gomets, lletra majúscula, lletra lligada) però sobta l'ús pobre que es fa del recurs, així

com la manca de valoració d'aquesta situació per part de la Diana. A més a més, pel que fa a les preferències dels alumnes, sembla que per la Diana allò més corrent sigui que els alumnes escullin les joguines per sobre dels llibres i, quan no és així, es tracta d'un alumne puntual, denominat com *el típico*, que va en contra de la normalitat.

Cinquè fragment (F5)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 11 [110-135]

Text	Anàlisi
Mireia: vale y por ejemplo tenían sus nombres en los colgadores y [cosas así]	L'E segueix amb l'entrevista a partir de preguntes concretes relacionades amb l'escriptura en situacions quotidianes
Diana: [sí]	La Diana respon afirmativament abans que l'E acabi la pregunta.
Mireia: y por ejemplo estos nombres los habían escrito ellos/	L'E demana informació puntual sobre el cas concret de l'anterior pregunta.
Diana: no | estaban a ordenador	Respon negativament. No és com ha dit l'E. Després d'una breu pausa, explica com.
Mireia: hechos a ordenador	L'E repeteix la resposta.
Diana: sí	Respon afirmativament.
Mireia: y en las mesas las sillas todas estas	L'E demana com eren els noms en altres situacions també quotidianes.
Diana: no	Respon negativament.
Mireia: no había etiquetas y así::	L'E assegura la resposta negativa.
Diana: no no	Doble afirmació per part de la Diana.
Mireia: vale	L'E mostra acord amb el marcador de demanda *vale*.
Diana: no porqué cada dos semanas/ ¿sabes qué hacen? Ellos ponen e:: dos de los compañeros con los que se quieren sentar | cada uno entonces la maestra a ver ya les dicen que uno/ estará con ellos el otro seguramente no | entonces les dan a elegir dos y uno de ellos siempre se sienta a su lado | y cada dos semanas van cambiando las mesas cada dos semanas o cada mes	Comença l'explicació. Per despertar l'interès de l'E formula una pregunta retòrica. En l'explicació de com funcionen els grups i la distribució per taules, la Diana queda al marge de les accions. Se centra, així, en els alumnes i la mestra.
Mireia: que eran mesas de grupo/	L'E puntualitza la informació.
Diana: sí hay tres de seis y una de ocho y van cambiando para que no estén siempre con los mismos | y cuando:: van por ejemplo hacen clases partidas no siempre son los mismos grupos | para inglés son unos grupos para:: psicomotricidad porqué así van todos juntos ¿sabes? No siempre	Amplia la informació. Valora aquest tipus de partició de manera positiva, *està*

los mismos con los mismos | está muy bien yo a mí me gusta mucho la verdad	*muy bien*, reforçat per la seva opinió personal amb l'ús de fins a dos pronoms redundants, *yo, mí.*
Mireia: y la separación de grupos no era por niveles era por |mh::| por	L'E s'assegura que ha entès correctament la informació.
Diana: no	Respon negativament.
Mireia: o sea partir el grupo ya está	L'E reformula la intervenció.
Diana: sí | sí sí	L'E respon afirmativament. La pausa, i la doble repetició del sí indiquen contundència.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Malgrat que en aquest fragment el tema no parla directament de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, hi ha una descripció i valoració de la Diana sobre com l'escola gestiona la separació per grups. Clarament, percep de manera positiva que la discriminació no sigui en funció del nivell dels alumnes, sinó que hi ha diferents agrupaments segons l'assignatura, malgrat que no explica els criteris de partició. En la mateixa línia, relata com la mestra gestiona els llocs on estan asseguts els infants a l'aula. Realitza canvis de taula cada dues setmanes, tot partint de les preferències dels infants que, sumat a la freqüència dels canvis, provoca un contacte transversal entre tots els alumnes que afavoreix la integració de tots els membres del grup classe.

Sisè fragment (F6)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 12 [136-191]

Text	Anàlisi
Mireia: vale y:: entonces más o menos claro has estado dos meses bueno un mes ¿no? imagino	L'E inicia una nova pregunta.
Diana: en P5 un mes	Concreta informació.
Mireia: de todo este tiempo imagino que habrás visto muchas actividades cuál es la que relacionada con la:: enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura es la que más te ha gustado la que te ha parecido más interesante	L'E segueix amb la pregunta en la qual demana a la Diana que seleccioni una activitat que destacaria com a positiva.
Diana: quizá la que te he dicho antes ¿no? La que escribieran pues | algo que a ellos les hiciera mucha ilusión | entonces claro hicieron el dibujo y explicaron ahí:: no sé	Els protagonistes de l'activitat són els alumnes, com indica el pronom redundant *a ellos*. L'adverbi temporal *entonces* denota conseqüència, que sumat a l'adjectiu *claro* justifiquen l'elecció de la Diana en tant que activitat interessant.
me gusta mucho porqué creo que ellos tienen que	Reinicia la justificació, i l'argument és la comunicació.

expresarse también y ellos están muy motivados | y quieren escribir y a mí me gustó mucho	L'adverbi *también* indica que la comunicació és un element afegit a l'activitat. Arran d'aquest afegitó, reapareix la motivació i tanca el parlament tot reafirmant la seva valoració.
Mireia: vale o sea entonces porqué yo tampoco en cada sitio imagino que trabajan distinto ellos escogían o sea la maestra les decía ¿qué queréis trabajar? Les daba a escoger entre temas o eran los niños los que escogían::	L'E, a partir de la resposta, sol·licita més informació.
Diana: no | yo bueno yo no lo he vivido esto |¿eh?| Porqué ya al principio de curso es cuando se hace	Especifica, amb el pronom redundant de 1ps, que no va viure la selecció. El marcador de confirmació busca la comprensió de l'E. Ubica temporalment la tria, a principi de curs.
Mireia: y es todo el curso que dura	L'E fa una hipòtesi de la durada.
Diana: sí bueno van haciendo proyectos | durante el curso entonces yo el que el que:: este año le dieron a escoger | me parece que era pues los continentes/ y ellos escogieron África el continente de África	Confirma la hipòtesi. Malgrat que abans ha especificat que la tria es fa a principi de curs, ara concreta que es fan diferents projectes durant el curs. Per tant, s'entén que hi ha més moments de tria.
a principio de curso | entonces después de Navidad/ empezaron con el proyecto y	Retorna a la primera idea (una tria, a principi del curs) i ho explica parlant en passat. Explicita que són els alumnes, (*ellos*, en 3pp) els que trien.
la maestra pues les van explicando pues tribus comidas colores típicos todo lo de ahí | entonces ellos van aprendiendo y al final tienen el proyecto | tienen todo van dibujando van escribiendo lo que aprenden las tribus que hay	La successió d'accions queda molt definida, la mestra explica i els alumnes escriuen, dibuixen, aprenen.
Mireia: y por [ejemplo]	
Diana: [les dan a escoger y ellos] Escogen	
Mireia: pero y entonces porque tú has dicho que en este de las emociones que imagino que es el que trabajaron a final de curso ¿no? ¿de proyecto?	L'E demana informació concreta sobre quan s'ha realitzat el projecte de les emocions.
Diana: no esto:: no llevan todo el curso es como un librito/ que tienen/	La negació inicial, seguida de la repetició posterior, introdueixen la durada del projecte; tot el curs. L'ús del *como* ressalta la idea que el llibre s'assembla a un llibre d'editorial. L'adverbi de manera indica semblança amb les fitxes tradicionals d'editorial, però marcant una distància.
Mireia: el de las emociones	Confirma el nom del projecte per assegurar-se'n.
Diana: sí	Respon afirmativament.
Mireia: vale es como | vale	
Diana: es como un libro de una editorial	Amplia la informació especificant el suport que té el projecte, un llibre d'una editorial.
Mireia: vale	Marcador de confirmació.
Diana: quizá no sea un proyecto este	Arran d'aquesta petita seqüència la Diana es planteja si es tracta d'un projecte, com denota l'adverbi de dubte *quizá*.
Mireia: bueno vale lo que me refería es |nyt| como trasladaban del proyecto a las fichas para que ellos escribieran que hacían las fichas las	L'E especifica que no estava qüestionant l'autenticitat del projecte sinó que buscava tenir una bona comprensió de la descripció. Aprofita la intervenció per

maestras o eran los mismos niños los que decidían pues hoy quiero escribir una cosa que me ha gustado mucho	acabar de demanar informació.
Diana: no no la maestra decía hoy vamos a hacer del libro de las emociones/ vamos a explicar tal entonces ellos hacían la actividad	Inicia el torn amb una doble negació. La Diana exemplifica la feina de la mestra a través del discurs directe.
Mireia: vale {(AC) vale vale vale}	L'E mostra, amb un quàdruple marcador de confirmació, comprensió.
y las fichas eran de:: editoriales o eran hechas por las maestras	L'E demanda nova informació.
Diana: editorial esta era de editorial	Especifica la procedència de les fitxes (editorial). El pronom determinant *esta* marca distància respecte les altres fitxes.
Mireia: y las de las tribus y todo esto también	L'E formula una nova demanda que no té en compte l'especificació del determinant de la intervenció de la Diana, que indicava exclusivitat.
Diana: las de las tribus no | eran hechas por las maestra | son así en DIN A3/ y tienen escrito a lo mejor pues |mh:: e::| las tribus de tal comen no sé qué no se cuantos y dejan un espacio libre para que ellos pongan el nombre de la tribu a que pertenece por ejemplo ¿sabes?	Nega l'enunciat formulat per l'E sobre les fitxes. Tot seguit, explica l'autoria d'aquestes i els detalls. El marcador de demanda *¿sabes?* busca l'afirmació de l'E.
Mireia: vale	L'E mostra acord.
Diana: cosas así	
Mireia: {(AC) vale vale vale}	L'E, de nou, mostra acord amb un triple *vale*.
Diana: primero lo hacen siempre entre todos/ y la maestra lo escribe en la pizarra digital | y entonces ellos pues los que necesitan van mirando y se lo van copiando/ y los que no pues lo escriben solos	La Diana explica la manera com es treballen les fitxes. Primer resolen l'exercici entre tots – s'entén que verbalment- , després la mestra ho escriu a la pissarra, i finalment, cada infant ho escriu en un full copiant o sense copiar de la pissarra, en funció del nivell de cada un. Destaca el procediment i l'ordre clarament establert.
Mireia: era para entender bien el:: el procedimiento	L'E explica el perquè de tantes preguntes.
Diana: sí	Respon afirmativament.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

En aquest fragment es poden identificar dues de les contradiccions que manifesta la Diana al llarg de l'entrevista. Ressalta, especialment, la contradicció relacionada amb la metodologia dels projectes ja que emergeix de manera sòlida i clara, mentre que la segona contradicció, que fa referència al treball per fitxes, només emergeix de manera fràgil. En aquest punt, l'anàlisi se centrarà en la contradicció de la metodologia per projectes, que és un dilema ja que en la pròpia definició per part de la Diana apareixen elements contradictoris.

Sobre la contradicció de la metodologia per projectes destaquen, en primer lloc, els embolics de la Diana quan intenta explicar els elements relacionats amb el moment de la tria i el desenvolupament dels projectes. Durant la seva intervenció explica diferents versions. Finalment, sembla que hi ha diferents projectes programats per tot el curs i que els alumnes trien d'entre una selecció prèvia feta pels mestres. En segon lloc, destaca l'oració clau *quizá no sea un proyecto* que és una hipòtesi que fa la Diana fruit del diàleg amb l'entrevistadora. Clarament, aquest fragment il·lustra com la llengua modifica el pensament i com a través del llenguatge i de la reflexió construeix nou pensament. En aquest precís moment de l'entrevista, l'entrevistadora hagués pogut promoure la reflexió al voltant de la metodologia observada perquè la Diana es trobava en un moment clau, ja que estava visualitzant la contradicció, tot verbalitzant els dubtes que li estava plantejant la resolució d'aquest conflicte intern. No obstant això, l'entrevistadora no va procedir a guiar el diàleg cap a la resolució del dilema per no interferir en l'objectiu primordial del treball, observar de manera acurada l'evolució del sistema de CRS de la Diana durant els anys de la formació inicial.

A part de la contradicció, que a la vegada ha servit per identificar l'oració clau, en aquest fragment s'ha de destacar la constel·lació de paraules que s'estableix al voltant de l'activitat que subratlla com a positiva. L'activitat és l'escriptura, dins del marc del projecte de les emocions, d'un text que expliqui quelcom que fa molta il·lusió als infants. D'aquesta activitat diu: *me gusta mucho, expresarse, muy motivados, quieren escribir, a mí me gustó mucho*. L'impacte de l'activitat ha estat elevat, en part, per la percepció tan positiva d'aquesta, especialment en relació amb els alumnes.

A les acaballes del quadre la Diana desglossa el procediment estàndard per realitzar les activitats. Primer, fer l'exercici entre tot el grup classe, tot i que només la mestra és l'encarregada d'escriure'l a la pissarra. Després, es procedeix al treball individual. L'escrit de la pissarra roman com un suport només per aquells infants que ho necessiten, que *van mirando*, i per tant *se lo van copiando*, mentre que els alumnes que no ho necessiten *lo escriben solos*.

Setè fragment (F7)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 13 [192-209]

Text	Anàlisi
Mireia: y de las actividades también que has visto cuál cambiarías o:: cuál modificarías una parte porqué no te ha gustado algo	L'E planteja una nova pregunta relacionada amb les activitats que ha vist.
Diana: es que me han encantado	Respon amb una valoració molt positiva, que afecta de manera global totes les activitats. Totes han estat del seu grat.
Mireia: ¿sí?	L'E fa una demanda de confirmació.
Diana: sí me ha gustado mucho ver como se trabaja por proyectos y como trabajan aparte | mi maestra en concreto les daba un montón de libertad nunca levantaba la voz no sé era como a parte y:: como ella era así los niños respondían súper bien y eran súper tranquilos súper trabajadores luego te ibas a la clase de al lado y eran mucho más movidos pero también la maestra siempre estaba chillando y muy ¿sabes? Y | es que no sé me ha gustado mucho las actividades	La Diana assenteix. Seguidament argumenta la seva resposta. Bàsicament apel·la a la metodologia, el treball per projectes. També parla d'una qualitat de la mestra, donar llibertat, que l'associa amb no aixecar la veu. La conseqüència de la virtut és que els infants treballaven i estaven tranquils. La situació oposada la representa la mestra paral·lela i la seva classe, *chillando* y *movidos*. Tanca la seva intervenció reforçant la valoració positiva de les activitats.
Mireia: |aja| y cuando te refieres que les daba libertad/ por ejemplo en:: yo que sé decir	Assenteix. L'E demana més informació sobre què entén per donar llibertat als nens.
Diana: en el momento de que ella está explicando una actividad/ y un niño salta y explica pues le ha venido a la cabeza con lo que:: y explica pues algo pues yo este fin de semana que le ha venido por lo que ella ha explicado y ella se calla lo escucha/ muy bien muy bien y sigue | o sea nunca le dice ¡que te calles! Ni:: no y a lo mejor después de ese va otro y después de ese va otro y ella se espera y luego acaba de explicar la actividad | que eso:: (riu) no se ve mucho la verdad	Ho mostra amb un exemple en el qual la mestra respecta les intervencions dels alumnes tot i que aquestes es realitzen fóra de l'espai programat. Per fer-ho, barreja el discurs directe i indirecte. Abans de donar per tancat el torn, fa una estimació sobre la freqüència d'aquesta virtut en el col·lectiu; baixa.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La valoració més que positiva que fa la Diana de l'escola o aula de pràctiques queda reflectida, fins i tot, en la seva incapacitat de destacar una activitat a millorar. Clarament, i accentuat per la resposta ràpida, no pren temps per intentar trobar una activitat de la qual se'n pogués millorar algun aspecte. La valoració *todas me han encantado* és l'expressió clau del fragment perquè, d'alguna manera, la mateixa Diana ha quedat encisada amb la metodologia de la mestra i de l'escola. Aquesta fascinació, com s'ha vist, la percep de manera incompatible amb fer una crítica constructiva del període de pràctiques.

Resulta interessant l'associació que fa la Diana, quan parla de la virtut de la mestra, entre donar llibertat i deixar parlar els nens. La definició d'aquesta qualitat – que transmet tranquil·litat als alumnes i que els deixa intervenir encara que no sigui el moment programat per a tal – potser va acompanyada d'altres característiques que la Diana no comenta i que completarien l'associació. No obstant això, l'entrevistada empra la imatge oposada per il·lustrar millor la situació. La classe de la mestra paral·lela, que cridava molt i on els nens eren molt moguts. Aquesta imatge serveix per entendre millor, també, què entén la Diana, en el moment de l'entrevista, per donar llibertat: respectar les intervencions dels alumnes i no aixecar-los la veu, d'aquesta manera s'afavoreix un clima de major tranquil·litat. Amb tot, en cap moment concreta si aquestes aportacions dels infants, que la mestra escolta pacientment són incloses en el desenvolupament de la sessió o són elements passatgers.

Vuitè fragment (F8)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 14 [210-248]

Text	Anàlisi
Mireia: vale y ahora te voy a hacer cuatro preguntas que son ya imagínate que como si tú ya fueras maestra ¿vale? | por ejemplo ¿crees que cuando antes se aprende a leer mejor? Bueno a leer y a escribir	L'E formula una pregunta afirmativa sobre si com més aviat s'inicia l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, millor.
Diana: no	Respon, sense dubitacions, amb l'adverbi de negació.
Mireia: no	L'E repeteix la resposta.
Diana: yo creo que cada uno tiene su:: | todos somos diferentes y cada uno tiene su nivel y su ritmo/ y todos vamos a llegar a lo mismo | yo no:: no soy partidaria de forzar y de que todos tengan que tener el mismo nivel y que todos acaben sabiendo lo mismo	Deixa clar que es tracta del que ella creu, reforçat amb el pronom redundant de 1ps. Parla de respectar el nivell i ritme de cadascú. No fer-ho suposa forçar els infants perquè tots tinguin un sol nivell i sàpiguen el mateix.
en P5 por ejemplo no soy partidaria	El matís que introdueix amb el curs, sembla indicar que sí que ho defensaria en altres cursos, però no queda prou clar com per afirmar-ho.
creo que hay que respetar/ los límites de cada uno	De nou, parla de respectar els límits dels nens, és a dir, respectar el que el nen pot fer o no ateses les seves capacitats.
y que todos van a llegar más tarde o más temprano van a llegar | otra cosa es que tengan que tú ya lo veas que | |nyt| que necesita | atención especial/ entonces sí que ya contactan ¿no? Imagino con los | servicios especiales y tal pero en principio	Seguidament generalitza, en 3pp, que tots arriben, independentment del temps que tardin. On sí que es preocuparia és quan l'infant necessita educació especial.
si el niño va siguiendo aunque vaya más lento/ pero tú ves que el niño va siguiendo/ no tiene ningún problema de comunicación ni de nada yo soy partidaria de respetar | los límites	Que el nen segueixi la classe, encara que més lentament, és l'indicador en el qual es fixa per determinar si un s'ha de preocupar pel ritme o no. Per acabar la seva intervenció, repeteix l'expressió *yo soy*

	partidaria de respetar los límites que ha aparegut fins a tres vegades durant aquest últim torn.
Mireia: y en la clase en la que estabas había también distintos niveles y todo y::	Reprenent el que ha dit a l'inici del torn, l'E pregunta pel nivell de la classe, per veure com es respecten els diferents nivells.
Diana: habían cinco niños me parece que eran de:: de educación especial {226-238}	Respon descrivint els alumnes que necessitaven educació especial. Per tant, es pot dir, que ha associat la pregunta dels nivells amb quins nens de la classe tenien necessitats educatives especials.
Mireia: y a parte del |nyt| estos que has comentado que son de educación especial/ el nivel en general de la clase era más o menos el mismo/	L'E, torna a insistir sobre el nivell de la classe.
Diana: era alto | sí	La Diana emet un judici de valor de com era el nivell, en aquest cas, alt.
Mireia: más era	
Diana: a ver | no era el mismo para todos era bastante alto/ pero claro al ser alto pues los que eran más normalitos era como que | se quedan un poco |nyt| les cuesta un poco más | tardan más en hacerlo pero lo hacen igual |¿eh?| Y	Seguidament, especifica que no era el mateix per tots i reafirma la seva valoració. El diminutiu *normalitos* treu serietat a la valoració de la resta de la classe, els que no tenen el nivell tan alt. Explica com treballaven aquests alumnes en 3pp. Tenen més dificultats i per això necessiten més temps. La demanda de confirmació *¿eh?* busca la complicitat per deixar clar que, malgrat el ritme i/o la dificultat, realitzen la tasca igualment.
incluso a lo mejor lo hacen mejor porqué | a lo mejor sumas y restas pues a lo mejor este lo ha hecho bien y el que ha ido rápido no o sea que el nivel era alto	L'expressió adverbial *a lo mejor* mostra la possibilitat que ho facin millor —que els del nivell alt— en alguns exercicis.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau d'aquest fragment és l'adjectiu amb el qual avalua el nivell de la classe que ha estat observant, *alto*. Aquesta valoració resulta clau per diferents motius com a continuació es detalla. A l'inici del parlament, la Diana parla dels diferents ritmes d'aprenentatge i dels diferents nivells de coneixement dels alumnes. Clarament es mostra contrària a la idea de concebre un únic nivell homogeni a tota la classe. Fins i tot, afegeix que un únic nivell equival a que tots sàpiguen el mateix, portant, d'aquesta manera, la situació hipotètica a l'extrem. Tanmateix, introdueix el matís del curs (P5) per afirmar que no és partidària de forçar els alumnes per tenir un nivell homogeni en aquest curs concret, això deixa entreveure la possibilitat que sí que en seria partidària en altres cursos, però no queda ben definit, per la qual cosa és només una possible interpretació.

Quan l'entrevistadora demana pels nivells de la classe observada –atenent que acaba de manifestar la seva visió sobre la complexitat dels ritmes d'aprenentatge i dels nivells de coneixement– la Diana entra a explicar en detall els casos d'educació especial. Una possible explicació d'aquest encadenament seria assumir que la Diana

ha associat el concepte de la varietat de nivells a l'aula amb els casos tipificats d'educació especial, però és una explicació massa simple si es té en compte que es venia d'un parlament on la mateixa entrevistada es manifestava contrària a aquesta posició. Amb aquesta interpretació es contemplaria un nivell més aviat homogeni per al grup classe i un segon nivell que el formarien aquells casos que necessiten una atenció especial. Aquesta versió faria emergir una contradicció sobre els diferents nivells dels alumnes a l'aula; hi ha un únic nivell a tota la classe o cada alumne té el seu propi nivell i, per tant, a la classe hi ha tants nivells com alumnes? La segona resposta de la Diana, en el mateix fragment, a la mateixa pregunta s'ajusta amb aquesta interpretació, ja que valora com era aquest nivell en conjunt i el categoritza d'alt. Una única valoració per a tota la varietat de nivells de la classe sembla una reducció molt simple o bé denota la presència, en el seu sistema de CRS, de la idea que, més o menys, la classe té un nivell bastant homogeneïtzat.

Per tot l'exposat es pot assegurar que la Diana, en aquest punt de l'entrevista, està lidiant amb dues contradiccions que no es resolen en aquest parlament. Primerament, emergeix una contradicció general que es deriva de la pregunta formulada per l'entrevistada, sobre si és positiu que els alumnes tinguin més coneixements sobre llegir i escriure dels que es podria esperar per la seva edat, és a dir, si el coneixement adquirit de manera precoç és quelcom bo. La Diana en aquest fragment es mostra clarament contrària a compartir afirmativament l'expressió «com abans millor». En segon lloc, arran del desenvolupament de la resposta, apareix una segona contradicció sobre si a la classe hi ha tants nivells com alumnes o un nivell homogeneïtzat. Quan l'entrevistadora pregunta obertament pels diferents nivells de l'aula, la resposta de la Diana és políticament correcta; defensa l'existència de tants nivells com alumnes. Ara bé, quan el tema emergeix de manera indirecta, destaca només els alumnes d'educació especial i, per a la resta de la classe, concep un únic nivell. En ambdós casos són dilemes ja que la Diana no n'és conscient. La resposta varia en funció de si el tema ha estat abordat de manera directa –una pregunta directa sobre el tema– o si ha emergit indirectament en la conversa.

Novè fragment (F9)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 15 [249-265]

Text	Anàlisi
Mireia: vale luego imagínate ¿crees que se tiene que incentivar que los niños escriban como:: como puedan en ese momento o que es mejor siempre que copien de una:: pizarra o de un enunciado que sabes que está bien escrito?	Després del marcador d'acord, l'E formula una nova pregunta sobre les prioritats de la Diana davant de dues possibilitats.
Diana: yo no | yo soy partidaria de que escriban/ lo que escriban y ya está |	Després de la pausa, segueix la resposta deixant clar que parla per ella, utilitzant la 1ps i dos pronoms redundants de primera persona. Parla dels alumnes en 2pp, i per referir-se a les possibles errades empra l'expressió *ya está*, que indica sense més complicacions.
como ellos sepan y:: y lo que ellos crean que está bien |	Segueix explicant la seva opinió. El *ya está* implica fer-ho com els alumnes sàpiguen, o com afegeix, com creguin que està bé.
es más en este en este:: colegio que he estado yo/ ellos escribían a lo mejor *conill* escribían la *cu* la *u* "*qunill"* o sea tal y como suena |	Fins i tot relata una anècdota concreta viscuda durant les últimes pràctiques.
¿sabes? O sea que | y la maestra nunca les decía nada |¿eh?| | muy bien muy bien	Després d'explicar-la, busca la complicitat de l'E. A continuació, narra l'actuació de la mestra i la valora amb una doble repetició, *muy bien*.
y se reía luego lo cogía y decía mira cómo lo ha puesto ya está nunca les decía que estaba mal ni |	Segueix narrant l'anècdota, on només la mestra (3ps) és la protagonista.
y yo pensaba no será bueno decirle oye está mal | no sé | hasta qué punto ¿no?	Introdueix la reflexió feta *in situ*, introduïda pel *yo pensaba*. Utilitza, de manera breu, el discurs directe per escenificar la reflexió. Després, torna a la seva reflexió i explicita la seva ignorància sobre el tema utilitzant *no sé*.
Porqué una cosa es que tú los dejes escribir/ que no que no me gusta que copien eso sí que lo hacían bastante por ejemplo la:: la fecha y todo esto los niños que les costaba más siempre lo copiaban y luego te ponías con ellos y realmente no sabían escribir y también dices hasta qué punto ¿no?	Diferencia dues situacions (l'escriptura lliure i la copiada). Deixa clar que no és del seu grat que copiïn, i ho lliga, de nou, amb allò observat durant el període de pràctiques. Marca un punt d'inflexió en el relat quan descobreix que els que copien no saben escriure. La successió és introduïda per l'adverbi *luego*, i resulta essencial l'adverbi *realmente*, que afegeix dramatisme a la situació. A més a més, ho lliga, de nou, amb una reflexió que ja s'havia fet i que ja havia narrat en aquest fragment *hasta qué punto*.
Que copien de la pizarra yo prefiero que ellos lo hagan/ y al final imagino que acabaran ¿no?	La diferència de les situacions la reflecteixen els verbs, *copiar vs fer*. El dubte sobre si el mètode funciona, el soluciona amb temps (*al final*) i amb la conjugació del verb *imaginar* en 1ps.
Yo prefiero | no sé no me gusta que copien porqué copian y no | y me dado cuenta en este colegio copian y no se dan cuenta de lo que están escribiendo luego les haces escribir y no saben realmente	Introdueix la seva preferència i el motiu d'aquesta, basada en la recent experiència pràctica. Si copien, com ella ha vist a les pràctiques, no aprenen, no en saben. De nou, resulta paradigmàtic l'ús de l'adverbi *realmente* per tancar la intervenció, que acompanyat del *no saben* sintetitzen el seu parlament.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Les paraules clau del fragment són *no saben*, que simbolitza la presa de consciència sobre les conseqüències d'una pràctica concreta, la còpia. Quan la Diana relata la seva preferència sobre la correcció, clarament s'entreveu el punt d'inflexió que va suposar adonar-se que tot i que els alumnes escrivien bé copiant de la pissarra, no sabien escriure sols. Resulta bastant revelador l'ús de l'adverbi *realmente* que dimensiona la idea que a l'hora de la veritat mancava aquest coneixement. Aquesta nova vivència té un alt impacte en la seva valoració sobre la còpia. Fins i tot, en el seu relat oral, deixa constància explícita del moment de canvi que va suposar aquesta experiència amb la declaració *hasta qué punto.* Aquesta mateixa expressió, que es repeteix en dues ocasions, sintetitza un pensament complex sobre com aprenen els nens i sobre quina ha de ser la correcció per part dels mestres. L'expressió posa de manifest una ambigüitat o un dubte sobre si s'ha de corregir el text dels nens fins al més mínim detall o no. La construcció preposicional indica l'existència d'un continu entre els extrems oposats: la correcció absoluta i la falta total de correcció. La Diana no té clar en quin punt s'ha de situar. Aquesta manifestació indica la presència d'una contradicció. En detall, es veu com inicialment respon d'una manera molt directa, sense indicis de dubitacions i, a mesura que es va esplaiant, afloren dubtes sobre quin ha de ser el comportament del mestre arran de les observacions fetes. Per aquest motiu és un conflicte ja que arran de l'actuació d'algú – en aquest cas la mestra de l'aula que estava observant – es genera una divergència d'impressions que porten a la Diana a la següent reflexió: és aquesta la millor actuació per a l'aprenentatge de l'infant?

Desè fragment (F10)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 16 [266-285]

Text	Anàlisi
Mireia: luego qué importancia le darías tú como maestra al aprendizaje del código:: como de la parte más |nyt| pues toda todas las las formalizaciones ¿no? El |nyt| escribir de izquierda a derecha el la parte de los textos las diferentes los todo lo más las reglas y todo eso {270-275}	L'E llança una nova pregunta en clau professional.
Diana: que si estoy de acuerdo ¿o no?	S'assegura de la pregunta.
Mireia: bueno si tú insistirías mucho en que lo hicieran así muy bien o:: [o como en la copia]	L'E la reformula la pregunta.
Diana: [no:: yo soy] yo lo explicaría lo	Inicia la resposta quan l'E no ha acabat la reformulació.

intentaría o le diría |oi| mira pues esto mejor o sea normalmente se escribe de aquí a aquí ¿no? intentaría explicarle como se hace pero que si lo hace además es que cuando son así pequeños escriben de abajo para arriba te ponen una palabra en la derecha otra en la izquierda la otra te empieza abajo y eso se va formalizando es como lo que decía antes soy partidaria de dejarlos igual no está bien pero yo soy partidaria de dejarlos y de que aprendan y que van a aprender	El paper de la mestra és essencial: *explicaría, intentaría, diría*. El condicional ens mostra la llunyania de la situació plantejada. L'adversatiu introdueix la dificultat atesa l'edat dels infants. El pronom determinant es refereix al procés d'aprenentatge que relaciona amb la resposta de l'anterior fragment (S2F10). Manifesta la seva preferència en dues ocasions. Admet la possibilitat que estigui equivocada. La cloenda, però, és doble. Primer diu que s'ha de deixar que els nens aprenguin i ho acaba confirmant amb la perífrasis de futur immediat en 3pp.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau del fragment és la perífrasi verbal *van a aprender* amb la qual tanca la seva intervenció. Aquesta perífrasi mostra un pensament que emergeix amb especial força en aquest fragment. La idea que, amb temps, tots els nens aprenen. Hi ha una confiança gairebé cega en la capacitat d'aprendre dels alumnes, *soy partidaria de dejarlos y de que aprendan y que van a aprender*. La perífrasi, a més, indica una acció immediata, element que reforça la confiança que diposita la Diana en els aprenents. Al mateix temps, però, destaca la visió que té la Diana del mestre. És un actor amb un rol directiu ja que la majoria dels verbs estan conjugats en tercera persona del singular i el pes de l'acció recau en la mestra més que en els alumnes; *explicaría, intentaría, soy partidaria*.

Onzè fragment (F11)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 17 [286-307]

Text	Anàlisi
Mireia: vale y luego qué materiales usarías tú como maestra para enseñar ¿no? Empezar este aprendizaje	L'E planteja una última pregunta sobre quina seria la seva actuació com a mestra.
Diana: la lectura y:: ¿desde pequeños? ¿dices? O sea para empezar para que empiecen	Assegura la pregunta.
Mireia: sí y sí me puedes decir cuándo empezarías o sea |nyt| por qué has dicho de pequeños o sea	L'E confirma i amplia la pregunta.
Diana: no sé yo creo que con en P3/ yo iniciaría la lectura y lo haría a través de:: de me parece que ya te lo dije el año pasado y sigo	Manifesta el dubte i segueix amb el que ella creu. Després de breus dubitacions, menciona l'entrevista de l'any anterior (D1F3). Reafirma el que ja va dir.

pensando igual a través de una de la mascota de la clase por ejemplo/ pues | sacarlo para que ellos estén pendientes de la mascota y tal	Explica com ho farà i ho explica a través de situacions d'aula concretes.
y cada semana | una letra | y a través de la letra pues explicarle venga va ahora vamos a buscar |mh::| cosas que empiecen por la *a* luego repasarlo en el suelo en el típico suelo que se puede pintar con tiza | luego en la pizarra que lo vayan repasando luego pintarlo grande en el suelo y que luego lo repasen con los pies luego que lo escriban | que lo hagan de diferentes maneras |	Apareix la idea d'ordre, de seguir un procés lineal per aprendre a llegir i a escriure. Empra el discurs directe per exemplificar. En ocasions s'inclou en l'acció (*vamos*), però també marca distància quan parla dels alumnes (*estén, vayan, repasen*). La successió d'idees van introduïdes per l'adverbi *luego*, que posa l'accent en l'addició i la seqüència.
que no no me gusta | dar una ficha y que lo hagan en la ficha y luego ya esta no:: no me gusta | esa metodología	Doble negació per dir què no li agrada (donar una fitxa). L'ús de l'adverbi i el verb *ya està* ressalten l'escàs interès de la metodologia. La negació sostinguda, seguida de la reafirmació de la valoració, marca el final del parlament.
Mireia: ¿y puedes explicar por qué no te gusta?	L'E demana el per què de la seva valoració.
Diana: porqué creo que es copiar y ya está	Respon directe, sense dubtes, deixant clar que és la seva opinió. De nou, el *ya està* subratlla l'escàs valor de la metodologia discutida.
y luego los dejas solos y | ¿cuál es la *a*? pues no sé como lo he copiado lo he repasado en puntos y ya está | no:: no es vivencial quizá si le explicas a través de la:: de la:: mascota de la *titella* bueno de lo que tengas luego ellos lo hacen están como jugando y a..- creo que están mucho más motivados y:: interesados y aprenden mucho más	Per explicar-ho, empra un exemple. La fitxa l'associa amb unir punts i copiar. Situa aquesta manera de fer en l'extrem oposat de la metodologia vivencial. Per explicar què és vivencial empra un element extern com és la mascota o la titella. Les conseqüències d'aquesta metodologia són positives perquè aprenen jugant. A més, introdueix, de nou, el verb creure; l'associa amb motivació, interès i un major aprenentatge.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

En aquest fragment apareix la idea de l'ordre associat a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura. Concretament, parla d'ensenyar una lletra cada setmana. A tall d'exemple empra la *a*, la primera lletra de l'alfabet, que podria respondre a un ensenyament de lletres o vocals per ordre alfabètic o a una simple coincidència.

Estretament relacionats amb aquesta ideat, es troben els pensaments al voltant de la metodologia, d'on sortirà la frase clau del fragment, *no es vivencial*. En la seva resposta la Diana diferencia dues maneres d'ensenyar. La primera és la metodologia vivencial, basada en la participació directa dels infants en l'aprenentatge, a partir de les seves experiències. Sobre aquest primer mètode, afirma que els nens se senten més motivats, que aprenen d'una manera més divertida i, fins i tot, afegeix que hi ha un major aprenentatge. La segona metodologia és la basada en fitxes, on els nens copien sense aprendre, *copiar y ya està;* o bé, escriuen i aprenen.

També ressalta la menció que fa la Diana sobre l'entrevista del primer any. Afirma que segueix pensant igual, tot i que en la primera entrevista no havia matisat tant el pensament (D1F3). Es manté la temporització dels aprenentatges, *una letra por*

semana i la necessitat de fer participar els alumnes, d'implicar-los en els seus propis aprenentatges. Tanmateix, l'element extern tipus *titella* o *mascota* no apareix. Es podria tractar d'una idea que forma part del seu CRS i que, pel motiu que sigui, no va emergir a l'entrevista. És un exemple clar de la capacitat de l'entrevista per fer emergir una part del sistema i, a la vegada, de la impossibilitat de fer-lo emergir en la seva totalitat.

En aquest fragment també afloren dos pensaments més de la Diana. Un fa referència a l'edat en la qual s'hauria de començar l'aprenentatge de la lectura, segons ella a P3, *yo creo que con en P3/ yo iniciaría la lectura*. El segon fa referència a la visió sobre l'aprenentatge mateix, ja que només parla de la lectura, deixant completament de banda l'escriptura.

Dotzè fragment (F12)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 18 [308-336]

Text	Anàlisi
Mireia: vale y:: otra de las preguntas es preguntarte si has estado en contacto con alguna aula multicultural o plurilingüe	L'E planteja una pregunta en clau social.
Diana: no | sé que en esta escuela hacen mucho des de P3 inician el inglés en P5 tienen un nivelazo porqué yo a veces decía |ui| sí sí es una pasada | y me gusta mucho también porqué jolín de hoy en día te piden el inglés y es básico y:: desde P3 empiezan ya y en sexto saben un montón y hacen clases de matemáticas en inglés clases de sociales en inglés | empiezan a hacer las clases así empiezan en primero hasta P5 hacen clases de inglés normal y luego en primero me parece que empiezan ya a hacer ya matemáticas y sociales todo en inglés	Respon directa, sense dubitacions, negativament. Inicia un relat relacionat amb l'escola i la llengua anglesa. Emet un judici de valor sobre el nivell dels alumnes. Afegeix que és del seu grat i ho lliga amb la situació laboral actual. Percep la llengua anglesa com quelcom fonamental. Lliga el nivell de sisè de primària —elevat— amb un inici primerenc de l'aprenentatge de la llengua.
Mireia: vale y:: cómo crees que es una aula multicultural y plurilingüe	L'E li demana que descrigui com és una aula amb aquestes característiques.
Diana: |puf| como creo en el sentido de::	L'onomatopeia indica el grau de dificultat de la resposta.
Mireia: cómo crees que si no lo sabes puedes decir no lo sé *vull dir*	L'E inicia la reformulació de la pregunta però l'interromp per fer un matís.
Diana: es que no tengo ni idea porqué al no haber estado	La Diana recorre a la possibilitat que acaba d'anomenar l'E. Manifesta la falta de coneixement i d'experiència.
Mireia: |aja|	

Diana: no tengo no sé | porqué todo lo en:: mi donde he estado eran todos de aquí	Fa referència a les experiències de les pràctiques, on tots els alumnes els considera autòctons. Per fer-ho empra l'adverbi d'*aquí*, que conceptualment s'oposa clarament a *allà*.
bueno en:: en la en la escuela *bressol* habían italianos argentinos pero claro eran muy pequeños tampoco no:: |nyt| eran todos iguales por decirte algo	Introdueix un matís amb el marcador de transició. Anomena diferents nacionalitats dels alumnes de l'escola bressol. L'adversatiu *però* introdueix la curta edat com la idea contrària del que acaba de dir (les diferents nacionalitats).
Mireia: entonces | crees que una de las de lo que definiría estas aulas es que no son todos igua- |nyt| no son::	A partir de la resposta de l'entrevistada, intenta fer emergir un criteri per definir les aules
Diana: todos españoles ¿quizá? Multi- ¿no? Multicultural creo que es eso ¿no?	La Diana acaba la frase de l'E, mostrant complicitat. L'adverbi de dubte, en forma de pregunta retòrica, mostra el moviment cognitiu que s'està produint. No ho té clar, com demostra la següent frase que va seguida per un nou interrogant sobre el que acaba de dir.
Mireia: {(AC) sí sí sí sí sí sí} pero como has dicho que el hecho de que fueran desde pequeños ya eran más iguales ¿no? El porqué había uruguayos y argentinos	L'E, amb molt d'entusiasme, reflecteix la idea expressada per la Diana per buscar el criteri que descriu les aules multiculturals.
Diana: si bueno y habían argentinos italianos pero |nyt| me refiero a que desde pequeños o sea no no hablan entonces es como | bueno son todos bebés y parten de cero no es lo mismo que si llega un italiano o un marroquí o lo que sea a P5 ¿sabes? Le va a costar muchísimo más	El marcador de transició *bueno* indica una nova explicació que queda tallada per l'adversatiu que remet a la idea de l'edat com a factor decisiu. Estretament relacionat amb el criteri de l'edat es troba el fet que els nens no parlen. Compara ambdues situacions, on la diferència recau en si els nens parlen. El preu és en termes de cost per al nen, major dificultat.
Mireia: vale	Marca confirmació.
Diana: integrarse	Acaba la intervenció, afegint que el cost és en termes d'integració.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

A la pregunta sobre si ha estat en una aula multicultural i/o multilingüe respon de manera directa que no. No obstant això, estableix una relació entre la multiculturalitat i/o el multilingüisme amb el tractament de les llengües estrangeres contemplades en el currículum, en concret l'anglès, a l'escola de pràctiques. És interessant destacar-ho perquè més endavant descriu una aula multicultural i/o multilingüe a partir de la nacionalitat dels alumnes, és a dir, de si són d'*aquí* o d'allà (no se sap si de naixement o de procedència familiar), pel que es podria considerar que hi ha una contradicció sobre aquest tipus d'aules, concretament un dilema, ja que defensa enunciats incompatibles. Tanmateix, admet que ha estat en una aula multicultural quan descriu l'escola bressol on ha realitzat les pràctiques, tot i que amb reserves perquè els alumnes eren tan petits que no parlaven i, per tant, eren tots iguals. Llavors, segons la Diana, la diferència d'una aula d'aquestes característiques radica en la possibilitat de

l'infant de comunicar-se amb la mestra i amb els companys. No parla en cap moment de la comunicació entre la família i l'escola o la mestra, que en edats primerenques és un element clau. Contempla l'aula multicultural no per si mateixa, sinó que parla dels alumnes que arriben, associant aquesta entrada irregular d'estudiants a l'escola amb les aules multilingües i multiculturals.

Retornant al tractament de les llengües curriculars de l'escola, en aquest fragment valora positivament el nivell dels alumnes. A més a més, tot reprenent el fil de la primera entrevista (D1), lliga la valoració personal del coneixement de l'anglès al món laboral. Concretament associa un major domini de l'anglès amb una major competència professional, atès que és un requisit en moltes feines. Aquesta valoració, en positiu, *nivelazo*, sobresurt com la paraula clau del fragment ja que és la punta visible d'un pensament més profund que és que saber anglès és positiu per al món laboral així com que un inici a edats primerenques afavoreix un major domini posterior. Estretament relacionat amb aquest pensament es troba el dilema que ha emergit en el fragment 8, on es parlava de la positivitat de començar *abans* els aprenentatges.

Cal destacar la importància de l'experiència personal en aquesta pregunta. Com es veu, lliga tot el discurs amb les experiències derivades de les vicissituds en primera persona a l'aula de l'escola bressol i aquelles vicissituds que li manquen d'una aula multicultural i/o multilingüe.

Tretzè fragment (F13)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 19 [337-376]

Text	Anàlisi
Mireia: {(AC) sí sí sí sí sí sí} vale pues ahora pasamos a unas preguntas que tengo con un soporte[52] | mira | (339-346) vale y es preguntarte más o menos a qué edad crees que un niño hace un texto así	L'E, de nou amb molt d'entusiasme, passa a les preguntes sobre un suport visual.
Diana: ¿eso? En P4 | por lo que yo he vivido | creo que en P4 |	Respon directa, sense dubitacions, a P4. Seguidament parla de la font de la resposta, les seves experiències, i suavitza la resposta que acaba de donar amb el verb creure.
quizá alguno en P3 que sea más espabilado	Estableix una altra possibilitat (P3), que lliga amb una habilitat extraordinària dels alumnes; que el nen sigui despert.

[52] < ESTIC MOLT FELIÇ AMB TU MAMA I AMB TU PAPITO PER SEMPRE I TAMBÉ MARTA I TAMBÉ FERRAN I TAMBÉ LARA> Text original escrit per un infant, disponible a l'annex pàg. 630.

a ver la letra está muy bien aunque lo haga de abajo para arriba la letra está súper bien escrita | yo creo que finales de P4 quizá	Detalla els elements en els quals es fixa per respondre i , de nou, insisteix en la primera resposta que havia donat, P4.
Mireia: vale e imagínate que eres la maestra y te entregan este texto ¿le harías algún comentario?	L'E formula una nova pregunta.
Diana: sí que está perfecto que me encanta (riu) que me encanta | no:: no le diría porqué	De nou, sense dubtes, respon amb una valoració més que positiva del resultat que relaciona amb els seus sentiments. La rialla confirma el clima de felicitat causat pel dibuix.
ya te digo que yo soy partidaria de dejarlos |	Torna a posicionar-se a favor de deixar temps i de la confiança en els alumnes.
y no creo que tenga que decirle al niño con toda la ilusión que lo ha hecho no creo que tenga que decirle que esto está mal |nyt|	Sap que hi ha errors en el text i són evidents quan nega que hagi de dir-li que està malament. El principal argument que decanta la no correcció està lligat a la gestió de la dimensió emocional del nen, la *ilusión.*
Mireia: vale entonces no le corregirías nada	L'E assegura la resposta.
Diana: yo no | le diría que está muy bien/ quizá depende | del nivel que yo vea que tiene	Insisteix en la resposta d'abans. Un adverbi de dubte obre una alternativa. En funció del nivell de l'alumne i de com el percep la mestra.
si yo sé que él puede hacerlo quizá le diría pues la próxima vez	Rol protagonista de la mestra, en funció de la seva percepció sobre el nivell de l'alumne exigirà uns canvis o no.
esto lo haces aquí debajo o:: | podría comentarle algo	Se centra en l'escriptura de dalt a baix.
pero siempre |nyt| siempre bien en positivo nunca le diría que lo has hecho mal está mal | intentaría	Emfatitza el reforç positiu com a element indispensable en el comentari. Tot seguit, renega d'un comentari en clau negativa.
decirle pues está muy bien pero la próxima vez quedaría más bonito por ejemplo a lo mejor hubiera quedado más bonito que lo hubieras hecho aquí abajo |	En el comentari, l'adversatiu *però* introdueix els elements de millora. La correcció és indirecta perquè utilitza la bellesa de la composició com a principal argument per als canvis.
que eso lo hacíamos mucho en el colegio de ahora	Admet que és una pràctica que ha utilitzat a les últimes pràctiques
Mireia: ¿sí?	L'E, amb una pregunta indirecta, busca ampliar la resposta.
Diana: |ah| pues si hacéis dos dibujos pues seguro que sale más bonito y ellos pues claro sale más bonito pues hago dos dibujos no hago uno ¿sabes? (riu) | yo lo haría así no sé	Explica com funciona. L'exemple és de diferent naturalesa ja que no es tracta d'un canvi normatiu, sinó merament estètic. Admet el dubte a la vegada que reafirma la seva actuació.
Mireia: y más o menos en qué situación de aula te imaginas que se ha producido este texto	L'E formula l'última pregunta.
Diana: de multicultural o:: normal o extraordinaria	Associa la situació d'aula amb la possibilitat que sigui multicultural o no. L'allargament de la conjunció o indica la complicació de trobar l'antagonisme de l'aula multicultural que, en trobar-lo i veure que no es políticament correcte, reformula ràpidament.
Mireia: no |nyt| de:: pues |nyt| con qué premisas ¿no? O en que situación o o dibujo libre o de:: un texto |	L'E reformula la pregunta.
Diana: si he de decir bueno pues escribir como hicimos nosotros escribid algo para los papas o algo que:: os guste la familia ¿no? Algo dedicado para los papas	Es veu forçada a respondre, com indica la perífrasi d'obligació. El marcador de transició *bueno* indica l'inici de la resposta que, de nou, remet a la seva experiència de pràctiques.

Mireia:	vale | muchas gracias	L'E dóna per finalitzada l'entrevista, tot agraint a la Diana la seva participació.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La idea clau del fragment és aquest *refuerzo positivo* incondicional en el procés d'ensenyar i aprendre a llegir i a escriure, i que considera la dimensió emocional dels alumnes una part fonamental per al seu correcte desenvolupament. Apareixen dubtes sobre què és susceptible de ser corregit. Malgrat que la resposta de la Diana és molt directa i clara, en el seu parlament acaba per detectar possibles millores a suggerir. Aquesta doble resposta atorga força a la interpretació, ja que tot i que es considera partidària de no fer totes les correccions normatives sobre el text, aquesta pràctica docent li genera dubtes. Aquest dilema queda ben il·lustrat ja que en aquest parlament queden palesos expressament els dubtes que abans s'havien identificat amb la frase *hasta qué punto*.

Estretament lligat a què s'ha de corregir apareix el tipus de correcció que fa la Diana, indirecta. Aquesta idea de corregir els textos a partir d'elements aparentment externs, com l'estètica del text, o fent circumloquis per no atacar el tema directament es fa especialment visible quan relata la pràctica que duien a terme a l'escola de pràctiques. No obstant això, és interessant destacar que es tractava d'un element merament estètic, que fos més o menys bonic, mentre que en el cas del suport visual es tracta d'una de les convencions més bàsiques del sistema d'escriptura com és la direccionalitat del text, de dalt a baix.

Un altre element que apareix amb força és el pes de l'experiència personal. La Diana empra les seves vivències com una font d'aprenentatge a partir de les quals estableix protocols d'actuació. En aquest fragment, a més, es refereix concretament a l'experiència pràctica de la formació.

Finalment, l'associació que fa la Diana entre la situació d'aula en la qual s'ha produït el text que se li mostra i el fet que aquesta sigui multicultural o no. Es pot tractar d'una associació fruit del desconcert que ha produït la pregunta sobre les aules multiculturals i/o multilingües en l'entrevistada. Emergeix de manera bastant natural la idea que una aula multicultural no és una aula corrent.

Síntesi global de l'anàlisi dels fragments de la segona entrevista (D2F: 1-13)

En aquesta entrevista la Diana es mostra propera i relaxada com mostren els múltiples encavalcaments o les rialles espontànies. Si s'hagués d'identificar una paraula o expressió clau que representés l'entrevista en el seu conjunt seria indubtablement alguna que fes referència als moments viscuts a l'escola de pràctiques ja que ha estat un tema molt recorrent (D2F: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12). A grans trets, es poden diferenciar els dos blocs temàtics que s'exposen a continuació.

El primer bloc temàtic el constitueixen aquelles paraules o expressions clau que mostren l'impacte, l'enlluernament de la Diana amb l'escola, la mestra i el treball per projectes. La primera que es destaca, *metodología vivencial y motivación* (D2F4), mostra una de les peces fonamentals de la manera de fer de l'escola observada durant les pràctiques formatives. La motivació és alhora característica principal i conseqüència, i s'estableix així una retroalimentació on no se sap què és la causa i què és la conseqüència. La segona, *quizá no sea un proyecto* (D2F6), assenyala el moment precís de l'entrevista en el qual la Diana està reflexionant sobre com han de ser els materials de suport en el treball per projectes. Concretament, ens mostra com el llenguatge pot promoure moviments en el pensament, ja que es tracta del moment en el qual entra en crisi la percepció del treball per projectes. No obstant això, aquesta reflexió no es promou a l'entrevista per la qual cosa el pensament no va més enllà i en fragments posteriors, segueix parlant de metodologia per projectes (D2F: 7, 11). Per això ha emergit una contradicció en aquest punt, perquè all llarg de l'entrevista es van produint declaracions incompatibles sense que la pròpia Diana en sigui conscient.

La tercera, *todas me han encantado* (D2F7), encarna el miratge que han estat les pràctiques per a la Diana, ja que quan se li demana que comenti un element a millorar, no és capaç d'identificar-ne cap. Tanmateix, en altres fragments, de manera indirecta, en planteja alguns com, per exemple, si s'hauria de corregir els alumnes (D2F9). En aquest punt emergeix una contradicció del tipus conflicte perquè es planteja fins a quin punt l'actuació que està observant és la millor per a l'infant. Un altre punt de conflicte és sobre la còpia. La Diana estableix una situació binària en la qual els infants copien sense aprendre (D2F: 9, 11), *copiar y ya està;* o bé, escriuen i aprenen. Aquesta segona manera de fer entra en crisi amb el que ja havia dit (D2F6) perquè valorava positivament «les activitats basades en fitxes» en el marc de la metodologia per projectes. Aquest xoc, que ens revela un dilema, pot tenir diferents interpretacions. Una primera és que es referís al treball únic per fitxes, fruit d'una interpretació extremista, on els ensenyaments i aprenentatges es gestionen mitjançant les fitxes. Una segona interpretació, que a més a més casa amb el que s'ha vist en el desenvolupament de l'entrevista, és que la Diana valori positivament tot el que ha vist

fer a l'escola que treballa per projectes fruit de l'encantament absolut que li ha causat l'experiència. Aquesta interpretació, a més, es veu recolzada per la constatació de la incapacitat de la Diana de trobar un element a millorar.

Aquestes pràctiques curriculars han suposat clarament un punt d'inflexió en la seva formació docent perquè ha quedat impregnada fins a la medul·la per la manera de fer de l'escola, fins al punt de veure tot el que està relacionat amb aquesta escola, mestra o metodologia, en termes positius. També ha formulat l'expressió en negatiu, *no es vivencial* (D2F11) per criticar aquella manera de fer que no li agrada, copiar i resseguir punts en una fitxa. Finalment, la quarta, *no saben* (D2F9), simbolitza la manca d'aprenentatge fruit de la metodologia aplicada, activitats per fitxes que promouen la còpia. A l'altre extrem de la corda, es troba la metodologia vivencial, de la qual només en destaca virtuts.

El segon bloc temàtic el conformen principalment els judicis de valors emesos per la Diana en relació amb els diferents graus de coneixement dels alumnes. En primer lloc, destaca la valoració sobre el seu nivell de coneixement en el passat, és a dir, del seu jo-infant quan era la pròpia Diana la que estava aprenent a escriure i a llegir; *enterada* (D2F1). En segon lloc, aquelles valoracions que fan referencia als diferents nivells de coneixement dels estudiants de l'escola que ha visitat per a les pràctiques de tres a sis anys; *nivel alto* (D2F8), *nivelazo* (D2F12). En aquest sentit es pot confirmar que existeix una propensió per part de la Diana a valorar positivament el nivell dels alumnes respecte a un coneixement. Malgrat que no se li demani de manera expressa (D2F: 1, 12) tendeix a fer valoracions, generalment en termes positius, sobre un aspecte concret que acostuma a ser el nivell de coneixement sobre un aprenentatge, com per exemple sobre la lectura i l'escriptura (D2F3) o bé sobre el domini de la llengua anglesa (D2F12). En segon lloc, s'ha de comentar la bona valoració que fa dels aprenentatges prematurs, és a dir, d'aquells aprenentatges que s'han realitzat abans de l'esperat i, com a resultat, una persona (o unes persones) saben més del que s'havia projectat (D2F: 3, 12). Tanmateix, sobre els dos temes, la precocitat dels aprenentatges i l'existència, o no, de diferents nivells a l'aula, han emergit contradiccions del tipus dilema, ja que ha manifestat oracions incompatibles.

En tercer lloc, una altra expressió que aporta fonaments a la interpretació és *escriben súper bien y leen súper bien* (D2F3), en referència al nivell d'alfabetització dels alumnes de la classe de P5. A la vegada, però, també simbolitza la visió separada que té d'ambdós processos d'ensenyament-aprenentatge, igualment visible en aquesta

altra oració clau; *de bueno de la de lectura leían cuentos y todo esto* (D2F2), on només fa referència a la lectura malgrat que la pregunta incloïa els dos processos.

El repàs de les paraules clau porta a considerar dos darrers fragments, que no es troben englobats en els anteriors blocs temàtics però són igualment rellevants. El primer, *van a aprender* (D2F10), fa referència a la confiança incondicional que ha brotat en la Diana sobre les capacitats dels nens a l'hora d'aprendre (D2F: 9, 10). Llevat de circumstàncies excepcionals, que ja assenyala com a tals, defensa la necessitat de construir un espai segur en el qual cada infant se senti inclòs sigui quin sigui el seu ritme d'aprenentatge. Es desprèn, així, una visió segons la qual l'infant necessita una base segura per aprendre i que la correcció pot trencar de manera brusca. La darrera expressió clau, *refuerzo positivo* (D2F13), representa la necessitat explicitada d'establir un reforç positiu incondicional, per tal de no trencar la il·lusió dels infants, i que es percep sempre com quelcom bo. En la línia de l'anterior expressió clau (D2F10), forma part d'aquesta confiança que s'ha de tenir en els infants i que se'ls ha de fer arribar d'alguna manera, en aquest cas, amb aquest tipus de reforç. Tanmateix, s'entreveu que és una resposta simple, ja que sempre és la mateixa, a una pregunta tan complexa com quin és el feedback que precisa un infant durant el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Si es posa l'atenció en la identitat de la Diana com a futura mestra, s'observa que en alguns moments de l'entrevista s'identifica clarament amb el col·lectiu dels mestres (D2F: 2, 3, 4), que són considerats una peça essencial en l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura. Prova d'aquest fet és la tria de la persona gramatical – la primera del plural – per parlar en nosaltres, en nom dels mestres. Aquesta identificació, però, s'ha de dir que gairebé sempre que es produeix és per referir-se a l'equip que formen la mestra d'aula amb l'alumna de pràctiques, en aquest cas la Diana. D'aquesta manera, i en el cas de l'escola de tres a sis anys visitada, s'identifica amb la mestra en alguns fragments clau (D2F: 3, 4), mentre que en d'altres se separa del vincle professional per fer una descripció acurada de la feina que duia a terme la mestra a l'aula (D2F: 6, 7).

És inqüestionable el rol directivista i principal que ostenta la mestra a l'aula, que és l'encarregada de marcar el ritme amb el qual s'han de produir els ensenyaments. El cas més representatiu és quan concreta quina és la temporització, una lletra cada setmana (D2F11). Aquesta idea també remet a un altre element que ha anat brollant en repetides ocasions (D2F: 3, 6, 11), la idea que hi ha un ordre establert, jerarquitzat, per tal d'aprendre a llegir i a escriure. Aquest ordre, a grans trets, es correspon amb el

mètode sintètic d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura i és el que ella va experimentar en tant que alumna quan era petita.

Una tendència que també ha impregnat l'entrevista de manera transversal és el gran valor que la Diana atorga a les vivències personals (D2F: 1, 9, 12, 13), que serveix de justificació d'algunes respostes. Mentre que a la primera entrevista parlava d'experiències anteriors a la formació inicial de mestra, es pot assegurar que l'assignatura de les pràctiques ha suposat un moment de canvi, un punt d'inflexió en la seva formació ja que ara menciona constantment aquesta vivència, així com els aprenentatges que se n'han derivat (D2F: 9, 12, 13). Un fet afegit, en aquest cas particular de la Diana, és la valoració d'aquesta experiència, que ha resultat tan positiva i que potser, per això, apareix de manera tan repetida. Fins i tot, fruit d'una manca d'experiència a tots nivells, teòrica i pràctica, la Diana es mostra incapaç de descriure com és una aula multilingüe i/ o multicultural, fent brollar una contradicció (dilema) a partir de les seves suposicions que posen l'accent en el nivell d'anglès dels infants més que en la convivència de diferents llengües i/o cultures en un centre (D2F12).

Pel que fa la percepció que la Diana té sobre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i escriptura és interessant subratllar dos elements. D'una banda, la resposta en claus només de lectura (D2F: 2, 11), malgrat que en ambdós casos la pregunta s'ha formulat amb els dos termes o sota el paraigües de l'aprenentatge. D'altra banda, és la visió separada d'ambdós processos, lectura i escriptura. Destaca la dicotomia que ha establert a nivell metodològic. Ja s'ha vist en una de les expressions clau quan deia *no saben* (D2F9) en referència a la manca d'aprenentatge per part dels alumnes quan l'exercici està basat en la còpia. No es mostra partidària d'aquests exercicis com tampoc d'aquells que es basen en fitxes, -tot i que ha estat un tema del qual ha emergit una tensió –. Per contra, es mostra completament entusiasmada amb la descoberta de la metodologia vivencial, on s'inclouria el treball per projectes.

5.1.2.2 Anàlisi de les seleccions de la memòria de pràctiques (D2S: 1-10)

Primera selecció, pàg. 3 (S1)

- Aprendre diferents metodologies, per acabar construint la meva propia.
- Aprendre a saber respectar les necessitats i els diferents ritmes d'aprenentatge de cada infant.

Els dos retalls d'aquesta primera selecció formen part dels objectius personals que la

Diana esperava assolir amb l'assignatura de pràctiques, un apartat que es troba a l'inici del treball i que serveix de punt de partida. Resulta interessant tenir aquests objectius en compte perquè es veu clarament com la Diana, abans d'entrar en contacte amb els escenaris de pràctiques, ja s'havia proposat uns objectius concrets sobre uns temes particulars, que després han emergit amb força durant l'entrevista, com són la qüestió metodològica i els diferents ritmes d'aprenentatge dels infants. En el primer cas, deixava constància de la voluntat de fixar l'atenció en les metodologies, un tema molt recorrent a la conversa posterior (D2F: 3, 4, 6, 7, 11) i sobre el qual ha confessat un gran aprenentatge. En el segon cas, sobre els diferents ritmes i necessitats d'aprenentatge dels infants, ha emergit una contradicció (D2F8). Es pot dir, per tant, que eren temes que ja despertaven el seu interès abans de començar, ja fos perquè no es considerava prou formada o perquè volia aprendre més en relació amb aquests aspectes. Està clar que eren temes sobre els quals no es mostrava indiferent, i n'ha quedat constància, tant en l'evolució temàtica de l'entrevista com en el punt de partida que suposa aquest apartat en el treball de l'assignatura de pràctiques.

Segona selecció, pàg. 4 (S2)

- Un altre punt fort és la meva experiència amb infants, he treballat en una escola bressol durant un mes i faig extrascolars de ball des de fa 4 anys en una escola, cosa que va acompanyada de parlar amb les famílies mantenir un bon clima amb aquestes i els infants etc. Crec que el fet d'haver viscut una mica de prop el que són les famílies , la manera de fer, el conèixer i saber com pots tractar a cadascú i adonar-te que tots som diferents m'ajuda bastant en el meu camí professional com a futura mestra.

- Sóc una persona molt afectiva i sempre he connectat molt bé amb les persones, mai he tingut cap problema greu amb ningú, i per tant crec que això és bo a l'hora de treballar a l'àmbit educatiu on el que veuen els infants és el que aprenen. Crec per tant l'afectivitat i la confiança és la base per crear un bon clima en les aules afavorint així el bon desenvolupament dels nens/es.

A l'inici de la memòria, cada estudiant posa en relació els seus punts forts i febles amb el seu futur com a docent. En el primer punt, la Diana emfatitza l'experiència prèvia que ha tingut amb infants, que ha emanat com una de les principals fonts de justificació a l'entrevista (D2F: 4, 6). En el segon punt, la Diana destaca la importància que atorga a la dimensió afectiva. Primerament es defineix com una persona sensible, que té en compte aquesta dimensió en les relacions personals. Abans de concloure el punt, subratlla la necessitat de treballar-la per tal d'afavorir el correcte desenvolupament dels infants. Es pot lligar amb la necessitat d'establir sempre el reforç positiu (D2F13), que ha vinculat amb el respecte cap a la il·lusió de l'infant.

Tercera selecció, pàg. 5 (S3)

> - A participar activament en tot el que em permetin i ajudar ala mestra en tot el que necessiti a més d'observar tot el que pugui i interioritzar bé tot el que m'agradi de la meva mestra per poder escollir la meva pròpia metodologia en el meu futur com educadora.
>
> - Intentar conèixer bé als infants i conèixer maneres de treballar i de ritmes diferents en aquests.

Abans d'entrar pròpiament en les observacions de les escoles de pràctiques, hi ha un últim apartat on els alumnes estableixen compromisos per tal de poder assolir els objectius personals proposats (D2S1)[53]. El primer tall fa referència a l'actitud i a la predisposició de la Diana d'incloure's en el grup classe, de participar-hi com un integrant més. Durant l'entrevista s'ha vist com la Diana, en alguns moments, s'identificava amb el col·lectiu dels mestres (D2F: 2, 3, 4), però de manera especial, destaca la identificació que s'estableix quan, juntament amb la mestra d'aula, formen un equip (D2F2). Igualment, lliga aquesta predisposició a participar, de nou, de la descoberta de noves metodologies que engruixeixin el volum d'experiències disponibles per emprar-les en el seu futur docent. El segon compromís fa referència, de nou (D2F8), a la predisposició que tindrà per identificar i conèixer els diferents ritmes i necessitats d'aprenentatge dels infants, posant l'èmfasi de l'acció en el intent més que en el resultat.

Quarta selecció, pàg. 6 (S4)

> L'activitat que més em va agradar va ser la que consistia en agafar un rol i representar-ho, ja que m'ho vaig passar molt bé, perquè era molt vivencial, molt pràctica i a més em va donar tranquil·litat a l'hora de començar a la primera escola. He

Destaca una activitat que ha realitzat a les tutories de l'assignatura de pràctiques a la facultat. No té relació directa amb l'entrevista però parla de la metodologia vivencial, que ha estat un terme recurrent (D2F: 4, 11) per definir una manera de fer. Malgrat que és evident que el nom deriva de l'èmfasi de la vivència personal, no l'ha definit de manera clara en cap moment. Això no obstant, per tot el que s'ha inferit a l'entrevista, s'entén aquesta metodologia com aquella que treballa de manera activa amb els infants, fent-los partícips de l'acció i considerant-ne, sempre, els interessos i la motivació (D2F4). Aquest tall permet contrastar la interpretació realitzada a la vegada

[53] La sigla S és l'abreviació de selecció. El número fa referencia a la selecció que s'està citant de manera indirecta en l'anàlisi, en aquest cas S1.

que afegeix més informació. La metodologia vivencial també és aquella manera d'aprendre *pràctica* –com a antítesi de *teòrica*- i, fins i tot, és aquella amb la qual una persona aprèn passant-s'ho bé.

Cinquena selecció, pàg. 14 (S5)

> repartir fulls i repartir sabó). A més els tocava fer treball del projecte, que ells havien escollit, "el projecte d'Àfrica" el qual em va agradar moltíssim.
>
> mentre un feia anglès, l'altre informàtica. De totes les activitats les que destacaria més són les classes d'anglès que eren molt vivencials, el projecte d'Àfrica, els planetes i per últim quan van ser les festes de Badalona, com es porten a terme dins l'escola i es coordinen amb el poble per que els nens/es entenguin què passa aquests dies i el perquè d'aquestes.

L'impacte positiu que han tingut les activitats en les quals la Diana ha participat a l'escola també queden reflectides en aquests talls, com ja s'havia constatat durant l'entrevista (D2F: 3, 4, 6, 7, 11). En el primer punt, l'ús del superlatiu amb el qual quantifica el seu nivell de satisfacció amb el projecte és una mostra d'aquest entusiasme absolut que ha despertat el projecte en si, així com les activitats que se n'han derivat. En el segon punt, on destaca aquelles activitats que ha percebut de manera positiva, torna a remetre al projecte d'Àfrica, a la vegada que inclou les classes d'anglès.

Sisena selecció, pàg. 18 (S6)

> actualment porta 6 anys així.. És una noia molt tranquil·la amb els seus infants sempre parla molt fluixet mai no crida i això és el que més m'agrada del que veig, ja que no sol perdre la paciència. Per coordinar-se amb els seus companys de cicle,

Aquesta selecció serveix per entendre millor una de les associacions que la Diana ha realitzat durant l'entrevista de manera desdibuixada. Concretament quan parla de la llibertat que dóna la mestra als alumnes (D2F7). En preguntar a l'entrevistada què entén per donar llibertat ho associa amb el respecte que té la mestra per escoltar les intervencions dels infants, tot i que aquestes es produeixin en espais no programats per a tal. Fins i tot, per una millor comprensió, proporciona una imatge antagònica d'aquests valors protagonitzada per la mestra paral·lela. En l'entrevista, el focus d'atenció se centrava en respectar les intervencions dels infants a la vegada que no s'aixecava la veu, mentre que en aquesta selecció es complementa amb la idea de ser pacient.

Setena selecció, pàg. 20 (S7)

> Estan tots junts a classe excepte dues vegades a la setmana que es separen la meitat del grup per fer Psicomotricitat/ pla de treball, o anglès/ informàtica, aquests grups dividits no són sempre els mateixos, es fan de manera que s' intenta que tots puguin estar amb tots. En aquestes edats les activitats què es realitzen , atenen a la diversitat

Aquesta selecció, tot i que no té referència directa amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, serveix, novament, per tenir una millor comprensió del que la Diana ha volgut explicar en el fragment 5 de l'entrevista. Concretament quan ha valorat de manera positiva la manera com es realitzaven les separacions del grup classe. El criteri de separació no té cap relació amb els diferents nivells de coneixement (D2F5) i no sempre són els mateixos grups. És a dir, en diferents assignatures hi ha diferents grups i, d'aquesta manera, es promou, com bé diu la Diana en aquesta selecció, que els infants interaccionin tots amb tots..

Vuitena selecció, pàg. 21 i 22 (S8)

> La veritat és que aquesta vegada ho tinc difícil, ja que hem fet moltes activitats i cadascuna d'elles m'ha agradat molt. Pot ser puc posar com a rellevant el projecte de l'Àfrica, ja que com és un projecte que han escollit ells, els infants estan molt motivats i amb ganes d'aprendre tot el que se'ls hi explica. He après molt amb aquest projecte, (tribus, tipus de menjars, danses i colors típics, animals etc.) ha sigut una experiència molt bonica i a més era la primera vegada que veia com era un projecte i com es treballava aquest. Però també vull destacar la manera com han portat a l'escola les
>
> passar proves i veure els nivells de cadascú més individualment. Per tot això, si he de fer una balança, sense dubtar ni un moment, tot es positiu, no hi ha res que no m'hagi agradat. He après una metodologia que m'encantaria poder utilitzar en el meu futur professional, i amb això ja me'n vaig més que satisfeta, ja que era un dels meus objectius rellevants.

La memòria està dividida en dos grans blocs, un per a cada escola que s'ha visitat durant els dos mesos de pràctiques. La reflexió d'aquesta selecció correspon a la segona escola que va assistir, que és la que ha mencionat de manera gairebé constant en tota l'entrevista (D2F: 3, 4, 5, 6, 7, 11). Atès el gran entusiasme que li ha causat aquesta experiència, sent la necessitat d'introduir un matís a l'inici de la reflexió; *aquesta vegada ho tinc difícil*, per diferenciar aquesta segona escola de la primera que va visitar, on malgrat que l'experiència també va ser molt positiva, no va arribar a ser tan extraordinària.

L'experiència derivada de la segona escola ha resultat ser un punt d'inflexió per la Diana respecte a les metodologies, ja que després de veure com es treballa per

projectes ha quedat clarament enlluernada. De la segona escola manifesta el seu grat, especialment arran del treball de l'Àfrica mitjançant la metodologia per projectes. Fins i tot, en la línia del que s'ha vist a l'entrevista (D2F7), no és capaç de destacar cap possible element de canvi o de millora per tal d'enriquir l'observació i la posterior reflexió, *no hi ha res que no m'hagi agradat*. Finalment, destaca la necessitat explícita que té de donar molta importància a la metodologia emprada a l'escola i de lligar-la amb els objectius que es destacaven en la primera selecció de la present anàlisis (D2S1).

Novena selecció, pàg. 23 i 24 (S9)

> la meva pròpia metodologia en el meu futur com educadora. En aquest cas també penso que ho he assolit molt bé i estic molt contenta de tenir més clara la metodologia que m'agradaria utilitzar. Hem vaig plantejar també relacionar-me amb tothom de
>
> Per últim i no per això menys important, em vaig plantejar conèixer bé els infants, i a més d'aconseguir-ho he après a ser més pacient, a entendre que tothom és diferent i que tots necessiten el seu ritme per fer les coses, i per tant he après a respectar això i ser molt més comprensiva, cosa que pot ser no m'havia plantejat, però de la que em sento molt orgullosa..

En la revisió del grau de compliment dels objectius i compromisos plantejats a l'inici de la memòria (D2S: 1, 3), la Diana fa balanç de l'assignatura de pràctiques. En el primer retall, en relació amb la voluntat de conèixer noves metodologies, manifesta una gran satisfacció per haver complert l'objectiu perquè el lliga amb el seu futur professional, *estic molt contenta de tenir més clara la metodologia que m'agradaria utilitzar*. Respecte el segon objectiu, en el segon retall, també es mostra satisfeta amb el grau de compliment, *he après a respectar això [ritme] i ser molt més comprensiva*. En aquest sentit, es pot dir que dóna els dos objectius per assolits en la seva totalitat ja que no fa esment a cap tipus de mancança. Així mateix, aquesta reflexió serveix per posar en paraules els seus pensaments. En aquest sentit, les pràctiques li han servit d'una banda, per conèixer una nova metodologia i per altra, per aprendre a respectar les diferències dels alumnes itenir una millor comprensió de la situació complexa que és una aula.

Desena selecció, pàg. 24 (S10)

> Encara que han sigut pocs dies, han estat suficients per fer-me comprendre que s'han d'atendre les diferències de cada infant i s'han de cercar temes que siguin de l' interès dels nens/es per tal que estiguin motivats i aprenguin d'una manera més vivencial. A més, he après que és molt necessari que els Mestres estiguin compromesos tots junts amb la convivència entre els infants i no només amb l'ensenyament. Sinó amb l'educació. Però sense cap dubte la millor experiència de totes ha sigut poder estar en contacte amb els infants i poder portar a terme una classe, ja que penso que les practiques t'ensenya moltes coses que la teoria sola no pot.

> Finalment, després de fer aquestes primeres practiques, i per tant de tenir un primer contacte amb el que serà la meva professió en un futur, considero que ha estat una molt bona experiència en general, ha sigut molt positiva i instructiva per mi, ja que he pogut posar en pràctica alguna dels coneixements que he anat adquirint durant la meva estada a la facultat, i a més els he pogut ampliar gràcies a la possibilitat de viure de prop tot el que envolta una escola.

L'autoavaluació serveix per fer una reflexió final i tancar la memòria. En aquests punts emergeixen temes que han estat recurrents i serveixen per tancar l'anàlisi de la segona recollida de dades de la Diana. En primer lloc, torna a insistir en com de positiva ha estat l'experiència a nivell general, fet que ha emergit en l'entrevista constantment (D2F: 3, 4, 5, 6, 7, 11). Ressalta la importància de l'aprenentatge en referència a la gestió de les diferències entre els infants a l'aula, que com s'ha vist era un dels seus principals objectius (D2S1) i un dels punts que manifesta que ha assolit en la revisió (D2S9). En aquesta autoavaluació, reapareix la *metodologia vivencial* com la manera de motivar els alumnes i aconseguir que mostrin interès pel que s'està fent. Finalment, destaca el gran valor dels aprenentatges realitzats en el marc de l'assignatura de pràctiques com un nou estadi al qual no es pot arribar només amb la teoria. Aquesta reflexió, casa amb la necessitat de la Diana de buscar, en les seves vivències, mecanismes de justificació de les preguntes de l'entrevista, (D2F: 2, 4, 6), però també va més enllà perquè li dóna un gran valor a l'assignatura, que reconeix que ha tingut un gran impacte en ella.

5.1.2.3 Inferència del sistema de creences, representacions i sabers

A. Sobre l' aprenentatge de la lectura i l'escriptura

L'ordre jeràrquic en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura és una de les idees que apareix reiteradament amb més força (D2F: 3, 6, 11). En diferents fragments, la Diana n'estableix un procediment, que concretament segueix una escala de menor a major gradació d'unitats significatives. Es comença treballant les lletres de

manera aïllada; fins i tot, concreta la primera lletra per la qual començaria, la primera vocal per ordre alfabètic. Després segueixen les síl·labes, més endavant les paraules i finalment, les frases. Aquesta visió casa de ple amb el mètode sintètic d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que precisament proposa aquest ordre ascendent per al procés.

Estretament relacionada amb aquesta idea, hi ha la visió separada dels processos d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (D2F: 2, 3, 11). Resulta especialment visible en aquells fragments en els quals només parla de la lectura (D2F: 2, 11) i omet per complet el procés de l'escriptura, fent brotar, així, la prevalença de la primera per sobre de la segona. És adient precisar, però, que en el conjunt de l'entrevista no queda totalment descompensat, ni tampoc sempre s'estableix aquesta mena de *pseudo* supremacia, sinó que es dibuixa com una tendència que ha quedat reflectida en alguns fragments. De fet, està relacionat, de nou, amb aquestes jerarquies que estableix la Diana, segons les quals considera que previ al treball de l'escriptura a classe s'ha de treballar la lectura. De nou, en aquest element del CRS, brolla l'ordre associat amb l'aprenentatge. Fins i tot va més enllà, i encara estableix un altre requisit previ al treball de la lectura i l'escriptura; el treball de la llengua oral, especialment destacable a l'escola Bressol.

Un altre element que emergeix és el paper que ha de tenir l'ortografia en el procés d'ensenyament i aprenentatge (D2F: 3, 4, 9, 13). En un dels fragments, estableix una relació causa-efecte entre el treball de les fitxes d'ortografia i un millor nivell de lectura i escriptura; *cada semana se llevan una ficha de ortografía para repasar escriben súper bien y leen súper bien* (D2F3). Lluny de ser un tràmit o una faceta més de l'aprenentatge, en destaca la importància tot recordant un exercici concret, que va ser del seu grat, de l'última escola de pràctiques; *dibujar a partir de ortografía* (D2F4).

També ha emergit la necessitat de respectar el temps (D2F: 8, 9, 10, 13, S9) que cada alumne necessita per dur a terme el seu procés d'aprenentatge. En aquest sentit, ha emergit la gran confiança de la Diana envers els seus alumnes, que s'ha traduït en la incorporació d'aquest component en el seu sistema de CRS en relació amb la imatge que té de l'infant, un ésser capaç d'aprendre que precisa d'un espai de confiança per a la realització dels seus aprenentatges.

Per tancar aquest bloc, es destaquen dues últimes inferències. La primera és la visió que confirma l'existència d'un nivell homogeni en tota la classe (D2F: 3, 8) que defineix el nivell general d'aquesta. La segona es refereix a la importància que la Diana atorga al coneixement precoç (D2F: 3, 8, 12, 13), el qual valora sempre molt positivament. No

obstant això, ateses les contradiccions que s'han manifestat sobre aquests dos últims punts, s'expliquen amb més profunditat a l'apartat E d'aquest capítol.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Existeix un ordre preestablert per aprendre a llegir i a escriure.
    - Aquest ordre va de les unitats més petites (lletres) a unitats més grans (síl·labes, paraules) (mètode sintètic).
    - Cada setmana la mestra introdueix una lletra.
    - Aquest mètode és universal.
- Llegir i escriure són dos processos separats.
    - Primer s'aprèn a llegir i després a escriure.
- Abans d'ensenyar a llegir i a escriure s'ha de treballar la llengua oral a l'escola bressol.
- Treballar l'ortografia repercuteix en el nivell d'alfabetització.
- Cada alumne té un ritme diferent d'aprenentatge.
- El nivell de coneixements dels alumnes de l'aula és homogeni.
- Realitzar aprenentatges precoços denota que l'alumne és espavilat.
    - Escriure bé a P3 indica que l'infant és espavilat.
    - Llegir i escriure molt bé a P5 és quelcom positiu.
- Hi ha uns aprenentatges mínims per cada curs.
    - L'ensenyament de la lectura i l'escriptura s'ha de començar a P3.
    - Escriure bé a P4 és diferent d'escriure normativament correcte.

B. L'actuació docent

La Diana posa l'accent en tres elements relacionats amb les actuacions docents. En primer lloc, atorga una gran importància a la gestió de l'aula i en com aquesta afecta el comportament de l'alumnat. En funció de quina és l'actitud de la mestra (D2F7), els infants tenen un comportament o un altre, pel que clarament es pot inferir que ambdós comportaments estan relacionats i que la mestra seria el catalitzador de la diferència.

En segon lloc, i vinculant-la amb la idea anterior, per la Diana el concepte de llibertat és quan mestra dóna espai als alumnes per intervenir en situacions que no han estat programades per a tal (D2: F7, S6).

En tercer lloc, emergeix tímidament la necessitat d'establir sempre el reforç positiu envers l'alumnat, com quelcom inqüestionable, que sempre s'ha de fer. En el mateix

moment en el qual se li demana a l'entrevistada que simuli una situació docent-alumne a partir d'un text concret, es pot confirmar que emergeix definitivament (D2F13).

B1. L'actuació docent davant de l'error de l'infant

Davant de l'error de l'infant, ja sigui de temes estrictament relacionats amb l'escriptura i la lectura o no, la Diana es mostra partidària de fer una correcció indirecta. Durant l'entrevista manifesta clarament la seva preferència per aquesta opció que busca la correcció però de manera que sigui el propi infant el que prengui la decisió, és a dir, orientant-lo cap al producte final; *quedaría más bonito por ejemplo a lo mejor hubiera quedado más bonito que lo hubieras hecho aquí abajo* (D2F13). Pel que fa a la correcció específica del text, es mostra partidària de no fer-ne una correcció total (D2F10) i sense oblidar, mai, el reforç positiu que ja s'ha esmentat. No obstant això, cal recordar que al voltant de la correcció, i específicament sobre què s'ha de corregir, emergeix una contradicció que serà explicada més endavant, en l'apartat contradiccions.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- L'actitud de la mestra envers l'alumnat, n'afecta el comportament.
- Donar llibertat als alumnes és deixar-los intervenir a nivell oral.
- S'ha de reforçar positivament sempre els infants.
    - El reforç positiu beneficia sempre l'infant.
- El mestre ha d'orientar l'alumne cap al producte final
- És millor una correcció suggerida que no pas directa.

C. La metodologia

La metodologia és un tema recurrent, perquè com bé deia la Diana a la memòria, és un dels punts sobre els quals va voler centrar l'atenció durant l'assignatura de pràctiques. Tant és així que tots els elements del CRS que fan referència a metodologies concretes (basada en fitxes, metodologia vivencial i per projectes) s'han agrupat en diferents punts C1, C2 i C3 respectivament per donar major coherència i cohesió a la inferència del sistema de CRS.

De manera general, però, ressalta l'èmfasi que la Diana atorga a la motivació dels infants (D2F: 3, 4, 6, 11) en tant que una peça clau i fonamental per a l' aprenentatge. De fet, és un dels factors que explicaria el nivell de coneixement tan elevat dels

alumnes de l'escola de pràctiques de tres a sis anys. Tant és així, que parla de la necessitat que els alumnes estiguin motivats perquè aprenguin més.

La metodologia basada en fitxes (D2F: 3, 4, 6, 9) promou exercicis mecànics com la còpia o resseguir punts. Més en profunditat, considera la còpia un exercici amb el qual els infants no aprenen perquè estan reproduint merament un enunciat d'un suport; *y me he dado cuenta en este colegio copian y no se dan cuenta de lo que están escribiendo luego les haces escribir y no saben realmente (*D2F9). De totes maneres, no es pot oblidar que és un tema que li causa contradiccions, si hem de jutjar les diferents valoracions manifestades en diferents moments de l'entrevista, per això es relatarà a l'apartat corresponent a les contradiccions.

Una altra metodologia que aflora amb elevada freqüència és la vivencial (D2: F: 4, 11, S: 4, 5, 8, 9), també descoberta gràcies a l'experiència pràctica. Malgrat que no defineix clarament aquesta metodologia, la Diana es refereix sempre a una manera de treballar en la qual s'integren les experiències dels alumnes en els aprenentatges i activitats, causant així un augment tant de la motivació com de l'interès, i per extensió un millor aprenentatge (D2F4). Per contra, empra activitats metodològiques oposades a aquesta manera de fer per il·lustrar allò que no és vivencial (D2F11).

La metodologia per projectes simbolitza el gran descobriment de les pràctiques (D2F: 3, 4, 6, 7, 11) sense oblidar, però, que també és un dels punts sobre els quals s'ha identificat una major presència de contradiccions durant l'anàlisi, que es mostraran en detall a l'apartat E. Els elements que s'estableixen al voltant de la metodologia per projectes són variats i dispersos. Destaca la gran motivació que desperta en els alumnes, puix que són aquests els que trien el tema que treballaran (D2F4). La Diana parla d'una selecció prèvia a la tria dels alumnes, s'entén que responsabilitat dels docents, malgrat que a l'anàlisi no es diu de manera explícita (D2F3). Apareix un element que qüestiona la possibilitat d'estar duent a terme realment una metodologia per projectes si es pren com a base de treball un llibre d'editorial, ja que es perfilen com dues peces incompatibles en la mateixa situació; *quizá no sea un proyecto este* (D2F6). Per contra, dóna cabuda a les fitxes elaborades pels mestres com a material vàlid – a diferència dels llibres d'editorials – per treballar amb aquest sistema.

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- Quan els alumnes estan motivats aprenen més.
    - La metodologia vivencial motiva els alumnes.

        - És vivencial allò que parteix de les activitats proposades per la mestra.
    - El treball per projectes motiva els alumnes.
        - Els infants trien a partir d'una selecció prèvia.
        - No pot estar basat en el llibre d'una editorial.
        - Les mestres elaboren les fitxes de treball.
- Els infants no aprenen a llegir i a escriure tot copiant.
    - Les fitxes promouen exercicis mecànics.

D. Les aules multiculturals i multilingües

D'entrada, la Diana estableix una associació entre les aules multiculturals i multilingües i el treball curricular de les llengües, especialment amb l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès a l'escola; *sé que en esta escuela hacen mucho des de P3 inician el inglés* (D2F12). Un aprenentatge qualificat de bàsic atesa la importància d'aquesta llengua i que deixa entreveure la idea que hi ha llengües més *bàsiques* que d'altres. Més endavant en l'entrevista, la Diana relaciona l'aula multicultural i multilingüe amb aquella aula en la qual arriba un alumne nouvingut. Per tant, estableix el focus d'atenció en els estudiants que s'incorporen a la classe sense fixar-se en la varietat –o no– que existeix a l'aula *per se* (D2F12). D'acord amb aquesta visió, una aula d'aquestes característiques seria de caràcter extraordinari, ja que malgrat l'arribada freqüent de nouvinguts, no es tracta d'una qüestió diària en la majoria de les escoles. A major edat d'aquests infants que arriben, més costosa i difícil serà la integració perquè els estudiants tindran més aprenentatges realitzats en els seus països d'origen i s'hauran de realitzar més transferències. Per extensió, en el cas de l'escola bressol, l'impacte és més reduït perquè els infants amb prou feines parlen, pel que s'estableixen menys diferències entre els alumnes (D2F12). Fruit d'aquestes múltiples interpretacions, s'ha identificat una contradicció en el discurs de la Diana, que es tractarà en el següent apartat.

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- La integració en una aula multilingüe és més complicada com més gran és l'alumnat.
    - De 0 a 3 anys la multiculturalitat/multilingüisme no afecta a l'aula.
    - Les llengües primeres dels infants quan encara estan adquirint la parla no afecten el desenvolupament de l'aula.
- Hi ha llengües més importants que d'altres, com per exemple l'anglès.

- Una aula és multicultural/multilingüe quan hi arriba un alumne nouvingut.
    - Has d'haver-hi estat per poder-la definir.
    - És un tipus d'aula extraordinària.
    - El multilingüisme és el tractament curricular de les llengües.

E. Les contradiccions

Com ja sha mostrat durant l'anàlisi, de l'entrevista en brollen sis contradiccions que afloren de manera transversal en diferents moments, però que emergeixen definitivament en alguns dels fragments assenyalats.De les sis contradiccions, cinc han estat tipificades com a dilemes, ja que representen temes sobre els quals la Diana ha pronunciat declaracions incompatibles.. D'altra banda, l'única que s'ha considerat un conflicte és la confrontació d'interessos arran de l'observació de lactuació de la mestra de pràctiques en la correcció. Malgrat les diferents tipologies, es tractaran en l'ordre que han aparegut en la inferència dels elements del CRS.

Hi ha dues contradiccions sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura. La primera fa referència a la precocitat dels aprenentatges, sobre si són percebuts com quelcom desitjable. Quan se li pregunta de manera directa si està d'acord amb l'afirmació que com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure millor, respon negativament amb rotunditat (D2F8). En el desenvolupament de la resposta, defensa la necessitat de respectar els diferents temps dels alumnes; *todos somos diferentes y cada uno tiene su nivel y su ritmo/ y todos vamos a llegar a lo mismo* (D2F8). Per contra, quan el tema emergeix de manera indirecta durant la conversa, es revela la tendència de valorar en termes positius aquests aprenentatges realitzats de manera prematura; *en P5 tienen un nivelazo* (D2F12). O quan valora de manera positiva els propis aprenentatges prematurs: *yo era una enterada pero enterada enterada (…) antes de empezar el cole yo ya estaba ahí con las letras las escribía en la pizarra y | luego en el cole me aburría* (D2F1).

La segona contradicció és sobre l'existència –o no– de diferents nivells a l'aula. En el seu discurs parla dels diferents ritmes i nivells que tenen els alumnes; *creo que hay que respetar/ los límites de cada uno* (D2F8) i *a ver | no era el mismo para todos era bastante alto/ pero claro al ser alto pues los que eran más normalitos* (D2F8). Tot i que, durant l'entrevista, és freqüent el tractament de la classe com un grup de nivell homogeni, com s'acaba de veure en els casos que valora positivament els aprenentatges precoços – que són tractats com un tot-. També, a la pregunta sobre la varietat dels nivells a l'aula; *habían cinco niños me parece que eran de:: de educación*

especial (D2F8) respon explicant els casos d'educació especial, que mostra, un cop més, l'embolic de forces que operen al voltant de la idea dels nivells de l'aula.

La tercera contradicció està inclosa en el bloc de l'actuació docent davant de l'error de l'infant, concretament sobre la correcció. Mentre que la Diana es posiciona a favor de una correcció moderada, és a dir, de no corregir sistemàticament els textos d'acord amb la normativa; *soy partidaria de dejarlos igual no está bien pero yo soy partidaria de dejarlos y de que aprendan y que van a aprender* (D2F10), en un moment concret de l'entrevista aquesta visió entra en crisi, precisament quan està relatant el moment en el qual observa una altra mestra deixant de corregir una paraula d'una alumna. Tan és així, que acaba la intervenció amb una reflexió; *y yo pensaba no será bueno decirle oye está mal | no sé | hasta qué punto ¿no?* (D2F9). A les preguntes fetes sobre el suport visual (D2F13) també brota aquesta correcció indirecta i no exhaustiva. Com que és una contradicció que sorgeix d'un xoc de posicions arran de qüestionar si l'actuació de la mestra és la millor per a l'infant, ha estat tipificada com un conflicte.

La quarta contradicció és sobre la metodologia, concretament, sobre el treball per fitxes. La Diana s'hi mostra clarament contraria; *que no no me gusta | dar una ficha y que lo hagan en la ficha y luego ya esta no:: no me gusta* (D2F11). No obstant això, quan dins del marc de l'escola de practiques, descriu el procediment com es duien a terme les activitats, no les valora en clau negativa i emfatitza l'impacte positiu d'aquestes en els aprenentatges dels infants; *y hacen:: hacen ortografía cada semana se llevan una ficha de ortografía para repasar escriben súper bien y leen súper bien* (D2F3). Fins i tot, malgrat ser tan poc partidària d'aquest mètode, no el critica ni el proposa com a millora quan se li pregunta per possibles millores en l'escola de pràctiques (D2F7).

La cinquena contradicció fa referència al treball per projectes. La Diana no té clar què significa treballar per projectes. L'embolic és evident al llarg de l'entrevista ja que apareixen diverses confusions sobre com i quan es realitza la tria del tema. Aquestes confusions no queden resoltes com tampoc sembla tenir clar què significa aplicar aquesta metodologia. En un punt de l'entrevista, la Diana es qüestiona si la metodologia emprada per l'escola és treball per projectes o no, ja que empren llibres d'editorial com a principal suport; *es como un libro de una editorial (…) quizá no sea un proyecto este* (D2F6). No obstant això, pocs minuts després, torna a insistir en aquest punt afirmant que les pràctiques que ha observat es corresponen amb aquest tipus de metodologia per projectes; *sí me ha gustado mucho ver como se trabaja por proyectos* (D2F7). En canvi, però, no li provoca cap tensió el fet que hi hagi una selecció molt

acurada del tema del projecte o una temporització establerta abans de començar; *este año les dieron a escoger me parece que era pues los continentes/ y ellos escogieron África el continente de África* (D2F6).

La sisena contradicció del tipus dilema, que tanca la inferència del sistema de CRS de la Diana en aquest moment de la seva formació, és sobre les aules multiculturals i/o multilingües. El primer fet que mostra l'existència de la tensió és la manca d'una definició clara del que és una aula d'aquest tipus. Ella afirma no haver estat en contacte amb cap aula d'aquestes característiques i davant la incapacitat per definir-la, s'excusa amb aquesta manca d'experiència; *es que no tengo ni idea porqué al no haber estado* (D2F12). No obstant això, en un primer moment ho relaciona amb el tractament curricular de les llengües[54]. Més endavant, s'entreveu un element que tipificaria el tipus d'aula; *no tengo no sé | porqué todo lo en:: mi donde he estado eran todos de aquí* (D2F12). Per tant, sembla que sigui funció de la procedència dels alumnes (no concreta si la de l'infant o de la família). En la mateixa línia, més endavant parla de l'arribada d'alumnes de nacionalitats estrangeres a la classe; *que si llega un italiano o un marroquí o lo que sea a P5* (D2F12). Ja per acabar, no reconeix les aules en les que ha estat com aules multiculturals i/o multilingües, com en el següent cas; *en la escuela bressol habían italianos argentinos* (D2F12). De tots els dilemes que la Diana ha manifestat a l'entrevista, aquest és el que ha mostrat més forces contradictòries.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Quan abans aprenen els alumnes a llegir i a escriure millor *versus* s'ha de respectar el ritme propi d'aprenentatge de cada alumne.
- Existeixen tants nivells com infants a l'aula *versus* l'aula té un nivell homogeni.
- No s'han de corregir tots els errors dels infants *versus* els infants no aprendran si no se'ls corregeix.
- Els infants no aprenen a llegir i a escriure a través de la còpia *&* les fitxes fomenten la còpia *versus* fer fitxes d'ortografia de manera regular repercuteix positivament en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
- El treball per projectes no pot estar basat en un llibre *versus* el treball per projectes està basat en un llibre *versus* les mestres preparen el material.
- El multilingüisme és el tractament curricular de les llengües *versus* una aula és multilingüe quan hi arriba un alumne nouvingut.

[54] Veure apartat D d'aquest capítol.

Taula 14

Sistema de CRS emergit de la segona recollida de dades (2012-2013)	
Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura	Llegir i escriure són dos processos separats • Primer s'aprèn a llegir i després a escriure
	Existeix un ordre preestablert per aprendre a llegir i a escriure • Aquest ordre va de les unitats més petites (lletres) a unitats més grans (síl·labes, paraules) (mètode sintètic) • Cada setmana la mestra introdueix una lletra • Aquest mètode és universal
	Abans d'ensenyar a llegir i a escriure s'ha de treballar la llengua oral a l'escola bressol
	Treballar l'ortografia repercuteix en el nivell d'alfabetització
	Cada alumne té un ritme diferent d'aprenentatge
	El nivell de coneixements dels alumnes de l'aula és homogeni
	Realitzar aprenentatges precoços denota que l'alumne és espavilat • Escriure bé a P3 indica que el nen és espavilat • Llegir i escriure molt bé a P5 és quelcom positiu
	Hi ha uns aprenentatges mínims per a cada curs • L'ensenyament de la lectura i l'escriptura s'ha de començar a P3 • Escriure bé a P4 és diferent d'escriure normativament correcte
L'actuació del docent	L'actitud de la mestra envers els alumnes afecta el comportament d'aquests
	Donar llibertat als alumnes és deixar-los intervenir a nivell oral
	S'ha de reforçar positivament sempre els infants • El reforç positiu beneficia sempre l'infant
	El mestre ha d'orientar a l'alumne cap al producte final
	És millor una correcció suggerida que no pas directa
Metodologia	Quan els alumnes estan motivats aprenen més • La metodologia vivencial motiva els alumnes o És vivencial allò que parteix de les activitats proposades per la mestra • El treball per projectes motiva els alumnes o Els infants trien d'una selecció prèvia o No pot estar basat en el llibre d'una editorial • Les mestres elaboren les fitxes de treball
	Copiant els infants no aprenen a llegir i a escriure • Les fitxes promouen exercicis mecànics
Les aules multiculturals i multilingüe	La integració en una aula multilingüe és més complicada a major edat dels alumnes • De 0 a 3 anys la multiculturalitat/multilingüisme no afecta a l'aula. • Les llengües primeres dels infants no afecten a el desenvolupament de l'aula quan encara estan adquirint la parla
	Hi ha llengües més importants que d'altres, com l'anglès
	Una aula és multicultural/multilingüe quan arriba un alumne nouvingut • Has d'haver-hi estat per poder-la definir • És un tipus d'aula extraordinària

	• El multilingüisme és el tractament curricular de les llengües
Contradiccions	Quan abans aprenen els alumnes a llegir i a escriure millor *versus* s'ha de respectar el ritme propi d'aprenentatge de cada alumne
	Existeixen tants nivells com infants a l'aula *versus* l'aula té un nivell homogeni
	No s'han de corregir tots els errors dels infants *versus* no aprendran els infants si no se'ls corregeix
	Copiant els infants no aprenen a llegir i a escriure *&* les fitxes fomenten la còpia *versus* fer fitxes d'ortografia de manera regular repercuteix positivament en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura
	El treball per projectes no pot estar basat en un llibre *versus* el treball per projectes està basat en un llibre *versus* les mestres preparen el material
	El multilingüisme és el tractament curricular de les llengües *versus* una aula és multilingüe quan arriba un alumne nouvingut

5.1.3 Anàlisi de la tercera recollida de dades de la Diana (D3)

5.1.3.1 Anàlisi de l'entrevista

Primer fragment (F1)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 20 [1-35][55]

Text	Anàlisi
Mireia ¿Cómo sientes que ha sido tu formación | aquí en la carrera/ respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura? Te sientes satisfecha/::	L'E demana a la Diana que valori com ha estat la formació a la universitat, tot partint d'una declaració.
Diana |em::| sí | sí/ en el último mes un poco | porqué:: en el último ahora en el último:: año de carrera/ y en el último mes hemos hecho didáctica de la lengua dos y la verdad es que la profe que nos ha tocado | |nyt| nos ha enseñado bastante | diferentes metodologías |	Confirma la declaració. La situa en el temps, que resulta ser proper, *el último mes*, *ahora, último año de carrera*. Apunta una assignatura en concret, *didáctica de la lengua dos,* i destaca la professora. Explica què li han ensenyat, *diferentes metodologías,* accentuant la varietat.
pero claro | es un poco idílico todo | pero luego realmente no:: no se puede | no se pone de momento | es un poco |	La conjunció presenta la part negativa, el poc realisme de la situació, que titlla de massa ideal. Sembla que vagi a desenvolupar el perquè de l'idealisme però talla la frase.
no:: no no llego a estar satisfecha del todo	Tanca el torn manifestant el seu grau de satisfacció, malgrat no ser absolut.
Mireia y qué:: | qué cambios harías o cómo mejorarías la formación para que estuvieras más contenta/ ((canvia la grabadora de lloc, riures)) | o sea qué cambios introducirías para mejorarla	L'E pregunta quins canvis millorarien la formació.
Diana hombre creo que haría | pues igual que se hace en didáctica de las matemáticas | esto es didáctica de la lengua	Des del mode condicional, manifestant que es tracta del seu punt de vista, inicia una comparació, que no acaba ,amb una altra assignatura, *didáctica de las matemáticas*.
pero es que realmente | por ejemplo esta didáctica de la lengua uno y didáctica de la lengua dos yo en didáctica de la lengua uno no salí para nada | sabiendo cómo enseñar a leer y a escribir |	La conjunció presenta l'element de contrast, *didáctica de la lengua uno*, de la qual en destaca el nul aprenentatge, amb una valoració molt rotunda, *para nada*. Empra el verb sortir, de l'assignatura, que accentua el deixar d'estar en un lloc.
y:: y todo el mundo con los que hablo es como | bueno ya aprenderemos en la práctica porqué de aquí no salimos formados realmente | pienso yo	La conjunció afegeix a la resta del col·lectiu d'estudiants en les seves declaracions. Es refugien en les pràctiques per aprendre allò que no han après a les assignatures. Per això empra el temps en futur, perquè la pràctica no ha arribat. El motiu és la falta de formació a la carrera. Matisa la contundència de l'afirmació indicant que es tracta del seu pensament.
Mireia {(AC) no sí sí sí} | y entonces al:: | introducirías más casos prácticos o::	L'E confirma que és l'objectiu de l'entrevista parlar d'allò que pensa. L'E introdueix una possible millora a partir del que la Diana havia manifestat.

[55] Entre claudàtors s'indica la correspondència entre el quadre i les línies de transcripció de l'entrevista que es troba a l'annex II, concretament a la pàgina 643.

Diana Claro/ | por ejemplo | sí pues sí pues sí:: introduciría casos prácticos | |e:: e::| claro para enseñarnos pues | diferentes tipos de:: diferentes maneras de hacer/ y:: y que cada uno pues escogiera | cuál es la que más le gusta o cuál es la que cree que más le va a servir | porqué:: realmente luego cuando tú te pones a trabajar es como:: | bueno este año pruebo esto/ y si no me funciona pues el año que viene | pruebo pues otra cosa pues que nos enseñen de gente que:: que:: ha hecho diferentes cosas/ y que tú puedas ver un poco si eso ha funcionado o no ¿sabes?	Mostra acord amb la rotunditat de l'evidència, *claro.* Matisa que seria una possibilitat. Afirma en tres ocasions el seu acord. Repeteix la idea. Apunta per a què serviria; veure diferents metodologies. Així els alumnes escullen d'entre les vistes a partir de dos criteris, el grat o la utilitat. El contrast amb la realitat, introduït per l'adverbi *realmente* i *luego*, apunta la manera de fer, *pruebo*. En cas que no funcioni, el proper any es canvia. És un col·lectiu de gent indefinida qui ensenya, no es refereix al col·lectiu de mestres. El resultat de la funcionalitat és binària; o funciona *o no*.
Mireia Porqué has dicho que era muy idílico porque era::	L'E demana el motiu pel qual ha dit que les situacions, des de la formació, són idíl·liques.
Diana bueno porque te dicen que para aprender a leer tienes que empezar a:: a hacer a:: que sí que tiene que ser todo significativo y todo | pero te explican que tiene que aprender a partir de una frase/ el niño tiene que empezar a leer | porque tú le pones una frase al niño y si no sabe /d/ que es de ((lletra)) jamás va a empezar a leer ¿no?	La imposició és externa, en 3pp, *te dicen* i en forma de perífrasi verbal d'obligació, *tiene que ser significativo*. La conjunció introdueix l'element advers, partir d'un element concret, *una frase*. Apunta la impossibilitat de saber llegir la frase sense tenir dominada la relació so-grafia, *jamás va a empezar a leer*.
creo yo | creo que también tienes que relacionar un poco el fonema con la grafía sino |	Matisa la rotunditat indicant que es tracta del seu pensament. Insisteix en la importància de la relació entre el *fonema* i la *grafía*.
por mucho que tú le presentes una frase	Presenta la situació paradoxal que suposa llegir la frase sense tenir aquest coneixement.
y esa frase | represente algo para el niño creo que no va a leer por si | por la iluminación divina vaya	Malgrat la motivació, que havia destacat com element essencial, insisteix en la impossibilitat de llegir. Tanca el torn fent ironia sobre mètode pel qual seria capaç de llegir la frase, *iluminación divina*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

La frase clau d'aquest fragment és la metàfora del mètode d'aprenentatge que critica la Diana tot just a les acaballes del parlament, *por la iluminación divina*. Prové d'un parlament en el qual està explicant perquè les situacions d'aprenentatge plantejades des de la formació del professorat són tan idíl·liques. Critica obertament la idea que els han ensenyat segons la qual el nen ha d'aprendre a llegir a partir d'una frase significativa, *te explican que tiene que aprender a partir de una frase/ el niño tiene que empezar a leer*. El problema, per la Diana, passa per la manca del domini de la relació so-grafia, *si no sabe /d/ que es de*. Sense aquesta relació desenvolupada, segons ella, és gairebé impossible que aprengui a llegir, *jamás va a empezar a leer*. Per tant, s'entreveu la creença que la manera com s'ha de començar és per les lletres i després ascendir cap a unitats més grans, com la frase. L'oració clau mostra la sorpresa que li suposa pensar que es pot començar per una frase. En aquest parlament s'entreveu la falsa associació que ha fet la Diana sobre la consciència fonològica, ja que empra aquest concepte per definir la relació so-grafia.

Es mostra satisfeta amb la formació rebuda a la carrera però amb recances, *no llego a estar satisfecha del todo*. Hi ha una formació aparent que després s'haurà de completar, amb escreix, amb l'experiència pràctica adquida un cop comencin a exercir en tant que mestres; *porqué de aquí no salimos formados realmente*. És interessant, per tant, veure com espera aprendre en un futur. La clau està en la prova, *este año pruebo esto*, i en l'intercanvi d'informació amb altres persones que poden no ser professionals, ja que empra el mot *gente*, molt genèric, que no correspon a cap col·lectiu docent en particular. És interessant veure com els intercanvis d'experiències es produeixen en una relació binària, és a dir, funcionen o no funcionen, sense tenir en compte la varietat de matisos entre ambdues categories.

Es mostra molt crítica amb l'assignatura Didàctica de la Llengua I, sobre la que tenia grans expectatives pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura però de la que no va aprendre gairebé res. Empra la metàfora *sortir de l'assignatura*, que emfatitza la visió de l'assignatura com la d'un espai on s'entra durant un temps per adquirir-hi coneixements i un cop acabat el període, se'n surt. Segons la mateixa Diana, sense haver-ne après allò que esperava. Per contra, de Didàctica de la Llengua II, ressaltant la importància de la professora, confirma que li han ensenyat bastantes metodologies. És interessant veure on està l'èmfasi de l'aprenentatge, ja que no el situa en ella mateixa, sinó que parteix d'una visió més tradicional en la qual l'ensenyament es transmet i per això els coneixements s'ensenyen més que no pas s'aprenen, *nos ha enseñado bastante*. A l'hora de fer la valoració general de la formació empra tot un seguit de construccions temporals que situen els aprenentatges en una línia propera en el temps, relativa al darrer any de formació. Les propostes que fa per a la millora de la formació passen per ensenyar més casos pràctics.

Segon fragment (F2)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 21 [36-59]

Text	Anàlisi
Mireia es una de las preguntas y ya que has sacado el tema era la importancia que tú le das a la | |nyt| a la relación sonido:: [sonido grafía]	L'E formula una pregunta sobre la relació entre el fonema i el grafema.
Diana yo creo que es súper importante para los niños |	Indicant que es tracta de la seva opinió, *yo creo*, en destaca la importància amb l'adjectiu de quantitat *súper*, que la magnifica.
porqué si no:: si no tienen esta consciencia	L'absència de la consciència fonològica sembla que

fonológica/ jamás van a | {(AC) bueno sí }	faci impossible l'aprenentatge, com indica el *jamás* que després és matisat per un marcador d'aclariment *bueno sí*.
aprenderán a leer pero creo que es mu- mu- un camino mucho más fácil	Afirma que sí que es produirà l'aprenentatge. Especifica com serà aquest, *fácil*, accentuat per l'adverbi de quantitat *mucho*, que sumat a l'adverbi de quantitat *más* il·lustren la rebaixa, en dificultat, que aporta la consciència fonològica.
Mireia o sea tú empezarías por esta consciencia::	L'E formula una hipòtesi sobre com iniciaria la Diana l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
Diana sí | sí sí creo que es básica para que los niños empiecen a leer | y a escribir	La confirma amb el triple adverbi afirmatiu. Insisteix novament en la importància que té per ella, *básica*.
Mireia vale ¿este año has estado de prácticas?	L'E demana informació relativa a la seva formació.
Diana sí	Respon afirmativament.
Mireia ¿has estado en:: parvulario? o en llar [d'infants]	L'E concreta el nivell en el qual ha fet les pràctiques.
Diana [sí] en P4	La Diana matisa, P4.
Mireia vale perfecto | ¿qué tal la escuela a nivel de la:: enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura | ¿qué te ha parecido?	L'E formula una nova pregunta relacionada amb l'entorn observat durant el període pràctic.
Diana la verdad es que he estado muy contenta con las profesoras |	Emet una valoració positiva de les professores que ha observat, *contenta*, reforçada per l'adverbi de quantitat *muy*.
sí y a partir de ellas es que he aprendido lo de la consciencia fonológica y todo porque ella enseñaba mucho | sobretodo eso que que |nyt|	Vincula l'experiència adquirida d'aquestes mestres, *a partir de ellas*, amb la importància que atorga a la *consciencia fonológica*. Emfatitza la reiteració d'aquest ensenyament per part de la mestra, *enseñaba mucho*.
que tuvieran la consciencia de::l del sonido/ y lo:: relacionaran con la grafía |	Explica a què es refereix per consciencia fonològica, *consciencia del sonido* i la relació d'aquest amb la *grafia*.
y cada día al repasar la la:: |nyt| la:: fecha/ | era el /d/ /i/ /ll/ o sea todo muy muy marcado |	Concreta un exemple quotidià, *cada día*. Emfatitza la pronuncia dels tres primers fonemes de *dilluns* a tall d'exemple. El marcador d'aclariment introdueix la manera, *marcado*, accentuat pel doble adverbi de quantitat *muy*.
y los niños pues relacionaban mucho	La conseqüència en els infants és la relació que establien, accentuada per l'adverbi *mucho*.
y aparte era como /d/ de que | y:: mirábamos e::l calenda- |nyt| e::l abecedario/ pues de de dofí o de lo que sea\ | y creo que eso también a ellos les va muy bien	Segueix amb l'exemple. S'inclou en el grup classe, com indica l'ús de la 1pp, *mirábamos*. Canvia a la 1ps per parlar de la seva opinió, centrada en els avantatges que aporta aquest mètode als infants*, muy bien*.
porque cuando escuchan una letra fuera de:: su entorno o sea del entorno escolar que les suena pues relacionan eso/ al a a la imagen que tienen en el cole |	Justifica la seva valoració a partir d'allò que els infants poden fer, emprant la 3pp.
entonces pues creo que es muy bueno	Tanca la intervenció amb un judici de valor sobre el mètode, *muy bueno*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

El tema d'aquest segon fragment és la relació so-grafia, tot i que la Diana parla de consciència fonològica. Li atorga una gran importància. De fet, l'oració clau del fragment és aquella on ella en destaca la transcendència, *yo creo que es súper importante para los niños*. Fins i tot, sembla que sigui gairebé impossible arribar a dominar la lectura i l'escriptura sense aquest treball previ, *porqué si no:: si no tienen esta consciencia fonológica/ jamás*. La mateixa Diana talla l'oració per fixar l'atenció en el grau de dificultat, o de facilitat, que suposa aquest aprenentatge. Apareix la metàfora de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura com un camí i la relació so-grafia emergeix com un element facilitador, que en rebaixa molt la dificultat.

En el moment de fer una valoració general de l'escola, torna a remetre a la consciència fonològica. Aquesta vegada destaca l'alt impacte que li han causat les professores observades, i se'n mostra molt contenta, perquè és conscient de com n'és d'important. Les considera la font explícita del seu aprenentatge, *a partir de ellas es que he aprendido lo de la consciencia fonológica*. Exemplifica, a través d'una rutina com era l'escriptura de la data a la pissarra, com ho feien les mestres per treballar-la, *era el /d/ /i/ /ll/ o sea todo muy muy marcado*. Parla novament de la relació so-grafia malgrat que empra el concepte de *consciència fonològica*. Concreta la manera com ho fan, *muy marcado*, que és el detonant d'aprenentatge per a la presa de consciència. En el fragment, també apareixen els infants i allò que és millor per a ells en el moment de destacar-ne la rellevància, *creo que eso también a ellos les va muy bien.*

Tercer fragment (F3)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 22 [60-79]

Text		Anàlisi
Mireia	de todas las actividades que has visto | en esta escuela relacionadas con la lectura y la escritura/ cuál te ha gustado mucho que has dicho mira esta me gusta y como me la guardo como para cuando sea maestra/ | hacerla yo o:: te ha gustado mucho la actividad | porqué por lo que sea	L'E demana a la Diana que destaqui una activitat relacionada amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura en positiu.
Diana	es que no se trabajaba::	Nega que es fes cap feina relacionada amb aquest ensenyament aprenentatge, *no se trabajaba*.
Mireia	|ah| vale	L'E mostra acord.

Diana mucho la lectura y la escritura la verdad |	Segueix amb la resposta on matisa el grau de treball, *no mucho*.
pero sí que:: por ejemplo cuando hacíamos yo que sé cuando hacíamos la castañada ¿no?	L'adversatiu introdueix un exemple on sí que es treballava. La Diana s'inclou en el grup classe emprant la 1pp, *hacíamos*.
hacíamos una ficha chorra que	Qualifica la fitxa de *chorra*, utilitzant un llenguatge col·loquial que accentua l'absurditat de la fitxa.
era una chorra pero co- |mh::| |nyt| escribíamos en la pizarra entre todos cas ta ña y ahí es yo creo que eso es lo que decíamos ¿no?	Repeteix la qualificació. En destaca, però, el procés d'escriptura conjunta, *escribíamos, entre todos*.
que tiene un significado para ellos/ y que tienen | esa:: | esa ilusión y esa motivación por descubrir cómo se escribe castaña	L'acte significatiu d'escriptura és conseqüència de la *ilusión* i *motivación* dels infants. L'escriptura és la descoberta d'una incògnita, *descubrir como se escribre*, accentuant la faceta exploradora de l'aprenentatge.
y luego copiarlo ellos |	L'adverbi situa l'acció posterior, *copiar* de la pissarra allò que entre tots han escrit.
en principio se pone en en |nyt| entre todos | en la pizarra/ y luego ellos lo copian {(P) pero es ya}	Repeteix el procediment a seguir, primer de manera impersonal i després canviant a la 3pp. Remarca que es tracta de copiar.
Mireia o sea lo escribía la maestra con la ayuda de [todos los niños]	L'E assegura la informació facilitada per la Diana.
Diana [exacto] exacto	La Diana confirma, amb el doble adverbi de perfecte enteniment *exacto*.
Mireia vale y:: la otra cara de la moneda ¿no? aunque no hagan hagan muchas actividades has visto alguna que digas |ui| esta mira no ha funcionado o… no me gusta porqué:: [por lo que sea]	L'E demana a la Diana que destaqui una activitat relacionada amb l'ensenyament i aprenentatge de la llengua que no li hagi agradat.
Diana [es que claro] como lo han trabajado tan poco	L'adverbi *claro* denota l'evidència de no escollir una activitat perquè n'ha vist poques, fruit de la manca de treball, com indica l'adverbi *poco*.
no no puedo decir | es que esta no me gusta	Explicita allò que no pot fer.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

La paraula clau del fragment és *ficha*, juntament amb la qualificació que en fa, *chorra*. De la valoració se'n desprèn la poca utilitat que hi troba per la poca atenció que requereix el completar-la. A la vegada, però, resulta significatiu que la prengui de punt de partida per exemplificar les activitats que feien a l'aula en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. De fet, un element que ha afectat la seva elecció és la poca varietat d'activitats, relacionades amb aquest aprenentatge, que ha observat a l'aula de P4, *es que no se trabajaba mucho la lectura i la escritura*. Per tant, des del seu punt de vista, hi podria haver un major treball d'aquesta habilitat en el curs. Fruit de la limitada experiència, acaba per escollir un exemple que parteix de la fitxa. Es mostra incapaç de destacar una activitat a millorar, *como lo han trabajado tan poco*.

A partir d'un exemple concret, el dia que treballaven la castanyada, explica el funcionament del treball de la *ficha chorra*. Primer hi ha un procés d'escriptura amb tot el grup classe, on l'èmfasi està en dos punts. D'una banda, en el procés compartit que

suposa escriure tota la classe plegada. De l'altra, l'exercici de descobriment. La metàfora en clau exploradora posa l'accent en la procés de cerca, de destapar allò que està cobert. A la vegada, subratlla l'escriptura de *castanya* el dia de la castanyada com un fet que aporta significat als infants, fruit de la il·lusió i la motivació que genera aprendre a escriure. El segon pas és el trasllat de l'escriptura col·lectiva al paper individual. En aquesta segona part ja no parla d'escriure sinó de copiar allò que entre tots, sempre emfatitzant el procés conjunt, han escrit a la pissarra, *y luego ellos lo copian*.

Quart fragment (F4)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 23 [80-111]

Text	Anàlisi
Mireia tranquila | ¿Crees que cuanto antes se aprenda a leer y a escribir mejor?	L'E planteja una nova pregunta.
Diana no | [creo]	Respon negativament. La pausa breu afegeix rotunditat a la resposta. Comença a raonar la seva resposta.
Mireia [¿lo puedes explicar?]	L'E demana que expliqui el motiu de la resposta.
Diana que:: cada niño tiene su:: su nivel/ y:: pienso que | estoy totalmente en contra de forzar a los niños |	L'èmfasi està en la individualitat de cada infant, *el nivel de cada niño*. Es mostra, de manera molt ferma, en desacord amb la idea de forçar els nens, que és el que hi ha darrera del *com més aviat millor*.
porqué creo que |e::| hasta primero/ no es en principio/ no es obligatorio la la educación entonces | no tendría que ser obligatorio que enseñáramos a leer y a escribir | que:: cada niño tiene su su:: bueno pues parte de su casa/ hay niños que vienen | que los padres leen cada día y ellos pues por la misma motivación ellos leen | y hay niños pues que no han visto un libro en su vida |	Segueix desenvolupant la resposta. A partir de l'obligatorietat d'escolaritzar els infants presenta el seu argument, formulat amb una perífrasi d'obligació negada, *no tendría que ser*. Sembla que inicïï la repetició del mateix argument. El marcador de transició incorpora un nou element; el context familiar, que il·lustra explicant els dos extrems. En un, aquells pares que llegeixen habitualment, *cada día*. En l'altre, aquells nens que no tenen contacte freqüent amb la lectura. La metàfora *no veure un llibre en la seva vida* és una exageració que il·lustra la manca absoluta de contacte.
y que lo empieza a ver en el colegio/ y claro parten de otra base |	En aquest segon cas el contacte amb la lectura és a través de l'escola. Explicita la diferent càrrega emprant la idea de *la base* des de la qual parteixen.
entonces yo eso lo trabajaría a partir de otros niños/ que ya sepan un poco leer o escribir o que tengan una motivación más juntarlos con estos niños y que tiren un poco de ellos |	Estableix una hipòtesi de com treballaria l'escriptura i la lectura amb aquests infants, des del mode condicional. La peça clau són *los otros niños que ya saben*, o bé que tenen una major motivació. Així, aquests *tiren* dels altres, metàfora que il·lustra com els ajuden a desplaçar-se en el camí de l'aprenentatge.
pero no creo que tengan que salir de P5 |	La conjunció contrastiva introdueix una idea contrària a la seva manera de fer, l'obligació

bueno en la realidad sí |	d'assolir certs continguts a P5. El marcador de transició evidencia una contradicció amb el que sí que s'espera que assoleixin a nivell de continguts.
pero yo mi pensamiento es que no creo que tengan que llegar a primero sabiendo leer perfectamente	L'adversatiu retorna a allò que ella creu, *yo mi pensamiento,* que inclou un pronom redundant de 1ps. Allò que no han de fer és saber llegir perfectament. L'adverbi de manera, *perfectamente*, indica la possibilitat que d'altres maneres sí que sigui d'esperar.
Mireia y porqué dices que en:: realidad sí	L'E demana que expliqui el contrast que ha fet entre el que ella creu i la realitat.
Diana porque la realidad es así |	Ho justifica a partir de la definició d'allò que és *así*, sense possibilitat de canvi.
porque yo por ejemplo estaba en |nyt| P4 y:: había mucha falta/ que mi proyecto va de eso/ había mucha falta de inteligencia emocional | {(AC) entonces} mi profesora intentaba reforzar eso un poco/ y claro nos atrasábamos un poco en en lo que era:: en la lectura y escritura |	Inicia el relat d'una experiència personal, relacionat amb les pràctiques que ha realitzat. Va identificar una mancança; el treball de la intel·ligència emocional. Arran del treball d'aquesta intel·ligència, com no podia ser d'una altre manera, *claro*, es van endarrerir en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
y nos pasaron un:: un el:: el test/ | típico/ de los niños	Algú de fora l'aula, no inclòs en el grup classe, va passar un test.
Mireia ¿un test que pasaba [la escuela?]	L'E formula una hipòtesis sobre qui passava el test.
Diana [exacto] para ver los niveles que teníamos	Confirma que era l'escola, i el motiu, veure els nivells relacionats amb la lectura i l'escriptura.
y nos dijeron que:: había que copiar cada día en la pizarra:: | una frase/	Com a conseqüència dels resultats ve una imposició que no defineix qui la fa, en 3pp, *nos dijeron*. En forma de perífrasi d'obligació especifica quina, *copiar cada día una frase*. No parla d'escriure sinó de copiar.
porqué claro no llegábamos	Per parlar del nivell —o la falta d'aquest— sí que s'inclou, empra la 1pp.
y que cuando llegaran a primero esos niños no iban a saber leer y escribir | y yo creo que | no sé no me gustó	El canvi d'etapa catapulta el problema de no saber llegir i escriure. Mostra el seu desacord amb el que va passar.
Mireia ¿y puedes decir por qué no? explicar	L'E demana si pot explicar perquè li va desagradar tant la situació.
Diana bueno pues porqué yo creo que cada niño tiene su nivel	Insisteix en les diferències entre els alumnes aquesta vegada de *nivel*. Sempre, deixant clar que és allò que ella pensa, *yo creo*.
y creo que es mucho más importante | que tú le preguntes al niño ¿cómo estás? ¿cómo te encuentras? ¿qué te ha pasado hoy? y que | te explique porqué ese día si el niño viene mal y no has podido explicar | qué le ha pasado | pienso que no puede que que no estará pendiente de una letra o de la lección que tú des ese día	Atorga major importància a la dimensió emocional de l'infant més que no al contingut, exemplificat amb una lletra o el concepte *lección*, on és la mestra la persona que dóna la lliçó, essent ella la protagonista de la transmissió de coneixement. Mostra preguntes per saber la situació emocional de l'infant.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

De la pregunta de l'entrevistadora, sobre si és millor aprendre a llegir i a escriure com més aviat millor, en brolla la frase clau del fragment que és sobre la varietat de ritmes d'aprenentatge dels infants, en paraules de la Diana; *cada niño tiene su nivel*. Es mostra partidària de respectar els diferents ritmes d'aprenentatge ja que considera que

cada infant té el seu propi procés. Per tant, l'espectre de la varietat a l'aula és el màxim; tants nivells i ritmes com infants a l'aula. Sense que se li demani de manera expressa, es manifesta clarament en contra de forçar els nens, *estoy totalment en contra de forzar a los niños*, és a dir, tenir les mateixes demandes de nivell per a tots. Il·lustra la situació amb una demanda molt freqüent, com és que els infants arribin a l'etapa d'educació primària dominant la lectura i l'escriptura. Per a la defensa del seu punt de vista, empra l'argument de la no obligatorietat del període de l'educació infantil com per exigir un aprenentatge tan important a l'inici de l'etapa de primària.

En el desenvolupament de la resposta emergeix la contradicció que es genera entre allò que ella pensa i allò que socialment es demana. D'una banda, ella no creu que hagin d'acabar P5 sabent llegir i escriure*, yo mi pensamiento es que no creo que tengan que llegar a primero sabiendo leer perfectamente*. D'altra banda, a nivell social, la situació és una altra, *bueno en la realidad sí*. A l'hora de justificar la resposta remet a una realitat que sembla inalterable i que ve imposada des de fora, *la realidad es así*.

En la narració d'una anècdota s'entreveu la dicotomia que suposa treballar la intel·ligència emocional o la lectura i l'escriptura, ja que el treball de la primera va en detriment de la segona, *nos atrasábamos (...) en la lectura y escritura*. Per tant, no concep el treball de la lectura i l'escriptura a partir de la intel·ligència emocional. Fruit d'aquesta tria, i del test que l'escola passa per veure els nivells dels infants, els arriba una imposició, *había que copiar cada día en la pizarra:: (…) claro no llegábamos.* L'evidència de la falta de nivell, novament expressada amb la metàfora de desplaçament, simbolitza aquesta pressió social per la necessitat de complir amb un objectiu d'aprenentatge. Fins i tot, en el desenvolupament més extens de la resposta, torna a brotar la incapacitat de convivència dels aprenentatges i, per tant, la necessitat de prioritzar l'un o l'altre, *es mucho más importante*. Detalla quins són els dos elements entre els quals tria; la gestió de les emocions, partint d'un exemple en el qual un infant no està bé, *porqué ese día si el niño viene mal y no has podido explicar*; o bé la transmissió de coneixement més tradicional, simbolitzada amb el concepte *lección*, on l'accent està en la mestra que ensenya i no en l'infant que aprèn.

Bastant en la línia de la defensa de la individualitat del nivell de cada infant, destaca la importància que atorga al recorregut que cadascun d'ells ha fet amb la seva família. Concretament, planteja dues situacions diametralment oposades pel que fa al contacte amb la lectura i l'escriptura. En un dels pols situa aquells nens que tenen uns pares que estableixen de manera activa i conscient contacte amb l'entorn alfabetitzat, *los padres leen cada día*. Aquests infants tenen la motivació assegurada per la

impregnació que suposa tenir un referent lector tan proper i constant, *por la misma motivación ellos leen*. En l'altre, aquells nens que tenen uns pares que no tenen cap mena de contacte conscient amb la lectura o l'escriptura, que la simbolitza amb l'exageració de no haver vist mai un llibre, *no han visto un libro en su vida*. En aquest segon cas, l'entorn escolar esdevé l'inici del contacte amb aquest món lletrat. Aquesta diferència en els recorreguts evidencia uns fonaments diferents, *parten de otra base*. La proposta de la Diana és prendre aquestes diferències com un element positiu i proposa el treball entre iguals. D'aquesta manera, aquells que en saben més o que estan més motivats ajuden els altres a aprendre. Els ajuden a desplaçar-se en aquest camí metafòric que suposa l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, *que tiren un poco de ellos*.

Cinquè fragment (F5)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 24 [112-125]

Text	Anàlisi
Mireia y sabiendo | o sea aun sabiendo que no tendrían que pasar ¿no? a primaria sabiendo leer/ | crees que hay un:: curso donde se tiene que empezar a trabajar todo:: | lo relacionado con la enseñanza de la lectura y la escritura/ ¿en parvulario?	L'E planteja una situació en la qual la Diana s'ha de situar.
Diana bueno trabajar yo creo que desde el principio desde P3 tú tienes que tener un:: una aula dónde esté pues todo el alfa- |nyt| desde las letras para que ellos empiecen a:: a relacionar todo y yo creo que ellos llega a un punto | que que de la misma motivación de ver a los compañeros de ver a los padres o de lo que hacemos en clase/ |	És la seva opinió. *El principio* és l'inici del parvulari, és a dir, P3. Empra la 2ps per apel·lar al mestre. A l'aula ha de ser-hi *todo*. L'adjectiu de totalitat inclou lletres, noticies, cartes i diaris. Insisteix novament en la perspectiva personal. Aquest estímul, *una aula dónde esté todo*, impregna els alumnes i els motiva. La motivació també prové de *los compañeros, padres o de lo que hacemos* —s'entén que els mestres— a l'aula.
les motiva y empiezan a leer |	La conseqüència de la motivació és l'inici en la lectura (omet l'escriptura).
entonces lo que tienes creo que lo que tenemos que hacer es promover pues e:: casos reales o traer noticias a:: a que ellos traigan noticias o periódicos o cartas o:: | o recetas	Comença de nou l'oració per canviar de la 2ps a 1pp, per parlar des del col·lectiu de mestres. En forma de perífrasi d'obligació explica la feina dels mestres, *promover casos reales*. El verb emfatitza l'impuls que ha de donar el mestre però no queda clar si els casos reals emergeixen de manera natural o són provocats, *traer noticias, que ellos traigan.*
por ejemplo para hacer un pastel y que ellos estén motivados a empezar a leer y a escribir | desde P3 |	En dóna un exemple, fer un pastís. Insisteix en la importància de la motivació ja des dels primers cursos, des que s'inicia aquest ensenyament-aprenentatge.
pero no que tengan que leer ya | en P5 si leen en segundo pues leen en segundo.	L'adversatiu introdueix allò que no vol, tenir un curs preestablert on s'ha de saber llegir (omet

	l'escriptura). L'oració que tanca el parlament mostra el curs on poden aprendre a llegir; segon de primària.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment és *si leen en segundo pues leen en segundo,* on s'entreveu l'alta confiança que la Diana té en la capacitat d'aprenentatge dels infants. Per això, no considera que hi hagi d'haver un curs concret del parvulari en el qual hagin de saber llegir i escriure. No obstant això, sembla que segon de primària sí que suposaria un punt d'inflexió. Per contra, es mostra partidària de començar a treballar amb la lectura i l'escriptura a inicis del parvulari, oferint un entorn ric a nivell d'alfabetització. Destaca, també, el poder d'impregnació que suposen altres persones lectores al voltant dels infants, ja siguin pares o els mateixos companys de classe. L'actuació docent per aconseguir motivar els infants passa per promoure casos reals. En aquest sentit, no queda clar si es tracta de promoure en el sentit de donar empenta a situacions emergents que poden passar desapercebudes en el dia a dia de la classe, o bé, provocar-les ja sigui portant –el mestre– un diari a l'aula o bé demanant als infants que siguin ells els qui portin materials, *a que ellos traigan noticias o periódicos*. Sembla indicar que es tractaria de la segona interpretació.

L'oposició de la Diana a considerar que a finals de P5 els infants han de saber llegir és evident, *pero no que tengan que leer ya | en P5.* Es mostra clara i contundent. Resulta interessant, però, destacar que en aquest fragment la Diana ha articulat la resposta només amb la lectura, amb una excepció, quan parla de la importància general de la motivació, *que ellos estén motivados a empezar a leer y a escribir*. Sembla que hi hagi una primacia entre els aprenentatges. Que la lectura es doni primer, i que arran d'aquest assoliment, es produeixi el segon, *empiezan a leer, leer ya, leen en segundo*. Cal puntualitzar que l'entrevistadora, en la seva pregunta, també parla de lectura fruit de la resposta de l'anterior fragment en el qual la Diana criticava la demanda social per aprendre a llegir (ometent l'escriptura). Per intentar minimitzar l'impacte, quan formula la pregunta remet als dos aprenentatges.

Sisè fragment (F6)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 25 [125-142]

Text	Anàlisi
Mireia va bastante relacionada esta ¿tú qué método utilizarías? | si estás en parvulario/ cómo |nyt| ¿qué elementos usarías?	L'E demana que simuli que està exercint per explicar per quin mètode es decantaria.
Diana yo:: yo pondría en el aula pon- pues pondría eso pegaría por ejemplo |e::| trozos de:: periódico/ todas las letras del abecedario por supuesto	Amb un doble pronom redundant de 1ps, i en mode condicional, explica com decoraria la classe; *trozos de periódico, las letras del abecedario*. La construcció adverbial, *por supuesto*, indica l'obvietat de la presència d'aquestes en una aula d'educació infantil.
y luego pues | eso pues receta::s | todo lo que te he dicho antes/	Apel·la a la resposta de l'anterior pregunta (quadre anterior)
entonces canciones que cantemos cada día que estén pegados | un poema que hagamos para:: para:: navidad/	També les cançons, que com a grup classe —col·lectiu en el qual ella s'inclou emprant la 1pp— cantaran, o els poemes que recitaran.
pues se pega allí también todo | |nyt|	L'accent està en l'ús de les parets de suport per tot allò que es treballa.
que ellos tengan |e::| relación visual cada día con con la lectura y la escritura	Detalla el motiu pel qual vol que sigui així, perquè els infants, des de la 3pp, tinguin contacte amb la lectura i l'escriptura. El contacte el defineix només a partir de paràmetres visuals, *relación visual*.
Mireia ¿usarías fichas?	L'E pregunta per un suport en concret.
Diana no | (risas) | o sea si está dentro de mis posibilidades no	La Diana respon negativament. Després riu, suavitzant la rotunditat de la resposta inicial. Amb un marcador d'aclariment explica la seva resposta.
Mireia no claro | esto también depende de la escuela pero si depende de ti/	L'E li formula novament la pregunta.
Diana yo intentaría que no | prefiero escribir la a | en gigante en el suelo y que la repasen con el cuerpo | y luego en la pizarra y luego salir al patio y que la escriban en el:: en la arena con la mano	Amb un pronom redundant i emprant el mode condicional respon negativament. Amb el present del mode indicatiu mostra les seves preferències, *prefiero*, encapçalades per l'ús de la 1ps. Canvia a la 3pp; *repasen*, *escriban* per deixar el màxim protagonisme als infants.
y luego/ | pue::s luego al al final/ pues por ejemplo sí se puede coger un papel y todos que escriban en alguna:: alguna palabra/ con esa letra | {(P) por ejemplo} y ya | intentar no a ver que	La conjunció copulativa afegeix què fan després, com indica l'adverbi de temps *luego*. L'activitat és escriure alguna paraula amb la lletra treballada, i escriure-la al paper. L'expressió *y ya* tanca l'activitat que desenvolupava el motiu pel qual descartava les fitxes per treballar les lletres.
siempre es bueno a lo mejor hacer una ficha para que ellos cojan el trazo de:: de visual-motriz pero | poca cosa a poder ser	Tanca la seva intervenció admetent els possibles avantatges de fer fitxes, centrats en el treball de la psicomotricitat fina, no per l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

Per definir el mètode que la Diana empraria per a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura es fixa en dos elements. D'una banda, destaca la importància de crear un ambient ric d'escriptura i lectura *a les parets* amb elements com són

fragments de diaris, les lletres de l'abecedari, receptes, cançons o elements temàtics. Alguns són prescindibles, però les lletres de l'abecedari són inqüestionables, *todas las letras del abecedario por supuesto*. De la generalització n'emana l'oració clau del fragment, *se pega allí también todo*. Aquest adjectiu a la totalitat dóna cabuda a tot allò que s'estigui treballant per tal d'enriquir al màxim les parets de l'aula a nivell visual. Tot i que inicialment la feina d'enriquir les parets era de la mestra, *pondría en el aula*, acaba canviant de persona gramatical per emfatitzar el treball en grup, on ella és una peça més però no l'única, *canciones que cantemos, poemas que hagamos*. Així s'afavoreix un contacte visual diari amb la lectura i l'escriptura. D'altra banda, concreta les activitats, en la versió més experimental, que vol que visquin els infants a l'aula. Novament, comença des d'un punt de vista individual, *yo intentaría, prefiero escribir*, per acabar canviant a una altra persona gramatical; la tercera del plural, que deixa tot el protagonisme als infants; *que repasen, escriban*.

El tipus de situacions d'aprenentatge que planteja la Diana són molt experimentals, ja que estan vinculades a la vivència de l'activitat, allunyant-se clarament de la visió tradicional de l'ensenyament, asseguts a la cadira i escrivint amb paper i llapis. Té clar que no desitja utilitzar les fitxes com a principal suport d'ensenyament i aprenentatge, *poca cosa a poder ser*, però que a la vegada tenen avantatges com és el treball de la psicomotricitat fina, *cojan el trazo de:: de visual-motriz*. Per això, les seves propostes trenquen amb la tradició, com és resseguir amb el cos una lletra a terra tot caminant o jugar a escriure amb la mà a la sorra. La culminació de l'activitat, però, és quan acaba retornant al llapis i al paper, tot i que ho planteja com una opció més que una obligació. En el moment de l'escriptura, però, es perd el trencament de l'ensenyament i l'aprenentatge més tradicional i la proposta és escriure *alguna palabra con esa letra*. En aquest sentit, emergeix una contradicció, ja que tot i que manifesta un rebuig clar cap a les fitxes i els vol donar poc espai en la seva pràctica, a l'hora de culminar la proposta alternativa, tanca amb una fitxa que resta tota la capacitat d'innovació que fins ara han tingut les seves propostes; i tot això obviant que existeixen moltes maneres de treballar la psicomotricitat fina i la coordinació visual-motora.

Setè fragment (F7)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 26 [143-172]

Text	Anàlisi
Mireia ¿crees que hay un método más o menos general que es el que | se usa más o menos en general en las escuelas para enseñar a leer y a escribir?	L'E formula una pregunta en clau professional.
Diana sí | el ascendente | método ascendente que es a partir de las letras/ ir hacia las palabras o sea de lo más sintético a lo más |	Apunta el mètode amb rotunditat. Detalla el procediment d'aquest, *de las letras hacia las palabras*. El marcador d'aclariment introdueix una reformulació que es queda a mitges.
y muchos profesores pues eso pues que repiten todo el rato /m/ /a/ /r/ /í/ /a/ todas las letras para para llegar al al desto | pasa que no se da mucho significado |	Concreta quina és l'actuació per part dels professors, en 3pp, on ella no està inclosa, *repiten todas las letras*. La pausa accentua l'aspecte negatiu, la falta de *significado* d'aquesta manera de fer.
es María y ya está y pasamos al siguiente nombre | pues no |	Incideix en la mancança a partir d'un exemple pràctic, el nom de *María*. La poca motivació queda reflectida en la poca atenció que rep el nom, *pasamos al siguiente*. L'oposició a aquesta manera de fer l'introdueix l'expressió *pues no*.
María/ coge una pelota o:: va al patio |	A partir del mateix nom, formula una opció amb més significat, bàsicament acompanyant el nom d'una acció, *coge*, *va*.
que ellos entiendan | dentro de un contexto el porqué están leyendo	El motiu és la comprensió dels infants, *ellos entiendan*. Destaca la importància del *contexto* en l'acció que estan duent a terme.
Mireia y y |nyt| qué opinas de esta manera que has comentado que le falta::	L'E demana que indiqui les mancances d'aquest mètode.
Diana que le falta darle un poco de significado | no leer palabras porque sí sino ponerlas en un contexto quizás/	Assenyala la falta de significat, tot i que la matisa amb l'adverbi de quantitat *poco*. Critica allò que es fa, *leer palabras porque sí* i apunta el *contexto* com una possible solució, amb l'ús de l'averbi de probabilitat.
y que ellos entiendan María va al patio ¿y qué quiere decir esto? ¿no? | pues que esta niña va sale al patio porqué muchas veces leen María va al patio y entienden que es María | va | pero no saben que es María que María sale a fuera hacia un lugar	Aclareix explícitament què aporta, comprensió per part dels infants, *que ellos entiendan*. L'adverbi introdueix l'explicació de la mateixa Diana. Completa l'explicació amb allò que pot ocórrer quan falta comprensió. Quan els infants *no saben* quina acció està duent a terme la *María*.
Mireia ¿y entonces tu usarías este método o te decantarías por otro?	L'E, reprenent la pregunta inicial dels mètodes, demana a la Diana que indiqui la seva preferència.
Diana |e::| sí en el en el sentido de la:: grafía y:: de:: el sonido/ de la consciencia fonológica sí | pero lo daría más otro sentido	Mostra el seu acord parcial. Apunta la part que sí, aquella de la *grafía* i el *sonido* que defineix amb el nom de *consciencia fonológica*. La conjunció adversativa introdueix la part que no, *otro sentido*.
Mireia a nivel de:: |nyt| de trabajar ¿no? Has no sé si has si en la escuela esta trabajaban:: así más por racons por proyectos y o así/ metodologías de estas así	L'E demana quines altres metodologies ha observat en les seves estades de pràctiques. En formula dues a tall d'exemple, racons i projectes.
Diana sí bueno trabajamos el proyecto	Respon afirmativament a una de les maneres,

de::l del pulpo/ se dio sí se dio |a::|	projectes. S'inclou en el grup-classe emprant la 1pp. Puntualitza el tema del projecte, el *pulpo*.
bueno es que {(DC) los proyectos tampoco son proyectos}	El marcador *bueno* indica transició. Nega que els projectes ho siguin com a tals, *tampoco son*.
porqué un proyecto realmente es ¿qué queréis saber? y que ellos expongan temas y:: y escojan |	Justifica la seva opinió il·lustrant, a través del discurs directe, allò que sí que seria: partir dels interessos dels infants, només d'ells com indica la persona gramatical, 3pp; *queréis, expongan, escojan*.
y:: aquí se les da dos a escoger/	La conjunció copulativa indica el procediment de l'escola que ha visitat, com indica l'adverbi de proximitat *aquí*. Els infants segueixen escollint però d'una tria prèvia per algú extern, *se les da*.
en todas las escuelas |	Matisa a on ocorre aquest fenomen, més enllà d'*aquí*, *en todas las escuelas*. L'adjectiu de totalitat indica l'abast d'aquesta pràctica.
se les da dos a escoger y ellos escogen entre uno y otro	Concreta el procediment. Algú fa una tria de dos, i els infants *ellos*, *escogen*. La varietat de la tria és limitada, *uno* i *otro*.
entonces realmente tampoco es que se pueda | pero bueno sí es un poco de intereses y y que ellos vean eso |	En aquest cas, l'interès no és vertader. Matisa la resposta indicant que sí, però l'adverbi de quantitat el limita, *un poco*.
entonces aquí trabajamos el pulpo/ pues empezamos a trabajar las partes:: la |e::| bueno todo lo del pulpo dónde vivía dónde comía y	Reprèn la descripció del procés de la seva escola, *aquí*. S'inclou en el grup classe, 1pp, *trabajamos*, *empezamos*. Concreta què van fer; les *partes* i el *todo*. Tot allò relacionat amb el pop.
luego finalmente pues fuimos al aquarium y vimos los pulpos bueno vimos todo {(AC) y nos centramos un poco en el pulpo} y eso | por proyecto |	La culminació és l'excursió a *l'aquarium*, on veuen allò que han estudiat. L'oració *vimos todo* accentua la totalitzat de la vivència lligada amb allò que havien treballat, que també era tot, *todo lo del pulpo*.
y luego por racons también se:: se hacían de matemáticas/ y de lógica	Afegeix una metodologia més, de racons, que la vincula amb una àrea de coneixement concreta, la *matemática* i *lógica*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment és *los proyectos tampoco son proyectos* perquè evidencia un problema de definició pel que fa a aquesta metodologia concreta. En general, la possibilitat de trobar metodologies pures aplicades a nivell teòric presenta complicacions, però en el cas dels projectes és encara més evident. La Diana, coneixedora d'aquesta distància empra l'adverbi *realmente* per contrastar la realitat amb la definició pura. Segons ella, per tal que sigui un projecte s'ha de partir dels interessos dels infants, se'ls ha de demanar *¿qué queréis saber?* A partir de la resposta, deixar-los escollir. La seva visió, per tant, parteix d'una necessitat d'estimulació. És a dir, no contempla l'emergència dels temes de manera natural sinó que és a partir de l'actuació del mestre que sorgiran els temes i es podrà organitzar. A la vegada, però, critica la pràctica més comuna a les escoles, que és el de deixar triar entre dos temes ja establerts. En el cas de la seva escola van treballar el projecte del pop, que va culminar amb la visita a aquàrium per veure tot allò que havien treballat. La sortida és la culminació del coneixement acadèmic, *bueno vimos todo*, enlloc de ser un possible punt de partida a partir del qual generar interessos.

Parla d'un mètode generalitzat; el mètode ascendent, que comença amb l'ensenyament aprenentatge de les lletres i va direcció a les paraules. L'actuació docent que evidencia aquesta tria és l'èmfasi en la pronuncia de les lletres per separat, *repiten todo el rato /m/ /a/ /r/ /i/ /a/ todas las letras*. El problema que identifica és la manca de significat real per a l'infant. Per tal de solucionar-ho, proposa donar més presència al context per tal d'assegurar que hi hagi comprensió. De fet, s'entreveuen dos estadis dins del procés d'aprenentatge de la lectura. Un primer on associa llegir a la descodificació i un segon que suposa comprendre allò que s'està descodificant, *leen María va al patio y entienden que es María* | *va* | *pero no saben que es María que María sale a fuera hacia un lugar.* Ella insisteix en la necessitat de treballar la relació so-grafia, que erròniament denomina consciència fonològica, tot i que a la vegada creu que és necessari donar més sentit a la situació d'ensenyament per afavorir la comprensió d'allò que s'està llegint o escrivint.

Vuitè fragment (F8)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 27 [173-188]

Text	Anàlisi
Mireia ¿crees que tenemos que se tiene que incentivar que los niños escriban como saben en el momento sabiendo que a lo mejor |nyt| pues escribirán con ortografía natural?	L'E planteja una pregunta a partir de dues situacions. Formula la primera de les dues.
Diana sí y tanto	La Diana mostra el seu acord total, *y tanto*, amb aquesta primera formulació.
Mireia ¿o que es mejor que copien de un modelo que es que está:: |nyt| ni que sea a nivel ortográfico bien escrito?	L'E acaba presenta la segona.
Diana bueno creo que tiene que haber una combinación | que se tiene si estás escribiendo entre todos pues imagina porqué en ese momento se promueve la cohesión del grupo | que ellos piensen | que hagan hipótesis y que::	En sentir la segona opció, i a través del marcador de transició, es mostra partidària de la *combinación*. Amb el mode condicional planteja una primera possibilitat, en la qual la classe escriu conjuntament. L'ús del gerundi indica l'extensió de l'activitat. Aquesta activitat *promoueve la cohesión* i explica el motiu, els infants *piensen*, *hagan hipótesis*. Els protagonistes són ells perquè l'ús de la 3pp exclou a la mestra de pensar o fer hipòtesis.
bueno si hay una palabra mal escrita en la pizarra/ | que ellos se den cuenta y que puedan hacer el el |nyt| el:: el proceso de ostras esto está mal | vamos a borrarlo y vamos a volver a escribirlo | de revisar | porqué luego ellos cuando escriban que revisen un poco también ¿sabes?	També quan hi ha una errada, *que ellos se den cuenta*. La correcció segueix sense protagonitzar-la la mestra, tot i que està formulada des d'una 1pp que simula el col·lectiu dels infants. Insisteix en la importància de la revisió feta pels mateixos alumnes. El marcador de demanda de confirmació busca l'acord amb l'E.
Y luego/ | creo que que:: cuando |nyt| vayan	En un moment donat, quan ja saben escriure, com

empezando a saber escribir sí que hay que saber incentivar decirles ¡vamos a escribir castaña! y que escriban lo que sea como si escriben dos as y una ese ¿no?	indica la perífrasis *empezando a saber,* sí que es produeix un canvi. És quan s'ha de promoure que escriguin com puguin. Il·lustra la situació a partir d'un exemple. L'acció és protagonitzada pels alumnes. Poden escriure allò que vulguin. Planteja errors que es podrien donar, com escriure dues *as*.
pues está súper bien y ya está |	Valora l'escriptura, amb els errors que ha indicat, de manera molt positiva, accentuat per l'ús de l'adverbi *súper*.
y cada vez mejor |	Mostra confiança en l'aprenentatge dels infants. En cada nova situació d'escriptura hi haurà millora.
sí creo que sí que se tiene que incentivar eso	Tanca la seva resposta mostrant acord amb la primera opció que s'havia plantejat, *se tiene que incentivar eso*, l'escriptura amb ortografia natural.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

En aquest fragment la Diana manifesta la seva preferència entre la còpia d'un enunciat de la pissarra i l'escriptura lliure. D'entrada es mostra neutral, ja que es situa enmig apel·lant a la necessitat de combinar ambdues opcions en funció del nivell de l'infant. És interessant, però, veure com la seva concepció de la còpia a la pissarra prové d'una escriptura prèvia col·lectiva, compartida amb el grup classe. És a dir, enlloc de prendre la còpia d'una escriptura de la mestra, la seva visió dóna per suposat que ha existit el procés complex d'escriptura que suposa escriure a parvulari. En detalla tot el procés quan parla de la necessitat de compartir el procés de revisió, de detectar els errors, que pensin, que facin hipòtesis i sempre explicat des del conjunt del grup classe. Altres avantatges que aporta, a part de facilitar la difícil tasca que suposa escriure a l'inici de l'aprenentatge, és la cohesió social que es genera en compartir el procés. Només després, quan tinguin un nivell més avançat, o com bé diu ella, *cuando (…) vayan empezando a saber escribir*, és quan es pot plantejar l'exercici a nivell individual. D'aquesta manera el repte queda a l'alçada de l'infant i ha viscut situacions col·lectives que pot tenir de referència.

L'oració clau d'aquest fragment expressa com serà aquesta escriptura individual; *que escriban lo que sea*. Concretament, deixa les portes obertes als errors ortogràfics propis del procés que suposa aprendre a escriure, *como si escriben dos as y una ese*. Fins i tot, valora l'escriptura, *está súper bien*. Finalment, es desprèn una gran confiança de la Diana en l'infant i els seus errors perquè els situa en un procés d'aprenentatge que requereix temps, *y cada vez mejor*.

Novè fragment (F9)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 28 [189-222]

Text	Anàlisi
Mireia y a nivel de corregir/ | cuando crees que se tiene que empezar que corregir	L'E formula una pregunta concreta sobre el moment d'iniciar la correcció.
Diana (risas) no tengo ni idea |	L'espontaneïtat de la resposta s'evidencia amb els riures de la Diana. Seguidament denota la seva falta absoluta de coneixement sobre el tema, concretant que no té *ni idea*.
porqué no me lo han enseñado |	Explica el motiu: altres, sense acabar de definir qui són, *no me han enseñado*.
o sea no no sé cuando se tiene que corregir	El marcador d'aclariment introdueix novament la manca de coneixement.
creo que lo veré que haré lo que e::n el momento crea/ |	Formula una hipòtesi sobre quina serà la seva actuació, basada en la intuïció.
pero:: no me gusta corregir	L'adversatiu detalla que corregir no és del seu grat.
o si corrigiera no sé es que no como explicártelo no sé como haría/	La conjunció disjuntiva presenta, en mode condicional, com ho faria. Accepta la dificultat d'explicar allò que pensa.
nunca le diría al niño esto lo has hecho mal ¿sabes?	Concreta allò que no faria sota cap circumstància, com indica l'adverbi de temps *nunca*: insistir en el que està malament.
le diría creo que aquí nos falta una a o no ¿no crees? ¿nos falta una a? vamos a repasarlo y tal	El mode condicional indica la seva actuació, amb cautela, com indica el *creo*, i utilitzant la 1pp per crear un vincle comú amb l'infant. Acaba preguntant-li si també ho creu així. Formula la pregunta retòrica, *¿nos falta una a?*, de la qual no espera resposta. Tanca el discurs directe narrant què faran a continuació, repassar-ho junts. L'apunt final, *y tal*, denota el derivat d'accions que suposa fer aquest repàs però que no detalla.
Mireia y harías todas las correcciones o te centrarías primero en una:: en unas | |nyt| relaciones de grafema-fonema o ya todo más de golpe y hacer	L'E planteja possibles correccions per veure per quina es decanta la Diana.
Diana no no no::	Nega amb rotunditat la darrera opció, la correcció absoluta, repetint l'adverbi de negació fins a tres vegades.
poco a poco |	Indica el ritme de correcció, lent, *poco a poco*.
primero relacionar la consciencia fono- o sea | consciencia fonológica	Indica l'ordre. El primer pas la *consciencia fonológica*.
y una vez que ellos crea que cono- que conocen realmente las letras pues empezar | a:: a hacer otro tipo de:: | de:: de correcciones	El següent pas, *que conozcan*. L'adverbi planteja la possibilitat que sigui un coneixement no vertader. Només després es pot fer una correcció.
que claro como no {(AC) no me han enseñado}	Remet novament a una falta de coneixement que esperava que algú li sol·lucionés.
y tampoco he tenido oportunidad de verlo/ |	La conjunció copulativa introdueix una altra mancança, no haver-ho presenciat a les pràctiques.
tampoco sé cuando me encuentre en la situación qué haré |	Tenyeix tota la resposta del condicional que implica no haver tingut cap formació en aquest sentit.
Mireia ya	L'E mostra acord.
Diana creo que haré | si creo que el niño	Empra un temps futur per expressar la seva possible actuació.
{(AC) no te dejo hablar} (risas)	Constata un fet de la conversa orientada. Els riures

si creo que el niño tiene la capacidad y se ha equivocado porqué porqué no ha estado concentrado |nyt| pues le corregiré de una manera o de otra | depende.	mostren la complicitat entre ambdues. El tipus de correció l'estableixen les capacitats que la Diana creu que té l'infant. En funció de la tipologia d'error, *no ha estado concentrado* hi haurà una correcció o una altra. Com ella bé indica després de la pausa, dependrà.
Mireia y por ejemplo imagínate ¿no? Los los escritos estos que hacen para poner en un álbum para poner o para colgar en el pasillo cosas así/ crees que se tiene que dejar como están escritos o que tienen que estar corregidos/	L'E demana si corregiria un tipus concret d'elaboració.
Diana no creo que tiene que estar tal como el niño lo ha puesto |	Es mostra partidària de no corregir-los. L'èmfasi està en mostrar-los tal i com s'han produït, és a dir, *como el niño lo ha puesto*.
en todo caso al igual se puede poner detrás el escrito que es para que los padres puedan relacionar un poco si el niño ya va ya va::	La fórmula adverbial introdueix una possible correcció, darrera, però que no va dirigida a l'infant sinó als pares. Així, tenen més comprensió. L'adverbi indica la quantitat, *un poco*.
escribiendo por ejemplo relaciona cada sílaba con una letra o:: | para que vean ese avance	La comprensió situa en quin moment de l'aprenentatge està l'infant, i proposa un exemple, la relació síl·laba amb una lletra. L'accent està en què els pares observin l'avenç.
Mireia pero dejarías el texto [tal cual se ha producido]	L'E assegura una informació inferida.
Diana [sí sí]	La confirma amb el doble adverbi afirmatiu.
Mireia puedes explicar porque::	L'E demana que expliqui els motius d'aquesta actuació.
Diana bueno creo que primero para ellos es una motivación	Novament des de les seves creences, identifica l'element més important, la motivació que suposa per als infants.
y creo que si a lo mejor les les corriges/ | su autoestima puede puede:: no sé les puedes fastidiar la autoestima directamente	La correcció pot, com indica la construcció adverbial *a lo mejor*, minvar l'autoestima de l'infant. Aquesta davallada, expressada amb el verb *fastidiar*, apunta clarament a qui la provoca, el mestre o l'adult.
| creo que ellos y más cuando están empezando | si ellos ven que:: que están empezando a escribir y tu les dices esto no se hace así yo creo que ellos pensarán pues ya no escribo más porque me voy a equivocar | claro (risas)	La perífrasi emfatitza el procés, la duració de l'acció, en aquest cas de l'aprenentatge. L'impacte del que diu el mestre, apel·lat en 2ps, accentuant els errors, *no se hace así*, té una conseqüència nociva en els infants, *ya no escribo más*. Verbalitza el raonament dels infants per deixar d'escriure, per no equivocar-se més.
pienso yo |¿eh?|	Conclou el parlament indicant que es tracta d'allò que ella pensa.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment és *no me lo han enseñado*. En aquesta oració hi ha una crítica a la formació universitària, que segons la Diana no ha adreçat el tema de la correcció, o si més, no tal i com ella voldria. Per això, articula tota la resposta des de la primera persona gramatical i evidenciant, de manera constant, la seva manca de coneixement i que per tant parla d'allò que ella creu que faria; *tampoco sé cuando me encuentre en la situación qué haré, creo que haré, pienso yo,* etc. A més, s'entreveu com, segons ella, s'adquireix el coneixement. És una visió transmissiva ja que ella considera que essent ella l'alumne que hauria de rebre els coneixements del

professorat. A més, manifesta el poc grat que li suposa aquesta tasca docent, *no me gusta corregir*, tot i que sap que ho haurà de fer i per això acaba explicant com ho faria; enlloc de dir que està malament indicant les mancances del text. Proposa, també, una correcció molt propera, gairebé a mode de suggeriment en la qual el mestre està al costat de l'alumne, *¿nos falta una a? vamos a repasarlo*.

Emergeix la consciència fonològica com un requisit per a segons quines correccions, essent aquesta relació entre allò que sona i allò que s'escriu el primer objectiu a aconseguir. També proposa actuacions diverses en funció de la causa de l'error, on diferencia clarament entre la falta de concentració i la falta de capacitat. Finalment, es mostra clarament partidària de mantenir les escriptures dels infants tal i com han estat elaborades, sabent que hi poden faltar lletres o haver-hi errors ortogràfics. La seva proposta és anotar, al darrera, per mantenir intacte l'escriptura, allò que sigui necessari per tal que els pares puguin comprendre el moment del procés en el qual està l'infant. En cap dels casos fer una correcció al damunt ja que el mestre podria fastiguejar l'autoestima dels infants, especialment si es tracta de l'inici d'aquest procés d'aprenentatge, *y más cuando están empezando*. Incideix molt en la importància de no destacar allò que està malament per no inferir negativament en les futures escriptures, *creo que ellos pensarán pues ya no escribo más porque me voy a equivocar*.

Desè fragment (F10)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 29 [223-247]

Text	Anàlisi
Mireia ¿cómo valoras el hecho | de que:: por ejemplo en:: o sea | cómo valoras el hecho de que por ejemplo en P4 haya un niño que está muy interesado por la lectura y la escritura y que ya sepa mucho | o sea crees que es positivo que::	L'E demana que valori l'interès dels infants per la lectura i l'escriptura en un curs concret, P4.
Diana sí	Valora les mostres d'interès sobre la lectura i l'escriptura per part de l'infant manera positiva.
Mireia que sepan antes de que | a lo mejor antes esperaríamos o:: ¿sabes?	L'E acaba de formular la pregunta, en la qual s'inclou en el col·lectiu dels adults.
Diana sí pues probablemente de su casa ya lo han motivado mucho | creo que tienes que coger las cosas así como positivas porque claro te puede desmontar un poco la clase/ |	Identifica aquest interès amb una *gran motivación* a l'ambient familiar. Des del punt de vista personal, *creo*, indica quina seria la seva actuació, veure el cantó positiu. Admet el repte que suposa, representat pel verb *desmontar*. S'entén que la mestra ho té muntat i

	aquest imprevist, en positiu, el desmunta. Matisa el grau amb l'adverbi de quantitat *poco*.
si:: siempre pasa |	Apunta la màxima freqüència amb l'adverbi *siempre*.
pero puedes coger ese niño por ejemplo y ponerlo con otro que no esté tan:: tan motivado	La conjunció contrastiva indica què es pot fer malgrat la negativitat inicial de desmuntar la classe. Treball per iguals, focalitzant l'intercanvi en la diferent *motivación* dels infants.
o no sepa tanto/	Una altra alternativa focalitza la diferència en el nivell de coneixement. Parteix de la base que tots dos en saben, però un menys, no *tanto*.
y decirle bueno pues ayúdale a leer	Mostra, recorrent al discurs directe, com afrontaria el repte.
y ese niño se motiva más/ | al enseñarle al otro	De la intervenció se'n desprèn una conseqüència lineal i directa, una major motivació fruit de l'ensenyament.
y el otro se motiva más que si le enseña una profesora directamente porqué es su compañero su amigo y está más motivado en llegar a ser | como como él un poco |	Els beneficis són bidireccionals. L'accent està en la relació, d'amistat, entre els companys. La motivació és fruit de l'admiració del que no sap cap a qui sí que en sap. La comparació ho explicita, *ser como él*. Matisa la contundència amb l'adverbi de quantitat *un poco*.
que los niños se guían mucho por eso | por los amigos y y | más que por una profesora o por una madre eso pasa siempre	Afegeix una generalització indefinida, *se guían por eso*, que després detalla, pels amics. Empra la imatge antagònica per reforçar la idea més que una *profesora* o *madre*. La freqüència dels fets és màxima, *pasa siempre*.
Mireia y qué | en parte lo has respondido ¿no? ¿cómo gestionarías la variedad que hay de nivel y de ritmos de aprendizaje en el aula | para este aprendizaje no?	L'E formula una pregunta relacionada amb la gestió dels diferents ritmes d'aprenentatge i de nivells de coneixements dels infants.
Diana pues poniendo así | juntando	Remet a la resposta anterior, i la manera que ha descrit, *así*. La concreta: *juntando*.
pues los que más saben con los que sabe::n medio	Defineix com és aquesta conjunció: aquells que més en saben amb els que en saben mig.
tampoco pondría tampoco:: |nyt| o sea no pondría tampoco una dos personas muy muy distintas ¿sabes?	Indica què no faria, ajuntar dues persones molt diferents, essent el nivell de coneixement el que regula la diferència.
y a lo mejor los que saben medio con los que saben:: muy poco/	Segueix la cadena: els que saben mig amb els que en saben molt poc.
|entonces los que saben medio avanzarían mucho más | al enseñar a los demás |	Apunta les conseqüències fruit de l'experiència d'ensenyar, *avanzarían mucho*.
porqué siempre cuando enseñas o explicas una cosa aprendes tu mismo |	Justifica el motiu de la conseqüència. L'aprenentatge que es desprèn de l'explicació a un altre. El matís *aprendes tu mismo* emfatitza aquest aprenentatge no esperat, colateral.
y creo que los que saben menos tampoco verían que van tan atrasados | ellos ¿sabes?	Explicita el motiu pel quan no ajunta els que més en saben amb els que menys, que no es vegin a si mateixos endarrerits. L'adverbi de quantitat *tan* indica que sí que hi ha una mica d'endarreriment.
quizá el otro si sabe leer mucho y yo no sé nada |pf| me hundo un poco	L'adverbi de probabilitat indica allò que podria passar. Si l'altre en sap molt i jo no sé res, dues situacions molt extremes, *me hundo*, tot i que queda suavitzat per l'ús de l'adverbi *poco*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment és *te puede desmontar un poco la clase*, que fa referència a l'efecte que pot tenir un alumne avançat en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. L'ús del verb *desmuntar* incideix en la idea d'ordre preestablert en una classe amb uns nivells més aviat similars i com un element que surti d'aquest ordre pot suposar un

repte a nivell de construcció. Amb tot, presenta la necessitat de prendre's aquest canvis des de la vessant positiva, *tienes que coger las cosas así como positivas*.

A l'hora de organitzar l'aula, proposa el treball entre iguals per tal de treure el màxim partit als diferents nivells i motivacions dels alumnes de la classe. Estableix unes relacions causa-efecte bastant lineals i superficials, però parteix sempre de la riquesa que suposa la varietat a l'aula. D'aquesta manera, la Diana accentua la gran motivació que desperta en l'infant que en sap menys el fet que sigui un company mateix de classe el que ensenya, enlloc de la mestra; *es su compañero su amigo y está más motivado*. Estableix una cadena d'ordre a partir de tres nivells de coneixements diferenciats, els que en saben molt, els que en saben mig i els que en saben poc. Així, els grups poden ser entre els que en saben molt i els que en saben mig, entre els que en saben mig i els que en saben poc però mai entre els que en saben molt i els que en saben poc perquè es poden desmotivar. Ho simbolitzada amb el verb *enfonsar* que dibuixa la sensació de ser engolit per quelcom que et supera, *si sabe leer mucho y yo no sé nada |pf| me hundo un poco*. Explicita, per tant, allò que faria i allò que no. Destaca els avantatges d'aquesta agrupació per aquell que en sap menys, una gran motivació de veure un company motivat que en sap i que te n'ensenya. Però també, puntualitza l'aportació positiva en termes de construcció de coneixement per al que en sap més, ja que fruit de l'explicació també es genera aprenentatge, *siempre cuando enseñas o explicas una cosa aprendes tu mismo*.

Onzè fragment (F11)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 30 [248-275]

Text	Anàlisi
Mireia vale |mh::| | no sé si has estado este año en una aula multicultural o multilingüe/	L'E formula una pregunta sobre la composició cultural i lingüística de la darrera aula de pràctiques.
Diana no	La Diana nega haver estat en una aula d'aquestes característiques.
Mireia ¿Has estado en alguna durante tu formación práctica?	L'E pregunta si alguna de les anteriors aules de pràctiques reunia aquestes condicions.
Diana no	Respon negativament.
Mireia y crees que:: ¿cómo crees que es un aula de estas características? O sea | crees que introduce algún elemento de mayor dificultad o no o de menor dificultad a la hora de enseñar a aprender a leer y escribir o::	L'E li demana que descrigui com seria una aula multilingüe o multicultural. El marcador d'aclariment planteja una nova pregunta en clau de dificultat a l'hora d'ensenyar a llegir i a escriure.

Diana no tengo ni idea de como será |	Indica la manca absoluta de coneixement sobre el tema, *ni idea*. Atès que no hi ha estat, es planteja la situació emprant el mode futur, *como serà*.
pienso que:: quizás e::s | es positivo también	Retornant al mode del present de l'indicatiu, i deixant clar que es tracta de possibilitats com indica l'adverbi *quizás*, en destaca la vessant positiva.
porque si hay:: un chino | que ahora hay muchos | pues |	Entra en detall a partir d'un exemple. Constata l'alta immigració existent de procedència xinesa, *hay muchos*.
igual también pueden enseñar a los niños	Planteja fets possibles, que desconeix, *igual también*, com també indica la perífrasi de possibilitat, *pueden enseñar*.
pues su tipo de:: de letra y como lo hacen también	Concreta què pot ser susceptible de ser ensenyat, l'escriptura xinesa i la manera com escriuen.
para que ellos entiendan también un poco la dificultad que estos niños tienen ¿no? al intentar entender su letra/	El motiu és la comprensió, quantificada per l'adverbi, per part de la resta dels infants sobre el repte que suposa una escriptura tant diferent.
Mireia y crees que el hecho de tener estos alumnos en clase o sea aumenta la la:: la disparidad de:: de niveles y de dificultad o que a la hora de enseñar a leer y a escribir no afecta el hecho de tener niños de::	L'E demana a la Diana que valori si aquest tipus d'alumnat augmenta, o no, la dificultat a l'hora d'ensenyar a llegir i a escriure.
Diana es que como nunca me he presentado en:: delante de un caso así/ no tengo ni idea	Fuig de la resposta emparant-se en la manca d'experiència. Repeteix la formula de falta absoluta de coneixements sobre el tema, *ni idea*.
Mireia vale | y crees que la formación |nyt| o sea se te ha dado algún tipo de formación desde la universidad sobre este tipo de [aulas::]	L'E pregunta que l'existència d'algun tipus de formació rebuda a la universitat respecte aquesta realitat social.
Diana [no] | para nada	Amb rotunditat, respon negativament. Ho accentua la locució adverbial que manifesta *de cap de les maneres*.
Mireia y crees que sería importante/	L'E demana que reflexioni sobre la importància de rebre-la.
Diana sí | mucho | mucho	Respon afirmativament. La doble repetició de l'adverbi de quantitat en marca la quantitat, molt.
porqué cada vez hay más | hay:: gente de Ecuador, gente de China, gente de Marruecos | hay mucho mucho mucho | mucho inmigrante |	Explica els motius, la quantitat de gent provinent d'altres països. Destaca Equador, Xina, Marroc. Fa una valoració sobre la quantitat d'immigrants, molts. La valoració queda molt influenciada per la repetició, de fins a quatre vegades, de la quantitat, *mucho*.
entonces creo que debería ser básico | que nos enseñasen/ o que nos diesen ejemplos/ como antes | de distintas aulas y de como se trabajan | en ellas	Atès aquest fet, es tracta de quelcom de primera necessitat, *básico*, com ella defineix, la formació. Aquesta ve de fora, que els altres ensenyin i expliquen com es treballa.
Mireia no sé si quieres añadir algo así relacionado con la:: lectura y la escritura ¿no?	L'E obre un espai per si la Diana vol afegir quelcom relacionat amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
Diana (risas) que se mejore | un poco	Amb el to col·loquial que desprenen els riures, demana que la situació de la lectura i l'escriptura es millori. L'expressió, en forma impersonal, no apunta a cap col·lectiu per millorar-la, sinó que es formula més com un desig en general. Tanca la resposta el matís final de quantitat, *un poco*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

Aquest fragment està impregnat per la manca de coneixement de la Diana sobre les aules multiculturals i multilingües, *es que como nunca me he presentado en:: delante de un caso así/ no tengo ni idea, no tengo ni idea de como serà*. Aquesta darrera resulta l'oració clau, ja que mostra la seva falta de coneixement, fruit de la manca d'experiència. Cap de les aules visitades durant la formació reuneix aquestes característiques. A la vegada, però, també es mostra incapaç de definir-la a partir d'altres referències o intuïcions. En aquest sentit, només indica la possible vessant positiva de les aules multiculturals i multilingües, en tant que permeten crear més cohesió de grup a través de compartir coneixements. A partir d'un exemple pràctic com són els alumnes xinesos, explica la possibilitat de mostrar l'escriptura diferent de la cultura xinesa. D'aquesta manera, els alumnes no xinesos aprenen un tret cultural diferent, a la vegada que afavoreix l'empatia, ja que fan evidents les dificultats dels alumnes a l'hora de fer transferències de coneixements; *entiendan también un poco la dificultad que estos niños tienen*. En aquest sentit, es parteix d'una situació molt concreta, alumnes xinesos i que saben escriure amb la seva llengua primera, fet que podria no complir-se.

A més, considera que la seva formació acadèmica al respecte ha estat nul·la, *para nada,* i que, en canvi, seria molt necessària. Especialment per la presència d'immigració en la societat, que considera molt elevada *hay mucho mucho mucho | mucho inmigrante*. Incideix especialment en la importància de saber com treballar davant d'aules amb aquestes característiques, ni que sigui uns coneixements bàsics que tampoc considera que li hagin estat donats.

Ja per acabar, afegeix —a mode de cloenda de la primera part de l'entrevista— el desig que la lectura i l'escriptura millorin, sense acabar de concretar quins elements espera que millorin; si la demanda social sobre l'aprenentatge, si les metodologies que s'empren per ensenyar-les o la formació dels docents que treballen amb els infants que estan realitzant aquest aprenentatge.

Dotzè fragment (F12)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 31 [276-298]

Text	Anàlisi
Mireia mira te paso | esto es un texto escrito por un niño | bueno niño o niña ahora no::	L'E mostra un text escrit per un infant.
Diana ¿lo leo?	La Diana pregunta si l'ha de llegir.
Mireia bueno | sí si quieres está sigue por aquí que pone per sempre y luego aquí también sigue també Marta i també Ferran y també Lara | va para arriba	L'E afirma, i la guia en la lectura.
Diana perfecto ¿no? | se entiende perfectamente	Emet una valoració, molt positiva, sobre el text. Indica en què s'ha fixat per fer-la; en la capacitat de comunicació de l'escriptura.
Mireia La primera pregunta es más o menos ¿a qué edad crees que un niño hace un texto así?	L'E demana que formuli una hipòtesi sobre l'edat de l'infant.
Diana de cuatro a cinco pasando a cinco ya casi	El situa entre els quatre i els cinc anys. El matís final l'acosta més a cinc anys.
Mireia y porqué:: | cuatro y cinco	L'E demana que justifiqui la resposta.
Diana bueno yo me guío por lo que yo he visto en mis prácticas |	Assenyala els fonaments en els quals basa la resposta, la seva experiència en relació les pràctiques.
en mis prácticas no:: no sabían ni escribir | ni mucho menos |	Els infants no sabien llegir o escriure. La locució adverbial indica com de remota era aquesta habilitat per als infants.
entonces creo que ella tiene que ser cinco años bien bien |	Infereix que es tracta d'una nena de cinc anys.
porqué:: no se dejan casi letras/ |	Apunta els elements en els quals s'ha fixat, l'escriptura de gairebé totes les lletres. Ho formula negant la falta de lletres.
todo y que hacen faltas de ortografía pero | se se lee se entiende perfectamente lo que | lo que:: quiere decir |	Assenyala els errors ortogràfics. L'adversatiu compensa focalitzant l'atenció en allò que és important, la intel·ligibilitat del missatge, que qualifica de perfecta.
pero:: también:: está un poco ahí:: que no se sigue una linealidad | por decirlo así	El contrast l'introdueix l'oració *está un poco ahí*, que fa referència un lloc indefinit, perquè l'escriptura no és lineal.
Mireia y si:: eres la maestra y te entrego este texto ¿qué comentario me harías?	L'E demana que simuli una situació amb l'infant.
Diana |bua| está perfecto (risas) está perfectísimo |	D'entrada el valora amb la qualificació màxima, la perfecció. L'ús superlatiu de l'adjectiu *perfectísimo*, accentua, encara més, l'excel·lència.
a ver empezaríamos a trabajar quizás más en la clase | si muchos niños hicieran este tipo de:: pues un poco la linealidad y la |nyt|	El marcador d'aclariment ordena la següent activitat, treballar la linealitat amb el grup classe, en el supòsit, com indica l'ús del condicional, que es tractés d'un error compartit per més companys, *si muchos niños*.
que tenemos que seguir {(AC) derecha izquierda de arriba abajo} | o sea izquierda derecha perdón	L'explicació és en forma de perífrasis d'obligació, ja que remet a les convencions, les direccions. El marcador rectifica l'ordre lineal que l'havia dit a

	l'inrevés.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

Amb l'oració clau *se entiende perfectamente* la Diana valora l'escriptura realitzada per l'infant d'entrada, sense que se li hagi demanat de manera explicita. Per tant, situa el focus d'atenció en l'intel·ligibilitat del text, és a dir, que compleixi la funció comunicativa pel qual ha estat escrit. De manera conseqüent, quan se li demana explícitament pel comentari, torna a emetre una valoració excel·lent, *está perfecto (risas) está perfectísimo*. Per tant, centra la valoració i el retorn a l'infant en aquells elements que decanten la balança cap a la part positiva.

També apunta els elements concrets en els quals s'ha fixat per inferir l'edat de l'infant, que li han servit per valorar l'escriptura en general. D'una banda destaca aquells elements més avançats, com és que hagi escrit la majoria de les lletres, formulat amb una doble negació, o que sigui un text perfectament intel·ligible. D'altra banda, identifica dos elements a millorar, com són la presència de faltes d'ortografia i la linealitat de l'escriptura, que clarament és un punt que genera més inquietud. La situa en un lloc indefinit, *está un poco ahí*. De fet, quan se li demana el comentari, la mateixa Diana explica quina actuació docent duria a terme, i és precisament enfocada a treballar la linealitat que considera que és un element prioritari a treballar.

Tretzè fragment (F13)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 32 [299-328]

Text	Anàlisi
Mireia (risas) y has dicho que muy bien ¿crees que es importante reforzar positivamente a los niños?	L'E assenyala la valoració feta per la Diana. A partir d'aquesta, li demana la importància d'aquesta valoració positiva.
Diana sí | siempre	La Diana confirma la necessitat de fer aquest reforç positiu, en totes circumstàncies i en tot moment, *siempre*.
Mireia |aja| ¿y porque?	L'E demana que justifiqui la resposta.
Diana porqué:: ellos vienen:: | desde casa con una autoestima súper baja	Assenyala un primer motiu, la baixa autoestima amb la qual els nens arriben quan vénen de casa, de l'entorn familiar. És un fet aliè a l'escola. Queda accentuat per l'ús de l'adverbi *súper*.
o no sé |	La conjunció disjuntiva indica la possibilitat que sigui un altre motiu que desconeix, *no sé*.
supongo que	Des del supòsit, conjugat en 1ps, que avarca possibilitats que no sap del cert si són, suavitza la

en casa son uno y que o se lo dan:: | todo o:: siempre son:: bueno cuando ya no tienen que entender que no pero también si si ellos están aprendiendo a hacer esto creo que tienes que reforzarlo | una cosa es que estés en segundo y hagas esto y entonces bueno | pero nunca le puedes decir a un niño | qué mal lo has hecho |		interpretació d'abans. El focus està en l'atenció que reben, *son uno*. L'article determina la quantitat única. Aquest, a més, ho rep tot. L'aprenentatge és un procés llarg, com denota l'ús del gerundi, *aprendiendo*. L'actuació docent, en forma de perífrasi d'obligació, és el reforç. Estableix diferents situacions. A segon de primària, l'ús de l'adjectiu *bueno* no defineix l'actuació docent. La conjunció contrastiva especifica què no s'ha de fer, sota cap circumstància, accentuar allò malament.
porqué cuando tu le dices a un niño:: eres tonto eres tonto | pues al final es tonto		Explicita les conseqüències de no creure en les capacitats de l'infant, *ser tonto*. Al final es compleix allò que el mestre diu.
y:: eso nos pasa a todos | en la vida |		Generalitza la conseqüència, per a tothom i sempre. El matís *la vida* situa l'àmbit d'actuació molt més enllà de l'etapa escolar.
entonces yo creo que siempre hay que reforzar lo bien que lo hacen/ y puedes decirles pues | bueno lo has hecho súper bien pero yo para que quedara mejor/ lo haría así |		Retorna a allò que ella defensa, un reforç incondicional. Assumeix que ho faran bé. Com una possibilitat, després de remarcar l'excel·lència de la feina feta, *súper bien*. La conjunció adversativa introdueix l'element negatiu, que el formula des del punt de vista de la mestra i com una possibilitat, *para que quedara mejor*.
o pondría una be aquí | y ya está		L'alternativa també es presenta com una possibilitat, aquesta vegada emprant el mode condicional. Dóna per tancada la resposta.
Mireia	¿harías alguna corrección?	L'E pregunta per la correcció.
Diana	no decirles pues sí | pues eso decirles acuérdate de que normalmente cuando escribimos en clase pues lo hacemos de arriba a bajo/	La correcció és de la mestra als infants. Empra el verb dir, per tant seria oral. La correcció és en forma de recordatori d'allò que s'acostuma a fer a classe. Empra la 1pp per emfatitzar la pertinença al mateix grup.
Mireia	pero no se lo corregirías aquí	L'E assegura que la correcció no es faria en l'escrit.
Diana	{(AC) no no no} yo eso lo dejaría así	La Diana, amb el triple adverbi negatiu, deixa clar que el text no l'alteraria, per deixar-lo de la mateixa manera com ha estat escrit, *así*.
Mireia	lo has dicho como:: muy convencida | porqué no	L'E fa evident la rotunditat de la resposta de la Diana. Demana que expliqui el perquè.
Diana	porque creo que ella lo ha hecho | lo mejor que ha sabido entonces no le puedo chafar su | (risas) su autoestima/ |	Accentua la manera com la nena ha fet l'escrit, de la millor manera que sabia. A partir d'aquesta situació, l'actuació de la mestra, formulada en 1ps no pot baixar l'autoestima de la nena. Empra el verb aixafar que dimensiona l'esclafament, l'ofec de l'acció.
no lo haría nunca		Tanca el torn accentuant que mai duria a terme una acció com aquesta.
Mireia	vale y la última es en que situación crees que se ha:: el niño o la niña ha escrito este texto ¿no? como crees que::	L'E formula la darrera pregunta de l'entrevista.
Diana	¿esto? pues a lo mejor un día de:: | de la madre/ o del padre o así/	La locució adverbial indica possibilitat.
que la mam- la maestra ha dicho bueno vamos a escribir | entre todos o:: o:: cada uno que escriba un texto a los papás que se los vamos a entregar | y ellos mismos hacen su texto y su |		Queda clar que és la professora la persona que incita l'escriptura, emprant la 1pp que apel·la al grup classe, on ella està inclosa. Pot ser escriptura col·lectiva, *escribir entre todos*. Una altra possibilitat, introduïda per la conjunció disjuntiva és l'escriptura individual, on emfatitza que l'escriptura és pròpia, *su texto*.

y supongo que a la hermana también y al hermano porque aquí es Ferran y la Lara | o:: primos o algo muy	Afegeix més destinataris que els inicials (pare i mare). El pronom indefinit, seguit de l'adverbi de quantitat *muy* indica un vincle emocional molt fort, com aquells que ha anomenat fins ara, *madre, padre*.
porque tantos corazones/ (risas)	El motiu d'aquesta interpretació és la presència de molts cors dibuixats en el full.
Mireia vale pues ya está Diana	L'E dóna per acabada l'entrevista.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

En aquest fragment la Diana apunta, en reiterades ocasions, la necessitat de fer un reforç positiu incondicional en tot moment, *siempre, lo has hecho súper bien*. De fet, l'oració clau del fragment prové de l'antítesis de l'actuació docent desitjable, és a dir, la imatge d'allò que no s'ha de fer sota cap circumstància, *pero nunca le puedes decir a un niño | qué mal lo has hecho*. El principal argument que apuntala aquesta decisió és la capacitat que té l'infant de ser influenciat per allò que pensa el mestre. De manera que si aquest no confia en les seves capacitats o, fins i tot, li diu que *eres tonto*, es pot acabar complint allò que està dient. La Diana extrapola les conseqüències més enllà de l'entorn acadèmic i explica com és un fet que passa a tothom i en moltsa moments de la vida, per tant, es tractaria més d'una actitud general que no pas només per als docents.

Puntualitza també que no totes les escriptures són tan positives. És el cas que aquest escrit l'hagi realitzat un infant a segon. En aquest cas, *bueno*. És una manera molt políticament correcta de sortir de la situació sense insistir en els elements negatius o a millorar, que no van en la línia de fer un reforç simplement positiu. En aquest sentit, la Diana es mostra incòmoda amb la correcció. Deixant de banda la capacitat excel·lent de destacar sempre allò positiu, tot confiant amb com de bé ho faran, *reforzar lo bien que lo hacen*, no proposa cap correcció directa. Les correccions semblen més aviat possibles suggeriments que no pas detecció dels errors. Sembla que la incomodi fer evident que hi ha una errada, ja que no en sap veure el cantó positiu; la informació útil que aquesta aporta per tal de seguir en el procés d'aprenentatge. Es pot deure a la pròpia experiència com a estudiant d'haver viscut l'error com un element no desitjable, que ha anat acompanyat de conseqüències negatives.

La incapacitat de la Diana a l'hora de gestionar l'error és especialment visible quan enlloc de corregir, fa directament propostes de millora o empra el mode condicional per proposar, *yo para que quedara mejor, o pondría una be aquí*. Destaca, de manera explícita, el motiu pel qual no corregiria directament en el text. Novament, apel·la als sentiments i a la voluntat de l'infant, que ho ha fet tan bé com ha sabut i per tant s'ha

de respectar. Per la Diana, si no hi ha aquest respecte, portat a l'extrem, considera que es pot esclafar l'autoestima a l'infant, *chafar su autoestima*. Aquesta visió tan colpidora del que pot suposar una simple correcció de text, que és una acció completament necessària durant el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, sembla indicar que la Diana no ha tingut experiències positives a partir de l'error. Experiències on l'error anés acompanyat d'espais de seguretat on s'accentua la informació rellevant que aquest aporta sobre l'aprenentatge que s'està realitzant.

La Diana ha copsat l'afecte i l'emotivitat del text en destacar la presència de tants cors, i com d'especial és el missatge que s'està transmetent. No obstant això, considera que no ha estat el resultat d'una escriptura emergent, de la voluntat de l'infant, sinó que ha estat una activitat dirigida, *vamos a escribir*, o si més no incitada pel mestre, *cada uno que escriba un texto*.

Síntesi global de l'anàlisi dels fragments (D3F: 1-13)

Aquesta entrevista està caracteritzada per la complicitat i el to de confiança que s'estableix entre l'entrevistadora i la Diana. És constatable en tots els encavalcaments que es produeixen, les rialles espontànies o fins i tot quan la Diana apunta que parla tant que no deixa espai a l'entrevistadora (D3F9). Un recurs que sovint empra la Diana és recórrer a la imatge contrària d'allò que vol explicar, detallar allò que no vol fer per respondre què farà (D3F: 4, 6, 7, 9, 10, 13). És un recurs especialment freqüent en els temes metodològics, ja que sembla tenir molt clar allò que no vol, segurament fruit de la seva experiència personal com estudiant o d'alguna vicissitud concreta. Normalment, aquestes imatges o símbols de l'actuació docent que no vol fer seva responen a actituds bastant radicals i extremes, com *nunca le puedes decir a un niño* | *qué mal lo has hecho* (D3F13).

Hi ha un tema que brolla de manera reiterada, tant per les preguntes que formula l'entrevistadora, com perquè esdevé un dels punts essencials sobre els quals la Diana elabora la seva respostes, que és la metodologia. La qüestió del mètode té un paper molt destacat en aquesta entrevista final com es constata en el repàs de les paraules, frases o oracions claus. La consciència fonològica és un concepte que empra la Diana de manera errònia, ja que es refereix a la relació so-grafia enlloc de l'habilitat de manipular de manera conscient els fonemes de les paraules (D3F: 2, 7, 9). La mateixa Diana identifica la font de l'aprenentatge, les mestres de la darrera escola de pràctiques, les quals insistien molt en la importància d'aquesta habilitat (D3F2). A la

vegada, però, ha interioritzat un discurs sobre com de bo i necessari és per als infants aquest tipus d'exercicis, focalitzats en la relació del so i la grafia sense arribar a concretar en què consisteixen aquests avantatges més enllà de la facilitat per al procés d'aprenentatge. Amb tot, la Diana ha integrat aquest element com una peça estructural en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, *yo creo que es súper importante para los niños* (D3F2). De fet, li sembla gairebé impossible aprendre sense començar per aquesta consciència fonològica, i l'acaba considerant una habilitat necessària prèvia a l'aprenentatge (D3F: 1, 2, 9). En el primer fragment de l'entrevista, apunta que intentar començar per un element que no sigui aquesta consciència entre el fonema i el grafema és molt complicat. Per contra, critica que des de la formació s'hagi insistit tant en la necessitat de partir d'unitats significatives per a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ja que no entén com un infant pot començar a aprendre per una frase enlloc de per les lletres. El descrèdit és tal que arriba a qualificar aquest mètode d'aprenentatge com *por la iluminación divina* (D3F1).

Només en un dels fragments apunta un element negatiu sobre la relació so-grafia; la falta de context per comprendre allò que s'està llegint (D3F7). Per resoldre aquesta mancança, apunta la necessitat de contextualitzar les lletres i les paraules per assegurar que s'està comprenent allò que s'està llegint. En aquesta línia, la Diana emfatitza la necessitat d'assegurar que hi ha comprensió, ja que desglossa la lectura en dos estadis: Un primer, on la lectura queda únicament associada a la descodificació i per tant, entén que es pot llegir sense comprensió; i un segon estadi on ubica la comprensió, que és de vital importància, però que no queda inclosa en l'acte de llegir. Aquesta idea de la priorització, de la necessitat d'ordenar per concentrar les energies primer en un element i després en l'altre, obviant la possibilitat de treballar-los de manera simultània, també és visible quan parla només de lectura (D3F5), entenent que l'escriptura ja arribarà, o quan es planteja la situació binària de treballar la intel·ligència emocional enlloc de la lectura i l'escriptura perquè era més necessari (D3F4).

La dimensió emocional és un altre tema que va sorgint de manera reiterada. La Diana es mostra insatisfeta amb el tractament que rep i per això ella el té tan present (D3F4). És especialment evident (D3F: 9, 10, 13) quan descriu com les correccions docents poden afectar l'autoestima dels infants o com els diferents nivells a l'aula poden arribar a afectar els mateixos infants quan treballen i aprenen entre ells. El treball entre iguals és un recurs que té molt present a l'hora de gestionar els diferents nivells de la classe, ja que el presenta com la clau per generar situacions d'ensenyament i aprenentatge on tothom surti beneficiat (D3F: 4, 10). És conscient de la varietat de ritmes d'aprenentatge (D3F: 4, 5, 8, 10) i per tant, de la varietat de nivells presents a l'aula,

cada niño tiene su nivel (D3F4). No obstant això, també considera que un alumne amb uns interessos prematurs o amb un nivell més avançat de lectura i escriptura, *te puede desmontar un poco la clase* (D3F10). En aquesta visió, s'entreveu la idea que hi ha una organització, uns paràmetres esperables pel que fa el nivell de coneixement dels infants i que quan algú surt d'aquests, representa un repte per a la mestra. És a dir, és difícil de mantenir la classe *muntada* malgrat els nivells dispars. Apareix, doncs, la primera contradicció del tipus dilema. En la línia dels diferents nivells, la Diana mostra una gran confiança envers les capacitats d'aprenentatges dels infants (D3F: 5, 8, 13) i una actitud clarament positiva tant pel que fa les situacions, com els infants (D3F: 8, 10, 11, 12). Ambdues actituds són visibles en les oracions claus dels següents fragments, on la Diana no s'espanta si els infants acaben llegint a segon de primària *si leen en segundo pues leen en segundo* (D3F5) i en la seva capacitat de destacar la intel·ligibilitat del missatge escrit a l'hora de valorar-lo, *se entiende perfectamente* (D3F12). Estretament relacionat, emergeix la necessitat de la Diana de reforçar sempre positivament, de manera incondicional, la feina feta pels infants (D3F: 12, 13).

Pel que fa a la manifestació de les seves preferències metodològiques, la Diana es mostra en contra d'utilitzar gaires fitxes (D3F: 3, 6). De fet, els únics avantatges que els atribueix són la pràctica de la psicomotricitat fina i la coordinació visual-motora. Fins i tot critica, en certa manera, la *ficha chorra* (D3F3) que fan els alumnes de P4 de la darrera escola de pràctiques que ha visitat, ja que té poc sentit i es tracta només d'escriure la paraula *castanya*. Amb tot, indica que es tracta d'un acte significatiu per als infants ja que el context és la castanyada i per tant estan motivats per aprendre l'art d'escriure la paraula. En aquest punt ha brotat la segona contradicció, ja que malgrat desqualificar-la, destaca com de positiu és aprendre a escriure *castanya*. A més, quan ella narra com ensenyaria a llegir i a escriure, també proposa concloure les activitats amb una fitxa que encara està més desvinculada de l'entorn, ja que es tracta simplement d'escriure qualsevol paraula que comenci amb la lletra que s'està treballant (D3F6). Així doncs, sembla criticar les fitxes com a mètode d'aprenentatge, però recorre a elles d'una manera bastant convencional. Altrament, la Diana insisteix en la necessitat de crear un entorn ric ja des del començament del parvulari (D3F: 5, 6). Les parets han de contenir tot allò que s'està treballant a classe per oferir estímuls visuals a l'infant, *se pega allí también todo* (D3F6). Tot i que es mostra molt en desacord amb l'afirmació que com més aviat comencen a llegir i a escriure millor, és clarament partidària de començar aquesta estimulació en edats primerenques.

Resulta interessant la diferència que estableix entre ensenyar i aprendre. Mentre que per a la seva formació sempre ha formulat les mancances criticant allò que no li han

ensenyat (D3F: 1, 9), quan parla dels infants i del treball entre iguals parla dels aprenentatges que es produeixen a tot nivells (D3F10). També quan descriu situacions més aviat tradicionals d'ensenyament i aprenentatge, posa l'èmfasi en la transmissió de coneixement i la idea que s'ha d'ensenyar a l'altre, és a dir, que el mestre és el responsable de transmetre els coneixements a l'alumne. Estretament relacionada amb això, apareix la seva visió sobre com es generen les situacions d'aprenentatge. Seguint amb aquesta visió més directivista, emergeix el mestre com la persona que genera les situacions de manera explícita o bé que promou les ja existents (D3F: 5, 7, 13). Queda clar que no emergeixen de manera natural, sinó que hi ha d'haver una actuació conscient que les acabi d'arrodonir, ja sigui a través de la seva creació artificial o bé donant-los un impuls. Sí que considera, però, que els infants poden participar en la creació. De fet, arran d'aquestes reflexions és quan se n'adona que *los proyectos tampoco son proyectos* (D3F7) perquè l'elecció del tema no és lliure. Segons ella, la mestra hauria de preguntar als infants sobre quin tema voldrien fer el projecte en el moment de començar-lo. La realitat amb la qual s'ha trobat, en canvi, és que es donen dos temes als infants perquè triïn. Aquí es produeix la tercera contradicció, de la qual n'és conscient perquè reconeix el decalatge entre el que ella creu i la realitat tal i com és. Un altre tema seria veure si alguna d'aquestes dues representacions sobre la metodologia per projectes casa amb el que realment és un projecte, que parteix de l'interès natural manifestat pels infant, sense que hi hagi aquesta programació i previsió prèvia dels temes que es treballaran.

La Diana diferencia en reiterades ocasions entre l'escriptura i la còpia. És interessant, però, veure com fins i tot quan l'entrevistadora li planteja una situació concreta de còpia (D3F3) ella assumeix que hi ha hagut un procés d'escriptura col·lectiva prèvia. Ha integrat molt la tècnica d'escriure conjuntament amb tots els companys una paraula o una frase i que després els infants la copiïn al full (D3F: 3, 8, 11). Sempre parla d'escriptura en la primera acció, i de còpia en la segona. Els beneficis de l'escriptura col·lectiva, més enllà de compartir un procés complex com és propi d'aprendre a escriure, és també l'augment de la cohesió social del grup (D3F: 8, 11). Amb tot, creu que els infants han de ser lliures d'escriure allò que sigui per tal d'anar elaborant aquest procés llarg que és l'aprenentatge, per això, arribats a aquest punt, demana que *escriban lo que sea* (D3F8).

La quarta contradicció que ha brotat de l'entrevista és sobre la tensió que genera la diferència entre la demanda social i la seva demanda sobre l'edat en què s'ha de saber llegir (D3F4). En aquest sentit, és similar a la contradicció que ha emergit sobre el treball per projectes, perquè novament és del tipus conflicte, atesa la consciència

sobre la situació. Mentre que la Diana es mostra partidària de respectar els diferents ritmes, de confiar en els infants i en les seves capacitats —com ja s'ha indicat—, és conscient que la demanda social existent és que el canvi de l'etapa d'Educació Infantil a Educació Primària s'associa, en moltes ocasions, amb tenir aquest aprenentatge assolit.

La Diana destaca les mancances que ha tingut al llarg de la seva la formació (D3F: 1, 9, 11). Deixant de banda que els aprenentatges relacionats amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura els situa tots en un horitzó bastant proper —el darrer any (D3F1)— hi ha temes sobre els quals es no considera gens formada. Per exemple, sobre les aules multiculturals i/o multilingües, afirma que no en té ni una idea hipotètica, fins al punt que no és capaç de definir les característiques d'una aula d'aquest estil, *no tengo ni idea de como serà* (D3F11). O bé la correcció, quan s'ha de corregir i com s'ha de fer, *no me lo han enseñado* (D3F9). És interessant aquest darrer tema ja que és un dels punts que li generen major inquietud. Durant l'entrevista s'ha mostrat clarament contrària a la correcció com si fos una opció, i ha manifestat el poc grat que li causa (D3F: 9, 13). Aquest fet desemboca en unes correccions peculiars que formula a través de condicionals o de suggeriments a l'infant. En aquest sentit, visualitza en la futura pràctica, en tant que mestra en actiu, l'element que li aportarà l'experiència i els coneixements necessaris per lidiar amb les situacions que actualment desconeix (D3F10). També s'ha constatat en aquesta entrevista l'alt impacte del període pràctic en la confirmació del seu sistema (D3F: 2, 9) i per tant, és coherent que bolqui tantes il·lusions en aquesta pràctica sostinguda que visualitza en un futur bastant proper.

5.1.3.2 Anàlisi de les complecions de les comparacions (C: 1-3)

- *C1) Enseñar a leer y a escribir es como: correr una maratón. Al enseñar estos dos conocimientos nos debemos rebajar de nuevo al punto base. Tenemos que ponernos en la situación de que no sabemos y empezar desde lo más sencillo para poder transmitirles esos conocimientos de manera más fácil a los niños. Es muy difícil intentar desaprender algo que tenemos tan asumido para intentar enseñar bien y por partes.*

La Diana compara l'acte d'ensenyar a llegir i a escriure amb el de córrer una marató. Apel·la a l'exercici esgotador que suposa una carrera sostinguda de tan alt nivell d'exigència. A la vegada, però, l'esgotament físic, fruit dels més de quaranta quilometres d'una marató, culminen amb un moment d'eufòria màxima quan s'arriba a la meta, que en aquest cas seria el moment en el qual l'infant esdevé autònom. En

l'explicació separa explícitament ambdós aprenentatges, que anomena coneixements. És a dir, parla de dues unitats separades que emfatitzen la complexitat d'aprenentatge perquè, malgrat l'alt nivell d'interdependència entre ambdós, esdevenen unitats per si sols, saber llegir i saber escriure. Incita els mestres a *rebajarse, de nuevo, al punto base*. En aquesta expressió s'identifica com a docent que ja ha superat el punt base. D'aquí la necessitat de rebaixar-se, perquè ara ja està en un altre estadi gràcies al domini dels aprenentatges. El punt base es pot entendre com el punt de sortida, retornant a la idea de la marató, quan tot està per recórrer i començar des del mateix punt, quilòmetre zero. L'èmfasi en el recorregut s'ha vist durant l'entrevista, quan la Diana insistia en la necessitat de respectar els diferents ritmes de cada infant (D3F: 4, 5, 8, 10). També quan insistia en la llargada del procés i la necessitat de confiar en la capacitat d'aprenentatge dels infants (D3F: 5, 8, 13).

Insisteix reiteradament en la necessitat de prendre consciència del punt en el qual es troba el docent —ésser alfabetitzat—, i del que necessita prendre —el d'ésser analfabet—, *ponernos en la situación de que no sabemos*. Només així podrà assumir la dificultat del repte que suposa començar des d'allò més senzill, més planer, per poder transmetre els coneixements de manera fàcil. En aquesta idea emana la figura docent com aquell que transmet i ofereix els coneixements més que no pas aquell que acompanya, que és partícip a mode de suport en el procés d'aprenentatge liderat per l'infant, *transmitirles los conocimientos*. Aquesta idea casa amb la idea del coneixement que es transmet, essent l'estudiant un element passiu més que actiu (D3F: 1, 9). Abans de concloure, remarca un cop més la dificultat que suposa fer aquest exercici de re-situació. Emular ser analfabet per intentar fer el procés d'ensenyament i aprenentatge el més fàcil possible. Aquesta vegada empra el verb *desaprendre*, com si fos possible córrer la moviola i desfer un camí fet. Aquesta idea no ha emergit a l'entrevista ja que en cap moment s'ha insistit en aquesta necessitat de reposicionament per part del docent. Altrament, insisteix en com d'interioritzada i present és l'alfabetització, *algo que tenemos tan asumido*.

També apunta la importància del procés accentuant més en l'intent que no en el resultat, ensenyar bé i per parts. Aquest ensenyar *bé* s'entén que és fent el procés fàcil, fent-lo senzill. Per això recorre a la idea de les parts, perquè percep l'ensenyament com un procés que es pot dividir i ordenar per parts i començar per aquelles que han d'anar primer, que són les més fàcils. La idea de facilitar el procés ha emergit a l'entrevista quan establia que la consciència fonològica era un requisit previ per a l'aprenentatge, per garantir així que seria un procés menys difícil per a l'infant (D3F: 1, 9).

A partir d'aquesta compleció es veu la percepció de la Diana del procés d'ensenyament com un ensenyament que es transmet, i que precisament perquè tota la responsabilitat recau en aquest acte de transmissió liderat pel docent, la manera com aquest decideix fer-lo és el més important. D'aquí aquesta necessitat de remarcar en tantes ocasions la idea que el mestre s'ha de situar al mateix lloc de partida que l'infant, *desaprender, rebajar de nuevo al punto base*. Amb aquesta demanda, molt difícil d'aconseguir per part del docent, pretén situar a docent i alumne al mateix nivell, per tal d'ordenar l'aprenentatge d'allò més fàcil i anar accedint a unitats de coneixement més complexes. El repte passa per identificar quines són aquestes unitats fàcils —i quines difícils— i saber si per a tots els alumnes el grau de dificultat s'ordena a partir dels mateixos paràmetres. Per la manera com la Diana planteja la compleció, s'entreveu la idea que hi ha coneixements fàcils que permeten accedir, després, als difícils. Que aquests, a més a més, són compartiments estancs sense contacte entre ells i que es poden ordenar.

- *(C2) Aprender a leer se parece a: montarte en el Dragon Kan. La primera vez que te montas crees que da miedo porque no sabes lo que viene y si serás capaz de seguir adelante sin miedo, pero una vez te das cuenta de lo que es y de que has sido capaz una vez, todo va rodado. Cada vez te animas más, estas más motivado y eres capaz de tirarte para siempre, es decir una vez escribes solo la primera palabra sabes que eres capaz, te motivas y ya no paras de escribir cosas.*

El primer referent que empra la Diana per relacionar l'aprenentatge de la lectura és l'atracció del Dragon Kan. És una de les experiències que ofereix el parc d'atraccions Port Aventura, concretament va ser el símbol durant molts anys de màxima adrenalina perquè era la muntanya russa per excel·lència del parc. Aquesta comparació es situa en un pla molt físic, l'experiència és explosiva. Passes per diferents estats de por, eufòria, alegria, i serenor de manera molt accelerada. Aquest èmfasi en la dimensió emocional va molt en la línia que la Diana ja ha apuntat a l'entrevista, on sempre tenia en compte els sentiments de l'infant a l'hora d'ensenyar i aprendre (D3F: 4, 9, 10). La Diana concreta en quin aspecte es fixa, en la por de la primera vegada que puges a l'atracció. Afina una mica més, por a saber què vindrà, por a allò que és desconegut, a saber si seràs capaç de seguir endavant amb el que l'experiència promet. En aquest sentit, l'aprenentatge a la lectura desperta por en tant que és un procés que està per recórrer, és un procés incert. Tanmateix, un cop superada aquesta por inicial, el mateix procés roda sol; adquireix una inèrcia que impulsa l'energia per continuar aprenent, *todo va rodado.* Estableix una sèrie de relacions causals, referides a l'estat anímic, més ànims, més motivació que deriven en energia per seguir endavant. Ella empra el

verb *tirar* que accentua la idea del desplaçament, de la trajectòria que es recorre i que sempre estaràs disposat a fer, una idea innovadora que aporta aquesta compleció ja que a l'entrevista no havia emergit. Amb un marcador d'aclariment, expressa una idea paral·lela sobre l'escriptura. Atès que la compleció era sobre l'aprenentatge de la lectura, i aquesta és sobre l'aprenentatge de l'escriptura, s'analitza la idea de l'aclariment però no el fet que estigui especialment referida a l'acte d'escriptura (d'acord amb el que s'ha dit a «Metodologia») L'èmfasi de l'oració està en la inèrcia, en la dinàmica que s'estableix un cop es produeix el primer acte, el primer pas, la culminació amb èxit d'una acció que realitzes per primera vegada i l'empoderament que aquest causa, *eres capaz*. La conseqüència, després, és no parar de repetir aquesta acció fruit de l'entusiasme i la gran motivació que t'ha generat. Aquesta idea casa amb la gran confiança que la Diana deposita en els infants a l'hora d'aprendre (D3F: 5, 8, 13).

En aquest segon cas la semblança posa l'accent en la part desconeguda del procés i com aquest afecta l'estat anímic de l'infant. Al principi el mateix aprenentatge genera por, fruit de la incertesa de saber què vindrà. En la seva realització, però, hi ha un canvi d'estat anímic que provoca motivació i ganes de seguir aprenent i repetir l'experiència.

- *(C3) Aprender a escribir se parece a: abrocharte por primera vez un botón. Necesitas estar concentrado y tener una psicomotricidad fina bastante avanzada para poder realizar los trazos de las letras.*

La Diana fixa l'atenció en una dimensió molt concreta de l'escriptura a l'hora de buscar la similitud, el domini de la psicomotricitat fina de l'infant. Ha escollit l'acte de cordar-se un botó per primera vegada per equiparar el repte que suposa operar amb elements tan petits amb una tècnica encara en vies d'aprenentatge. És a dir, arran de la pràctica, l'infant esdevé capaç de dominar el traç i adquirir la coordinació visual-motora. Apunta l'alta concentració i el domini de la tècnica que es precisa, *psicomotricidad fina avanzada*, tant per inserir el boto en el trau de la peça de roba, com per escriure les lletres en un suport específic. Aquesta visió encaixa amb les virtuts que la Diana destacava d'aquest tipus de suport, que estava basat en el domini motor de l'infant. Tanmateix, deixa de banda la resta de dimensions associades a l'escriptura, algunes de les quals sí que havien sortit a l'entrevista, com la idea de descobrir com s'escriuen les paraules, en un sentit d'ampliar horitzons i fronteres (D3F3). Per contra, focalitza l'atenció en l'acte purament físic que suposa ser capaç d'escriure les lletres.

5.1.3.3 Anàlisi de les seleccions de la memòria de pràctiques (D3S: 1-14)

Primera selecció, pàg. 1 (S1)

> **1.1. Objectius del Pràcticum II**
>
> En primer lloc vull deixa constància dels meus sentiments, emocions de cara a començar les últimes practiques i l'últim curs de la que després serà la meva professió. Estic contenta perquè he arribat a aquest punt amb molt d'esforç , ganes i il·lusió, però, també tinc una mica de por a no saber actuar davant de determinades situacions, a no saber exercir bé la meva professió. Per tant, tinc moltes ganes de començar les practiques i aprendre tot el que pugui de tota la comunitat escolar, dels infants de tots els mestres, de les reunions etc., per poder pal·liar una mica aquests sentiments de desconfiança i poder gaudir de les classes i dels/les nens/es a cada moment.

El primer bloc de seleccions (D3S:1-4) correspon amb el primer apartat de la memòria de pràctiques, que és la declaració d'intencions que fan els estudiants abans de començar pròpiament les pràctiques a l'escola. En aquest espai focalitzen els elements en els quals volen dedicar més atenció, i fan un balanç inicial sobre què esperen de les pràctiques.

En aquest primer tall es veu clarament la importància que la Diana atorga a la dimensió emocional, deixant constància del seu punt de partida emocional. Les emocions són un tema sobre el qual ja ha demostrat molta sensibilitat: a l'entrevista, indicant la manca d'atenció que reben en general (D3F4); i a les complecions, despuntant com un dels elements que rep més atenció (D3C2). Concretament, manifesta la seva por a l'hora d'exercir la seva professió. Aquest punt es pot lligar amb la manca de formació, —no absoluta— però sí relativa, manifestada a l'entrevista (D3F: 1, 9, 11). En conseqüència, projecta en les pràctiques un moment important, destacable, a partir del qual espera molt. En aquest sentit, també havia deixat constància de les altes expectatives que la Diana dipositava en les pràctiques com un element realment formador i més didàctic que no pas la formació teòrica (D3F: 9, 11).

Segona selecció, pàg. 1 (S2)

> Les primeres practiques que vaig fer em van servir per adonar-me que m'agradava més l'escola que el bressol, tot i així no em desagradava cap de les dues. En aquestes segones practiques m'agradaria adonar-me de que he escollit bé i que es aquesta la professió que vull.

En aquesta segona selecció fa referència a la primera assignatura de pràctiques, cursada a segon de carrera, que es correspon amb la segona recollida de dades (D2). Manifesta com d'útils van ser a l'hora d'enfocar la seva vocació, més inclinada en l'interval 3-6 que no pas de 0-3, malgrat aquesta darrera opció tampoc li desagrada. Amb tot, serveix per veure el valor que la Diana atorga a les pràctiques com un element del qual emana la veritat. Malgrat haver-se estat formant a nivell teòric durant els quatre anys de la carrera, l'element que justifica les seves preferències és el pràctic. Per això, té moltes esperances dipositades en aquesta segona assignatura pràctica (D3F: 9, 11).

Tercera selecció, pàg. 1 i 2 (S3)

> Per últim i de cara a l'escola espero a més de tot el que ja he citat anteriorment:
>
> sentir-me una més amb els mestres, poder agafa idees, recursos que m'agradin i deixar d'altres que no ho faci tant, gaudir de tots els moments, tenir l'oportunitat de dur a terme activitats essent jo la persona de referència, conèixer més a fons l'organització dels docents en una escola, poder tenir una actitud més crítica sobre la tasca docent gràcies a poder comparar les meves observacions en aquesta escola amb d'altres viscudes anteriorment a altres centres, tenir un espai on solucionar els meus dubtes i on proposar idees d'activitats, observar el paper de la mestra i aprendre d' ella, fent una valoració i reflexió personal d'aquelles actuacions que consideri interessants a analitzar, enriquint així la meva experiència, posar en pràctica i ampliar els coneixements adquirits al llarg del grau universitari a través d'aquesta nova experiència.

En aquesta tercera selecció l'atenció se centra en els elements relacionats amb l'escola sobre els quals vol prestar major atenció. El primer de tots, *sentir-me una més amb les mestres*, ha estat latent al llarg de diferents fragments (D3F: 2, 3, 4, 7, quan la Diana emprava la primera persona gramatical del plural per referir-se al grup classe, en el qual se sentia inclosa. També insisteix en la possibilitat *d'agafar idees* o *recursos que li agradin* arran de l'observació feta a l'aula. Un exemple és la importància que ha adquirit el domini de la relació so-grafia en tant que requisit previ per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (D3F: 1, 9), o bé quan cita a la mestra de pràctiques com la principal font de la qual ha adquirit el concepte de consciència fonològica (D3F2). A l'hora de dur a terme activitats essent ella *la persona de referència* remet novament, a totes les vegades que ella s'ha sentit part de la classe essent la protagonista o quan a nivell més particular, relata l'experiència amb els infants a partir de la seva unitat didàctica on es treballa la gestió de les emocions (D3F4). Explicita la voluntat de

comparar aquesta experiència pràctica amb d'altres vicissituds pràctiques anteriors. En aquest punt emergeix la reflexió que la Diana fa a l'entrevista sobre el treball per projectes, ja que no només fa referència a l'experiència recent d'aquestes pràctiques sinó que també critica la pràctica d'altres escoles que també asseguren que és treball per projectes quan realment no ho és (D3F7).

Novament, remet a la voluntat d'observar la mestra per aprendre d'ella (D3F2). Ja per acabar, fa referència a la voluntat de posar en pràctica aquells coneixements que ha après a la carrera. Aquests coneixements els qualifica de limitats, ja que durant l'entrevista ha criticat la formació rebuda en tant que no era completa (D3F: 1, 9). Només en un dels casos ha criticat una manca absoluta de formació (D3F11) però com que en aquesta selecció de la memòria no s'especifica sobre quin tema espera ampliar els coneixements, no es pot anar més enllà en la interpretació. En qualsevol dels casos, queda clar que per la Diana l'experiència pràctica enriqueix el pòsit teòric ja que *amplia els coneixements* ja adquirits.

Quarta selecció, pàg. 2 (S4)

> setmana i reflexionar entre tots una mica sobre el que anàvem fent. Això m'ha agradat molt perquè com a futura mestra m'ha ensenyat a reflexionar després d'haver fet alguna cosa i no només fer-la perquè toca i ja està, sense cap sentit. A més gràcies a compatir amb les altres companyes les nostres experiències hem pogut reafirmar que hi ha escoles molt diferents tot i que estiguin situades molt a prop, a mi personalment m'ha servit per ser conscient del tipus de mestre que jo vull ser i d' actituds que vull evitar. A més a més ens hem pogut ajudar entre totes les companyes

En aquesta quarta selecció emfatitza la voluntat de reflexionar, de dur a terme activitats cognitives que vagin més enllà de la simple observació per atribuir sentit a les seves accions. En aquesta línia, aquesta experiència pràctica li ha servit per qüestionar la metodologia del treball per projectes (D3F7). A partir de la mateixa necessitat de reflexionar, estableix un lligam a l'hora d'establir el catàleg d'actuacions docents que vol que formin part del seu repertori i quines actituds evitar. A l'entrevista, les actuacions o situacions docents que volia evitar de totes maneres (D3F: 3, 4, 6, 7, 9, 10, 13) han estat un tema molt recorrent. La imatge d'allò que no es vol brolla de manera molt més definida que allò que sí que es vol.

Cinquena selecció, pàg. 3 (S5)

> Per començar , vull dir que estic molt contenta a l'escola on faig les practiques i sobretot amb la mestra que m'ha tocat . Les ciències, és una escola nova, d'una línia a

Les tres seleccions següents (D3S:5-7) es corresponen amb l'apartat que porta per títol «Model d'escola ideal». Aquesta primera selecció es correspon amb el fragment d'entrada en el qual al Diana valora de manera molt positiva l'escola on fa les pràctiques, destacant en especial el lloc que ocupa la mestra en aquesta valoració. En diferents moments la Diana ha manifestat els grans aprenentatges que ha realitzat al seu costat (D3F2). El paràgraf original segueix amb la descripció general de l'escola on s'explica la llibertat que tenen les mestres a l'aula malgrat la metodologia acordada a nivell escolar. Aquestes diferències són les que s'expliquen en la propera selecció.

Sisena selecció, pàg. 3 (S6)

> ser activa ja que si utilitzem fitxes encara que siguin poques, però s'apropa molt a aquesta. La veritat es que comparant les coses que he après durant la carrera a les classes, a les lectures, amb els treballs realitzats i les primeres practiques, estic molt contenta i d'acord amb aquesta metodologia. Cada dia puc veure com els infants avancen i penso que en un futur a mi m'agradaria treballar d'aquesta manera, per a mi es ideal. Tot i que, si que penso que hi ha coses que reforçaria més, o seria més exigent en aspectes com ara les matemàtiques, o la lectura, perquè els deixen molt anar al seu nivell i potser hi ha nens que encara no saben ni les grafies dels números 1, 2 i 3. En conclusió, sempre ens han dit que hem de respectar molt els límits i el nivell de cada nen/a i jo penso així , però a la realitat he vist que has de marcar-te uns límits tu com a mestra, i respectar als infants però fins a un punt, tampoc els podem deixar tant lliures els hi hem de marcar una mica una línia a seguir i repassar constantment els aprenentatges per a que els interioritzin.
>
> després hi ha qui fa més fitxes o pel contrari qui fa molt poques. A la meva classe en concret hem tret un llibre de cada trimestre (hi havien dos), i per treballar les coses ens llegim les fitxes i primerament intentem explicar-ho tot d'una manera vivencial per tal que els infants es fiquin en la historia, en l'aprenentatge divertint-se, i finalment fan l'activitat de la fitxa per recordar tot allò que hem explicat però aquesta sol ser molt senzilla. La metodologia emprada a la meva classe no arriba a

A la classe on fa les pràctiques han optat per reduir el nombre de llibres que estaven programats inicialment. En concreta la quantitat, un de cada dos. El més interessant en aquesta selecció és veure com empra la 1pp a l'hora de d'explicar aquesta decisió, *hem tret*. Malgrat la voluntat d'aprendre de la mestra, i de voler sentir-se una més al

seu costat (D3S3), aquesta és una decisió que ja estava presa quan ella va arribar i que en cap de les situacions dependria del seu criteri. Mostra, per tant, la cohesió que s'ha establert entre ambdues i la gran percepció d'equip. Tot seguit, apunta quin és el procés que segueixen a l'hora de treballar des d'aquesta 1pp que inclou ambdues mestres. Torna a ser molt evident quan concreta que són ambdues les que ho intenten explicar als infants, situant-se al mateix nivell que la mestra, perquè tenen la mateixa figura dins la classe, *ens llegim, intentem explicar-ho, allò que hem explicat*. Finalment, són els infants, en 3pp, els que realitzen l'activitat de la fitxa. Entra a valorar el grau de dificultat de la fitxa, senzilla, que casa amb l'exemple que prenia a l'entrevista quan l'anomenava *ficha chorra* (D3F3). Aquesta valoració valida la interpretació que s'ha fet de la valoració *chorra* a l'entrevista, on l'èmfasi estava en la poca dificultat d'aquesta.

Defineix la metodologia de l'aula observada com *no activa* perquè és basada en fitxes. Poca quantitat, però fitxes. Després, a través de la precisió *la veritat*, indica les seves preferències fruit de la seva formació acadèmica. Es mostra molt d'acord amb aquesta metodologia, tot i que durant l'entrevista havia manifestat el seu desacord amb l'ús de les fitxes (D3F: 3, 6). Per tant, emergeix una contradicció del tipus conflicte. Manifesta explícitament que vol que sigui la seva *manera de treballar,* ja que veu com els infants evolucionen i aprenen. Tanmateix, matisa petits canvis que al seu parer millorarien el mètode arran de l'observació. Haver vist les conseqüències de certes decisions —la falta de límits— la fa conscient de les seves preferències. Es tracta de ser més exigent amb les matemàtiques i la lectura. L'escriptura no apareix, com ja havia ocorregut en algun fragment de l'entrevista (D3F5).

El principal problema que detecta, ara sense incloure's en l'ús de la persona gramatical, és que van massa *al seu nivell*. Aquest deixar fer, sense exigir més, té com a conseqüència que alguns infants no sàpiguen les grafies o els números, un fet millorable des del seu punt de vista ja que considera que hi ha uns mínims que no s'estan respectant, en aquest cas a P4. A mode de conclusió, accentua la necessitat de respectar el ritme dels infants a través d'una fórmula externa imposada, segurament des de la formació, *sempre ens han dit que hem de respectar molt els límits i nivell*. Indica el seu acord, *jo penso així*, però la conjunció adversativa introdueix el contrapunt: la necessitat de marcar uns mínims com a mestra. Per si no queda prou clar, ho reformula a partir de la necessitat de respectar els infants, que mai pot traspassar aquests límits que s'ha de marcar la mestra. Aquesta insistència en els mínims que estableix la mestra, i en els quals els infants han d'encaixar a la força, mostren una contradicció del tipus dilema. A l'entrevista ha ressaltat la necessitat de respectar els diferents nivells i ritmes dels infants (D3F: 4, 5, 8, 10) tot mostrant una

gran confiança en aquests i les seves capacitats d'aprenentatge (D3, F: 5, 8, 13, C2). Per tancar aquest paràgraf reprèn l'ús de la 1ps per insistir en la necessitat de marcar una línia a seguir i que el docent sigui una persona gairebé de control dels aprenentatges que fan els infants. Aquesta visió és més propera a la transmissió de coneixement, a la figura docent com aquell que imparteix les classes, que sí que havia aparegut en alguns punts (D3C1).

Setena selecció, pàg. 4 (S7)

> tots. En aquestes edats les activitats què es realitzen , atenen a la diversitat en quant a maneres de fer i respecte del ritme de treball de cadascú, però no hi ha activitats dirigides cap a un cec o un sord, un autista, ja que tot el que fan són fitxes i encara que si parlen entre ells, no s'estan promovent les relacions, si no activitats bastant individuals, encara que si es veritat que abans de fer-les les explica la mestra i les resolen entre tots a la pissarra. Quan la mestra explica l'activitat els alumnes no estan

Aquesta selecció és de l'apartat d'observació de la classe i de l'escola de pràctiques, concretament aquell que es correspon amb l'observació del grup classe. En aquest fragment, es confirma que la metodologia emprada per l'escola està basada en fitxes, com s'havia constatat en anteriors seleccions (D3S6). També es recalca el procediment que segueixen a l'hora de fer una fitxa. Primer la mestra l'explica i tot el grup classe la resol a la pissarra (D3F: 3, 8, 11). Aquest procediment casa amb el que ha descrit a l'entrevista, on fins i tot anava més enllà i especificava que l'escriptura que després es produïa en el paper individual de cada infant era una còpia (D3F: 3, 8).

Vuitena selecció, pàg. 10 (S8)

> nens/es a cadascuna, i una taula més gran per la mestra. Hi ha una pissarra, a la qual tenen enganxades les lletres de l'abecedari amb un dibuix vinculant a cadascuna d'elles, cartolines amb els dies de la setmana , dibuixos d'una escola i una casa per passar llista i per últim una frase del temps que hi fa, on cada dia el canvien al mirar per la finestra. Hi ha també mobles on guarden les joguines i uns altres on hi ha el

A l'apartat de l'organització de la classe i les matèries, descriu un dels suports visuals que tenien els infants a l'aula; t les lletres de l'abecedari que els servien de referència i sobre les quals la Diana havia manifesta la seva utilitat (D3F2), a partir de les referències. A cada lletra li corresponia una paraula amb la seva imatge i aquest suport feia més fàcil el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Novena selecció, pàg. 10 (S9)

> el dels metges i a P5 el dels cotxes. A més hi trobem una taula petita amb un ordinador, on de vegades em algunes activitats com escoltar contes, on posem cada matí les cançons de les rutines etc. Tenim una pica petita, un lavabo dins la classe,

En aquesta petita selecció, dins de la mateixa organització de la classe i les matèries, la Diana parla d'una activitat relacionada amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura que no havia mencionat durant l'entrevista. Es tracta de l'explicació de contes, que com activitat ha passat completament desapercebuda durant l'entrevista. De fet, en el fragment on se li demana que desataqui alguna activitat en positiu manifesta la dificultat de la tasca atesa la manca de treball, i per extensió, d'activitats que ha vist. En el fragment en qüestió acaba prenent d'exemple a destacar l'escriptura d'una de les fitxes (D3F3). El fet de no situar l'activitat de lectura de contes sota el marc de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura indica la presència d'una contradicció del tipus dilema. Aquesta vegada, la contradicció és entre allò dit i el que ressona en el no dit, ja que el que ressona en allò no dit és que la lectura de contes no és una activitat per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. El fet que en cap moment de l'entrevista aparegui apunta a una concepció de la Diana més aviat tradicional de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, centrada en una transmissió de coneixement més explícita (D3C1) que no pas exploratòria. Resultaria interessant saber què hagués contestat la Diana si se li hagués preguntat de manera explícita per les lectures de contes, però queda clar que en l'oblit de l'activitat hi ha una manera de comprendre l'ensenyament i aprenentatge d'aquest procés.

Desena selecció, pàg. 10 (S10)

> dona pas cap tipus de marginació. Pel que fa a la meva relació amb aquests infants, estic molt contenta amb ells, m'han acollit molt bé, per a ells sóc una més des del primer dia, em pregunten coses sobre l'activitat igual que a la seva mestra, a l'hora del pati si hi ha qualsevol conflicte venen a mi i m'ho expliquen etc.

Aquestes tres properes seleccions corresponen a la descripció dels aspectes relacionals dins l'aula. Concretament, en aquesta, la Diana insisteix un cop més en la importància que ella dóna al fet d'integrar-se en el grup classe (D3F: 2, 3, 4, 7; S3, 6). L'acolliment que sent dels infants és molt positiu, com indica l'adverbi de quantitat i l'adjectiu, i encara ho confirma explicitant que se *sent una més* (del grup) des del primer moment que va entrar a l'aula, *el primer dia*. La clau està en la comparació que estableix després, *igual que a la seva mestra*, per tant, de manera indirecta, també ells

la consideren la seva mestra en preguntar-li les coses. Ho concreta amb l'exemple d'un conflicte sorgit en el moment del pati. Explicita l'actuació dels infants, marcada pel paper redundant de la Diana en primera persona, *vénen a mi i m'ho expliquen*.

Onzena selecció, pàg. 11-12 (S11)

> Pel que fa als aprenentatges dels infants, a la classe es treballen les següents àrees:, plàstica, , música, anglès i psicomotricitat matemàtiques, lectoescriptura tot i que aquestes dues ultimes no son una matèria com a tal sinó que es treballen cada dia dins de les activitats diàries (escriuen el nom i la data a les fitxes, fem seriacions, comptem quants nens/es hem vingut a l'escola i quants no, etc).
>
> matemàtiques i lectoescriptura, cultura, valors, etc. A més a més cada dimecres és treballa l'hora del conte després del pati, amb la qual els infants gaudeixen moltíssim.

En canvi, aquestes dues, tot i formar part del mateix bloc d'aspectes relacionals dins l'aula, parla més aviat de l'organització de la classe per treballar les diferents disciplines.

Es pot veure com, en ambdós casos, parla de lectoescriptura com un únic procés que engloba l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Al llarg de l'entrevista en cap moment s'ha referit amb aquest concepte al procés. De fet, ha mantingut una visió bastant separada d'ambdós processos, com en el cas del fragment on prioritza la lectura per sobre de l'escriptura (D3F5).

Insisteix en la freqüència de treball, *cada dia* i que per això no les considera matèries pròpiament com plàstica o música. Fins i tot apunta una informació que no havia aparegut a l'entrevista —però sí a la memòria— sobre la freqüència amb la qual es llegeixen contes a l'aula observada; cada dimecres després del pati. Deixant de banda la importància que atorga a l'activitat, fruit del gaudiment dels infants, es confirma la interpretació que s'havia fet (D3S9) sobre la contradicció fruit de l'omissió. Pel que explica a la memòria, sí que existeix un treball diari de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ja sigui escoltant contes els dimecres o practicant diàriament l'escriptura del nom i la data. Es confirma, per tant, l'emergència de la contradicció del tipus dilema a partir d'allò no dit (D3S9).

Dotzena selecció, pàg. 11 (S12)

> **FENT DE MESTRA**
>
> Des de la segona setmana m'han deixat actuar com a tal, entre la mestra i jo fem les rutines del matí (passar llista, dies de la setmana, temps que hi fa...), expliquem les activitats a fer aquell dia (això normalment ho fa ella) i estic com a suport durant les activitats. Més específicament la primera activitat que jo vaig dur a terme tota sola va
>
> he aprés moltíssim amb tots (mestra i alumnes). Acabo les practiques molt feliç, i amb ganes de treballar com a professional de l'educació algun dia. Seguidament exposo la meva Unitat didàctica i fotos de l'escola i diferents activitats realitzades durant les practiques.

El darrer apartat abans de presentar la seva unitat didàctica es titula «Fent de mestra». En aquest, reflexiona sobre la seva actuació en aquest nou rol que adquireix durant el període pràctic. Es veu la importància que ha tingut per la Diana que des del principi, *segona setmana*, hagi pogut actuar com una mestra. Insisteix, novament, en l'equip que formen juntament amb la mestra de classe, reflectit en l'ús de la 1pp, *fem les rutines, expliquem les activitats*. També, però, hi ha espais en els quals no s'inclou, com quan especifica que ella realitza *suport* en totes les *activitats.*

En la segona selecció realça els sentiments associats al procés d'ensenyament i aprenentatge, que ha estat un tema present, tant de si mateixa (D3S1), com dels infants (D3F: 4, 9, 10, 13). Concretament, es manifesta *molt feliç*. Aquest sentiment reverteix en les ganes de seguir amb aquesta professió.

Tretzena selecció, pàg. 12 (S13)

> En tot moment les mestres tindrem en compte els coneixements previs dels alumnes i respectarem el ritme d'aprenentatge individual de cada un, per tal que construeixin nous coneixements significatius. La meva funció serà donar suport a

En aquesta selecció la Diana dóna instruccions sobre la que serà la gestió de la seva unitat didàctica. Entra una mica en contradicció amb el que havia explicat en una selecció on anterior (D3S6) on insistia en la necessitat de respectar els ritmes tenint en compte uns límits per tal que no hi hagués massa llibertat. Tanmateix, no queda prou desenvolupada, ja que respon a una forma retòrica molt emprada a les memòries de pràctiques. Sí que serveix, però, per veure l'equip que formen la Diana i la mestra. Ara és la mateixa Diana la que inclou la mestra de l'escola en el seu equip, ja que durant la unitat didàctica és la Diana la que desenvolupa el rol de mestra a l'aula. Es reforça la

idea d'equip cohesionat que s'ha anat desprenent de tot l'anàlisi (D3F: 2, 3, 4, 7; S, 3, 6, 10, 12).

Catorzena selecció, pàg. 35 (S14)

> Després de posar en pràctica la meva activitat, valoro molt positivament el fet de decidir fer l'activitat grupalment, ja que es genera una conversa molt enriquidora tant per la mestra com per als infants. Aquest diàleg permet a l'alumne qüestionar-se les seves decisions, raonar i fer preguntes, i permet a la mestra observar les habilitats i dificultats de cada infant de manera clara, i poder així anotar-ho per poder crear altres activitats o recursos per ajudar als infants que tinguin algun tipus de dificultat important, i plantejar reptes abordables per a la classe en general.

Aquesta darrera selecció és del darrer apartat de conclusió i valoració de la memòria. En particular, està realçant els beneficis de la realització de les activitats de manera col·lectiva, que era un tema que ja havia emergit durant l'entrevista. D'una banda, destaca els beneficis per als infants en quant a facilitar l'aprenentatge perquè es comparteix el procés fent-lo, d'aquesta manera, més tangible per a tots (S3F: 3, 8, 11). D'altra banda, insisteix en els beneficis en termes de cohesió social que suposen (D3F: 8, 11). Els beneficis, però, també són en clau de mestra ja que es genera la *conversa*, que qualifica de *molt enriquidora*. A través d'aquestes converses la mestra pot aprendre dels seus infants, identificar en quins punts es troben per poder adaptar l'ajuda a allò que necessiten.

5.1.3.4 Inferència del sistema de creences, representacions i sabers

A. Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura

La Diana és plenament conscient de la varietat de nivells que hi ha a l'aula (D3F: 4, 5, 8, 10; S6). Amb tot, a l'hora de gestionar-los, ha emergit una contradicció que es tracta a l'apartat corresponent. No obstant això, sap perfectament que el nivell de coneixements i els ritmes d'aprenentatge són diferents a cada infant. Pel que fa a les temporitzacions la Diana associa lleument certs cursos a certs aprenentatges. És evident quan parla dels mínims que han d'establir els docents, en detriment d'una llibertat absoluta d'aprenentatge, perquè sinó *a P4 hi ha nens que no saben ni les grafies ni dels números* (D3S6). Per a la lectura, el curs clau que esdevé frontera és segon de primària. En primer lloc, perquè ja no contempla la possibilitat que hi hagi segons quines errades a l'hora d'escriure —com de lateralitat o segons quins errors

ortogràfics (S3F13). En segon lloc, perquè a segon de primària sembla que sí que els nens hagin de saber llegir i escriure com a curs límit (D3F5).

La Diana estableix prioritzacions (D3F: 4, 5; C1) en els ensenyaments i aprenentatges, com si no fos compartible fer-ho de manera simultània o treballar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a partir de la intel·ligència emocional (D3F4). És bastant evident quan parla només de la lectura i obvia l'escriptura (D3F5, S6), o bé quan estableix dos estadis de lectura. El primer aniria associat a la descodificació, i l'anomena lectura; i el segon, lligat amb la comprensió, l'anomena saber allò que s'ha descodificat, *leen María va al patio y entienden que es María | va | pero no saben que es María que María sale a fuera hacia un lugar* (D3F7).

Sovint, a l'hora de manifestar les seves preferències docents, il·lustra allò que no vol fer per ajudar a definir, de manera molt vaga, què faria (D3F: 4, 6, 7, 9, 10, 13; S4). És un recurs que ha emprat en temes dispars i que mostra la complexitat de definir les pràctiques docents ja que malgrat tenir clars certs aspectes, que acostumen a ser extremistes, costa definir allò que es vol dur a terme. Per exemple, sobre la negativa a emprar les fitxes com a principal recurs d'ensenyament i aprenentatge (D3F6), o no accentuar els les errades dels infants (D3F: 9, 13) o sobre la seva negativa de forçar els infants, *estoy totalmente en contra de forzar a los niños* (D3F8). A la mateixa memòria la Diana resulta conscient d'aquesta tendència ja que defineix el període de pràctiques, conjuntament amb les tutories, com un espai que ha afavorit la reflexió, *personalment m'ha servit per ser conscient del tipus de mestra que jo vull ser i d'actituds que vull evitar* (D3S4).

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- Cada infant és diferent.
    - Té un ritme d'aprenentatge propi.
    - Té un nivell de coneixement propi.
- Hi ha uns aprenentatges mínims que s'han d'assolir a cada curs
    - A P4 els infants han de saber les grafies.
    - A segon de primària els infants han de saber llegir.
- A P4 és més important treballar la intel·ligència emocional que no l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
- Llegir i escriure són dos processos separats.
    - Primer s'aprèn a llegir i després a escriure.
- Primer s'aprèn a descodificar i després a comprendre allò que es descodifica.

B. L'actuació docent

La Diana mostra una gran confiança en els infants i les seves capacitats per aprendre a llegir i a escriure (D3F: 5, 8, 13), *y cada vez mejor* (D3F8). A més, considera que davant de les situacions que es creen a l'aula el docent ha de mantenir una actitud positiva per buscar la part bona de tota circumstància (D3F: 8, 10, 11, 12), *tienes que coger las cosas así como positivas* (D3F10). A més, el docent té un paper clau a l'aula perquè és aquell que ensenya i que promou els aprenentatges (D3F: 5, 7, 13; C1; S6). El rol docent és completament directivista, *els hem de marcar una mica una línia a seguir i repassar constantment els aprenentatges per tal que els interioritzin* (D3S6). En aquest sentit, no contempla la possibilitat que les situacions d'aprenentatge emergeixin de manera natural a l'aula, sinó que o bé és el docent qui les ha de promoure, o bé ha d'incitar els infants perquè en creïn, *lo que tenemos que hacer (...) traer noticias a:: a que ellos traigan noticias* (D3F5). En la mateixa línia, el docent ha de crear un espai ric des del començament del parvulari. Les parets han de contenir tots aquelles materials que s'estan treballant a la classe per crear estímuls visuals als infants per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (D3F: 5, 6). Un dels recursos indiscutibles que ha d'estar penjat és l'abecedari.

Ha destacat també en reiterades ocasions la importància de formar part del grup, en el sentit de crear un grup classe en els quals tots els infants i mestres estan inclosos. Crear una identitat compartida a partir de la qual treballar tots plegats (D3F: 2, 3, 4, 7; S:3, 6, 10, 12, 13).

B1. L'actuació docent davant de l'error de l'infant

L'acció de corregir l'error d'un infant provoca inquietud en la Diana. És un dels temes que ha emergit amb més fragilitat, ja que és un acte que li genera neguit. De fet, mostra explícitament el seu poc grat respecte aquesta tasca docent, *no me gusta corregir* (D3F9). Per tal de rebaixar la magnitud de la correcció, que vincula directament amb l'autoestima dels infants, proposa correccions que són més aviat suggeriments, *le diría creo que aquí nos falta una a o no ¿no crees?* (D3F9). En aquest sentit, aquesta vinculació directa, lineal i unívoca entre l'acte de corregir un error i la baixada de l'autoestima de l'infant és l'única que percep com a possible (D3F: 9, 10, 13, C2; S: 1, 12). És a dir, no contempla la possibilitat que corregir un infant pugui esdevenir un fet positiu per aquest. Aquesta visió tan negativa de l'error es pot deure a una mala experiència pròpia.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- El docent ha de confiar en les capacitats d'aprenentatge dels infants.
- El docent ha de tenir una actitud positiva davant de les situacions que sorgeixen a l'aula.
- El rol docent és directivista.
    - És aquell que transmet els aprenentatges.
    - Ha de crear les situacions a l'aula o bé promoure-les.
- El docent ha de crear un entorn ric des de P3 per afavorir l'estimulació visual dels infants.
- El docent i els infants són un equip.
- La correcció afecta negativament l'autoestima dels infants.
    - És millor suggerir que corregir.
    - Corregir els errors dels infants és una opció.

C. La metodologia

La relació so-grafia —mal anomenada consciència fonològica— ha emergit com un dels elements de recent incorporació arran de l'estada a l'escola de pràctiques (D3F: 1, 2, S3). Tan és així, que la Diana ho considera un requisit previ necessari per aprendre a llegir i a escriure. Sense aquesta consciència, considera que el procés és molt més feixuc per a l'infant (D3F: 1, 9), *aprenderán a leer pero creo que es mu- mu- un camino mucho más fàcil* (D3F9). En cert moments sembla que l'arribi a percebre gairebé com impossible.

La Diana manifesta opinions contradictòries respecte les fitxes. Com a tal, la contradicció es detalla en profunditat en el corresponent apartat. Amb tot, manifesta el seu grat respecte el procés d'escriptura col·lectiu d'una fitxa. És a dir, en el moment en el qual el repte es planteja a nivell del grup classe, en destaca elements positius, com la facilitat d'aprendre a partir de compartir el procés o l'augment de la cohesió social del grup (D3F: 8, 10). El procés és concret, primer s'escriu a nivell col·lectiu a la pissarra i després cada infant ho copia a la seva fitxa. Aquesta distinció entre escriure i copiar no és a l'atzar, ja que sempre la manté (D3F: 3, 8: S6). Quan destaca les virtuts de les fitxes apunta principalment la pràctica del traç, la psicomotricitat fina i la coordinació visual-motora (D3F: 3, C3).

El treball entre iguals és un bon recurs per gestionar els diferents nivells a l'aula (D3F: 4, 10). En l'intercanvi tots aprenen, el que en sap menys perquè aprèn del que en sap

més, i el que en sap més perquè *siempre cuando enseñas o explicas una cosa aprendes tu mismo* (D3F10). Les parelles, però, no són a l'atzar. La diferència de nivell entre els alumnes ha de ser raonable. Estableix tres nivells hipotètics de coneixements– alt, mitjà i baix – i sempre fa les parelles amb els nivells de costat, mai el primer —alt— amb el darrer —baix—.

Sobre la metodologia per projectes també emana una tensió que es tracta més endavant. Tanmateix, es veu com la Diana, fruit de l'observació de com es treballa per projectes, indica moviment en el seu pensament. És arran de veure en diferents escoles com es fa la tria del projecte que es qüestiona fins a quin punt realment són projectes, d'aquí la frase clau *los proyectos tampoco son proyectos* (D3F7). En general, però, es desprèn la complicació de trobar un mètode pur a l'escola.

Els enunciats inferits de l'anàlisi són:

- La relació so-grafia és un requisit previ per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
    - Amb aquesta relació dominada l'aprenentatge és més fàcil.
- Compartir el procés d'escriptura col·lectiva amb el docent augmenta la cohesió del grup.
- És diferent escriure —procés creatiu— que copiar quelcom ja escrit.
- Les fitxes permeten treballar la psicomotricitat fina i la coordinació visual-motora.
- El treball entre iguals permet gestionar els diferents nivells de coneixement dels infants
    - La diferència de nivell entre infants no pot ser massa elevada
    - L'infant amb coneixements més elevats també aprèn fruit de l'explicació

D. Les aules multiculturals i multilingües

La Diana no considera haver estat en una aula d'aquestes característiques ni aquest ni cap altre any. Per tant, li resulta complicat definir com seria una aula d'aquestes o quines conseqüències tindria sobre el moment de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, *no tengo ni idea de como será* (D3F11). En aquest sentit, denuncia la falta absoluta de formació per part de la universitat. No obstant això, i des de la intuïció, proposa un seguit d'aprenentatges horitzontals, és a dir, entre els infants, on aquests intercanvien elements propis de les llengües familiars. Una conseqüència lateral és crear empatia en el grup per fer visibles els reptes als quals s'enfronten

aquests alumnes que tenen llengües diferents a les d'acollida, *para que ellos entiendan también un poco la dificultad que estos niños tienen* (D3F11).

Els enunciats inferits de l'anàlisi són:

- Has d'haver estat en una aula multicultural/multilingüe per poder-la definir.
- Els infants de les aules multilingües i/o multiculturals poden ensenyar aspectes culturals a la resta d'infants.
    - Aquestes situacions d'intercanvi creen empatia entre els infants.

E. Les contradiccions

Han emergit sis contradiccions entre les dades analitzades, cinc del tipus dilema i un conflicte. La primera, del tipus conflicte, és sobre la tensió que genera la diferència entre el nivell dels infants en lectura i escriptura exigit socialment a P5 i el que ella creu que hauria de ser. El conflicte és palpable quan el resol a través de la submissió, és a dir, té clar quin element preval per sobre de quin; en aquest cas, la demanda social *bueno en la realidad sí* (D3F4). Ella, en canvi, es mostra partidària de respectar els diferents ritmes, *pero yo mi pensamiento es que no creo que tengan que llegar a primero sabiendo leer perfectamente* (D3F4).

La segona contradicció, de tipus dilema, és sobre *les fitxes* com a mètode per aprendre a llegir i a escriure. A l'entrevista, la Diana s'hi ha manifestat en contra de manera explícita (D3F: 3, 6). De fet, manifesta el seu desacord amb aquest mètode i afirma que no l'utilitzarà si depèn d'ella mateixa, *si está dentro de mis posibilidades, no* (D3F6). Més endavant, però, quan parla hipotèticament del mètode que ella empraria per ensenyar i aprendre, culmina la sèrie amb l'escriptura d'una fitxa en la qual demanaria als infants que escrivissin qualsevol paraula amb la lletra a treballar, *que escriban en alguna:: alguna palabra/ con esa letra* (D3F6). A la memòria, però, es mostra molt d'acord amb les fitxes com a principal suport, igual que fan a l'escola de pràctiques que ha visitat recentment, *estic molt contenta i d'acord amb aquesta metodologia* (D3S6). Fins i tot, manifesta la voluntat de treballar amb aquest suport en el seu futur professional, *m'agradaria treballar d'aquesta manera, per mi és ideal*. No queda clara, per tant, quina és la posició de la Diana respecte aquest suport a l'hora d'enfocar l'ensenyament i aprenentatge.

La tercera contradicció, dilema, és sobre els diferents ritmes d'aprenentatge a la classe, i per extensió, sobre l'existència de diferents nivells. La Diana assegura que n'existeix

una alta varietat i que s'ha de respectar (D3F: 4, 5, 8; S6). En el moment, però, que se li planteja la possibilitat que un infant tingui un nivell elevat de lectura i escriptura diu que se't desmunta la classe, *te puede desmontar un poco la clase* (D3F10). Tenint en compte que hi ha tants nivells com infants a l'aula, la varietat està més que assegurada, per tant sembla que reprodueixi en part un discurs interioritzat, però que en el moment que suposa un repte no està tan integrada la idea que hi ha nivells molt dispars a l'aula.

La quarta contradicció és sobre la metodologia per projectes. Es produeix una contradicció entre el que ella creu que és treballar per projectes, el que fan realment les escoles i un tercer element, que no apareix, però que és la definició real del treball per projectes. En aquest sentit, només se li pot atribuir el concepte de contradicció, tipus conflicte, a la divergència entre el que ella creu que és un projecte i el que fan a les escoles sota aquesta nomenclatura; de fet la reflexió que ho il·lustra és *los proyectos tampoco son proyectos (*D3F7). El principal punt de fricció és com sorgeixen els temes dels projectes. Mentre que per ella hauria de ser fruit de la demanda del professor, *¿qué queréis saber?* (D3F7), als alumnes se'ls fa triar entre dos temes preestablerts, *aquí se les da dos a escoger/ en todas las escuelas* (D3F7). Arran de l'actuació de les escoles ella és capaç d'identificar i prendre consciència de la tensió que genera aquesta dualitat de maneres de fer.

La cinquena contradicció torna a estar relacionada amb els nivells i ritmes d'aprenentatge dels infants. Durant tota l'entrevista es desprèn una gran confiança de la Diana en la capacitat d'aprenentatge dels infants (D3F: 4, 5, 8). Tanmateix, arran de l'actuació de la mestra de pràctiques, sorgeix una contradicció del tipus conflicte ja que entra en crisi la seva visió, *els deixen molt anar al seu nivell* (D3S6). Per tant, allò que ella creia, respectar molt els límits i el nivell de cada infant, queda influenciat per la necessitat d'establir uns mínims com a mestra, *marcar-te uns límits com a mestra* (D3S6).

La sisena contradicció és del tipus dilema, ja que la Diana no és conscient de la seva existència. Curiosament, es tracta d'una contradicció a partir d'un element no dit, la lectura de contes. L'absència completa de referència d'aquesta activitat al llarg de tota l'entrevista fa pensar en la possibilitat que la Diana no contempli aquest element com a propi de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, sinó que es decanti per mètodes de caire més instruccionals enfocats a una transmissió directa del coneixement. L'explicació de contes a l'aula observada apareix a la memòria (D3S: 9, 11) però en cap moment apareix a l'entrevista. De fet, anant més enllà, la contradicció també és

entre allò que diu que es fa a l'aula i el que realment es fa. Mentre que a l'entrevista manifestava l'extrema dificultat de destacar una activitat positiva sobre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura fruit de la inexistència, gairebé absoluta, de treball, a la memòria explica com un cop a la setmana es llegien contes i com es treballava diàriament l'escriptura del nom i la data. Per tant, la contradicció és en el sentit de considerar aquestes accions, bastant rutinàries en una aula de P4, com activitats no pròpies de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Socialment es demana que els nens acabin P5 sabent llegir *versus* a P5 els infants no han de saber llegir a finals de P5.
- No vull utilitzar fitxes com a principal recurs per ensenyar a llegir i a escriure *versus* les fitxes són la metodologia que vull emprar.
- Cada infant és diferent & té un nivell de coneixement propi *versus* a l'aula hi ha un nivell de coneixement homogeni.
- Treballar per projectes implica una lliure elecció del tema *versus* a les escoles se'ls deixa triar entre temes prèviament seleccionats.
- S'ha de confiar en les capacitats dels infants i respectar els seus ritmes *versus* la mestra ha d'establir uns aprenentatges mínims a cada curs.
- La lectura de contes també forma part de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura *versus* Ø

Taula 15

Sistema de CRS emergit de la tercera recollida de dades (2014-2015)	
Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura	A P4 és més important treballar la intel·ligència emocional que no l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura
	Llegir i escriure són dos processos separats • Primer s'aprèn a llegir i després a escriure
	Primer s'aprèn a descodificar i després a comprendre allò que es descodifica
	Cada infant és diferent • Té un ritme d'aprenentatge propi • Té un nivell de coneixement propi
	Hi ha uns aprenentatges mínims que s'han d'assolir a cada curs • A P4 els infants han de saber les grafies • A segon de primària els infants han de saber llegir
L'actuació docent	El rol del mestre és directivista • El mestre és aquell que transmet els aprenentatges • El mestre ha de crear les situacions a l'aula o bé promoure-les
	La correcció afecta negativament l'autoestima dels infants • És millor suggerir que corregir • Corregir els errors dels infants és una opció
	El mestre ha de confiar en les capacitats d'aprenentatge dels infants
	El mestre ha de tenir una actitud positiva davant de les situacions que sorgeixen a l'aula
	El mestre ha de crear un entorn ric des de P3 per afavorir l'estimulació visual dels infants
	El mestre i els infants són un equip
Metodologia	És diferent escriure -procés creatiu- que copiar -quelcom ja escrit-
	Les fitxes permeten treballar la psicomotricitat fina i la coordinació visual-motora.
	Compartir el procés d'escriptura col·lectiva amb la mestra augmenta la cohesió del grup
	El treball entre iguals permet gestionar els diferents nivells de coneixement dels infants • La diferència de nivell entre infants no pot ser massa elevada • L'infant amb coneixements més elevats també aprèn fruit de l'explicació
Les aules multiculturals i multilingüe	Has d'haver estat en una aula multicultural/multilingüe per poder-la definir
	Els infants de les aules multilingües i/o multiculturals poden ensenyar aspectes culturals a la resta d'infants • Aquestes situacions d'intercanvi creen empatia entre els infants
Contradiccions	S'ha de confiar en les capacitats dels infants i respectar els seus ritmes *versus* la mestra ha d'establir uns aprenentatges mínims a cada curs • Socialment es demana que els nens acabin P5 sabent llegir *versus* a P5 els infants no han de saber llegir a finals de P5
	Cada infant és diferent & té un nivell de coneixement propi *versus* a l'aula hi ha un nivell de coneixement homogeni
	Treballar per projectes implica una lliure elecció del tema *versus* a les escoles se'ls dóna a triar entre temes prèviament seleccionats

	No vull utilitzar fitxes com a principal recurs per ensenyar a llegir i a escriure *versus* les fitxes són la metodologia que vull emprar
	La lectura de contes també forma part de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura *versus* Ø

5.2 La Sara

5.2.1 Anàlisi de la primera recollida de dades (S1)

5.2.1.1 Anàlisi de l'entrevista

Primer fragment (F1)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 33 [1-10][56]

Text	Anàlisi
Mireia doncs la primera pregunta seria bueno si tu tens un bon record de quan tu vas començar:: quan tu vas aprendre a llegir i a escriure	L'E inicia la conversa amb la pregunta sobre el record personal.
Sara pues:: sí	L'entrevistada fa memòria i conclou afirmativament.
Mireia ¿sí?	Amb una pregunta retòrica, l'E demana més informació.
Sara bueno fèiem les típiques fitxes de:: de resseguir primer que tenien com puntets i després que et posaven el dibuix i no sé tampoc me'n recordo molt | no és un trauma	Utilitza el *bueno* per matisar la resposta tot explicant una de les activitats que feien. Després de dir que no ho recorda molt, i d'una breu pausa, afegeix que no és un *trauma*. Aquest afegitó mostra que no considera l'exemple una bona pràctica educativa.
Mireia i els records són més familiars o escolars	L'E demana que ubiqui el record a nivell de context.
Sara escolars || sí | a casa meva:: bueno no tenen cap carrera ni res són treballadors de sempre i no:: no m'han pogut ensenyar	Explica que són *escolars*. El motiu pel qual no l'han pogut ensenyar a casa recau en la contraposició que fa entre la vida de carrera (formació acadèmica) i la vida del *treballador de sempre,* fent referència a la tradició obrera de la família. Amb aquesta dicotomia tanca la resposta.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Les paraules clau d'aquest fragment són les *típiques fitxes*, relacionades amb el mètode d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. De manera implícita, emergeix la visió que eren i són un mètode comú d'aprenentatge. La necessitat d'explicitar que aquest mètode no li va causar cap trauma denota una valoració més aviat negativa d'aquesta manera de fer. S'entén que la possibilitat de tenir un trauma no ve només del mètode (les fitxes) sinó, també, de l'aprenentatge en general.

Destaca la dicotomia que estableix entre la gent *de carrera* i els *treballadors de sempre*, a partir de la qual justifica perquè a casa seva, que són *treballadors de sempre*, no l'han pogut ensenyar a llegir i a escriure. En aquesta separació s'associen

[56] Entre parèntesis es troba la correspondència entre el quadre i les línies de transcripció de l'entrevista que es troba a l'annex III, pàgina 651.

les capacitats per ajudar a ensenyar a llegir i a escriure amb la formació acadèmica. Només en una casa on els pares han estudiat, és a dir, on siguin *gent de carrera*, es pot ajudar els fills malgrat que en ambdós casos, *els de carrera* i els *treballadors de sempre*, saben llegir i escriure.

Segon fragment (F2)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 34 [11-20]

Text	Anàlisi
Mireia vale i llavors quina importància li dones | o sigui quina importància creus que té aquest aprenentatge {(AC) el d'aprendre a llegir i a escriure} en una persona	L'E formula la segona pregunta més enllà del record personal.
Sara home per viure el dia a dia ¿no? diguem-ne perquè:: | estem rodejats de cartells i de:: informació i:: jo crec que és imprescindible saber llegir |	Remet a les vicissituds del *dia a dia* per parlar de la importància, fet que magnifica la necessitat extrema de realitzar aquest aprenentatge. Justifica la resposta afegint *jo crec que és imprescindible*, on de nou fa referència a la necessitat inqüestionable de l'aprenentatge.
i més llegir que escriure potser però que les dos són són molt importants	Després d'una pausa breu, estableix una gradació d'importància entre *llegir i escriure*. Com ella explica, el primer és més important tot i que abans d'acabar el parlament, i través de l'adversatiu *però*, remarca finalment la vital importància dels dos.
Mireia i com a:: mestra quina importància li dónes	L'E li demana que respongui la pregunta en clau professional.
Sara bueno la mateixa ¿no? molt és una manera també d'expressar-se i poder comunicar coses ¿no? i:: els infants si contra |nyt| abans ho aprenguin jo penso que és millor perquè podran expressar-se millor i comunicar-se millor amb:: la resta de persones	La resposta no s'altera, *la mateixa* i l'explicació segueix lligada a l'expressivitat i la comunicació, dos elements propis *del dia a dia*. Afegeix que *quan abans aprenguin els infants millor*, un tema que més endavant serà una pregunta explícita de l'entrevista. Argumenta el seu pensament dient que començar abans implica després fer-ho millor.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Sense cap mena de dubte, en aquest fragment les paraules clau són aquelles constel·lacions de paraules que s'estableixen al voltant de la importància de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que són: *per viure el dia a dia*, *imprescindible*, *expressar-se* i *comunicar*. En primer lloc, la importància que atorga a l'aprenentatge es podria definir com *vital*, ja que el lliga amb el desenvolupament diari d'un ésser humà, definint-lo com *indispensable*. En segon lloc, resulta molt il·lustratiu que quan es formula la mateixa pregunta en clau professional, respongui partint de la mateixa

concepció, aquesta dimensió més bàsica de l'aprenentatge que permet expressar i comunicar a tots els nivells.

De la necessitat de fer una gradació entre la lectura i l'escriptura, se'n desprèn clarament una visió separada del procés. A més a més, la importància de la lectura per sobre de l'escriptura s'explica en clau social. A través de la lectura hi ha un procés de socialització que li atorga aquest estatus superior envers l'escriptura. Això no obstant, aquesta interpretació, xoca amb el que s'acaba de dir a l'anterior paràgraf, ja que la dimensió comunicativa de l'aprenentatge queda tallada d'arrel si només s'aplica a la lectura.

Per acabar, ressalta el pensament que emergeix a la resposta: *contra abans ho aprenguin jo penso que és millor perquè podran expressar-se millor i comunicar-se millor*. El principi que opera en aquesta creença és aquell pel qual quan abans s'inicia un aprenentatge, millor es realitzarà després.

Tercer fragment (F3)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 35 [21-34]

Text	Anàlisi
Mireia vale |em| de fet la següent pregunta anava una mica lligada i és si tu haguessis de:: o sigui imagina't que tu fossis ja professora i tens un curs i has de començar:: a llegir i a escriure amb aquests alumnes ¿com ho faries?	L'E formula una nova pregunta sobre una situació professional concreta.
Sara pues | bueno el que sé |¿eh?| que encara no he fet res [d'això]	La resposta queda marcada pel marcador de demanda d'acord *eh* que insisteix en la seva condició d'estudiant en el moment. L'adverbi denota que espera estudiar-ho abans d'acabar la seva formació i que per tant, ara no basa la seva resposta en coneixements adquirits.
Mireia [sí sí] clar clar	L'E afirma la situació en la qual es troba l'entrevistada.
Sara suposo que ensenyaria:: |nyt| primerament el nom perquè això és important llavors |nyt| lletra per lletra com so::na els sons després la resta de:: de lletres i:: que intentin fer paraules encara que no les facin però però que intentin fer els sons i així de mica en mica doncs | que vagin aprenent	El verb *suposo* segueix en la línia de marcar distància amb el coneixement establert i vincula l'enunciat al món imaginari de la Sara, allò que ella suposa. En aquest supòsit estableix un ordre clar, on el *nom* és el primer que s'ha d'aprendre. Després, introduït per l'adverbi *llavors*, treballaria la relació so-grafia de les lletres del nom, i *després*, com ella mateixa diu, la resta de lletres. El següent pas és que els nens *intentin* fer paraules. Contempla la possibilitat que no les aconsegueixin però la força està en l'intent com ens mostren els dos adversatius *però* seguits. La part

	positiva de l'intent és *que mica en mica van aprenent.*
Mireia i i ho fas així perquè és la teva experiència o perquè ho has vist fer no sé o sigui	L'E intenta saber la font d'aquesta suposició.
Sara bueno una mica de tot | a mi de petita em feien la ella sona /ll/ i també bueno | a la carrera hem vist a psicologia hem vist una mica d'això i penso que és la millor manera	Admet que la font és múltiple. Parla d'una experiència personal sobre com treballar fonèticament les lletres i ho reforça amb un aprenentatge realitzat a la carrera (assignatura de psicologia). Tanca el parlament donant validesa al supòsit, fruit de la barreja de les dues fonts: *és la millor manera*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La importància que la Sara dóna a l'*intent* fa que aquest es converteixi en la paraula clau del fragment. L'entrevistada posa l'èmfasi de l'acció en l'intent i no en el resultat, fet que denota la dificultat i la complexitat de l'ensenyament i l'aprenentatge ja que no valora només els resultats sinó que diu tenir en compte el procés. De manera indirecta, podem relacionar aquesta prevalença del procés *versus* el resultat amb l'acceptació de l'error, perquè es valora com un fet quotidià a partir del qual s'estableixen aprenentatges.

Un altre element clau d'aquest fragment és la identificació de la Sara amb el rol d'estudiant. És especialment visible quan diu *bueno el que sé ¿eh?* ja que deixa constància que la resposta és a partir del que ella sap en el moment de l'entrevista. D'una banda, considera els aprenentatges que ha fet fins ara derivats de les múltiples experiències personals lligades —o no— amb la formació. D'altra banda, i aquí és on resulta més interessant, destaca la necessitat que té de matisar que *encara no he fet res d'això*, és a dir, sobre aquest tema. En aquest sentit, ella espera que hi hagi més formació en aquest àmbit. Per respondre a la pregunta, utilitza la fórmula *suposo* que posa en balança allò que ella creu que aprendrà i el que ha après fins ara.

Quart fragment (F4)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 36 [35-51]

Text	Anàlisi
Mireia vale i a quina edat creus que s'hauria de començar a llegir	L'E, davant d'un repte social com és l'inici de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, li demana com actuaria.
Sara |pff| suposo que als || quatre cinc anys ja estaria bé que | sí que els llibres els contes i tot tinguessin lletra per bueno una frase contundent per | perquè comencin a llegir suposo que als cinc	L'onomatopeia *pff* indica la dificultat inicial de la resposta. De nou, utilitza el verb suposar per mostrar allò que no sap, però sobre el qual té intuïcions. Respon *quatre o cinc anys* i ho justifica amb els llibres

sis anys ja haurien de saber	i els contes que s'empren en aquella edat. Més endavant, iniciat per la mateixa fórmula *suposo*, afegeix que als cinc o sis *haurien* de saber, reforçat pel *ja* que indica que és un moment oportú perquè l'aprenentatge estigui realitzat.
Mireia vale mira la següent pregunta molt relacionada és a quina edat creus que un nen hauria de saber llegir	Arran de la resposta, l'E formula la nova pregunta, estretament relacionada amb quina és l'edat en la qual un nen hauria de saber llegir.
Sara als sis anys jo crec que:: començant primària ja hauria de saber	Respon directament, sense dubitacions, que als *sis anys ja hauria de saber*, repetint la fórmula d'abans on el *ja* indica que sembla una bona edat.
Mireia ¿i dius els sis per alguna cosa en especial? Vull dir perquè és el canvi::	L'E busca que argumenti una mica més la resposta, el perquè dels sis anys. Elabora una hipòtesi.
Sara si suposo perquè és el canvi i ja comencen amb els llibres i amb deures i tot això i suposo que és l'edat apropiada	L'argument, de nou introduït pel *suposo*, és en clau de canvi d'etapa i el que, segons ella, implica aquest canvi, *els llibres i els deures*. Tanca la resposta amb l'enunciat valoratiu és *l'edat apropiada*, que també ha estrat introduïda pel verb suposar conjugat en 1ps. Confirma la hipòtesi introduïda per l'E.
Mireia vale || i per o sigui i per valorar que és a partir dels sis anys et valores amb la teva experiència amb el que t'han dit el que has llegit vull dir	L'E busca la font de la resposta.
Sara bueno per això la meva experiència o sigui va ser un | jo recordo que va ser un canvi de |jo| la primària deures | el llibre escriure no sé què suposo que per aquest canvi	L'entrevistada remet a la seva experiència i es veu l'impacte que aquesta ha tingut en ella. Veiem el pronom personal redundant del *jo recordo* i l'onomatopeia *jo* que mostra la queixa, la dificultat del canvi d'etapa. Ella mateixa ubica de manera explícita la font d'aquesta creença en el canvi viscut i li serveix de cloenda del parlament.
Mireia vale tu recordes el canvi de infantil a primària	L'E demana si recorda el canvi, per valorar-ne l'impacte.
Sara sí sí	Respon de manera afirmativa i amb doble repetició.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

En aquest fragment la Sara respon en clau d'estudiant de la carrera de grau de Mestre, ja que empra el verb *suposar* per mostrar les seves creences. Les suposicions són un equilibri entre les vicissituds de l'entrevistada en el moment de l'entrevista i les expectatives d'aprenentatge. La paraula clau, per tant, és el verb conjugat en primera persona *suposo*, ja que remet a la identitat que ha manifestat la Sara, una docent en formació que malgrat haver tingut una formació molt limitada, és capaç de fer hipòtesis sobre allò que creu que ocorre.

L'ús reiterat de l'adverbi *ja* denota la idea que existeix una edat ideal per realitzar (o tenir realitzat) l'aprenentatge, com es veu en els següents exemples: *ja estaria bé*, *ja haurien de saber*, *ja hauria de saber*. Aquesta visió harmonitza el pensament

transmetent la idea que hi ha uns intervals d'edat que actuen de marc a l'hora d'ubicar els aprenentatges.

Destaca, també, els arguments que utilitza per justificar les seves eleccions. En el cas de quan s'ha de començar, utilitza els llibres i els contes per donar validesa a la seva resposta. En el cas de quan s'ha de saber llegir, els llibres, els deures i, de manera especial, el canvi d'etapa que es produeix d'educació infantil a educació primària serveixen per recolzar el seu punt de vista. En el moment que l'entrevistadora intenta aprofundir en les fonts, ràpidament emergeix la seva experiència personal com a principal element de justificació. D'aquesta manera, es veu l'impacte emocional que l'experiència personal ha tingut en el seu sistema de CRS. Concretament, el canvi d'Educació Infantil a l'Educació Primària —que recorda especialment en el seu cas— serveix per justificar la demanda de coneixement sobre el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Cinquè fragment (F5)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 37 [52-73]

Text	Anàlisi
Mireia vale vale i:: com valores el fet de que una aula sigui multicultural i plurilingüe	L'E formula una nova pregunta introduint un repte social com és la multiculturalitat de les aules.
Sara pues | bastant positiu | depèn de com ho porti la mestra diguem	S'entén que és positiu però el grau de positivitat queda frenat per la manera com ho viu la mestra, modelat per l'adverbi *bastant*.
Mireia vale ¿ho pots explicar [una mica]?	L'E demana que ampliï la informació.
Sara [perquè] jo vinc de cicles | i vaig estar al Raval fent fent pràctiques i tot	L'inici encavalcat indica que segurament ja ho anava a explicar. Inicia la narració de la seva experiència amb una forta presència del jo: *jo vinc, vaig estar* que es dilueix ràpidament.
i clar allò és la festa de la multiculturalitat i tot	*Allò* és el context que defineix com la *festa de la multiculturalitat*, amb una clara denotació positiva.
i llavors la mestra ho portava bastant bé perquè intentava integrar totes les cultures |nyt| i que els nens	Parla de la importància de l'actitud de la mestra indicant com ho gestionava, *ho portava bastant* bé perquè *intentava integrar totes les cultures*. L'estructura intentar integrar, posa l'èmfasi en l'esforç i no en el resultat.
o sigui no que només parlessin català i castellà sinó que | aprenguessin la cultura de la resta i paraules de la resta i:: | jo penso que està bé	Els alumnes són els protagonistes: aprendre *la cultura de la resta*, sense tenir en consideració quina és la cultura d'origen. Després d'una pausa breu valora la situació suavitzada pel verb pensar *jo penso que està bé*.
una altra cosa es que la mestra discrimini les cultures i només vulgui a | imposar la catalana diguem llavors no ho veig bé però | que si es porta bé jo crec que és molt ric pels infants	Tot seguit, planteja una situació diferent, *una altra cosa*. L'únic element de canvi en aquesta situació és l'enfocament de la mestra, impositiu i discriminatori, sobre el qual es posiciona en contra *no ho veig bé*.

	Per tant, segueix amb la idea de l'inici del parlament; que el més important és què fa i com ho viu la mestra. Abans d'acabar, retorna sobre la situació positiva per afegir que *si es porta bé*, (mestra en té la clau) és una situació enriquidora per als infants (la mestra queda exclosa en el col·lectiu de beneficiats).
Mireia {63-65} vale i llavors el:: quina influència |nyt| creus que té el fet que l'aula sigui multicultural i plurilingüe en el moment d'ensenyar i aprendre a llegir i escriure	L'E formula una pregunta on lliga el repte social amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
Sara home per alguns nens | depèn d'on siguin pot ser fàcil ¿no? si són lla..- si són d'Amèrica:: o són de per aquí que es bueno el llatí ¿no? pues les lletres són semblants i no crec que sigui molt difícil però els àrabs per exemple que tenen una altra grafia | doncs potser sí que els hi costa més i escriure d:: d'esquerra a dreta en comptes de dreta a esquerra potser sí que hem d'estar més per ells i no:: |nyt| que no per la resta |	La resposta és en clau de procedència. Per alguns pot ser fàcil, concretament, pels que tenen primeres llengües similars. Per contra, els costarà més en aquells grups que tenen llengües primeres diferents perquè hi ha molts elements nous, com la direcció de l'escriptura o el reconeixement de les grafies. Tota l'estona parla dels grups en 3pp sense involucrar-s'hi personalment fins que planteja la dificultat. Quan canvia a la 1pp és per dir que *hem d'estar més per ells que no per la resta*. Aquesta 1pp sembla que es refereixi als mestres tot i que no queda concretat.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Tot el fragment s'estructura al voltant de la dicotomia que la Sara estableix sobre la gestió, per part de la mestra, de l'aula multicultural i multilingüe. Segons aquesta dicotomia, si *la mestra ho porta bé*, és la *festa de la multiculturalitat*, que resulta la paraula clau del fragment com es destacarà més endavant. Portar bé la diversitat cultural i lingüística de l'aula significa *intentar integrar totes les cultures* i aprofitar les situacions que sorgeixen d'aquesta convivència per *aprendre de les cultures dels altres*. Afegeix, també, que aquesta situació resulta enriquidora per als infants. L'accent, clarament, està en els beneficis que aquesta situació reporta als infants mentre que la mestra en queda exclosa. Però, la situació es pot portar malament. Aquesta segona possibilitat es tradueix en *discriminar les cultures* i *voler imposar la cultura catalana*. En unes pràctiques anteriors (que formaven part de la formació del cicle superior d'Educació Infantil), la Sara va realitzar unes pràctiques en una aula on la mestra ho va saber gestionar de manera enriquidora. Defineix el seu record com *la festa de la multiculturalitat*. L'impacte emocional que va tenir aquesta experiència en el seu sistema de CRS és clar, ja que arran d'aquesta vicissitud estableix les dues opcions teòriques que s'acaben de detallar. Aquesta dimensió emocional és especialment visible en la seva elecció per descriure la situació d'aquesta escola ubicada en el Raval. Es decanta per la paraula *festa,* que magnifica la dimensió lúdica, de celebració, de la situació multicultural i multilingüe, de la qual se'n deriven totes les conseqüències positives que ha lligat en la seva argumentació. Per aquest motiu, és aquesta la paraula clau del fragment.

Quan lliga el repte multicultural i multilingüe amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, de nou, estableix una dicotomia que es resol en funció de la procedència dels estudiants. Aquesta divisió s'elabora arran de la dificultat (o no) dels alumnes de fer transferències dels aprenentatges ja realitzats als nous reptes que suposen nous aprenentatges en una cultura i una llengua diferent a la d'origen. D'aquesta manera, els alumnes de cultura àrab ho tenen més difícil perquè hi ha menys similituds entre el seu sistema de lectura i d'escriptura i el de la cultura d'acollida (català/castellà). La dificultat afegida d'aquest col·lectiu serveix per justificar un tracte diferenciat per part dels mestres, *hem d'estar més per ells*.

Sisè fragment (F6)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 38 [74-119]

Text	Anàlisi
Mireia vale ara t'ensenyaré un dibu...- un escrit que ha fet un nen || i també Marta i també Ferran va cap aquí d'alt i també Lara	L'E explica què faran a continuació.
Sara sí	Respon afirmativament.
Mireia vale la pregunta és ¿a quina edat creus que un nen | produeix un text com aquest?	L'E formula una nova pregunta a partir d'un suport visual.
Sara jo crec que als quatre cinc | sí | perquè al principi de quatre comencen ||	Comença amb el *jo crec* per situar la resposta, *als quatre o cinc anys*, que és el que ella s'imagina i no el que sap. Respon sense dubtes. Després d'una breu pausa, confirma el que ha dit amb el *sí*, i segueix amb l'explicació de la seva resposta.
Mireia vale ¿i ho dius així per alguna cosa en especial?	L'E demana de manera indirecta quines són les fonts de la creença.
Sara bueno perquè:: a aquest curs vam estar a l'escola Encants i vaig veure un nen que era un *crack* escrivint però clar també feia això d'anar-se cap a d'alt i bueno |nyt| que ho escriu bé però que es veu el que:: el que pretén i |nyt| estic es diu igual que estic i llavors potser per això | que:: com que agafo aquell nen com a referència	Remet a una anècdota del primer curs del Grau en la qual va veure un nen d'una edat similar que escrivia de manera similar. S'intueix el lligam emocional amb el nen quan el defineix com a *crack*. Identifica l'element principal que l'ha fet connectar els dos casos, això *d'anar-se cap a d'alt* per explicar la connexió que ha establert entre el text que té al davant i l'anècdota que ha explicat.
Mireia ¿i que vau anar en una assignatura?	L'E sol·licita més informació sobre l'experiència.
Sara sí intervenció a l'aula | vam anar tres hores només pel matí a veure perquè és una pedagogia així com molt |nyt| lliure de que els nens allà els nens per exemple aprenien a escriure i a llegir sols | no em va agradar però::	Explica el context en el qual es va produir la visita a l'escola, per una assignatura de primer de Grau. Identifica clarament el motiu de la visita, veure una pedagogia *així com molt lliure*, que associa amb que els nens *aprenguin a llegir i a escriure sols*. La vocalització de farciment *nyt* denota la dificultat per

	definir pedagògicament l'escola. Després d'una breu pausa, es posiciona dient *no em va agradar*.
Mireia ¿i pots explicar per què no et va agradar?	L'E busca aprofundir en els motius pels quals no li va agradar la pedagogia que anomena lliure.
Sara no pel nen aquest es que li vaig agafar molt de carinyo (riu) que per exemple feia una redacció però | de que anava al futbol i no se què però era un full la redacció i per un nen un full tela però clar allà no se'ls motivava a aprendre a escriure bé les paraules a | a fer més ¿no?	Remet a una experiència molt concreta, lligada amb el protagonista d'abans. L'adversatiu *però* introdueix el motiu pel qual no li va agradar: que no es motivava als nens a *aprendre a escriure bé o a fer més*. D'una banda, veiem la tensió ortogràfica sobre escriure bé les paraules. D'altra banda, parla de motivar els nens per fer més del que poden.
i hi havia nens que no sabien escriure per exemple ni el seu nom ni que sigui i em sembla bastant greu això que no sàpiga el seu nom |	Les conseqüències d'aquestes actuacions, és que hi havia *nens que no sabien escriure el seu nom*, i valora aquest fet de *greu*, suavitzat per l'adverbi *bastant*.
i clar per això que potser no:: cal que estiguis allà amb ells però sí que donar-li eines i allà no es donaven	Explica què no cal fer, estar a sobre d'ells però el contrastiu *però* introdueix l'actuació desitjada per la Sara, que és bàsicament que els mestres donin eines. Finalment, afegeix que aquesta solució allà no es feia; *allà no es donaven*.
Mireia |aja| imagina't que jo sóc l'alumne i t'entrego aquest text quin comentari faries com valoraries aquest text	L'E formula un nou repte professional.
Sara posant quina edat (riu)	Demana informació sobre l'alumne.
Mireia no:: sense saber imagina't	L'E no concreta la informació.
Sara pues no sé que està molt bé que:: | que ho ha fet | o sigui que ha intentat separar les paraules fer els sons amb la a i la e que potser sí que hauria d'intentar seguir la línia ¿no? de d'alt cap abaix i:: i no fer això | però que que està bé	Inicia el seu comentari afirmant que no sap com fer-ho. Tot seguit afegeix que *molt bé* i fa èmfasi, de nou, en la idea de l'intent. L'adverbi *potser* introdueix una perífrasi d'obligació sobre el que hauria de fer el nen, que queda accentuat pel *i no fer això* que tanca la correcció mig encoberta. Introduït pel *però* i a mode de cloenda, surt de la correcció i tanca el comentari del text dient *que està bé*.
Mireia ¿i li corregiries alguna cosa? Sara depèn o sigui si ha fet molts | potser sí que li diria estic va amb e però sinó no li diria que està molt bé que:: que faci una altra cosa si vol	L'E formula una pregunta explícita sobre la correcció. Utilitza el verb dependre per fer palès que la seva actuació es veuria condicionada per elements externs (en aquest cas, l'alumne). El marcador *o sigui* reformula el que ha dit i li serveix per donar més detalls. La diferència la faria la freqüència de treball; si ja ho ha fet li corregiria però en cas contrari li valoraria molt positivament i no insistiria més en el tema.
Mireia ¿i quina creus que ha sigut la situació d'aula perquè el nen produeixi aquest text?	L'E formula una pregunta sobre el context en el qual s'ha produït el text.
Sara jo crec que:: si que és això ¿no? que la mestra anava ensenyant els sons i:: (riu) i llavors el nen ho ha intentat reproduir aquí ¿no? i intentar també separar les paraules clar que no està molt aconseguit però | aquí per exemple sí que es veu que ha intentat ajuntar la | jo penso que això que la mestra ha anat dient els so::ns i el nen els ha reproduït	Fa referència a l'ensenyament de la relació so grafia, accentuant el paper de cada actor: la mestra ensenya i el nen intenta reproduir. Afegeix que també podria ser un exercici per practicar la separació de paraules tot i que valora negativament l'exemple, *clar que no està molt aconseguit*.
Mireia o sigui ¿que ha sigut:: com una mica dictat?	L'E, assegura el contingut inferit de la resposta.

Sara	no dictat no o sigui que |nyt| el nen podia escriure el que volgués però | la mestra li ha ensenyat la tècnica aquesta de estic com és | es- | -tic ¿saps? i llavors ho ha anat reproduint	L'E corregeix la inferència.
Mireia	vale doncs molt bé ja està	L'E dóna l'entrevista per finalitzada

b) Anàlisi interpretativa del fragment

En el context de l'entrevista, la Sara s'identifica amb el rol d'estudiant. En aquest últim fragment es fa especialment visible quan matisa l'inici d'algunes respostes amb la fórmula *jo crec,* que li serveix per fer aflorar els seus pensaments sobre temes en els quals encara no ha estat formada. L'impacte de l'experiència pràctica, en aquest cas anar un matí a una escola per una assignatura del grau, és molt elevat. El cas més flagrant és la valoració que fa de l'infant. S'entreveu una atracció emocional amb l'infant que influeix en la valoració global de l'escola, o més ben dit, en la metodologia emprada per aquesta. És per aquest motiu que *crack* és la paraula clau del fragment, ja que és la punta de l'iceberg de les emocions lligades a l'experiència sobre l'escola, la metodologia o l'infant en concret. Les experiències viscudes en primera persona mantenen un lloc rellevant.

És important subratllar la implicació emocional que la pròpia Sara admet tenir en relació amb aquest infant en concret; *li vaig agafar molt de carinyo*. D'aquesta manera, la Sara se sent negativament afectada per la pràctica de la docent de l'aula, la manca de correcció, la manca de motivació. Aquesta situació desemboca en un conflicte personal, ja que no comparteix la manera de fer observada perquè creu que va en detriment del desenvolupament òptim de l'alumne. En aquest mateix fragment ella també es mostra partidària de fer correccions parcials o en funció de l'alumne, partint sempre del reforç positiu; *depèn o sigui si ha fet molts... potser sí que li diria estic va amb e però sinó, no. Li diria que està molt bé que... que faci una altra cosa si vol.* Per tant, s'ha identificat una contradicció del tipus conflicte durant l'anàlisi..

Finalment, destaca la correcció indirecta que fa del text. Malgrat que inicia els comentaris fent èmfasi en la valoració positiva, a mesura que avança en la resposta van sorgint petits elements susceptibles de ser corregits, tot i que acaba, sempre, retornant a la valoració positiva.

Síntesi global de l'anàlisi dels fragments (S1F: 1-6)

La Sara respon de manera directa i sense dubitacions a totes les preguntes. Empra alguns sons de farciment, on destaca especialment *nyt*, que apareix transversalment en totes les respostes sense tenir un índex excessivament alt d'aparició.

No hi ha una única paraula clau de l'entrevista. Destaca *intent* (S1F3), per la seva presència constant; així com l'expressió *la festa de la multiculturalitat* (S1F5), clarament tenyida de l'experiència viscuda en primera persona. En el primer cas, la paraula intent és transversal i present en diferents fragments (S1F: 3, 5, 6). Aquesta necessitat de posar l'accent sobre el procés més que en el resultat, emana quan en lloc de fer, separar o ajuntar la Sara parla d'intentar fer, intentar separar o intentar ajuntar. En el segon cas, la paraula clau brota de l'experiència personal de l'entrevistada. Arran d'una experiència concreta, com són les pràctiques de formacions acadèmiques anteriors a la universitària, s'estableix tota una manera de pensar que serveix per explicar la presa de decisions davant de situacions concretes, en aquest cas, envers una aula multicultural i multilingüe.

Tanquen el repàs de les paraules clau de la resta de fragments les *típiques fitxes* (S1F1), la constel·lació de paraules al voltant del significat de l'alfabetització: *per viure el dia a dia*, *imprescindible*, *expressar-se* i *comunicar* (S1F2), *suposo* (S1F4) i *crack* (S1F6). Les *típiques fitxes* (S1F1) simbolitza la idea que hi ha —de manera bastant generalitzada— una manera per aprendre a llegir i a escriure i que es treballa a través de les fitxes, d'aquí aquesta adjectivació. En el cas del segon fragment, la constel·lació de paraules sobre què significa l'accés a l'alfabetització destaca per la vinculació que estableix amb el més quotidià, amb la base de la piràmide de la realització personal, en el qual la capacitat d'expressar-se o de comunicar emergeix com una primera necessitat. El verb conjugat en 1ps *suposo* (S1F3) s'ha interpretat com l'emergència de la identitat de la Sara en tant que estudiant, mentre que quan les preguntes són més generals, la Sara va responent sense necessitat d'introduir matisos sobre quins coneixements té o què espera aprendre (S1F: 1, 2). En el moment, però, en el qual es plantegen un seguit de preguntes sobre la seva actuació en tant que docent (S1F: 3, 4), l'entrevistada sent la necessitat d'explicitar la falta de coneixements. Sent que la seva formació no s'ha completat i per tant, considera que li falten coneixements per respondre algunes de les preguntes. A més a més, les respostes que ofereix moltes vegades van acompanyades de fórmules com *jo crec* o *suposo* que, com ja s'ha remarcat, equilibren el coneixement que té en el moment amb el que espera aprendre i/o amb les intuïcions que té sobre els futurs aprenentatges. En aquest sentit, i fins i tot

en aquells casos en els que no parla des del seu jo-estudiant, es pot dir que l'entrevista està impregnada per l'ús d'aquesta primera persona gramatical que la situa en el seu discurs; parla per ella mateixa i a partir de les seves experiències.

L'impacte de les experiències que es viuen en primera persona és molt destacable, com s'ha vist en diferents fragments (S1F: 4, 5, 6). Un dels casos més evidents és el que s'ha analitzat a l'últim fragment (S1F6), on la Sara relata un lligam emocional amb un dels infants de la classe o quan descriu el context de l'escola del Raval com *la festa de la multiculturalitat* (S1F5). Altrament, i seguint amb la mateixa idea de l'empremta que deixen algunes vicissituds, l'experiència de la Sara com a alumna en el canvi d'etapa d'educació infantil a educació primària (S1F4) també brolla com una experiència clau que ha marcat el seu sistema de CRS.

També s'ha pogut observar la tendència, per part de la Sara, d'establir separacions molt estrictes —fins i tot dicotòmiques— que plantegen un espectre amb dos extrems polaritzats, on tot sembla blanc o negre (S1F: 1, 2 i 5). En el primer fragment, s'observa amb les dues categories que estableix entre els *treballadors* i la *gent de carrera* (S1F1), a partir de la qual explica perquè a ella no la van poder ajudar amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a casa. L'accent està en la pertinença a una categoria o bé l'altra. De manera similar, en el segon fragment (S1F2), estableix una forta separació entre els dos processos d'ensenyament i aprenentatge: la lectura i l'escriptura. Fins i tot va més enllà tot establint la supremacia del primer per sobre del segon, fet que encara aporta més contundència a la visió separada d'ambdós processos. En el tercer i darrer cas (S1F5), el que polaritza és la gestió docent de les diferències culturals i lingüístiques. En un dels escenaris la gestió és molt positiva, esdevenint, així, la *festa de la multiculturalitat*, i en l'altre extrem situa la gestió negativa de la varietat a l'aula.

Finalment, destaca el pensament que ha emergit de manera natural sobre els avantatges de començar com abans millor un aprenentatge. Es tracta d'un tema polèmic que, com a tal, estava a l'agenda de l'entrevistadora. La Sara estableix una associació entre l'inici més primerenc de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb un major domini posterior, que a la seva vegada relaciona amb una major capacitat d'expressió i comunicació.

5.2.1.2 Anàlisi de les comparacions de les comparacions (S1C: 1-3)

- *(C1) Ensenyar a llegir i a escriure és com: ensenyar una eina per comunicar-se amb el món, per viure-hi.*

En la comparació sobre l'ensenyament de la lectura i l'escriptura la Sara emfatitza l'art d'ensenyar, tot repetint el verb que ja estava formulat a la part de l'enunciat. D'aquesta manera, es desprèn la importància de la mestra en aquest aprenentatge en el qual ensenya una eina comunicativa, que permet la comunicació amb el món. Aquesta visió és molt propera a l'analitzada en els fragments de l'entrevista (S1F2) perquè posa l'accent en la dimensió comunicativa de l'aprenentatge, la dimensió més social. En aquesta comparació, fins i tot afegeix *per viure-hi*, donant, encara més, una visió holística de l'aprenentatge, que serveix per viure, per entendre i per desenvolupar-se en el món. És precís destacar que no parla en general de comunicar-se, sinó que especifica el receptor: el món. En aquest sentit, el significat del terme fa referència a la visió més àmplia possible de la concepció.

- *(C2) Aprendre a llegir s'assembla a: anar descobrint tresors, al principi no saps res, però de mica en mica anem unint les lletres i descobrim coses.*

En la segona compleció, la Sara opta per comparar l'aprenentatge de la lectura amb la recerca de tresors. En aquest sentit, destaca una doble comparació. D'una banda, la idea de buscar un element que està ocult. Fins i tot en detalla el procediment, al principi no *saps res*, i després d*e mica en mica anem unint les lletres*; segurament, en la línia dels dubtes i reptes que planteja tant la cerca d'un tresor com l'aprenentatge de la lectura. Aquesta visió casa amb el que s'ha després de l'anàlisi de l'entrevista pel que fa a l'aprenentatge de lectura (S1F3), on centra l'atenció en un procés establert on es comencen treballant les unitats significatives més petites; *lletra per lletra com sona, els sons*, per després anar cap a unitats significatives més grans; *després la resta de lletres i que intentin fer paraules*. Per acabar la compleció, retorna a la metàfora del descobriment que situa, un cop més, l'èmfasi en la idea de destapar, de cercar, de dedicar un esforç constant per aconseguir una fita, que en aquest cas és el tresor de l'alfabetització. D'altra banda, també parla d'allò que es troba, un tresor. Quelcom de gran valor, com és un cofre ple d'or o bé ser capaç d'entendre el món, com ella bé deia quan parlava del significat de l'aprenentatge a l'entrevista (S1F2). En aquest sentit, concorda amb la gradació que estableix, en el mateix segon fragment, on la lectura és més important que l'escriptura.

- *(C3) Aprendre a escriure s'assembla a: unir diferents sons i dibuixos per crear idees i expressar-se.*

En la tercera i darrera compleció, la Sara remet a dues maneres d'expressar-se diferents a l'escriptura per establir símils amb aquest l'aprenentatge. Concretament, la part oral de la llengua; *unir diferents sons* i l'expressió artística; *dibuixos per crear idees*. És interessant veure com en aquest punt no parla de lletres o de paraules sinó que es decanta per l'ús dels sons i dels dibuixos, amb un objectiu clar: *crear idees i expressar-les*. Aquesta tria es pot relacionar, de nou, amb la visió de l'aprenentatge que ha emergit (S1: F3, C2) quan ha fet referència a un aprenentatge que comença per les unitats més petites i va ascendint a les més grans. En aquest cas específicament, la unitat més gran són les idees. Juntament amb la creació d'idees, parla d'expressar-se, vinculat amb el que ja s'ha vist a l'anàlisi (S1: F2, C1), on aquesta capacitat d'expressió es percep com una necessitat fonamental per al desenvolupament de l'infant.

5.2.1.3 Inferència del sistema de creences, representacions i sabers

A. Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura

S'infereix una idea d'ordre que afecta diferents pensaments de la Sara (S1F: 1, 2, 5). És especialment visible quan, per iniciativa pròpia, situa la lectura per sobre de l'escriptura fent èmfasi en aquesta visió separada i dissociada d'ambdós aprenentatges (S1F2) o quan es refereix al suposat ordre —bastant establert— per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura (S1F3). Aquesta intenció de partir d'unitats petites per anar augmentant paulatinament la dificultat també ha emergit en l'anàlisi de les complecions (S1C2). Estretament relacionada, també aflora la idea que quan abans es comenci l'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura millor, en el sentit que seran més competents en un futur; *els infants sí, contra abans ho aprenguin jo penso que és millor* (S1F2). Tanmateix, és un tema sobre el qual ha emergit una contradicció, per tant es tractarà en l'apartat corresponent.

La Sara considera que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura ha d'estar assolit quan l'infant realitza el canvi d'etapa d'educació infantil a educació primària, ja que es tracta d'un canvi important des del seu punt de vista, com ella bé va experimentar: *bueno per això la meva experiència o sigui va ser un... jo recordo que va ser un canvi de, lla primària deures, el llibre, escriure* (S1F4). L'element que empra de justificació per establir el moment en el qual l'aprenentatge ha d'estar assolit és l'existència de llibres

de text i deures en les rutines de primària, de manera que aquest requisit —l'alfabetització— és percebut com una necessitat per tal de seguir el ritme.

La Sara lliga el significat de saber llegir i escriure amb la dimensió comunicativa (S1: F2, C: 1, 3). Com s'ha dit anteriorment, fins i tot situa la lectura per sobre de l'escriptura quant a importància social, ja que la lectura permet llegir el món, mentre que l'escriptura permet la comunicació amb aquest. Deixant de banda les gradacions, el que queda clar és el vincle que estableix la Sara entre saber llegir i escriure i la possibilitat d'establir comunicacions amb la resta del món. La interacció amb aquest món és a través de l'alfabetització; *una manera també d'expressar-se i poder comunicar coses* (S1F2), que en l'anàlisi de les complecions ha relacionat amb *anar descobrint tresors* (S1C2).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura són dos processos separats.
    - No interfereixen mútuament.
- Existeix un ordre prèviament establert per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure.
    - Es comença per les unitats significatives més petites (lletres) per anar ascendint de manera progressiva a les unitats més grans (paraules).
- L'infant ha de saber llegir i escriure quan realitza el canvi d'etapa d'Educació Infantil a Educació Primària.
- Saber llegir i escriure és necessari per poder-te comunicar amb el món.
    - És una necessitat en una societat lletrada.
- Per aprendre a llegir i a escriure s'ha de treballar la relació so-grafia.

B. L'actuació docent

Com s'ha constatat en reiterades ocasions durant l'entrevista (S1F: 3, 4, 6) la Sara considera que encara li queda un llarg camí d'aprenentatges per acabar de perfilar el seu jo docent; *bueno el que sé , eh, que encara no he fet res d'això* (S1F3). Amb tot, despunten elements com la importància de valorar l'*intent*, una de les paraules clau de l'entrevista (S1F3). Aquesta importància de fixar l'atenció en el procés d'aprenentatge de l'infant més que en el resultat final apareix en diversos fragments (S1F: 3,6). També emergeix la necessitat d'establir sempre un reforç positiu que serveixi per encoratjar l'infant (S1F6).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- El mestre ha de valorar el procés d'aprenentatge, no només el resultat.
- El mestre ha de reforçar positivament l'infant.
    - El reforç positiu és sempre beneficiós per a l'infant.

C. La metodologia

Com a resultat de la visita a una escola, la Sara associa les pràctiques educatives observades amb el tipus de metodologia que emprava aquesta escola, que era de tipus lliure. És a dir, estableix una relació directa entre la metodologia lliure i les pràctiques tal i com les va observar, sense concebre la possibilitat que existeixin alternatives a la manera de fer observada o que aquesta no es correspongui, de manera parcial o total, amb la metodologia lliure. Fruit d'aquesta associació, es mostra contrària a aquest mètode, ja que considera que no es donen suficients eines per tal que els infants escriguin bé; *és una pedagogia així com molt lliure, de que els nens allà, els nens per exemple aprenien a escriure i a llegir sols. No em va agradar* (S1F6). Des del punt de vista de la Sara, els mestres no corregien ni motivaven els alumnes per aprendre (S1F6). Ella es mostra partidària de fer correccions parcials en funció de l'alumnat, *depèn o sigui si ha fet molts... potser sí que li diria estic va amb e però sinó, no. Li diria que està molt bé que.. que faci una altra cosa si vol* (S1F6).

Altrament, la Sara reconeix que hi ha una manera estesa per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure, tal i com reflecteix la paraula clau del primer fragment *les típiques fitxes* (S1F1). Aquest suport es dóna per més que conegut i propi d'una manera de fer, aquella que empra les fitxes per aprendre a llegir i a escriure.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- La metodologia lliure no estimula prou els infants.
- Escriure bé és separar les diferents paraules d'acord amb la correcció normativa.
- Existeix un mètode comú per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure.
- L'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura comença pel nom propi de l'infant perquè és un element significatiu.
    - Primer es treballen les lletres dels noms, després la resta de lletres de l'abecedari.

D. Les aules multiculturals i multilingües

La Sara identifica la clau de l'èxit de les aules multiculturals en el paper —o més ben dit en l'actitud— que té el docent davant de la situació de varietat lingüística i cultural. D'aquesta manera planteja dues situacions dicotòmiques: o bé el docent porta bé l'aula, és a dir, intenta integrar totes les cultures de la classe; *clar allò és la festa de la multiculturalitat* (S1F5) o bé porta la situació de manera negativa, tot fent discriminacions culturals; *una altra cosa es que la mestra discrimini les cultures i només vulgui imposar la catalana* (S1F5). De totes maneres, aquest tipus d'aules són una oportunitat per als alumnes, ja que es tracta d'una situació rica en varietat.

L'impacte d'aquest tipus d'aules en els aprenentatges dels infants dependrà de la procedència dels alumnes. En concret, la variable explicativa són les llengües familiars dels alumnes, o aquelles llengües que ja formen part del seu repertori lingüístic en el moment que s'inicia l'aprenentatge; *depèn d'on siguin pot ser fàcil ¿no?* (S1F5). D'aquesta manera, aquells alumnes que tinguin llengües més properes a la llengua d'instrucció amb la qual es realitzarà l'aprenentatge, ho tindrien més fàcil que aquells que tenen llengües en les quals les possibilitats de fer transferències de coneixement són més aviat escasses.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- L'actitud docent davant de la varietat lingüística i cultural definirà la manera com es viu la situació a l'aula.
- Les llengües primeres dels infants de l'aula multilingüe afecten l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.
    - Segons la proximitat lingüística entre les llengües familiars i la llengua vehicular, l'infant podrà realitzar més o menys transferències d'aprenentatges.

E. Contradiccions

La primera contradicció fa referència al moment en el qual s'ha d'iniciar l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Malgrat que l'entrevistada ha afirmat que com més aviat s'inicia l'aprenentatge millor (S1F2), situa l'edat d'iniciació a l'aprenentatge als quatre anys (S1F4), és a dir, a P4. En aquesta línia s'ha detectat una contradicció del tipus dilema ja que emergeixen situacions incompatibles respecte el mateix tema.

La segona contradicció és sobre com han de ser les escriptures dels infants. D'acord amb allò que ha manifestat la Sara, els infants han de separar les paraules correctament i escriure d'acord amb les normes ortogràfiques per tal d'escriure bé. Per tant, s'han de corregir aquelles errades que no compleixin aquestes premisses. Tanmateix, també ha manifestat la sorpresa que li va ocasionar el fet que la mestra no corregís les errades del text escrit per un infant. Es remet, així, a la contradicció de tipus conflicte que s'ha identificat en el discurs de l'entrevistada (S1F6) sobre la tensió que li genera l'actuació docent.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Com més aviat es comença l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, millor *versus* l'aprenentatge s'ha d'iniciar quan l'infant té 4/5 anys.
- S'ha de deixar que els infants escriguin de manera lliure *versus* s'ha de corregir els errors ortogràfics dels infants.

Taula 16

Sistema de CRS emergit de la primera recollida de dades (2011-2012)	
Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura	L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura són dos processos separats • No interfereixen mútuament
	Existeix un ordre prèviament establert per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure • Es comença per les unitats significatives més petites (lletres) per anar ascendint de manera progressiva a les unitats més grans (paraules) (mètode sintètic)
	L'infant ha de saber llegir i escriure quan realitza el canvi d'etapa d'educació infantil a educació primària.
	Per aprendre a llegir i a escriure s'ha de treballar la relació so-grafia
	Saber llegir i escriure és necessari per poder-te comunicar amb el món • És una necessitat en una societat lletrada
L'actuació docent	El docent ha de valorar el procés d'aprenentatge, no només el resultat.
	El docent ha de reforçar positivament l'infant • El reforç positiu és sempre beneficiós per a l'infant
Metodologia	La metodologia lliure no estimula prou els infants
	Escriure bé és separar les diferents paraules d'acord amb la correcció normativa
	L'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura comença pel nom propi de l'infant, perquè és un element significatiu • Primer es treballen les lletres dels noms, després la resta de lletres de l'abecedari
Les aules multiculturals i multilingüe	L'actitud docent davant de la varietat lingüística i cultural definirà la manera com es viu la situació a l'aula
	Les llengües primeres dels infants de l'aula multilingüe afecten l'ensenyament de la lectura i l'escriptura • Segons la proximitat lingüística entre les llengües familiars i la llengua vehicular, l'infant podrà realitzar més o menys transferències d'aprenentatges
Contradiccions	Com més aviat es comença l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, millor *versus* l'aprenentatge s'ha d'iniciar quan l'infant té 4/5 anys
	S'ha de deixar que els infants escriguin de manera lliure *versus* s'ha de corregir els errors ortogràfics dels infants

5.2.2 Anàlisi de la segona recollida de dades de la Sara (S2)

5.2.2.1 Anàlisi de l'entrevista

Primer fragment (F1)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 39 [1-27][57]

Text	Anàlisi
Mireia l'any passat no sé si ho recordes que et vaig preguntar sobre el teu record d'aprendre a llegir i a escriure/	L'entrevista comença amb una explicació, per part de l'E, que fa referència a la primera pregunta de la primera entrevista (S1F1).
Sara sí	La Sara respon afirmativament.
Mireia i el que hem fet és transcriure aquesta:: resposta/ i te l'ensenyo i és perquè a vegades estant en contacte ara amb:: nens que estan fent realitzant aquest aprenentatge potser t'ha vingut una idea o t'has recordat de que tu també feies alguna cosa:: o algo i per veure si estàs d'acord o:: vols afegir alguna cosa | com vegis ((llegeix la resposta transcrita))	L'E explica què espera aconseguir amb aquesta transcripció.
Sara no me'n recordava |¿eh?|	La Sara no recordava la seva resposta
Mireia ¿no?	L'E, amb una pregunta retòrica, espera que ampliï la informació.
Sara no (riu) | què vols que:: que t'ho comenti així [¿si ha canviat algo?]	Assegura què ha de fer.
Mireia [sí una miqueta]	L'E ho confirma.
Sara bueno això de:: de quan vaig aprendre a escriure/ | ara ho he vist a l'escola vaig estar a:: |nyt| a Roda | i:: | jo crec | que:: {(AC) tot i que sí que ha canviat una mica} que segueix igual	El marcador de transició *bueno* remet a la seva experiència a l'escola. La pausa, seguida de l'adverbi *ara*, indica el xoc del que ha observat. El pronom personal de 1ps amb el verb, redueixen l'abast del que diu, *jo crec*. Introduït de manera accelerada i amb el marcador contrastiu, insereix la falta de canvi.
o sigui t'ensenyen la lletra i després a copiar a copiar copiar copiar	Reformula la idea tot concretant. *Ells* (s'entén que els mestres) ensenyen i l'alumne copia. Fins a quatre vegades repeteix el verb *copiar* per mostrar el repetiment de la tasca.
i:: |nyt| sí que fan una mica més de joc de:: |nyt| un dia van fer com un:: bingo donàvem lletres i ¿qui té aquesta? ¿qui té?	Afegeix un altre matís, la presència del *joc* a l'aula, que suavitza el que acaba de dir. Posa un exemple concret. Reprodueix l'activitat emprant el discurs directe.
Però:: jo em vaig avorrir molt en aquella classe (riu) i els nens també es que:: era impossible	El contrastiu introdueix una idea adversa. Malgrat el *joc*, ella es va *avorrir molt*. Afegeix que els nens també i defineix la situació com; *impossible* no avorrir-se.

[57] Entre claudàtors s'indica la correspondència entre el quadre i les línies de transcripció de l'entrevista que es troba a l'annex III, concretament a la pàgina 654.

Mireia	és on tu havies estat	L'E pregunta si era l'escola on ella havia anat.
Sara	no no és:: aquí a Barcelona jo visc a Barberà	Respon, amb un doble adverbi negatiu, i situa geogràficament ambdues escoles.
Mireia	|ah| vale	L'E mostra acord.
Sara	i:: jo m'esperava allà un |oh| haurà canviat tot ¿no?	L'ús del passat indica l'existència d'un punt crític; allò que volia trobar. L'onomatopeia *oh* simbolitza l'esperada sorpresa fruit del canvi. Tanca amb el marcador de demanda.
	però no és bastant:: |	Ella mateixa es respon, introduït pel contrastiu *però* i l'adverbi negatiu *no*. Amb l'allargament de l'adverbi de quantitat i la pausa breu, guanya temps per definir la situació.
	monòton igual |	Ambdós adjectius *monòton, igual* magnifiquen la manca de canvi.
	que tampoc sé com:: com es podria fer perquè no::	Matisa la seva falta de coneixements per explicar com fer-ho, emprant el mode condicional.
	| però m'esperava un canvi	La pausa breu, juntament amb el contrastiu, retorna a la falta de canvi.
Mireia	vale perfecte | sí sí més que res és això |nyt| la idea aquesta de:: t'esperaves que fos diferent de quan tu havies estat	L'E sintetitza la intervenció de la Sara.
Sara	i no | és igual	Acaba la síntesi de l'E, insistint en el la manca de canvi, res ha canviat, i per tant, *és igual*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau d'aquest primer fragment és el verb *copiar*. Ho és a nivell quantitatiu, ja que apareix de manera consecutiva fins a quatre vegades, i a nivell qualitatiu perquè simbolitza l'antítesi del canvi metodològic desitjat per la Sara. A l'inici del comentari de la resposta transcrita (S1F1), s'entreveu la sorpresa de la Sara atesa la falta de canvi sobre el plantejament de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura de l'aula que està observant. Fins i tot, essent conscient que allò que dirà serà polèmic, matisa la resposta, *sí que ha canviat una mica,* per després afegir el que realment pensa: *tot segueix igual*, *és bastant... monòton igual*. Aquesta rotunditat, a més, es justifica per l'existència d'un punt crític diferent de l'esperat. La Sara esperava observar una metodologia d'aprenentatge diferent de la que ella va experimentar com a alumna: *jo m'esperava allà un, oh, haurà canviat tot! no?,* però no és així. Admet, per tant, que no ha constatat canvis *i no, és igual*, oració amb la qual tanca la seva intervenció. Emergeix, per tant, un punt crític fruit de l'absència de canvi, o, si més no, d'aquell(s) canvi(s) que esperava contemplar .

La metodologia emprada per l'escola a l'hora d'enfocar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es correspon amb el mètode sintètic. En el cas de la classe que va observar, els exercicis estaven basats en la còpia mecànica, un tipus d'exercici amb una finalitat que ella ja havia experimentat com a aprenent. Novament, puntualitza la

rotunditat de les seves declaracions afegint detalls que suavitzen la contundència del contingut: *sí que fan una mica més de joc.*

Segon fragment (F2)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 40 [28-44]

Text	Anàlisi
Mireia bueno | i després et volia preguntar a quina escola bressol has estat? {29-35} [vale] i et volia preguntar si feien alguna activitat relacionada amb l'aprenentatge i ensenyament de la lectura i l'escriptura	L'E formula una pregunta concreta sobre la l'escola bressol on ha realitzat les pràctiques.
Sara |mh::| no | o sigui sí que feien contes	La vocalització de farciment indica que està pensant la resposta. Segueix amb un adverbi de negació que, queda matisat per la reformulació afirmativa de després de la pausa, on explica que es treballaven *contes*.
però no:: o sigui ensenyaven les imatges només	L'adverbi *però* indica perquè els contes no són activitats relacionades amb l'aprenentatge i ensenyament de la lectura i l'escriptura (la pregunta); perquè es treballava amb les *imatges només*. Aquest adverbi indica l'existència d'una altra part (les paraules) que no s'estava treballant.
Mireia ¿i dels contes i tot això? Vull dir els treballaven o els hi llegien o els tenien allà a l'abast els nens	L'E aprofundeix en la resposta de la Sara, concretament en relació amb els contes.
Sara sí primer el presentaven i després tenien com unes fitxes | |nyt| bueno eren les imatges del conte/	Detalla un procediment amb un ordre establert explicat en 3pp, les mestres. Primer el *presentaven*. El segon pas era amb les *fitxes*, que especifica són *les imatges del conte*.
i les tenien allà per jugar i explicar ells i ordenar-les	L'ús de les *fitxes* és lúdic, i els protagonistes els infants; podien *jugar, explicar i ordenar.*
però no:: | la llengua:: oral només res d'escrit	L'adversatiu *però* introdueix la idea que falta alguna cosa, en aquest cas la part escrita, reforçat per l'adverbi *només*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula *contes* és clau per entendre al raonament que opera en la resposta de la Sara. En primer lloc, quan se li pregunta si es feien activitats relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, respon que *no*. Tot seguit, però, corregeix, i diu que *sí* perquè *feien contes*. Novament, però, torna a corregir-se per dir finalment que *no*, ja que només *ensenyaven les imatges*. És a dir, com que només es treballa amb les imatges dels contes, no considera que s'estiguin treballant l'escriptura i la lectura. Abans de tancar la seva intervenció, torna a insistir en la mateixa idea. No és ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura perquè

només es treballa amb la llengua oral, *res d'escrit*. Des del seu punt de vista, l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura s'ha de treballar a partir de la llengua escrita.

Tercer fragment (F3)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 41 [45-97]

Text	Anàlisi
Mireia vale i a l'escola de tres a sis has dit que havies estat a:: Roquetes	L'E, reprenent informació d'un fragment anterior, centra l'atenció en les observacions de la classe de 3 a 6 anys.
Sara sí	La Sara respon afirmativament.
Mireia i més o menys ¿em podries descriure com era la classe en la que estaves i:: en quina classe estaves també?	L'E formula una pregunta relacionada amb les observacions de les pràctiques.
Sara |eh::| a P4 | i hi havien:: vint-i-dos nens/ crec | però:: bueno és un barri així amb molta diversitat |eh::| va ser bastant difícil perquè o sigui un era:: immigrant i no entenia la llengua tenia problemes mentals i era una mica | però bueno la profe ho portava:: el millor que podia | i:: |nyt| amb la meva ajuda també vam poder | |e| hi havia un nen/ que jo estava tot el dia amb ell que era:: bueno era psicòtic i li costava molt estar per per la feina llavors em posava amb ell i en veritat veies que sí que s'ho sabia però clar com que no tenia l'atenció:: u::na persona per ell pues no avançava i era una pena perquè sí que sabia escriure i:: i sabia el seu nom/ el sabia bueno i tots els de la classe que hi havia alguns que no se'l sabien i ell tot i el dia de la setmana tot ho sabia per les lletres | i clar quan no tenia la:: l'atenció pues no podia avançar	Inicia la descripció amb el número d'alumnes, però no n'està segura, com indica el verb en 1ps *crec*. El contrastiu *però* matisa la dificultat de l'aula malgrat ser tan pocs alumnes; la *diversitat*. Valora la situació, *difícil*, suavitzat per l'adverbi de quantitat *bastant*. La conjunció de subordinació casual apunta el motiu: la procedència d'un l'alumne. La conjunció copulativa afegeix un altre element, la falta de comprensió de la *llengua* i els *problemes mentals.* L'adversatiu suavitza la situació gràcies a la manera com ho viu la mestra. L'allargament serveix per guanyar temps per explicar-ho; *el millor que podia*. La seva pròpia presència també millora la situació. La mestra i ella són un equip: *vam poder* (1pp). En el repartiment de tasques destaca la dedicació absoluta de la Sara amb el nen *psicòtic*: *jo estava tot el dia, em posava amb ell* per ajudar-lo. Inicialment semblava que el nen no en sabia. E*n verita*t, és a dir, quan una persona li podia dedicar atenció *sí que s'ho sabia*, on destaca l'adverbi afirmatiu redundant. L'adversatiu *però* introdueix la manca d'atenció constant, la conjunció *pues* indica la conseqüència: *no* avançava. Valora la situació amb *pena*; magnificant l'angoixa i el dolor de la situació. Concreta un coneixement: saber el *seu nom* i dels companys. El compara amb la resta d'alumnes de la classe, *alguns no se'l sabien*. La conjunció continuativa afegeix més coneixements; *el dia de la setmana.* Tanca la intervenció retornant a la falta de recursos: *sense atenció no podia avançar*.
Mireia clar i a nivell com relacionat també així amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura ¿què hi havia a la classe? i quin	L'E lliga la descripció de l'aula amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
Sara bueno tot estav:: això els dies de	El pronom *això* fa referència al que acaba d'explicar; *els noms, els dies de la setmana, el bon dia*. Canvia a

la setmana el bon dia tenia tots els noms després | bueno vam treballar els cavalls i vam fer un cavall gran i tenia totes les parts escrites amb lletres que és el que vam fer amb el bingo ¿no? com s'escriu cua la /k/ ¿qui té la /k/? |	una activitat concreta, en 1pp, que inclou les mestres juntament amb els alumnes; *vam treballar, vam fer*. Mitjançant el discurs directe escenifica l'activitat, basada en el reconeixement fonètic i escrit de les lletres.
i:: bueno tot amb |nyt| tampoc hi havia gaire |¿eh?| perquè és que:: clar hi havia moltes coses i no ho podien tenir tot però lo bàsic dels dies de la setmana i el projecte que estaven fent sí que el tenien tot escrit	Valora la quantitat del que tenien escrit; *tampoc gaire,* amb tot un seguit de sons de farciment, anacoluts. Concreta què tenien escrit, allò *bàsic*; *els dies de la setmana i el projecte* en curs.
| i després tenien racó dels contes | que no el feien servir gaire | i si el feien servir era per mirar els dibuixos i anar passant no:: | no llegien |	La conjunció copulativa introdueix *el racó dels contes*, que considera que no s'utilitzava *gaire*. Concreta l´ús: *mirar els dibuixos i anar passant*, fent èmfasi en la reiteració de l'acció: passar les imatges i no llegir.
i ja està i el nom a la taula	Tanca la seva intervenció, però després afegeix un nou element; *el nom a taula*.
Mireia i aquests noms que comentes els dels dies de la setmana o el de la taula	L'E, a partir de l'última frase, busca ampliar la informació de la resposta.
Sara sí	La Sara respon afirmativament.
Mireia ¿eren escrits pels alumnes o per la mestra?	L'E confirma la interpretació de la resposta.
Sara no per ordinador	La Sara corregeix la mala interpretació.
Mireia |ah| vale ordinador	L'E repeteix la interpretació correcta
Sara els tenien en una caixeta i llavors anaven buscant ells discriminant a veure quin era i el:: l'enganxaven | i bueno tots el no::m de cadascú tot igual	La Sara amplia la resposta en 3pp, que s'entén són els alumnes. Relata el procediment els noms estaven a la capsa, els infants el busquen- tot discriminant – i l'enganxen. L'afegitó final *tot igual*, ressalta la monotonia, la repetició de l'activitat.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La narració de la Sara al costat de l'infant psicòtic posa l'accent en la importància de les vivències personals. De fet, l'oració clau, en referència amb aquest nen, és *sí que s'ho sabia,* la punta de l'iceberg que simbolitza la falta de recursos a l'aula. A causa d'una malaltia, hi havia un alumne que no seguia el ritme: *li costava molt estar per per la feina*, però en canvi, en el relat de l'experiència al costat d'aquest infant, hi ha un procés de conscienciació de les capacitats d'aquest. Així doncs, quan es poden cobrir les demandes de cada infant, és a dir, quan els recursos són els necessaris veu com *sí que s'ho sabia*, *sí que sabia escriure*. A nivell més general, i en relació amb l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, la frase clau és *tot igual*. Denuncia una falta de canvi posant l'èmfasi en la monotonia i la uniformitat de les activitats d'aprenentatge.

Els elements presents a l'aula per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura —considerats bàsics per la Sara— són: els dies de la setmana, la rutina del bon dia, els noms de la classe i la presència d'elements relacionats amb el projecte. Tal i com ella mateixa admet, són els principals, malgrat no ser gaires, *tampoc hi havia gaire*. Critica

l'ús deficient del racó de contes i la metodologia emprada, on l'objectiu de l'activitat era *mirar els dibuixos i anar passant, no... no llegien*.

Destaca l'explicació sobre la gestió de la diversitat de l'aula. La variable explicativa de l'èxit o del fracàs recau en l'actitud docent, ja que és a partir de la manera com el docent gestiona i viu aquesta situació que se'n deriven unes conseqüències o d'altres, *la profe ho portava el millor que podia*.

Quart fragment (F4)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 42 [98-102]

Text	Anàlisi
Mireia i per exemple el:: |nyt| has comentat que tenien un racó de contes i tot ¿i havia un horari establert a la setmana per dedicar?	L'E, a partir de la resposta de l'anterior pregunta, planteja una demanda d'informació sobre el racó dels contes.
Sara no era quan quan acabaven la feina podien triar a què volien jugar | pues si volien anar a cuinetes contes |	No hi havia un horari determinat per al racó. Quan els alumnes acaben la feina, *podien triar* entre diferents racons un dels quals eren els contes.
no hi havia | sí que potser algun dia |nyt| això que tornes del pati i queda un quart d'hora perquè vinguin potser sí que els feia asseure a tots i miraven algun conte	Retorna a la pregunta inicial, afirmant que no hi havia un moment concret. Seguidament planteja situacions on sí que s'utilitzava el racó introduïes per l'adverbi *potser*, que mostren el dubte per part de la Sara. La mestra *feia asseure als nens* i ells (no se sap si els alumnes o els alumnes i la mestra) el *miraven*.
però | mai l'acabaven o sigui mai van acabar cap perquè venia la del menjador ja a buscar-los i:: | no	El contrastiu matisa la informació Destaca l'adverbi *mai*, que confirma que no acabaven els contes sota cap circumstància. Reformula i ho deixa més clar *mai van acabar cap* conte. Explica perquè era així, *venia* la monitora del *menjador*.
jo crec que no se li | donava importància als contes | era més:: {(AC) fitxa fitxa fitxa} i escriu això i::	Expressa la seva opinió, emprant el pronom i el verb creure en mode present. Segons el seu criteri els contes mereixen més importància. La realitat era la *fitxa*, que repeteix fins a tres ocasions tot accelerant el ritme del discurs.
Mireia t'ho volia preguntar també si treballaven així més [per fitxes escrites]	L'E vol que la Sara aprofundeixi en la metodologia per fitxes.
Sara [sí tot] tots els dies fitxes	Respon interrompent a l'E. La partícula positiva *sí*, acompanyada de l'adverbi d'allò sencer, absolut (*tot)* afegeixen rotunditat a la resposta.
Mireia ¿sí?	L'E, amb una pregunta redundant, espera que la Sara amplïi la informació
Sara sí	La Sara respon, una altra vegada, amb l'afirmatiu.
Mireia ¿moltes?	L'E llança una altra pregunta redundant, aquesta vegada referent a la quantitat de fitxes.

Sara	una mínim | de vegades do::s || era bastant avorrit (riu)	Especifica la quantitat parlant de mínims (*una*). Ocasionalment dues. Valora l'interès d'aquestes, suavitzat per l'adverbi *bastant*: *avorrit*.
	és que clar era tot el dia fitxa i:: |nyt| tampoc era d'escriure	La monotonia de la classe la representa la fitxa que no era per escriure, com indica l'adverbi *tampoc*.
	o sigui feien els números com a molt bueno i el seu nom i escrivien la data	Amb el marcador *o sigui* expliquen què escrivien, *els números, el seu nom i la data,* en el millor dels casos.
	perquè la mestra la |nyt| l'escrivia a la pissarra/ i ells la copiaven	Detalla el procediment de la data. La mestra l'escriu i els alumnes la *copiaven*, no l'escriuen.
	però | la resta era de retallar els números pues dibuixa tres cavalls a on posi tres o	El contrastiu matisa altres objectius de la fitxa; com *retallar* o *dibuixar*.
Mireia	o sigui no eren tampoc [de::]	L'E reformula la intervenció per valorar el grau d'escriptura i/o lectura de la fitxa, però la Sara l'interromp.
Sara	[no] no no només escrivien el seu nom | i cavall |(riu) ja està | és que no:: |	La Sara, preveient l'aportació de l'E, repassa allò que escrivien (*nom* i *cavall)* que segons la Sara és poc com indica *només i ja està*.
	és que era difícil també perquè:: aprenguessin | sí | però bueno	La Sara remet a la dificultat per aconseguir que els infants aprenguin, i ho relativitza amb un marcador de transició *bueno* que dóna per acabada la resposta.
Mireia	i per exemple el:: |nyt| | ¿les fitxes aquestes eren fetes ja d'editorial/ o [eren fetes per els mestres?]	L'E aprofundeix en l'autoria de les fitxes.
Sara	[no eren::] la mestra la feia | sí	La Sara explica que les feien les mestres.
Mireia	val	L'E mostra acord.
Sara	en funció del tema pues	Afegeix informació respectiva a la temàtica de les fitxes.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau del fragment, *fitxa*, novament, es defineix a partir de paràmetres qualitatius i quantitatius. Quantitativament apareix de manera seguida tres vegades, la qual cosa denota la intensitat de fitxes que es feien a l'aula. Qualitativament simbolitza l'eina a partir de la qual es canalitzen els aprenentatges, que qualifica d'avorrida. Explica el procediment: primer la mestra ho escriu a la pissarra i després els infants ho copien a la fitxa. Cal emfatitzar que els nens no escriuen a la fitxa sinó que copien, *ells copiaven*. Les fitxes, a més, serveixen de contrapunt del racó dels contes: *jo crec que no se li donava importància als contes, era més... fitxa, fitxa, fitxa*. Contraposa la metodologia emprada amb les fitxes, on abunda més el resultat i la quantitat, amb la metodologia emprada als contes, que servien de farciment d'estones perdudes: *això que tornes del pati i queda un quart d'hora.* La perplexitat de la Sara és especialment visible quan qüestiona la importància del recurs tot criticant que no acabessin els contes: *mai van acabar cap.*

Cinquè fragment (F5)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 43 [103-112]

Text	Anàlisi
Mireia vale i més o menys bueno imagino que hauràs vist moltes activitats tot i que potser bueno ja sé una miqueta com:: el que pensaves però n'hi ha alguna que destacaries per què t'ha sorprès per què t'ha semblat molt interessant o::	L'E inicia una pregunta on es demana que la Sara destaqui una activitat en positiu de les pràctiques que acaba de realitzar.
Sara bueno la del bingo em va agradar | perquè o sigui semblava que no però | o sigui veies que tot el conjunt de la classe tenia:: bastanta bastant clares les lletres/ i:: | i clar |nyt| quan quan ho potser si si no la veuen no saben quina és	Remet a una activitat que ja ha anomenat (S2F1). Mostra el seu grat. El motiu va precedit per la conjunció, i el marcador *o sigui* introdueix un incís causal. Malgrat que semblava el contrari; *semblava que no*, va servir perquè el conjunt de la classe mostrés el coneixement sobre les lletres.
però jo sé que tinc la ce de cavall pues quan digui la ce jo sé que la tinc potser escriure-la no saben però identificar-la sí i em va sor...- sorprendre perquè tots ho sabien i | va ser més dinàmic i:: no sé ens ho vam passar molt bé	Explica l'interès del joc des del punt de vista dels infants, juntament amb les limitacions, sobre què saben fer i què no. Retorna als arguments pels quals l'ha destacat com activitat positiva. La sorpresa és doble; perquè els alumnes tenen més coneixements dels esperats i perquè va ser *dinàmic*. Fa una valoració de l'activitat on, parlant en 1pp, admet que van passar una bona estona.
i:: aquesta em va agradar bastant perquè va ser com diferent d'aprendre les lletres i aprendre a escriure a les paraules de cavall	Torna al tema de la pregunta explicant el motiu pel qual li va agradar; va ser diferent de la resta de les activitats que es feien a la classe.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

L'oració clau d'aquest fragment *és ens ho vam passar molt bé*. En aquesta oració, la Sara i els infants de la classe formen un únic equip. Per això, parla en primera persona del plural, accentuant la pertinença a un grup on tothom està inclòs, *nosaltres*. L'oració sintetitza, en part, el motiu pel qual destaca aquesta activitat en tant que positiva. En un entorn d'aprenentatge monòton, no és d'estranyar que destaqui aquella activitat basada en un joc que se surt de la dinàmica establerta i, per tant, que la sorprèn positivament. Igualment, subratlla aquesta activitat perquè va funcionar, és a dir, que els infants la podien seguir ja que tenien més coneixements dels que ella esperava: *tots ho sabien i va ser més dinàmic. A*quest fet, com ella mateixa admet, li va causar una grata sorpresa. Des del primer moment ella veu en l'activitat del bingo una manera de fer diferent respecte la monotonia establerta. En aquest cinquè fragment, quan se li demana l'activitat, ella mateixa és conscient que, d'alguna manera, contradirà el que ja ha dit: *bueno la del bingo em va agradar, perquè o sigui, semblava que no*. Per això, empra la formula *semblava que no*, perquè és el que ella també pensava inicialment.

Tanmateix, dins del conjunt d'activitats observades, la que més destaca en positiu, sabent que totes estan mancades d'un canvi metodològic segons la Sara, és la del bingo.

Sisè fragment (F6)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 44 [113-134]

Text	Anàlisi
Mireia i ara com si diguéssim a l'altre extrem quina has vist que no t'ha agradat gens o que canviaries o::	L'E planteja una nova pregunta relacionada amb les activitats que ha vist a les pràctiques.
Sara |mh::| | bueno a part de lo dels contes que no:: li dedicava temps	Remet a una mancança que ja havia expressat (S2F2) i aporta una solució: dedicar més *temps*.
Mireia ¿els hi haguessis dedicat més temps?	L'E, a partir de la solució, formula una pregunta hipotètica.
Sara sí potser en comptes d'arribar del pati i acabar la fitxa |nyt| d'abans o a la tarda potser a l'estona de la tarda que estan més cansats pues sí dedicar un dia a la setmana a explicar contes o:: |nyt| o veure una mà de contes per exemple ¿saps? però | treballar algun conte |	Respon afirmativament. Contrasta la realitat, tornar del pati i acabar la fitxa; amb el desig, dedicar la tarda o un dia a la setmana al racó dels contes. També parla de què faria, explicar contes. De possibles recursos: una mà de contes. El més important és *treballar*, en el sentit de dedicar més estona als contes.
i després bueno | el que no m'agradava era que la mestra per exemple escrivia la data | o sigui la tenien en petit allà al racó de:: bon dia però després escrivia |nyt| a la:: pissarra sense preguntar ¿i quina va aquí? |nyt| ¿no? una mica:: perquè hi havia molts nens que la:: sabien i no sé |nyt era com escrivia i copieu-la no deia d | i | m | a/ no | no sé no em va agradar això |	Reprèn la pregunta destacant una altra possible millora. És sobre el procediment d'escriure *la data* a la pissarra. La mestra ho feia sola, sense l'ajuda dels alumnes. Per exemplificar-ho, empra el discurs directe. Justifica el motiu pel qual s'hauria de fer així, perquè hi havia nens que *no la sabien* i llavors només la copiaven. Insisteix en la falta d'acord d'aquesta manera de fer.
i bueno es que la resta no escrivien gaire i llavors no (riu) | no sé	Conclou la pregunta fent referència al volum d'activitats d'entre les quals pot triar: poques perquè *no escrivien gaire*.
Mireia no però el recurs aquest de la data potser l'haguessin pogut explotar	L'E, reprèn el recurs de la data buscant més profunditat de resposta.
Sara sí jo crec que sí perquè a més | ho fan o sigui és una cosa que passa cada setmana	Respon afirmativament. Ho matisa amb la fórmula *jo crec*, per mostrar el seu parer. Explica el motiu, introduït per una conjunció de causa: la freqüència amb la qual s'escriu la data.
o sigui i a mi em sembla increïble que bueno he estat ara o sigui fins fa dos setmanes que no sàpiguen escriure dilluns	El marcador de transició introdueix la seva sorpresa en saber els coneixements (i la manca d'aquests) dels infants. Concretament parla de no saber *escriure dilluns.*
Mireia ¿no en sabien els nens?	L'E insisteix en la manca de coneixement perquè la Sara elabori més la resposta.
Sara hi havia molts que no i no tenen	Parla dels que *no* en sabien i matisa que no es tracta

|nyt| problemes aquest de:: psicòtic i clar és com | portes o sigui porten aquí dos anys gairebé ja perquè estan acabant P4 | com no saben escriure dilluns (riu) | i alguns el seu nom també els hi costava | però bueno | això el:: la data	d'un alumne amb necessitats educatives especials. El marcador de transició posa en contacte la realitat social (els alumnes) amb la seva sorpresa (la falta de coneixements). Tot i que fa temps que els alumnes van a l'escola no saben escriure dilluns o la data i aquest fet sorprèn altament a la Sara.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

En aquest sisè fragment, enlloc d'una paraula destaca una oració clau. Concretament, *com no saben escriure dilluns*, que mostra l'estupefacció de la Sara davant d'una falta de coneixements concreta, no saber escriure *dilluns* a finals del curs de P4 després d'una exposició reiterada; dos anys d'escolarització. S'entreveu la idea que la mera exposició de l'escriptura diària de la data ha d'esdevenir aprenentatge per a l'infant. Aquesta oració també recull una crítica metodològica més profunda, com és que la mestra no aprofités les situacions diàries d'escriptura per practicar i fomentar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. És a dir, no explotar aquelles situacions en les quals, per rutina, *és una cosa que passa cada setmana*, s'ha d'escriure a la pissarra, com per exemple la data, *escrivia a la pissarra sense preguntar*. Per contra, la mestra escriu i els infants només copien. L'èmfasi està en l'acció dels infants; copiar enlloc d'escriure.

Temàticament sorgeix una altra proposta de millora. Apareix la contraposició entre contes i fitxa, com si fossin elements incompatibles, i la visió crítica dels contes com un recurs de farciment més que de continguts d'aprenentatge. No és d'estranyar, doncs, que quan parla de possibles millores, empri l'expressió *treballar algun conte*. El que ella ha vist no considera que sigui *treballar*.

Setè fragment (F7)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 45 [135-164]

Text	Anàlisi
Mireia ¿quan creus que l'haurien més o menys de saber escriure? o si creus que ja seria normal que sapiguessin escriure::	L'E formula una nova pregunta i emet una hipòtesi relacionada amb escriure la data.
Sara jo crec que sí | home es que porten dos anys veient-lo ¿no?	La Sara mostra total acord, emfatitzant que es tracta del que ella creu, reforçat pel pronom de 1ps. Ho justifica apel·lant a la llarga exposició de l'infant a l'aula, on la data és un element quotidià.

és com el seu nom que de seguida és el primer que capten i aquesta és la meva lletra i aquesta és la de:: una a de la Anna i aquesta és de no sé què és que els noms a més que els hi agrada ¿no? o sigui allà molts cops jugaven al bon dia i jugaven amb els noms i no sé què | però clar no sé jo crec que a P4 almenys a l'escola on estava abans sí que ho sabien	Compara la situació amb l'escriptura del nom propi, que és el primer aprenentatge que acostumen a fer. Ho escenifica emprant el discurs directe. Acaba amb una demanda de confirmació. El marcador de transició introdueix noves anècdotes lúdiques narrades en 3pp. L'adversatiu reprèn la pregunta inicial. En 1ps on confirma uns mínims que s'haurien de complir. Compara la classe amb la de les anteriors pràctiques.
Mireia ¿quina era? {144-148} ¿allà ja ho sabien?	L'E demana informació sobre aquesta altra escola.
Sara la majoria sí i així que no tinguessin problemes però la majoria sí i era al setembre	Confirma, amb claredat, que la *majoria* d'infants sabien escriure la data. Especifica qui és la *majoria*; aquells alumnes que no tenien problemes. Repeteix la resposta afirmativa. Abans d'acabar, inclou un darrer matís sobre la comparació de les aules observades. A principis de curs (setembre) ja sabien escriure la data mentre que a l'altre escola no (abril/maig).
Mireia ¿el nom i la data?	L'E pregunta què sabien escriure.
Sara sí	Respon afirmativament.
Mireia o sigui eren alumnes de P4 que venien de P3 com si [diguéssim]	L'E situa el curs dels alumnes sobre els quals està donant la informació.
Sara [sí] clar els que no:: perquè encara no entenien la llengua i tal no normal	Respon amb rotunditat. Els que no en sabien era perquè *no entenien la llengua*. L'adverbi *encara* denota que és un aprenentatge que es farà, que temporalment no està fet. L'ús de l'adjectiu normal indica que existeix quelcom usual, que és allò que s'espera.
però | els altres sí mínim el seu nom segur |	Insisteix de nou, en els infants que sí que sabien escriure allò més bàsic, el nom propi.
i clar aquí m'ha sorprès perquè |nyt| no hi havia tanta diversitat de llengua com per no:: entendre-la |	Expressant obvietat, indica que aquesta falta de coneixement l'ha *sorprès* perquè la diversitat lingüística no és suficient com perquè en sigui la causa.
i en canvi no:: sabien molts el seu nom | s'inventaven |nyt| una que es deia Anna posava quatre enes en comptes de dos i era si ho tens aquí escrit però:: | no sé	Retorna als infants que *no sabien* i explica què feien, ells inventen. Relata el cas concret d'una noia que escrivia quatre vegades la mateixa lletra (ena) tot i tenir el model disponible. Tanca mostrant la seva falta de coneixements sobre el tema.
{160-164}	S'ha descartat un fragment on es demana informació sobre les anteriors pràctiques realitzades per la Sara, en el marc de la seva formació de Tècnica d'Educació Infantil.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau d'aquest fragment és *nom,* perquè simbolitza la falta de coneixements per part dels infants. Per tenir una referència compara el coneixement dels infants d'aquesta darrera escola de pràctiques amb la que va observar durant la seva formació anterior. En aquella escola, malgrat tenir una major diversitat lingüística, els nens sabien escriure la data i els noms propis respectius.

El motiu pel qual ja haurien de ser coneixements adquirits l'explica a partir de la llarga exposició dels infants a quelcom que ella considera tan propi d'una aula d'educació infantil com el nom del primer dia de la setmana. Especialment, però, remarca la importància del nom propi, del qual afirma que és el primer aprenentatge dels infants relacionat amb la lectura i l'escriptura. A més, destaca per ser un element motivador, *a més que els hi agrada ¿no?*. Per aquests motius, no concep una situació en la qual una nena, l'Anna en aquest cas, no el sàpiga escriure correctament, atesos els múltiples referents disponibles per prendre d'exemple: el nom dels penjadors, de la taula, de la capseta dels noms de la classe, etc.

Vuitè fragment (F8)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 46 [164-182]

Text	Anàlisi
Mireia perfecte | |nyt| o sigui ara et faré algunes preguntes que són que imaginat que tu ja fossis mestra o sigui les has de respondre tu com a:: |nyt| o sigui com a mestra ya:: treballant | ¿creus que quan abans s'aprèn a llegir millor?	L'E situa les properes preguntes en la vessant professional i formula la primera sobre si és bona la precocitat en aquest aprenentatge.
Sara || sí | si es útil |	Després de la llarga pausa, respon rotundament amb la partícula afirmativa que repeteix fins a dues vegades. Segueix un matís relacionat amb la utilitat d'allò que s'està aprenent.
o sigui:: llegir una paraula així súper difícil que mai et o sigui que et trobaràs només si estudies ciència per exemple | pues potser no cal però les coses del dia a dia jo crec que sí | per poder llegir això pues si vol agafar el diari i veure alguna cosa pues | endavant o:: contes o això vocabulari de contes i:: |nyt| adaptat a infantil/ pues | jo crec que sí	El marcador *o sigui* introdueix què és inútil; una paraula *súper difícil* o que *no et trobaràs*. Ho exemplifica amb allò del dia a dia, és a dir, accions quotidianes com agafar un diari, conte... Abans de tancar la seva intervenció retorna sobre la pregunta. Confirma la seva resposta inicial, *sí*.
Mireia ¿i més o menys quan diries de començar?	L'E pregunta una edat aproximada per establir l'inici de l'aprenentatge.
Sara començar a:: aprendre a llegir/	La Sara confirma la pregunta.
Mireia sí o bueno tens la referència aquesta de::	L'E reprèn informació que ja ha respost.
Sara o sigui a P3 ya:: |nyt| es comença per les lletres i tal | això	La Sara situa l'aprenentatge a *P3*, tot just iniciar el parvulari. També concreta l'aprenentatge pel qual s'ha de començar, *les lletres*. La fórmula *i tal* refereix a altres aprenentatges que no concreta, es donen per sobreentesos, i que van lligats.
a P4 que tinguin lo bàsic ¿no? els dies de la setmana els mesos el seu nom i:: els cognoms també |nyt| i bueno paraules com rosa Sant Jordi i coses així que es treballen |	El següent curs, *P4*, han de tenir allò fonamental, que inclou: *els dies de la setmana, mesos, nom i cognoms* i paraules clau que es treballen durant el curs.

i jo crec que a P5 ja es podria muntar frases i:: coses més elaborades	Per als aprenentatges de *P5* empra el verb *creure* en 1ps, per deixar clar que és allò que ella pensa. A P5 *frases i coses més elaborades*. Per a les frases empra el verb *muntar*, que emfatitza la idea d'ajuntar peces que componen un element, en aquest cas les frases.
Mireia vale	L'E mostra acord amb el que ha dit.
Sara també depèn de:: del tipus d'alumnat i tot això però | a una escola normal amb un nen normal això a P5 ja hauria de saber:: fer alguna frase senzilla algun verb i::	La Sara introdueix el matís de la composició de l'alumnat. El supòsit perquè s'hagi de complir aquest ordre que acaba d'establir és una *escola normal* amb *un nen normal*. En aquest cas, a *P5* s'ha de *saber fer alguna frase senzilla*, incloent alguns verbs. L'adverbi *ja* denota la visió d'un aprenentatge llarg compost de diferents aprenentatges.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La Sara respon afirmativament a la pregunta de si com més aviat es comença l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura millor. Tanmateix, després d'una breu pausa, matisa la resposta i la lliga amb la utilitat dels sabers que es volen ensenyar i aprendre. D'aquí en surt la paraula clau del fragment, *útil.* Defineix la utilitat com *les coses del dia a dia,* que estan en contraposició amb el coneixement de paraules concretes de camps de coneixement específics, com seria el científic. Fins i tot, va més enllà, i estableix una associació entre els cursos del parvulari i l'adquisició de coneixements concrets. Així doncs, a P3 *es comença per les lletres*, una visió de l'ensenyament aprenentatge on prèviament sap que partiran de les lletres, les unitats significatives més petites. A P4 *que tinguin lo bàsic ¿no? els dies de la setmana, els mesos, el seu nom i els cognoms també i bueno paraules com rosa, Sant Jordi.* A P5 *ja es podria muntar frases i coses més elaborades.* El mètode d'aprenentatge que proposa la Sara encaixa amb el mètode sintètic, una proposta on les unitats de coneixement estan jerarquitzades i ordenades: primer lletres, després les paraules bàsiques i finalment frases curtes. Abans de donar per tancada la resposta, la Sara incorpora la diversitat lingüística dels alumnes com un factor que pot alterar aquestes demandes preestablertes per cursos; *també depèn de, del tipus d'alumnat i tot això*.

Amb tot, considera que hi ha una uniformitat idíl·lica que és allò habitual. Descriu aquesta realitat com allò normal, *escola normal amb un nen normal*, com si existís un estàndard d'escola o d'infant, sense acabar de concretar quins atributs han de tenir per tal que puguin ser considerades com a tal.

Novè fragment (F9)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 47 [183-220]

Text	Anàlisi
Mireia i creus que per exemple és |nyt| s'ha d'incentivar que escriguin com sàpiguen en aquell moment o com has comentat aquest cas de l'Anna ¿no? que tenia l'exemple a d'alt què és millor que el copiïn |nyt| de l'exemple o de la pissarra o del nom escrit a ordinador	L'E planteja una nova pregunta en clau professional sobre si és millor copiar d'un model o escriure sense model. Per tal de fer la pregunta més entenedora empra un exemple que la mateixa Sara ha explicat (S2F7).
Sara |mh::| clar es que el nom és com |nyt| lo primer que aprenen ¿no? llavors sí que hi havia alguna paraula |nyt| per exemple cavall ¿no? (riu) es que	Diferencia el *nom* de la resta de paraules. El nom té un valor especial, entre d'altres, perquè és *el primer* que aprenen. La resta de paraules, com *cavall* són a part.
Mireia sí sí tranquil·la	
Sara que la ele per exemple clar molts no la tenen al seu nom llavors la feien al revés |	La dificultat de saber escriure les lletres és major si aquestes no formen part del nom de l'infant. Mostra la dificultat amb l'exemple de la *ele*, que la feien *al revés*.
pues jo en aquell moment | jo no li o sigui la saben fer només que han de girar |nyt| la lletra i ja està ¿no? els hi deia i tal	El marcador de transició *pues* introdueix la seva reacció, on abunden els pronoms de 1ps redundants. Destaca que l'aprenentatge el tenen fet: *la saben fer*, i el que falta és un detall, com indica l'adverbi: *només que han de girar la lletra*.
però no:: | no m'enfadava com si diguéssim	La conjunció contrasta una possible reacció, *no m'enfadava*.
o sigui ho veia normal i no passa res i a la pròxima ja ho farà bé | jo crec que | ¿quina era la pregunta? (riu)	Aclareix el que acaba d'explicar; no s'enfada perquè és *norma*l. Mostra la seva confiança en les capacitats futures dels alumnes. Demana quina era la pregunta.
Mireia ¿que si creus que s'ha d'incentivar que escriguin com |nyt| o sigui lliure en el moment aquell com ho puguin fer o que copiïn d'un model per fer-ho?	L'E repeteix la pregunta.
Sara no jo crec que:: | com més lliure millor | o sigui això que si una lletra no la saben pues que tampoc la va fer al revés que sabia com era que no va fer una o	Ressalta que es tracta de la seva opinió. Després d'una breu pausa, respon directament que no. Aclareix el que ha volgut dir. Parla dels alumnes en 3pp i apareix, novament, la confiança. Valora la gravetat de l'errada; no totes són iguals.
| però:: jo crec que si és lliure i:: ho pot fer millor perquè si copia | no:: o sigui sabrà que aquella paraula però potser:: després bueno m::olts cops els hi passava que per endreçar-la sí que sabien la primera i l'última però les del mig:: |bf| no:: sabien com anaven posaven una o i	Associa l'escriptura *lliure* amb un *millor* desenvolupament de la tasca. El cas contrari és *copiar i no saber*. Explica les conseqüències amb un exemple de l'aula; saber la primera i la darrera lletra d'una paraula però no l'ordre de les lletres del mig. L'onomatopeia *bf* emfatitza la manca d'ordre intern.
| jo crec que ha de ser lliure però | amb uns límits de::	Retorna a les seves creences, afirmant que ha de ser *lliure* però destaca la necessitat d'establir *límits*, barreres perquè les errades no siguin massa exagerades.
Mireia aquests límits que serien	L'E pregunta per aquests límits que acaba d'anomenar.
Sara pues saber el teu nom i:: que més o menys o sigui això que si fa la lletra al revés pues | no passa res | a no ser que faci una totalment diferent | o la:: o aquestes que costen ¿no? la jota sempre la fan al revés la ge no saben fer-la |	La Sara els delimita clarament: *saber* escriure el *nom* i no confondre les lletres. Admet errors tipus *girar una lletra* i errors en les lletres més complicades.

bueno pues | ja aprendran ¿no? a mi em costava amb la essa de petita que la feia al revés sempre feia com un dos i | o sigui m'ho marcaven molt	Mostra confiança en els propers aprenentatges. Relata la seva experiència personal, amb pronoms redundants de 1ps. Aclareix que li marcaven molt. En aquest ús de la 3pp, sembla que es refereixi als mestres, però no queda resolt.
Mireia ¿sí?	L'E, amb una pregunta retòrica, espera que la Sara amplïi la informació.
Sara sí a P3 que dius | acabo d'arribar i:: va ser una mica un trauma ¿no?	Respon amb contundència. Es qüestiona l'actuació docent. Parla de l'impacte que va tenir aquesta situació. El defineix com *trauma*, suavitzat per l'adverbi *mica*.
perquè clar jo la veia allà i el meu cap la girava | i bueno potser per això els deixo que facin la lletra les lletres al revés ¿no? perquè jo ho feia |nyt| si:: també depèn l'edat ¿no? a P5 home ja havien de saber fer les lletres bé | però a P3 i principis de P4 bueno	Segueix el relat de la seva experiència, en 1ps. El cap era qui girava la essa, no ella. Lliga la seva reacció amb les seves vicissituds; *perquè jo ho feia*. Introdueix un nou matís, l'edat de l'infant. En funció del curs hi ha d'haver una actuació docent o una altra. Girar les lletres és acceptable a P3 o P4 però no a P5.
Mireia i tu amb el cas aquest de la essa al final la vas acabar:: o sigui de la insistència vas	L'E pregunta com va acabar la seva experiència amb la essa.
Sara sí | clar perquè:: no era un |nyt| ((imitant la professora)) bueno no passa res jo la faig amb tu no era un ¡que així no es fa! Que:: bueno aquesta profe era:: i me la borrava i clar era com et cridava	Afirma que s'ha resolt. Empra el discurs directe per escenificar la reacció que hagués volgut de la mestra, i la que va tenir, més imperativa. Sembla que comenci a definir la mestra però no ho acaba de fer: *aquesta profe era::* i reprèn la narració dels fets. La reacció de la mestra era esborrar la lletra i cridar a la Sara.
i clar tu amb tres anyets allà que estàs aprenent el teu nom era com |bf| clar jo plorant	Contraposa la reacció docent amb la realitat de l'infant. Descriu l'edat amb el diminutiu, *anyets*, creant un clima més afectiu. La narració és en mode passat: *era, borrava, cridava* excepte quan parla de la seva reacció, que empra el mode present: *estàs aprenent*, i el gerundi; *plorant*, en ambdós casos ressaltant la duració de l'acció.
pues era molt va ser un trauma	L'últim marcador resumeix la seva intervenció. Conclou que va ser *trauma*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau és *trauma*, que primer va acompanyada del quantificador *mica* i, en tancar la intervenció, de *molt*. El *trauma* és la síntesis de com va viure aquest episodi concret —girar la essa en escriure-la— i que la mestra la corregís durant el procés d'aprendre a llegir i a escriure. Quant a l'actuació docent, es veu clarament el contrast entre el desig de com li hagués agradat que hagués actuat la mestra: *bueno no passa res jo la faig amb tu* i el que realment va succeir: *era un ¡que així no es fa!*. L'impacte de l'actitud de la mestra, que cridava, és més que evident ja que la conseqüència són els plors de la Sara. D'aquí que parli d'experiència traumàtica. En ambdós casos, empra el discurs directe per fer més real la situació, que clarament va tenir un impacte negatiu en ella. L'experiència personal emana com la peça clau per establir la seva futura actuació docent, ja que recorre a la seva experiència per justificar la seva

actuació recent, *potser per això els deixo que facin la lletra, les lletres al revés ¿no? perquè jo ho feia* .

Apareix una contradicció ja que primer, la Sara es mostra partidària absoluta de l'escriptura lliure, fins i tot arriba a afirmar que *com més lliure millor.* Seguidament, comença una sèrie d'explicacions que acaben incorporant uns límits a la llibertat absoluta que acabava de manifestar: *jo crec que ha de ser lliure però amb uns límits.* Aquests límits són en funció de la familiaritat del contingut. És a dir, diferencia entre elements quotidians —com el nom de l'infant, *saber el teu nom*— i una proposa més flexible amb aquelles lletres més complicades, per exemple la jota. El problema és que la jota pot ser un element quotidià per un infant que tingui un nom que s'escriu amb jota. Seguint el parlament, afegeix una nova variable, el curs. D'aquesta manera, a P5 s'espera un coneixement absolut de les lletres, mentre que a P3 o P4 s'admet una actitud més relaxada. Mostra una gran confiança en les capacitats d'aprenentatge dels infants, *ja aprendran ¿no?,* que també queda reflectida en la seva visió del procés d'aprenentatge, en el qual espera que hi hagin errors, ja que els qualifica de normals, *ho veia normal i no passa res*. Tanmateix, projecta canvis en espais de temps curts, com és el fet que després d'haver comés un error, a la següent oportunitat l'infant ja no el cometi, *i a la pròxima ja ho farà bé*. Aplica una lògica molt simple d'error-correcció-aprenentatge, caracteritzada per ser més complexa i polièdrica.

Desè fragment (F10)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 48 [221-246]

Text	Anàlisi
Mireia ¿i quina importància com a mestra li donaries a l'aprenentatge del codi? | o sigui | a la relació aquesta més pura ¿no? de so grafia	L'E llança una altra pregunta en clau professional.
Sara home jo crec que bastant important ¿no? perquè:: si tu saps com sona una lletra | podràs llegir tot | ¿si?	Expressa seu punt de vista, com mostra *jo crec*. Suavitza el grau d'importància amb l'adverbi de quantitat *bastant*. La conjunció introdueix la causa: Saber identificar el grafema amb el fonema et permet l'accés a la lectura.
Jo crec que:: s'ha de o sigui això ¿no? amb la data | de no escriure-la i dir ja està sinó de /d/ anar dient els sons perquè ells vagin associant	Repeteix la fórmula de l'inici, emfatitzant que es tracta del que ella creu. Reprèn l'exemple de la data (S2F6). Ressalta la necessitat de relacionar el so amb la lletra perquè *ells*, és a dir els alumnes, *vagin associant*.
Mireia i així en general també com a |nyt| com totes les normes ¿no? que conformen la	L'E amplia la pregunta.

nostra escriptura ¿no? ¿quina importància li donaries?		
Sara	d'accents:: i ¿tot això?	La Sara matisa la resposta per veure si l'ha entès correctament.
Mireia	sí no però també la idea aquesta que escrivim per paraules que separem |nyt| ¿saps? separem les paraules però les lletres les ajuntem en paraules fem frases fem paràgrafs	L'E confirma el matís i l'amplia.
Sara	clar paràgrafs (riu) a Infantil una mica | però | bueno jo és que:: | clar depèn del nivell ¿no? clar si a P4 t'escriuen:: tres paraules seguides encara que siguin lligades pues |nyt| *ole* ¿saps? si mentre:: si sempre que estiguin bé i després o sigui és com per fases ¿no? primer és igual com escriguin | ment- primer han de saber les lletres després pues ordenar-les i després aprendre a separar ja paraules però:: | clar és com fases ¿no? cada nen arribarà quan | quan arribi/ però això a P5 ja haurien de saber separar almenys	La Sara comenta irònicament part de la pregunta de l'E. Parla en 1ps. Dependrà *del nivell* dels alumnes. En funció del curs, el nivell d'exigència és un o altre. A P4, escriure *tres paraules seguides* és molt, com indica l'expressió informal *ole*. Ara matisa la qualitat de l'escriptura, *sempre que estiguin bé*. No concreta què entén per estar bé. Estableix un ordre d'aprenentatge per als infants. Primer *saber les lletres, després ordenar-les, separar les paraules*. El *però* altera l'ordre en favor del ritme dels infants: *cada nen arribarà quan arrib*i. Novament, el contrastiu retorna a la primera idea d'establir uns mínims, com indica *l'almenys*, que són a *P5 saber separar* (les paraules).
Mireia	les paraules	L'E s'assegura que són *les paraules*.
Sara	sí	La Sara ho confirma.
Mireia	i::	L'E es disposa a fer una nova aportació quan la Sara segueix amb la resposta.
Sara	sí que potser hi ha sons que costen perquè quan els diem | hi havia ¿no? que dius com:: com una paraula que sí que |nyt| sí que es pot entendre també es discriminar com lo de que faci la lletra al revés ¿no? pues hi ha paraules que si que:: les poden confondre i d'altres que sí les has treballat i tot pues no té sentit que les facin juntes	La Sara introdueix les dificultats: *sons que costen*, com per exemple *hi havia* que pot sonar com una paraula enlloc de dues. Estableix un paral·lelisme entre *separar paraules* i *discriminar* les lletres. Hi ha diferents tipus d'errors. Paraules que sí que es *poden confondre*, atesa la dificultat i d'altres que són més fàcils o que s'han *treballat* a classe. Parla del *sentit* dels errors dels infants, com si darrera dels errors hi hagués l'explicació que si s'ha treballat a classe ja no és possible l'error.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

L'oració clau del fragment és *si tu saps com sona una lletra, podràs llegir tot,* ja que es desprèn el significat del verb *llegir* per la Sara. L'èmfasi està en la descodificació, és a dir, en la relació entre el so i la grafia. Parla de llegir centrant-se en aquest procés de baix nivell cognitiu, deixant completament de banda la part de la comprensió sobre què s'està descodificant, és a dir, entendre el contingut d'allò que s'està llegint.

La importància que la Sara atorga a la relació so-grafia va en consonància amb la seva visió de com s'ha d'ensenyar i aprendre a llegir i a escriure. D'acord amb aquesta visió, la Sara és partidària d'aprofitar cada situació d'escriptura a la pissarra per practicar aquesta relació entre el so i la grafia, anar dient els sons perquè els alumnes vagin

associant. En aquesta intervenció, la Sara va un pas més enllà i detalla, de manera bastant concreta, quins són els passos a seguir a l'hora de realitzar l'ensenyament-aprenentatge: *primer han de saber les lletres, després pues ordenar-les i després aprendre a separar ja paraules*, que segueixen essent afins al mètode sintètic.

Apareixen idees contradictòries al voltant de com ha de ser l'escriptura, si lliure o respectant les normes d'ortografia. En aquest cas, queda clar quan explica què s'ha de tenir en compte a l'hora de valorar el treball dels infants, ja que sembla que prevalgui l'escriptura normativament correcta, tot i que no queda del tot clar *sí mentre, sí sempre que estiguin bé*. A més a més, emergeix una nova tensió relacionada amb què han de saber els infants a cada curs. Estableix una correspondència entre els cursos del parvulari i coneixements específics, *a P5 ja haurien de saber separar almenys*. Ara bé, també sap que cada infant té un ritme diferent, *cada nen arribarà quan, quan arribi*. El que no està clar és com es resolen aquestes idees en cas de confrontació, ja que sembla que convisquin ambdues visions en el seu sistema: *cada nen arribarà quan, quan arribi. Però això a P5 ja haurien de saber separar almenys.*

Onzè fragment (F11)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 49 [247-256]

Text	Anàlisi
Mireia i tu | ¿quins materials utilitzaries per per iniciar i per realitzar aquest ensenyament aprenentatge no?	L'E planteja una última pregunta sobre quina seria la seva actuació com a mestra
Sara pues:: tot visual suposo o sigui fitxes | cap al final potser	La integritat dels materials els empraria visuals, sense definir massa què és visual i què no. La transició a les *fitxes*, com indica el marcador, seria *cap al final*. L'adverbi final de dubte mostra la poca seguretat respecte les fitxes.
Mireia ¿fitxes vols dir aquestes que comentaves dels nens d'escriure?	L'E pregunta per les fitxes.
Sara sí | potser sí que faria més de:: d'això del bingo d'anar fent lletres de ¿aquesta de qui és? |ah| aquesta la té la Anna i la Alicia i no sé què i:: que escriguin a la pissarra ¿no? que és com més divertit sempre escriure a la pissarra amb el dit al terra potser més gran de més gran a més petit potser | |nyt| i ja lo últim fitxes a:: primer això amb puntets i després | marcar les dos línies i |nyt| que hagin de fe::r i després sense res que facin la paraula	Les fitxes, novament, van lligades amb la presència del dubte, *potser*, i en mode condicional, *faria*. Empra el discurs directe per exemplificar l'activitat. Justifica l'activitat a partir del divertiment dels infants. Enumera més activitats, relacionades amb la psicomotricitat. Al final d'aquesta seqüència entren les fitxes, que també tenen un ordre establert: *primer amb puntets, després marcar les línies* i finalment escriure. Parla de fer paraules enlloc d'escriure, emfatitzant la vessant

	més creativa, manual de l'aprenentatge. També matisa el suport dels infants: *sense res*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

L'oració clau d'aquest fragment és *tot visual suposo*. En primer lloc, aquesta oració indica una manca de seguretat per part de la Sara, és a dir, encara no té una opinió totalment configurada al voltant del tema, per això suposa. No obstant això, a partir de les diferents experiències educatives que ha tingut —tant les seves en tant que aprenent, com les observacions en aules de pràctiques— té intuïcions, com la seva preferència per començar l'ensenyament-aprenentatge amb altres recursos que no siguin les fitxes. En segon lloc, estretament relacionat, la Sara contraposa els recursos visuals amb les fitxes. O bé treballes amb un, o bé amb l'altre. Sota la seva elecció les fitxes són per al final de l'aprenentatge. De fet, a les acaballes de la seva intervenció, proposa una pauta de fitxes amb una disminució progressiva del suport per afavorir l'aprenentatge. En aquest ordre, perfectament jerarquitzat, *ja lo últim fitxes, primer això amb puntets i després, marcar les dos línies (...) i després sense res que facin la paraula.*

No acaba de definir què entén per recursos visuals, tot i que ofereix exemples. Comença parlant d'activitats tipus la del bingo, que es caracteritzava per ser un joc que se surt de la monotonia de les fitxes. De fet, l'activitat que la Sara proposa per iniciar l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura integra la vessant lúdica del joc amb un element tant important per als infants com l'aprenentatge del seu nom i el dels companys de la classe. Fins i tot, du l'activitat un pas més enllà i planteja solucions a una de les crítiques més destacables del període de pràctiques, la falta d'aprofitament de les situacions emergents d'escriptura. La Sara proposa que els infants escriguin a la pissarra com a activitat per iniciar l'aprenentatge, deixant clar que serien els alumnes els responsables d'escriure a la pissarra: *i que escriguin a la pissarra ¿no?.*

Dotzè fragment (F12)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 50 [257-282]

Text		Anàlisi
Mireia	molt bé i bueno pel que m'has	L'E comenta la varietat lingüística i cultural de l'aula

comentat amb:: més o menys m'imagino que bueno que has estat al Fontana que tu sí que has estat en una aula multicultural i/o plurilingüe	on va fer les pràctiques de la Formació Professional.
Sara totes (riu) no he estat a cap que no ho sigui perquè tan al cicle com aquí les dos	Confirma la varietat en totes les aules que ha observat.
Mireia vale llavors | bueno la pregunta és si me la pots descriure una mica llavors com que tens dos no sé si vols [comentar les dues o::]	L'E planteja una pregunta en clau social sobre les aules que ha observat.
Sara [bueno si vols] aquesta que la tinc més recent	La Sara es centra en la darrera, la més recent.
Mireia el que tu vulguis	Confirma la llibertat d'elecció de la Sara
Sara ¿comentar l'aula?	La Sara s'assegura del que ha de fer.
Mireia |nyt| sí com era una mica així en general | havies comentat que eren vint-i-dos alumnes	L'E comença la descripció per ajudar la Sara.
Sara bueno | era una mica caos perquè clar eren molts nens i:: jo que sé el bon dia clar anar un per un	La defineix com *caos*, ressaltant la confusió que causava la quantitat de nens. Rectifica i ara parla de la manera com es duien a terme les activitats, *un per un*.
((imitant a la mestra)) ¿que ha vingut no sé qui? ¿que ha vingut no sé? Era clar | el primer ja portava deu nens per davant i estava molestant als altres perquè s'avorria	Empra el discurs directe per simular l'activitat i explica perquè desembocava en caos, per l'avorriment.
i llavors era bastant difícil fer activitats així com:: |nyt| com més pautades ¿no?	Conclou que era *difícil*, suavitzat per l'adverbi de quantitat, dur a terme aquest tipus d'activitats *pautades*.
això del bingo perquè érem molts i clar quan has donat la lletra ¿què fas? Pues o molestes al del costat o:: t'aixeques i te'n vas	Lliga l'explicació amb una activitat que ja ha destacat, la del *bingo*. Explica què ocasiona el caos: *molestar al del costat, aixecar-se, marxar*.
i això sumat a que hi havia nens amb problemes també:: de discapacitat i tal pues | era bastant caos	Aquestes accions sumades a la varietat de nivells i de capacitats de l'aula, desemboca en el *caos*, que novament suavitza amb *bastant*.
es notava molt quan venia quan:: venia el noi de suport també per aquest nen perquè era com |buf| menos mal | però era una mica caos	La presència d'un reforç, el noi de suport, era la salvació: |*buf*| *menos mal*. Abans de donar per tancada la resposta torna a insistir en *la mica de caos*.
Mireia i per exemple dels vint-i-dos més o menys quines |nyt| o sigui ¿quines llengües o quina procedència tenien?	L'E pregunta per les llengües familiars i procedència geogràfica dels alumnes.
Sara el castellà bàsicament | sí eren:: | la majoria gitano::s i:: de Sud-Amèrica | el castellà | menys algun que sí que parlava en català perquè la família li parlava	La llengua familiar, principalment el *castellà*. Matisa la procedència, gitanos i sud-americans. El català era la llengua de pocs alumnes; menys algun.
però:: la majoria eren i barrejaven tenien uns lios els pobres al cap |	La realitat lingüística, introduïda per l'adversatiu *però*, és que parlaven poc català. A més, barrejaven les dues llengües creant, així, un embolic: *uns lios els pobres el cap.*

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau del fragment és *caos*, utilitzat per la Sara per descriure la classe que ha observat a les pràctiques. Sembla que aquesta descripció, que posa l'èmfasi en l'estat de confusió, es degui a l'elevat nombre d'alumnes a l'aula i a la dificultat de desenvolupar activitats *pautades* amb ells. Exemplifica el garbuix amb una de les

rutines que es feien a l'aula, el bon dia. El fet d'anar alumne per alumne completant la rutina era monòton: *jo que sé, el bon dia, clar, anar un per un*. A més, aquesta monotonia s'acabava traduint en avorriment i en molestar els altres. El caos disminueix quan apareix el noi de suport, per tant, l'aula es veu afectada per la disposició dels recursos —o la manca d'aquests— necessaris per gestionar una aula de característiques tan complexes com la definida per la Sara.

En la darrera part del fragment, l'entrevistadora centra l'atenció en la diversitat lingüística de l'aula, que la mateixa Sara havia definit com multilingüe i multicultural. L'accent de la situació, més que en la diversitat lingüística de l'aula, està en el contrast entre la llengua familiar dels alumnes —que per a la majoria és el castellà— i la llengua vehicular de l'aula, el català. Aquesta situació provoca un embolic, tal i com la mateixa Sara explica, *tenien uns lios els pobres al cap*. Queda clar que l'embrollament és dels infants i qualificant-los de *pobres* es compadeix de la situació, tot deixant de banda l'actuació docent. En cap moment es planteja què pot fer ella per gestionar aquests embolics o què fer per ajudar-los. A partir d'aquesta valoració, l'entrevistada focalitza la propera pregunta que dóna lloc al següent fragment (S2F13).

Tretzè fragment (F13)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 51 [283-328]

Text	Anàlisi
Mireia ¿i com valores aquest entorn?	L'E demana a l'entrevistada que valori l'àmbit en el qual va realitzar les pràctiques.
Sara |pf::| negatiu però es que | o sigui no tenen una altra ¿no? a tothom li agradaria que fossin poquets nens i així poder-te dedicar al 100% però es que | cada cop hi ha menys me::nys mestres i més | més nens llavors | jo crec que és bastant negatiu perquè no pots dedicar-te a cada nen ¿no? i:: i això fa que es perdin i que no:: que cada cop el nivell sigui més baix potser	El valora clarament de manera negativa, reforçat per l'onomatopeia *pf::*. El marcador de transició lliga la situació real amb el desig: *no tenen una altra, a tothom li agradaria que fossin poquets*. La negativitat de la situació l'aporta el volum d'alumnes. La situació idíl·lica permetria una dedicació absoluta, quantificada amb el percentatge, *100%*. L'adversatiu introdueix la realitat: *menys mestres* i *més nens*. A més, la situació va a pitjor. Personalment valora l'estat de la qüestió, negatiu, suavitzat pel bastant. La conjunció de subordinació introdueix el motiu: la falta de dedicació. La conseqüència d'aquesta limitació és que els nens es *perdin*, i, a la vegada això baixa el *nivell*. Tanca el parlament amb l'adverbi de dubte que qüestiona la rotunditat amb la qual ha establert causes i conseqüències. Els nens es perden, emfatitzant allò que ja no es té, allò que s'ha perdut.

Mireia ¿creus que en una classe que a nivell |nyt| com:: o sigui que tots compartissin la llengua com de casa seria més fàcil?	L'E lliga la valoració que acaba de realitzar amb la varietat lingüística de la classe.
Sara no no jo crec que no::	Respon amb l'adverbi negatiu, de manera rotunda i repetint-lo fins en 3 ocasions. Matisa amb la formula *jo crec*.
Mireia o sigui és més pel volum de:: [d'alumnes en general]	L'E busca el factor que explica la valoració negativa de la situació d'aula.
Sara [sí per sí per] possibilitat de dedicació de la mestra | perquè aquí tots compartien o sigui tots s'entenien tots parlaven el castellà i no passava res (riu) però:: clar	La clau és el volum de feina que impliquen tants infants, i les limitacions de dedicació que involucren. Lingüísticament no identifica cap problema. Tots s'entenien perquè tots *parlaven el castellà*. L'ús del díctic indica que en un altre lloc era diferent (S2F12).
Mireia vale llavors perdona que insisteixi però no m'ha quedat molt clar llavors o sigui |nyt| el fet que et fa dir que és més negatiu és el fet que n'hi haguessin vint-i-dos/	L'E insisteix i busca quin és el motiu pel qual valora negativament la situació.
Sara vint-i-dos i:: sent com son també o sigui amb problemes que:: com si n'hi haguessin cinquanta	Remet al número d'alumnes i les característiques d'aquests. Els alumnes amb necessitats educatives especials necessiten més recursos. Com que no n'hi ha, sembla que elevin el número d'infants a l'aula.
Mireia vale això és	L'E confirma el motiu.
Sara i només una mestra i clar jo:: que no em podia quedar mai sola:: perquè no et pots quedar sola |	L'adverbi magnifica la dimensió del problema. Els recursos són limitats i *només una mestra*. Critica, mitjançant la ironia, la impossibilitat de quedar-se sola amb els alumnes en tant que alumna de pràctiques.
però clar tampoc podia | |nyt| com que no pots interferir gaire llavors no pots fer res perquè no saps quina és la metodologia de la mestra i clar no vols dir-li |pf|	En la mateixa condició, tampoc pot *interferir* en el desenvolupament de la classe, per tant, conclou, que *no pots fer res*. Expressa la frustració amb l'onomatopeia bf.
clar la lletra l'ha fet al revés ¿i ara què li dic? Pues ves a ensenyar-li a la mestra ¿saps? perquè:: | clar|	Descriu una situació concreta. Narra els dubtes que planteja la situació en 1ps.
o sigui en veritat jo estava allà pues sí per borrar alguna cosa per ajudar per | però no |	El marcador de transició connecta la realitat, ella està de suport, *per ajudar*.
o sigui era ella amb vint-i::-dos nens que semblaven cinquanta	El problema és la composició de la classe que malgrat ser vint-i-dos alumnes, semblen molts més.
Mireia i del Fontana o sigui també tens:: |nyt|	L'E demana que valori la situació de l'escola on va fer les pràctiques per la Formació Professional.
Sara d'aquí sí que era més difícil perquè eren àrabs paquistanesos i de *por ahí* | i:: | i	Admet la dificultat de gestionar una aula lingüísticament tan diversa amb l'ús del díctic, que diferencia d'allà (l'altra escola). *Por ahí* sintetitza la gran varietat de procedències geogràfiques llunyanes presents a l'aula.
hi havien tres o quatre que parlaven castellà perquè eren sud-americans	El *castellà*, com a llengua familiar, el tenien *tres o quatre* alumnes perquè eren *sud-americans.*
però | clar | quan començaven a parlar parlaven en àrab i era un no parleu en àrab perquè no m'entero (riu) i | clar |	Mostra la dificultat de la gestió quan els alumnes parlen llengües no curriculars. La seva reacció és, en mode imperatiu, *no parleu* perquè *jo no m'entero*. Suavitza la situació amb una rialla final.
no et feien cas perquè no t'entenien | o ploraven potser |nyt| ¿no?	Emmarca el fracàs de la comunicació per la falta de comprensió de les llengües vehiculars dels alumnes. Hi havia dues reaccions: *no et feien cas o ploraven*. Matisa les explicacions amb un adverbi de dubte.
li deia però ves a agafar el llapis ¿no? i bé li deies bé i era una cosa normal és agafar el llapis per fer la feina i ploraven perquè no t'entenien i | era més difícil	Narra un cas concret on ella donava una ordre i l'infant es posava a plorar fruit de la manca de comprensió. Són ells, els alumnes, els que no entenen. Valora la situació com *més difícil*, respecte una situació comunicativa on es comparteixen els

	codis.
Mireia i el en el:: |nyt| o sigui ¿creus que aquest entorn té alguna influència en el moment d'aprendre a llegir i a escriure?	L'E pregunta per l'existència (o no) d'impacte d'aquest entorn en el moment d'aprendre a llegir i a escriure.
Sara sí perquè sobretot en els àrabs ¿no? que clar | van al reve..- o sigui nosaltres d'esquerra a dreta i ells de dreta a esquerra	Respon amb l'afirmatiu, clara i explicant el motiu. Parla d'anar al revés, referint-se a la direcció a l'hora d'escriure. El marcador *o sigui* reelabora la idea. Per *nosaltres* s'entén els occidentals, escriuen *d'esquerra a dreta*, mentre que els àrabs *de dreta a esquerra*.
i molts nens ho feien ¿no? de:: escric el meu nom però al revés | i era un:: clar canviar això no aquí escrivim així el teu nom és així i també la grafia tot és diferent clar jo crec que sí que influeix |	Lliga aquesta realitat amb el que ha vist a l'aula: *molts nens ho feien*, per exemple amb el nom, les grafies. Ressalta les diferències com a principal explicació de l'impacte, sempre a títol personal: *jo crec que sí que influeix*.
potser de tan petits no perquè encara no saben:: escriure la seva llengua tampoc però sí que la veuen a casa i:: | si acaben d'arribar del seu país encara més	Com indica l'adverbi, en els *més petits* potser no es percep aquest impacte perquè encara *no saben*, és a dir, perquè encara no han fet alguns aprenentatges en *la seva llengua*. En canvi, *la veuen a casa*, i si l'arribada és recent sí que admet un alt impacte.
Mireia tan petits et refereixes a P3 P4	L'E demana que concreti el curs dels *més petits*.
Sara sí de Infantil |nyt| si arriben a Primària potser sí que és més difícil perquè allà ja has après a escriure llavors has après més coses	Es refereix a l'etapa d'Educació Infantil. La línia de separació és l'Educació *Primària*, on és *més difícil* perquè ja han realitzat *l'aprenentatge de l'escriptura*, entre d'altres.
però a Infantil potser sí que és difícil però no tant | perquè:: clar encara estan *momento esponja de absorbo todo y::*\	L'adversatiu retorna a la idea principal; que a Infantil, malgrat ser difícil, no ho és tant. Explica el motiu, perquè es troben en el moment de major aprenentatge. Per dir-ho es refereix, en una altra llengua, a la metàfora de *l'esponja*, que representa la capacitat d'aprenentatge dels infants. Ella mateixa ho magnifica amb l'especificació *absorbo todo*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Aquest fragment es pot dividir en dues parts. En la primera part, la Sara valora l'aula en la qual ha estat fent observacions amb la paraula clau *negatiu*. Malgrat que l'entrevistadora focalitza la pregunta en la dimensió multicultural i multilingüe de l'aula, la Sara, amb *negatiu*, defineix la dificultat de gestionar una aula de vint-i-dos alumnes amb les seves característiques particulars. Per tant, en aquesta definició no entra la valoració de la varietat lingüística de l'aula. S'identifica una crítica al sistema en el qual cada vegada hi ha menys recursos: *cada cop hi ha menys menys mestres i més, més nens llavors... que cada cop el nivell sigui més baix potser.*

En la segona part, s'identifica una contradicció en el discurs de la Sara. Quan se li pregunta si una classe on tots els alumnes comparteixen la llengua de casa és més fàcil de gestionar, respon negativament, *no, no jo crec que no.* En canvi, quan parla d'una altra aula amb una elevada varietat lingüística, admet que és una situació més difícil; *d'aquí sí que era més difícil perquè eren àrabs, paquistanesos i de por ahí.* De fet, *difícil*, és la paraula clau d'aquesta segona part de la resposta perquè descriu el

repte lingüístic i cultural d'aquests tipus d'aules. La dificultat es centra en el repte comunicatiu característic d'aquestes aules on no sempre hi ha comprensió, com mostren els exemples que explica. En la primera vicissitud, l'infant i la mestra (ella) no s'entenen en un intercanvi quotidià: *li deia però ves a agafar el llapis ¿no? i bé li deies bé i era una cosa normal és agafar el llapis per fer la feina i ploraven perquè no t'entenien*. En la segona, és la falta de comprensió i de control sobre els infants, fins i tot quan aquestes són entre els mateixos companys d'aula: *no parleu en àrab perquè no m'entero.* L'ús reiterat del díctic *aquí*, diferencia la situació d'un allà, que és una aula diferent. Per tant, remet a dues realitats, una primera escola on els alumnes s'entenen (a l'inici de la resposta) i una segona escola (Milà i Fontanals) on la comunicació no és possible. La diferència és en clau de comunicació, en la primera aula com que *tots s'entenen*, i ella mateixa confirma que no hi ha conseqüències que vagin més enllà. S'entén que l'aula es pot gestionar sense una atenció extraordinària. En canvi, en el cas del Milà i Fontanals, sí que suposa un repte perquè la varietat és tal que no permet el desenvolupament ordinari, ja que ella no es pot comunicar perquè manca una llengua franca. El repte comunicatiu, enfocat des de les mancances de l'infant i no des de quina podria ser l'actuació docent per tal de lidiar amb aquestes mancances, és exemplificat amb una acció tan funcional com demanar-li a un infant que agafi un llapis. Aquest, en no entendre-la, es posa a plorar. La manera com qualifica la situació, *una cosa normal*, indica que poc està alterant la Sara els paràmetres d'actuació respecte aquests alumnes malgrat la situació d'extrema diversitat que, d'altra banda, és capaç de reconèixer.

La Sara identifica un conjunt de variables que augmenten la dificultat d'aquestes aules. Concretament: el temps des de l'arribada al país d'acollida, l'haver estat alfabetitzat en la llengua familiar, el volum de coneixements adquirits en la llengua primera i l'edat dels infants. D'aquesta última variable és de la qual ofereix més informació. A menor edat de l'infant, més fàcil serà la integració perquè, en els cursos d'Infantil, l'infant es troba en un període d'aprenentatge que popularment s'anomena *esponja* atesos els múltiples aprenentatges que es produeixen en poc temps, *encara estan momento esponja de absorbo todo.* L'ús del recurs metafòric accentua l'excepcionalitat, quant a la capacitat d'aprenentatge per part dels infants, que la Sara atorga al període d'educació infantil.

Catorzè fragment (F14)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 52 [329-340]

Text	Anàlisi
Mireia no sé si has vist algun:: |nyt| algun:: alguna cosa que vulguis comentar relacionada amb l'aprenentatge i l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura que no hem::	L'E demana li pregunta si vol parlar d'algun tema que no ha sortit, relacionat amb l'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
Sara bueno vaig estar pensant l'altre dia quan em vas dir de fer l'entrevista | i:: bueno jo he començat a fer llengua de signes/ | llavors clar la llengua és la mateixa escriuen igual la diferència és com parlen ¿no? llavors jo vaig estar pensant què és més important si saber llegir o escriure i ho vaig comparar una mica i vaig veure que en veritat és més important llegir ¿no? perquè | és com aprens ¿no? a mi em signen llavors jo sí que l'entenc però a l'hora de signar jo ¿no? que seria com escriure | no ho entenc o sigui no ho sé fer | i clar però |nyt| a base d'anar veient i tal pues vas aprenent ¿no? i jo crec que aquí és el mateix a base de | d'anar llegint paraules aprens a escriure-les | i ja està {(P) això}	Remet als pensaments que ha tingut des que l'E es va posar en contacte per fer l'entrevista. El marcador de transició *bueno* connecta amb la idea concreta. Tot el paràgraf està situat en la 1ps, ja que es tracta d'un pensament fruit de la reflexió: *jo vaig estar pensant*. Estableix una jerarquia entre l'escriptura i la lectura, on la lectura gaudeix de millor status: *és més important llegir*, buscant la conformitat amb la pregunta de confirmació final que repeteix reiteradament. Estableix una comparació directa; *aquí és el mateix*. Si no saps escriure, ho aprendràs a base d'estar en contacte amb entorns on es llegeix: *vas aprenent*. Aprendràs a escriure a base de veure paraules escrites, és a dir, a base de practicar la lectura. Aquesta aportació tanca la seva intervenció.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

En aquest fragment la Sara estableix un paral·lelisme entre el llenguatge de signes i l'alfabetització inicial. De fet, instaura una gradació entre els dos aprenentatges que formen part dels processos, la producció i la recepció. Ser capaç d'entendre el que els altres diuen, ja sigui signant o llegint, és més important per la Sara que no pas ser capaç de comunicar, ja sigui fent signes o escrivint. L'oració clau del fragment, *és més important llegir,* mostra una nova jerarquització relacionada amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Aquest ordre també inclou que la lectura precedeix a l'escriptura.

Quinzè fragment (F15)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 53 [341-387]

Text	Anàlisi
Mireia molt bé | ara et faré unes preguntes que són amb un suport visual[58] | si te'l vols mirar	L'E passa a les preguntes sobre un suport visual.
Sara és que això (riu) ((fent referència al suport visual))	La Sara inicia una intervenció
Mireia digues digues	L'E l'anima a seguir.
Sara bueno la mare del meu novio és mestra de primària i m'ensenya també cada cosa així ¿i aquí que posa? |	La Sara relata com a través d'un familiar proper, que treballa a primària, té accés a textos d'aquest tipus.
bueno es que veus això ¿no? de estic ((referint-se al suport visual)) | no passa res o sigui jo crec que | ho ha fet bé/ perquè quan tu ho dius | no dius e::stic ((fent èmfasi en la e)) ¿no? és ha ha identificat els so i ho ha fet |	Valora les errades del text: *no passa res*. Com que fonèticament la e no sona com una e: *ha identificat el so i ho fa fet*, és una errada acceptable.
pues jo això no sé quin nivell és però | a infantil ho donaria per bo |nyt|	Ella mateixa s'anima a valorar el text en funció de l'etapa en la qual es trobi l'infant. Per a educació infantil estaria bé: *ho donaria per bo*.
sí que li corregiria perquè | no és correcte/ | però no li faria tornar a fer potser en aquesta fitxa	Introdueix el matís de la correcció. Les errades es corregeixen perquè *no és correcte,* però no obligaria a l'infant a repetir el text escrit.
Mireia t'ho volia preguntar més o menys ¿a quina edat creus que un nen produeix un text així?	L'E demana per l'edat de l'infant que ha escrit el text.
Sara || P4 P5	Situa l'infant a P4 o P5.
Mireia |aja| i | |nyt| pots dir com:: ¿què et fa pensar que és P4 o P5?	L'E demana que expliciti en què es basa per dir aquests cursos i no uns altres.
Sara bueno això dels so::ns | lletra de pal | i que està tot com molt junt ¿no? i que no te...- bueno estic molt feliç ((es queda observant el text escrit))	Identifica els elements: els sons, la lletra de pal, la falta de separació de les paraules.
Mireia i després és i també Ferran i també Marta i també Lara	L'E llegeix la part final del text.
Sara clar no tenen |nyt| la línia línia línia no | és vaig escrivint i ara *me voy por aquí* i ara::	Fixa l'atenció en allò que li falta al text, una separació clara entre línies i paraules. Resumeix la manera de fer de l'infant amb: vaig escrivint i me'n vaig (del lloc que toca) per seguir escrivint.
Mireia i aquí baix per sempre	L'E acaba la lectura del text amb l'última frase.
Sara sempre | ¿això què és?	La Sara pregunta per un dels elements del text que no entén.

[58] < ESTIC MOLT FELIÇ AMB TU MAMA I AMB TU PAPITO PER SEMPRE I TAMBÉ MARTA I TAMBÉ FERRAN I TAMBÉ LARA> Text original escrit per un infant, disponible a l'annex pàg. 630.

Mireia	exclamació imagino	L'E respon.
Sara	sí jo crec que sí que per això per la lletra de pal/ | pels sons aquests de estic i:: feliç |nyt| perquè no fa {(P) línia línia línia) | ara em diràs que no	Es reafirma en la decisió anterior, ha estat la lletra de pal i les errades ortogràfiques d'algunes paraules. Després afegeix la falta de distinció entre les línies. Emet una hipòtesi sobre el que dirà l'E.
Mireia	|ah| no no no tranquil·la	L'E es desmarca de la hipòtesi que ha elaborat la Sara.
Sara	jo pel que he vist |¿eh?|	Matisa que la resposta és personal i que es basa en la informació que te fins el moment de l'entrevista.
Mireia	sí sí i per exemple si jo sóc l'alumna i t'entrego aquest aquest full ¿em faries algun comentari?	L'E planteja una nova situació relacionada amb el suport visual.
Sara	| clar | ¿de quin nivell ets?	La Sara demana informació per tal de resoldre el repte plantejat.
Mireia	|ah| no no no ho sé	L'E no vol concretar una etapa en concret.
Sara	d'infantil ¿no?	La Sara emet una hipòtesi.
Mireia	no clar suposem si vols que és del que tu has comentat ¿no? que has dit que era	L'E pren de referència el curs que la Sara havia dit anteriorment; P4 o P5.
Sara	diria que està bé però clar que aquesta és una a que enganya potser ¿no? que en veritat és una e |	Valora positivament el text. L'adversatiu *però* introdueix les errades. Parla de lletres que enganyen perquè no s'escriuen com sonen. Hi ha una veritat, la e, i una mentida, la a, que és com sona.
	clar és que depèn de si ho hem treballat pues sí que t'ho diria però si no hem arribat perquè no hem arribat pues | t'ho donaria per bo	Introdueix una nova variable; el fet que s'hagi treballat (o no) a l'aula. Si ja s'ha treballat li diria, en cas contrari ho donaria per bo. Per tant, si s'ha treballat no està bé.
	sí que t'ho comentaria |nyt| potser t'ho tatxo i t'ho poso aquí d'alt perquè ho vegis | però no:: no t'ho faria repetir	En qualsevol dels casos tatxaria l'escriptura de l'infant i ho corregiria perquè tinguis un model correcte. L'adversatiu explica què no faria fer: repetir-ho.
Mireia	i en:: quina situació d'aula creus que s'ha:: |nyt| creus que el nen ha escrit aquest	L'E formula la darrera pregunta de l'entrevista.
Sara	no sé potser quan han parlat de la família o algo ¿no? perquè:: papa papito papito (riu) ¿no? potser de:: un missatge per la família o algo que estiguin treballant la família |	La Sara identifica l'element familiar del text, i el relaciona amb un treball a la classe. Concretament parla d'un missatge escrits per a la família.
	que això també és molt d'Infantil | jo crec que això ((imitant a una mestra))	Valora que la família és un tema molt tradicional de treballar a l'Educació Infantil.
	ara li farem una carta a:: la nostra família || (riures)	Exemplifica l'escena emprant el discurs directe.
Mireia	molt bé	L'E valora positivament la resposta de la Sara.
Sara	i això	La Sara dóna per tancada la seva resposta.
Mireia	ja està Sara	L'E dóna per tancada l'entrevista.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La Sara entra a valorar el text produït per l'infant abans que se li demani. Si ha estat produït per un infant que està cursant educació infantil i les errades no s'han treballat a classe, el *donaria per bo* —oració clau— tot i que el *corregiria* perquè no és correcte.

El diferencial per a ésser corregit és el fet d'haver-ho treballat a classe. Per tant, el simple treball a l'aula de certs elements relacionats amb l'escriptura és donen per apresos. És a dir, que l'alumne aprèn allò que el docent ensenya.

En l'elaboració de la hipòtesi sobre l'edat de l'infant, pren de referència aquelles experiències en les quals ha vist textos com aquest; des de les diferents observacions a les pràctiques formatives a experiències personals, com el fet que la seva sogra sigui mestra de primària. De fet, sorprèn que situï el text a l'educació infantil (P4 o P5), quan obertament admet que la seva sogra li ensenya textos similars: *bueno la mare del meu novio és mestra de primària i m'ensenya també cada cosa així*. Tanmateix, deixa clar que la seva podria ser una experiència esbiaixada o no completa: *jo pel que he vist ¿eh?*.

La Sara verbalitza els diferents elements que l'han dut a concloure que el text ha estat produït per un infant de P4 o P5. Aquests elements són: que hi hagi paraules mal separades, que no hi hagi un ordre clar d'escriptura de d'alt a baix, que estigui escrit tal i com sona, que la lletra sigui de pal i, a les acaballes del comentari, afegeix el tema, *que estiguin treballant la família, que això també és molt d'infantil*. A l'hora de corregir el text pren com a referència els continguts que han estat treballats a l'aula. D'aquesta manera, *si ho hem treballat pues sí que t'ho diria, però si no hem arribat perquè no hem arribat pues t'ho donaria per bo.*

Síntesi global de l'anàlisi dels fragments (S2F: 1-15)

L'entrevista discorre en un to casual impregnat per l'espontaneïtat de la Sara, visible en les rialles i els múltiples encavalcaments amb l'entrevistadora. Respon de manera breu, concisa i directa.

Un dels moments claus de l'entrevista ocorre quan es percep l'impacte (S2F1) que ha suposat per a la Sara entrar en una aula de parvulari i constatar que, a grans trets, tot és igual (S2F3) que quan ella anava a parvulari. És una crítica profunda a una falta absoluta de canvi. Malgrat que han passat prop de vint anys, l'escola és gairebé la mateixa que ella recordava. De fet, el que ella recorda com a alumna és el que confirma com a estudiant de pràctiques. D'aquí l'estupefacció, ja que ella esperava que fos diferent. En aquest sentit, les pràctiques que ha pogut observar relacionades amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura segueixen focalitzades en el mateix tipus d'exercici mecànic, on es valora més la quantitat que la qualitat (S2F: 1, 4). Critica la manca d'aprofitament de les situacions emergents d'escriptura, com per

exemple, escriure la data a la fitxa que estan fent (S2F: 6, 10). Critica obertament la finalitat de les fitxes (S2F4) més enfocades al resultat que no pas al procés. A més, en moltes ocasions, es fomenta l'acció de *copiar* (S2F1) sense sentit. De fet, quan els infants completen la fitxa, no considera que estiguin escrivint ni aprenent (S2F9), sinó que parla de com es limiten a copiar allò que la mestra ha escrit prèviament a la pissarra (S2F: 4, 6, 10, 11).

Per la informació que ha facilitat de l'escola de pràctiques, el mètode d'ensenyament i aprenentatge que ha observat es correspon amb el mètode sintètic (S2F: 1, 3, 6). El més sorprenent és que en el moment que se li demana que expliqui com iniciaria ella l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura remet a la mateixa metodologia que critica, el mètode sintètic. No obstant això, introdueix canvis destacables sobre com iniciar l'aprenentatge a partir del *nom [propi]*, un punt de partida significatiu i motivador per als infants (S2F7). O bé, introduir activitats que se surtin de la rutina establerta, que resulta monòtona i additiva (S2F: 2, 5, 12). Quan aquesta premissa es compleix, com en el cas de l'activitat del bingo, la classe, en conjunt, s'ho passa bé; *ens ho vam passar molt bé* (S2F5). Sorprèn, però, que l'activitat que destaca en positiu, sigui la mateixa que en el primer fragment (S2F1) comenta entre aquelles que no despertaven l'interès, ni el seu ni el dels infants tot dient que es van avorrir —tant els infants com ella—. En aquest sentit, sembla que aparegui una contradicció, ja que està expressant declaracions incompatibles respecte la mateixa activitat. Tanmateix, en profunditat, apareixen elements que ajuden a entendre aquest possible dilema. El primer fragment està completament impregnat per la falta de canvi metodològic que la Sara desitjava. Dins d'aquesta mancança, destaca petits canvis, com pot ser el joc del bingo, que no considera suficients.

La Sara es mostra partidària de començar l'aprenentatge com més aviat millor, sempre i quan es fomentin aprenentatges *útils* (S2F8). La utilitat de la lectura i l'escriptura la relaciona amb l'ús pràctic i quotidià d'aquesta. Per iniciar l'aprenentatge, prefereix els materials visuals, *tot visual* (S2F11), tot i que no els acaba de definir. En la seva manera de fer, fins i tot les fitxes tenen cabuda. Malgrat les característiques negatives que atribueix a les fitxes (S2F4), les guardaria per al final del procés. Un dels recursos que valora obertament de manera positiva són els contes (S2F2). De fet, una de les grans crítiques que ha fet d'ambdós períodes de pràctiques és la manca d'aprofitament d'aquest recurs a l'aula (S2F: 2, 4, 6). A l'escola bressol, no considerava que s'estiguessin treballant – en relació amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura – ja que els infants només miraven les imatges, i les anaven passant (S2F2). En el cas del parvulari, la crítica és al temps insuficient que se'ls dedicava. Eren una eina per farcir

aquells buits fruits de la rutina; *venir d'una altra aula i que quedin 15 minuts de classe,* més que no pas pel recurs que suposen. A més, afegeix que mai van acabar cap conte, i aquest punt el considera inadmissible (S2F4). En la mateixa línia, el treball només amb les imatges dels llibres, com es feia a l'escola bressol no és ensenyar a llegir i a escriure, com tampoc ho és un treball només de llengua oral (S2F2).

En un dels fragments, de manera indirecta, revela què entén la Sara per llegir, *si tu saps com sona una lletra, podràs llegir* (S2F10). Aquesta interpretació casa amb el mètode del qual s'ha mostrat partidària tot i haver-ne criticat la traducció a la pràctica, basada en fitxes que fomenten la còpia. Això no obstant, serveix per confirmar que en el procés d'aprenentatge, la part que li mereix major importància és el procés de baix nivell que suposa descodificar els sons a lletres o a l'inrevés (S2F: 5, 10). Durant l'entrevista, a més, s'ha revelat la tendència de la Sara d'ordenar, associar i jerarquitzar diferents processos, recursos i aprenentatges. És el cas de l'associació recorrent entre cursos del parvulari amb coneixements concrets (S2F: 6, 8, 9). La més detallada es troba en el vuitè fragment, on estableix uns coneixements per a cada curs del segon cicle de l'educació infantil. D'aquesta manera, a P3 les lletres, a P4 les paraules i a P5 muntar frases. En aquest punt ha emergit una contradicció perquè aquestes associacions tan estrictes són difícilment compatibles amb la idea que ha manifestat que cada infant té el seu nivell de coneixements o ritme d'aprenentatge. En el sisè fragment l'oració clau és fruit de la sorpresa inicial de la Sara *com no saben escriure dilluns* (S2F6) després d'una exposició tan perllongada, fruit dels dos anys d'escolarització, a certes escriptures com és la data. El cas més evident de jerarquització es troba en el penúltim fragment, on situa la capacitat de comprensió per sobre de la de producció; *és més important llegir* (S2F14) i on la lectura precedeix l'escriptura. Per fer-ho, estableix un paral·lelisme entre el llenguatge de signes, que està aprenent, i l'alfabetització inicial de la lectura i l'escriptura.

En el darrer fragment, amb les preguntes relacionades amb el suport visual que li mostra l'entrevistada, la Sara es mostra partidària de corregir aquells errors ortogràfics del text produït per l'infant i tanmateix el *donaria per bo* (S2F15). Aquest punt, entra en contacte amb un tema de l'entrevista sobre el qual ha emergit una contradicció (S2F10). En concret sobre si l'escriptura dels infants ha de ser lliure, o és millor que respecti la normativa establerta. En aquest cas, es veu com malgrat donar l'escriptura per bona, la corregiria perquè sigui correcta, ja que tal i com està no ho és. Més enllà de la correcció, també confia amb quines han de ser les actuacions docents a l'hora de dur a terme aquesta millora del text. En un dels fragments (S2F9), arran d'una correcció docent que la mateixa Sara va viure en el procés d'aprendre a escriure, ha

emergit *trauma* com la paraula clau. En el fragment es poden observar les dues cares de la moneda: quina va ser l'actuació docent que li va ocasionar el trauma, però també com li hagués agradat que la mestra hagués actuat en aquella situació. En qualsevol dels casos, s'aprecia un alt valor a la pròpia experiència per establir patrons sobre què no s'ha de fer. Queda clar, però, que s'ha de corregir allò que no es correcte. També parla del sentit dels errors dels infants (S2F10) vinculada amb l'actitud docent. De fet, confirma que si és un error esperable, o que per ella té sentit, no s'enfadaria amb l'infant (S2F9). Per desxifrar què és esperable o què té sentit s'ha de consultar el treball fet a l'aula. D'aquesta manera, allò que es dóna per treballat es dóna per après i, en conseqüència, els infants no poden errar (S2F: 9, 10, 13, 15).

Fruit de l'espontaneïtat que ja s'ha destacat, la Sara admet que totes les aules en les quals ha realitzat observacions pràctiques – en el marc de la seva formació docent, que inclou el grau i el cicle formatiu superior – han estat en aules multiculturals i multilingües (S2F12). Admet que aquest tipus d'aules *són més difícils* (S2F13) perquè la comunicació és més complicada i ho exemplifica a partir de dues anècdotes. En anteriors fragments, també havia admès que depenent de la composició de les aules, els mestres havien de ser més flexibles (S2F8). Amb tot, apareixen elements conflictius perquè davant de la pregunta directa de si una aula on tots els alumnes comparteixen la mateixa llengua familiar és més fàcil respon clarament que no, fent emergir una contradicció del tipus dilema, fruit de les declaracions incompatibles. El que sí que assenyala com un repte és la gestió de l'aula amb tants infants. De fet, *caos* (S2F12) és la paraula clau que empra per qualificar la darrera classe que ha observat, una aula formada per vint-i-dos alumnes on la majoria dels infants tenien el castellà com a llengua familiar. Un element important és l'edat dels infants. Afirma que a menor edat, més fàcil és la gestió, precisament perquè han fet menys aprenentatges en altres llengües i, per tant, han de fer menys transferències. En acabar la defensa d'aquest argument, remet a la metàfora de l'esponja dels alumnes d'educació infantil (S2F13), a partir de la qual interpreta que els infants es troben en el punt àlgid d'aprenentatges de la vida.

Un altre tema destacable és la crítica a la falta de recursos econòmics, i per extensió de personal, a les aules observades (S2F: 3, 12). De fet, fruit d'aquesta manca de recursos, pot arribar a semblar que hi ha infants amb menor capacitat o que no vulguin aprendre. D'aquí que l'oració clau del tercer fragment sigui *sí que s'ho sabia* (S2F3) que indica la sorpresa de la Sara en constatar que un dels infants que aparentment no era capaç de seguir el ritme de l'aula tenia més coneixements que molts dels seus companys. Només necessitava un suport més individualitzat per estar en igualtat

d'oportunitats que la resta de la classe. Tanca la síntesi la percepció de la Sara que existeix quelcom "normal" en el camp de l'ensenyament. Ha emprat l'adjectiu per definir una escola i un alumne (S2F8), un error (S2F9) i una demanda verbal a un infant (S2F13). De l'ús d'aquesta qualificació per definir una realitat concreta es desprèn la creença que existeix quelcom que és habitual, que és allò esperable i que tot allò que no respon a aquests paràmetres se surt de la normalitat. En cap dels casos concreta quin element és decisiu per ser denotat "normal", però s'entreveu una visió tradicional de l'escola, dels infants i de les actuacions docents en la qual és l'infant qui s'adapta a les circumstàncies i no el docent o l'escola a les necessitats de l'infant. Aquesta visió és especialment palpable en el moment que qualifica de normal l'actuació docent en la qual demana un llapis a un infant i aquest no reacciona de manera "normal", ja es posa a plorar perquè no l'entén. Situa el focus de la normalitat en ella, per tant queda lliure de possibilitat d'acció i/o de reflexió, mentre que allò que se surt de la normalitat és la reacció de l'infant.

5.2.2.2 Anàlisi de les seleccions de la memòria de pràctiques (S2S: 1-9)

Primera selecció, pàg. 3 (S1)

- **Establir punts de referència per construir personalitat**: Veure exemples de bons/es mestres per tal de poder construir la meva identitat com a docent. Considero que hi ha moltes coses que no apareixen als llibres i només l'experiència ens la pot ensenyar, així que aquests professionals ens poden transmetre uns coneixements únics que ens seran molt útils. D'altra banda, també intentaré no repetir aquelles accions que siguin negatives per als infants o pel seu aprenentatge.
- **Aprendre a respectar diferents ritmes d'aprenentatge**: Veure com adapten les activitats als diferents ritmes per adquirir eines per poder fer-ho quan sigui mestra.

En ambdós punts s'identifica encara amb una estudiant del grau d'Educació que, per tant, està construint la seva identitat docent. És visible quan parla dels coneixements que poden ensenyar aquests bons mestres però també quan parla dels experts, els mestres en actiu, i de la seva manera d'actuar: veure com adapten les activitats.

El primer punt fa referència a la voluntat de la Sara d'aprendre a partir de l'experiència, o com ella mateixa diu, aprendre *allò que no apareix als llibres*. La peça clau d'aquests

aprenentatges són els diferents models de mestra que tingui ocasió d'observar, és a dir, aprendre del repertori de recursos de les mestres de les aules pràctiques que observarà. L'èmfasi està en els *bons mestres*, aprendre de la seva manera de fer, que oposa al saber teòric. Defineix el saber que li poden ensenyar aquestes figures d'útil i únic; *coneixements únics que ens seran molt útils*, creant un contínuum en el qual la teoria no queda clar si gaudeix del mateix status. A les acaballes de l'explicació, inclou l'altra cara de la moneda de manera més subtil. Enlloc de parlar de mals mestres o males pràctiques posa l'accent en els infants i en les situacions d'aprenentatge. Per això busca evitar aquelles accions que siguin favorables a ambdós; infants i aprenentatge. Aquesta classificació de pràctiques model i d'altres de tant, s'engruixeix per totes aquelles vicissituds docents que ha viscut en primera persona. És el cas de la situació que ha explicat la Sara a l'entrevista (S2F9) en el fragment que parlava del trauma que li va causar certa actuació docent.

El segon punt adreça el tema dels diferents ritmes d'aprenentatge dels infants, que de manera indirecta ha aparegut en diversos fragments (S2F: 7, 8, 9, 10) de l'entrevista. En aquest cas, mostra la voluntat d'aprofundir els seus coneixements en aquesta àrea concreta de coneixement. L'interès està en l'adaptació d'una mateixa activitat als diferents ritmes presents a les aules.

Segona selecció, pàg. 3 (S2)

> Per últim m'agradaria destacar l'esperit crític que tinc, és a dir, m'agrada saber el perquè de les coses per poder opinar i d'aquesta opinió extreure'n els aspectes positius.
>
> **1.3. Punts febles que hauré de treballar especialment per completar la meva formació.**
>
> El primer punt feble que m'agradaria destacar va lligat al punt fort d'esperit crític. Sempre intento treure'n els aspectes positius de tot, però moltes vegades jutjo o critico quan alguna cosa no m'agrada sense veure si realment funciona o no.

En el marc de la declaració d'intencions, que engloba també els objectius que esperen assolir (S2S1), es troba la descripció dels punts forts i febles dels estudiants. La capacitat crítica de la Sara, que és la vèrtebra de la selecció, està inclosa en ambdós apartats; punts forts i punts febles. La mateixa estudiant, a la mateixa memòria, explica el perquè d'aquesta doble visió de la capacitat crítica. En la dimensió positiva destaca la voluntat de saber els motius de les coses per tal de poder opinar i conèixer-ne , així, els avantatges. En la dimensió negativa, l'èmfasi està en no jutjar de manera equivocada algunes accions.

Aquesta capacitat de qüestionar la realitat ha fet acte de presència en diferents fragments de l'entrevista (S2F: 1, 3, 4, 9) tot mostrant, sempre, els arguments per defensar el seu parer. D'aquesta manera, es pot dir que la Sara ha estat prudent amb la visió negativa de la capacitat crítica, ja que els comentaris sorgeixen a partir de funcionaments deficients o insuficients. És el cas de l'estupefacció de la Sara en veure que l'escola, a grans trets, segueix igual (S2F1) que quan ella hi anava com a alumna. O bé quan qüestiona l'actuació docent de la mestra davant d'una situació concreta; que la Sara escrivís la essa girada (S2F9). Tot i que a vegades, també ha mostrat certa tendència a la superficialitat en qualificar certes realitats de normals, sense anar més enllà, mostrant uns arguments febles i poc reflexius (S2F: 8, 9, 13).

Tercera selecció, pàg. 5 i 6 (S3)

> En quant a l'origen de l'alumnat trobem que hi ha una gran varietat de cultures. Hi ha infants que venen amb la típica vestimenta àrab, d'altres que tenen la pell més moreneta i uns altres que parlen llengües com el grec o l'urdú.
>
> El barri on es troba situada és un barri, pel que hem pogut apreciar, amb un nivell socioeconòmic mig i hi podem trobar molta diversitat cultural, amb un 60% d'immigració aproximadament. La porta principal de l'escola dóna a un carrer on no hi

Aquesta selecció es correspon amb la descripció del barri de l'escola bressol en la qual ha realitzat les pràctiques. La composició social del barri és heterogènia, *gran varietat de cultures, 60% d'immigració aproximadament*. Tal i com ella havia explicat a l'entrevista (S2F12), totes les classes en les quals ha realitzat les pràctiques són multiculturals i multilingües. És interessant, també, com descriu el barri fixant l'atenció en tres elements tan dispars com la vestimenta, el color de pell o la llengua que parlen. Sembla que en aquest punt es gesta una contradicció.

Quarta selecció, pàg. 5 (S4)

> Tot seguit, va començar a extreure els objectes d'un en un. Primer de tot va treure el conte de l'osset i la seva mare i va explicar la historia. A aquesta classe els hi agraden molt els contes i van estar tota l'estona asseguts mirant-lo, tot i que sí que hi va haver algun infant que va cridar i saltar de l'emoció distorsionant una mica l'activitat. Però la mestra el va saber calmar.

En un dels apartats de la memòria se'ls demana que escullin una activitat de les que han observat i la descriguin en profunditat. La Sara escull "el cistell dels petons". En el marc de l'activitat, que inclou diferents accions com regalar petons o pintar-se els llavis amb color carmí, la mestra explica un conte d'un osset de dins la cistella als infants. Aquest punt entra en conflicte amb el que la Sara havia explicat a l'entrevista (S2F2), on considerava que a l'escola bressol no s'estava treballant l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura perquè no es treballaven els contes ni la llengua escrita; *i les tenien allà per jugar i explicar ells i ordenar-les però no, la llengua oral només, res d'escrit* (S2F2). Més enllà de la creença que per a treballar aquest procés s'ha de fer a partir de la llengua escrita, apareix una clara contradicció sobre si es feien activitats relacionades amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Una possible explicació és que a l'entrevista parlés de la dinàmica general de l'aula. És a dir, que no hi hagués un treball constant amb contes com per fer-lo emergir. Amb tot, hi va haver, com a mínim una vegada, una lectura íntegra d'un conte en contra del que ha confirmat a l'entrevista (S2F4). En aquest punt emergeix una contradicció del tipus dilema.

Cinquena selecció, pàg. 17 (S5)

> Per últim, en quant a la frase setmanal penso que he fet una evolució, és a dir, al principi em deixava enlluernar per la "màgia" de l'escola bressol i poc a poc m'he anat fixant més ens els detalls trobant-me coses que no m'acabaven d'agradar.

La reflexió final de la primera estada de pràctiques és l'espai on valoren la seva estada formativa a partir de la declaració d'intensions (S2S: 1, 2). La Sara es mostra satisfeta amb la formació rebuda. No obstant això, i fent ús d'aquesta capacitat crítica que ella mateixa ha fet emergir tant a la memòria (S2S2) com a l'entrevista (S2F: 1, 3, 4, 9) fa un seguiment de com ha estat la seva relació amb l'escola bressol. Al principi, parla d'*enlluernament*, de deixar-se seduir per la *màgia* d'una experiència pràctica que sempre és benvinguda pels estudiants. Amb el transcurs dels dies, i lentament, ha pogut realitzar una anàlisi amb major profunditat en la qual ha trobat *detalls que no m'acaben d'agradar*. La percepció d'aquests detalls mostra aquest esperit crític que qüestiona allò que veu. No es queda amb una visió plana de la situació, sinó que l'aprofundeix fent ús d'aquest esperit crític que ella mateixa ha presentat.

Sisena selecció, pàg. 18-19 (S6)

> L'**origen i la procedència** dels veïns i veïnes del barri està caracteritzada per la gran presència de població immigrant, tot i ser molt variada, predomina una majoria nascuda a l'Amèrica Llatina, al Marroc i a Romania. Per tant, podem dir que la població d'aquest barri té un alt percentatge de persones extracomunitàries. Quant a **la situació econòmica i cultural** de les persones que resideixen al barri de Roquetes podem dir que no és gaire favorable, perquè la taxa d'atur és molt més alta que la mitjana de Catalunya i Barcelona i el percentatge de població sense títol de batxillerat o sense cicles de Formació Professional també és molt elevat. En relació a les activitats econòmiques que destaquen al barri es troben el petit comerç, que acostuma a ser de propietat de gent immigrant, els serveis i la indústria. Actualment, el barri es troba molt ben comunicat, ja que disposa de transport públic, tant de metro (línia 3) com de diferents línies d'autobusos (11, 32 i 127). Així doncs, parlem d'un barri amb gran diversitat ètnica i això es pot veure reflectit als seus carrers.
>
> Quant a **l'alumnat** de l'escola, actualment al centre hi ha un total de 457 alumnes entre els nivells d'Educació Infantil i d'Educació Primària. Aquesta escola es caracteritza per tenir un gran percentatge d'alumnes d'ètnia gitana i d'altres que provenen de països de fora de l'Estat Espanyol (Àfrica, Afganistan, India, Rússia...). Cal dir que les famílies d'aquest alumnes són, majoritàriament, de classe baixa, a més, hi ha diversos casos al centre de famílies en risc d'exclusió social degut a les condicions de vida tan precàries. Així doncs, pel que fa a les característiques lingüístiques dels alumnes del CEIP Antaviana, la majoria d'aquests nens no parlen castellà, sinó que utilitzen la llengua àrab, cosa que suposa una necessitat a l'hora d'integrar-se en l'escola. Tot i així, la majoria d'alumnes no tenen dificultats per entendre la llengua, perquè a l'escola es potencia l'expressió catalana des de petits.

La descripció de la segona aula de pràctiques és molt més detallada que la primera (S2S3). En aquestes dues seleccions parla de la composició social del barri, i per extensió, de l'aula. El barri està format per gent de classe treballadora, en la majoria de casos immigrats de països que no formen part de la Unió Europea. La varietat lingüística de l'escola és elevada atesa la procedència tan diferent dels alumnes, tot i que parla d'una majoria d'ètnia gitana i d'immigrants procedents de l'Amèrica del sud. Durant l'entrevista (S2F:12, 13) ha emergit una contradicció al voltant de si la composició lingüística de les aules és un element que augmenta la dificultat per al mestre. Només encetar el tema, ha deixat clar que totes les aules en les qualls ha realitzat observacions per a la seva formació han estat multiculturals i multilingües. Tanmateix, ha admès que l'aula en la qual es trobava estava formada per una majoria de castellanoparlants (S2F13). Sembla emergir una contradicció, del tipus conflicte, respecte la procedència de les famílies. Malgrat que a l'entrevista havia afirmat que majoritàriament eren gitanos i sud-americans, *el castellà bàsicament, sí eren... la majoria gitanos i de Sud-Amèrica* (S2F12), quan respon de manera més elaborada a la

memòria ofereix un ventall de procedències molt més ampli que en cap cas contempla Amèrica del sud *i d'altres que provenen de països de fora de l'Estat Espanyol (Àfrica, Afganistan, Índia, Rússia...)* (S2S6). Fins i tot, confirma que la majoria *no parlen castellà sinó que utilitzen la llengua àrab*. Aquest fet es pot deure a la simple casualitat que a la classe observada les famílies fossin d'origen sud americà, essent excepcionalment diferent a la tònica general de l'escola. Tampoc queda clar si en el reconeixement multilingüe de la classe més aviat bilingüe (català i castellà), la Sara estava incloent les llengües indígenes sud-americanes. Malauradament, és un tema sobre el qual no es pot aprofundir amb les dades disponibles, per tant no se'n poden fer més interpretacions. Ateses les dades no es confirma l'emergència de la contradicció.

Setena selecció, pàg. 22 (S7)

> Vaig observar que era un nen molt intel·ligent i que sabia moltes de les respostes que la mestra demanava, però el seu problema no el permetia concentrar-se i desconnectava amb facilitat.
>
> Com a conclusió d'aquesta observació, vaig veure la importància de poder comptar amb un mestre de suport, ja que amb ell a l'aula pendent tota l'estona d'aquest infant, feia que l'A. pogués concentrar-se i realitzar les tasques com qualsevol altre infant i, això, millorava la seva relació amb els companys que es sentien orgullosos de que el seu amic pogués treballar com ells.

En aquestes seleccions parla del nen psicòtic, un alumne que ja havia emergit (S2F3). Durant l'entrevista, la Sara relata el procés de conscienciació de les capacitats del nen Més que una incapacitat o manca de voluntat per aprendre, el problema està en la falta de recursos, que juguen en contra de l'infant. Aquestes mancances feien semblar que era un problema de capacitats. Aquests retalls, en la mateixa línia, posen l'èmfasi en les virtuts de l'infant: *intel·ligent, sabia moltes respostes* i en els beneficis d'un sistema que disposa dels recursos que necessita: *la importància de poder comptar amb un mestre de suport*.

Vuitena selecció, pàg. 23 (S8)

> - **Aprendre a respectar diferents ritmes d'aprenentatge**: En aquesta ocasió, aquest objectiu m'ha costat molt més que en les pràctiques anteriors, ja que era un grup difícil i amb molta varietat de ritmes d'aprenentatge. Tot i això, amb les indicacions de la mestra, mai he perdut la paciència i he pogut ajudar a tots els infants.

En la reflexió final de la segona estada de pràctiques torna (S2S5) a posar en relació la declaració d'intensions inicial (S2S: 1, 2) amb els aprenentatges derivats de l'experiència per veure si s'han complert, per exemple, els objectius proposats. En aquesta revisió del grau de compliment es mostra clarament satisfeta tot i que no especifica si ha après eines i recursos per poder gestionar més satisfactòriament la varietat de ritmes a l'aula. Malgrat que en la declaració d'intencions era molt més acurada, en la revisió del compliment no ofereix una visió tan detallada de què ha pretès amb aquest objectiu. A l'entrevista ha insistit en la necessitat de respectar els ritmes dels infants (S2F10), a la vegada que ha mostrat una gran confiança en la capacitat d'aprenentatge (S2F9).

Novena selecció, pàg. 24, 25 (S9)

> Si penso en com veia algunes actuacions al començar i com les veig ara, penso que he fet un pas més enllà i ara no em quedo només amb el què passa, sinó que em plantejo per què passa i com passa i això m'ajuda a veure les coses des d'una altra perspectiva i actuar millor.
>
> En aquestes estades, he après moltes tècniques per treballar continguts amb els infants, però sobretot eines per treballar valors i emocions. També he vist actuacions que no he considerat adequades que, tot i haver vist la part positiva, les he deixat fora de la meva metodologia. D'altra banda, he observat que he de treballar més la meva paciència,

La reflexió final tanca aquest espai de reflexió que és la memòria de pràctiques. En aquesta ocasió, la reflexió és de l'experiència en general, sense entrar a valorar quin ha estat el grau de compliment dels objectius o com ha anat en cada una de les dues escoles. Inclou, també, una autoavaluació, on la Sara proposa una qualificació en funció de la seva trajectòria a l'assignatura. Novament, en ambdues seleccions, emergeix l'esperit crític, la característica diferencial de la memòria, ja que ha estat un tema recorrent tant en les seleccions de la memòria (S2S: 2, 5), com en els fragments de l'entrevista (S2F: 1, 3, 4, 9).

5.2.2.3 Inferència del sistema de creences, representacions i sabers

D'aquesta segona recollida de dades emergeixen uns elements massa generals com per incloure'ls en algun dels temes a partir del qual es farà la fotografia del CRS de la Sara. No obstant això, també es poden llegir en clau d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i per aquest motiu s'exposen. Emergeix la idea, especialment vinculada a un cas concret, que la falta de recursos a les aules d'educació infantil té un impacte negatiu en els aprenentatges dels infants (S2F: 3, 7, 12; S: 2, 7). Especialment, en aquells que necessiten uns recursos extraordinaris per estar en les mateixes condicions d'aprenentatge que la resta de companys. De fet, la Sara considera que aquesta falta de recursos és especialment dramàtica en aquests anys ja que és el moment en el qual els infants aprenen més. Per fer-ho, empra una metàfora coneguda popularment en la qual s'equipara el cervell dels infants amb una esponja que ho absorbeix tot (S2F13). La darrera inferència és de la creació del seu *jo* docent. La Sara estudiant del grau té un gran interès per les assignatures pràctiques perquè són aquelles en les quals es guanya experiència, on a partir de l'observació de diferents pràctiques docents perfila què vol incloure en el seu perfil de mestra d'educació infantil (S2S1). Existeixen uns elements educatius normals que es corresponen amb aquells que s'han emprat tradicionalment, ja siguin de concepció de l'error, de la reacció de l'alumne o de la composició de la classe (S2F: 8, 9, 13)

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- A l'etapa d'Educació Infantil és quan els infants realitzen un major volum d'aprenentatges.
- La falta de recursos a l'aula afecta el desenvolupament d'aquells infants amb necessitats educatives especials.
- La identitat docent es defineix especialment a les assignatures pràctiques de la formació universitària.
- Els elements que intervenen en l'acció educativa són "normals" si són aquells amb els que s'ha fet sempre.

A. Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura

La Sara afirma que com abans es comença a llegir, millor; tot afegint el matís de la utilitat (S2F8). Per la Sara és important que allò que s'està ensenyant als nens sigui

útil, entenent útil com quelcom quotidià, quelcom que serà de profit a la vida de l'infant. Per tant, el quan també està supeditat a què és allò que s'està ensenyant. Tanmateix, és partidària de començar amb aquest ensenyament aprenentatge el primer curs del parvulari (S2F8). A partir de la concreció de què han de saber a cada curs, es pot inferir quin seria l'ordre d'ensenyament; lletres, paraules, frases. Com confirma més endavant, *han de saber les lletres després pues ordenar-les i després aprendre a separar ja paraules* (S2F10).

La Sara posa l'accent de l'aprenentatge en la relació entre el fonema i el grafema, el procés de baix nivell que per ella mereix tota l'atenció (S2F: 5, 10). En un dels fragments (S2F10) arriba a afirmar *si tu saps com sona una lletra, podràs llegir tot.* En aquesta declaració, la comprensió del missatge que s'està llegint no hi té cabuda, pel que es pot afirmar que saber llegir és gairebé sinònim de descodificar. La Sara estableix un paral·lelisme entre el llenguatge de signes i l'alfabetització (S2F14). En aquesta correspondència, emergeix de nou la tendència de la Sara d'ordenar i jerarquitzar. En aquest cas, situa la lectura, és a dir, ser capaç de comprendre allò que els altres volen comunicar —ja sigui signant o amb un text escrit— per sobre de l'escriptura, és a dir, de la capacitat de l'individu de comunicar un missatge als altres, ja sigui signant o escrivint.

Els alumnes tenen diferents ritmes d'aprenentatge (S2: F7, 8, 9, 10; S2, 5, 9). Emergeix en la Sara una confiança en la capacitat d'aprenentatge dels estudiants (S2F9) que no confronta amb els límits o mínims que s'expliquen amb més detall en el següent subapartat (A1) i en el de contradiccions.

Al llarg de l'entrevista, la Sara estableix una relació entre diferents cursos de parvulari i coneixements específics (S2F: 6, 7, 8, 10). Un dels principals arguments que empra a l'hora de justificar aquesta necessitat de saber a unes edats tan concretes és l'exposició continuada a entorns alfabetitzats. D'aquesta manera, d'un infant que ha anat a parvulari espera que a P4 sàpiga escriure *dilluns* (S2F6). En un altre fragment (S2F8) elabora aquesta relació de coneixements per a tots els cursos del parvulari. Per exemple, considera que a P3 s'ha de començar amb el coneixement de les lletres. A P4 han de saber escriure paraules bàsiques, que ella mateixa defineix com els dies de la setmana, els noms de la classe i paraules clau relacionades amb el projecte que s'està treballant. En el bloc de paraules clau també inclou celebracions importants a l'escola com per exemple *Sant Jordi*. Finalment, a P5, considera que els alumnes han de saber escriure frases elaborades que incloguin verbs i separar bé les paraules (S2F10).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Com abans es comença a llegir i a escriure, millor; especialment paraules útils per la vida quotidiana de l'escola (data, vocabulari programat).
- L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura són dos processos separats.
    - No interfereixen mútuament.
    - L'aprenentatge de la lectura és més important que la l'escriptura.
    - La lectura precedeix l'escriptura.
- El més important per aprendre a llegir i a escriure és dominar la relació fonema- grafema.
    - Llegir és sinònim de descodificar.
- Cada alumne té un ritme d'aprenentatge diferent.
- A cada curs escolar s'han d'assolir uns aprenentatges mínims:
    - A P3 s'ha d'iniciar l'ensenyament.
    - A P3 els infants han de saber les lletres de l'abecedari.
    - A P4 els infants han de saber escriure les paraules bàsiques.
        - Les paraules bàsiques a P4 són el seu nom, els dies de la setmana, paraules del projecte que s'està treballant.
    - A P5 els infants han de saber escriure frases i separar les paraules.

B. Actuació docent

La Sara té clar que un element important a l'hora de construir el clima de classe és el docent (S2F3). Per tant, també és la seva responsabilitat aconseguir un clima dinàmic que aconsegueixi trencar la monotonia (S2F: 1, 5). Per exemple, a través d'activitats lúdiques. Es tracta de trencar la rutina repetitiva que ha criticat d'altres metodologies (S2F: 1, 4). Un punt sobre el qual també insisteix és en les situacions emergents d'escriptura quotidianes (S2F: 6, 10). Fruit del context alfabetitzat, i del fet que en una aula d'educació infantil es produeixen moltes situacions en les quals l'escriptura o la lectura són necessàries, la Sara insisteix en la necessitat d'aprofitar-les per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure. Tanmateix, només parla d'aprofitar les situacions emergents d'escriptura, especialment des del punt de vista del docent. Com quan insisteix en la necessitat que el docent seqüenciï els fonemes alhora que escriu els grafemes per tal que els alumnes vegin la relació so-grafia cada vegada que escriu una paraula a la pissarra. Se'n desprèn, de nou, la importància de la relació so-grafia (S2F: 5, 6, 10). Aquesta acció és molt concreta: quan el docent escriu a la pissarra, situacions només d'escriptura i quan es tracta de seqüenciar. No parla de lectura, que

reafirma la visió que s'ha comentat, separada, d'ambdós processos, ni tampoc de les situacions en les quals són els infants que escriuen.

B1. Actuació docent davant de l'error de l'infant

La Sara valora els errors dels infants des de la perspectiva del docent. És per això que parla d'errors que tenen —o no— sentit de ser comesos (S2F10) i de la reacció que aquests causen en el seu estat anímic, *no m'enfadaria* (S2F9). A partir d'aquesta lògica, aquells errors sobre temes que s'han treballat a classe, no tenen sentit, mentre que si són fruit de la manca del treball a l'aula, sí. Amb tot, malgrat que els errors tinguin o no sentit, es mostra favorable de corregir sempre les errades ortogràfiques per tal que els infants tinguin a mà sempre un model normativament correcte (S2F15). Amb tot, és un tema conflictiu per ella i per això s'ha inclòs en el darrer apartat de les contradiccions. Finalment, sobre les lletres que no tenen una relació unívoca so-grafia, afirma que són lletres que *enganyen* (S2F15). La visió de(ls) l'error(s) de l'infant també és des de la perspectiva del mestre, ja que orienta les actuacions docents i les de l'infant cap al producte final més que no pas en prendre consciència del procés d'aprenentatge que suposa aprendre a llegir i a escriure.

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- L'acció docent s'ha d'orientar cap el producte final més que cap el procés d'aprenentatge.
    - El docent ha de corregir els errors ortogràfics dels infants.
    - No es poden permetre errades ortogràfiques sobre aspectes treballats a classe.
- El docent ha de trencar la rutina per tal que els aprenentatges siguin el més lúdic possible.
- El docent ha d'aprofitar les situacions emergents de lectura i escriptura per treballar l'alfabetització inicial.
- Quan l'infant copia no pot cometre errors.
- La relació so-grafia és complexa.

C. Metodologia

L'entrevista teixeix diferents espais en els quals la Sara es posiciona a nivell metodològic. Hi ha temes més generals, que afecten el sistema, com per exemple la

idea latent que l'escola ha de canviar metodològicament amb el pas dels anys (S2; F: 1, 2, S2). D'aquí, la gran sorpresa en veure que, a grans trets, segueix tal i com la recorda (S2F1) quan ella era alumna. Altres punts són més concrets, com per exemple quan qüestiona l'aprenentatge real dels infants en copiar el que està escrit de la pissarra enlloc d'escriure-ho (S2F: 4, 6, 9). Les fitxes són un altre element al voltant del qual emergeixen diferents idees. La primera, relacionada amb l'acte de copiar. La Sara opina que la metodologia basada en el treball per fitxes fomenta la còpia perquè, com ella ha explicat, primer la mestra ho escriu a la pissarra i després els nens només ho copien a la fitxa. Fins i tot, afirma que aquesta manera de treballar és monòtona perquè fomenta una acció avorrida com és copiar de la pissarra. També critica la quantitat de fitxes on l'èmfasi es posa en el resultat final més que no pas en el procés (S2F4). Finalment, parla de l'ordre que ella empraria a l'hora d'utilitzar les fitxes com un recurs de suport a l'escriptura. Primer indicaria la zona on els infants han d'escriure amb puntets, després amb dues ratlles i finalment deixant un espai en blanc. Mostra, novament, una preferència per l'ordenació i jerarquització dels processos (S2F11).

En ambdues classes observades ha criticat l'ús deficient de la literatura com a recurs didàctic (S2F: 3, 4, 6). Des del seu punt de vista, els contes han de tenir un paper destacat a l'aula d'educació infantil. Per tal que es pugui considerar ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura s'ha de treballar amb el text dels contes, no només amb les imatges com passava a l'escola bressol (S2F: 2, 3). Per tant, el canal escrit és el requisit per a treballar aquest aprenentatge (S2F2). També ha parlat d'altres materials. Concretament del que ella empraria a l'hora d'iniciar aquest aprenentatge que ha definit com tot visual (S2F11). El seu repertori inclou, també, les fitxes cap al final del procés d'aprenentatge malgrat les virtuts limitades que ha destacat d'aquest recurs.

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- L'escola i els mètodes d'aprenentatge, amb el pas dels anys, han de canviar.
- Les fitxes són un suport per a l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura.
    - Hi ha un ordre establert que va de més a menys suport, primer puntets, després les dues ratlles i finalment l'espai en blanc.
    - Només s'han d'utilitzar al final del procés.
    - El treball per fitxes és avorrit i monòton.
- La literatura infantil ha de tenir presència destacada a les aules d'educació infantil.
    - A les aules, tant del parvulari com d'escola bressol, hi ha d'haver contes.

    - Només mirant les imatges dels contes no s'aprèn a llegir i a escriure.
- Copiar de la pissarra no és aprendre a escriure.
- Per iniciar l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura s'ha de començar amb materials visuals que captin l'atenció dels infants.

D. Aules multilingües i multiculturals

Ja s'ha vist com la Sara atorga un paper destacat al docent. De fet, considera important la manera com el docent viu la diversitat l'aula: *bueno és un barri així amb molta diversitat (...) però bueno la profe ho portava el millor que podia* (S2F3). La Sara mostra sensibilitat envers el repertori lingüístic dels alumnes malgrat que espera que siguin aquests qui s'adaptin més que no pas la mestra. En funció de la composició de cada repertori lingüístic infantil, explica una influència en major o menor grau a l'hora de realitzar els aprenentatges (S2F13). Emergeix així la capacitat de transferir coneixements d'una llengua a l'altra. Per tant, és més difícil realitzar transferències de les llengües dels infants a la vehicular com més distants siguin ambdues llengües. Identifica un altre factor que exerceix influència en aquesta situació d'aprendre a llegir i a escriure en un entorn multilingüe, l'edat de l'infant. A menor edat de l'infant, menor és la influència perquè menys aprenentatge s'hauran fet en llengües diferents a la vehicular i per extensió, menys aprenentatges s'hauran de transferir. Aquest element és adjacent a la idea, ja destacada, que durant l'educació infantil es produeix el major volum d'aprenentatges de la vida (S2F13). Amb tot, és conscient que en aquests tipus d'aules la comunicació és més complicada ateses les diferencies lingüístiques i culturals entre infants i mestra (S2F13). No obstant, no es qüestiona el repte que suposa per als infants entendre a la mestra sinó que es planteja les dificultats que li genera a la mestra aquesta realitat a l'hora de gestionar l'aula. De fet, identifica el problema comunicatiu només quan no es pot complir amb la funcionalitat de la llengua —com l'exemple del llapis (S2F13)— mentre que quan sí que es compleix (S2F12) no es pregunta com afecta aquesta varietat a l'aula.

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- La manera com el docent viu la diversitat repercuteix en les dinàmiques d'aula.
- En l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura influencien les llengües familiars de l'infant si són diferents de la llengua vehicular del centre.
    - A menor edat, menor serà la influència d'aquestes.
    - Els infants tenen embolics lingüístics fruit de la varietat de llengües.

    - L'infant s'ha d'adaptar a les circumstàncies d'aula.
- La comunicació en les aules multilingües és més complicada si hi ha llengües diferents al castellà.

E. Contradiccions

Emergeixen cinc contradiccions de tipus dilema. Es tracta de temes sobre els quals ha expressat punts de vista que xoquen i que no han estat resolts.

El primer d'aquests casos és sobre els ritmes d'aprenentatge. La Sara té molt integrat en el discurs la necessitat de respectar els ritmes de tots els infants, ja que cadascú aprèn a un ritme diferent (S2: F7, 8, 9, 10; S2, 5, 9). De fet, en un dels punts de la declaració d'intencions de la memòria de pràctiques afirma que vol: *aprendre a respectar diferents ritmes d'aprenentatge* (S2S1). Al mateix temps, però, estableix unes associacions entre cursos específics del parvulari i coneixements concrets (S2F: 6, 7, 8, 10) com s'ha constata a l'apartat A1. Aquestes relacions qüestionen la idea que cada infant té un ritme, ja que si a les acaballes dels cursos se'ls exigeix el mateix a tots els infants, s'està assumint que tots hi han pogut arribar i que, d'alguna manera, hi ha una uniformitat en els nivells. A més a més s'afegeix el fet que aquests mínims que ha definit la Sara són prou exigents com perquè no tots els infants els hagin assolit.

El segon és sobre com de lliure ha de ser l'escriptura, és a dir, sobre si s'ha de corregir o s'han de deixar els errors comesos per l'infant perquè formen part del procés d'aprenentatge; *o sigui ho veia normal i no passa res i a la pròxima ja ho farà bé* (S2F9). Primerament, la Sara afirma que l'escriptura com més lliure millor. Ja s'havia posicionat en contra de la còpia en tant que una pràctica per aprendre l'escriptura així que no sorprèn aquesta posició (S2F1). No obstant això, més endavant, afirma que en el suposat cas que els infants tinguin un model normativament correcte, és d'esperar que ho copiïn sense errors ortogràfics. Emergeix com una sorpresa arran del cas concret d'una alumna de l'escola que escrivia el seu nom malament tot i que tenia diferents models dels quals copiar; *una que es deia Anna posava quatre enes en comptes de dos i era, si ho tens aquí escrit* (S2F7). Sembla que el resol apel·lant a uns aprenentatges mínims; *jo crec que ha de ser lliure però amb uns límits* (S2F9) que condueixen al dilema anterior, sobre si hi ha d'haver uns aprenentatges mínims per a cada curs o bé cada infant té el seu ritme propi d'aprenentatge.

El tercer dilema emergit és sobre les aules multilingües. La Sara admet obertament que una aula en la qual els infants compartissin la llengua primera no seria més fàcil de gestionar; *no no jo crec que no* (S2F13). Per contra, quan parla d'un altre escenari en el qual els alumnes no comparteixen aquesta llengua el descriu com més difícil, en part, atesa la procedència dels infants *d'aquí sí que era més difícil perquè eren àrabs paquistanesos i de por ahí* (SF13). Podria ser que la dimensió cultural, més que lingüística, fos l'únic element decisiu per a la Sara. Però també que en la descripció d'un escenari hipotètic, la Sara sigui políticament més correcta que no pas quan rememora l'experiència personal en una situació concreta, com són les pràctiques en aquesta escola amb una altíssima varietat lingüística i cultural.

El quart dilema és sobre allò que ella considera *normal*. Durant l'anàlisi s'ha constatat com té una representació d'allò que seria normal, allò que no requereix atenció i que respondria a la inèrcia sobre com són les coses. Altrament dit, la manera com tradicionalment s'han respost, afrontat i representat les qüestions relacionades amb els elements educatius (S2F: 8, 9, 13). Tanmateix, la Sara ha criticat durament la falta de canvi de les escoles (S2; F: 1, 2; S2) perquè, a grans trets, tot seguia tal i com ella recordava quan era estudiant. Per tant, resulta contradictori tenir una percepció de l'educació en paràmetres d'allò que és normal i, a la vegada, criticar que no hi ha hagut el canvi necessari. Ella esperava canvis a diferents nivells que no ha constatat, però segueix remetent a unes representacions sobre l'educació que es corresponen amb allò que és normal, que és allò que ha observat a l'aula de pràctiques i sobre el que ha manifestat el seu disgust. Per tant, malgrat sembla tenir una visió molt crítica de l'educació, el llenguatge que empra per descriure infants, reaccions o tipus d'error, juntament les creences que implica, fan emergir una contradicció.

El darrer dilema és el menys profund ja que és merament sobre una discrepància de les observacions pràctiques. Per aquest motiu, malgrat que s'explica en detall perquè ha emergit durant l'anàlisi de les dades, s'ha desestimat que tingui conseqüències rellevants en el sistema de creences, representacions i sabers de la Sara, pel que no s'inclourà en la llista d'enunciats. Mentre que a l'entrevista la Sara havia criticat que a l'aula de l'escola bressol només treballaven els contes a partir de les imatges, que els infants tenien a l'abast i prou; *però no, o sigui ensenyaven les imatges només* (S2F2) a la memòria es contradiu. Una de les activitats en el marc del ‹‹cistell de petons›› va ser el relat d'un conte per part de la mestra; *primer de tot va treure el conte de l'osset i la seva mare i va explicar la història* (S2S4). La contradicció, però, no indica un tema sobre el qual la Sara no té una opinió formada o una opinió en construcció, com sí que ocorre en els altres casos. En aquest cas es tracta de dos relats diferents sobre una

mateixa observació. Es podria deure al fet que a l'entrevista estigués responent de la dinàmica general de l'assignatura, i que per això hagi omès la narració d'aquest conte. En qualsevol dels casos, però, estem davant d'una contradicció del tipus dilema. En els següents casos, que també són dilemes, les manifestacions són contradictòries. Emet declaracions incompatibles respecte temes concrets i aquest fet indica que no té l'opinió del tot formada.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Cada alumne té un ritme diferent d'aprenentatge *versus* a cada curs hi ha uns aprenentatges mínims que tots els infants han de realitzar.
- L'escriptura ha de ser lliure, per tant poden haver-hi errors ortogràfics *versus* els errors ortogràfics dels infants s'han de corregir sempre perquè no són normativament correctes.
- L'escola amb el pas dels anys ha de canviar *versus* els elements que intervenen en l'acció educativa són normals quan es corresponen amb allò que s'ha fet sempre.
- Una aula en la qual els infants compareixen la llengua primera no és més fàcil de gestionar *versus* una aula on els infants no comparteixen la llengua primera és més difícil de gestionar.

Taula 17

Sistema de CRS emergit de la segona recollida de dades (2012-2013)	
Temes rellevants per a la formació	A l'etapa d'educació infantil és quan els infants realitzen un major volum d'aprenentatges
	La falta de recursos a l'aula afecta el desenvolupament d'aquells infants amb necessitats educatives especials
	La identitat docent es defineix especialment a les assignatures pràctiques de la formació universitària
	Els elements que intervenen en l'acció educativa són *normals* si són aquells amb els que s'ha fet sempre
Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura	L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura són dos processos separats • No interfereixen mútuament • L'aprenentatge de la lectura és més important que la l'escriptura • La lectura precedeix l'escriptura
	El més important per aprendre a llegir i a escriure és dominar la relació fonema-grafema • Llegir és sinònim de descodificar
	A cada curs escolar s'han d'assolir uns aprenentatges mínims: • A P3 s'ha d'iniciar l'ensenyament • A P3 els infants han de saber les lletres de l'abecedari • A P4 els infants han de saber escriure les paraules bàsiques o Les paraules bàsiques a P4 són el seu nom, els dies de la setmana, paraules del projecte que s'està treballant • A P5 els infants han de saber escriure frases i separar les paraules
	Com abans es comença a llegir i a escriure, millor, si els aprenentatges són útils per a la vida quotidiana de l'escola (data, vocabulari programat)
	Cada alumne té un ritme d'aprenentatge diferent
L'actuació docent	L'acció docent s'ha d'orientar cap al producte final més que cap al procés d'aprenentatge • El docent ha de corregir els errors ortogràfics dels infants • No es poden permetre errades ortogràfiques sobre aspectes treballats a classe
	La relació so-grafia és complexa
	El docent ha de trencar la rutina per tal que els aprenentatges siguin el més lúdics possible
	El docent ha d'aprofitar les situacions emergents de lectura i escriptura per treballar l'alfabetització inicial
	Quan l'infant copia no pot cometre errors
Metodologia	Copiar de la pissarra no és aprendre a escriure
	L'escola i els mètodes d'aprenentatge, amb el pas dels anys, han de canviar
	Les fitxes són un suport per a l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura • Hi ha un ordre establert que va de més a menys suport: primer puntets, després les dues ratlles i finalment l'espai en blanc

	• Només s'han d'utilitzar al final del procés • El treball per fitxes és avorrit i monòton
	La literatura infantil ha de tenir presència destacada a les aules d'educació Infantil • A les aules, tant del parvulari com d'escola bressol, hi ha d'haver contes • Només mirant les imatges dels contes no s'aprèn a llegir i a escriure
	Per iniciar l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura s'ha de començar amb materials visuals que captin l'atenció dels infants
Les aules multiculturals i multilingüe	La manera com el mestre viu la diversitat repercuteix en les dinàmiques d'aula
	En l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura influencien les llengües familiars de l'infant, si són diferents de la llengua vehicular del centre • A menor edat, menor serà la influència d'aquestes • Els infants tenen embolics lingüístics fruit de la varietat de llengües • L'infant s'ha d'adaptar a les circumstàncies d'aula
	La comunicació en les aules multilingües és més complicada si hi ha llengües diferents al castellà
Contradiccions	Cada alumne té un ritme diferent d'aprenentatge *versus* a cada curs hi ha uns aprenentatges mínims que tots els infants han de realitzar
	L'escriptura ha de ser lliure, per tant poden haver-hi errors ortogràfics *versus* els errors ortogràfics dels infants s'han de corregir sempre perquè no són normativament correctes
	L'escola amb el pas dels anys ha de canviar *versus* els elements que intervenen en l'acció educativa són *normals* quan es corresponen amb allò que s'ha fet sempre
	Una aula en la qual els infants compareixen la llengua primera no és més fàcil de gestionar *versus* una aula on els infants no comparteixen la llengua primera és més difícil de gestionar

5.2.3 Anàlisi de la tercera recollida de dades de la Sara (S3)

5.2.3.1 Anàlisi de l'entrevista

Primer fragment (F1)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 54 [1-35][59]

Text	Anàlisi
Mireia vale | {(AC) la primera pregunta és molt general} és que:: | que em comentis com sents que ha estat la teva formació aquí al grau d'Educació Infantil/ | respecte l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura | et sents | contenta:: creus	L'E demana a la Sara que valori com ha estat la formació rebuda en el grau d'Educació Infantil respecte l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
Sara bueno de fet ara vinc d'una exposició de:: de didàctica de la llengua dos/ i hem estat parlant d'això que | ens han format | ara | vull dir va ser hem tingut unes pràctiques l'any passat en didàctica de la llengua u però realment quan ens han aportat sobre | com és la lectura quines fases hi ha o:: l'escriptura quines fa- és ara a quart | i quan ja hem fet les pràctiques i llavors és |nyt| | clar ens ha quedat aquí com penjat i aleshores ara ara m'agradaria veure | com són o sigui veure una classe/ i poder analitzar bé els nens i | clar ha arribat tard vull dir ha sigut ara a quart i ha arribat molt tard	El marcador de transició introdueix la resposta. Lliga la pregunta amb una reflexió que tot just acaba de fer amb altres companys; *hem estat parlant d'això*. La formació és recent, com mostra l'adverbi *ara*. El marcador introdueix una l'assignatura anterior, didàctica de la llengua u. L'adversatiu *però* contrasta, no van aprendre com mostra l'adverbi *realment*. La formació ha estat recent, *ara*, al darrer curs, *quart*. Aquest coneixement ha quedat *penjat* perquè ha estat posterior a les assignatures de pràctiques. El verb il·lustra físicament l'aïllament. El desig és repetir l'experiència pràctica per poder utilitzar tots els coneixements adquirits recentment. L'adjectiu emfatitzat, *bé*, mostra com l'anàlisi que havia pogut fer a les pràctiques no era el desitjat. Insisteix, novament, en la tardança de l'aprenentatge. Repeteix l'expressió afegint l'adverbi de quantitat *molt* que il·lustra com de *tard* ha *arribat*.
Mireia i quins canvis o millores proposaries ¿no? Per què fos::	L'E demana propostes de millora.
Sara fer-ho abans | fer aquesta assignatura potser fer la de:: didàctica u | a primer segon/ i l'altre segon tercer | [sí::]	La Sara remet al punt ja destacat, avançar aquesta assignatura abans en la programació del grau, concretament entre el *primer* i el *tercer* curs.
Mireia [sobretot] pel que has dit [perquè]	L'E es vol assegurar el motiu del canvi en el pla d'estudis.
Sara [sobretot] per les pràctiques | per les pràctiques de quart que són tres mesos/ i que és quan realment estàs a l'aula t'has integrat ((picant amb la mà a la taula)) i pots veure com funciona cada nen/ | allà ho pot ho puguis aplicar o veure	Destaca l'assignatura pràctica com el principal motiu, concretament les darreres pràctiques de tres mesos. Amb una formació anterior, hagués pogut aplicar els coneixements adquirits a l'assignatura de didàctica de la llengua a l'assignatura de pràctiques.
Mireia què creus que ha sigut el que més t'ha impactat de:: a nivell de les d'assignatures	L'E demana què ha estat el més impactant de la formació.

[59] Entre claudàtors s'indica la correspondència entre el quadre i les línies de transcripció de l'entrevista que es troba a l'annex III, concretament a la pàgina 662.

o d'alguna lectura o:: de les pràctiques o:: | sempre referit [a la llengua]	
Sara [sí sí de la llengua] ¿no? de:: | bueno sobretot les pràctiques ¿no? perquè bueno és això ara:: a la carrera ens ha arribat ara | llavors | com és tard pues no ho he pogut |mh::| pair gaire |	Destaca les pràctiques com l'element més impactant de la formació, ja que l'assignatura de Didàctica de la Llengua dos, arriba massa tard. Atesa aquesta tardança, no ha pogut aplicar els coneixements. Empra la metàfora *pair* que fa referència al temps de digestió del contingut après.
a:: sobretot a les pràctiques ¿no? Les | diferents maneres que tenien les escoles d'apropar la:: la lectura i l'escriptura |	L'impacte ha estat bàsicament sobre els diferents enfocaments de les escoles, *les diferents maneres*, respecte l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
es veien escoles on | eren mo::lt | |nyt| molt ensenyar però |nyt| per aconseguir algo ¿no? Amb una finalitat de per promoure la lectura |nyt| que agradés als nens ¿no? ((imitant mestra)) de farem això per aconseguir ajudar al monstre |am::| no sé què | i altres era no simplement llegim el poema/ pintem el::/ dibuixet com jo us digui i:: aneu a esmorzar de dir |nyt| clar això sí que m'ha impactat bastant ¿no? De les diferents metodologies que hi ha per ensenyar/ | i com:: afecta això als nens |	Destaca un tipus d'escoles, aquelles que empraven la lectura i l'escriptura com un mitjà *per aconseguir algo*, amb un objectiu darrera de la pràctica, *promoure la lectura*. Empra el discurs directe per il·lustrar la intervenció de la mestra. Contrasta amb l'altra tipus d'escoles, on la lectura i l'escriptura eren finalitats per si mateixes, com mostra l'adverbi *simplement*. Quantifica l'impacte d'aquest contrast de *metodologies* amb l'adverbi *bastant*. També per l'efecte que tenen aquestes metodologies en els infants, *com afecta als nens*.
els nens que feien lo de:: per gust/ la lectura i l'escriptura per gust/ sabien molt més que els altres que era |mh| bueno copia això i:: si em canvies una paraula no:: no sé | jo quina és	Subratlla els beneficis de la lectura i l'escriptura com mitjans, que són aquells nens que tenen *gust*, és a dir, que els resulta interessant i motivador, que sabien molt més. També es refereix als altres infants dels quals només destaca que feien exercicis centrats en la *còpia*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau d'aquest fragment és *en sabien molt més*, que fa referència a la major quantitat de coneixements que tenien aquells alumnes que tenen gust per la lectura respecte aquells que no. En el fragment, la Sara planteja dues opcions, el treball de la lectura i l'escriptura com un mitjà o com una finalitat. Mentre que en el primer cas s'aconsegueix quelcom que va més enllà de la pràctica de la lectura o l'escriptura, en el segon, es tracta simplement d'un treball molt acotat, moltes vegades centrat en actes mecànics que no generen aprenentatges significatius, *si em canvies una paraula no, no sé jo quina és*. Destaca les pràctiques com aquell element més impactant per a la seva formació respecte l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. De fet, estan estretament lligades amb l'oració clau, perquè ha pogut observar les conseqüències de diferents enfocaments metodològics en els infants. Per tant, valora positivament el fet que no només es visiti una escola. Fins i tot, més d'una mateixa mestra dins de cada escola, ja que és en la varietat i en el contrast on pot aprendre les conseqüències de les diferents maneres de fer.

El grau de satisfacció de la Sara sobre la seva formació no és dolent malgrat que considera que l'assignatura de Didàctica de la Llengua II està programada massa tard

en el pla d'estudis. Com que en l'anterior assignatura, Didàctica de la Llengua I, no ha après res sobre les fases de la lectura o l'escriptura, es lamenta de no haver pogut aplicar els coneixements adquirits a l'assignatura en cap període de pràctiques, que ja s'ha vist que valorava molt positivament. Empra una metàfora sobre la digestió del menjar que dóna a entendre com de recent ha estat l'aprenentatge, tant que no l'ha pogut pair. Per tant, no forma part encara d'aquells elements que destaca amb més impacte en la seva formació.

Segon fragment (F2)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 55 [36-48]

Text	Anàlisi
Mireia ¿aquest curs a les pràctiques has estat a parvulari?	L'E pregunta si ha fet pràctiques en una etapa concreta (3-6).
Sara sí a P4	Confirma la pregunta i concreta el curs, P4.
Mireia |ah| perfecte | i què tal l'escola aquesta que has visitat en:: referència a l'ensenyament	L'E ho valora, *perfecte*. Li pregunta com era l'escola respecte l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
Sara no P3 perdó	Després d'un adverbi de negació, corregeix el curs; P3.
Mireia ¿què tal l'escola?	L'E li demana, novament, que valori l'escola respecte aquest ensenyament.
Sara bueno era bastant tradicional | tot era:: |nyt| les mateixes fitxes que l'any passat encara que el grup | és totalment diferent/ era la:: La Sola | allà per | per Gràcia | hi havia bueno | un:: nivell mig d'immigració/ | i això com que no contemplaven ¿no? Era sempre la mateixa:: fitxa/ del mateix tema cada dia cada dia clar això va faltar |nyt| ¿no? I quan vaig poder vaig poder fer una unitat didàctica/ i llavors vaig aprofitar i vaig bueno vaig els hi va encantar als nens tot el que vaig fer perquè era com per ells era destinat a ells i no | a un curs de P3 en general	Qualifica l'escola de *tradicional*, puntualitzat per l'adverbi *bastant*. El mètode estava basat en *fitxes*, que eren les mateixes cada any. Malgrat que l'alumnat fos diferent, accentuat per l'adverbi *totalment*, no canviaven les fitxes. Descriu el *nivell d'immigració*, *mig* i critica que no es tingués en compte, no ho *contemplaven*. L'èmfasi en l'adverbi *sempre* mostra com no s'alteraven les fitxes per cap motiu. El contrast metodològic a l'escola l'introdueix la mateixa Sara amb la seva *unitat didàctica*. El resultat va ser molt benvingut pels nens, *els hi va encantar*. Detalla el motiu, perquè la unitat estava dissenyada *per a ells*, enlloc de per un P3 genèric com les de l'escola.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

A l'hora descriure l'escola empra l'adjectiu *tradicional*. En part, pel gran pes que tenen les fitxes com a mètode, però també per la manca de canvis que aquestes pateixen. La Sara critica l'ús de les fitxes preparades amb anterioritat i que no contemplen cap

de les peculiaritats del grup classe. Critica que siguin les mateixes de l'any passat i que es repeteixin a diari i any rere any. Per això, en el relat de les virtuts de la seva unitat didàctica, que emana com un contrapunt metodològic, emergeix l'oració clau *era destinat a ells*, ja que aglutina aquesta voluntat de dissenyar la programació per a un grup en especial, considerant-ne, fins i tot, la composició social i lingüística.

Tercer fragment (F3)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 56 [49-80]

Text	Anàlisi
Mireia i de les activitats que més o menys vas veure | durant la teva:: durant |nyt| el període aquest de pràctiques/ n'hi ha alguna que diguessis ostres mira aquesta està:: m'ha agradat perquè:: pel que sigui |¿eh?| o perquè als nens els hi ha agradat més o perquè::	L'E demana a la Sara que destaqui, entre totes les activitats vistes relacionades amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, la que més li va agradar.
Sara bueno em va agradar una que vam fer:: que tenien els cartellets del bon dia/ tenien la foto:: i el nom | llavors | va treure la foto/ que estava enganxada amb velcro la va treure/ i les va com:: tirar per terra | llavors va cridar un parell anava cridant:: no sé de tres o quatre nens/ i llavors havien de buscar la seva foto/ i e::l seu:: nom | i llavors era com la l'activitat més dinà- dinàmica que vaig veure d'això una mica trist però |nyt| i:: bueno els hi va agradar bastant perquè clar anaven buscant/ aquest no és aquest no és aquest té la meva lletra i bueno | era la més | dinàmica que em va:: la que més em va agradar	El marcador *bueno* introdueix, de manera prudent, l'activitat. La mestra conduïa una activitat en la qual els infants havien de trobar el seu nom en un cartell al qual li havien retirat la fotografia. L'activitat, en grups de *dos, tres o quatre*, consistia en trobar el nom de cadascú. Els infants havien de trobar ambdós elements, la seva fotografia i el seu nom. El motiu pel qual destaca aquesta és pel dinamisme. Ella mateixa qualifica de *trist* destacar aquesta activitat com la més positiva. Als infants els va agradar l'activitat, tot i que modera el grat amb l'adverbi de quantitat *bastant*. Insisteix novament en el component dinàmic de l'activitat i mostra el seu grat amb el superlatiu, *la que més em va agradar*.
Mireia {(AC) i has comentat que la teva unitat didàctica sí que la vas intentar fer molt diferent/} pots explicar una mica::	L'E, a partir d'una informació emergida en l'anterior fragment, demana que ampliï l'explicació de com va ser la seva unitat didàctica.
Sara {(AC) perquè:: vaig tractar} les emocions que és un tema que no es tractava gens a l'escola/ i llavors a partir de::l Monstre de Colors/ de::l conte aquest/ | doncs vaig introduir les emocions/ en el dia de la:: com |nyt| no en els cartells del bon dia/ vaig tapar la seva foto | amb l'hi l'hi posaven bueno era una cara del monstre/ i llavors cada dia posaven com es sentien si era:: estaven tristos posaven el blau i |nyt| llavors a partir d'allà fèiem diàleg | però clar la la foto sempre quedava tapada/ | i llavors això facilitava també que poguessin llegir només el nom que	La diferència radica, també, en el tema; les emocions, un tema obviat en la programació, *no es tractava gens*. El punt de partida era un conte concret a partir de la qual va lligar les emocions amb la rutina del *bon dia*. Descriu l'activitat, des de la 1ps, per referir-se a la seva feina, i la 3pp, per als infants. Els infants *posaven*, *sentien*, *estaven*. El diàleg introdueix un canvi de persona gramatical a la 1pp, *fèiem*, tots junts. L'adversatiu introdueix el contrast, com que la foto quedava tapada per identificar el seu cartell havien de llegir. El disseny de l'activitat fomentava la

jo ja sabia que sabien fer |nyt| i no sabia perquè les mestres encara no ho havien tret si ja ho sabien perquè/ i bueno	lectura. Manifesta la perplexitat arran d'una pràctica de les mestres que no entén. Tant ella com les mestres sabien que els infants sabien llegir el nom, com ho reforça el pronom *jo* i l'adverbi *ja* davant del complement neutre. No troba raó per la qual no havien tret la fotografia.
Mireia i el conte també els hi vas explicar::	L'E demana si els va explicar el conte als infants.
Sara vaig explicar el conte | després van fer una altra activitat també de:: tenien el tres dibuixos de tres monstres amb:: expressions diferents | i tres cartellets amb:: cada emoció el que:: el que representava | llavors havien de relacionar cada lletra i llavors anava taula per taula dient ((imitant)) ai aquest com està trist/ |ai| quina és la de trist a veure fem la del trist i feien /t/ i aquesta qui la té ¿no?	La Sara confirma que el va explicar. Relata una altra activitat de la mateixa unitat didàctica on els infants havien de seleccionar una cara d'un monstre en funció de l'estat emocional dels infants. Accentua el treball de relació so-grafia darrera d'aquest exercici, ja que ella accentuava les lletres dels cartells a la vegada que les relacionava amb els noms dels infants.
Sempre per per l'alfabet que ells tenen que és el seu nom i:: i el dels companys de la de la taula i potser sí que algú arriba més enllà però i:: | bueno de lectura i escriptura vaig fer això només (riu)	Els infants podien establir relacions entre les lletres de les emocions i les del seu propi *nom* o bé amb la de la resta de *companys*. Conclou que aquestes dues activitats és tot el que va fer relacionat amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

La Sara destaca l'activitat que més li ha agradat pel seu dinamisme i que ha sobresortit enmig de la tendència repetitiva de les fitxes. Fruit d'aquest trencament de la rutina, és una activitat que agrada tant als alumnes com a ella, fet que alimenta, encara més, el seu grat. Amb tot, es mostra estricta quan admet que *és una mica trist* destacar aquesta activitat com aquella que més li ha agradat, oració clau del fragment. En aquesta valoració hi ha implícita la voluntat d'observar pràctiques docents alternatives, a la vegada que mostra la importància d'aquest fet per a ella. Com que no ha estat així, s'ha de conformar amb aquesta activitat per destacar-la a nivell positiu. Quan més endavant explica la seva manera de fer, en la breu explicació de la seva unitat didàctica, s'observa la importància que té per ella el fet d'anar més enllà —ja sigui a nivell temàtic treballant un tema no present en el currículum, o metodològicament parlant— quan explica el perquè de les seves decisions.

En aquest fragment s'observa l'estupefacció de la Sara davant d'una actuació docent observada durant el període de pràctiques. Concretament, arran de comprovar com, tot i saber que els infants saben llegir el seu propi nom, les mestres no retiraven del cartell la fotografia del costat del nom de l'infant, sense afavorir, així, l'exercici d'identificació s partir de l'escriptura més que no pas de la fotografia. La Sara, que en la seva unitat didàctica va fer-ho de tal manera que els infants havien de llegir per trobar el seu cartell, no entén perquè les mestres, tot i tenir constància de la capacitat

lectora dels infants, actuen d'aquest mode. En aquest sentit, es produeix un xoc de maneres de fer, ja que contrasta allò que ella creu que és millor —que va fer quan ella assumia el rol de mestra— amb allò que feien les mestres de l'aula. Brolla, per tant, una contradicció del tipus conflicte. En aquesta línia, la sorpresa també ajuda a comprendre la importància que la Sara atorga a la relació so-grafia, sobre la qual va insistir especialment quan treballaven el nom de les emocions dels diferents monstres emprant les lletres dels noms dels infants i dels seus companys, per tal de fer-ho més significatiu, *Sempre per l'alfabet que ells tenen, que és el seu nom.*

Quart fragment (F4)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 57 [81-106]

Text	Anàlisi
Mireia {(P) bueno} | i de les activitats que vas veure {(AC) durant el teu període de pràctiques també/ relacionat així amb la lectura i l'escriptura/ quina vas dir o sigui quina creus | quina no t'ha agradat} | gaire per no dir gens	L'E demana a la Sara que destaqui, entre totes les activitats vistes, la que menys li va agradar.
Sara bueno va ser més bueno es que eren:: | bastant semblants totes | per exemple quan treballaven la roba d'hivern/	Insisteix en la semblança de totes les activitats observades. No obstant, en selecciona una a tall d'exemple.
Mireia sí	L'E assenteix.
Sara |em::| {(AC) jo què sé} tenien abric/ gorro i guants per exemple i tenien la fitxa amb:: amb el dibuix/ | {(AC) i llavors} el que feien era |nyt| tenien igual els cartellets i ho havien d'enganxar | i:: hi havien nens/ que en comptes d'engan- d'enganxar-ho ho volien escriure |	El suport era una fitxa en la qual els infants havien d'enganxar el cartellet amb el nom a sota del dibuix de la roba d'hivern. La conjunció copulativa introdueix el problema, els nens que enlloc *d'enganxar ho volien escriure*.
Mireia {(AC) perquè tenien uns cartellets amb la amb la paraula} [escrita]	L'E assegura que ha entès correctament l'exercici.
Sara [sí amb la paraula] i havien de posar cola i enganxar-ho a sota de [la imatge]	La Sara amplia breument la informació.
Mireia [vale]	L'E mostra acord.
Sara i alguns nens en comptes de fer això/ s'avorrien i volien escriure | o o:: ho enganxaven i després ho volien |nyt| i les mestres {(AC) no no no} això ja està perquè com clar |nyt| com que no tenen bona lletra o:: o com que (DC) espatlla} la fitxa | i llavors clar no quedava maco que el nen posés allà un:: tres ges perquè no sap escriure guant o:: | i llavors li deia {(AC) no no no} i ho borraven/ o li	Torna a incidir en el problema; els nens que volien escriure fruit de l'avorriment. Complien amb la tasca, *ho enganxaven*, però després volien fer més, *escriure*. Emprant el discurs directe la Sara il·lustra la intervenció de la mestra. El motiu pel qual no els deixen escriure és perquè la lletra no és bonica o bé hi haurà errors propis del procés d'aprenentatge. Novament, recorre al discurs directe per il·lustrar

deia {(AC) no no no} té guarda-la allà la fitxa i ves a jugar | això no bue- era bastant:: general aquesta:: dinàmica |¿eh?| vull dir ho feien bastant	l'actuació de la mestra; o bé esborraven l'escriptura dels infants o bé els feien guardar la fitxa. Concreta la freqüència d'aquesta pràctica, *bastant general*.
Mireia ¿què haguessis fet tu? En aquesta situació	L'E demana a la Sara que expliqui què hagués fet en la mateixa situació.
Sara que escrigui el que vulgui llavors | si:: encerta la lletra/ genial que no ja ho farà |	Atorga llibertat absoluta als infants, *que escriguin el que vulguin*. En l'escriptura hi ha dues possibilitats, que sigui correcta o no. Parla *d'encertar* les lletres fet que posa en evidència que s'està en el procés d'aprenentatge. En cas contrari, mostra una gran confiança en l'infant, *ja ho farà*.
però almenys la intenció deixar-li perquè si li dius que no | clar quan li diguis escriu guant | clar no ha escrit mai la parau- la llera la lletra ge o:: clar es pot sentir cohibit i no:: fer-ho ((entra algú al despatx))	L'adversatiu contrasta amb l'actuació de les mestres, deixar que escrigui, respectar la intenció. Quan no es respecta s'està cohibint l'infant i en futures demandes pot negar-se a escriure.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

D'entrada deixa clar que en general totes les activitats de l'aula tenen grans semblances, és a dir, totes estan basades en fitxes. Tanmateix, n'escull una que comenta en major detall per poder mostrar les seves observacions. L'exercici no és complicat, es tracta d'enganxar el nom de les peces de roba a sota del dibuix corresponent. Com a conseqüència, alguns infants *s'avorrien* i volien escriure. L'actitud de les mestres, però, era molt diferent d'aquella que la Sara esperava o tindria en la mateixa situació, ja que ella, enlloc de negar-los la possibilitat d'escriure en la fitxa —principalment per motius estètics— seria més partidària de deixar que escriguin. De fet, d'aquesta anècdota en brolla l'expressió clau del fragment, que és *que escriguin el que vulguin*. Aquesta oració mostra la voluntat de la Sara de deixar que els infants experimentin i de no jutjar el procés pel resultat final, que en aquest cas seria la resolució de la fitxa. Davant d'aquesta situació, la Sara planteja dues alternatives. D'una banda, que els infants encertin l'escriptura, és a dir, que l'escriguin bé tot i desconèixer la paraula escrita. D'altra banda, pot ser que no l'escriguin correctament però que ja ho faran en un futur. En ambdues possibilitats es mostra una gran consciència del procés d'aprenentatge i de la confiança que requereixen tant els infants, com les seves produccions.

En qualsevol dels casos insisteix en la necessitat de respectar la voluntat de l'infant, respectar aquesta voluntat d'escriure perquè en cas contrari, es poden mostrar cohibits en futures demandes. Queda palesa la importància que la Sara atorga a la voluntat d'escriure quan es tracta d'una motivació intrínseca i que, en aquest cas, es tallava amb bastanta freqüència per raons únicament estètiques.

Cinquè fragment (F5)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 58 [107-149]

Text	Anàlisi
Mireia |am::| ¿creus que quan abans s'aprèn a llegir i a escriure millor?	L'E planteja una pregunta en clau professional.
Sara || bueno | ni millor ni pitjor | és depèn del sentit que li donis si tu si és realment útil per tu | sí | sinó/	D'entrada mostra indiferència. Seguit, introdueix el matís de la utilitat de l'aprenentatge. Quan serveix de veritat, com indica l'adverbi *realment*, sí que confirma que com abans millor.
si són lletres així a l'atzar/ no té sentit | però si:: | si generes un gust per la lectura i que realment t'agrada i pots | i que és útil per tu perquè pots llegir cartells del carrer:: o:: |nyt| el menjar:: sempre | bueno estem rodejats ¿no? de lletra |	Descriu dos escenaris a partir de la utilitat. Les *lletres a l'atzar* no són útils mentre que quan s'aconsegueix despertar el *gust per la lectura* sí que és útil perquè pots aplicar la destresa a l'entorn; *llegir cartells del carrer*, *menjar*. Finalment conclou *estem envoltats* d'escriptura.
llavors si potser no cal | forçar el nen de P3 a que | aprengui a escriure i a:: llegir el seu nom o | sinó deixar-ho més lliure/	Insisteix en no *forçar* a l'infant a P3, sinó que s'ha de deixar llibertat.
i que vale sí que hi ha d'haver un un:: límit o sigui a P5 sí que haurien de saber | uns mínims | però en general	Reconeix l'existència d'uns límits a P5, que defineix com a mínims.
no crec que s'ha de forçar sinó com algo que | s'ha de | convidar diguéssim	Abans de tancar al seva intervenció reafirma la necessitat de no *forçar* sinó de *convidar* a llegir i a escriure.
Mireia ¿i aquests límits més o menys així a:: grans trets quins quins serien?	L'E pregunta quins són els límits que ha anomenat.
Sara bueno conèixer | el fonema de cada:: | grafia/ | i bueno | saber escriure escriure'ls tots també/ i si:: et dic una paraula que la més o menys coneguda que no tingui cap so així:: | que la sapiguessin escriure | noms i tal això	Els límits són dominar la relació fonema grafia. Saber escriure *totes* les *grafies* dels *fonemes* així com alguna *paraula* o *nom* que no sigui excessivament complicat a nivell de correspondència entre so- grafia.
Mireia i llavors a quina edat més o menys creus que a nivell |nyt| s'hauria de començar a treballar amb::	L'E demana a la Sara que situï l'inici de l'ensenyament aprenentatge.
Sara la lectura i l'escriptura/	La Sara completa la pregunta.
Mireia sí	L'E assenteix.
Sara no	La Sara nega.
Mireia clar sabent també aquesta idea no? Que a P5 més o menys han de saber això	L'E acaba de formular la pregunta, que té en compte allò que ha dit a l'anterior fragment.
Sara no a P3 | jo crec que està bé ja però sempre convidant no forçant | a P3 bueno pues amb això ¿no? Pues amb el nom que que els hi agrada ¿no? perquè el tenen a tot arreu a la cadira i és com | el seu és algo que li dona com propietat ¿no? És el meu nom és la meva taula és el meu esmorzar llavors |	Situa l'inici a *P3* sempre i quan sigui *convidant*, no *forçant*. Començaria amb el *nom* que és omnipresent. A més, indica *propietat* de les pertinences de l'aula, *taula*, *esmorzar*. L'èmfasi en els pronoms demostratius accentuen la idea de *propietat*.
això convidant perquè els nens | bueno tenen molta curiositat i volen aprendre/ | i llavors des de P3 jo crec que ja s'hauria de començar	Insisteix un cop més en la necessitat de convidar, aprofitant la curiositat per aprendre dels infants. Tanca el torn confirmant que l'inici ha de ser a P3.

Mireia	¿i com els convidaries?	L'E demana que concreti com invitaria als infants a llegir i a escriure.
Sara	|| doncs | bueno jugant/ | vam fer:: bueno crec que ja t'ho vaig comentar al:: a segon a les pràctiques que vam fer com un bingo | llavors els nens potser no coneixien | quina era aquella lletra però | pel so:: o per qui la tenia/ és com:: |nyt| ara sé que aquesta és la essa perquè la té ella que és la Sara i llavors mira jo la tinc ¿saps? pues la posem aquí:: a ulls que acaba així/ | |nyt| jugant | a partir del joc i	L'element clau és el joc. Remet a una activitat que havia explicat en l'anterior entrevista on l'element lúdic de l'activitat era fonamental. Els infants practicaven la relació so-grafia arran de comparar la lletra que sortia, amb les lletres dels noms dels companys i les que ells tenien en el joc.
Mireia	i quan consideres que ja haurien de saber:: |	L'E pregunta quan s'hauria de tenir fet l'aprenentatge.
Sara	¿llegir i escriure bé?	La Sara confirma què entén per tenir fet.
Mireia	s:: | sí llegir i escriure | sí	L'E confirma la seva interpretació.
Sara	a primer ja:: |	Situa l'aprenentatge a primer de primària.
Mireia	amb el canvi	L'E mostra la coincidència amb el canvi d'etapa.
Sara	sí | a primària	La Sara la confirma.
Mireia	i pots explicar perquè prim-	L'E demana si pot ampliar la informació.
Sara	bueno perquè ja és |nyt| com que ja ha passat tot aquesta {(DC) etapa} de descobriments i ja han de | començar a assolir objectius i:: continguts que | estan marcats pel currículum i ha de ser així	El canvi d'etapes també implica un canvi de què s'aprèn, dels descobriments de l'etapa infantil a objectius i continguts, recollit en el currículum, de l'etapa primària. És l'element extern, el currículum, el que marca la necessitat de saber llegir i escriure.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

És millor iniciar l'ensenyament aprenentatge de la lectura i l'escriptura com abans millor si aquest és útil per a l'infant. La Sara il·lustra què seria útil i què no a través de dos exemples. Mentre que treballar *lletres a l'atzar* és allò que no s'hauria de fer, treballar per tal que els infants desenvolupin *gust per la lectura* és una pràctica desitjable. En aquest segon cas, la lectura és un mitjà per aconseguir quelcom, entendre la lectura, mentre que en el primer exemple el treball de les lletres era, en si mateixa, la finalitat de l'exercici. També apareix l'entorn com un element a tenir en compte, ja que l'entorn és alfabetitzat, com ella bé diu, *bueno estem rodejats ¿no? de lletra*.

També concreta com s'ha de fer aquesta iniciació. Manifesta de manera expressa la necessitat de *no forçar* els infants sinó que se'ls ha de *convidar*. La frase clau del fragment en la línia del que s'acaba de destacar és *sempre convidant no forçant*. Aquesta invitació va acompanyada d'un procés més lliure, no tan estricte com quan es força els infants. L'inici d'aquesta invitació és a P3, on els infants han de començar treballant a partir del seu nom propi principalment per dues raons; perquè el nom és present *a tot arreu* i perquè indica *propietat*. A tall d'exemple, proposa una activitat que

havia destacat en l'anterior entrevista en la qual es feia un bingo amb les lletres i es treballava la relació so grafia. A P5 admet l'existència d'uns mínims de coneixements relacionats amb l'alfabetització. Aquests mínims són, principalment, el domini de la relació so-grafia, és a dir, que hagi assolit la capacitat de discriminar els sons fonèticament per tal de poder escriure els fonemes així com paraules conegudes. En aquest punt sembla que emergeixi un dilema, ja que defensa treballar a partir del nom però per contra l'activitat està centrada en la relació so-grafia, que d'altra banda és el principal requisit que la Sara ha exigit a P5. Tanmateix, sabent que la Sara ha manifestat clarament la manca de varietat en quant a l'observació de pràctiques docents, i que totes responien a paràmetres tradicionals, pot ser que destaqui aquesta activitat perquè d'entre la seva (reduïda) varietat, és la que va més en la línia de *convidar* més que *forçar*, i que aporta dinamisme a l'aprenentatge. Amb tot, emergeix una contradicció del tipus dilema en la compatibilitat entre l'existència d'uns límits tan clars i la idea que no s'ha de forçar als infants.

La Sara afirma que quan l'infant arriba a primer de primària ha de saber llegir i escriure. Juntament amb el canvi d'etapa, d'educació infantil a educació primària, la Sara descriu altres canvis. Es refereix al parvulari com una *etapa de descobriments* que s'acaba en entrar a la primària perquè s'han de treballar *objectius* i *continguts* que vénen especificats en el *currículum*.

Sisè fragment (F6)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 59 [150-170]

Text	Anàlisi
Mireia |am::| si tu ara estiguessis ja:: exercint de mestra/ | ¿quin mètode |nyt| | tu utilitzaries? | per a aquest ensenyament i aprenentatge	L'E pregunta pel mètode que triaria la Sara a l'hora d'enfocar aquest ensenyament aprenentatge.
Sara bueno això molt lliure ¿no?	El pronom *això* refereix a allò que acaba de dir, com si ja hagués definit el mètode, *lliure*.
De a través de jo::cs de descobrir lletra per lletra pel nom de:: de bingos	Emergeix l'element lúdic lligat a la llibertat, *jocs, bingos*. També un treball més sistemàtic, *lletra per lletra*, lligat al *nom* de l'infant.
de:: en comptes d'escriure amb un llapis pues començar amb:: la pissarra que els hi encanta/ | o::	Explica quina activitat substituiria, *escriure a llapis* i per quina altra, escriure a *la pissarra*. La motivació dels infants és important, *els hi encanta*.
avui unes companyes han dit que:: han posat una cartolina negra i farina i amb el dit pues feien pues |nyt|	Remet a una experiència del mateix dia, en la qual es treballa de manera lúdica: amb una cartolina negra i farina.
{(AC) no sé jo això per exemple no ho he vist a cap	Compara la seva experiència en relació amb

escola encara} i:: (riu) és molt trist dir-ho	aquesta manera de fer, *no ho he vist a cap escola*. Valora el fet de *molt trist*, tot il·lustrant les mancances d'aquesta falta.
però trobo que està molt bé perquè potser no tenen la psicomotricitat suficient com per agafar bé un {(DC) llapis} o força | però això ho sap fer tothom | vull dir amb:: amb amb el dit/ poden fer la lletra i:: | i això a través del jo::c i:: | sempre buscant un objectiu d'aquella lectura o escriptura ¿no? No:: no escrivim perquè sí no escrivim perquè | perquè li volem dir al nostre company com li estimem {(P) no sé}	Valora l'activitat tot destacant-ne els avantatges; treballar la *psicomotricitat*. L'adversatiu introdueix la universalitat de l'exercici, reforçat per l'expressió *ho sap fer tothom*. Insisteix novament en el joc. L'adverbi sempre apunta una altra característica, buscar *l'objectiu* darrera de l'exercici, més enllà del *perquè sí*. Proposa un exemple, comunicar-se amb un company per donar-li un missatge.
Mireia i sobre:: |nyt| | pel que:: les fitxes tindrien cabuda com si diguéssim en el teu mètode o::	L'E pregunta per un element metodològic concret.
Sara sí | però no sempre | perquè òbviament el nen ha de:: ha d'aprendre a escriure llavors això | es pot reflexar en una fitxa però |nyt| no que sigui una fitxa de:: | bueno ara copia això i pinta el dibuix o escriu només la paraula sinó fitxes més obertes de:: | |nyt| ¿què veus aquí? ¿no? O què hi ha o què:: | què t'agradaria fer aquí o:: |nyt| | tot molt més obert que no com ara que són fitxes tancades i:: i sempre basant-se això en els coneixements previs dels infants i els seus interessos o sigui | si està de moda el bob esponja pues | fitxes del Bob Esponja (riu) es que ||	Assenteix en l'ús però el matisa, *no sempre*. L'eina reflecteix l'aprenentatge com una possibilitat, no és l'única. El contrastiu introdueix l'element en contra, no fitxes de copiar, pintar o escriure una paraula. Es decanta per fitxes *obertes* i les il·lustra a través del discurs directe. Manifesta el contrast entre desig i realitat, *no com ara que són fitxes tancades*. La conjunció afegeix una altra característica d'aquestes fitxes, que es basin *en els coneixements previs i interessos dels infants*. Tanca la intervenció amb una proposta que il·lustra com ho faria, per exemple amb *fitxes del bob esponja*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

Quan la Sara ha de definir quin seria el mètode que ella empraria per a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, d'entrada el defineix com *molt lliure*. Segurament, en contraposició als mètodes pautats i marcats que es mantenen, en certa manera, inalterables amb el pas del temps. Valora el ventall de pràctiques docents o metodologies observades durant els períodes de pràctiques amb l'expressió *és molt trist*. S'entreveu, per tant, la frustració de la Sara de no haver conegut altres maneres de fer diferents a les denominades com tradicionals, *no ho he vist a cap escola encara*. La principal crítica de la metodologia més tradicional és la rigidesa de l'eina, que en la majoria d'ocasions promouen exercicis mecànics que no tenen en compte la creativitat o la voluntat de l'infant. En aquest sentit, indica que les fitxes tindrien cabuda en el seu mètode però com un element més, no l'únic ni el principal. A més, les altera vinculant-les amb els interessos dels infants, *fitxes del Bob Esponja*, així com els coneixements previs d'aquests.

En l'oració clau del fragment, *sempre buscant un objectiu d'aquella lectura o escriptura,* es defineix l'alfabetització com un mitjà per aconseguir altres finalitats. De manera expressa, la Sara concreta què no ha de ser, *escriure perquè sí*, és a dir, activitats en

les quals la finalitat de l'exercici sigui merament l'aprenentatge de la lectura o escriptura. Per tal de mostrar de manera més clara el seu pensament presenta un exemple, escriure un missatge al nostre company, emfatitzant la dimensió comunicativa de l'aprenentatge.

Setè fragment (F7)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 60 [171-190]

Text	Anàlisi
Mireia creus que més o menys hi ha un mètode que és el que |nyt| més o menys és el que utilitzen en general les escoles per ensenyar a llegir i a escriure/ o creus	L'E pregunta per l'existència d'un mètode generalitzat per ensenyar a llegir i a escriure.
Sara sí | bueno jo almenys | les que m'he trobat a les pràctiques	La Sara mostra acord amb la partícula afirmativa, el marcador introdueix el matís que es tracta del que ella ha vist.
sí:: sempre:: moltes fitxes mo::lt copiar sense cap | finalita::t ni res i:: | bueno | no he vist encara cap escola així:: | bueno l'únic que vaig veure va ser aquesta del bingo i que intentava així | |nyt| ser una mica més dinàmic però | acabava recorrint sempre a les fitxes de còpia i:: pinta el dibuixet	Resumeix el mètode, moltes fitxes molt copiar sense finalitat. Insisteix en la falta d'experiència en pràctiques docents similars. L'excepció és la del *bingo* perquè era més dinàmica. L'adversatiu introdueix el contrast, tot i així en general eren de *còpia* i *pinta*.
Mireia i què en:: | qu- quin | o sigui no no tu quan has parlat del mètode que utilitzaries que tu utilitzaries era diferent a aquest ¿per què? |nyt| [no utilitzaries]	L'E demana els motius pels quals no li agrada el mètode de les escoles que ha vist.
Sara [sí perquè] era:: | bueno clar {(AC) bueno això és el que penso després el que faci}	Abans de destacar els motius, manifesta que es tracta d'allò que ella pensa i que pot no concordar amb el que després faci.
Mireia sí sí	L'E, amb el doble afirmatiu, mostra el coneixement de la situació.
Sara perquè era com o sigui jo penso que ha de ser tot molt més dinàmic i molt més vivencial |	Remet novament a les seves creences, *jo penso*. La clau és que sigui *dinàmic* i *vivencial*, accentuat per l'adverbi de quantitat *molt* i l'èmfasi en la pronunciació en ambdós casos.
vull dir si el nen ho pot tocar millor | sí perquè això la lletra si jo toco no toco res llavors si la puc tenir en tres-d o en algo abans/ millor i després anar |nyt| transformar-ho i acabar amb el paper	Reformula amb un cas concret, que el nen pugui tocar, accentuant l'experiència sensorial. És un recorregut que comença de manera més sensorial i guiar-ho al paper. Empra el verb transformar que accentua la idea del canvi de forma a partir d'una base.
i amb la lletra de pal i lletra lligada que vindrà després | i:: bueno jo |	Estableix la seqüència en la qual primer es treballa amb *lletra de pal* i després *lligada*, *vindrà després*. El marcador introdueix la seva persona, *jo*.
{(AC) això el que m'agradaria és que} | |e::| que fos molt més dinàmic/ molt més atraient perquè | al final acaben asseguts allà a la cadira avorrits molestant al del costat perquè no els i interessa/ | i:: {(P)i això}	Ho lliga amb el seu desig, que sigui dinàmic i atractiu. Explicita què ocorre ara, que també és el que vol evitar, que els infants acabin *asseguts a la cadira molestant perquè no interessa*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

La Sara considera que existeix un mètode generalitzat per enfocar l'aprenentatge que a més coincideix amb les seves observacions durant les diferents assignatures de pràctiques. Ara bé, admet que es tracta del seu cas, deixant oberta la possibilitat que per a altres estudiants l'experiència sigui diferent. Apareix un punt crític perquè esperava veure alguna escola diferent, *no he vist encara cap escola així::*. A l'hora de definir el mètode generalitzat, insisteix en l'exercici mecànic, sense cap més finalitat que la còpia en si mateixa, *copiar sense cap* | *finalita::t ni res*, que és l'oració clau del fragment. A l'altre extrem oposat, situaria aquelles pràctiques més dinàmiques i vivencials, entre les quals destaca l'experiència del bingo d'entre la seva limitada experiència, *sempre moltes fitxes*. En aquesta altra manera de fer, el nen experimenta en primera persona perquè ho viu a través dels sentits, com per exemple quan proposa tocar les lletres en tres dimensions. Aquest seria l'inici del procés que parteix del més vivencial, com és tocar les lletres en tres dimensions, *si el nen ho pot tocar millor*, per després fer evolucionar aquesta experiència cap als aprenentatges més abstractes, *acabar amb el paper*. La mateixa Sara parla d'aquesta evolució en clau de transformació. Abans de donar per tancada la seva resposta insisteix un cop més en la importància del dinamisme i la necessitat que els aprenentatges siguin atractius per tal d'evitar conductes no desitjables, com seria que els alumnes s'avorreixin i molestin al del costat perquè allò que estan aprenent no els desperta cap mena d'interès. A nivell gairebé anecdòtic, proposa l'ordre d'aprenentatge de les cal·ligrafies en el procés d'aprenentatge, mostrant uns passos clarament establerts on es comença amb la lletra lligada per acabar amb la lletra de pal.

Vuitè fragment (F8)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 61 [191-215]

Text	Anàlisi
Mireia vale | quin paper creus que ha de jugar la literatura infantil en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura	L'E pregunta per una de les facetes de l'alfabetització inicial.
Sara | home jo crec | que és un paper molt important jo crec que sempre ha d'existir el racó dels contes/ | perquè a més els hi agrada |	Matisa, fins a dues vegades, que es tracta d'allò que ella creu. Atorga una gran *importància* a la literatura infantil com indica l'adverbi quantificador *molt*. Creu que la faceta és indissociable d'una aula d'educació infantil, concretament en forma de racó. El motiu és perquè agrada als alumnes.

i encara que no en llegeixin veuen les imatges i s'inventen una història i	En defensa la utilitat fins i tot quan els infants no llegeixen, perquè *veuen les imatges*, inventen una *història*.
poc a poc | aniran preguntant | què diu aquí o:: fins i tot | jo m'he trobat amb nens que s'ho inventen ¿no? aquí diu que la caputxeta va anar al bosc i potser no posa ni això però s'ho inventen i els hi agrada perquè has llegit ¿no? I:: bueno jo crec que ha de ser important ¿no? perquè | bueno és un material molt bo bueno |nyt| en general ¿no? Que té il·lustracions que sempre | els hi agrada/ | i el vocabulari normalment és simple | és |nyt| estructurat i:: | adequat a l'edat que:: | que pertoca	Amb el pas del temps, creixerà l'interès pel codi escrit dels llibres. A través del discurs directe exemplifica interaccions dels infants. La conjunció seguida del marcador insisteixen en la importància. Valora positivament tot el material, tot i que després matisa que és el més corrent. Destaca les il·lustracions com un element que crida l'atenció dels infants. Del vocabulari es fixa en la seva accessibilitat i l'estructura.
Mireia l'escola aquesta:: la darrera que has estat de pràctiques/ | empraven o sigui utilitzaven aquest	L'E pregunta pel racó de lectura d'aquesta darrera escola de pràctiques.
Sara |mh::| {(AC) però no o sigui} |nyt| tenien |e::| com un:: cistell així gran amb contes/ | però:: només el treien quan els nens acabaven de:: | d'esmorzar i el deixaven allà com |nyt| | perquè es distreguin i no esverin i no molestin a la resta | llavors només feien:: | un conte:: a la setmana |	No tenien el racó com el que ha projectat a l'entrevista. Físicament els guardaven en un *cistell* i critica l'ús que era per tenir els nens ocupats; *per a que es distreguin, no esverin i no molestin*. La quantitat, *un conte a la setmana*, és insuficient com indica l'adverbi *només*.
tot i que els nens sempre portaven cada dia el nen | cada nen portava un conte mínim perquè el volia explicar però no:: però mai paraven a mirar aquell conte o:: sempre portaven un que:: | que era igualment el que es feia {(DC) any rere any} i ja tenien totes les fitxes preparades i no:: | i el conte que vaig fer jo per exemple no:: no el coneixien i res | bueno els hi va encantar em van demanar el material i tot i bueno	L'adverbi introdueix l'excepció, els infants portaven contes i l'adversatiu relata què passava, mai paraven a mirar-lo. El que sí que feien era el que ja coneixien, el que ja estava programat, *any rere any*. Insisteix en la preparació prèvia d'aquestes fitxes que es repetien. Enllaça amb la seva unitat didàctica i mostra el grat que va causar el descobriment del llibre, que ella va compartir.
Mireia també era algo:: diferent ¿no? I	L'E elabora una hipòtesi sobre el motiu pel qual els va agradar.
Sara sí algo nou | [sí]	La Sara el confirma, i el reformula.
Mireia [innovador]	L'E assenteix amb un últim sinònim.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment *és sempre ha d'existir el racó dels contes* ja que denota la gran importància que atorga la Sara a la literatura infantil en el procés d'ensenyar i aprendre a llegir i a escriure. La perífrasi d'obligació mostra una part de la necessitat del racó no només per llegir. La Sara també es posa en el lloc dels infants que encara no saben —o no volen— llegir i parla de les possibilitats d'emprar els llibres per mirar les imatges, per inventar històries i per anar despertant, de mica en mica, l'interès dels infants envers el codi escrit. Qualifica de bo el material literari infantil, tot i que després matisa que es tracta de la tònica general. En especial, destaca com les il·lustracions criden l'atenció dels més petits i com a nivell de vocabulari i d'estructura són una font d'aprenentatge per als infants.

Critica l'ús que l'escola de pràctiques feia del racó dels contes, que no era estrictament un racó però sí un cistell amb tots els recursos aplegats. Apunta la falta de dedicació de temps sistemàtica, ja que es recorria com un passatemps per omplir els buits de l'horari més que no pas una eina per conèixer i treballar, *només el treien quan els nens acabaven d'esmorzar*. També critica la falta de sensibilitat a l'hora de no aprofitar els contes que els mateixos infants portaven, gairebé cada dia, a l'escola. Per contra, s'acabaven recorrent als mateixos contes de sempre que són els mateixos *any rere any*. D'aquí, també, la felicitat de la Sara en ser capaç d'introduir un element innovador, el conte dels monstres, i l'interès que aquest va despertar entre les docents, *em van demanar el material i tot.*

Novè fragment (F9)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 62 [215 - 231]

Text	Anàlisi
Mireia [innovador] | quina importància li dones a la |nyt| relació aquesta so grafia ¿no? Que has comentat tu abans/ de saber com s'escriu cada:: cada fonema	L'E pregunta de manera directa la importància de la relació so-grafia.
Sara || bueno jo crec que és molt important per | per aprendre a escriure paraules que no coneixes ¿no? o sigui |nyt| al final el seu nom o el de la seva mare o casa o gos tot això al final és com | ho tenen automatitzat i llavors |nyt| no:: |nyt| no:: potser ni ho pensen quan escriuen ja saben que gos porta aquelles tres lletres i ni hi pensen en el so que tenen | però si tu li dius:: |nyt| clar a mesura que van avançant | han d'anar escriu- han d'anar | escrivint paraules noves o | o ja en el moment que quan una frase que té verbs i:: | i altres paraules |nyt| clar han de | han d'anar com/ {(P) descodificant cada paraula} | amb els seu:: so per poder escriure-la bé | llavors jo crec que bueno {(AC) és bastant important que coneguin tots els fonemes}	Novament, des del que ella creu, incideix en la importància específica per a un propòsit, *escriure paraules que no coneixes*. Diferencia entre dos tipus d'escriptures, les automatitzades com quan l'infant escriu *gos*, *mare* o *el seu nom*. L'automatització prové de l'escriptura sense pensar perquè ja saben, i per tant, no pensen en la relació entre el que senten i escriuen. El contrastiu introdueix l'altre tipus, que arriba amb el pas del temps, *a mesura que van avançant*, l'escriptura de paraules *noves* o allò que han d'escriure és difícil, *una frase que té verbs*. La *descodificació* apareix com una obligació, és el que han de fer. Tanca la intervenció repetint que es tracta del que ella creu i de la importància que atorga al coneixement dels sons dels grafemes.
Mireia quan creus que els haurien de:: |nyt|	L'E pregunta quan s'hauria d'iniciar.
Sara | bueno a P3 es podria començar pels del nom ¿no? que són |nyt| que a més ells s'ho saben ja perquè és com |¡ah!| la no sé escriure casa |ah| sí la ce que tothom sap la a ¿qui la té la a? la té l'alba | ¿no? Llavors |nyt| sí que |nyt| es pot anar associant amb	Es comença a primer de parvulari. Parla de fonemes quan en realitat vol dir lletres. Visió errònia entre lletres i sons. S'ha de començar pel nom perquè és conegut, *ells s'ho saben*. Reprodueix un diàleg, a través del discurs directe, per veure com a partir de les grafies dels noms dels infants poden aprendre a escriure noves paraules. La importància és *l'associació* de les grafies i

els noms/ i a a partir d'aquí és que bàsicament és fer l'alfabet	fonemes amb els noms dels infants, i més endavant, *a partir d'aquí*, l'alfabet.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

Malgrat que en l'oració clau la Sara es mostra prudent quant al grau d'importància que atorga a la relació so-grafia, *és bastant important que coneguin tots els fonemes*, per a la Sara és un eix fonamental per aprendre a llegir i a escriure. El coneixement de la relació so-grafia serveix, principalment, per escriure aquelles paraules desconegudes per als infants. De paraules en diferencia de dos tipus, les que anomena *automatitzades* i les *noves*. Les automatitzades són aquelles que ja saben escriure sense haver-se de fixar en la relació so-grafia, com per exemple el seu nom, *mare* o *gos*. Per contra, les noves suposen un repte ja que han d'escriure els grafemes a partir de la discriminació fonològica dels fonemes. Aquest exercici, a mesura que els infants van duent a terme el procés d'aprenentatge, és més freqüent ja que el ventall de paraules que poden escriure augmenta quasi infinitament.

Situa l'inici de la pràctica de la descodificació a inicis de P3, sempre començant pel nom propi de l'infant, que té unes característiques especials quant a significat. En l'explicació, detalla el joc que s'estableix a les aules de parvulari a l'hora d'identificar les lletres a partir dels noms dels companys, de manera es van identificant les diferents lletres i s'acaba amb l'alfabet, *¿qui la té la a? la té l'alba*.

Desè fragment (F10)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 63 [232-245]

Text	Anàlisi
Mireia creus que s'ha d'incentivar que els nens escriguin:: com puguin en el moment/ o que és millor que copiïn d'un model::	L'E planteja dues possibilitats i li demana a la Sara que mostri la seva preferència.
Sara no que escriguin al moment | o sigui és igual si t'escriu què amb una ce i una e |	Sense dubitacions es decanta per l'escriptura lliure. Manifesta expressament que els errors ortogràfics no són un problema.
{(AC) bueno si t'ho fa a primer no} però | si t'ho fa a P4 o:: principis de P5 | {(AC) ja s'hauria de donar per bo perquè} ell ha associa| les bueno els dos fonemes que se senten ¿no? la /k/ i el /e/ amb:: les dues lletres | llavors jo crec que s'ha de deixar així/ | i ja:: ja li explicarem |nyt| que no que què no s'escriu així sinó la regla ¿no? | Però que copiant/ al final és | no sé és calcar ¿no? no:: aprens res i no és	Ràpidament matisa, a *primer* de primària no és vàlid. En canvi, a *P4* i a *principis de P5* sí. El motiu és l'associació entre so i grafia. Expressa la seva opinió, *s'ha de deixar*. Més endavant vindrà l'explicació, *ja li explicarem*. L'adversatiu presenta les desavantatges de l'altre mètode. Assimila la còpia amb el calc on ni els

significatiu per ell	infants aprenen ni és significatiu.
Mireia i has dit que a primer sí que no ho donaries per vàlid	L'E aprofundeix en els motius pels quals a primer de primària no seria vàlida la mateixa escriptura.
Sara home jo crec que ja a primer ja haurien de saber:: | |nyt|	Respon directa que és allò que creu. Empra el condicional amb una perífrasi de necessitat, que mostra la complexitat de la demanda.
potser sí que lo de:: bueno el què costa més ¿no? de la be:: i la {(DC) be baixa} i aquestes coses però | que escriguin:: no sé | el què que l'escriguin amb ce doncs no perquè ce:: té un altre so és una /k/ i no	Indica quins casos formarien l'excepció, els fonemes més complicats, com indica amb l'exemple de la *be* seguit *d'aquestes coses*. Després d'una pausa breu, explicita què no és vàlid; confondre les lletres que representen cada so.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment és *que escriguin al moment* perquè mostra aquesta voluntat de la Sara que els infants escriguin allò que vulguin sense sentir-se cohibits per si és normativament correcte o no, *és igual si t'escriu què amb una ce i una e*. Per a la Sara el més important és respectar aquesta voluntat d'escriure. Per decidir quins errors són acceptables i quins no, empra els nivells escolars. D'aquesta manera allò que a P4 o principis de P5 és correcte, no ho és a primer de primària, *jo crec que, ja a primer, ja haurien de saber* Amb tot, quan l'entrevistadora demana que expliqui per què no és acceptable a primer de primària, tampoc s'acaba de mostrar tan taxativa com havia semblat en un inici, ja que insisteix en la necessitat de saber la relació entre el so i la grafia, a la vegada que deixa la porta oberta a les errades d'aquells grafemes que es corresponen amb més d'un fonema, i a l'inrevés. Elabora la seva opinió de la còpia, que la compara amb el calc per exemplificar la reduïda dificultat de la tasca, tot assegurant que copiant no s'aprèn i que no es tracta d'una pràctica significativa per als alumnes, *no aprens res i no és significatiu per ell*.

Onzè fragment (F11)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 64 [246-266]

Text	Anàlisi
Mireia i la | |nyt| a nivell de de la correcció ¿no? S'han de corregir tots els totes les escriptures dels infants/	L'E formula una nova pregunta.
Sara no | bueno | depèn de:: de l'edat ¿no? però si |nyt| estan incitant o::	Indica de quina variable depèn: *de l'edat.*
Mireia però per exemple a parvulari	L'E acota l'edat a tot el parvulari.

Sara cap a fina::ls potser però no corregir en plan {(AC) no és que això no es fa així} sinó |nyt ah| molt bé has escrit això i per què ¿no? Perquè potser et diu no perquè sona:: | la /k/ i sona la /e/ | pues sí però ara mira jo t'explicaré que això no s'escriu o sigui | |nyt| no dir no ressaltar l'error sinó:: modificant una mica el que ell ha escrit | i abans no abans no que escrigui el que vulgui	Apunta en quin moment corregiria, a finals de parvulari. Especifica com no faria la correcció i com sí, a través del discurs directe. Insisteix novament, en allò que no s'ha de fer, *ressaltar l'error*. Concreta quina actitud ha de tenir abans de finals de parvulari, *que escrigui el que vulgui*.
Mireia i deixar les produccions {(AC) tal qual les fan} | i fins i tot aquestes que es pengen en:: imagina't |¿eh?| aquestes els típics que es pengen o l'àlbum que es posa a l'entrada de la classe perquè el vegin els pares i tot això/ també les deixaries	L'E assegura la resposta de la Sara a la vegada que formula una pregunta molt relacionada.
Sara sí perquè és que canviar-ho és com enganyar als pares ¿no? | Vull dir |nyt| no sé a mi m'ho feien amb la meva neboda que era |mh::| amb amb els dibuixos ¿no? Era |nyt| això no ho has fet tu perquè és que dibuixes <u>cada dia</u> amb mi/ | i <u>tu</u> no saps fer una casa encara | i llavors venia amb cases fetes i era clar li preguntaves no m'ha ajudat la profe clar òbviament si és que es veu ¿no? |nyt| i es que no sé jo com a mare almenys no m'agradaria que m'enganyessin | perquè a més jo ho sé el que faria el meu fill ¿no? perquè el veuria cada dia/ | llavors perquè quedi bonic no:: | el que el que és el que s'ha de fer pues | es queda així i punt	Respon afirmativament i explica el motiu amb una comparació, *com enganyar*. El marcador aclareix la informació tot exposant un exemple, el de *la seva neboda amb els dibuixos.* Verbalitza el raonament, fruit de la sorpresa. L'èmfasi en la periodicitat i el pronom, accentuen la incredulitat de la Sara. L'adverbi *encara* denota confiança en el procés d'aprenentatge del dibuix. L'evidència és obvia com manifesta expressament, *es veu*. Torna a la situació d'escriptura. Es posa en el lloc d'una mare i repeteix l'engany que suposaria. Indica el motiu de l'engany, perquè coneix què faria *el fill*. El motiu del coneixement és la convivència, *el veuria cada dia*. Nega amb rotunditat l'argument pel qual es corregeix, la bellesa, *que quedi bonic*. Conclou la intervenció de manera rotunda, indicant què s'ha de fer, *es queda així*. Dóna el tema per tancat, *i punt*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau d'aquest fragment fa referència a les possibles correccions de les produccions dels infants, *canviar-ho és com enganyar*. En aquesta oració la Sara es posiciona clarament sobre la correcció, mostrant-se partidària de mantenir les escriptures dels infants tal qual es produeixen, sense que hi hagi una correcció per motius merament estètics o ortogràfics. A la vegada, se'n deriva la importància que la Sara atorga al procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ja que és conscient que els errors que poden haver-hi en l'escriptura s'han de normalitzar i mantenir-los visibles com un element ordinari i quotidià. A les acaballes del fragment es veu, amb bastanta claredat, com la Sara està molt convençuda de quina ha de ser l'actuació docent en aquest sentit, *es queda així i punt*. En el relat emergeix una anècdota personal directa, de la seva neboda, amb la qual estableix un paral·lelisme. El mateix engany que ella va experimentar en veure que la neboda portava cases molt ben dibuixades de l'escola, és el que vol evitar als pares dels infants quan aquests mostrin

les seves escriptures, on el principal motiu de l'engany és el coneixement d'allò que és capaç de fer —o no— l'infant.

Diferencia moments en el mateix parvulari segons quina ha de ser la actuació docent. Mentre que en els primers anys de parvulari creu que s'ha de construir un espai per tal qiue els infants *escriguin el que vulguin*, cap a finals de parvulari s'ha de començar la correcció més sistemàtica d'errors. Aquesta correcció, però, no ha de ser a base de ressaltar els errors sinó que és una correcció més personalitzada, on s'estableix una interacció entre infant i mestra per explicar l'error i preguntar a l'infant el motiu de les seves decisions. Sempre, però, fent reforç positiu, *molt bé has escrit això*.

Dotzè fragment (F12)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 65 [267-289]

Text	Anàlisi
Mireia com gestionaries els | els diferents ritmes d'aprenentatge ¿no? Que hi ha a la mateixa aula d'educació:: |ai de parvulari pots tenir:: |nyt| nens amb nivells molt dispars/ | com | com t'encararies en aquesta::	L'E planteja una pregunta professional.
Sara clar és que:: | depèn dels recursos també que tinguis ¿no? perquè si has d'atendre | a tota la classe/ pues | clar és difícil posar-te allà amb el nen que li costa més | a fer fonema per fonema ((picant amb la mà a la taula)) i tot llavors |nyt|	Apunta la primera variable, els recursos disponibles. Detalla el motiu, la dificultat *d'atendre* tots a la vegada, *a tota la classe* i als infants amb dificultats. Defineix quin exercici faria amb l'infant amb problemes, *treballar fonema per fonema*, sense que s'hagi definit una situació o dificultat específica.
clar això és com el gran dubte de:: de de:: | {(AC) que no sé com fer-ho perquè realment}	Admet el repte que suposa la pregunta, *el gran dubte*, i la falta de coneixement davant del tema, *no sé com fer-ho*.
no ho he vist tampoc a:: a l'escola que vaig estar de pràctiques aquest any/ hi havia la TEI i la:: i la tutora llavors vaig pensar ostres doncs aquí potser | |nyt| mentres la TEI potser atent a tothom ¿no? una mica la:: la la profe es pot posar allà amb el que:: amb el que realment\ i no:: no ho feien | no:: era jo la que anava allà lletra per lletra ((picant amb la mà a la taula)) |	Indica la falta d'experiència a les pràctiques. Malgrat el suport TEI (tècnic d'educació infantil), no es van complir les seves expectatives inicials, *vaig pensar ostres doncs aquí potser.* Apunta l'actuació esperada atès el suport tècnic. Indica qui va fer la feina que esperava de la TEI, ella. Insistint, de nou, *en el lletra per lletra.*
clar llavors això no sé encara com ho faria perquè | és molt de temps dedicat a un nen llavors potser aprofitar | no sé fer:: en petit grup que s'ajudessin entre ells sobretot ¿no? {(AC) Perquè així també va molt bé} tant pels que ja s'ho saben | per reforçar-ho/ com els que no per apre- per aprendre-ho i a més també |nyt| clar al venir d'ells potser s'ho prenen d'una altra manera ¿no? que no:: |nyt| que no és l'autoritat ¿no? |	Exposa la falta de coneixement davant del repte plantejat, *no sé com ho faria*. Exposa una possible solució, el treball *en petit grup*. D'aquesta manera, l'ajuda és entre iguals, *entre ells*. Destaca que els avantatges són per a tots, els que *s'ho saben* i *els que no*. Incideix en la procedència del coneixement, *d'ells*, els alumnes, que no són *l'autoritat*.
i:: bueno això per petits grups/ o aprofitant estones de de racons ¿no? Fer un racó de lectura/ llavors	Torna a insistir en el tipus d'agrupació, *petits grups*. Una altra possibilitat a nivell organitzativa són *els*

|em::| | agafar els nens que més li costin i treballar-ho amb ells | però a nivell general en:: de una classe normal amb tot el grup | seria difícil | hauria d'aprofitar aquests moments de:: |		*racons*. Un cop repartit el gran grup, la mestra pot focalitzar l'atenció en aquells que més els costa. El contrastiu introdueix la situació oposada, una *classe normal*. Apunta la dificultat, que no impossibilitat de gestionar els diferents nivells. Emprant el mode condicional, indica quina seria l'actuació desitjable, *aprofitar* els moments. L'ús del verb aprofitar accentua la dimensió que ocorre poques vegades, i que per tant s'ha de fer el màxim possible.
Mireia	de diferents agrupacions	L'E completa l'oració.
Sara	|aja|	Assenteix.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

A l'hora de gestionar els diferents ritmes d'aprenentatge dins l'aula la Sara identifica com a principal variable els recursos dels quals es disposen. En una *classe normal*, com ella mateixa diu, és a dir, el treball de tota la classe alhora, seguint el mateix ritme, és difícil. Aquest tipus d'agrupació no satisfà les seves necessitats a l'hora de gestionar la diversitat a l'aula. Per això, la seva estratègia, passaria per aprofitar els moments en els quals les agrupacions són més flexibles, quan es treballa en petit grup o per racons. En aquestes situacions, sí que hi ha l'opció de fer un treball individualitzat amb aquells que més els costa per aconseguir una major profunditat. Havent definit el treball de tots els infants a la vegada com a *normal*, i parlant de les petites agrupacions com moments que s'han d'aprofitar, es pot interpretar que es tracta d'una situació més aviat extraordinària i que no és gaire comú. D'aquí, la necessitat de fer el màxim d'aquestes poques situacions en les quals l'agrupació grupal és més flexible. Tanmateix, la Sara no es sent prou formada ja que admet que aquest és *el gran dubte* sobre el qual li falta coneixement, *no sé com fer-ho*. En part, també, perquè no ha vist com es resolia a les escoles observades durant els períodes de pràctiques, *no ho he vist tampoc a:: a l'escola*.

Sorprèn que malgrat no haver definit cap situació concreta de dificultat o cap infant amb unes dificultats d'aprenentatge específiques, la Sara anticipi l'acció de suport que s'haurà de fer amb l'infant, *fonema per fonema*. De fet, aquesta esdevé la frase clau del fragment ja que deixa entreveure, novament, la importància que la Sara atorga a l'aprenentatge dels fonemes un per un, coincidint amb el mètode sintètic. Sembla que no contempli cap altre escenari que requereixi d'un altre tipus d'actuació.

Tretzè fragment (F13)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 66 [290-317]

Text	Anàlisi
Mireia ¿has estat aquest curs en una aula multilingüe i multicultural?	L'E planteja una pregunta sobre la varietat lingüística i cultural de les aules observades.
Sara | sí (riu)	Respon afirmativament.
Mireia ¿me la pots descriure una mica?	L'E demana que descrigui la varietat.
Sara bueno hi havien ne::ns que eren xinesos/ | àrabs | i sud-americans | i catalans || i:: bueno però entre ells parlaven:: | castellà excepte:: els dos xinesos que no parlaven | però amb ningú ni entre ells ni quan venia el germà no:: |	La descriu a partir de la procedència dels alumnes. Concreta la llengua que empraven entre ells, el *castellà*, així com l'excepció, *dos* alumnes *xinesos que no parlaven*. Exposa un seguit de situacions en les quals no parlaven.
no sé perquè no volien parlar	Percep la situació com una decisió pròpia dels infants *no volien* més que una limitació.
Mireia i el:: quin quin | rol creus que juga el mestre en aquesta aula | en aquestes:: aules	L'E pregunta pel paper del mestre.
Sara bueno jo crec que:: hauria de fer com:: de mediador ¿no?	Des del seu punt de vista, i emprant el condicional, defineix el rol del mestre amb una comparació, *mediador*.
integrar aquest nen/ que tothom coneixi que és un nen que ve d'una:: d'una altra cultura que no treballa la llengua llavors | i que tothom | sapigués que aquell nen se li ha d'ajudar amb la llengua ¿no? |nyt| que si:: |nyt| hi ha algo que no ho entén o:: |nyt| ara anem cap allà doncs si el nen no va pues l'agafem de la mà i li diem ((imitant la conversa)) ¡no! que anem cap allà llavors |	Defineix la responsabilitat d'aquesta figura, *integrar el nen*. Concreta què entén per *integrar*, donar a conèixer la situació de l'infant i l'ajuda que precisa pel que fa a la llengua. Indica una situació en la qual requeriria d'ajuda dels companys. La il·lustra a través del discurs directe.
o sigui que a integrar-lo a la classe l'ha d'integrar perquè sinó aquest nen es perdrà aquest | el que passa amb els nens xinesos	El marcador aclareix la informació, se l'ha d'*integrar*. Exposa què ocorre quan no és així, *l'infant es perd.* Ho relaciona amb els dos alumnes xinesos que no parlaven.
Mireia {(AC) és el que t'anava a dir bueno anava una mica per aquí} com fer en aquest sentit què tal vas veure aquesta::	L'E pregunta com gestionava l'escola aquesta situació.
Sara bueno jo o sigui jo veia que:: si el nen xinès estava allà assegut quan s'aixecaven s'aixecava |nyt| | però no feia res era | per imitació però la mestra mai es dirigia a ell en plan | ((imitant la conversa)) vinga ara:: | toca't el nas jo què sé no sé	Exposa el que ella va veure. Explica el tipus d'accions que dui a terme el nen xinès, *per imitació*. L'adversatiu critica la falta d'explicació de la mestra a l'alumne. Proposa un exemple de com treballar amb aquest infant tot mostrant la seva falta de coneixements, *no sé*.
Mireia {(AC) sí sí sí sí sí}	L'E mostra acord amb molt entusiasme.
Sara no ho feia o no |nyt| no:: intervenia directament amb ell | sinó que bueno com la resta de la:: la classe em segueix/ pues ell ja ho farà | i no:: ni treballaven vocabulari amb e::ll ni ni se l'emportaven una estona les de:: educació	Insisteix en la falta de comunicació per part de la mestra, no intervenia directament amb ell. La conjunció *sinó* posa de relleu els que sí que seguien la comunicació, *la resta de la classe*. Incideix, un cop més, en la falta del treball específic per a ell, deixant-lo sol, *ell ja ho farà*. També critica la falta de dedicació per part de les

especial per treballar la llengua ni res |	mestres d'educació especial, de qui esperava que l'ajudessin amb la llengua.
llavors bueno quedava allà penjat i mira	Per a il·lustrar la conseqüència d'aquesta falta d'atenció empra una metàfora, *quedava penjat*, que accentua la solitud i l'aïllament de l'alumne.
si aprens bé i sinó pue::s | jo seguiré cobrant | i:: no sé	La darrera oració mostra, segons la Sara, el grau de despreocupació de la mestra.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

La Sara identifica la darrera aula de pràctiques observada com a multicultural i multilingüe. Per definir-la, recorre a la procedència dels alumnes, *xinesos, àrabs i sud-americans i catalans* i a la llengua que aquests empren per comunicar-se entre ells, majoritàriament el castellà. El paper docent, en aquestes situacions, és de *mediador*, la paraula clau del fragment, ja que accentua aquest rol de persona que no només ha de donar exemple sinó que també ha de tenir preocupacions que van més enllà dels coneixements per ensenyar i aprendre. En la definició, la Sara destaca la necessitat que aquesta figura faci visible, a la resta de companys de l'aula especialment, les dificultats de l'alumne que no entén la llengua vehicular, que prové d'una cultura molt diferent i que està en procés d'adaptació. Per això, és important que hi hagi un esforç per ajudar-lo a formar part del grup classe, *o sigui que a integrar-lo a la classe, l'ha d'integrar perquè sinó aquest nen es perdrà aquest.*

La conseqüència d'una no integració, de la manca d'atenció, és que el nen es perdrà, situació en la qual es trobava un dels nens xinesos de l'escola que va visitar, *bueno quedava allà penjat.* Quan defineix la situació multilingüe de l'aula, puntualitza que hi havia dos alumnes xinesos entre els quals no hi havia comunicació, *no sé perquè no volien parlar*. La Sara identifica la falta de comunicació d'aquest infant com una decisió voluntària, més que una incapacitat. Tanmateix, més endavant en el parlament, critica la falta absoluta de treball de llengua amb ell per part de la mestra de l'aula o de les mestres d'educació infantil. Critica que no hi hagi un treball extraordinari de vocabulari i que en cap moment es dirigeixin a ell per establir una interacció més propera, de manera que pugui practicar i aprendre la llengua.

Catorzè fragment (F14)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 67 [318-339]

Text	Anàlisi
Mireia |am::| creus que aques- la la les característiques d'aquesta aula amb aquesta varietat lingüística i cultural té alguna incidència o influència en el moment de:: ensenyar a llegir i a escriure/	L'E pregunta per la influència de les aules multilingües i multiculturals en el moment de començar l'alfabetització inicial.
Sara home sí perquè:: et trobes amb nens/ | per exemple de::ls àrabs ¿no? | que escriuen de dreta a esquerra llavors |	Confirma l'existència de la influència. Apunta el cas d*e*l*s àrabs* a través d'un exemple ja que la direccionalitat de l'escriptura és oposada a l'occidental.
clar ells si comencen a escriure | la paraula:: {(AC) jo què sé} casa |nyt| i en comptes de posar les lletres així ((assenyalant direcció esquerra a dreta)) potser les posen així ((assenyalant la direcció contraria)) |nyt| llavors s'ha de tenir en compte i no |nyt| no de dir-li al nen ¡no! Això no es fa així sinó explicar-li que | aquestes lletres aquí al:: a Catalunya les escrivim | d'esquerra a dreta	Estableix un supòsit. Concreta quina no ha de ser l'actuació docent davant del mateix i quina sí. Ho exemplifica a través del discurs directe.
però de fet el nen ho ha escrit bé/ vull dir |nyt| | però clar té allò d'escriure així no |	L'adversatiu introdueix el motiu pel qual s'ha de donar per bo, *ho ha escrit bé.* El marcador aclareix la valoració, *bé* tenint en compte la seva procedència.
o que potser tenen uns altres fonemes que no coneixem i llavors | posa una altra lletra una altra	Apunta una altra possible influència, la diferència de fonemes entre ambdues llengües. Estableix un nou supòsit.
| i llavors jo crec que això s'ha de conèixer i:: | i treballar perquè | o sigui hem de conèixer el el:: l'alumnat que tenim d'on vénen/ | i com és la seva cultura i com és tot | per poder atendre'ls	Amb una perífrasi d'obligació, indica què han de fer els docents, conèixer *l'alumnat*, la seva procedència, la *seva cultura*. D'aquesta manera se'ls podrà atendre.
Mireia ¿i creus que es fa?	L'E demana que valori si es compleix.
Sara jo no ho he vist | no:: |	La Sara ho relaciona amb les pràctiques i nega que es compleixi.
o sigui bueno sí que diuen |nyt| | no sé quan han criat algun nen o pregunten un per un/ i quan li toca |ah| bueno és que no passa res és que ells no no ens entén |	Els marcadors aclareixen la informació. Sí que existeix una actuació diferent davant d'un nen d'aquestes característiques, *no passa res, no ens entén.*
però per què no expliques perquè no ens entén ¿no?	La conjunció contrastiva introdueix el raonament de la Sara davant de la situació, diferent de l'actitud passiva de les mestres.
mai mai expliques de que |nyt| és d'un altre país i que parlen i que a casa seva parlen una altra llengua i que encara | no ha après aquesta i l'hem de- no és | |ah| pues no la sap pues | deu ¿no?	Critica l'inexistent explicació per part de les mestres. Puntualitza què s'hauria d'explicar en 3pp la procedència, la llengua diferent i la falta de coneixement de la llengua vehicular, *no ha après aquesta*. L'actuació, però, és en 1pp perquè implica a la mestra i als companys.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

Reconeix obertament la influència de les aules multilingües i multiculturals en el moment de realitzar l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i escriptura. Fixa

l'atenció en els aprenentatges que aquests alumnes ja han fet amb les seves llengües d'origen, i com aquests es poden transferir o influenciar els nous aprenentatges. Ho concreta amb el cas de la direccionalitat de l'escriptura àrab, oposada a l'oriental, i com el docent ha de conèixer la situació per poder adequar la seva actuació. Per això l'oració clau del fragment és *s'ha de conèixer*, perquè fa referència a aquesta visió més àmplia del docent, amb capacitat d'adaptar l'actuació en funció de cadascú dels seus estudiants. Per tant, no tots els errors són iguals, sinó que depenen de l'infant i de la situació d'aquest. Per això el docent ha de tenir coneixement de les circumstàncies dels seus alumnes, per poder fer la millor actuació docent a partir de la comprensió dels errors.

Emergeix el mestre d'aula com un mediador que ha de facilitar el coneixement de la situació, també, entre els companys d'aula. Per això insisteix en la necessitat d'explicar, de fer visible les capacitats de l'infant. Malgrat que ha observat que les mestres també adequaven les exigències a aquesta circumstància, per exemple, quan se li demana quelcom i no ho segueix, *bueno és que no passa res és que ell no, no ens entén*, la perplexitat de la Sara augmenta quan no hi ha aquesta explicació al darrera, aquesta explicació en la línia del rol docent mediador que ha reconegut que ha de tenir en aquest tipus d'aules, *mai expliques de que és d'un altre país i que parlen i que a casa seva parlen una altra llengua*. En l'explicació, a més, hi ha la visualització d'uns coneixements de l'alumne que difícilment tenen cabuda en el desenvolupament ordinari de l'aula, però que serveixen per oferir una visió més sencera de l'alumne. Per això emergeix un conflicte a partir de l'actuació de la mestra.

Quinzè fragment (F15)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 68 [340-368]

Text	Anàlisi
Mireia i | |nyt| | i aquí a la universitat creus que s'ha donat com aquesta formació aquest acompanyament en aquest sentit o::	L'E pregunta per la formació, en el grau d'Educació Infantil, per treballar en aquest tipus d'aules.
Sara de que::	
Mireia en quant a aquest tipus d'aules ¿no? Que us podeu trobar els estudiants/	
Sara jo crec que sí | bueno et refereixes a:: | |nyt| si hem tingut companys que parlaven en una altra llengua	Respon afirmativament. El marcador aclareix la informació que l'E està demanant.

Mireia	no no no no perdona	L'E nega la interpretació de la Sara.
Sara	llavors no ho he entès	Indica la falta de comprensió de la pregunta.
Mireia	a nivell de formació si t'han donat algun tipus de:: [|nyt|]	L'E comença la reformulació.
Sara	[de eines] per jo poder treballar-ho [o::]	La Sara acaba l'oració tot mostrant la nova interpretació.
Mireia	[o t'han] explicat situacions o sigui si creus que t'han format d'alguna manera en aquest tipus d'aules || per ser [més::]	L'E amplia la pregunta.
Sara	[sí a veure] clar és que |nyt| cada aula és un món i no et poden:: |	Inicia la resposta manifestant la complexitat i singularitat de cada aula amb la metàfora *és un món.* Sembla que vagi a indicar la impossibilitat de formar els estudiants del grau, però talla la frase.
	però jo crec que la base ens l'han donat i és sobretot respectar el nen/ | el seu ritme i integrar-lo i fer conscient a tothom | de les seves característiques i:: fer |	La conjugació contrasta amb allò que sí que han fet, donar *la base*. Puntualitza quina és aquesta *base*: *respectar al nen, el seu ritme, integrar-lo i fer visibles les seves característiques.*
	o sigui que no només estàs cada mestra educant sinó que es | bueno tot el professorat i dels altres nens també s'haurien d'implicar en en ajudar aquell nen | llavors jo crec que això des de la universitat sí que:: | almenys la base sí que ens l'han donat	El marcador aclareix la informació, tota la comunitat educa i hauria d'ajudar en el procés: *la mestra, el professorat i els altres nens*. Confirma que aquest aprenentatge l'ha adquirit a la universitat perquè li han donat. L'acció està en qui dóna més que en qui rep. Insisteix en la idea de la *base*.
Mireia	i així més concret en quant a:: aules multilingües i multiculturals com gestionar-les i com:: [treballar/]	L'E especifica la pregunta per què la Sara aprofundeixi en la resposta.
Sara	[bueno] molt per sobre no:: | sí que:: és això de tenir en compte el ritme i que cada nen:: però | clar no t'han dit | tampoc | com s'hauria de treballar amb aquests nens si per racons i per grups però |nyt| com molt per | molt de teoria i no sé potser haurien faltat | exemples o:: | ¿no?	Apunta la superficialitat dels aprenentatges, *molt per sobre*. Matisa el que sí que han fet, el *ritme* i les diferències entre els nens. L'adversatiu contrasta amb allò que no ha après, *com s'hauria de treballar* aquesta aula. Novament la conjunció introdueix l'element negatiu, *molt de teori*a. Indica què ha faltat, des del mode condicional que suavitza la demanda, *exemples*.
	Que sempre van:: van molt bé quan:: quan surt la teoria normalment sempre hi ha algú |ah| pues a la meva meva:: escola on estic de pràctiques fan això |nyt| i realment el el que et queda de la teoria és el que ha fet aquell:: noi amb la seva aula no:: | {(AC) i potser sí que faltarien} més:: més exemples	Valora la utilitat dels exemples, *sempre van molt bé*. Relaciona aquests amb les explicacions teòriques. Destaca l'aportació pràctica com *el que et queda*. Tanca insistint, de manera prudent gràcies a l'ús del mode condicional, en la necessitat de treballar a partir de *més exemples*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

La Sara demana més formació pràctica, *potser sí que faltarien més exemples*, en contraposició de la formació teòrica, de la qual ja en fan *molta*. Aprofundint en aquesta relació, s'observa que d'ambdós elements, aquell que subsisteix és el concret, el que es tradueix en una anècdota que explica el company de classe. Per contra, l'abstracció, representada per la teoria, és llunyana i no perdura, *el que et queda de la teoria és el*

que ha fet aquell noi amb la seva aula. Quan se li demana a la Sara que valori si ha estat formada, des del grau, per a afrontar el repte de les aules multiculturals i multilingües, respon afirmativament però amb la necessitat d'aclarir que *cada aula és un món*. Aquesta és l'oració clau del fragment, perquè denota la percepció de la Sara que és impossible mostrar una aula que representi un estàndard mitjà, un model, ja que la varietat és infinita. Per il·lustra-ho empra el ventall de varietat que introdueix el concepte *món*. En tant que aquesta varietat sempre és present, i sabent que serà impossible saber amb quina aula concreta treballarà en el futur, es considera formada. Concretament, remet a la metàfora de la construcció d'un edifici per equiparar la seva formació amb les bases de la construcció d'aquest. Fins i tot, concreta quina és la base, respectar els diferents ritmes d'aprenentatge dels infants i integrar la persona en el conjunt social que representa el grup classe, remetent a una dimensió més humanística de la professió del mestre. Amb tot, i a mesura que desenvolupa la resposta, concreta que no ha estat formada a nivell concret sobre les aules multiculturals i multilingües, ja que no sap quina és la millor metodologia per aquest grup *però clar no t'han dit tampoc com s'hauria de treballar amb aquests nens*. En aquest sentit, entra en una contradicció perquè reprenent la idea de la varietat de les aules, *cada aula és un món*, la millor metodologia per a aquest tipus de nens dependrà de cada situació, precisament per la mateixa metàfora que ella ha emprat. Malgrat dues aules puguin ser multiculturals i multilingües poden requerir demandes metodològiques oposades atesa la varietat.

Setzè fragment (F16)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 69 [369-390]

Text	Anàlisi
Mireia |am::| || {(AC) potser ho has comentat ja però ho tinc aquí apuntat} i com que és ja la úl- la darrera em vull assegurar | creus que |nyt| que s'han d'aprofitar com totes les situacions diàries de:: de lectura i d'escriptura per treballar-les amb els nens principalment o que també les |nyt| pots com:: | crear-ne | com a mestra ¿no?	L'E, després d'una breu explicació, planteja dues possibilitats sobre el tipus d'escriptura: aprofitar les situacions emergents o que hagin estat creades expressament per la mestra. Demana a la Sara que es posicioni.
Sara bueno les dues ¿no?| {AC) Vull dir | pots però passa amb tot} si tens una activitat | preparada però aquells nens e::l aquell:: dia han vingut parlant del zoo perquè::	D'entrada es queda amb ambdues. El marcador aclareix la resposta, igual que passa amb la resta de casos, *passa amb tot*. Il·lustra la seva posició a partir d'un exemple concret, on es decanta per aprofitar les situacions

han fet un aniversari al zoo i:: tots venen d'això pues | aprofita el tema del zoo per treballar | totes les àrees la llengua les matemàtiques el que sigui | llavors això s'hauria de fer en:: tot o només en la llengua i la:: l'escriptura | |nyt|	emergents. La resposta no és només en clau de llengua sinó de totes les àrees. A través d'una recomanació, *això s'hauria de fer*, insisteix en la necessitat d'aplicar-ho més enllà de la *llengua* o *l'escriptura*.
també s'han de preparar perquè | clar potser amb allò no no tens prou per assolir uns objectius que tinguis marcats |	De la mateixa manera, considera que hi ha d'haver situacions preparades. El motiu és que les situacions emergents, a les quals es refereix amb el pronom *allò*, poden no ser suficients *per assolir els objectius marcats*.
però jo crec que hauria de ser de les dos perquè | clar | si tu li dones molt però:: |nyt| no aprofites el que ells et donen | la no sé que porti una revista o un diari o:: | pues al final	L'adversatiu reprèn la defensa d'ambdós tipus d'escriptura. No obstant això, insisteix en la necessitat de tenir en compte allò que els alumnes porten a la classe, *una revista, un diari*.
Mireia els contes aquests ¿no? que també comentaves	L'E afegeix el recurs dels contes, que la Sara ja havia comentat que els nens duien a l'aula.
Sara sí els contes ¿no? llavors clar al final no portarà perquè portarà els contes si | mai els llegim ¿no? | o no els hi dones importància als meus contes i per mi són importants |	L'afirma. Descriu la conseqüència que es produirà si no es tenen en compte aquests materials portats pels infants, *al final no portarà*. Empatitza amb els infants posant-se en el seu lloc *els meus contes, per mi són importants*.
llavors jo crec que hauria de ser com una balança i:: fer mig mig de tot	El marcador introdueix novament la resposta, a través d'una comparació, *com una balança*. Es mostra partidària de combinar ambdós maneres per igual, *mig mig de tot*.
Mireia | em sembla | no sé si hi ha alguna cosa que vulguis afegir en relació que no t'hagi preguntat o:: alguna cosa/	L'E ofereix la paraula a la Sara perquè afegeixi allò que consideri oportú.
Sara |mh::| no	Amb la partícula de negació, declina l'oferta.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau d'aquest fragment és *fer mig mig de tot*, ja que reflexa el posicionament de la Sara a l'hora de triar entre diferents opcions com en aquest cas, entre les situacions emergents d'escriptura o les creades expressament per la mestra. D'aquesta manera, es mostra partidària de fer una barreja i seleccionar elements de totes per tal de limitar-se a una opció concreta. La situació té un paper destacat en la tria, ja que del cas concret que relata a partir d'una experiència no programada, en derivaria una activitat per aprofitar la motivació dels alumnes, que vénen de celebrar un aniversari al zoo. Ara bé, la Sara no creu que amb aquest tipus de situacions es puguin assumir els objectius plantejats; *amb allò no no tens prou per assolir uns objectius que tinguis marcats*. És a dir, malgrat que ha interioritzat la importància d'aprofitar la motivació dels alumnes no només per treballar llengua, com ella bé diu, sinó per totes les matèries possibles, veu unes limitacions a l'hora de treballar els objectius curriculars. Per treballar-los, per contra, es mostra partidària de crear situacions d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura com a mestra. Malgrat no s'ha decantat estrictament per una opció metodològica, es veu com les opcions responen a

situacions més aviat concretes. D'aquesta manera, sembla que les situacions emergents serveixin per treballar elements fora del currículum i, en canvi, per treballar els objectius programats la situació hagi d'haver estat programada amb anterioritat per part de la mestra perquè responguin a allò que es vol ensenyar i aprendre.

Dissetè fragment (F17)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 70 [391-415]

Text	Anàlisi
Mireia pues et faré unes preguntes a partir del suport visual/ ((li mostra el suport visual)) {XXX} |aja| més o menys quina edat creus que té el:: nen o la nena que ha | {(P) escrit aquest text}	L'E indica que farà unes preguntes sobre un suport visual.
Sara jo crec que:: | bueno | P4 | entre quatre i cinc P4	Indicant que es tracta del que ella creu, situa l'infant a *P4* , amb una edat d'entre *quatre* i *cinc* anys.
Mireia i per què:: | P4	L'E demana que justifiqui la resposta.
Sara bueno perquè si et fixes | bueno | escriu bé ¿no? tot de dreta a esquerra |ai| d'esquerra a dreta/ | i si:: bueno l'estic per exemple | no ha fet la neutra no ha relacionat la neutra llavors | ha posat la a és com | sona | i molt | bueno també feliç la essa com sona ha fet la relació fonema:: grafia i ja està | no:: no no sap més les normes sinó que és relació fonema grafia |	Primer valora l'escriptura, *escriu bé*. Assenyala els elements que l'han fet decantar; la linealitat de l'escriptura, no haver distingit les vocals neutres. Explica com ho ha fet l'infant, *com sona.* Apunta la relació fonema-grafia sense tenir en compte les normes.
i jo crec que a P4 això ja:: ja ho tenen	Tanca la intervenció reforçant la hipòtesis inicial que es tracta d'un infant de P4.
Mireia i si sóc ets la mestra i jo t'entrego aquest text i sóc l'alumne ¿em faries algun comentari?	L'E formula una segona pregunta.
Sara | potser et preguntaria | ¿no? ¿per què has posat aquesta? i si em dius que:: perquè sona /s/ pues ja està\ | ja t'ho donaria per bo | i potser t'ho explicaria | sí però bueno | |nyt| |m| o sigui està molt bé perquè sona així però aquesta enganya |¿eh?| perquè realment aquesta és una ce trencada i llavors li explicaria la ce trencada o | {(AC) però bueno} | que no:: no li faria repetir | sinó que el deixaria així |nyt|	Respon amb una possibilitat. La mateixa Sara preveu la resposta i, en el cas que l'infant faci referència al so de la lletra *ja ho donaria per bo*. També com una opció afegeix l'explicació. El marcador introdueix la reproducció del discurs directe. L'adversatiu emfatitza quina no seria la seva actuació, fer-ho *repetir*. Explicita que el *deixaria així,* tal qual ha estat produït.
i a la pròxima intentaria pues posar una paraula que contingui:: potser la mateixa paraula/ i que:: i veure si:: si ho ha assolit o no el que li he explicat	En propers exercicis *intentaria* fer una comprovació. de l'aprenentatge, demanant que escrigui la paraula que li ha corregit amb l'explicació. Així pot comprovar si el contingut ha estat *assolit o no.*

b) Anàlisi focalitzada del fragment

En aquest fragment la Sara emet una hipòtesi sobre l'edat de l'infant que ha escrit el text que se li ha mostrat. Sense gaires dubitacions, el situa a P4 amb una edat d'entre 4 i 5 anys. Per a la justificació de la resposta fixa l'atenció en la relació entre el fonema i la grafia. L'oració clau del fragment fa referència a l'assoliment de contingut segons els cursos, *a P4 ja ho tenen*. De l'oració se'n desprèn com la Sara situa l'adquisició del contingut en el curs concret de P4, que ha estat la principal eina per a decantar la seva tria. A P4 és d'esperar que aquesta relació estigui assolida. Amb tot, però, matisa el grau d'assoliment. Es tracta de la relació fonema-grafia natural, és a dir, sense haver interioritzat les normes ortogràfiques. Per a l'explicació de les normes ortogràfiques la Sara, tot simulant la conversa amb l'infant, empra la metàfora de les *lletres que enganyen* per explicar la complexitat de les relacions entre els fonemes i les grafies. Aquesta explicació no aniria acompanyada ni d'una correcció ni de cap obligació de repetir l'exercici d'escriptura perquè són errors que no es contemplen atès el curs. El matís explícit, però, fa entreveure la possibilitat que altres cursos no *t'ho donaria per bo* o que no *el deixaria així*. Es tracta més d'un suport oral o d'un aclariment oral que, d'altra banda, espera que l'infant interioritzi perquè planteja un exercici de seguiment per constatar fins a quin punt s'ha interioritzat la norma explicada; *i veure si:: si ho ha assolit o no el que li he explicat.* La valoració general de la Sara sobre el text és en clau positiva, *escriu bé*, tot i que de manera inicial pugui semblar que no, perquè sent la necessitat de matisar que has de prestar atenció per veure com escriu *bueno perquè si et fixes*. És a dir, malgrat que ha identificat elements que encara no són correctes és capaç de veure'n d'altres que han estat assolits correctament, com la linealitat d'esquerra a dreta de l'escriptura, que la fan emetre aquesta valoració de to general en clau positiva.

Divuitè fragment (F18)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 71 [416-442]

Text	Anàlisi
Mireia i veig que també has dit el |nyt| el:: reforç positiu ¿no? Creus que és important/ reforçar-los	L'E formula una pregunta més concreta.

Sara sí perquè sinó al final:: es crea com una angoixa que no es senten capaços de fer res |	Respon afirmativament. Explica el motiu, *l'angoixa* dels infants en no sentir-se *capaços*.
i que frena el seu aprenentatge i que no:: |	Detalla la conseqüència de l'angoixa, *frena el seu aprenentatge*.
o sigui no arriba enlloc	El marcador explica la inexistència d'aspectes positius de l'angoixa.
jo crec que és millor | tot lo positiu ¿no?	Manifestant que es tracta del que ella pensa, passa a destacar la vessant positiva del reforç.
I llavors això els | com els motiva a seguir aprenent i potser això si li dius ((imitant la conversa)) ¡no! Molt malament això:: és una ce trencada això no s'escriu pues clar potser et té por el pròxim dia a escriure una essa perquè no sabrà si és una essa una ce trencada i potser no t'escriu cap paraula amb essa o:: no vol escriure perquè no se li acudeix cap paraula que no tingui la essa i en canvi si ho fas així	La conseqüència és la motivació. A través del discurs directe il·lustra una actuació docent en contra del reforç positiu. Concreta les conseqüències d'aquesta manera de fer, la possibilitat que el proper dia no vulgui escriure. Detalla les conseqüències de l'actuació oposada, reforçar positivament.
li dius | pues el pròxim dia diu |ah| pues mira aquesta em va dir que era una ce trencada i potser només ho fa amb la paraula feliç | i:: amb una altra que té la essa la ce trencada no ho fa però |	Recorre, novament, al discurs directe per exemplificar l'escena.
de mica en mica | jo crec que amb el reforç positiu |nyt| que s'engresca i té ganes d'aprendre | si no si traiem les ganes d'aprendre ja::	Mostra confiança en els infants, *de mica en mica*. Apunta la importància que els mestres animin, i explicita quina pot esdevenir l'altra conducta, quan els mestres, emprant la 1pp, són els responsables de la desmotivació, *traiem les ganes d'aprendre.*
Mireia i:: | quina seria |nyt| | quina situació creus que s'ha donat a l'aula per què:: l'infant hagi escrit aquest text	L'E formula la darrera pregunta de l'entrevista.
Sara (riu) bueno el el:: a la classe anterior han fet com bueno han treballat el poema i llavors han fet una carta a la seva mare i llavors això potser també:: | ve d'algo que han fet/ o:: que estan treballant la carta o el que sigui llavors | |nyt| per motivar-los més ¿no? perquè si clar fer un text i deixar-lo allà al calaix i al final de curs m'ho emporto | pues tampoc té gaire sentit llavors això |	Remet a una experiència recent, *la classe anterior*. Anomena el treball de *la carta* com una possibilitat. Per tal d'aconseguir una major motivació és una situació d'escriptura real. La contrasta amb l'oposada, *fer un text i deixar-lo al calaix.* Manifesta la falta de propòsit comunicatiu d'aquesta segona opció.
potser s'ho emporten el mateix dia {(AC) li donen a la seva mare i estan contents} ells i la seva mare/	Sempre com una opció, apunta que la carta la poden lliurar *el mateix dia*, i les conseqüències de l'acte en l'estat emocional, *estan contents,* dels infants i de la mare.
perquè han escrit una nota/ | l'han escrit ells amb la seva mà i:: per la seva mare ¿no? Que és | com una persona súper important |	La satisfacció prové de l'acte d'escriure, de la capacitat de poder elaborar un missatge, *amb la seva mà*. El destinatari també emana com un factor clau, *una persona súper important*.
i:: {(P) això m'he oblidat la pregunta}	Indica que ha oblidat la pregunta.
Mireia no si més o menys que és una carta per la mare [i així]	L'E dóna per resposta la pregunta.
Sara [sí això] | que és una carta per la mare	Confirma la hipòtesis que ha desenvolupat, *la carta per la mare*.
Mireia vale doncs ja està.	L'E dóna per acabada l'entrevista.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

En aquest fragment s'estableixen dues constel·lacions de paraules a partir de dues opcions oposades, el reforç positiu i la falta d'aquest o, fins i tot, l'èmfasi en els errors. Del reforç positiu la Sara diu que *és millor* i que *els motiva a seguir aprenent*. Per contra, de la falta de reforç positiu o de l'emfatització dels errors la Sara diu que pot provocar *angoixa, no es senten capaços de fer res* i *frena el seu aprenentatge*, és a dir, que l'infant no vagi enlloc. Emergeix la metàfora de l'aprenentatge com un camí, és a dir, un desplaçament a un nou lloc que només és accessible a partir d'aquest nou contingut aprés. Per tant, frenar aquest aprenentatge és aturar-se en aquest camí i no arribar *enlloc*. També situa l'efecte d'aquest reforç no positiu de manera molt colpidora. Apunta un col·lectiu que no acaba de definir, que pot remetre els adults o bé els mestres, com els responsable de treure les ganes d'aprendre als infants amb aquestes actuacions, *si traiem les ganes d'aprendre*. L'oració o les paraules clau d'aquest fragment seria aquesta constel·lació negativa que es desprèn d'aquest tipus d'actuació, però si una destaca per la seva duresa és com aquesta actuació *frena el seu aprenentatge* (el de l'infant).

Un altre element motivador és la funcionalitat de l'escriptura. És a dir, una situació comunicativa real, com és l'escriptura d'una nota als pares —el cas del suport mostrat— apareix com un element motivador a l'hora d'escriure. L'ús de l'eina, l'escriptura, per a un propòsit real, fer arribar un missatge d'amor als pares alimenta aquestes ganes d'aprendre *i estan contents (...) l'han escrit ells amb la seva mà i per la seva mare*. L'antítesi d'aquesta situació la representa un exercici d'escriptura que es queda al calaix.

Síntesi global de l'anàlisi dels fragments

L'entrevista discorre de manera cordial permetent a la Sara estar relaxada i respondre amb tranquil·litat. Es produeixen nombrosos encavalcaments i rialles que demostren el to informal de la conversa.

Un dels matisos que fa la Sara a l'entrevista és entre la lectura i l'escriptura com un mitjà o una finalitat (S3F: 1, 5, 6, 7, 18). De fet, ja en el primer fragment, l'oració clau prové de la major quantitat de coneixements que tenen aquells infants que l'empren com un mitjà, *en sabien molt més* (S3F1) respecte aquells que l'empren com una finalitat. El que diferencia els dos plantejaments és l'existència d'un motiu pel qual s'ha

de fer servir el mitjà, com ella bé indica en aquesta altra oració clau, *sempre buscant un objectiu d'aquella lectura o escriptura* (S3F6). L'antítesi d'una lectura o escriptura amb una finalitat real és aquella situació en la qual no hi ha una necessitat comunicativa darrera de l'eina. Un exemple sobre el qual insisteix en reiterades ocasions és la còpia, *copiar sense cap finalitat ni res* (S3F7). Concretament, creu que les fitxes són un recurs monòton (S3F: 2, 3, 4, 6, 7) que fomenta un exercici mecànic (S3F: 6, 7), de poca demanda cognitiva, que no desemboca en aprenentatge (S3F: 1, 10). Fins i tot arriba a comparar la còpia amb l'exercici de calc (S3F10). Es mostra conforme amb l'afirmació que com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure, millor; tot i que introdueix el matís de la utilitat dels aprenentatges que s'estan adquirint. En aquest sentit, remet a l'entorn alfabetitzat de la societat actual (S3F5). Tots aquells elements que ajuden a un infant a fer-lo més autònom en el seu dia a dia entrarien en aquesta categoria d'utilitat.

En aquesta línia, la Sara es lamenta de la poca varietat de pràctiques educatives que ha observat durant la seva formació (S3F: 1, 3, 7). D'aquí que en reiterades ocasions faci valoracions que mostren l'escassa varietat, *és una mica trist* (S3F3). És a dir, malgrat que ha assistit a diferents escoles, cursos i ha compartit observacions en diferents classes amb diferents mestres, considera que les pràctiques observades es poden emmarcar sota la nomenclatura *tradicional*, basades en enfocaments més aviat de transmissió de coneixement que no pas de construcció d'aquests. Un recurs habitual d'aquest tipus d'escoles és la fitxa (S3F: 2, 6). Un altre element que defineix aquesta metodologia tradicional és la poca adaptació dels recursos al curs concret o al moment (S3F: 2, 8). És a dir, que no s'adaptin les fitxes a les circumstàncies de cada grup sinó que es repeteixin les mateixes any rere any. Per això, quan ella elabora la seva unitat didàctica, un dels punts que la fan triomfar amb els seus alumnes és l'existència d'aquesta adaptació al grup classe, ja que *era destinat a ells* (S3F2).

La Sara ha interioritzat que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és un procés llarg que cada infant concreta a la seva manera. Per tant el docent ha de respectar els diferents nivells (S3F15) i els diferents processos (S3F: 5, 6, 11). A inicis del parvulari considera que ja s'ha de començar a ensenyar les grafies dels noms dels infants (S2F5) però que aquesta iniciació s'ha de fer *sempre convidant no forçant* (S2F5). En aquest punt emergeix una contradicció del tipus dilema ja que malgrat aquesta defensa, intensa, sobre com s'ha de produir el primer contacte, després té una sèrie de límits molt estrictes relacionats amb els cursos del parvulari com per exemple que a P5 ja han de saber la relació fonema grafia i ja han de saber llegir (S3F5). O per

exemple quan afirma que *a P4 ja ho tenen* (S3F17), fent referència al domini de la lateralitat i l'escriptura encara no convencionals. També es mostra partidària de respectar el procés d'aprenentatge, fomentant l'escriptura lliure (S3F: 4, 10, 11) i per això afirma *que escriguin el que vulguin* (S3F4) i *que escriguin al moment* (S3F10), en el sentit d'escriure amb els coneixements disponibles en aquell precís instant, tot mostrant una gran confiança en les capacitats d'aprenentatge de cada infant (S3F: 4). Un dels recursos que té com a mestra per gestionar la varietat de nivells a l'aula és el treball per grups, ja que confirma que és un espai on tots els alumnes aprenen (S3F12). També qualifica de major dificultat el treball amb tot el grup classe a la vegada, ja que no afavoreix aquesta flexibilitat que permet una millor gestió de la diversitat.

En la línia de respectar cada procés individual de cada infant, es mostra generalment contrària a corregir els textos dels infants per tal que els pares siguin conscients del moment del procés d'aprenentatge en el qual es troba el fill. De fet, arriba a confirmar que fer segons quines correccions és propi de voler transmetre informació falsa als pares, *canviar-ho és com enganyar* (S3F11). Per tant, certes escriptures queden al marge de la correcció, tot i que la resta ha manifestat que s'han de corregir (S3F11). Aquelles que han de ser corregides, ha de ser amb sentit, és a dir, acompanyant-les d'una explicació per tal que l'infant pugui entendre què està malament. A més, espera que l'alumne ja adquireixi el contingut a partir de l'explicació i que no s'equivoqui en la propera escriptura (S3F17). A part de la correcció, insisteix amb força en la necessitat de realitzar sempre un reforç positiu sobre la feina feta (S3F: 11, 18). Per il·lustrar els beneficis d'aquest tipus de reforç, recorre a la descripció de la situació antagònica on, fruit de l'actuació de l'adult, l'infant es veu severament afectat, *frena el seu aprenentatge* (S3F18). Aquesta actuació no desitjada emfatitza l'errada i el tractament de l'error és tal que angoixa l'infant. Per contra, la Sara contempla l'error com un possible punt de partida per a un aprenentatge (S3F11). Aquesta visió es confirma quan insisteix en la necessitat de tenir més coneixements dels infants de l'aula, especialment en aquelles que siguin multiculturals i multilingües per tal de poder adaptar millor l'actuació docent (S3F14) als coneixements específics de cada infant. En funció de quina sigui la llengua primera de l'infant, els errors han de tenir diferents respostes, ja que només tenint en compte els coneixements previs de l'infant es podrà oferir una actuació el més adequada possible, *s'ha de conèixer* (S3F14). La figura docent en una aula d'aquestes característiques l'associa amb la d'un *mediador* (S3F13) que ha de gestionar aquesta varietat a l'aula i fer-la visible, també, per als

infants, de manera que puguin esdevenir igualment membres actius en la integració dels companys (S3F: 13, 14, 15).

La Sara critica l'ús deficient del racó de contes de l'escola de pràctiques que ha visitat. A diferència del que ha observat, considera que la literatura ha de tenir un paper destacat en l'aula d'educació infantil i per això *sempre ha d'existir el racó dels contes* (S3F8). També critica el tractament que reben les emocions en el dia a dia a l'aula (S3F3). D'aquí que quan ella desenvolupa la seva unitat didàctica treballi tant aquesta dimensió. El seu mètode, a més, es diferencia del que ella ha observat, que ha definit de caire tradicional, perquè és més dinàmic i vivencial (S3F7). No només està pensat per a aquell grup d'alumnes en concret, sinó que proposa activitats de caire més experimental per tal de motivar els infants.

La relació so-grafia esdevé un dels puntals per a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura (S3F: 3, 5, 6, 12). De fet, és una de les frases clau, *és bastant important que coneguin tots els fonemes* (S3F9). També la manera com s'inicia el treball d'aquesta relació, amb les lletres de cada nom de cada infant i en un curs concret, P3 (S3F9). Amb el temps, les diferents lletres de l'alfabet s'aniran treballant a partir dels noms dels companys. D'aquesta manera, l'alfabet és més significatiu (S3F5). Fins i tot, en una situació hipotètica en la qual es planteja que un infant necessitaria ajuda especialitzada, sense especificar quin tipus de dificultat té, preveu la necessitat de centrar l'atenció en el *fonema per fonema* (S3F12).

Sorgeixen tres contradiccions de l'entrevista, duess del tipus conflicte i una del tipus dilema. Els dos primers casos, els conflictes, sorgeixen arran de l'observació de l'actuació de les mestres a l'escola de pràctiques i l'enfrontament que li causa amb la seva manera de pensar. Es qüestiona fins a quin punt estan duent a terme la millor actuació pel bé dels infants. En el primer cas, el conflicte brolla quan les mestres no treuen la fotografia dels cartells dels noms dels alumnes, ja que segons la Sara no estan afavorint el reconeixement del cartell a través de la lectura ja que tenen un altre codi —el fotogràfic— per solucionar el repte (S3F3). El segon conflicte és arran de la falta d'explicació, per part de la mestra, de la situació en la qual es troba l'infant xinès de la classe que es troba perdut. La Sara critica la falta d'una explicació verbal que ajudi a crear empatia amb la resta de companys per tal que puguin ser tots els que ajudin a acollir-lo a la classe (S3F14). La tercera contradicció és del tipus dilema. Sorgeix quan la Sara es pregunta a si mateixa quina serà la millor metodologia per treballar amb aules multilingües quan, d'altra banda, emet la declaració que *cada aula*

és un món (S3F15). Partint d'aquesta idea, mai existirà una única manera de fer, sinó que serà la conjugació de moltes i variades la millor per a cada situació. En aquesta línia, quan se li planteja una situació binaria metodològica, opta per trobar l'equilibri dient que ella es partidària de *fer mig mig de tot* (S3F16), novament reforçant la idea que depenent d'allò que es vulgui aconseguir en un moment concret, s'ha d'optar per una alternativa o una altra. També la Sara ha fixat l'atenció en com diferents actuacions docents (S3F4) i metodologies tenen efectes diferents en els infants (S3F1).

La Sara es mostra satisfeta amb la formació rebuda, tot i que considera que els aprenentatges fets en relació amb l'alfabetització inicial han estat a quart de carrera, i és massa tard (S3F1). Són coneixements adquirits després de les pràctiques i, per tant, no els ha pogut posar en pràctica ni han pogut definir el seu perfil docent (S3F1).

5.2.3.2 Anàlisi de les complecions de les comparacions (S3C: 1-3)

- *(C1) Ensenyar a llegir i a escriure és com: Ensenyar a l'individu a ser autònom, a poder desenvolupar-se de manera integral i a poder viure i conviure en aquest món. Sense l'escriptura i, sobretot, la lectura, l'individu no podria fer activitats que es realitzen cada dia de manera inconscient, com llegir el nom de les parades del metro o els avisos que es donen a la comunitat de veïns*

La Sara compara l'acte d'ensenyar a llegir i a escriure amb l'acte de donar autonomia a un infant per poder desenvolupar-se de manera íntegra. L'èmfasi en l'autonomia adquirida per l'individu denota la importància de l'alfabetització, que va molt més enllà de llegir i escriure, perquè la relaciona amb la importància d'aquest aprenentatge en un entorn com l'actual, alfabetitzat (S3F5). La necessitat de matisar la manera, integral, apunta l'ampli abast d'aquest aprenentatge i de la transformació que suposa en l'individu, a diferència d'altres processos de desenvolupament que responen només a criteris parcials. Aquest desenvolupament suposa un aprenentatge gradual que culmina amb la capacitat de poder viure i conviure en el món. Apareix aquesta dimensió més humanística de l'aprenentatge, que va molt més enllà de la transmissió de coneixements i que focalitza l'atenció en el canvi personal que suposa l'adquisició d'aquesta habilitat. La Sara segueix desenvolupant la comparació emprant la imatge en negatiu per il·lustrar allò que vol expressar. És a dir, sense l'escriptura o la lectura l'individu no pot dur a terme activitats quotidianes com són llegir el nom de les parades del metro o l'avís de la comunitat de veïns. L'accent està en la inconsciència de l'acte de llegir, ja que respon a una demanda més que freqüent en un entorn alfabetitzat. És

a dir, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és vist com una porta que obre la possibilitat de fluir, de manera natural, en l'entorn lletrat sabent que es tracta de quelcom tant ordinari, habitual, i a vegades, fins i tot, automatitzat, que es pot fer gairebé de manera inconscient. Lliga, per tant, amb la percepció que ha emergit de l'entrevista on la Sara vincula aquest aprenentatge amb la utilitat del mateix (S3F5). Resulta interessant veure la jerarquització que estableix la Sara entre ambdós aprenentatges, l'escriptura i la lectura, ja que situa aquesta última per sobre de l'escriptura, fent-la destacar com encara més essencial en el transcurs del dia a dia. Aquesta tendència a la jerarquització, per exemple, s'ha fet palesa a l'hora d'establir l'ordre cal·ligràfic que han de seguir els infants, primer la lletra lligada i després la lletra de pal (S3F5).

- *(C2) Aprendre a llegir s'assembla a: descobrir nous mons. A partir dels textos que llegim podem imaginar-nos històries que queden al nostre cap i poden fer-nos reflexionar sobre el món extern i el propi.*

Associa l'aprenentatge de la lectura al descobriment de *nous mons*. Empra el concepte món en plural, accentuant la dimensió de la descoberta i l'acompanya de l'adjectiu *nou* per emfatitzar que és quelcom que apareix per primera vegada. També explica com es produeix aquest accés a tot aquest material aparegut fa poc, a través dels textos que són llegits per l'individu i que potencien la imaginació d'aquest en forma *d'històries que queden* dins el cap. D'una banda, subratlla l'espai on queden. De l'altra, destaca la permanència d'aquestes històries imaginades per marcar l'impacte que tenen en l'individu, és a dir, que no es tracta de quelcom passatger sinó de quelcom que roman en el temps. D'aquesta manera, poden ser la clau d'accés, com indica la perífrasi de probabilitat, a una doble reflexió, ja que sent la necessitat de matisar-ho, la del *món extern* però també la del *propi*. L'accés a la lletra escrita la planteja en clau d'aprofundiment personal, de recorregut reflexiu en aquest món intern que ha especificat. Aquesta és una dimensió que no havia emergit a l'entrevista, però que casa amb el lloc destacat que per a la Sara es mereix la literatura infantil a les aules de parvulari (S3F8).

- *(C3) Aprendre a escriure s'assembla a: donar forma als propis pensaments. A través de les paraules podem "materialitzar" les nostres idees.*

L'aprenentatge de l'escriptura l'encadena a *donar forma als propis pensaments*. Els pensaments, per tant, existeixen més enllà de l'escriptura, però aprendre a escriure permet modelar-los, permet jugar amb ells. D'aquesta manera, l'escriptura esdevé una eina de reflexió. Les paraules són el mitjà a partir del qual es transforma allò que no és abstracte en elements més concrets, en materials que permeten visualitzar millor aquells pensaments. Aquest procés l'anomena *materialitzar les nostres idees*. Aquest procés de concreció el planteja com una possibilitat i no com una evidència, és a dir, que no és intrínsec al procés d'aprendre a escriure sinó que aquest aprenentatge obre aquesta possibilitat per a cada individu, que la podrà desenvolupar o no. És una visió nova sobre l'escriptura que no havia emergit a l'entrevista.

5.2.3.3 Anàlisi de les seleccions de la memòria de pràctiques (S3S: 1-9)

Primera selecció, pàg. 1 (S1)

> Aquestes segones pràctiques les enfoco des d'un altre punt de vista que les anteriors, ja que tinc més experiència i més formació en quant a didàctica de les diferents matèries i en quant a continguts que els infants poden arribar a assolir. Al llarg d'aquest quatre anys, he pogut confeccionar la meva pròpia definició d'educació: L'educació és un procés en el que aprenem continguts, habilitats, valors i costums de la cultura que ens envolta. Aquest procés dura tota la vida i és multidireccional, és a dir, no només aprenem continguts del nostre entorn, sinó que també ensenyem a aquest. Aquest aprenentatge ens permet desenvolupar-nos i crear la nostra identitat, per poder així socialitzar-nos i aprendre a viure i a conviure en el món.

> per aprendre. Cal que els infants siguin partícips del seu propi aprenentatge i que la seva educació estigui enfocada a continguts propers a ells, que puguin donar lloc a un aprenentatge significatiu.

En la reflexió inicial, la Sara se situa respecte l'anterior vegada que va elaborar una memòria de pràctiques, és a dir, a segon de carrera, quan va cursar la primera assignatura de pràctiques, que es correspon amb el moment de la segona recollida de dades (S2). Puntualitza que gaudeix de més experiència i formació. Facilita una definició d'educació molt holística. Més enllà d'emfatitzar la idea que és un *procés* (S3F: 5, 6, 11) o d'aprendre *continguts* enlloc de transmissió de coneixements,

remarca la importància d'aprendre *valors i costums de la cultura que ens envolta*. Aquest èmfasi en la dimensió cultural de l'aprenentatge va en consonància amb la percepció del docent com a mediador (S3F: 13, 14, 15) que s'ha vist a l'entrevista. D'altra banda remarca, novament, la idea del procés per afegir que és una llarga trajectòria, que dura tota la vida i que és de caire multidireccional, pel qual s'estableix una relació d'ensenyament i aprenentatge per impregnació cultural de l'entorn. La cloenda, que accentua la socialització per tal d'aprendre a *viure* i a *conviure* casa de ple amb la importància que s'ha atorgat a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura en la compleció de les oracions (S3C1). Es tracta d'un d'aquests aprenentatges de llarg recorregut però que conforma, juntament amb d'altres, aquesta visió tan completa del que significa l'educació.

El segon retall ajuda a comprendre la preocupació que la Sara ha mostrat durant l'entrevista, quan definia l'escola que havia visitat de metodologia tradicional perquè no adaptava el contingut als infants. De fet, un dels elements que prenia per considerar-la tal era la poca adaptació dels continguts a l'aula i als infants que la conformen (S3F: 2, 8). Aquesta interpretació queda reforçada per la necessitat que la Sara manifesta que l'educació ha d'estar enfocada amb continguts propers a ells. Per això, també, l'èmfasi que ha mostrat quan definia una de les virtuts de la seva unitat didàctica per la proximitat temàtica (S3F3).

Segona selecció, pàg. 1-2 (S2)

Dit això, els **objectius** que em plantejo per a aquest nou període són els següents:

- **Establir punts de referència per construir personalitat**: Veure exemples de bons/es mestres per tal de poder construir (una mica més) la meva identitat com a docent. Considero que hi ha moltes coses que no apareixen als llibres i només l'experiència ens la pot ensenyar, així que aquests professionals ens poden transmetre uns coneixements únics que ens seran molt útils. D'altra banda,

- **Ser innovadora**: Dins del meu perfil de mestra, aquest any m'he marcat ser innovadora, ja que normalment repeteixo patrons o activitats que he vist d'altres mestres. M'agradaria que fossin els propis infants els que experimentessin i arribessin la teoria, en comptes de ser la mestra la que sempre l'explica.
- **Treballar amb els diferents ritmes d'aprenentatge**: Veure com adapten les activitats als diferents ritmes que trobem a la classe i si tenen en compte la diversitat o la deixen de banda. En quant a la meva intervenció, intentaré donar protagonisme a tots els infants i ajudar el màxim possible en el seu desenvolupament amb els coneixements adquirits en les assignatures de la menció. Potser aquest és el punt que menys m'imagino, ja que en les escoles en les que he estat es superava el 85% d'immigració i en aquesta no tinc clar quin tipus d'alumnat em trobaré.

A l'inici de la memòria, es planteja objectius que han emergit durant l'entrevista en forma de demanda, o de preocupació. En el cas del primer, ha estat evident quan insistia en la necessitat de certs canvis en la formació per poder-la millorar. Aquesta voluntat d'aprendre allò que no apareix *als llibres*, i que l'experiència pot ensenyar és el valuós impacte que sabia que tindrien les pràctiques, igual que ja van fer les primeres, *coneixements molt útils*.

En el segon objectiu, el focus d'atenció està en la voluntat d'introduir innovacions en les seves pràctiques docents. Aquesta demanda ha emergit de manera recorrent (S3F: 1, 3, 7), en la majoria d'ocasions en forma de lamentacions per haver observat metodologies tradicionals (S3F: 2, 6, 8) que l'allunyaven del compliment d'aquest objectiu que s'havia proposat. Tanmateix, valora especialment de manera positiva aquelles activitats observades que creu que se surten de l'estàndard. Per aquest motiu, a l'entrevista, destaca l'activitat del bingo (S3F5), que malgrat observar-la a les pràctiques de segon de carrera (S2), ha resultat ser la més trencadora, essent una de les que li ha causat major impacte.

El tercer objectiu fa referència a la gestió dels diferents ritmes d'aprenentatge, que també ha brotat com una preocupació de la Sara (S3F15). Precisament, ha concretat que una de les maneres de fer front a aquestes variacions internes en el grup és a partir del treball entre iguals (S3F12). Destaca la cloenda de l'objectiu en la qual comenta la seva experiència en aules amb un alt percentatge d'immigrants (S3F13).

Tercera selecció, pàg. 3 (S3)

> responsables de la seva seguretat). Per últim, m'agradaria destacar l'esperit crític que tinc, és a dir, m'agrada saber el perquè de les coses per poder opinar i d'aquesta opinió extreure'n els aspectes positius. En quant a coneixements, considero que estic molt més preparada que en les pràctiques anteriors i, per tant, sóc més competent, ja que he pogut adquirir molts més continguts sobre l'educació i les diferents didàctiques.
>
> En quant als punts febles, m'agradaria destacar que, tot i que sempre intento treure'n els aspectes positius de tot, moltes vegades jutjo o critico quan alguna cosa no m'agrada sense veure si realment funciona o no. A més, mai he estat en una escola amb un percentatge d'immigració tan baix i, per tant em costa fer-me a la idea de com seran i això em provoca certa inseguretat.

Tancant el primer apartat de la memòria, s'observa l'esperit crític de la Sara, que ha estat més que present durant tota l'entrevista. Per exemple, quan criticava l'ús deficient del racó de literatura a l'aula d'educació infantil (S3F8), quan ha fet propostes realistes i assequibles per tal de millorar la formació dels mestres (S3F1), quan ha criticat la metodologia tradicional de l'escola observada perquè estava basada en fitxes (S3F: 2, 6, 8) o quan ha qüestionat la gestió deficient de la dimensió emocional a l'aula (S3F3). També és especialment visible quan han emergit els dos conflictes (S3F: 3, 14) arran de qüestionar-se l'actuació docent. Ser capaç de qüestionar l'autoritat, des del respecte, és una prova d'aquest esperit crític que la Sara ha destacat com a punt fort personal.

La segona selecció, novament, fa referència al repte, o la novetat, que suposa per ella realitzar les pràctiques en una aula amb un percentatge baix d'immigració, ja que totes les experiències en el marc de la seva formació han estat sempre en centres multilingües i multiculturals (S3F13).

Quarta selecció, pàg. 5 (S4)

> Pel que fa al número de professors que treballen al centre, trobem 1 tutor per cada curs que s'imparteix al centre, és a dir, 9 en total. A més, a Infantil compten amb una TEI i tenen especialistes en música, educació física, anglès i educació especial.

Aquesta selecció serveix per contrastar la informació emergida (S3F12) en el qual la Sara descrivia el suport del TEI (Tècnic d'Educació Infantil) a l'aula.

Cinquena selecció, pàg. 9 (S5)

> • **Característiques socioculturals de l'alumnat**
>
> Els alumnes d'aquesta escola són de procedències diferents, molts nascuts aquí però de pares estrangers, per exemple del Pakistan, la Índia, la Xina, el Brasil, Els Estats Units, Rússia, etc. Per tant és un centre on hi ha una gran diversitat de cultures entre l'alumnat.

Es confirma que els infants són nascuts a Catalunya, però de famílies de procedència estrangera. És una situació diferent de la qual ella està acostumada (S3S: 2, 3, 5) però es confirma que és una aula multicultural (S3F13). L'èmfasi, però, està en la cultura més que en les llengües. De fet, en aquest paràgraf no hi ha cap referència sobre les llengües primeres dels infants o de les famílies. Per contra, en situa el país de procedència.

Sisena selecció, pàg. 16 (S6)

> **Anàlisi del grup-classe**
>
> **Descripció: alumnat i professora**
>
> • **Alumnat**
>
> La classe amb la qual es planteja la intervenció és una classe de P3 (*Els Cargols*) de 26 infants, 12 nenes i 14 nens. Dos d'aquests infants (un nen i una nena) són germans bessons. La majoria d'infants ja tenen 3 anys, però fins al desembre hi han dos infants que encara no faran els anys. A l'aula trobem infants d'origen diferent: xinès, pakistaní, sud-americà i també catalans. Tot i aquesta diversitat, la llengua vehicular entre els infants és el català, juntament amb el castellà, és a dir, ambdues llengües estan presents al mateix nivell.
>
> Trobem alguns infants amb necessitats educatives especials referents al idioma. Algun d'ells són nouvinguts de la Xina i el Pakistan i encara no entenen la llengua vehicular del centre (català) i això fa que no puguin seguir la classe com la resta d'infants. Tot i això, estan totalment integrats a l'aula i juguen i es comuniquen amb els altres companys i amb les mestres fent servir gestos o objectes.
>
> En quant al grau de participació és molt diferent entre uns infants i altres. Els alumnes que són d'origen català i que parlen el idioma amb certa fluïdesa són els que més participen en les activitats diàries. D'altres que no entenen la llengua vehicular ni cap altra llengua coneguda per les mestres (urdú, xinés…) tendeixen a no participar mai quan es demanen voluntaris, per exemple per explicar que s'ha fet el cap de setmana. En aquest aspecte, s'ha vist una millora considerable en alguns infants de parla catalana o castellana que a principi de curs gairebé no deien ni *"bon dia"* i ara, en canvi, volen participar en les converses obertes.

Es confirma que, malgrat una gran varietat cultural de les famílies de l'escola, la llengua vehicular dels infants és el català i el castellà. Tanmateix, existeix una varietat lingüística que passa desapercebuda. Emergeix, així, una contradicció del tipus dilema

sobre el reconeixement de la varietat lingüística de l'aula. La Sara reconeix la varietat cultural de l'aula (S3F5) però la lingüística queda soterrada pel domini comú de la llengua vehicular de l'aula. És a dir, com que els infants, malgrat la diversa procedència cultural i lingüística de les famílies, parlen català i castellà, les llengües que porten de casa passen a un segon pla i passen gairebé desapercebudes. Només destaca aquelles llengües d'aquells infants que no són capaços de comunicar-se en català o castellà, i que per això considera que tenen necessitats educatives especials.

La Sara ha criticat a l'entrevista el deficient treball d'acompanyament de l'infant xinès que no comprenia les instruccions, que es limitava a imitar els seus companys (S3F13). El segon retall confirma aquesta observació. De fet, il·lustra el pensament de la Sara en el sentit que és un infant que malgrat no tenir, de manera permanent, necessitats educatives especials, temporalment, fruit de la manca del domini de la llengua, les té. En aquest punt sembla que entri en contradicció amb allò que es confirma en aquest paràgraf, ja que parla d'una integració absoluta i una capacitat comunicativa satisfactòria, a partir de *gestos* o *d'objectes*. No obstant això, es tracta d'una puntualització molt precisa, així com el suport educatiu especial que la Sara considera que hauria de rebre.

El tercer retall insisteix, novament, en la complexa relació que s'estableix entre els diferents infants de l'aula. Es centra en el grau de participació, que és en funció de la comprensió de la llengua vehicular de l'aula. En aquest punt sorgeix una contradicció del tipus dilema (S3F13, S6) ja que sembla que hi hagi més d'un infant que no pugui seguir el fil per la falta de comprensió.

Setena selecció, pàg. 19 i 22 (S7)

> *10:00 - 10:15:* Activitat del dia: la mestra explica l'activitat que han de fer aquell dia, normalment una fitxa, i fa un exemple de mostra. Aquesta estona, depenent del dia, treballen una àrea diferent:
>
> *10:45 - 10:55h:* Contes: quan acaben d'esmorzar, poden anar al racó del Bon dia a mirar contes i a esperar a que la resta d'infants acabi.

- **Recursos materials:**

Els recursos dels quals disposen a la classe de P són:

- Contes: d'aquests torbem dos tipus: uns fixes, és a dir, que sempre hi són, i d'altres que varien segons l'època de l'any, com el de la Castanyera, el de Nadal, etc. Aquests solen estar guardats a una cistella i només els poden agafar durant l'estona de després d'esmorzar.
- Jocs: de construcció, de joc simbòlic, puzles, ninos petits, per jugar amb plastilina, per enfilar, etc. Els dos primers sóc accessibles cada dia durant l'estona de joc lliure, però els altres els treuen en ocasions especials.
- Fitxes: tenen dues maneres de treballar les fitxes: una que és a partir de les que dóna l'editorial i l'altra a partir de les que fan les mestres, que solen repetir-se tots els anys ja que sempre treballen els mateixos projectes. Normalment, realitzen una fitxa cada dia.

L'àrea de llengua es treballa a través de contes i conversa amb els infants, ja que encara són petits per treballar la lectoescritura. Un altre cop, ens trobem amb el problema del idioma que dificulta el desenvolupament dels infants en aquesta àrea. La mestra intenta utilitzar un llenguatge molt simple i repetitiu per tal que els infants puguin aprendre el més ràpidament possible la llengua i puguin expressar-se. La majoria dels infants estan molt interessats en

L'apartat de la descripció per franges horàries confirma el treball per fitxes de l'escola (S3F: 2, 3, 4, 6, 7). No es pot contrastar si realment fomenten la còpia (S3F: 6, 7) tot i que per la duració de l'activitat prevista, un quart d'hora, sembla indicar que es tracti d'un procediment bastant mecànic —la durada programada no ofereix temps per a un aprenentatge reflexionat— i monòton, perquè cada dia, malgrat canviar l'àrea, el suport i la duració de l'activitat és la mateixa.

Els deu minuts que es dediquen a la lectura de contes confirma la crítica emesa per la Sara que la literatura infantil juga un paper de farciment més que de contingut (S3F8). El poc tems dedicat, així com el moment, després de l'esmorzar, validen la mancança detectada per la Sara.

En la concreció dels recursos materials que empren, s'amplia part de la informació obtinguda a l'entrevista. Per exemple, ofereix una explicació més àmplia sobre el procediment de contes del cistell. A l'entrevista ha criticat aquesta assignació i ha insistit en la necessitat de convertir aquest estil informal en un racó pròpiament de contes per tal de donar a la literatura infantil el pes que es mereix dins l'educació infantil (S3F8). Pel que fa a les fitxes, insisteix novament en el número de fitxes a realitzar, una fitxa cada dia, a la vegada que n'identifica la procedència. Principalment, diferencia entre aquelles elaborades per les mateixes mestres i les que són propostes editorials (S3F: 1, 8).

El darrer retall sobre l'àrea de llengua contrasta per un motiu. Malgrat que considera que el treball es realitza a través dels contes i de la conversa, no inclou les fitxes com

un dels elements per treballar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Tanmateix, torna a insistir en les dificultats que suposa ensenyar i aprendre amb llengües diferents, fet que confirma la tensió emergida a l'anterior selecció sobre el nombre d'estudiants que tenen problemes de comunicació a l'aula (S3S6).

Vuitena selecció, pàg. 23 (S8)

Anàlisi i reflexió

Després de veure les activitats que realitzen en les diferents àrees s'arriba a la conclusió que, tot i la varietat d'aquestes, molts d'ells no les poden seguir per culpa del idioma. Si es treballés una mica més aquesta àrea, potser s'afavoriria el desenvolupament de les altres i millorarien les relacions entre alumnes i alumne-mestre.

El fet que sempre es segueixin les mateixes rutines és beneficiós, ja que permet a l'infant agafar confiança i ser més autònom. D'altra banda, si que es cert que de vegades les activitats podrien ser una mica més motivadores pels infants, ja que acaben sent monòtones i donen un aprenentatge poc significatiu.

Aquesta selecció torna a insistir en un element reiterat a la memòria de pràctiques (S3S: 6, 7) que és la falta de comprensió d'alguns infants a l'aula. La tensió sobre si aquest era un problema d'un alumne focalitzat, ha quedat confirmada per la presència de més d'un infant que es troba en aquestes circumstàncies. També incideix en el reconeixement de les llengües presents a l'aula, ja que malgrat que inicialment semblava que tots els infants entenien i eren capaços de comunicar-se o bé en català o bé en castellà, ha quedat confirmat que no és així (S3S6). Per tant, existeix una varietat lingüística dels infants que no apareix descrita enlloc mentre que sí que apareix la cultural (S3S5).

Novena selecció, pàg. 24-25 (S9)

Donat la bona experiència que vaig tenir al Pràcticum I, l'assignatura del Pràcticum II era una assignatura molt esperada per mi, ja que podria posar en pràctica tots els coneixements adquirits en els darrers anys, especialment en les assignatures de didàctica del tercer curs. Cal dir, que tots els coneixements teòrics s'allunyen de la realitat i, no és fins que tens a un grup de nens davant, fins que veus quins són els aspectes rellevants que cal treballar i quines les necessitats reals dels alumnes.

> ella que no. Realment si fem un anàlisi hi ha molts nens a l'aula que no entenen l'idioma i a meitat de curs segueixen sense dir ni una frase en català. Vaig preguntar si es feia algun treballs amb aquest i em van dir que no, que el problema era que no donaven per més, comentari que em va semblar molt poc pedagògic i professional i vaig decidir no incidir més.
>
> També m'agradaria fer una menció a les classes presencials a la universitat, que ajudaven a veure les diferents realitats escolars que vivíem les companyes, però sobretot ajudaven a desfogar-se i a demanar ajuda i consell quan ho necessitàvem.

Aquestes últimes seleccions es corresponen amb la reflexió final amb la qual la Sara conclou la memòria de pràctiques. El primer i darrer tall emfatitzen la importància de la formació amb una reflexió en la qual relaciona les diferents assignatures pràctiques amb el coneixement teòric adquirit. Queda clar, però, que la gran esperança d'aprenentatge són les pràctiques, en part per la poca utilitat que li veu al coneixement teòric, *ja que s'allunyen de la realitat*. A més, destaca les tutories de pràctiques per dos motius. El primer, perquè amplien el ventall d'experiències, *diferents realitats escolars que vivíem les companyes*. El segon, és per l'acompanyament emocional que suposa compartir l'experiència en el grup, ja que permet *desfogar-se i demanar ajuda i consell*.

És significatiu que també aparegui el tema de la dificultat de comprensió de certs infants a l'aula fruit del desconeixement de la llengua vehicular. Ha estat un tema molt recorrent a la memòria (S3S: 5, 6, 7, 8), sobre el qual la Sara ha manifestat la seva preocupació i una capacitat crítica que havia emergit com a punt fort a l'inici de la memòria (S3S1). Aquesta l'ha dut a qüestionar si realment l'actuació docent que s'estava duent a terme era la millor per a l'infant.

5.2.3.4 Inferència del sistema de creences, representacions i sabers

La Sara reconeix obertament les pràctiques com el període de major impacte de la seva formació. Diferencia entre els coneixements pràctics i els teòrics atorgant als primers la majoria de qualitats, tals com la rellevància o la pertinença (S3S: 1,9). Pel que fa la formació de la carrera considera que la majoria d'ensenyaments i aprenentatges relatius a l'adquisició de la lectura i l'escriptura dels infants s'han produït massa tard ja que en les darreres pràctiques no ha pogut posar en pràctica allò que ha vist a nivell teòric (S3F1). També critica la poca varietat metodològica de les escoles visitades, ja que tenia interès per veure mètodes alternatius als tradicionals (S3: F1, 3, 7, S2).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- El major aprenentatge prové de l'experiència pràctica.

A. Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura

La Sara es fixa en l'entorn alfabetitzat a l'hora de situar la importància de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ja que és partidària que aquest comenci com més aviat millor sempre i quan sigui d'utilitat per als infants (S3: F5, C1). En aquest sentit, estableix una diferència que ha emergit de manera reiterada sobre la lectura i l'escriptura com un mitjà o bé una finalitat (S3F: 1, 5, 6, 7, 18). Aquells infants que empren la lectura i l'escriptura com un mitjà en saben més que els que l'empren com una finalitat en si mateixa (S3F1).

La Sara considera que hi ha d'haver uns límits, establerts per la mestra, que es tradueixen en uns aprenentatges mínims que han d'haver assolit els infants a certs cursos. Per exemple, a P5 la relació so-grafia ha d'estar assolida i s'ha de saber *llegir i escriure bé* a finals de l'etapa d'Educació Infantil (P5) perquè es produeix el canvi a l'Educació Primària.

Mostra certa tendència a jerarquitzar elements. Per exemple, la lectura seria més important que l'escriptura (S3C1), mostrant, així, una visió dissociada d'ambdós processos; o de la necessitat d'aprendre primer amb la lletra lligada per després introduir la lletra de pal (S3F5). Insisteix, també, en la necessitat de dotar la literatura infantil de la importància —en espai i temps— que es mereix en una aula de parvulari (S3F8). Aquesta necessitat va estretament vinculada a la percepció del que suposa l'adquisició de la lectura, que obre la porta a la reflexió amb els altres però també amb un mateix (S3C2).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- L'infant viu en un entorn alfabetitzat.
- Com més aviat s'inicia l'aprenentatge millor, si és útil per als infants.
    - És útil allò que necessiten en el seu dia a dia.
- La lectura i l'escriptura es pot ensenyar com un mitjà o com una finalitat.
    - Els infants que treballen la lectura i l'escriptura com un mitjà en saben més.
- Existeixen un mínims de coneixements que s'han d'assolir a cada edat.
    - A P5 ha d'estar dominada la relació so-grafia.

    - A finals de P5 s'ha de saber escriure i llegir bé.
- La lectura i l'escriptura són dos processos separats.
    - La lectura és més important que l'escriptura.
- La literatura infantil ha de tenir un paper destacat a l'aula de parvulari.
- L'adquisició de la lectura promou la reflexió interna i externa.

B. L'actuació docent

La Sara mostra una gran confiança en les capacitats d'aprenentatge dels infants (S3F4). De fet, vincula l'actitud docent amb la manera com els infants es comporten. En aquesta línia, també parla de com les diferents metodologies tenen diferents efectes en aquests. Amb tot, estableix també la necessitat de respectar els diferents nivells de coneixement i ritmes d'aprenentatge dels infants (S3F15). Tanmateix, com que ha emergit una contradicció sobre el tema, es desenvolupa en profunditat en el corresponent apartat.

B1. L'actuació docent davant de l'error de l'infant

Insisteix repetidament en la necessitat de reforçar sempre positivament la feina de l'infant (S3F: 11, 18). De fet, la falta d'aquest reforç pot acabar creant angoixa a l'infant atesa la baixa autoestima de no sentir-se capaços de desenvolupar les activitats proposades (S3F18). En aquest supòsit, la falta de reforç pot frenar l'aprenentatge dels infants. D'aquí que la Sara hi insisteixi reiteradament. La Sara considera que no totes les errades dels infants han de ser corregides, especialment en els primers cursos de parvulari, ja que formen part del procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (S3F11). Pretendre que escriguin del tot correcte és com enganyar els pares. Matisa com ha de ser aquesta correcció, oferint una explicació de quina és l'errada, tot insistint en els encerts (S3F11). De fet, aquesta explicació que ofereix el mestre és de gran importància, ja que espera que els infants aprenguin a partir d'aquests intercanvis sobre les errades, mostrant així una gran confiança en la capacitat d'aprendre només a partir de l'explicació (S3F17). A l'hora d'explicar les errades, empra la idea que hi ha certes lletres que enganyen per explicar la complexa relació que hi ha entre certs fonemes i grafemes (S3F17).

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- El docent ha de mostrar confiança en les capacitats d'aprenentatge dels infants.
- L'actitud docent afecta el comportament dels infants.

- S'han de respectar els diferents nivells de coneixements i ritmes d'aprenentatge dels infants.
- Sempre s'ha de reforçar positivament els infants.
    - La falta del reforç positiu pot afectar la seva autoestima.
- Les errades mostren el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
    - Els pares han de veure el procés.
    - No totes les errades dels infants s'han de corregir.
    - La correcció oral de la mestra sobre l'errada de l'infant és suficient per aprendre l'ortografia de les paraules.
- La relació entre els fonemes i els grafemes és complexa.

C. La metodologia

La Sara ha constatat els efectes que tenen les diferents metodologies sobre els nens (S3F1). A l'hora de manifestar les seves preferències es mostra partidària de *fer mig mig*, en el sentit que tots els recursos i maneres d'enfocar l'aprenentatge serveixen per a diferents moments i per a diferents aules (S3F16). Amb tot, a la majoria d'escoles que ha visitat considera que duen a terme pràctiques que ella anomena *tradicionals* perquè empren com a principal suport les fitxes (S3F: 2, 6) o perquè no adapten les classes a les circumstàncies particulars de cada grup (S3F: 2, 8, S1). A més, en les fitxes es promouen exercicis monòtons (S3F: 2, 3, 4, 6, 7, S7) com la còpia (S3F: 6, 7) que no afavoreix els aprenentatges dels infants (S3F: 1, 10). Defineix què faria ella per allunyar-se d'aquest model tradicional observat; fer propostes d'activitats vivencials, que parteixin de l'experiència de l'infant per tal d'aconseguir una major motivació. Aquesta proposta més dinàmica també inclou adaptar el contingut d'allò que s'està treballant al grup classe del moment (S3F7). També es mostra partidària d'aprofitar les situacions emergents de lectura i escriptura (S3F16) per tal de treballar-les com un mitjà i no com una finalitat. Per això simpatitza amb l'escriptura lliure (S3F: 4, 10, 11) més que en la còpia d'enunciats ja escrits, perquè l'infant ha de viure el procés d'aprenentatge de manera lliure (S3F: 5, 6, 11).

Insisteix en la importància de treballar la relació so-grafia (S3F: 3, 5, 6, 12) així com en començar a treballar els fonemes a partir del nom propi (S3F9). Aquest inici el situa en el curs de P3 (S3F5), i quan els infants arriben a P5 aquesta relació ha d'estar dominada (S3F5). L'ampliació per treballar la resta de lletres la faria a partir dels noms dels companys de l'infant (S3F3). S'entreveu la idea que s'ha de començar per aquelles unitats més petites, les lletres, per anar ascendint a les més grans, com les

paraules. El nom també serveix com a punt de partida, més enllà d'iniciar els fonemes, ja que es tracta d'un element significatiu per a cada infant (S3F: 3, 5, 9).

Per gestionar la varietat de nivells de coneixement i de ritmes d'aprenentatge la Sara recorre al treball en petit grup com a eina que promou l'aprenentatge de tots els alumnes (S2F12). A la vegada, apel·la a la dificultat afegida que suposa el treball conjunt amb tot el grup classe (S3F12), malgrat que la considera l'agrupació ordinària, la *normal*. Finalment, estableix un ordre d'aprenentatge de les tipografies, on primer s'ha de començar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura per la lletra lligada i després ja es pot introduir la lletra de pal.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura s'han de barrejar diferents tècniques, recursos i metodologies.
- Copiant no s'aprèn a escriure.
    - Les fitxes promouen exercicis monòtons i mecànics.
    - Les escoles tradicionals fan exercicis de còpia.
- El contingut s'ha d'adaptar al grup classe.
    - Partir de les experiències dels infants n'augmenta la motivació.
    - S'han d'aprofitar les situacions emergents d'escriptura.
    - Les escoles tradicionals no adapten les circumstàncies al grup classe.
- S'ha de respectar el procés d'aprenentatge de cada infant.
- La relació so-grafia és important.
    - S'ha de començar amb els fonemes del nom propi de l'infant.
    - S'ha de continuar amb els fonemes dels companys de l'infant.
- Primer es comença per les unitats petites i es va progressant cap a unitats més grans.
- El treball en petit grup ajuda a gestionar la varietat de nivells a l'aula.
    - Permet una atenció més individualitzada.
    - Promou l'aprenentatge de tots els alumnes que en formen part.
- L'agrupació *normal* de l'aula és tota la classe junta (a la vegada).
    - Dificulta la gestió de la varietat de l'aula.

D. Les aules multiculturals i multilingües

La Sara té experiència en aquest tipus d'aules perquè sempre ha realitzat les pràctiques (incloent les de l'anterior formació) en entorns multiculturals i multilingües.

Sobre aquesta darrera escola, han emergit dues contradiccions que es detallen en el corresponent apartat. La percepció de la Sara sobre quin ha de ser el paper de la mestra és molt clara. Defineix el rol de mediador, accentuant la dimensió actitudinal més que de transmissora de coneixements (S3: F: 13, 14, 15, S1). Creu que la seva figura ha de ser integradora i mostrar, a través de l'exemple, com gestionar aquesta varietat. Per això atorga tanta importància a la necessitat de conèixer la procedència i el recorregut de l'alumnat, per tal de poder fer les actuacions el més encertades possible (S2F14).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- El rol docent ha de ser el de mediador cultural per integrar els nouvinguts.
    - El docent és el model d'actuació.
- El docent ha de conèixer el recorregut de l'infant per poder acotar la seva actuació docent.
    - Diferents bagatges requereixen diferents actuacions docents.

E. Les contradiccions

Han emergit un total de sis contradiccions. La primera, del tipus conflicte, sorgeix arran de l'actuació de la mestra pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, *i no sabia perquè les mestres encara no ho havien tret si ja ho sabien* (S3F3). La Sara qüestiona el motiu pel qual no s'aprofita una situació emergent de lectura i d'escriptura —la cartolina amb el nom de l'infant— per tal d'afavorir el reconeixement a través del codi escrit enlloc de la fotografia. És una actuació que li xoca però malgrat això, no canvia la seva manera de fer, perquè s'acaba sometent a l'autoritat, que en aquest cas és la mestra.

La segona, del tipus dilema, va relacionada amb els diferents ritmes d'aprenentatge, que s'ha vist que era un tema que preocupava a la Sara. De fet, era un dels objectius en els quals volia centrar la seva atenció durant les pràctiques (S3S1). Mentre que es mostra partidària de defensar que cada infant fa un procés diferent, pel que se'n dedueix que cadascú ho farà a un ritme diferent, després estableix una sèrie de límits molt rígids sobre el grau d'expertesa en certs coneixements, com tenir dominada l'habilitat de llegir i escriure a primària o el coneixement de la relació fonema-grafia a P5 (S3F5).

La tercera torna a ser del tipus conflicte, perquè novament apareix arran d'una actuació concreta d'una mestra, que resol sotmetent-se a l'autoritat. Es tracta de la tensió que li genera a la Sara veure que la mestra no explica o no ofereix un major acompanyament a l'infant de la classe que no és capaç de seguir les instruccions fruit de la falta de domini de la llengua vehicular *mai mai expliques de que és d'un altre país i que parlen i que a casa seva parlen una altra llengua* (S3F14). La Sara es mostra perplexa davant del que per ella és una oportunitat perduda, tant de cara a l'alumne com de la resta de companys, per afavorir l'empatia i explicar els vertaders motius pels quals l'infant no els entén, que tenen a veure amb la diferència entre la seva llengua primera i la dels companys, i no amb una manca de capacitats.

El quart és un dilema perquè considera que *cada aula és un món* (S3F15) però en canvi, en el mateix fragment, es pregunta per quin motiu no els han dit quina metodologia és millor per treballar amb aules multilingües i multiculturals. En aquesta línia, en altres fragments també s'ha mostrat partidària de les barreges metodològiques, *jo crec que hauria de ser com una balança i fer mig mig de tot* (S3F16) apel·lant a la varietat de circumstàncies que es poden donar. Destaca una única manera de fer com la bona, com aquella que aporta la solució, considerant que cada aula és tan variada com un món és insostenible.

El cinquè dilema és sobre la confusió que s'estableix al voltant de quants infants hi ha a l'aula, realment, que no són capaços de seguir el fil argumental fruit de la falta de comprensió de la llengua vehicular. Mentre que a l'entrevista ha parlat només del cas de dos nens xinesos (S3F13), l'enfocament de la memòria de pràctiques és molt més extens i sembla que es tracti d'un fenomen que afecti a més col·lectius, com a mínim a un més que té com a llengua primera l'urdú *Algun d'ells són nouvinguts de la Xina i del Pakistan i encara no entenen la llengua vehicular del centre* (S3S6).

La darrera contradicció, també del tipus dilema, és sobre el reconeixement de la varietat lingüística en aquesta aula. Mentre que a la memòria només ha reconegut la varietat cultural, *Per tant és un centre on hi ha una gran diversitat de cultures entre l'alumnat* (S3S5) és evident que també existeix una varietat lingüística que queda relegada a segon terme, pel fet que la majoria dels alumnes tenen coneixements del català o del castellà (aquí la contradicció es relaciona amb la quarta, i el nombre real d'alumnes que no dominen la llengua vehicular), *tot i aquesta diversitat, la llengua vehicular dels infants és el català, juntament amb el castellà (*S3S6). És un punt recorrent a la memòria que no s'acaba de resoldre (S3S: 6, 8, 9).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- La mestra desaprofita situacions emergents de lectura i escriptura *versus* s'ha de vetllar pel reconeixement d'aquestes.
- Cada infant té un ritme diferent d'aprenentatge *versus* hi ha uns coneixements mínims que han d'assolir els infants a determinats cursos.
- La mestra incorpora a l'aula un nouvingut sense cap tipus d'atenció específica *versus* un nouvingut requereix d'un procés d'acollida especial.
- El mestre s'ha d'adaptar a les circumstàncies específiques de cada grup classe *versus* hi ha una manera única per gestionar les aules multilingües i multiculturals.
- A l'aula hi ha dos infants que no entenen la llengua vehicular *versus* a l'aula hi ha més infants amb problemes de comunicació atesa la seva llengua primera.
- Una aula no és multilingüe si els infants parlen català o castellà *versus* malgrat parlin la llengua vehicular del centre, l'aula és multilingüe i multicultural

Taula 18

Sistema de CRS emergit de la tercera recollida de dades (2014-2015)	
Temes rellevants per a la formació	El major aprenentatge prové de l'experiència pràctica
Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura	La lectura i l'escriptura són dos processos separats • La lectura és més important que l'escriptura
	Existeixen un mínim de coneixements que s'han d'assolir a cada edat • A P5 ha d'estar dominada la relació so-grafia • A finals de P5 s'ha de saber escriure i llegir bé
	L'infant viu en un entorn alfabetitzat
	Com més aviat s'inicia l'aprenentatge millor, si és útil per als infants • És útil allò que el docent programa
	La literatura infantil ha de tenir un paper destacat a l'aula de parvulari
	La lectura i l'escriptura es poden ensenyar com un mitjà o com una finalitat • Els infants que treballen la lectura i l'escriptura com un mitjà en saben més
	L'adquisició de la lectura promou la reflexió interna i externa
L'actuació docent	Les errades mostren el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura • Els pares han de veure el procés • No totes les errades dels infants s'han de corregir • La correcció oral de la mestra sobre l'errada de l'infant és suficient per aprendre l'ortografia de les paraules
	Sempre s'ha de reforçar positivament els infants • La falta del reforç positiu pot afectar la seva autoestima
	La relació entre els fonemes i els grafemes és complexa
	L'actitud docent afecta el comportament dels infants
	S'han de respectar els diferents nivells de coneixements i ritmes d'aprenentatge dels infants
	El docent ha de mostrar confiança en les capacitats d'aprenentatge dels infants
Metodologia	La relació so-grafia és important • S'ha de començar amb els fonemes del nom propi de l'infant • S'ha de continuar amb els fonemes dels companys de l'infant
	L'agrupació *normal* de l'aula és tota la classe junta • Dificulta la gestió de la varietat de l'aula
	Copiant no s'aprèn a escriure • Les fitxes promouen exercicis monòtons i mecànics • Les escoles tradicionals promouen exercicis de còpia
	Primer es comença per les unitats petites i es va progressant cap a unitats més grans (mètode sintètic)
	Per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura s'han de barrejar diferents tècniques, recursos i metodologies
	S'ha de respectar el procés d'aprenentatge de cada infant

	El treball en petit grup ajuda a gestionar la varietat de nivells a l'aula • Permet una atenció més individualitzada • Promou l'aprenentatge de tots els alumnes en que formen part
	El contingut s'ha d'adaptar al grup classe • Partir de les experiències dels infants n'augmenta la motivació • S'han d'aprofitar les situacions emergents d'escriptura • Les escoles tradicionals no adapten les circumstàncies al grup classe
Les aules multiculturals i multilingüe	El rol docent ha de ser el de mediador cultural per integrar els nouvinguts • El docent és el model d'actuació
	El mestre ha de conèixer el recorregut de l'infant per poder acotar la seva actuació docent • Diferents bagatges requereixen diferents actuacions docents
Contradiccions	Cada infant té un ritme diferent d'aprenentatge *versus* hi ha uns coneixements mínims que han d'assolir els infants a determinats cursos
	La mestra desaprofita situacions emergents de lectura i escriptura *versus* s'ha de vetllar pel reconeixement d'aquestes
	La mestra incorpora a l'aula un nouvingut sense cap tipus d'atenció específica *versus* un nouvingut requereix d'un procés d'acollida especial.
	El docent s'ha d'adaptar a les circumstàncies específiques de cada grup classe *versus* hi ha una manera única per gestionar les aules multilingües i multiculturals
	Una aula no és multilingüe si els infants parlen català o castellà *versus* malgrat parlin la llengua vehicular del centre, l'aula és multilingüe i multicultural

5.3 La Carolina

5.3.1 Anàlisi de la primera entrevista de la Carolina

5.3.1.1 Anàlisi de l'entrevista

Primer fragment (F1)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 72 [1-28][60]

Text	Anàlisi
Mireia és preguntar-te si tens un bon record de quan vas aprendre a llegir i a escriure	L'E formula la primera pregunta sobre el record de l'aprenentatge.
Carolina gens	Respon amb un adverbi de quantitat mínima.
Mireia ¿no? vale explica'm::	L'E obre un espai de conversa perquè s'expliqui.
Carolina {(AC) gens gens gens gens} |ah| bueno jo ja:: anava a P3/	De manera accelerada, repeteix l'adverbi *gens* fins a quatre vegades abans de començar l'explicació. Té un record potent i negatiu.
i:: i em van:: |nyt| em van:: {(AC) bueno} |mh::| sabien que em passava alguna cosa perquè:: no voca..- no vocalitzava gaire bé::	Inici fals. El marcador *bueno,* en ritme accelerat, enuncia la transició al nou començament que posa l'èmfasi en el que els altres sabien d'ella. Aquesta tercera persona del plural (3pp)[61] queda sense definir, tot i que clarament l'exclou a ella.
i a més a més | doncs a l'hora de desenvolupar només |nyt a::| només m'entenien els pocs de casa| i després ja partir d'aquí ja era com |nyt| vaig arres..- |nyt| recollir ¿no? e::l vaig arrossegar tot tot aquesta:: |	Afegeix que a on l'entenien era a casa, un nucli reduït, i per tant a l'escola no. Marca un punt d'inflexió amb l'adverbi *ja*, perquè a partir d'aquest moment en sofreix les conseqüències. Usa el verb *arrossegar* que subratlla la dificultat de moviment, d'avenç. No especifica què arrossega però diferencia entre la parla i l'escriptura.
totes aquestes cosetes que vaig anar millorant a l'hora de parlar i tota la pesca però el:: moment de:: del | escriure ho recordo horrendo | horrendo horrendo	Accent en el camí de millora amb l'ús del gerundi. A manera de cloenda, torna sobre el seu record d'escriptura per definir-lo en termes d'horror, repetint-ho tres vegades.
Mireia ¿sí?	L'E demana que ampliï la informació de manera indirecta.
Carolina bueno de fet m'ha:: se m'ha ho he arrossegat durant fins:: fa molt poc |¿eh?|	Ús del present perfet de l'indicatiu en primera persona del singular (d'ara en endavant, 1ps) que ressalta la durada en el passat de les conseqüències i trenca amb el present.
el:: el fet de:: es que no en sap és que no arriba al:: al:: a lo que esperem es que sempre va més més endarrerida del:: de lo altre i a més sempre m'ho deien al davant ¿saps? o sigui |nyt| classes particulars totes les que vulguis ¿saps? i jo lo que volia era anar a jugar ¿saps?	Utilitza el discurs directe per donar major veracitat a la seva experiència. És en termes negatius de *no saber*, *no arribar i endarrerida.* El marcador *a més* afegeix la seva presència al record. El connector d'aclariment *o sigui* explica què implicava l'endarreriment, classes particulars. Apel·la a l'E amb *les que tu vulguis* per emfatitzar la quantitat. Per primera vegada utilitza el *jo* explícit per expressar el seu desig del moment, molt diferent del que feia. Ho

[60] Entre claudàtors s'indica la correspondència entre el quadre i les línies de transcripció de l'entrevista que es troba a l'annex IV, concretament a la pàgina 671.
[61] Per referir-nos a la tercera persona del plural utilitzarem l'abreviació 3pp (i els derivats per a les corresponents formes)

	reforça amb el marcador de demanda de confirmació *saps*.
però no no ho recordo gens positiu	El connector *però* contrasta el que acaba de dir (situació positiva) amb el record que defineix negant que fos positiu.
Mireia i a casa | ¿també tens un record negatiu o::? Vull dir aquest record he entès que és més escolar/	L'E demana més informació sobre el record en el context familiar.
Carolina escolar escolarment | o sigui els meus pares clar e::ls mestres |nyt| com els matxacaven una miqueta ¿no? per per per dir aviam ¿què passa? ¿no?	Recalca que el descrit fins ara és escolar. Dels mestres diu que *matxacaven* els pares. El marcador *aviam* marca un inici important, parlar de què li passava, i ho reforça amb la demanda de confirmació interrogativa.
perquè clar sí que va més endarrerida però per què ¿no?	Parla de l'endarreriment per fer referència a la seva situació. El connector de contrast *però* introdueix el per què, que busca una explicació.
i després sí que els meus pares van:: buscar totes les estratègies que podien::	Exemplifica la insistència dels pares que, bàsicament, es tradueix en visites a especialistes.
vam anar | a logopedes vam anar a:: psicòlegs infantils vaig vaig anar |bf|	Comença parlant en primera persona del plural que inclou els seus pares i ella, però canvia a la 1ps per insistir en la seva figura.
no sé una col·lecció de penya/	Valora la quantitat i varietat d'especialistes, amb l'expressió *una col·lecció de penya*.
que:: la veritat és que bueno em van atabalar molt ¿no?	*La veritat* introdueix l'efecte real que va tenir en ella aquesta situació, fatigar el cervell.
però després resulta que era la vista o sigui que:: ho van averiguar bastant més tard	L'adversatiu *però* introdueix el motiu de la situació descrita amb l'ús del subjecte genèric en 3pp.
Mireia Déu n'hi do	L'E valora el que ha escoltat fins ara.
Carolina {(P) si em van matxacar bastant a l'escola}	Resumeix el que s'ha dit fins ara amb la idea que l'escola li va fer mal. Tanca la seva intervenció disminuint la intensitat de la veu.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

En aquest fragment es detecten dos contextos sobre el record de l'aprenentatge que la mateixa entrevistada diferencia. En la primera part, on parla del record lligat al context escolar, hi ha dues paraules clau que apareixen lligades al substantiu record que són *gens* i *horrendo*. Són paraules clau per la força que tenen en el discurs pel fet de repetir-se en un curt espai de temps, quatre i tres vegades respectivament. La Carolina identifica un problema, *em passava alguna cosa perquè:: no voca..- no vocalitzava gaire bé::* i el repte comunicatiu que aquesta dificultat suposava, *només m'entenien els pocs de casa*. Expressa una conseqüència que va perdurar en el temps, i l'ús del verb arrossegar dimensiona l'esgotament d'allò que acompanya, que dificulta el moviment; en aquest cas l'aprenentatge, *e::l vaig arrossegar*. Introdueix el matís, però, que aquesta situació a dia d'avui és diferent, ja que no arrossega més aquestes dificultats, *ho he arrossegat durant fins:: fa molt poc*. Critica l'actuació d'un col·lectiu que, malgrat no definir perquè usa la tercera persona del plural en genèric, fa referència als mestres. Sempre focalitzaven l'atenció en allò que faltava, *no en sap és que no arriba*, i la conseqüència és l'endarreriment. Aquesta visió de l'aprenentatge permet entendre la importància del context, ja que una persona està endarrerida respecte a una previsió o

uns companys. El contrast entre el desig i la realitat també il·lustra la magnitud de les conseqüències, ja que atesa la curta edat de la Carolina ella volia fer com qualsevol infant; *i jo lo que volia era anar a jugar*.

En la segona part, on parla del record lligat al context familiar, la paraula clau és *matxacar*. Resulta interessant veure que és l'escola i els mestres qui *matxaquen*. En canvi, qui en reben les conseqüències són els pares i, en especial, ella. De manera molt informal anomena una gran quantitat d'especialistes visitats, *col·lecció de penya*. La conseqüència de visitar-ne tants tampoc és positiva, ja que només concreta que la van *atabalar* molt. Finalment, identifica la font del problema, que és la vista. A l'hora de situar la descoberta en el temps accentua com de tard es va produir. En aquest fragment empra la tercera persona del plural per parlar, en el sentit més ampli possible, dels altres, *em van atabalar, em van matxacar bastant*. Aquests "altres" podrien ser els mestres, els especialistes, els pares, etc. Podria ser molta gent, però en no especificar-ho, l'únic que deixa clar és que ella no estava inclosa en el grup, per tant empra aquesta persona gramatical en el seu sentit més ampli; tothom menys ella.

Segon fragment (F2)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 73 [29-58]

Text	Anàlisi
Mireia ¿i quina importància creus que té aquest aprenentatge per una persona?	L'E formula una nova pregunta que va més enllà de l'experiència personal.
Carolina ¿l'aprenentatge del llegir?	S'assegura del que se li està demanant, al mateix temps que guanya temps per respondre.
Mireia i [escriure]	L'E matisa la pregunta.
Carolina [i escriure] |	Inicia el parlament encavalcant la repetició de la resposta de l'E.
jo crec que si:: si es es viu positivament/	Després d'una pausa breu, introdueix un matís especialment significatiu després de la resposta a la primera pregunta de l'entrevista.
|ah::| és molt positiu | és molt positiu perquè t'obre un món de:: de possibilitats ¿no?	Doble repetició de la valoració *positiu* indica que és bo, matisat amb l'adverbi de molta quantitat. La metàfora d'obrir posa èmfasi en el punt de partida, en el que s'obre amb la finestra o porta, com a símbol de llibertat. U*n món* quantifica la infinitat d'opcions que s'obren.
| però:: jo penso que hem de:: hem de sapiguer ensenyar bé saber	L'adversatiu *però* serveix per tornar a la realitat. Reforçat amb un pronom personal de 1pp, introdueix el seu pensament sobre la feina dels mestres fent servir la perífrasi d'obligació *haver de* per dir com s'ha

	de fer.
enamorar una miqueta els nens ¿no? d'aquesta lectura sinó:: si no ho fem aixins o sigui si jo m'haig de mirar a mi jo	Accent en la dimensió afectiva de la lectura. Explica què passa quan no és així. Pren la seva experiència d'alumna com exemple. Destaquen els pronoms personals de 1ps redundants.
he estat odiant la lectura durant molts anys | perquè els meus inicis ja eren catastròfics en aquest sentit |¿eh?|	Parla d'odiar la lectura en gerundi per donar importància a la durada, que després reitera amb *molts anys*. Els inicis, que defineix en termes d'esdeveniment tràgic, són el motiu de l'odi.
amb aquest tema aleshores deien sí és que has de llegir |buf| tate què haig de llegir amb lo que a mi m'ha aportat la lectura deixa deixa	Reprodueix en discurs directe el que li deien els mestres, que havia de llegir, en perífrasi d'obligació. Respon amb dues onomatopeies que marquen el trencament entre el que ella volia i el que li deien, que *has de llegir*. El *deixa* del final, repetit consecutivament, és una metàfora que il·lustra que fa amb la lectura, deixar-la.
| és ara quan:: quan m'he m'he fet més gran i:: he començat a investigar i a veure que era que era capaç que era competent |eh::| que ja m'he ficat i m'he posat a llegir algun llibre ¿no?	Contrast entre abans i ara perquè quan *m'he fet més gran*, he investigat, he vist que *era capaç*, que *era competent*. El pretèrit imperfet de l'indicatiu explica que encara no ha acabat.
però tampoc sóc de òbviament no:: no m'he enganxat molt a la lectura	Matisa el tipus de lectora que és. Utilitza l'obvietat de la seva experiència per donar a entendre que no podria ser d'una altra manera.
Mireia i com a mestra ¿quina importància li dones a l'aprenentatge aquest?	L'E planteja una nova pregunta per aprofundir, estretament relacionada amb l'anterior.
Carolina ¿de la lectura?	Assegura la pregunta al mateix temps que guanya temps de resposta.
Mireia i de l'escriptura	L'E matisa.
Carolina |ah::| crec que és important però crec que ens hi posem massa abans	Amb el verb modalitzador *crec* es posiciona respecte l'enunciat que emet. L'enunciat es formula en 1pp, i recull l'actuació del col·lectiu nosaltres (poden ser els mestres o la societat). El modalitzador, per contra, és en 1ps.
Mireia ¿massa?	L'E, amb una pregunta retòrica, demana que ampliï la informació.
Carolina massa abans | massa abans no:: els nens no estan no no és que no siguin capaços és que no estan madurs |	Doble repetició de la resposta anterior, *massa abans*. Argumenta la seva resposta a partir de la relació de les capacitats dels nens i la seva maduresa. Metàfora sobre els nens i la seva maduració, considerant que hi ha un punt òptim.
per:: per afrontar els reptes que els hi donem aleshores |::| un nen que estigui completament a:: en un procés completament normal ¿saps?	Els alumnes encaren els reptes que els mestres plantegen. Parla de procés. Busca la complicitat amb el marcador de demanda de confirmació *saps*. Es *matxaca* a canvi del renom social de l'escola.
com que:: es vol:: matxacar es vol treballar des de l'inici perquè així l'escola doncs té més renom ¿no?	L'exemple de la mestra, serveix per concretar que aconsegueix *mèrit,* que es tradueix en recompensa social.
o la mestra té més mèrit mira què ha aconseguit amb els nens ¿no?	Parla de l'aprenentatge amb una perífrasi d'obligació que matisa utilitzant la conjunció adversativa, que introdueix el seu pensament sobre estimar la lectura.
e:: sí els nens han d'aprendre però crec que:: aquest estimar la lectura	Parla del que els alumnes no poden fer, culpant al col·lectiu genèric, inclosa ella (1pp) *d'adelantar-se massa*.
no ho fe...- no ho poden fer perquè ens adelantem massa	El verb escanyar dóna una idea de l'ofec que implica la pressió per aprendre a llegir i a escriure. L'oposat de l'ofec seria la situació en positiu, que descriu amb la sensació física del *cuquet a la panxa*.
i ja van escanyats des del començament si realment els hi donguéssim més marge doncs:: crec que crec que els hi aniria bueno doncs que tindrien aquest gusanito aquest	Formula la qüestió clau que parla de la implicació, del preu que s'ha de pagar per la immediatesa que s'exigeix a l'aprenentatge. Ho emfatitza amb una espetegada de dits. Tanca el parlament introduint un
i això que i això què vol dir ¿saps? que ara és com has de sapiguer que fica mà ¿saps? és ràpid ((espetega els dits)) i:: crec que això s'ha s'hauria de pausar	

	pensament sobre pausar el ritme d'aprenentatge amb una perífrasi d'obligació conjugada en condicional per suavitzar l'opinió.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Una de les imatges més colpidores d'aquest parlament, que a la vegada serveix per establir algunes de les paraules clau del fragment, és el moment en el qual defineix dues maneres oposades de viure l'aprenentatge. Presenta dues situacions diametralment oposades: l'ofec que simbolitza la mort per la privació de la respiració i el cuquet a la panxa, *gusanito*, que serveix per definir alguns dels esdeveniments emocionals més intensos com l'enamorament, que és el que voldria que experimentessin els infants amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Retroba la visió negativa de l'aprenentatge —fruit de la seva experiència— en diversos matisos, per exemple quan reprèn l'ús del verb *matxacar* per parlar de la pressió que exerceixen el centre i els mestres sobre els alumnes per aconseguir renom social. En aquest punt la Carolina manifesta el disturbi que li ocasiona la pressió social sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Fruit de la seva experiència, però també d'una reflexió que va més enllà del seu propi cas, considera que l'aprenentatge s'inicia *massa abans*, en un moment en el qual els infants encara no estan preparats perquè els falta maduresa. Situa el problema a la societat, ja que empra la primera persona del plural per parlar en general, *perquè ens adelantem massa;* però també la solució, ja que és molt conscient de com solucionar aquest decalatge que hi ha entre allò que s'ha de fer i el que realment es fa, el contrast entre el desig i la realitat, *si realment els hi donguéssim més marge.* En qualsevol dels casos, està clar que la pressió té unes conseqüències negatives en els infants, *i ja van escanyats des del començament*. Identifica també motius externs al procés d'aprenentatge dels infants pels quals s'exerceix aquesta pressió, pel *renom de l'escola* o el *mèrit de la mestra*.

Destaca el matís que realitza només encetar el torn de resposta, que s'entén en el context del seu aprenentatge. Equipara l'adquisició de la lectura i l'escriptura amb l'apertura *d'un món de possibilitats*, però matisant que s'ha de viure positivament. Apel·la el col·lectiu dels mestres per demanar que ho facin bé, *hem de sapiguer ensenyar bé*, que concreta amb *enamorar* els nens amb la lectura. Aflora novament la seva experiència, concretament els inicis, que qualifica de *catastròfics,* i la conseqüència que han tingut després, el seu rebuig a la lectura. Només amb el temps, quan ha estat més gran, és quan la situació ha canviat, *m'he posat a llegir algun llibre ¿no?.*

Tercer fragment (F3)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 74 [59-83]

Text	Anàlisi
Mireia si tu ara fossis mestra com començaries a:: ensenyar a llegir i a escriure	L'E planteja una nova situació professional per continuar amb l'entrevista.
Carolina ¿com començaria? | |nyt| home |mh::| proporcionant sobretot al començament material |	Assegura la pregunta repetint la part essencial, que li serveix per guanyar temps, igual que les vocalitzacions de farciment *nyt* i *mh*. Tot seguit destaca la importància dels materials amb el *sobretot*.
o sigui més que jo ficar-me allà i dir mira anem a llegir/ doncs:: |mh| introduir en els seu dia a dia els materials en que ells doncs vegin aquesta necessitat ¿no?	El marcador aclareix el que ha volgut dir. Explicita què no faria i què sí. A l'exemple del que no faria, en present, hi ha un jo redundant. Per contra, quan explica què faria passa al mode subjuntiu i l'èmfasi són ells: *vegin la necessitat*.
aquest ¡ostres! De:: això què vol dir que et vinguin a preguntar que que vinguin a:: a investigar ¿no? que entre l'un i l'altre doncs mira això i que tu després vagis en allà i diguis ¿sí? Mira el teu nom es diu així i entre els uns i els altres |e|	Segueix amb l'exemple en positiu, que és simbolitzat per l'onomatopeia ostres. A continuació l'explica com ens mostra el *això què vol dir*. Els protagonistes de les accions de l'explicació són els alumnes. Utilitza el discurs directe per reproduir diàlegs, que aporten més realisme a la situació.
si hi ha aquest interès doncs surt a més s'encomana òbviament que hi han mètodes molt bons |¿eh?| hi ha mètodes molt bons que:: que realment també et fan com un conte i ara ve la "p" que és la pastissera que és la Pepita de no sé qui més ¿no?	Resumeix la intervenció amb la idea del contagi. Parla de bones maneres de fer, que realment *fan com un conte* i presenten un fil conductor. Posa un exemple.
però:: però bueno | que jo el el inici/ ho faria més que:: que vinguessin ells i un cop això després ja::	El connector contrastiu *però* torna a l'explicació d'abans, on insisteix en la figura de l'alumne, en 3pp, i en la figura del mestre narrada en 2ps. El canvi és en moment que el nen s'ha acostat, com mostra *un cop això després ja*. El canvi implica un paper més intervencionista del mestre (en 2ps).
ja els hi pots ficar contes ja els hi pots ficar centres d'interès ja els hi pots ficar projectes pots ficar lo que vulguis	Introdueix les diferents maneres de treballar fent paral·lelismes de *ja els hi pots ficar* on s'aprecia la idea del canvi amb el *ja* que accentua que ara es pot.
però però sobretot aquesta aquesta curiositat en ells	L'adversatiu però, repetit en dues ocasions, tanca la resposta recalcant el més important del seu parlament, la curiositat dels alumnes.
Mireia i has comentat aquests mètodes bons/ ¿quins són? | |nyt| vull dir:: has comentat que hi ha uns mètodes bons ¿no? que et donen com més	A partir de la resposta de l'entrevistada, l'E demana que es completi la informació aportada.
Carolina sí això que comentava	Ho confirma.
Mireia això que has dit	Retorna sobre el que ha dit l'entrevistada per obrir un nou espai de conversa.
Carolina lo del conte el fet de que ens ens ho fem com si vinguessin personatges i:: aquest personatge és pastisser a més es diu Pepita/ i a més a més té en Pep ¿saps? que tot és la pe i fa un pastís exacte |	Es refereix a l'exemple concret que ha citat en el parlament anterior.
aleshores és |nyt| que allà ja els hi vas introduint	El marcador discursiu marca continuïtat assenyalant

un:: centre d'interès	que reprèn el discurs després de l'exemple. L'adverbi *ja* reprèn el fil del parlament d'abans de la pregunta de l'E, i segueix amb l'explicació del moment de canvi.
i realment et veus com absorbit per	Aquest canvi implica que la lectura t'absorbeixi de manera real.
aquest conte que crec que són bons mètodes o:: no sé la casa de les vocals ¿no? les cinc germanes que això |eee| o |¿eh?|	Ofereix un nou exemple d'aquests bons mètodes que fan absorbir la lectura. Justifica que són bons mètodes.
i:: ja estàs doncs ensenyant la fonètica ¿no?	*Ja estàs* mostra un ensenyament realitzat de manera indirecta.
són bons mètodes però que jo crec que són un passet més tard del que el fem	L'adversatiu *però* introdueix el toc de contrast amb la realitat, que també confirma la metàfora del *pas*. El pas simbolitza l'acció de caminar, de desplaçament. Anar més lluny.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La Carolina parla d'un moment de canvi que implica un punt d'inflexió en la pràctica docent, que es produeix quan els alumnes s'acosten al docent arran de la *curiositat* que tenen. Insisteix molt en la idea de donar-los espai i temps per deixar que creixi aquesta necessitat en forma de curiositat que marca un salt qualitatiu en l'aprenentatge. A partir d'aquest moment, posa exemples d'exercicis per fer amb els alumnes que són els protagonistes. També diferents propostes metodològiques, com els *centres d'interès* o el *treball per projectes*. El paper docent, queda relegat a un segon terme ja que enlloc de dirigir els ensenyaments, prepara entorns i situacions per a l'aprenentatge dels infants. Arran d'aquesta *curiositat*, que és la paraula clau del fragment, estableix els bons mètodes, que serien aquells que aconsegueixen despertar la curiositat. No aporta més informació sobre quins són o com són els mals mètodes tot i que sembla que serien aquells que vindrien imposats des de fora, des del docent, a l'hora de temporitzar els ensenyaments. Tanmateix, les activitats concretes que proposa —com el conte de la pastissera o la caseta de vocals— són propostes més properes a la transmissió que a la construcció. Com que no es desenvolupa més es descarta la inferència d'una contradicció.

Quart fragment (F4)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 75 [84-101]

Text	Anàlisi
Mireia vale relacionat amb això que m'estàs dient ¿a quina edat creus que s'hauria de	L'E formula una pregunta extrospectiva.

començar a llegir?	
Carolina ¿a quina edat crec que s'hauria de començar a llegir? Crec que:: e:: | l'edat la marquen una mica ells | però:: |mh::| podria assegurar o penso	Repeteix la pregunta sencera per guanyar temps. Comença dubitativa. Introdueix el seu pensament amb la perífrasi *podria assegurar* que, d'una banda mostra possibilitat amb *podria*, però d'altra, molta seguretat amb *assegurar.* La conjunció disjuntiva *o* presenta una alternativa que centra l'atenció en el seu pensament, que ja no mostra tanta seguretat.
que a partir dels cinc anyets a partir dels quatre cinc anyets a finals dels quatre cinc anyets/	Amb la fórmula *a partir* posa de manifest l'obertura del procés. Utilitza un diminutiu per referir-se a l'edat. Insisteix en la fórmula que marca un inici però no un final.
ells ja:: ells ja comencen a tenir aquest e:: aquest interès	Justifica la seva resposta en funció del que fan els alumnes l'interès que lligaria amb la curiositat del fragment anterior.
el que passa és que nosaltres als quatre o cinc anyets ja n'han de sapiguer ¿no? per tant a primer | qui no sap llegir és que ja va atrassat ja va atrassat i no pot ser	Contrast amb l'actuació real, el que passa, que xoca amb el que acaba de dir. N'explica la conseqüència concreta que emfatitza la idea d'endarreriment, de pèrdua del lloc.
Mireia ¿a quina edat creus que un nen hauria de saber llegir?	L'E formula una nova pregunta.
Carolina mh:: |nyt| crec que al:: saber llegir | un nen | mh:: | als sis set anys/	Comença dubtant com mostren les vocalitzacions de farciment. Segueix amb el que ella creu.
si ell ha estat interessat/ ja en sap\ | si:: als sis set anys | està ofegat i:: no arribo i a a a i per tant hi ha tanta desmotivació que està	Matisa la resposta introduint la variable de l'interès del nen. En cas de no trobar-la, reprèn la metàfora de l'ofec per il·lustrar la sensació de patiment, lligada a la desmotivació.
ja fins els pebrots i acaba de començar	Utilitza una expressió col·loquial per exemplificar l'afartament. La perífrasi temporal emfatitza que tot just és l'inici.
Mireia i tot això ho dius a partir de::	L'E demana de manera indirecta la font d'informació.
Carolina de la meva experiència |	Resposta directe, sense repeticions ni dubtes.
òbviament | però bueno la meva experiència i experiències també del meu entorn o sigui jo:: no era alumna:: única ¿no? i a més vaig enganxar un:: una educació bueno o una escola digue-m'ho aixins que era molt competitiva en aquest sentit llavorens això també doncs marca ¿no? però a mi m'ha ensenyat a no ser així com a mestra o sigui em baso amb la meva::\	Justifica la resposta al·legant que no era l'única alumna, per tant parteix d'experiències de més gent. Marca l'impacte que ha tingut en ella aquesta situació. Pren la seva experiència com a base per a transformar-la en un model que no vol ser.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau d'aquest és *interès.* Esperar que l'alumne manifesti l'interès és afavorir un bon aprenentatge, ja que es deixen de banda totes les conseqüències negatives que ha assenyalat quan no es respecta aquest punt d'inflexió. La proporció del discurs al voltant de la mala experiència és elevada i recurrent, com mostra la idea de l'*endarreriment*, que apareix en aquest fragment i que formaria part de les conseqüències negatives. També són exemples l'ús de l'*ofec* per fer referència a l'escanyament que es deriva de la pressió de l'aprenentatge, així com l'expressió col·loquial d'estar *fins els pebrots,* que exemplifica la sensació d'afartament. És

significatiu, també, el moment del cansament que és just a l'inici de l'aprenentatge d'un procés llarg, per tant dimensiona la mala gestió de la situació si ja des del començament es tenen emocions adverses a l'aprenentatge. Aconsegueix fer una descripció física de la frustració i l'ansietat que genera un mal aprenentatge; *ofec*. En el seu cas, és, a més a més, autobiogràfic. Empra l'experiència pròpia com a font de justificació, tot i que també es nodreix de les experiències de l'entorn i atorga, així, una major validesa a les propostes que fa. Indica que l'inici de la lectura i l'escriptura s'ha de situar a finals dels quatre anys, inicis dels cinc, *ja comencen a tenir aquest e:: aquest interès*. L'aprenentatge ha d'estar assolit entre els sis i set anys. La clau per la diferència és novament si el procés d'aprenentatge ha estat suscitat a partir de l'interès de l'infant, *si ell ha estat interessat/ ja en sap.*

Cinquè fragment (F5)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 76 [102-119]

Text	Anàlisi
Mireia ¿i com valores el fet que una aula sigui multicultural i plurilingüe?	L'E formula una nova pregunta on s'afegeix un nou repte social a la conversa.
Carolina molt bé | molt bé |ah::| crec que és el nostre dia o sigui és absurd no acceptar-ho	Fa una valoració positiva, que repeteix dues vegades. Justifica la resposta parlant de la quotidianitat de la situació. Afegeix que és contrària a la raó no estar d'acord.
o sigui penso que ens hem de fer amics dels canvis per molt que:: a vegades doncs tot el contrari ¿no?	Aclareix el seu punt de vista. Parla dels canvis en 1pp (pot ser dels mestres o de la societat) i de la relació que s'hauria d'establir amb aquests.
un canvi és com oi oi un canvi és un problema no un canvi és el nostre dia a dia	Reitera l'argument amb el que abans justificava la resposta.
i més els mestres o sigui constantment ens hem de posar reptes i constantment ens hem de posar al dia	L'additiu *i més* introdueix de manera explícita el col·lectiu dels mestres, per tant abans deuria parlar de la societat en general (en 1pp). La feina dels mestres és, en perífrasi d'obligació, posar-se *reptes* i *posar-se al dia* sense parada.
i afrontar el que es tingui que afrontar	Afegeix que també és encarar, tot i que no especifica què. Ho deixa obert amb l´ús del present del subjuntiu.
i és que no crec que sigui un problema és crec que dóna més riquesa |	Reprèn la seva opinió explicant que dóna riquesa.
aviam que:: és cert que:: que porta en moments |mh::| que t'has de trencar més el cap per com arribar:: aquella informació als nostres alumnes i si arriba a tots bueno doncs	Amb el marcador d'aclariment *aviam* i amb allargaments que indiquen la complexitat del que vol explicar, introdueix les conseqüències negatives. Ho fa en 2ps, per tant canvi de persona, pren distància del jo. Trencar el cap com a metàfora de la complicació, de la dificultat. Parla dels nostres alumnes (1pp), per tant, ara s'inclou en el col·lectiu dels mestres, ja no és el tu distanciat.
planificat bé i fes activitats més obertes en el que ells es puguin cooperar més ¿no? i d'aquesta	Proposa la solució en termes de cooperació, perquè els alumnes facin equip, tot buscant l'aprovació de l'E

manera també entre ells es van:: van com sumant	amb la partícula negativa en forma d'interrogació.
Mireia i el fet que aquesta aula sigui multicultural i plurilingüe en el moment de:: ensenyar a aprendre a llegir i a escriure ¿creus que té influència?	L'E formula una nova pregunta.
Carolina sí clar atrassa una miqueta:: els els nens |	Respon de manera clara i directa. Reprèn el verb endarrerir en el sentit d'anar més lent del que s'esperava. Suavitza la quantificació del retard amb *una miqueta*.
però:: però clar és el que comentàvem o sigui:: és és normal és és lo que tenim a l'aula no tenim absolutament cap nen que sigui igual ¿no? cap nen que sigui igual i aleshores és una miqueta depèn de com la nostra actitud ¿no? davant davant del repte | però sí aquests nens els hi costa una mica més però per què perquè tenen una llengua que tu no saps	Normalitza el retard en termes de quotidianitat. El marcador *o sigui* explica la idea. Parla en 1pp dels mestres i de la situació en la qual es troben i busca la confirmació de l'E, *¿no?*. Atesa la situació, destaca l'actitud del mestre (1pp) com a variable explicativa del resultat. L'adversatiu *però* introdueix la dificultat afegida i amb un nou adversatiu *però* explica el motiu d'aquesta dificultat, el desconeixement per part del mestre. Reprèn el *tu* com a mestre (2ps), aïllat de la seva persona a l'hora de situar el problema.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La Carolina associa una aula multicultural i plurilingüe amb *canv*i, que és la paraula clau del parlament. Estableix dues posicions hipotètiques respecte els canvis; que siguin un problema o acceptar-los perquè són el dia a dia. Remet a la realitat social canviant per reclamar una actitud activa d'acceptació que la porta a afirmar que fer el contrari no és intel·ligent, *és absurd no acceptar-ho*. Parla en termes positius del canvi excepte quan recalca que implica més feina pels docents, perquè fruit de la situació complexa es necessita més reflexió, *t'has de trencar més el cap*, i que endarrereix l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura dels infants, *atrassa una miqueta*. Amb tot, proposa solucions per ambdues adversitats. Per tal de fer una millor gestió docent de l'aula proposa fer una planificació més elaborada i programar activitats més obertes. Per pal·liar la idea de l'endarreriment apel·la a la varietat intrínseca d'una aula —sigui o no multicultural o multilingüe— fent èmfasi en la peculiaritat de cada infant, *no tenim absolutament cap nen que sigui igual*.

Destaquen els diferents usos de persones gramaticals que fa en aquest petit fragment. Empra la tercera persona del plural per parlar dels alumnes, *puguin cooperar*, *ells van sumant*; la primera persona del plural per parlar dels mestres, un col·lectiu en el qual sovint s'integra; *ens hem de posar reptes, ens hem de posar a dia, la nostra actitud, no tenim cap nen, no tenim a l'aula*. Per contra, en el moment que identifica el problema pel qual s'endarrereix l'aprenentatge dels nens, la Carolina canvia a la segona persona del singular, una persona que fins ara no havia utilitzat. Serveix per marcar distància i

aclarir que ella no està inclosa en aquest individu que té el problema, els docents que desconeixen algunes llengües familiars dels alumnes.

Sisè fragment (F6)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 77 [120-165]

Text	Anàlisi
Mireia vale ara t'ensenyaré un text bueno que:: ha fet un nen i:: bueno si te'l vols llegir (122-129)[62] a quina edat creus que un nen produeix un text com aquests més o menys |¿eh?| tampoc no::	L'entrevistada explica què passarà a continuació. Seguidament, formula una pregunta extrospectiva professional.
Carolina aquest ara/ ¿actualment? ¿En aquests moments?	Assegura la pregunta.
Mireia sí	La confirma.
Carolina crec que això ho està fent un nen de P4	Respon de manera clara. Utilitza la perífrasi durativa *està fent* que emfatitza l'acció.
Mireia ¿i pots comentar per què creus que és de P4?	L'E demana que justifiqui la resposta.
Carolina perquè he estat en una aula de P4 i més o menys és:: el:: | sí P4 | p4 i:: inclús un P5 no un P5 no crec que ja a començament poder però\	Apel·la a la seva experiència directa. Els allargaments li donen temps de pensar-ho. Amb *inclús* afegeix una possibilitat que en respondre no havia considerat, però tot seguit es corregeix per, finalment, deixar la possibilitat oberta, tot i que acaba amb el contrastiu *però*, que en deixa entreveure poques possibilitats.
Mireia vale si fossis la mestra de l'alumne i:: imagina't que t'entrego el text aquest que |nyt| que ¿quin comentari faries?	Planteja una nova situació per seguir amb la conversa.
Carolina que és molt maco que els hi encantarà (riu) els hi encantarà al papa a la mama i:: a tots els que estan per aquí el mig perquè és molt maco i són les seves primeres paraules són els seus:: si tu el desmotives per:: perquè això és una a i:: hauria de ser una e	Es posa en la situació demanada. Destaca el clima de la resposta, en clau positiva, que *és maco* i *que els hi encantarà*. Explica el perquè de la seva resposta amb l'exemple en negatiu.
ja li estàs fotent el rollo al terra ¿m'entens? o sigui estic molt feliç perfecte primer ho ha d'entendre:: fonèticament i després ve l'ortografia ¿no?	El *ja* denota la immediatesa, de quelcom que s'esperava, en aquest cas *fotre el rollo a terra* que seria destrossar el que curosament ha construït la persona. Apel·la a l'entrevistada amb el marcador de demanda d'acord *no*.
Mireia ¿li corregiries alguna cosa?	Planteja una nova pregunta.

[62] (122-129) Les línies indicades amb aquesta fórmula no han estat incloses en els quadres d'anàlisi, ja que es tracta de fragments no rellevants com són interrupcions, comentaris fóra de l'entrevista... En aquest cas concret, es tracta de lectura compartida del suport visual.

Carolina no | aquí ((donant un cop amb la mà a sobre del dibuix)) no	Respon de manera contundent i s'acompanya d'un cop de mà.
Mireia |aja| ((amb la boca tancada))	
Carolina aquí no perquè:: ell ho ha fet amb molta il·lusió ell ho ha fet amb tot el seu carinyo del món i és un regalo	Detalla la resposta explicant el perquè. Es posa a la pell del nen, tot i que parla d'ell en tercera persona del singular. Apel·la a la dimensió emocional del text i el compara amb un regal, un gust.
imagina't és com si jo fes un regal i em diguessin ai aquest paper no és gaire maco |¿eh?|	Li demana a l'interlocutor que s'imagini la següent comparació on el missatge és el contingut del regal i el paper d'embolicar és la manera com s'ha fet (cal·ligrafia, ortografia, distribució de l'espai...).
és com:: deixa-ho vols mirar els regals siusplau/	Fa un símil per donar a entendre a què (i a què no) s'està prestant atenció.
Mireia i has comentat ¿aquí on sí que corregiries?	A partir d'una resposta de l'entrevistada, demana més informació.
Carolina on sí que corregiria no sempre ho corregiria |¿eh?| però:: però:: per exemple si estiguéssim fent una feina o estiguéssim fent una paraula	Matisa la resposta literal que havia pres l'entrevistada i dóna un exemple de situació. L'exemple el formula en 1pp.
vinga va juguem a:: aviam ¿com escriuríeu això a la pissarra no? i:: i que ells ho escrivissin doncs els faria participar a tots ¿no? ¿creieu que és aixins? ¿voleu dir? Aviam fem-ho tots i potser algú te diria no diu |nyt| e:: estic o a::stic sats	Utilitza el discurs directe per donar més veracitat. Insisteix en la participació de tota la classe de manera literal en el discurs, però també amb els verbs: *juguem, fem-ho*. A la vegada, deixa tot el protagonisme als alumnes: *escrivissin, els faria participar, creieu, voleu, tenen*.
és com és com que jugaria una mica una mica amb el bagatge que tenen ¿no? i després doncs no s'escriu així però a vegades sona una mica perquè ens enreda ¿no? hi ha::	Estableix un ordre, primer *jugar amb el bagatge* i *després* la correcció, per part del mestre. De la relació so grafia explica que hi ha lletres que enganyen, personificant les lletres que són les culpables de fer-ho malament.
ja:: ja m'ho faria anar | però no sempre ho corregiria | o almenys a aquestes edats	Reprèn el protagonisme i matisa la resposta a partir de dues variables, el temps i l'edat.
Mireia i en quina situació o sigui quina ha sigut la situació d'aula |nyt| en la que el nen ha escrit aquest text	L'E formula l'última pregunta.
Carolina ¿la situació de l'aula?	Assegura la pregunta.
Mireia sí quina ha estat com si diguéssim::	La confirma.
Carolina aquest nen està feliç jo crec que és al pati que es al pati i és un moment lliure en que ell està expressant el que:: lo que pot expressar a vegades a l'aula no:: sí que poden expressar però no sempre els hi donem el temps per poder-ho expressar tot i aquest està content	Respon de manera directe, sense dubtar, fent una declaració. Després ho matisa amb la seva creença. Lliga pati amb moment lliure i felicitat. Formula la possibilitat que no sigui en l'entorn que ha dit però reprèn la 1pp per anul·lar la proposta. Lliga el final amb l'inici de la seva resposta, que fa referència a la situació emocional del nen.
Mireia molt bé	L'E dóna per finalitzada l'entrevista

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Aquest últim fragment fa referència a les preguntes que es formulen a partir del suport visual. Les paraules clau serien totes aquelles que apareixen al voltant de la dimensió emocional com *carinyo*, *maco*, *encantarà* o *il·lusió,* però el símil que fa amb el *regal*

brinda una oportunitat única d'entendre la seva manera de pensar. Com que és més important el missatge que la forma com està escrit, compara la correcció del text amb la valoració d'un regal a partir del paper que l'embolica. En aquest sentit, posa de manifest que allò important és el regal en si, és a dir, el missatge que s'ha volgut transmetre. Per això el seu comentari va tan enfocat en reforçar aquesta dimensió —la comunicativa— emfatitzant com serà rebut pel receptor del missatge, que anticipa que seran els pares, *que és molt maco que els hi encantarà*. Descarta obertament la correcció de les errades ortogràfiques abans que se li demani explícitament, *si tu el desmotives per:: perquè això és una a i:: hauria de ser una e ja li estàs fotent el rollo al terra*. De fet, associa aquesta actuació docent amb la desmotivació de l'infant perquè a cada moment hi ha d'haver una actuació diferent. En la línia del comentari que ella ha dit que faria, ara està centrada en assegurar l'eina com una font de transmissió de missatges. Per a una suposada correcció recorre a l'escriptura col·lectiva del grup classe per tal d'aprofitar els diferents nivells existents a l'aula, que anomena els *diferents bagatges* de cada infant, *jugaria una mica una mica amb el bagatge que tenen ¿no?*.

A la resposta de *per què creus que és de p4* s'entreveu un dels mecanismes de justificació que utilitza de manera més pura; la seva experiència disponible. Justifica la seva resposta a partir d'un cas concret que ha vist. Tot i que de manera inicial sembla que amplïi el ventall de possibilitats a altres cursos, discursivament les deixa tancades i es decanta per l'opció que ha respòs en primer lloc. D'aquesta manera, a partir d'un exemple concret generalitza i empra la vicissitud com una font de coneixement.

Destaca la dissociació directa que fa entre *felicitat* i *escola*. Un element que desprèn felicitat és incapaç de situar-lo en una aula encara que es demani de manera explícita en la formació de la pregunta. És colpidora la relació d'elements que estableix, ja que és capaç de veure clarament l'estat emocional de l'infant, *aquest nen està feliç jo crec que és al pati*. La resposta s'ha d'entendre en clau d'associacions; la felicitat, en el marc de l'escola, només pot estar associada amb el pati. Per contra, no pot existir dins la classe.

Síntesi global de l'anàlisi dels fragments (C1F: 1-6)

La Carolina empra de manera molt recurrent marcadors de demanda d'acord (*¿no? ¿eh?*) que mostren la voluntat de confirmació per part de l'entrevistada. Atès l'ús elevat que en fa, aquestes preguntes es poden considerar fins i tot mots crossa que li

serveixen per acabar les frases o també les ganes de respondre a les expectatives de l'entrevistadora. Gairebé sempre, inicia les respostes repetint part de la pregunta, amb vocalitzacions de farciment i allargaments de sons que li serveixen per guanyar temps abans de respondre, per pensar què vol dir abans de fer-ho.

Les paraules clau de l'entrevista, sense cap mena de dubte, són totes aquelles paraules i constel·lacions de paraules que ha utilitzat per parlar de la seva experiència de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura com a alumna. Entre d'altres, parla d'aprenentatge *no positiu (C1F1)*, *gens positiu (C1F1), inicis catastròfics (C1F2) i horrendo (C1F1)* o —per exemplificar el patiment— *matxacar* (C1F: 1, 2) o *ofec*, (C1F4) molt il·lustratives també. La seva experiència ha forjat una visió de l'aprenentatge que ha impregnat tot el seu discurs, com per exemple quan sent la necessitat de matisar la resposta especificant que està parlant del procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura quan es viu de manera positiva (C1F2). L'experiència individual apareix amb molta força en tota l'entrevista (C1F: 1, 2, 4). Tanmateix, també apareix com una principal font de justificació de les respostes, ja que busca en els seus records disponibles com va viure ella una situació concreta i ho generalitza (C1F6). Fins i tot, es pot veure com pren la seva experiència com a model d'allò que no vol esdevenir com a mestra. Per tant, és capaç d'anar més enllà de les conseqüències per fer una lectura en positiu d'una experiència nefasta (C1F2). En la mateixa línia estableix diferents maneres de viure el procés, com il·lustren les paraules clau *gusanito* i *matxacar* (C1F2). Són dues maneres de fer diametralment oposades que tenen efectes molt diferent en els infants. Mentre que per a la primera, la positiva, empra una sensació de nervis a la panxa, la dimensió física de la segona no deixa dubte de l'impacte negatiu en l'infant. La pressió social sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (C1F: 1, 2, 4) és el principal argument que empra per justificar aquesta necessitat d'avançar l'ensenyament i aprenentatge que ocasiona tanta angoixa a certs infants (C1F2); precisament a aquells que encara no han assolit el nivell maduratiu necessari (C1F: 2, 4). Amb aquesta idea, també, emergeix la idea de la varietat de nivells a l'aula, ja que cada infant és diferent i té un ritme d'aprenentatge i de coneixements diferents fruit del seu bagatge i procés personal (C1F: 4, 5, 6).

Mostra la necessitat d'estar oberts al *canvi* (C1F5), ja que és inherent a la societat i per tant critica qualsevol actitud que no sigui la d'acceptar-lo. Apareixen també dues paraules clau relacionades amb la manera com els infants han de viure el procés, *curiositat* (C1F3) i *interès* (C1F4). Ambdues representen elements que esdevenen clau a l'hora d'aconseguir que els infants visquin el procés de manera satisfactòria i

adequat a les seves necessitats. Indiquen un salt qualitatiu respecte l'alternativa, que és un procés imposat i temporitzat per la pressió social. En la mateixa línia, a l'hora de manifestar les seves preferències metodològiques, la Carolina es decanta per propostes en les quals la figura docent és més aviat de guia, facilitadora més que no pas directivista (C1F3). Novament, amb la mateixa idea al darrera que cada infant ha de viure el procés a la seva manera i de manera emocionalment satisfactòria. Les emocions vinculades al procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura han estat un tema recurrent (C1F: 1, 2, 4). La darrera paraula clau, *regal* (C1F6) apunta en la mateixa direcció. En la necessitat de focalitzar l'atenció en aquella part del procés que resulta interessant en cada moment. Enlloc de posar sempre l'atenció en aquells elements més formals, cal mostrar la importància de l'eina als infants. D'aquí que quan se li demana que valori el suport visual el compari amb un *regal* per allò que suposa per al receptor (C1F6).

Finalment, destaca l'ús de les diferents persones gramaticals durant l'entrevista, ja que les canvia en funció de si es vol sentir més o menys identificada amb els col·lectius. Un dels exemples més colpidors és quan parla en tercera persona del plural (C1F: 1, 2). Utilitza aquesta persona per fer referència a tot el món de persones que l'envoltaven de petita i que no l'entenien o no la sabien ajudar. Parla dels altres com del món adult que no comprèn el seu món, el d'una nena que té problemes. Quan parla en primera persona del plural, s'identifica de ple amb el col·lectiu docent i parla de manera oberta i serena (C1F: 2, 3, 4, 5). Fins i tot, assumeix un rol que sembla el d'una mestra que fa molts anys que exerceix en la docència tot i que encara no ha iniciat la seva carrera com a mestra (C1F2). En comptades ocasions no empra aquest jo professional que ja exerceix. Un dels exemples més clars és per situar el problema dels alumnes que no parlen les mateixes llengües que els mestres i que, segons ella, van més endarrerits. En aquest cas, utilitza la segona persona del singular per crear distància i allunyar-se del problema (C1F5).

5.3.1.2 Anàlisi de les complecions de comparacions (C1C: 1-3)

- *(C1) Ensenyar a llegir i a escriure és com donar un ventall de possibilitats que et fan entendre una mica més el món*

El primer element que destaca és la visió de l'ensenyament com un acte *de donar*, de compartir. Més concretament, parla de donar un *ventall de possibilitats*, que és la manera com fa visible les múltiples opcions que s'obren amb aquest aprenentatge.

L'elecció del *ventall* afegeix visibilitat a la multiplicitat d'opcions. Tanmateix, no es tracta d'aconseguir quelcom que ve pautat per una linealitat, sinó que hi ha, es podria dir, infinites possibilitats que s'obren gràcies a l'alfabetització. Casa de ple amb la importància que ha donat a l'adquisició de la lectura i l'escriptura a l'entrevista (C1F2), on les possibilitats que s'obrien eren tot un món. En la compleció, el ventall de possibilitats serveixen per *entendre el món*. Així doncs, a través d'aquest aprenentatge hi ha un procés de socialització de l'individu en el conjunt de la societat que l'ha acollit. Amb la quantitat d'opcions —un ventall— puntualitza que no només l'alfabetització serveix per comprendre el món, sinó que també ajuda a la comprensió d'aquest. Aquesta ajuda és parcial, *una mica*, i no total.

- *(C2) Aprendre a llegir s'assembla a caminar, té un procés i s'ha de respectar; per molt que vulguem fer caminar un nen als 8 mesos no podrà*

En la segona compleció compara l'aprenentatge de la lectura amb l'acte de caminar. Destaca la percepció de l'aprenentatge com un desenvolupament natural de l'ésser humà, però també la visió cultural de caminar, que permet el desplaçament i porta de manera inherent la tria d'un camí. Sobre l'acte de caminar, però, destaca un element clau; la idea del procés. Emfatitza el llarg aprenentatge que suposa el caminar (les diferents etapes, els múltiples errors) i, especialment, el respecte social que rep. En aquest sentit, amb la comparació, espera traspassar la idea del respecte pel procés a l'aprenentatge de la lectura, que no gaudeix d'aquesta condició. Com s'ha vist durant l'anàlisi de l'entrevista, la pressió que reben els infants a l'hora d'aprendre a llegir o escriure és un tema que li preocupa, tot emprant la 1pp per fer visible aquesta pressió social (C1F: 1, 2, 4). Per acabar amb la comparació, posa l'accent sobre què passarà si no hi ha una consciència, i, per extensió, un control sobre aquesta pressió; que l'infant no podrà realitzar l'aprenentatge. Destaca la negació rotunda de l'acció, així com l'ús d'aquesta primera persona del plural —que ja ha emergit durant l'entrevista— que no se sap si fa referència als adults, al col·lectiu de mestres o a una figura més àmplia que inclou diferents grups socials. Amb tot, aquesta comparació emfatitza molt dues idees clau que han emergit de manera reiterada a l'entrevista: D'una banda, la necessitat de respectar els processos de cada infant (C1F: 1, 2, 4) i, d'altra, la singularitat de cada individu en tant que aprenent (C1F: 5, 6).

- *(C3) Aprendre a escriure s'assembla a un primer petó, estàs viu, tens ganes d'ensenyar a tothom el que saps fer i com ho has fet carregat d'il·lusió. Tens ganes d'expressar-te, sents que ets important i que ets capaç d'escriure coses molt boniques.*

La darrera compleció accentua la dimensió emocional de l'aprenentatge de l'escriptura, ja que desborda emoció per tots els costats. Tal i com s'ha vist durant l'entrevista, per a la Carolina és molt important la gestió emocional de l'aprenentatge, així com el tractament de l'infant com un tot, que té emocions i que s'han de tenir en compte (C1F: 2, 4). S'aprecien diferents seccions en la comparació. En primer lloc, parla del *primer petó*, la primera demostració d'afecte que, automàticament, fa referència a les emocions més pures, comparable al *cuquet* (C1F2) que pot suposar gaudir de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de manera satisfactòria. Seguidament, hi afegeix *estàs viu*, centrant el focus de l'atenció en la relació directe entre emocions i el sentiment de la vida. En segon lloc, ens parla de *tenir ganes d'ensenyar* el que fas i la manera com es produeix *carregat d'il·lusió*. De nou, torna a remetre a la gestió emocional de les situacions i fixa l'atenció en com està vivint l'infant aquella experiència, de la mateixa manera que a l'entrevista situava l'accent de l'escriptura de l'infant en l'acte comunicatiu més que en les formes (C1F6). En tercer lloc, parla de *coses boniques* i de *sentir-te important*, mostrant així, una nova manera de lligar l'escriptura amb el desenvolupament emocional constructiu de l'infant. La seva percepció de l'alumne és la d'un individu holístic i complex, i per tant, a cada moment, s'ha de tenir en compte la seva dimensió emocional perquè en moltes ocasions, aquests esdeveniments emocionals tenen un gran impacte en la formació de l'individu, com en el seu propi cas (C1F: 1, 2, 4).

5.3.1.3 Inferència del sistema de creences, representacions i sabers

A. Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura

La Carolina mostra una gran confiança en la capacitat d'aprendre dels infants i tot el seu discurs està nodrit d'aquesta característica. És per això que un dels principals elements que emergeixen del sistema de CRS és la necessitat de deixar temps i espai per a la realització d'aquest aprenentatge (C1: F3, 4, C2). Tanmateix, arran de la seva pròpia experiència, la Carolina té la necessitat de matisar com s'ha de fer l'aprenentatge (C1F2). Per tal que l'aprenentatge generi unes conseqüències positives, s'ha de viure afectivament de manera positiva, és a dir, que no causi tot el seguit de conseqüències negatives que ella va experimentar com a alumna (C1F1). Un dels requisits per aquesta vicissitud és la necessitat de l'espai i el temps per deixar que

cada infant manifesti interès per la lectura (C1F: 3, 4). En aquest sentit, la Carolina creu en l'existència d'un moment idoni en el qual s'ha d'introduir aquest aprenentatge però que serà diferent per a cada alumne, fruit del seu procés maduratiu (C1F2). La pressió social esdevé un element de tensió, i la Carolina és molt conscient del decalatge existent entre allò que pensa i el que socialment s'imposa. Clarament, es mostra en desacord amb la pressió que exerceix la societat per avançar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura fins a límits que per a la Carolina són inoperatius. Fruit d'aquest avançament, i de la falta de preparació dels infants, es poden esdevenir processos d'aprenentatge frustrats i negatius com el que ella va viure a la seva infantesa (C1F: 1, 2, 4). Té molt clara quina és la solució; diluir aquesta pressió en favor del desenvolupament dels infants i reduir la pressió que s'exerceix sobre els docents. És per aquest motiu que no emergeix cap contradicció, perquè malgrat que situa la solució més enllà de la seva persona, té identificada la manera de resoldre el decalatge (C1F2). Reprenent la idea de la necessitat de viure de manera positiva l'aprenentatge, parla dels bons mètodes per aprendre com aquells que tenen un fil conductor, és a dir, aquells que presenten les activitats de manera lligada i, així, aconsegueixen despertar l'interès dels alumnes (C1F3).

La Carolina situa l'inici de l'ensenyament i aprenentatge a finals dels quatre anys, inicis dels 5 (C1F4). Novament, insistint en la idea que cada infant ha de viure el procés a la seva manera i sense pressions externes (C1C2). Considera que l'aprenentatge ha d'estar assolit vora els sis, set anys (C1F4). Sembla que pugui sorgir una contradicció entre la definició d'una franja concreta per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i la insistència en la varietat de ritmes d'aprenentatges. Tanmateix, s'ha descartat per l'àmplia forquilla que ha definit, que contempla dos anys per iniciar-lo i dos anys per assolir-lo.

La visió de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és en clau d'oportunitats, en clau del que et permet assolir ser lletrat (C1: F2, C2). Puntualitzant una mica més, l'entrevistada es refereix a un *ventall de possibilitats* (C1F2) o *món de possibilitats* (C1C2) que ressalta la pluralitat d'opcions que es presenten amb aquest aprenentatge. Més enllà d'una projecció lineal regida per relacions causa-conseqüència, es tracta d'una projecció tridimensional on l'èmfasi està en la heterogeneïtat dels camins que s'obren amb l'alfabetització. Atesa la seva experiència, la Carolina no pot imaginar-se un escenari de *felicitat* associat amb l'aula i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. És per aquest motiu que, en el moment que identifica en un treball una traça de felicitat, ubica l'elaboració d'aquest fóra de l'espai més acadèmic i el trasllada a l'espai reservat a l'esbarjo (C1F6).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Els infants tenen una gran capacitat d'aprenentatge.
- Per aprendre, els infants necessiten temps i espai.
    - No tenir-los pot provocar frustració en l'infant.
- La manera com l'infant viu el procés és rellevant.
    - Viure l'aprenentatge de manera afectivament positiva comporta bones conseqüències.
- Tots els infants mostren interès per la lectura en un moment maduratiu concret.
- La prioritat és respectar les necessitats de l'infant.
    - No s'ha de pressionar els infants per aprendre a llegir i a escriure.
    - L'infant aprèn a llegir i a escriure entre els 4 i els 7 anys.
- L'alfabetització obre un ventall de possibilitats.
- Hi ha escoles que pressionen molt en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
    - En aquest tipus d'escoles no es generen experiències de lectura i d'escriptura felices.

B. L'actuació docent

L'actuació docent ha d'anar enfocada a acompanyar l'infant durant el procés d'aprenentatge (C1F3). La manera com l'infant viu el procés a nivell emocional és de gran importància, ja que s'ha d'evitar que es repeteixi una vicissitud tan traumàtica com la seva (C1F: 1, 2, 4). Per això l'accent està en l'actuació docent, que ha de procurar evitar que els infants es sentin frustrats durant l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (C1: F6, C2). En aquest sentit, té molt clares certes actuacions docents que vol evitar com a mestra i certes preferències metodològiques que no acaba de concretar (C1F4). El rol docent no és directivista sinó que la seva proposa tendeix més a ser una guia, un suport (C1F3).

B1. L'actuació docent davant de l'error de l'infant

El docent ha de procurar que l'infant no visqui els errors de forma negativa, com sí que va passar en el seu cas, amb unes terribles conseqüències com s'ha pogut constatar (C1F: 1, 2, 4). És per aquest motiu que en cursos primerencs, com P4, la Carolina es mostra partidària de valorar el contingut més que les formes, és a dir, de valorar el missatge que transmet el text més que, entre d'altres, les errades ortogràfiques (C1F6). Concretament, es mostra contrària a la correcció sistemàtica ortogràfica, i proposa correccions en funció del moment i del text. Per tant, en funció de la situació

comunicativa real del text, l'actuació del docent ha de ser una o una altra. Pel que fa a la relació fonema-grafema, i de la complexa relació que s'estableix entre ambdós sistemes, emergeix la idea que hi ha *lletres que enreden* (C1F6).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- El docent ha de tenir en compte com l'infant viu emocionalment el procés d'aprenentatge.
    - S'ha d'evitar que els infants se sentin frustrats.
- El docent ha d'acompanyar el procés d'aprenentatge de l'infant.
    - El docent no ha de ser directivista.
    - El docent no ha de pressionar per aconseguir uns resultats.
- L'error no és negatiu per a l'aprenentatge.
    - La relació so-grafia és complexa.
- En cursos primerencs, s'ha de valorar més el contingut escrit que la forma
    - Les errades s'han de corregir en funció del procés d'aprenentatge dels infants.
    - La correcció ha de tenir en compte la situació comunicativa real del text.

C. La metodologia

Darrera la idea de no corregir sistemàticament les errades ortogràfiques emergeix el pensament que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és un procés llarg (C1: F1, 2, 4, C2) que cada infant viu a la seva manera (C1F: 4, 5, 6). La peça nucli, per tant, és la necessitat de valorar el procés d'aprenentatge més que només fixar l'atenció en el resultat. Insisteix en la necessitat de treballar amb varietat de materials (C1F3) i per a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura proposa organitzar espais que fomentin la curiositat dels infants (C1F3), com el treball a partir de centres d'interès o per projectes.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- El procés per aprendre a llegir i a escriure és llarg.
- El procés per aprendre a llegir i a escriure és diferent en tots els infants.
- És més important el procés que els resultats.
- Els centres d'interès i el treball per projectes desperten la curiositat dels infants.
- Els bons mètodes són aquells que ensenyen les lletres amb un fil conductor.

- Hi ha d'haver varietat de materials.

D. Les aules multiculturals i multilingües

La Carolina percep les aules multilingües i multiculturals com una realitat social de canvi que s'ha d'acceptar ja que forma part de la realitat social (C1F5). A més, les valora de manera positiva atesa la riquesa que aporten en quant a varietat lingüística i cultural. No obstant, i en relació a la càrrega de feina, identifica aquesta situació com un extra de feina per al docent, que haurà de lidiar amb una realitat social més complexa fruit de la varietat. Per lidiar amb aquesta dificultat afegida aposta per fer planificacions i programar activitats obertes que ajudin a gestionar la varietat de l'aula. Associa un retard en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb aquestes aules (C1F5).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Les aules multilingües i multiculturals són una realitat social.
    - Són aules riques.
- El docent d'una aula multilingüe té més feina.
- L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en aquestes aules s'endarrereix.

Taula 19

Sistema de CRS emergit de la primera recollida de dades (2011-2012)	
Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura	Els infants tenen una gran capacitat d'aprenentatge
	Per aprendre els infants necessiten temps i espai • No respectar-los pot provocar frustració en l'infant
	La prioritat és respectar les necessitats de l'infant • No s'ha de pressionar els infants per aprendre a llegir i a escriure • L'infant aprèn a llegir i a escriure entre els 4 i els 7 anys
	Tots els infants mostren interès per la lectura en un moment maduratiu concret
	La manera com l'infant viu el procés és rellevant • Viure l'aprenentatge de manera afectivament positiva comporta bones conseqüències
	L'alfabetització obre un ventall de possibilitats
	Hi ha escoles que pressionen molt en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura • En aquest tipus d'escoles no es generen experiències de lectura i d'escriptura felices
L'actuació docent	El docent ha de tenir en compte com l'infant viu emocionalment el procés d'aprenentatge • S'ha d'evitar que els infants se sentin frustrats
	El docent ha d'acompanyar el procés d'aprenentatge de l'infant • El docent no ha de ser directivista • El docent no ha de pressionar per aconseguir uns resultats
	L'error no és negatiu per a l'aprenentatge • La relació so-grafia és complexa
	En cursos primerencs, s'ha de valorar més el contingut escrit que la forma • Les errades s'han de corregir en funció del procés d'aprenentatge dels infants • La correcció ha de tenir en compte la situació comunicativa del text
La metodologia	El procés per aprendre a llegir i a escriure és llarg
	El procés per aprendre a llegir i a escriure és diferent per a tots els infants
	És més important el procés que els resultats
	Els centres d'interès i el treball per projectes desperten la curiositat dels infants
	Els bons mètodes són aquells que ensenyen les lletres amb un fil conductor
	Hi ha d'haver varietat de materials
Les aules multiculturals i multilingües	Les aules multilingües i multiculturals són una realitat social • Són aules riques
	El docent d'una aula multilingüe té més feina
	L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en aquestes aules s'endarrereix.

5.3.2 Anàlisi de la segona recollida de dades de la Carolina (C2)

5.3.2.1 Anàlisi de l'entrevista

Primer fragment (F1)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 78 [1- 63][63]

Text	Anàlisi
Mireia |nyt| la idea és ara que també has estat en contacte amb les pràctiques amb nens que estan realitzant aquest aprenentatge i amb mestres que estan ensenyant i tot potser t'ha vingut algun:: record que:: canvia una miqueta:: el teu::	L'entrevista comença amb una explicació per part de l'E, que fa referència a la primera pregunta de la primera entrevista (C1F1).
Carolina sí completament de fet ha sigut una de les coses en que:: clar com que suposo que jo ti- no recordo | un bon procés | d'aprenentatge en aquest sentit ¿no? doncs | bueno com a futura mestra doncs lo que fas és que no els hi passi als futurs alumnes que a vegades no ho pots evitar ¿no? perquè:: perquè cada nen és un món	Respon afirmativament i de manera absoluta. Remet a la seva experiència, de la qual nega que fos *un bon procés*. Parla des de la seva identitat docent en construcció, futura mestra, i centra l'atenció en els infants. Admet la impossibilitat de dominar la situació per això matisa, *a vegades no ho pots evitar*. Destaca la singularitat de cada individu amb la metàfora que *cada nen és un món*.
Mireia clar	L'E assenteix.
Carolina però almenys com a:: a l'hora de metodologia o sigui que tu els puguis orientar perquè ells no se sentin així ¿no? i:: i sí clar home òbviament::	L'adversatiu introdueix el marge d'actuació: *la metodologia* perquè els alumnes ho visquin de manera plaent, *no se sentin així* (de malament) que és com ella manifestava a la primera entrevista (C1F1).
m'he investigat força sobre la la:: l'aprenentatge del llegir i escriure/ | de fet bueno una miqueta de tot ¿no? de:: de Piaget segons les fases tot el que pensen etcètera etcètera etcètera inclús lo de Doman que em sembla el Glenn Doman ¿el coneixes?	Mostra què ha fet, investigar, amb el pronom redundant de primera persona que emfatitza el procés voluntari que ha realitzat, *m'he investigat*. Ho exemplifica amb autors concrets, Piaget o Doman. Apel·la els coneixements de l'entrevistadora.
Mireia no	L'E respon negativament.
Carolina bueno és:: és una bestialitat de:: d'home | res a positiu no |¿eh?| pel meu punt de vista	Qualifica les tesis de Doman de *bestialitat*, adjectiu que accentua la duresa del mètode. Afegeix *res positiu*, i ho suavitza dient que es tracta del seu *punt de vista*.
és estimulació pura i dura però precoç de que	Reformula i ho simplifica: *estimulació pura i dura.* El contrastiu introdueix un altre matís, la precocitat d'aquesta estimulació.
en aquest estil després he après una miqueta el fet de encara m'he tranquil·litzat més ¿saps? m'he tranquil·litzat més	Narra el procés d'aprenentatge a les pràctiques i com l'ha afectat; *m'he tranquil·litzat*.
perquè penso que és una cosa que nosaltres hi posem molt |nyt| molta marxa forçada però és una marxa forçada d'una por d'un adult ¿saps?	El motiu d'aquesta estimulació precoç prové d'aquesta *marxa forçada* impulsada per *nosaltres,* (mestres o adults). La font d'aquesta coacció és externa, prové de l'adult. Destaca el moviment en clau

[63] Entre claudàtors s'indica la correspondència entre el quadre i les línies de transcripció de l'entrevista que es troba a l'annex IV, concretament a la pàgina 675.

	militar imposat; *la por d'un adult*.
però no per la per la necessitat de::l del nen | o sigui pensa que:: jo pel que he pogut estar observant ara/	L'adversatiu nega un vincle entre aquesta *por* i la *necessitat del nen*. De nou, introdueix el matís de la seva experiència *jo pel que he pogut estar observant ara*.
és els nens quan volen aprendre-ho però perquè que ningú els ha pressionat | realment són bombes són:: fan una explosió ¿saps?	*Quan els nens volen aprendre*, és a dir, quan la motivació és intrínseca perquè ningú els ha pressionat, *són bombes*. La metàfora de la *bomba*, que segueix amb *l'explosió* emfatitza la idea de l'aprenentatge expansiu, de la força de les capacitats ja existents. L'adverbi de manera real abans de *bombes* ressalta la idea que a vegades pot no semblar així.
i a la que ells fan aquest xip és una passada és una passada	Aquesta explosió, ara l'explica a partir de fer el *xip* i ho qualifica de *passada*, és un fet extraordinari.
perquè en cosa de:: dos mesos ho poden haver après quan nosaltres els hi portem des de P3 ¿saps? potser matxacant amb:: amb altres aspectes |	El motiu de la qualificació és la brevetat de temps, en *dos mesos* poden aprendre. Per contra, *nosaltres* (els mestres) *matxacant des de P3*. L'ús del verb matxacar ressalta la insistència de l'actitud.
realment si tu els hi deixes fer i els hi proporciones material òbviament |	Torna a aparèixer l'adverbi que contrasta el que sembla amb la realitat. L'ús de la 2ps és una manera indirecta de parlar; si *tu deixes fer*, si tu *els hi proporciones*.
però sense pressió saps simplement com la necessitat ells ja ja ja viuen en un entorn on hi ha ple de lectura on hi ha ple de:: de símbols i on hi ha ple de coses d'aquestes	És fonamental que els mestres no pressionin. La *necessitat* vindrà fruit de *l'entorn*. La triple repetició de l'adverbi *ja* indica aquesta presència omnipresent dels *símbols* en l'entorn. Està *ple* de *lectura*, de *símbols* i de *coses d'aquestes*.
a llavores pressionar-los de manera com crec que se'ls pressiona a:: des de:: ben xiquitons és una bestialitat és una bestialitat	L'altra cara de la moneda és *pressionar-los*. De nou, introdueix el matís de la seva creença, *com crec que se'ls pressiona*. Qualifica l'acció de nou amb *bestialitat*, que posa de relleu la dimensió més animal, més brutal del terme.
perquè és com a veure si ens posem a parlar per Piaget ¿saps? o sigui encara estan en una fase pre opera- pre operacional sí:: sí que és veritat que entenen el codi però no el codi- saben codificar ho fan d'una manera mecànica si ho fas així després arriben en un moment en que realment què què ¿què estàs fent? Estàs fent el tonto | ¿saps? perquè els hi estàs fent els hi estàs fent anar a un ritme en que potser ells no:: no és que no el necessitin | és que estàs deixant d'una banda altres coses els aspectes emocionals aspectes:: socials sobretot i:: i i molts altres aspectes en que potser són molt més per assumir una fase/ |ai| una base ¿saps?	Reprèn Piaget i les etapes de desenvolupament cognitiu que anomena fases. Si no saben codificar, ho resoldran de *manera mecànica*. Ella mateixa es qüestiona la utilitat. Ensenyar abans d'hora *és fer el tonto.* Aquesta insistència dels mestres és de ximples. El motiu de la tonteria és el *ritme* tan diferent del que necessiten els infants per aprendre i tot allò que es perd en favor d'aquest procés imposat; aspectes *emocionals i socials*. Aquests aspectes, entre d'altres, suposen el que ella anomena una *base*.
i després un cop això ells ja | realment ells són ells que t'ho demanen ¿no? són ells els que:: tenen presses després i en aquell moment dius clar sí comencem a P3 i a vegades fem bestieses encara de més més a prop més bueno Gleen Doman ¿no? és lo que comentava fan des de casi recent nascuts/ ¿saps? o sigui que els estan ficant lo dels bits ¿coneixes lo dels bits?	De nou, l'adverbi que contrasta amb la realitat. Quan són *ells* (els alumnes) els *que t'ho demanen* (al mestre, en 2ps) volen aprendre i volen fer-ho ràpid, *tenen presses*. Aquesta situació contrasta amb l'oposada, quan es comença a *P3* i es fan *bestieses*. Aquestes pràctiques són properes a les tesis de Doman. Introdueix els *recent nascuts*, i els *bits*. Apel·la el coneixement de l'E sobre el tema.
Mireia no	L'E respon amb una negació.
Carolina res són uns com uns cartellets	Treu importància a la falta de coneixement i els descriu.
Mireia |ah::| sí sí que són els noms	L'E confirma que els coneix.
Carolina que:: n'hi han de bits de:: de imatges i hi han bits de:: de lletres aleshores sí clar i ¿de què serveix? Que un nen de sis mesos sàpiga dir gos m'és igual (riu) ¿saps?	Segueix amb l'explicació; n'hi ha *d'imatges* i *lletres*. Ella mateixa es formula una pregunta sobre la utilitat dels *cartellets*, i la respon a partir de la indiferència del contingut après: *m'és igual*. La rialla espontània

	resta formalitat.
o sigui en aquest sentit no és la meva:: prioritat amb la:: amb l'educació i pues bueno pues veus cosetes d'aquestes i després proporcionar-lis per als que tinguin interès jo no te dic d'abandonar la lectoescriptura ni molt menys	El marcador de transició ens porta al terreny personal. En el seu cas, aprendre bits no és una *prioritat*. El mestre és la figura que proporciona i els alumnes trien, *proporcionar-lis per als que tinguin interès*. Ella mateixa interpreta el seu comentari i nega en rotund que sigui sinònim de deixar de banda el procés de *lectoescriptura, ni molt menys*.
però simplement | no tenir-ho com el número u de que a P5 han de tenir això après això i lo altre perquè li estan ficant pressió a al centre posa pressió als mestres els mestres posen pressió als als alumnes aleshores els alumnes sí que n'hi hauran que ho faran i ho aconseguiran però la gran majoria si tu els acabes analitzant/ t'ho faran de manera mecànica i t'ho faran d'una manera en que el seu autoconcepte acadèmic és és bastant nul | o o dèbil	L'adversatiu introdueix què pensa. Que no sigui una prioritat el domini de certs coneixements a certs cursos. Aquesta relació de coneixements amb cursos exerceix pressió. El *centre* als *mestres*, aquests a la seva vegada, als *alumnes*. La situació final és dicotòmica, alumnes que *sí que ho faran* però la major part, la *gran majoria, ho faran de manera mecànica*. La conseqüència d'aquestes pràctiques basades en la mecànica és una baixa autoestima acadèmica de l'infant. Empra el terme *nul*, molt rotund, i el rebaixa amb *dèbil* per suavitzar les declaracions.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Tot el fragment s'estructura al voltant del contrast entre la realitat i el desig. El pol de la realitat el representa la seva experiència —negativa— del seu procés d'aprenentatge de lectura i d'escriptura. El pol oposat és el desig d'una manera de fer que se situa a les antípodes de la seva experiència nefasta. Aquest desig, en part, s'ha experimentat a l'escola de pràctiques tot i que amb matisos, com ella bé manifesta al llarg de la intervenció. Tot desenvolupant la resposta, cita referents teòrics, propers i no tan propers a la seva manera de pensar, com *Piaget* o *Doman*. Aquest últim autor serveix per fer emergir els elements negatius d'aquesta estimulació precoç, *pura i dura*, que ella va experimentar en tant que alumna. Fins i tot, es produeix un pensament meta en el qual ella reflexiona sobre com se sent respecte el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Concretament, se sent menys angoixada, *m'he tranquil·litzat més*, perquè ha identificat l'origen d'aquesta estimulació primerenca, *la por d'un adult*. La conseqüència és una *marxa forçada* que pateixen els nens i pot esdevenir en aquesta mala experiència que tant l'ha marcat. A l'altra cara de la moneda apareix l'altra situació, aquella representada per l'interès i la motivació dels infants, *quan volen aprendre-ho però perquè ningú els ha pressionat realment són bombes*. Seguint amb els atributs de cada manera de fer, apareix el contrast entre un aprenentatge satisfactori en *dos mesos* o estar *pressionant* i/o *matxacant* des de *P3*.

Una de les peces clau per defensar aquest procés més relaxat, lluny de la pressió i d'aquest *matxacar*, que emfatitza la vessant física de la insistència dels adults, és el context, *ells ja ja ja viuen en un entorn on hi ha ple de lectura on hi ha ple de:: de símbols i on hi ha ple de coses d'aquestes*. És a dir, l'entorn en el qual es produeixen els aprenentatges —l'escola— i conviuen esdevé un element potencial de treball. Un

altre element clau és el ritme d'aprenentatge dels alumnes. Quan es pretén accelerar el procés el resultat és un aprenentatge basat en la *mecànica*. Fins i tot, de manera retòrica, es pregunta *què estàs fent*, apel·lant un tu hipotètic que qüestiona segons quines actuacions docents. La resposta és igualment il·lustrativa, *estàs fent el tonto,* subratllant la falta de coneixement i de raonament. En la prioritització absoluta de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura es paga un preu elevat, deixar de costat *aspectes emocionals i socials*, que d'altra banda, són una *base*. Per tant, es manifesta en contra de tenir associats certs coneixements amb certs cursos perquè és un element de pressió. Aquesta pressió, detalla, passa dels *centres* als *mestres* i d'aquests als *alumnes.* A conseqüència d'aquesta pressió, la *gran majoria* d'infants acaben realitzant un aprenentatge mecànic que els repercuteix negativament en la seva autoestima i la pròpia imatge acadèmica.

Per tot el que s'ha explicat, les paraules clau del fragment són el joc de metàfores que estableix entre els infants i el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en ambdues maneres de fer; d'una banda, *bombes* i *explosió* i d'altra banda, *matxacar*. Les *bombes* són als nens el que *l'explosió* és al procés d'aprenentatge. Concretament, l'explosió es refereix al salt qualitatiu, que també anomena *xip*, que suposa l'aprenentatge que experimenten els nens quan són ells mateixos els que demanden aquest aprenentatge, és a dir, quan no els *matxaquen* des de l'exterior.

En la resposta la Carolina sent la necessitat de puntualitzar que es tracta d'allò que ella creu i pensa; *pel meu punt de vista, jo pel que he pogut estar observant ara*, tot identificant-se amb una mestra en formació; *jo com a futura mestra*.

Segon fragment (F2)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 79 [64- 98]

Text	Anàlisi
Mireia ¿a quina llar has estat fent les pràctiques? {65-72} {74-78}	L'E formula una pregunta concreta sobre la llar d'Infints on ha realitzat les pràctiques.
Carolina he estat al Camió | i de tres a sis he estat a La Maraca {74-78}	La Carolina concreta els dos centres en els quals ha realitzat les pràctiques.
Mireia i a les pràctiques aquestes del | del Camió ¿feien activitats relacionades amb la l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura?	L'E pregunta directament per les activitats relacionades amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Carolina no | no aviam tenien alguna coseta de material però no no no tenen no és algo:: un objectiu	Respon amb un doble adverbi de negació. Després d'una pausa breu admet que tenien material. L'adjectiu *alguna*, que no matisa quantitat, acompanyat del nom en diminutiu *coseta* fa pensar que és poc. El contrastiu *però* introdueix la idea que no era una prioritat. L'adverbi de negació es repeteix fins a quatre vegades.
Mireia i per exemple una rutina normal un dia així com:: genèric com si diguéssim ¿què farien?	L'E demana una descripció de la rutina diària.
Carolina ¿què farien?	La Carolina confirma la pregunta.
Mireia amb els alumnes	L'E matisa la pregunta.
Carolina aquí en el Camió però m'estàs o sigui centrat en la lectoescriptura ¿o:: en general?	La Carolina, de nou, confirma què es demana amb la pregunta.
Mireia no en general sí	L'E la matisa de nou.
Carolina hi ha lectoescriptura el que passa és que es fa d'una manera diferent clar es fa d'una base d'explicar contes o sigui quan jo t'estic dient de:: de no pressionar no significa que els pares no els portin a la biblioteca i:: sàpiguen apreciar el valor de la biblioteca ¿si? Lo que no és ficar-los allà i ficar-los la pressió que han de sapiguer aquelles lletres |	Confirma l'existència d'activitats per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura però les qualifica de com era d'esperar pel tipus d'escola. Els *contes* són la base. Reprèn un argument anterior (C2F1) i el matisa. No *pressionar* no és sinònim de manca d'estimulació absoluta. Aclareix què no és *ficar-los*, emfatitzant aquesta dimensió d'embotir en algun lloc.
en allà s'expliquen contes se:: se treballa sobretot la part oral- oral l'expressió oral | i un cop tenen això assumit doncs després suposo que ja es va a més	Continua explicant què sí que fan. *Explicar contes*, en especial treballar la *part oral*. Amb aquest pas fet, *després*, suposa - sense saber del cert- *es va a més*. No concreta què és aquest *més* però s'interpreta que és seguir amb el procés d'aprenentatge.
Mireia per tant tenien contes i així	L'E busca afirmar la comprensió de la resposta.
Carolina sí sí en tenen molts de contes	La confirma amb una doble afirmació i matisant la informació de l'E. Parla de la quantitat de *contes*, *molts*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

En aquest fragment apareix la dicotomia entre un ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura natural, sense pressions, i l'antítesi fruit d'una insistència precoç. Es visualitza quan la Carolina sent la necessitat de puntualitzar que en aquesta escola es fa de manera diferent sense que s'hagi parlat de cap altra manera de fer, *hi ha lectoescriptura el que passa és que es fa d'una manera diferent, clar*. Dóna per suposat que la manera més comuna és aquest treball sistemàtic, repetitiu i que per tant el que ha observat és l'excepció de la norma. Les paraules clau són aquesta *manera diferent* que està impregnada per la seva experiència que l'ha fet prestar atenció sobre com viuen els infants el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Matisa com és aquesta manera diferent de fer, *explicar contes*, centrant l'activitat en el relat en sí mateix i no en activitats satèl·lits. Tanmateix, precisa que un procés plaent no és sinònim d'una manca d'estimulació absoluta, com pot ser anar a la *biblioteca*,

sinó que és contrari a la pressió de *sapiguer aquelles lletres*. Es tracta d'un treball més holístic, en aquest cas, centrat en la *llengua oral* que a la seva vegada, forma part del procés d'alfabetització, *un cop tenen això assumit doncs després suposo que ja es va a més.* És a dir, el treball de la llengua oral com un requisit previ per a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Tercer fragment (F3)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 80 [99- 124]

Text	Anàlisi
Mireia i els treballaven així més lliure o:: més dirigit d'anem a::	L'E pregunta per la manera com es treballava amb els contes.
Carolina una miqueta de tot	Ofereix una resposta molt genèrica.
Mireia |aja|	L'E mostra acord.
Carolina una miqueta de tot | a:: jo sóc una mica més partidària del:: del mix ¿no? que jo dic ni:: ni molt molt molt molt molt dirigit ni semi dirigit però tampoc completament lliure	La Carolina repeteix la resposta genèrica anterior. Seguidament es posiciona concretant les seves preferències, el *mix*. Aquest *mix* és el punt mig entre una metodologia *molt* (repetit cinc vegades) *dirigida* o *completament lliure*.
perquè sí que és veritat que com a:: |nyt| he visualitzat que un lloc on te:: escoles on realment tot és lliure | en aquí inclús s'ha vist que funciona perquè ho he vist amb els he estat allà present ¿no?	Parla de l'experiència en 1ps com un element colpidor; *he visualitzat, ho he vist*, *he estat allà present*.
però potser jo sóc més partidària d'un:: d'un remix de les dos coses i::	Amb tot, es decanta per aquest *remix* dels dos extrems metodològics, *les dos coses*.
en aquí sí ja et dic expliquen contes sobretot expliquen contes	Prolonga l'explicació de com treballen a l'escola, *expliquen contes*, repetit en dues ocasions.
però ja no només amb això sinó amb juguen amb la seva amb:: |nyt| amb la seva:: amb:: la sorpresa dels nens ¿no? o sigui després són molts materials que han fet ells en que per exemple són caixes després ja jugues amb què hi ha dins la cai- dins la caixa dins d'aquella caixa doncs hi han molts ma- moltes cosetes relacionades sobre el que vols parlar i:: i bé pues a partir d'aquí ja doncs van desenvolupant el conte i |au|	El *però* contrasta l'activitat. Hi ha més que la simple lectura de contes; *no només això*. J*uguen amb la sorpresa dels nens*. Els mestres preparen caixes amb materials que els serveixen per presentar i *desenvolupar el conte*.
ja sigui per ells inclús tenen contes ells i revistes de:: jugueteries ¿saps? per ells anar manipulant lliurement |¿eh?| però sí sí expliquen i fan representacions amb aquests contes | i fan molt de diàleg	Altres recursos, *revistes* i *contes* que els alumnes manipulen lliurement. Abans d'acabar la intervenció retorna a l'inici de l'anterior pregunta (C2F2) sobre quines activitats relacionades amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura feien a l'aula. Tanca amb la *representació* dels *contes* i reprenent el treball de la llengua oral, aquesta vegada en forma de *diàleg*.
Mireia així oral parlant amb els [nens::]	L'E parafraseja la intervenció de la Carolina perquè s'acabi d'explicar.
Carolina [amb els nens] sí o sigui:: ja no només o sigui ja és el dia a dia |¿eh?| és	La llengua oral es treballa a tothora, *constantment*, *el dia a dia*. Més enllà de les rutines, aprofiten qualsevol

constantment ja no només és la rutina/ ¿no? sinó que dins d'aquesta rutina doncs el currículum ocult doncs ja ja bastant dirigit el que nen s'expressi i bueno	situació per fomentar l'expressió dels infants. Situa aquesta pràctica en el treball del *currículum ocult*.
pues que cada vegada no fan |nyt| no fan el canvi d'error i sigui quan diuen la paraula malament no és ¡no! això no és així sinó que ho repeteixen | correctament simplement perquè el nen ja ho sent ¿saps? o sigui potser en aquell moment no però si ja els hi fas dos tres cops després ells ja:: ja ho corregeixen d'una manera natural i sense bueno sense el no sé fer això no sé fer això ¿saps? etcètera	Davant de l'error de l'infant, no fan cap correcció sinó que hi una repetició correcte. Exemplifica la situació recorrent al discurs directe. Es mostra favorable a aquesta pràctica perquè *el nen ja ho sent*. Fruit de la reiteració de la correcció, *dos tres cops*, es produeix una *correcció natural.* És una pràctica oposada a evidenciar la falta de coneixements de l'infant: *no ser fer això.*

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau és *mix* perquè simbolitza la preferència de la Carolina quant als mètodes per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure. Empra dos pols oposats per simbolitzar una hipotètica línia en la qual en un dels extrems hi ha un mètode *molt molt molt molt molt dirigit* i a l'altre, una manera de fer *completament lliure*. En aquest continu, ella és situa en el mig, és a dir, barrejar les dues maneres de fer, no seguir de manera estricta un mètode sinó de fer un *remix*.

Insisteix en l'experiència fruit de les pràctiques, *ho he vist amb els he estat allà present*. L'experiència la concreta narrant més activitats d'aquesta escola per aconseguir un procés d'aprenentatge plaent i lliure. Aquestes activitats busquen construir significat a través de l'experiència, com per exemple *fer representacions de contes* o generar *diàleg* al voltant del conte llegit, reforçant el treball de la llengua oral com un pas previ a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. També concreta recursos per treballar amb els nens; capses plenes de sorpreses, *revistes* o *contes*.

Quan parla de l'actuació dels mestres davant l'error de l'infant empra el contrast entre dues maneres de fer oposades. Mentre que a l'escola aposten per una correcció més natural, basada en la repetició de la forma correcta, la Carolina també manifesta el seu rebuig respecte d'una correcció més abrupta *quan diuen la paraula malament no és ¡no! això no és així sinó que ho repeteixen*.

Quart fragment (F4)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 81 [125- 180]

Text	Anàlisi
Mireia molt bé i m'has dit que havies estat a La Maraca ¿a quin curs has estat? De::	L'E pregunta el curs on ha realitzat les pràctiques tot confirmant el nom de l'escola.
Carolina he estat a P4 {128-131}	La Carolina respon.
Mireia i més o menys ¿em podries descriure una mica com era la classe?	L'E li demana si pot descriure la classe.
Carolina sí	La Carolina respon afirmativament.
Mireia quins elements aixís de:: d'ensenyament i aprenentatge de la llengua tenien	L'E detalla què s'espera que expliqui.
Carolina aviam aquí a La Maraca/ tenen o sigui jo crec que trenquen molts esquemes amb metodologia perquè tenen una metodologia i es busquen projectes i es busquen moltes coses en que realment es van treballant aquestes coses/ però:: però per mi tenen:: un ritme {(DC) exageradament accelerat} ¿saps?	L'expressió *trenquen esquemes* serveix per explicar com de diferents són respecte a la resta d'escoles. El verb buscar il·lustra la inquietud de l'escola a nivell metodològic. El contrastiu introdueix un matís que no va en la línia de tot el que s'ha dit, el *ritme*. El critica obertament, és excessivament accelerat. Fins i tot ella ho diu de manera accelerada.
o sigui van com molt ràpid	El marcador de transició insisteix en la idea, *van ràpid*.
aleshores tot lo que guanyen per un cantó | jo penso que estressen els nens per l'altre	La conseqüència l'introdueix l'adverbi. Per un cantó els alumnes *guanyen* i per l'altre (els) *estressen*. Ambdues conseqüències cauen en els alumnes.
| com a:: lectoescriptura/	Després de la pausa centra la resposta de la pregunta en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Ella es refereix al procés amb el nom de *lectoescriptura*.
a:: jo crec que com a base de l'escola tenen en tenen un/ tene::n uns:: objectius però cada mestra ho utilitza com vol ¿no? més que res perquè amb la Montse ho hem estat parlant i per exemple a la seva aula treballen completament a la aula en que jo vaig estar	L'escola estableix la *base*, els *objectius*. La conjunció *però* presenta la diferència, *cada mestra ho utilitza com vol*. Amb la mateixa *base* comuna, les pràctiques són diferents, com ha constatat amb la seva companya del grau.
Mireia ¿com ho treballen?	L'E, amb una pregunta, busca que la Carolina ampliï la informació.
Carolina a mi la meva mestra en aquest aspecte em va agradar molt em va agradar molt	El pronom de 1ps indica que es tracta de la seva opinió. Els demostratiu successiu focalitza el grat a l'actuació docent de la seva mestra; *em va agradar molt*, que repeteix dues vegades.
perquè era el teixit d'aula que en diuen ¿si? O sigui tenen l'horari com:: una miqueta:: dividit ¿no? que si creatius interactius etcètera però el teixit d'aula era una mica precisament per tocar una mica la:: la lectoescriptura allà tenen molt de material divers/ en:: en pissarres en o sigui	El *teixit d'aula* és una metàfora que explica l'entramat darrera de les activitats de la lectura i l'escriptura i és com l'anomenen els mestres l'escola, en 3pp. Destaca la quantitat de material i la diversitat d'aquest, per exemple les *pissarres*.
jo lo que més valoro de de d'aquí és que tot ho feien com una miqueta ho feien funcional o sigui no aprenien la lectoescriptura mitjançant el:: |nyt| el perquè han d'aprendre aquesta lletra/ sinó:: bueno no treballen amb amb llibres |¿eh?|	Valora, a nivell personal, la manera com es plantejaven les activitats: *funcional*. Per explicar-se empra un exemple antagònic a l'aprenentatge funcional: *han d'aprendre aquesta lletra* Matisa els recursos, no empren *llibres*.

en aquesta escola | després no:: no ho treballen directament perquè han d'aprendre aquesta lletra sinó per per exemple van anar a veure un teatre ¿no? i quan els hi estaven explicant una miqueta de què anava aquest teatre ja els hi estaven dient no sé com es deia el proce- personatge ¿no? fulanito li ficarem fulanito i ho ficaven a la pissarra	Reprèn l'explicació. La imatge que il·lustra un aprenentatge *funcional* és apuntar els noms dels personatges de l'obra de teatre que han anat a veure mentre ho estan explicant.
com a tall de curiositat o sigui el nen que volia ho mirava i el nen que no ho volia en aquell sentit no ho mirava ¿no?	La clau és la categoria de la informació apuntada. És informació que amplia els coneixements, *a tall de curiositat*. La resposta dels alumnes és diferent d'entrada; alguns ho miren, d'altres no.
però és |nyt| però ho feien com molt funcional tot en els racons bueno en els espais mentida també saben ficar el seu nom ¿no?	Insisteix en la funcionalitat dels aprenentatges quantificant la funcionalitat, *molt*. Afegeix els racons com un recurs que compleix amb aquesta característica.
o sigui són ells els que van a la pissarra i trien a quin espai aquell dia volen estar per tant ja estan fent la:: |nyt| ja escriuen en:: a la pissarra	El marcador de transició indica la clau de l'èxit. Els alumnes són els protagonistes, *són ells els que van, trien l'espai, escriuen a la pissarra*.
inclús hi ha el nen que doncs que agafa el seu bit amb el seu nom si no ho sap i el copia des del bit a la pissarra és a dir hi ha l'adaptació aquesta |	La locució *inclús* narra un cas excepcional, el d'un nen que voluntàriament escriu a la pissarra.
i sí sí que es treballa però en aquesta classe per exemple es treballa molt funcional | molt funcional	El doble adverbi afirmatiu aplaca possibles dubtes sobre si treballar d'aquesta manera es pot considerar treballar. De nou, desemboca en la manera, *funcional*, que repeteix acompanyat del quantificador *molt*.
en el sentit de quin:: espai vas doncs ells s'han de pintar el:: |nyt| el:: el com es diu a la mà del color del espai en què van ¿no? perquè potser la mestra ho sap però els altres les altres mestres no ho saben i com que és un espai de lliure circulació durant aquella hora i mitja doncs perquè els mestres sàpiguen on l'han de:: on l'han de dirigir ¿no?	Retorna a l'explicació d'allò que és funcional amb un exemple concret, *pintar la mà* per temes organitzatius. Explicita perquè és funcional; satisfà una necessitat informativa pràctica.
i:: aquesta mestra doncs el que feia era ((imitant a la mestra)) ¡va! Doncs avui posarem la nostra inicial amb el color de l'espai on anem ¿no?	Segueix el relat de l'exemple tot emprant el discurs directe de la mestra formulat en 1pp. Busca contínuament l'acord de l'entrevistadora amb la repetició de la partícula negativa interrogativa.
després clar són coses que bueno estàs treballant d'una manera funcional ¿no? que els nens no se n'adonen però ho van aprenent ¿no?	L'adverbi temporal *després* indica què ocorre amb el pas dels dies, *els nens no se n'adonen però ho van aprenent*, un aprenentatge indirecte.
i després ho coneixen	La conseqüència amb el temps és que *ho coneixen*.
i també treballaven la:: |nyt| els contes no els bueno jo crec que no n'explicaven masses	Retorna al relat de les activitats. Emergeix el recurs literari dels contes junt amb la crítica que no se n'explicaven suficients, *no n'explicaven masses*.
o sigui sí que n'explicaven però ho tenen més com el racó de la biblioteca ¿si?	Ella mateix es corregeix *sí que n'explicaven*, però l'adversatiu introdueix novament què opina, és un racó.
Que després tenen com un espai on hi van allà i hi ha la bibliotecària que els hi explica contes i els hi fa una mica això però a l'aula sobretot era::	Una persona especialitzada *bibliotecària* explica els contes. En canvi, a l'aula el pes està especialment en les TICS, *sobretot*.
treballaven les TICS en aquest sentit que feien:: i només aprenien els nom- o sigui les lletres de l'abecedari/ del nom dels nens de la classe és a dir de les altres s'aprenien:: una miqueta:: a rebot ¿no? dels noms de dins del nom doncs per exemple l'Alejandro la jota no hi havia cap Joan ¿no? però sí que sabien que era la jota de l'Alejandro	Retorna al relat de les activitats per respondre la pregunta. Els infants aprenien *les lletres de l'abecedari* a partir dels noms propis dels companys de classe. Aquelles que no apareixien, s'aprenien de *rebot*. Concreta un recurs per fer emergir una d'aquestes lletres de rebot. Tanca la seva intervenció subratllant la funcionalitat dels aprenentatges.
i feien una mica funcional en aquest sentit	

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La paraula clau es defineix a partir de paràmetres quantitatius i qualitatius. A nivell quantitatiu, la paraula *funcional* apareix sis vegades. A nivell qualitatiu la funcionalitat de la lectura i l'escriptura és el motiu pel qual aquesta escola *trenca esquemes* a nivell

metodològic. Brolla la idea que la manera més comuna d'enfocar aquest ensenyament i aprenentatge no és com fan a l'escola que ha visitat durant les pràctiques. Aquesta disrupció l'aconsegueixen amb un treball funcional de l'alfabetització. És a dir, aprofitant les situacions que emergeixen de manera natural en el dia a dia d'una aula per treballar la lectura i l'escriptura, com per exemple escriure el nom d'un personatge de l'obra de teatre que han anat a veure tots junts. Contraposa aquesta pràctica amb la seva pràctica oposada, *no aprenien la lectoescriptura mitjançant el:: |nyt| el perquè han d'aprendre aquesta lletra.*

No obstant això, no tot és positiu. La Carolina critica el ritme massa accelerat de l'escola, que afecta negativament els alumnes perquè no es respecta el seu ritme d'aprenentatge. Situa ambdós elements en una hipotètica balança; la metodologia alternativa i el ritme massa accelerat. Aquest segon element desllueix els mèrits atès el ritme imposat, *aleshores tot lo que guanyen per un cantó | jo penso que estressen els nens per l'altre*. També critica, de passada, el poc temps que es dedicava a explicar contes a les aules de parvulari sense anar més enllà, *jo crec que no n'explicaven masses.*

Cinquè fragment (F5)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 82 [181- 222]

Text	Anàlisi
Mireia vale has comentat que l'escola trencava en metodologia |nyt| ho dius pel tema aquest que no tenen llibres:: i així/	L'E elabora una hipòtesi sobre una informació de l'anterior pregunta (C2F4).
Carolina sí amb això o amb els interactius | els interactius són són zones bueno zones | taules t'ho divideixen per taules i per exemple fan tot lo que és les matemàtiques o la gran majoria de matemàtiques perquè constantment estem en un és globalitzat tot ¿no? però en:: els interactius es centren força en els jocs de taula i en jocs sobretot matemàtics aleshores doncs vénen pares és un moment on vénen pares i juguen doncs al domino al:: parxís i juguen amb els jocs que ja et dic que tenen molt de material i doncs el fet això moltes escoles això dels interactius ja potser no ho tenen com una rutina de setmana o per exemple els creatius ¿no? creatius és tota la part artística | que | ho ajunten P3 P4 i P5 és a dir que després ho treballen entre tots i després estàs barrejant diferents edats i treballen bueno pues tot això de:: de la part artística o sigui	La Carolina la confirma i l'amplia. Descriu l'organització escolar a la classe, repartida en interactius i creatius. Els interactius busquen treballar les matemàtiques a través de recursos variats com els jocs de taula. Explicita que és l'espai on l'entorn familiar té cabuda. Els *pares* vénen, no en qualsevol moment sinó en un de concret. Els creatius adrecen la formació artística de tots els alumnes de parvulari en grups mixtos de cursos.
i quan deia metodologia és perquè realment fan	Insisteix, de nou, en la idea que l'escola és diferent a

coses diferents | però bueno amb un ritme que pobres és ((treu la llengua a fora))	nivell metodològic i el ritme és massa elevat.
Mireia ¿anaven molt ràpid?	L'E assegura la interpretació del gest de la comunicació no verbal.
Carolina sí massa |	Confirma la interpretació i valora la rapidesa, en excés.
per exemple hi ha va haver-hi un projecte que era guapíssim que era preciós | que era doncs::	Parla del concret, a través de l'exemple d'un projecte que qualifica de *guapíssim* i *preciós*, emfatitzant la dimensió bella d'aquest.
van crear un:: tota l'escola/ van crear un:: una empresa cada classe creava una empresa i des del moment zero de triar de què és la nostra empresa el logo ¿saps?	Empra la 3p en singular i plural per descriure el projecte. Els protagonistes són els infants (3pp) i la classe (3ps).
el:: el ¡va! anem a fer ells van fer un restaurant ¿no? Pues en aquest restaurant tenien que ficar el menú tenien que fer:: ¿saps? tot això ho creen ells ¿no? i després bueno també van fer un:: un una secció de joguines i per exemple ho van:: ho van després van fer la fira tota l'escola i venien els seus productes a l'exterior i tots aquests diners pues anaven a una fundació |	Quan empra el discurs directe s'inclou en el grup (1pp), *anem a fer*. Seguidament, torna a canviar a la 3pp per emfatitzar el protagonisme dels infants.
o sigui realment és una cosa molt llarga de molts mesos per un:: per una bona finalitat però han treballat | una brutalitat de coses amb aquest espai ¿no? però:: ja te dic	El marcador de transició deixa enrere la descripció del projecte per introduir la reflexió de la durada d'aquest, *una cosa molt llarga, de molts mesos*. Apareix la finalitat, qualificada de *bona* acompanyada del volum i varietat de la feina, *brutalitat*.
per exemple un dòmino | van fer un joc/ que era *el memory* | ¿saps?	Destaca una activitat concreta englobada dins el projecte, el dòmino.
Mireia sí	L'E assenteix.
Carolina i el *memory* per exemple de les petjades van tocar les petjades i van fer el *memory* de les petjades de cinquanta coses des de la roda/ des de la petjada de la granota/ des de:: la nostra petjada |mh::| dàctil al nostre peu la nostra mà ¿saps? el:: porc senglar el lleó ¿saps? i treballant ¿saps? en diferents materials | després els que més van poguer\	Explica el tema del joc, les *petjades* i la varietat que havien treballat previ a la creació del joc a través de la quantificació: *cinquanta coses* i l'exemplificació*: roda, granota, nostra, peu, mà...*
la mestra això ho triava els que quedaven xulos els va imprimir i van fer un *memory* saps de les seves coses ¿saps? el resultat de les seu del seu treball de:: de mes..- de setmanes poder ¿no?	Emfatitza la varietat de materials amb els quals havien treballat. El joc l'elabora la mestra a partir de la feina dels infants, *el resultat de les seu del seu treball*, que, torna a insistir, ha estat de llarga durada, *setmanes*.
però |e::| aquest *memory* podies fer-lo de cinc | o el podies fer de dotze | val pues ella el va decidir de dotze clar de dotze els nens van potser fan cinc petjades en una tarda | fes-ho que ho puguin viure més ¿saps? i potser li donaràs més valor a això o això o en fas menos o li dones més temps per fer-ne més |	La conjunció introdueix l'element de contrast, el seu distanciament respecte la pràctica de la mestra. Presenta dues opcions, *fer-lo de cinc o de dotze*. Concreta per quina es va decantar la mestra i les conseqüències de l'elecció, que els infants no el podien fer sencer. La vivència oposada del joc, amb menys unitats o més temps, és que els infants puguin *viure* el joc, donar-li *més valor*.
en aquest sentit em referia |	Aquesta anècdota ha servit per exemplificar què entén ella per aquest ritme que havia qualificat de massa accelerat.
perquè clar després arriba un moment en que els nens sí que se n'enteren de moltes coses però hi ha moltes coses que per perquè vas ràpid doncs | potser no agafen el fil de tot ¿no? |	Posa en una balança el preu que es paga pel ritme i les conseqüències que pateixen els infants, *s'enteren de moltes coses però no agafen el fil*.
després sí que veuen el resultat final | però a vegades s'han perdut petites fases del mig	El cost d'aquest ritme pel que fa al procés d'aprenentatge, en algunes ocasions, fa emergir les *petites fases* que acaben component el *resultat final*.
i jo sóc partidària doncs que les petites fases del mig les han de fer ells | {(P) ja està | només això}	Es mostra clarament partidària que els infants siguin els protagonistes de totes les parts que conformen el tot. Tanca la seva intervenció fent èmfasi en el matís

	que ha fet.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

L'oració clau d'aquest fragment és (els alumnes) *no agafen el fil*. Aquesta oració sintetitza les conseqüències de l'elevat ritme de treball. Fruit d'aquest ritme, que ha valorat excessiu, alguns alumnes no són capaços de seguir atentament tot el procés d'aprenentatge. Per tant, *perden el fil*, és una metàfora que explica la manca de comprensió del procés. El motiu pel qual aquests alumnes no són capaços de seguir el procés igual que la resta dels companys és perquè el ritme tan accelerat no els permet ser els protagonistes de les *petites fases del mig* del procés d'aprenentatge que culmina amb un resultat. La Carolina es mostra favorable que tot el procés sigui experimentat per l'alumne, *jo sóc partidària doncs que les petites fases del mig les han de fer ells.* En el marc d'una escola que treballa a partir de projectes de llarga durada, que serveixen com a punt de partida per treballar altres aspectes, considera fonamental que el ritme permeti als infants viure el procés de manera plaent, *que ho puguin viure més*.

Sisè fragment (F6)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 83 [223- 247]

Text	Anàlisi
Mireia i |nyt| |am::| ¿hi havia algun moment concret on la mestra |nyt| ensenyés de manera explícita a aprendre a llegir i a escriure?	L'E formula una pregunta concreta sobre la mestra de pràctiques.
Carolina |mh::| sí però |am::| l'Anna la mestra amb que estava	Després d'un so de farciment respon afirmativament. Tot seguit, matisa la resposta a partir d'una conjunció de contrast.
m::'agradava molt una:: una cosa que també que que:: que ho tenia com molt clar ella ¿no? de per exemple tenia tres taules perquè eren:: tenien com tres taules grans de nou | ¿val? I dins d'aquestes tres taules potser si ella estava ella i jo/ doncs ella es posava en una i l'altra es posava a l'altra però l'altra feia una activitat totes fèiem una activitat diferent entre cometes i la que els que estaven sols | |e| que no estaven sols perquè els podies vigilar però podien fer d'una manera més autònoma | |e| doncs una cosa que no fos tan complexa o que fos molt més senzilla que elles poguessin portar a terme	Manifesta el grat respecte la mestra. Condueix la resposta per tal de destacar una habilitat de la mestra que segons la Carolina, *tenia molt clar*, el treball autònom. En el relat apareix la pròpia Carolina. Cadascuna (la mestra i ella) anava a un de les taules. L'activitat no era la mateixa per a tothom tot i que era semblant, *diferent entre cometes*. A la taula que estava sola però vigilada es treballava de manera autònoma. Per tal que que no necessitessin l'ajuda, era una feina de menor complexitat, *que elles poguessin portar a terme*.
aleshores això et permetia que tens vint-i-cinc nens iguals però en aquell moment tu estàs per nou ¿si? Aleshores |e::| sí clar ho feia però d'una	Destaca l'avantatge d'aquesta organització, malgrat l'alt nombre d'alumnes a l'aula pots tenir un treball en grup més petit, que permet focalitzar. Després del

manera molt més individualitzada però ja et dic ho feia d'una manera funcional |	marcador de demanda de confirmació segueix amb l'explicació. L'èmfasi està en la possibilitat de dedicar recursos a nivell més individual. També apareix la funcionalitat lligada a l'ensenyament i aprenentatge.
així que ara jo recordi era | un:: |nyt| un:: tenien que buscar el seu nom i cognom/ ¿val? I el nom i cognom dels papes del papa i de la mama després els van enganxar en uns fulls el del papa el de la mama un a cada extrem i el seu al mig després tenien que buscar semblances i diferències entre els noms ¿no? pues era com | el:: |nyt|	Concreta una activitat a partir d'un exemple. Els protagonistes són els infants (3pp), *tenien que buscar, els van enganxar, ho llegien*...
ja ho llegien però és el que et deia ho feien d'una manera perquè han vist en el seu nom ¿saps? que:: que bueno ho codifiquen saben:: ho saben ho entenen però per exemple el de:: el de la mama pues potser no tant ¿saps? però bueno que:: ja te dic o sigui el fi era doncs que el papa te regala un trosset d'ell i la mama te regala un trosset seu ¿no? i tu tens el teu perquè el teu nom només el tens tu igual que el papa té el seu i la mama té el seu i bueno una miqueta d'això	Novament l'activitat s'introdueix a partir de la necessitat d'utilitzar el codi escrit, i per tant, *ho codifiquen, ho saben, ho entenen*. Explica la finalitat de l'activitat *el fi era*, des del punt de vista docent, *el papa et regala un trosset*.
i després això bueno treballaves una mica doncs lo que dic la lectoescriptura però | d'una manera doncs aixins com més en joc ¿no? de:: tenir que buscar d'encerclar i fer la fletxa en el sentit aquest	L'adverbi temporal indica aquest treball de l'alfabetització indirecte, a partir de la necessitat, em aquest cas un *joc*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Les paraules clau del fragment són *individualitzada* i *funcional*, dues característiques que la mestra aconseguia a l'hora d'ensenyar i aprendre a llegir i a escriure. En aquest fragment s'entreveu un lligam emocional entre la Carolina i la mestra de pràctiques fruit de l'admiració de l'estudiant per la seva mentora. Admira la capacitat d'aconseguir treballar de manera individual amb els alumnes tot i tenir una classe amb vint-i-cinc infants. Aquest treball individual s'aconsegueix gràcies al treball en petit grup amb diferents graus de dificultat en funció del suport d'aquest. No només manifesta quant li agradava la mestra de pràctiques, *la mestra amb que estava m::'agradava molt*, sinó que també parla del pensament d'aquesta. Concretament emergeix quan matisa què en pensava la mestra, *ho tenia com molt clar ella*. La funcionalitat dels aprenentatges, en aquest cas, l'explica a partir de l'activitat on la lectura i l'escriptura eren un mitjà per entendre la procedència del nom dels infants; *el papa te regala un trosset d'ell i la mama te regala un trosset seu ¿no? i tu tens el teu perquè el teu nom només el tens tu.*

Setè fragment (F7)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 84 [248- 265]

Text	Anàlisi
Mireia i has vist que la manera com ensenyava la mestra | responia a les necessitats que tenien els alumnes |nyt| en quant als aprenentatges o que hi havia com |nyt| ¿saps? a vegades	L'E formula una nova pregunta on espera que la Carolina relacioni les pràctiques docents amb les necessitats pedagògiques dels infants.
Carolina t'entenc	La Carolina manifesta la correcta comprensió de la pregunta.
Mireia la mestra ensenya d'una manera i tu veus que els nens no aprenen d'aquella manera i::	L'E acaba de formular la pregunta.
Carolina clar sí | perquè:: a vegades és això que dèiem ¿no? anem:: anem amb el ritme de tot això o sigui realment si tu te pares a analitzar | lo l::'activitat aquesta realment és rica | ¿saps? perquè:: en pots extreure molta cosa però:: clar el temps era mitja hora	La Carolina respon amb contundència afirmativament. Lliga la resposta amb les intervencions anteriors, tot englobant a l'entrevistada en l'opinió, *això que dèiem.* Canvia a la 1pp per parlar del ritme que s'imposa a l'escola. L'adverbi, juntament amb l'incís d'aturar-se indica que una lectura en profunditat és diferent que una de passada, *si te pares a analitzar*. Reprèn l'activitat de l'anterior fragment (C2F6) i la qualifica de *rica*. Novament, després de matisar que pot semblar diferent, *realment*. Afegeix que és una activitat amb moltes possibilitats. El contrast és *el temps*, introduït per l'element contrastiu.
Mireia mitja hora	L'E repeteix la durada de l'activitat.
Carolina mitja hora clar | o sigui ja pots tenir mitja hora per dos grups ¿saps? però clar |e::| relativament és sí que estàs amb això però vas com sempre amb les presses aleshores sí que hi havien nens que t'ho pillaven de seguida però el que no t'ho pillava de seguida | era com ¿saps? no ho vivien com ho ha de viure ¿saps? aleshores per mi això és pressió perquè amb un nen que sí que potser n'hi ha quinze que t'ho saben fer ràpid però potser n'hi haurà quinze més que t'aniran de rebot i després això és lo que:: penso que no és necessari ni:: {(P) no és necessari vaja}	La Carolina segueix amb l'explicació. Les presses són les culpables dels alumnes que no ho saben fer amb el temps donat. L'altra cara de la balança són els nens que sí que ho entenen, *ho pillaven se seguida*. La conseqüència és que *no ho vivien com ho ha de viure*. No especifica com hauria de ser però existeix una manera, com indica la perífrasi d'obligació. Des del seu punt de vista, aquesta pressió, que alguns infants encaixen bé, però d'altres no, és el que es pot evitar; *no és necessari*. Repeteix l'oració reduint la intensitat de la veu i dona per conclosa la resposta.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Brota la crítica aferrissada de la Carolina sobre el ritme que s'imposa a l'escola de pràctiques, *anem amb el ritme, com sempre, amb presses.* Aquest ritme requereix el

tractament de les activitats i aprenentatges a una velocitat que no permet la seva correcta apreciació en profunditat; *realment, si tu et pares a analitzar*. Per tant, el cost del ritme també és en termes d'aprofundiment, de poder anar més enllà d'allò que és superficial perquè l'activitat en si, com bé diu la Carolina, és *rica*. La crítica general passa a ser concreta a partir del relat, bastant detallat, d'un exercici. Aporta informació sobre la temporització, que posa de manifest la velocitat exageradament imposada. Les conseqüències, des del punt de vista dels infants, és aquesta experiència negativa com ella bé diu: *no ho vivien com ho ha de viure*. Emprar el verb *viure*, més enllà d'entendre, treballar o aprendre, desplaça el focus d'atenció a la manera com aquestes situacions afecten el desenvolupament més holístic de la persona. D'alguna manera, parteix de la seva experiència nefasta, i les conseqüències que ha tingut en ella, per explicar com aquesta situació pot esdevenir un punt d'inflexió negatiu per als infants. Abans de tancar el parlament empra les dues cares de la moneda pel que fa a com els infants viuen el ritme. Per una banda, els alumnes que *sí que t'ho saben fer ràpid*. Per l'altra, els que anomena que aniran de *rebot*, és a dir, trampejant les situacions d'aprenentatge per arribar als productes finals que se'ls demana. Conclou amb un posicionament sobre les seves preferències, que resulta l'oració clau del fragment, *no és necessari aquest ritme* que, com bé detalla, té un cost tan elevat per als infants.

Vuitè fragment (F8)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 85 [266- 290]

Text	Anàlisi
Mireia i per exemple has comentat que no treballaven amb llibres ¿i treballaven amb fitxes?	L'E formula una pregunta sobre la metodologia de l'escola de pràctiques.
Carolina no amb fitxes no les feien ells	La Carolina matisa la informació que havia inferit l'E.
Mireia |aja|	Respon, amb un so paralingüístic afirmatiu.
Carolina o sigui això que et deia ¿no? per exemple lo del nom/ |e::| era tenien que buscar doncs el seu els seus dos noms i després ells ho enganxaven	Reprèn l'explicació, remetent a la resposta anterior (C2F6).
Mireia vale	L'E mostra acord.
Carolina ¿saps? o sigui després |nyt| aprofiten ¿no? doncs a fer la psicomotricitat fina en aquest cas una cosa ja te dic juguen bastant amb aquesta funcionalitat ¿no?	El marcador de transició amplia el rang de beneficis, *aprofiten a fer psicomotricitat fina*. Un dels beneficis és la funcionalitat dels exercicis.
Mireia però així més com |nyt| fitxes	L'E pregunta per l'existència, o no, d'un tipus concret

descontextualitzades:: |nyt|	de recurs.
Carolina ¿com?	La Carolina no entén la pregunta.
Mireia més la típica fotocòpia que ja tens preparada com un comodí ¿no?	L'E explica millor a quin tipus de recurs s'estava referint.
Carolina no | això no ho fan | no perquè:: al començament sí que és veritat que feien:: | per exemple la ena ¿no?	Nega, amb rotunditat, l'ús d'aquest recurs, *això no ho fan*. Després, però, descriu una situació en la qual sembla que es van utilitzar al començament, *sí que és veritat que feien*.
i tenien com una ena gegant ¿saps? i ells tenien que fer les enes el que passa és que te n'adones que per exemple a creatius ¿val? Entre ells ja s'ho van ensenyant ¿no?	La fitxa tenia una ena i els nens la reproduïen, com indica la perífrasi d'obligació tenir que. Hi ha una presa de consciència, *el que passa*, sobre els aprenentatges que es produeixen en grup, *entre ells ja s'ho van ensenyant*.
després és com:: és curiós perquè carai els hi hem de donar una ena quan realment jo què sé se'ls hi cauen els macarrons i quan volen fan la ena ¿saps què vull dir-te?	Qualifica de *curiós* el procés pel qual els mestres (nosaltres, en 1pp) ensenyen lletres que potser en aquell moment no interessen als infants.
Mireia perquè has comentat que els interactius | tan els interactius com els creatius eren tota la:: P3 P4 i P5 ¿junts? ¿O només els creatius?	L'E assegura una informació donada per la Carolina, relacionada amb els creatius, sobre el treball entre iguals (C2F5)
Carolina els creatius i fan molta també fan moltes altres coses que ells ho decideixen en aquell moment i ho fan |¿eh?| però:: o fan els monogràfics ¿no? allò que diuen ¿no? que tota l'escola treballa un:: punt eix un:: un sol eix i tots s'adapten una miqueta al:: al d'això però sobretot els creatius i els espais ho fan així entre:: bueno heterogenis {(P) en grups heterogenis}	Respon i amplia la informació. Els verbs estan conjugats en 2pp: *fan, decideixen, diuen, s'adapten*, deixant el protagonisme per als infants, els que realitzen les accions. Reprèn el fil de la resposta i defineix els grups de treball entre iguals com *heterogenis, grups heterogenis*, s'entén que des del punt de vista de l'edat.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

L'oració clau d'aquest fragment sorgeix arran del descobriment de la Carolina respecte els beneficis del treball entre iguals, *entre ells s'ho van ensenyant*, que fa referència als múltiples aprenentatges que realitzen els infants mentre treballen en els *creatius*, que és l'espai artístic on es treballa de manera conjunta amb la resta de cursos del parvulari. En el mateix relat, la Carolina empra el verb *adonar-se* subratllant aquesta atenció prestada a un element que fins ara havia passat desapercebut. Seguidament critica la temporització tan fixada i exigent, una pràctica comuna en molts centres. Aquest tipus de pràctica, que defineix de *curiosa*, no té en compte els interessos de l'infant, *carai els hi hem de donar una ena*.

En aquest fragment s'intueix un dilema ateses les contradiccions al voltant de si l'escola utilitza —o ha utilitzat en algun moment— fitxes descontextualitzades preparades *a priori* per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure. En un primer moment, respon de manera bastant rotunda negativament. Aquestes pràctiques no formen part del repertori metodològic, *no* | *això no ho fan*. Tot seguit, però, parla del començament, que es deu referir al començament de les pràctiques, admetent que *sí que és veritat*

(...) tenien com una ena gegant ¿saps? i ells tenien que fer les enes. A partir d'aquestes declaracions sembla que en algun punt de l'ensenyament i aprenentatge s'hagin utilitzat aquestes fitxes. Es parla de la fitxa de la ena, tot i que només amb la informació d'aquest fragment no es pot interpretar de manera sòlida.

Novè fragment (F9)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 86 [291- 371]

Text	Anàlisi
Mireia has comentat que t'havia agradat molt l'activitat aquesta de:: de muntar l'empresa com si diguéssim de totes les activitats de les que has parlat entenc que aquesta era bastant:: t'ha agradat molt però ¿seria la que has trobat més interessant de totes?	L'E demana a la Carolina que destaqui l'activitat que ha resultat del seu major grat.
Carolina la que he trobat més interessant de totes | no n'he trobat moltes d'interessants en veritat	Respon emprant la formula de la pregunta, *totes*. Després d'una breu pausa insisteix en la seva valoració, és difícil triar. *han estat moltes les activitats interessants*.
Mireia ¿i podries explicar alguna [altra?]	L'E demana que expliqui una altra de les activitats.
Carolina [sí] | aixins que:: se centri en la lectoescriptura [|¿eh?|]	La Carolina s'assegura que ha d'estar relacionada amb l'alfabetització inicial.
Mireia |sí|	L'E respon afirmativament.
Carolina aviam | do::ncs hi havia aquesta hi havia la del restaurant/ que t'he comentat perquè una cosa és la del restaurant	Remet a una activitat que ja havia explicat (C2F5).
no sé si ha quedat clar abans quan ho estava explicant dic no sé si ha quedat del tot clar una part era el restaurant/ ¿si?	Dubta del grau de comprensió de l'E. Mostra el procés metacognitiu que ha fet mentre l'explicava*, no sé si ha quedat del tot clar*.
I l'altra era la botiga de joguines ¿si?	Dins del projecte concreta una activitat, *la botiga de joguines*.
O sigui eren dos coses diferents	Menciona la separació entre ambdues activitats, tot i ser del mateix projecte.
però per exemple tan en una com en l'altra se:: treballava molt el en algun moment o altre se treballava molt la lectoescriptura en el sentit de:: amb les pissarres:: | amb les pissarres:: ¿com es diu?	El contrastiu introdueix un element de canvi, malgrat ser diferents, en ambdues es treballava la *lectoescriptura*. Llança una pregunta a l'E.
Mireia magnètiques	L'E respon.
Carolina magnètiques | doncs feien el:: el nom o ficaven el d'això del menú per exemple com s'escriuria	La Carolina explica la necessitat d'escriure arran del projecte.
| una altra que també em va encantar va ser el de:: i a més em va aportar molt perquè bueno vaig tenir molta feina | el:: de Sant Jordi a Sant Jordi	Després d'una pausa breu, mostra el seu grat respecte una altra activitat. El grat prové, en part, pel volum de feina que va li generar, explicitat en 1ps, perquè la va organitzar ella.
van crear ells un conte per regalar als pares {312-	En canvi, els protagonistes de l'activitat són els

323} i entre tots fèiem així d'aquesta manera els altres no se'm dispersaven ¿no? que sinó era com estaves per un però els altres estaven mirant les papallones ¿saps que vull dir? {325-371}	alumnes, *que fan un conte per regalar*. Canvi a la 1pp per incloure's en el col·lectiu, *entre tots fèiem*. Aquesta activitat conjunta aporta control. Els alumnes no es dispersen de la mestra, *no se'm dispersaven*. Allò que volia evitar era que quan la mestra està per un, els altres estiguin *mirant a les papallones*, metàfora per accentuar que no estan fent res. Tanca el torn buscant la complicitat de l'E, amb la demanda explícita de comprensió.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Un dels principals motius pels quals la Carolina selecciona les activitats del *restaurant* o *la botiga de joguines* com les més interessants des del punt de vista de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura és perquè escriure o llegir es presenta com una necessitat per desenvolupar el projecte. És a dir, l'alfabetització inicial apareix com un mitjà per aconseguir una fita, el restaurant, o ser capaços de muntar la botiga de joguines, enlloc de ser la finalitat en si mateixa de l'activitat. La funcionalitat és desitjable i destacable.

Associa la capacitat de tenir els alumnes concentrats, *d'aquesta manera els altres no se'm dispersaven*, com una virtut derivada del treballar en grup, ja sigui tots junts o en petits grups. Ella mateixa reconeix que és una manera d'evitar la dispersió pròpia de la limitació de recursos. Si el docent es concentra amb un alumne, la resta de companys poden deixar de prestar atenció, *estaven mirant les papallones.* En canvi, quan descriu que l'acció era comuna, *entre tots fèiem*, tot el grup classe està engrescat en el mateix projecte, la construcció és conjunta. És per aquest motiu que aquesta esdevé l'oració clau del fragment, perquè accentua dos matisos importants. D'una banda, és inclusiva ja que requereix la presència de tota la classe i la reciprocitat dels alumnes, *entre tots*. D'altra banda, *fèiem*, conjugat en primera persona del plural, nodreix aquesta inclusió a partir de la capacitat de construcció del verb *fer*.

Desè fragment (F10)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 87 [372- 414]

Text	Anàlisi
Mireia i de totes les activitats que has vist i que has comentat ¿quina canviaries?	L'E demana a la Carolina que es posicioni sobre quina activitat canviaria.
Carolina ¿quina canviaria?	La Carolina repeteix part de la pregunta.

Mireia	o:: modificaries	L'E comença a reformular la pregunta.
Carolina	|buf| no ho sé |	L'onomatopeia *buf* mostra la dificultat de la pregunta. Fins i tot explicita aquesta manca de resposta.
una que em va agradar molt la idea però no em va agradar gens com la va portar però era la manera en que ho portava la mestra en concret		Destaca una activitat atractiva a nivell conceptual però que no li va agradar en la concreció.
Mireia	sí sí també	L'E especifica que també pot ser una activitat sota aquestes circumstàncies.
Carolina	¿això també?	Pregunta, explícitament si també és vàlida
Mireia	sí sí	L'E mostra amb el doble adverbi d'afirmació l'adequació de la resposta a la pregunta.
Carolina	lo que passa que no és de lectoescriptura ¿eh? {382}	La Carolina matisa que no està relacionada amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
Mireia	bueno el que sí que has comentat és que hi havia molta pressió en el temps ¿no? |nyt|	L'E recondueix la situació a partir d'una crítica que havia emergit (C2F: 4, 5, 7).
Carolina	sí	Respon afirmativament a la proposta.
Mireia	vull dir que una cosa que canviaries és donar més temps per fer les activitats pel [que::]	L'E presenta la crítica de manera que serveixi —o no— per respondre a la pregunta sobre els canvis.
Carolina	[sí jo penso] que baixar una mica el ritme de:: d'ambició	Respon afirmativament i s'apropia de la crítica introduint el pronom redundant de primera persona i lligant-ho al seu pensament, *jo penso*. Insisteix en el ritme però *d'ambició*, que accentua la faceta més honorífica i poderosa del ritme.
perquè és jo a vegades tenia la la impressió ¿no?		Novament parla del que ella va sentir, va viure, *tenia la impressió*.
de com que no hi havien llibres teníem que tenim que demostrar als pares que els nens fan coses aleshores		En l'explicació de la impressió, ella apareix completament inclosa en l'equip docent del centre. *Teníem, tenim que demostrar als pares*. Ella, a l'igual que la resta de docents, també ho havia de demostrar.
|mh::| no ho espatllis o sigui si fas una cosa tan xula no ho espatllis per un altre cantó ¿saps?		Després d'un so de farciment, la realitat, *no ho espatllis*. El marcador de transició posa en situació en balança, *no ho espatllis per un altre cantó*. El que fa, mentre no s'espatlla, és *una cosa tan xula*.
els pares es poden queixar o no es poden queixar | però realment hem de fer les coses pensant en els nens no amb els papes ¿saps? |mh::|		Deixa obertes totes les possibilitats en quant als drets dels pares. El contrastiu col·loca el focus de decisió en els mestres, *hem de fer*, i amb la perífrasi d'obligació situa en vista de qui s'han de prendre les decisions; *pensant en els nens*. Sent la necessitat explícita d'excloure els pares, *no amb els papes*.
jo el que canviaria per exemple és |		Reprèn la resposta, intensificant la 1ps amb el pronom personal. Canviaria més coses.
no tanta o sigui la part emocional es treballava però estava bastant oculta ¿no? precisament li dono com la responsabilitat a aquesta pressa |¿eh?|		La part emocional queda *oculta*. La culpa és del ritme, *la responsabilitat a aquesta pressa*.
perquè clar era com |mh::| sí els nens són autònoms sí en molts moments són autònoms però com que a vegades anem amb presses no home no		El motiu pel qual la responsabilitat és del *ritme* és que *els alumnes deixen de ser autònoms*. El *però* introdueix l'element de contrast a l'autonomia, les *presses*. Es situa, respecte les presses i les justificacions d'aquestes, amb l'expressió col·loquial *no home no*.
ja els hi donc jo els fulls que així anem més ràpid si clar ja poden ser autònoms		Concreta amb un exemple: repartir els fulls. El raonament és des del punt de vista del docent malgrat que està expressat en 1pp, els infants i la mestra: *així anem més ràpid*.
però me'ls hi estàs en molts moments van aixins		L'adversatiu va acompanyat d'un canvi de persona a

¿saps?	1ps. Parla dels infants com si fossin els seus alumnes, la seva classe*, me'ls hi estàs*.
van amb un ritme en que:: no:: no van amb tranquisón nens ¿saps?	Canvia a la 2pp per recalcar l'acceleració del ritme dels altres. Sembla que ho lligui amb la falta de tranquil·litat però deixa la paraula a mitges per parlar de l'essència que sí és; *són nen*s.
i els aprenentatges arriben i arriben o sigui jo:: ja te dic vaig viure la lectoescriptura d'una manera molt horrenda pel meu pel:: per la meva vida	Confia en què els aprenentatges *arriben*. Ho assegura doblement. El marcador introdueix la seva experiència d'alumna, que defineix *d'horrenda*. No només pel que fa a l'aprenentatge sinó que amplia les conseqüències a la *vida*.
però sé llegir i escriure i sé llegir i escriure bé	La conjunció contrasta. Malgrat la nefasta experiència domina la lectura i l'escriptura. Primer parla de la capacitat de *llegir* o *escriure*, després la valora amb l'adjectiu *bé*.
i quan ho he decidit/	L'adverbi *quan* introdueix un moment de canvi, definit per la decisió explicita de la Carolina, *quan ho he decidit*, amb èmfasi en la decisió presa des de la 1ps.
m'he fet un fart de llegir ¿no? i el que dèiem	Seguint en la 1ps, defineix la quantitat de lectura amb *fart*, accentuant l'excés.
és mira ara fa poquet vam tindre a pràctiques | vam tindre que fer un treball de:: de un document de El País que sortia ¿no? que em va interessar molt i mira va coincidir doncs que amb la mestra de pràctiques també ens el va posar	Canvia a una anècdota recent, relacionada amb l'assignatura de pràctiques. Manifesta l'interès que li despertava el treball. Estableix una petita unió entre la mestra de pràctiques i ella, perquè ambdues van coincidir. L'exercici, però, el guia la mestra, *ens el va posar*.
i jo li vaig dir a la Montse agafem aquest que sé de què va i també anirem una miqueta a buscar el |nyt| més entre nosaltres perquè jo i la Montse el que tenim bo és que ens discutim molt ¿no? però no ens discutim a males sinó que:: ens matxaquem molt en el sentit de ¿i això per què? ¿saps? i llavors ens fem converses molt xules i era sobre tot això ¿no? |a::| *no leer ni escribir hasta los seis años* ¿el coneixes el:: l'article?	Amb la companya de carrera fan equip (1pp). Explicita la construcció de coneixement a base de la discussió, *és que ens discutim molt.* Matisa com no és la discussió, *a males*. Per construir la discussió empra el terme *matxacar* en el sentit d'insistir en un tema i buscar-li totes les cares. Valora com és el resultat, les converses, *molt xules*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

De l'oració clau del fragment, *hem de fer les coses pensant en els nens*, brollen altres oracions que sense gaudir del mateix *status*, esdevenen importants en el desenvolupament de la resposta. Davant d'aquesta declaració d'intencions, en la qual la Carolina situa els infants a l'epicentre, s'entreveu la importància que han de tenir els alumnes i els seus processos d'aprenentatge a l'hora de pensar el sistema escolar. El subjecte de l'oració són els mestres, un col·lectiu en el qual ella està inclosa utilitzant la primera persona del plural. A més a més, la fórmula, amb perífrasi d'obligació, no és una invitació a pensar com ella, o una mera defensa del seu punt de vista sinó que adquireix un to de declaració d'intencions ja que diu què s'ha de fer. Davant dels dubtes, la Carolina també afirma *són nens* per reclamar un pensament que parteixi de les necessitats dels més petits. És per això que associa l'elevat ritme amb la falta de tranquil·litat, és a dir, amb no viure els processos com s'han de viure remetent a l'essència, a definir-los per allò que els fa únics, l'existència; *són nens*.

Altres oracions destacables del fragment són *baixar el ritme d'ambició* o *no ho espatllis*. La primera parla d'aquest ritme associat amb *ambició* que fa referència a aquesta voluntat per part d'adults o mestres d'aconseguir més sense qüestionar els inconvenients que pot comportar. La segona, situa en una balança els avantatges i inconvenients de l'escola a nivell metodològic. Mentre que és molt innovadora i la Carolina se'n mostra molt partidària, no comparteix el ritme que imposen als infants. Aquest ritme pot espatllar els avenços que s'han aconseguit en altres camps. En aquest sentit, ambdues oracions estableixen una mena de cercle viciós en el qual el ritme d'ambició és el que espatlla la metodologia de l'escola. Prou vinculada apareix la relació que la Carolina estableix entre el ritme dels aprenentatges i l'autonomia dels alumnes. En el parlament defensa que una major autonomia requereix un ritme més adequat a cada infant, i a l'inrevés. És a dir, deixar que l'alumne sigui el protagonista de totes les accions sabent que un procés d'aquestes característiques requereix major temps que si el mestre pren les decisions per l'infant.

Emergeix la valoració explícita de la Carolina respecte la pròpia experiència d'aprenentatge de la lectura, *horrenda*. Fins i tot, la vincula amb la seva vida, *d'una manera molt horrenda pel meu pel:: per la meva vida.* Amb tot, qualifica la seva capacitat de lectura i escriptura de manera correcta, *bé*. Marca clarament un punt d'inflexió respecte aquesta capacitat de llegir i escriure; el moment que ella va decidir llegir. És a dir, quan va començar a llegir a partir del propi interès i no pas degut a estímuls o imposicions externes.

Destaca el tàndem especial que conformen la Carolina i la Montse, companyes del Grau d'Educació Infantil, a l'hora de debatre temes relacionats amb la formació que estant rebent. La Carolina descriu les converses de *molt xules*, i quan empra el terme discussions sent la necessitat de matisar-ne el to positiu, ja que també admet que es *matxaquen molt*. L'ús del verb *matxacar* emfatitza la dimensió física de la insistència, de la constància a l'hora de qüestionar els elements educatius. A partir del que diu, sembla que s'estableixi una mena de reflexió en espiral que ambdues alimenten amb preguntes del tipus *¿i això per què?.*

Onzè fragment (F11)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 88 [415- 472]

Text	Anàlisi
Carolina {415-424} i després bueno hi havia la Rebeca Wild ¿la coneixes?	La Carolina pregunta a l'E per una autora en concret.
Mireia no	L'E respon amb un adverbi de negació.
Carolina pues bueno en aquest sentit ella també és d'educació lliure i::	Situa a l'autora com a defensora de *l'educació lliure*.
i et parlava molt doncs del:: del de	Empra el verb parlar per referir-se a les tesis que defensa l'autora en el llibre, com si s'hagués produït una conversa fictícia.
la importància ¿no? de llegir i escriure però | des de:: a partir dels sis anys	L'autora defensa la *importància* de l'alfabetització. El contrastiu introdueix l'element diferent, l'edat, *a partir de sis anys*.
és quan ells fan no és perquè tinguin sis anys és perquè quan ells tenen aquesta curiositat als quatre anys també la tenen aquesta curiositat realment aquesta curiositat ja la tenen desperta ¿per què?	Empra la curiositat dels infants per defensar una edat concreta d'iniciació, *els sis anys*. Admet que ja existeix en infants de *quatre anys* però l'adverbi *realment* qüestiona que sigui una curiositat genuïna, que s'hagi *despertat* per interès propi. L'ús del verb despertar posa de manifest la idea que és una capacitat que ha estat adormida i que en cert moment, *a sis anys*, es *desperta*.
Doncs perquè el seu entorn hi viu i	El motiu pel qual desperta és *l'entorn*, s'entén que lletrat.
ja te volen preguntar i ja te diuen alguna cosa però si aquesta però no és el seu centre | després nosaltres ho transformem jo penso amb la amb la ment adulta ¿no?	L'adverbi, seguit dels verbs, indiquen immediatesa, ja arribarà la curiositat. El pronom de 1pp es pot referir a mestres o a adults, perquè *ho transformen*. Especifica la font d'aquesta transformació, la mentalitat de l'adult.
i diem {(AC) |¡a!| ¡mira que vol llegir i escriure! i |popopopopopopo} ¿saps?	Segueix en 1pp, parlant pel col·lectiu dels adults. L'onomatopeia suggereix un seguit d'accions després de l'interès inicial mostrat per l'infant.
i els hi fem la la gran parrafada	La *parrafada* fa referència a aquest seguit d'accions, que destaca per l'allargada.
i jo penso que se'ls hi ha de donar amb aquests	Introdueix el seu pensament. Parla dels infants en 3pp.
perquè potser estan tres setmanes que ja ni hi pensen | clar si durant aquestes tres setmanes els hi estàs donant perquè sí aleshores quan potser li torna a vindre la curiositat diu |bah| no m'atabalis	Introdueix una possibilitat, que després del primer interès no hi pensin més. Per contra, l'adult insisteix en aquest aprenentatge, sense cap altra objectiu que l'aprenentatge en sí. En el moment que la curiositat torna a aparèixer l'infant no en vol saber res. L'onomatopeia *bah* acompanyada del verb atabalar il·lustren l'aclaparament que suposa la *parrafada* d'abans.
¿saps? que si m'haig m'haig d'estar tres setmanes més menjant-me aquesta merda	El raonament el fa apropiant-se de la veu de l'infant, potser a tall autobiogràfic. L'expressió *menjar merda* il·lustra com de desagradable i poc desitjable són les conseqüències.
|ui| perdona això	Mostra preocupació pel to del seu comentari.
Mireia no no	L'E li treu la importància, amb el doble adverbi de negació.
Carolina ¿saps? o sigui si m'haig d'estar tres setmanes més pues mira ¿saps què? Deixem-ho estar i ja:: me callo (riu) i ja m'ho muntaré per un altre cantó |	Reprèn l'argument, en 1ps, parlant des del punt de vista d'un infant. Per il·lustrar l'afartament empra l'expressió *deixar-ho estar, me callo i ja m'ho muntaré per un altre cantó.*

després |mh::| si t'hi fixes o sigui fent coses funcionals ¿vols ficar coses? Doncs escolta |eh::| cartellets ¿per què l'escola no hi ha ple de cartellets?	L'antítesi són els aprenentatges funcionals. El recurs dels *cartellets* és un exemple de com emprar la lectura i l'escriptura funcional. Formula dues preguntes que ella mateix respon i que serveixen per vertebrar la resposta.
Si realment volem motivar-los/	En l'ús de l'adverbi denota l'existència d'allò que no sembla real, una motivació aparent.
¿per què no tenim cartellets que els anem canviant?	Empra el recurs interrogatiu per aportar més informació d'allò que vol dir.
De dir:: jo què sé tonteries ¿saps? o sigui de tant en tant qui se'n recordi que regui les plantes ¿saps? i | tonteries ¿saps? en que ells ¿aviam què poso? | ¿saps?	Expressa la seva manca de coneixement. El marcador de transició presenta un nou exemple. Queda inclòs en el bloc de *tonteries*, fets als quals no presta atenció.
Els que realment |mh::| estan en una fase de llegir ¿saps?	L'ús de l'adverbi qüestiona que tots els infants estiguin a la fase de llegir.
no sé ¿saps?	Indica la seva manca de coneixements, tot i que sembla opera com un mot crossa.
o sigui que ja no no cal que siguin normes i això ho diu molt Rebeca Wild | de dir |e::|	Explica què no són les *tonteries*, les normes de l'escola. Lliga els exemples amb l'autora de l'inici de resposta, *Rebeca Wild*.
o de que s'inventin missatges | per què no els hi proporcionem missatges | una bústia cadascú ¿saps?	Arran d'explicar què defensa l'autora (en 3ps), es planteja una pregunta indirecta en la qual els mestres són els encarregats de proporcionar.
i que o o o els motivem perquè entre ells es facin missatges | ¿saps? de dir:: pues això o lo altre	S'apropia del discurs i passa a la 1pp. Els mestres (o adults) han de motivar als infants.
o que tinguin llibretes de com s'han sentit com ho fan fet què hem deixat de fer ¿si?	Enumera més activitats, una llibreta de sentiments, de què i com s'ha fet...
Perquè si tu et pares a mirar les lectures de quan aprens a la lectura/ *el sol de girasol* de no se què *el oso peloso* no sé quantos	Apel·la l'interlocutor a aturar i analitzar què es llegeix quan s'aprèn a llegir. Els exemples, que són en castellà, rimen.
a mi què m'importa *el oso piloso y el girasol* ¡em dóna igual! ¿saps?	Amb un pronom redundant de primera persona emergeix la indiferència de la Carolina, *què m'importa*.
però en canvi si tu els ¿saps? els hi:: els hi proporciones coses en què ells ho poden viure	El marcador de contrast introdueix el *canvi*, els mestres que proporcionen material per *viure* el procés. Novament, empra el verb viure per accentuar el *sentit* d'allò que estan fent.
que ells hi troben un sentit |	
estem parlant d'una altra cosa |	Marca distància respecte la primera manera de fer explicitant que es tracta d'una altra *cosa*.
estem parlant de que aquest sentit ells els hi posen forma i d'aquesta forma volen més | ¿si?	Reelabora l'argument, des de la 1pp. Aquest *sentit* els aporta *forma* i, per extensió, demanen *més*.
Aleshores jo penso que quants nens hi ha | sí que és veritat que hi ha nens que ara llegeixen als tres quatre i cinc anys	Canvia a la 1ps per expressar què pensa ella. Manifesta un fet, que hi ha nens que a quatre o cinc anys llegeixen.
però realment la nostra pregunta jo ara faig així la pregunta a l'aire ¿no? ¿quants d'aquests després són lectors?	El contrastiu, acompanyat de l'adverbi, introdueix un canvi. Explicita la voluntat de fer una pregunta, i de deixar-la sense respondre.
Que que que disfruten de la lectura | ben pocs |	En la resposta l'èmfasi està en *disfrutar* de la capacitat adquirida, la capacitat lectora i en el poc volum d'infants que en gaudeixen.
jo me'n recordo que de tots els llibres que em van donar ¿saps? jo i els meus companys això ja és compartit |¿eh?| |mh::| ¿què?	Canvia a la 1ps per parlar de la seva experiència com alumna. El relat, però, no és singular sinó també inclou als seus companys, *això ja és compartit*. Per això canvia a la 1pp. Els llibres van acabar a la brossa, en aquets cas, la foguera de Sant Joan.
què vam fer amb aquests aquests llibres van anar a la:: a la foguera de Sant Joan perquè ¡és on van anar!	
Després bueno realment | l'objectiu d'aquesta lectura va ser va complir els seus objectius	Els adverbis *després* i *realment*, acompanyats del marcador de transició *bueno* canvien el focus als objectius de la lectura, que semblen complerts.
perquè jo me'l vaig llegir però no el vaig disfrutar	El motiu pel qual considera *l'objectiu* assolit és perquè se'l va *llegir*. El marcador, introdueix el contrast, no el vaig *disfrutar*.
i a més vaig fer un examen i sí que em van ficar una nota però que jo ja ni me'n recordo del llibre	En adició apareix l'examen, l'objectiu del qual era posar una nota, i en canvi, del llibre, no se'n recorda.
Mireia i segurament te'l deuries llegir perquè hi havia l'examen	L'E elabora una hipòtesi sobre el motiu de lectura del llibre.

Carolina exacte exacte exacte ¿saps? després és com | si tant ens interessa per què no dius mireu un llibre | hi ha aquest llibre doncs per tal dia llegiu aquest llibre ¿saps? i després ¿saps? hi ha moltes altres estratègies o sigui jo penso que en molts casos la nostra ambició en aquest sentit doncs doncs és:: tallar una miqueta també la part natural del nen ¿no? aquest desenvolupament natural ¿no? | no sé	La confirma repetint tres vegades un adjectiu que accentua la idoneïtat, *exacte*. Es qüestiona l'actuació dels mestres i proposa altres maneres de fer. Reconeix l'existència de més estratègies. El marcador de transició canvia al seu pensament, en 1ps. Empra un pronom de 1pp per referir-se a mestres o adults. Aquesta acció afecta directament l'interès *natural* dels nens per aquest aprenentatge, ja que es *talla*. Tanca la resposta indicant la seva falta de coneixement sobre el tema, *no sé*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Tot el fragment està tenyit per la dicotomia que la Carolina estableix entre dues maneres de fer, dues maneres d'encarar el repte de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. La primera està enfocada en el nen i la segona, des de la visió de l'adult. L'oració clau *és tallar (...) aquest desenvolupament natural* perquè sintetitza la manera de fer que ella va viure i que té una doble funció. D'una banda, li serveix per exemplificar l'horror de la seva experiència que no vol repetir de cap de les maneres. D'altra banda, estableix la mateixa vicissitud com a punt de partida per proposar pràctiques docents alternatives.

La primera possibilitat parteix d'un *desenvolupament natural* que es produiria al voltant dels *sis anys*. Citant l'autora Rebeca Wild, parla de *despertar* la curiositat, que ressalta la visió d'una capacitat endormiscada que arribat cert moment s'espavila. Aquest canvi d'estadi, d'adormit a despert, és causat, en part, per *l'entorn* lletrat en el qual viu l'infant i que li produeix una *curiositat* sobre el sistema de lectura i d'escriptura. Seguint aquesta dinàmica, els aprenentatges que sorgeixen d'aquesta curiositat i si els mestres aconsegueixen no *atabalar*-lo, el nen pot *viure* el procés amb tranquil·litat i trobar *sentit* a allò que està aprenent. Quan es compleixen aquestes premisses, l'infant demandarà més en relació amb l'aprenentatge i no haurà de venir imposat des de fora. El resultat d'un procés d'aquest estil és la possibilitat que els infants *gaudeixin* de la lectura, i que en el futur esdevinguin *lectors*. Cita estratègies de la Rebeca Wild per enfocar l'aprenentatge des d'aquesta vessant, com escriure missatges funcionals a l'aula o crear bústies per fomentar l'intercanvi de missatges entre infants, entre d'altres. En el desenvolupament de les estratègies, però, s'apropia del discurs de Wild i acaba parlant en la primera persona del plural tot enumerant més estratègies.

L'altra possibilitat és l'oposada. Enlloc de partir del desenvolupament natural de l'infant, el procés està liderat des de la *ment adulta*. És a dir, a la mínima senyal que l'infant està interessat en el procés d'escriptura i lectura, l'adult la *transforma* en un seguit

d'ensenyaments que no tenen sentit per a l'infant en aquest moment. La Carolina manifesta que donar més d'allò que els infants necessiten —o poden assumir en el moment— és sinònim d'*atabalar*-los. Per conseqüent, l'infant, davant d'una nova *curiositat,* deixarà de compartir-la perquè no el tornin a atabalar. Ella empra l'expressió *menjar-me aquesta merda* que, malgrat ser en un to col·loquial, il·lustra perfectament la idea d'aclaparament. Per tant, l'infant opta per *deixar-ho, me callo i ja m'ho muntaré per un altre cantó* perquè d'alguna manera, es pot dir que es mal interpreta la senyal de l'infant. Els exemples que empra per il·lustrar quins textos es corresponen amb aquesta visió són en castellà i rimen, tot recordant pedagogies de temps anteriors. El resultat d'aquest procés és que els infants només *llegeixen*, és a dir, que no gaudeixen de la lectura perquè *l'ambició* dels adults ha *tallat* aquest interès *natural* dels infants.

La seva intervenció acaba amb el relat, una vegada més, de la seva experiència en tant que alumna. Concretament sobre les lectures obligatòries a l'escola que complien l'objectiu, en el sentit que els alumnes es llegeixen un llibre i el mestre els avaluava, però on es perdia aquest gaudiment de la lectura que tant ha destacat de la primera manera de fer.

Dotzè fragment (F12)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 89 [473- 524]

Text	Anàlisi
Mireia una mica relacionat amb això que has comentat i |nyt| m'imagino ja la resposta però te la vull fer ¿creus que quan abans s'aprèn a llegir millor?	L'E formula una pregunta sobre quan s'ha d'aprendre a llegir i a escriure.
Carolina no està clar que no |	Respon amb l'adverbi de negació juntament amb l'adjectiu *clar*, que denota l'evidència de la seva resposta.
o sigui jo penso que	El marcador de transició fa emergir els motius de la resposta, relacionats amb el que ella pensa.
si el nen t'ho demana/ | proporciona-li el material proporciona-li les eines ¿si? Però jo penso que abans els hi has de donar estratègies perquè això arribi bé	La condició per proporcionar *eines* és que la demanda la faci el nen. El pas previ,però, és proporcionar *estratègies*. D'aquesta manera assegura com arriba, *bé*.
Mireia i has insistit |nyt| en proporcionar-li a mesura que:: que que te'n demanen ¿no? no::	L'E aprofundeix en la resposta tot formulant una hipòtesi sobre quan s'ha de proporcionar.
Carolina ¿com? ¿perdona?	La Carolina no entén la pregunta.
Mireia sí que proporcionar material a mesura que te'l van demanant també [¿no?]	L'E reformula la hipòtesi sobre quan s'ha de proporcionar el material.

Carolina [no] no:: tu els hi poses material després hi ha nens hi haurà el típic nen que potser aquell material te'l farà servir de seguida i te'n demanarà més te demanarà més o te dirà aviam tu saps com això vinga va com:: com creus que podem fer això aquesta és la [ŋ]	La Carolina refuta la hipòtesi. El material es posa i els nens ja l'exploraran. Estableix dos possibles comportaments arran de l'estímul i explica la primera possibilitat. La del *típic nen*, que l'utilitza i en demana més. Vol més quantitat de material arran del material exposat. Arran de l'explicació emergeix un altre tema, la relació so-grafia.
perquè una altra cosa és durant molts anys aquí s'han explicat les lletres amb és la ena no no és la ena és la /n/	Descriu quina ha estat la tradició respecte el tema, anomenar les lletres pel nom de la lletra enlloc del fonema.
perquè si no els hi ensenyes fonèticament ja estàs fent el burro ¿saps?	Si no ho fas així, no prens la decisió més encertada.
perquè després llegeixen que sembles indios que no sé com llegeixen ¿saps?	Concreta el motiu, quan llegeixen els nens semblen *indios*, en referència a que llegeixen el nom de les lletres enlloc dels sons.
no es que no lee bien coño aviam perquè *no lee bien* ¿saps?	Amb un canvi de llengua, reprodueix un comentari comú sobre el nivell de lectura dels nens.
si tu li dius la /k/ /k/ /k/ ¿saps? després és com:: la ce després et fan ce:: no sé què i no és la /k/ la que han de fer ¿no? després això també és una altra cosa |	Descriu una situació a partir de la ce /k/ sobre com llegeixen en funció de com se'ls hi ensenya.
i el:: bueno i és una miqueta que tu els hi proporciones aquest material i hi haurà el típic nen doncs que s'ho mirarà de lluny |	Es reenganxa a l'inici de la resposta, sobre quan s'ha de proporcionar el material. Explica la segona possibilitat, també el *típic nen* que estableix distància i no sent curiositat., *s'ho mirarà de lluny*.
i potser no li farà cas que això no significa que ell no sap que està en allà\	Descriu més actuacions hipotètiques de l'infant, *no li farà cas*. En canvi, parla del coneixement, per part de l'infant, del material encara que no l'utilitzi.
això no jo crec que no ens ha de fer tanta por de confiar molt més amb els nens |	Parla de les seves creences en 1ps però apel·la al col·lectiu docent per reclamar més confiança en els nens.
perquè els nens tenen molta més capacitat de la que realment si nosaltres els hi donem l'opció | ¿saps?	El motiu són les *capacitats* dels infants que són diferents de les que *nosaltres* (els mestres, potser els adults) *donem*.
aquell nen arribarà ¿saps?	Mostra confiança que amb el temps els nens aprenen.
o sigui jo tenia en aquí amb això de les endevinalles/ una del:: del de les bueno experiè- no experiències però una de les anècdotes que em sento orgullosa del fet	La transició serveix per fer el canvi a 1ps on expressa com se sent arran d'una de les vicissituds, *em sento orgullosa*.
és que hi havia un nen xinès | i aquest nen xinès segons la mestra no parlava o sigui bueno |mh::|	Parla d'un cas concret, *un nen xinès.* A partir de la visió de la mestra, com indica la preposició segons, *no parlava*. En aquest punt ella posa en dubte que sigui veritat.
jo me'l vaig fer com una mica meu però |mh:: nyt| no::	Canvia novament a la 1ps en una oració amb dos pronoms personals on l'èmfasi està en que aquest infant va esdevenir d'ella, és a dir, amb un vincle especial.
no anant a ell sinó fent que ell vingués a mi ¿no? un cop els nens et vénen a tu ja ho tens tot guanyat	Explica com no va ser aquest vincle i com sí que va ser. Quan es fa segons aquesta manera, és més fàcil, *ho tens tot guanyat*. Importància que sigui el nen el que pren les decisions.
¿no? bueno almenys almenys a mi l'experiència m'ho ha dit | aleshores bueno el:: aquest nen quan un cop em va vindre	Reforça el que ha dit justificant-ho a partir de la seva experiència, amb un pronom redundant. Insisteix un cop més que l'apropament va ser de l'infant a ella, *em va vindre*.
i em deia això i lo altre |e::| sí que parlàvem perquè parlàvem ¿si? Però | la motivació en que potser els hi vas dir jo:: li comentava en aquell moment en aquell nen/ perquè la mestra era en Thian Yu no | ¡deixem-lo pel final perquè tindrem una feia! ¿saps?	El nen li deia coses i ells dos parlaven, repetit en dos ocasions. Critica l'actuació de la mestra que deixava aquest alumne per al final perquè pressuposava que donaria més feina que la resta d'infants.
i potser no li deia davant seu | però pensar-ho ja és crear-ho ¿no? després ja és com | e::|	Estableix la possibilitat que no fes el comentari davant del nen però no queda clar. En qualsevol cas critica també el simple fet de *pensar-ho*.
no vagis tan no vagis amb tanta por perquè aquest nen d'una manera inconscient ho ho notarà això de	Segueix criticant l'actuació de la mestra; *no vagis amb tanta por* perquè l'infant la percebrà i podrà deduir

tu ¿no? sabrà quina és la teva expecta- expectativa d'ell aleshores no vagis més enllà |	quina és l'expectativa del mestre sobre ell.
cre- creu amb ell ¿no? i fes-li creure que creus en ell i te sorprendrà ¿no?	La solució passa per confiar, per *creure en ell* perquè és diferent del que t'esperes, i et sorprendrà.
perquè realment a mi m'han sorprès tots | o sigui no n'hi ha cap n'hi han que he tardat més o he tardat menys però que m'han sorprès m'han sorprès tots |	Justifica l'explicació arran de la seva experiència, a mi m'han *sorprès tots*. Admet que en diferents moments, i que s'ha de deixar temps, *he tardat més o he tardat menys*, però la sorpresa està garantida.
i:: i amb allò de ((imitant una conversa amb un nen)) ¿com que no saps parlar? ¡vine cap aquí! ¡vine cap aquí! I ja veuràs li posarem aquí el de pam a pam ¿saps? a:: la boca |	Empra el discurs directe per reproduir una conversa amb un infant que no parla.
després era com el nen va fer-ho però va fer-ho en deu minuts | ¿saps? i ho va fer {(DC) súper bé} i tu no saps l'alegria que portava a sobre aquell nen ¿saps?	El resultat és que el nen ho fa. El *però* introdueix l'element de contrast, el temps. Valora el procés, *súper be* i com va repercutir en el mateix infant, *no saps l'alegria que portava a sobre aquell nen*.
després clar ¿què vols dir que ja està? ¿saps? es pensava que no ho havíem fet no no però si ja està ara me n'has de portar un altre {(F) no no no no aviam mirem-ho mirem-ho} diga-li Tian Yu que la deixarem amb un pam de nas vine {(P) vine vine vine vine vine} ¡tens aquí un artista i no te n'has enterat! ¿saps?	Novament empra el discurs directe per reproduir com hagués continuat la conversa que abans havia iniciat.
després el nen en aquest sentit s'ha:: estava molt content ¿no?	Torna a insistir en els efectes positius per a l'infant, *estava molt content*.
i bueno són cosetes d'aquestes de dir | a	Resta importància a l'anècdota qualificant-la de cosetes d'aquestes.
vegades ells ho noten perquè ja no només és l'aprenentatge:: que ells |nyt| verbal o no ver..- ¿saps?	Insisteix novament en la capacitat d'entendre la situació dels infants i ho lliga amb els aprenentatges *verbal* i *no verbal*.
el no verbal tot el que és el currículum ocult	Estableix una relació entre els *aprenentatges no verbals* i el *currículum ocult*.
jo sempre li donc quasi més importància que els continguts mateixos | després això els nens ho saben | {(P) això ho saben} |nyt| i no sé	Manifesta de manera expressa la *importància* que atorga a aquesta part dels *continguts*. Tanca la resposta novament, amb l'expressió de la falta de coneixements.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

L'oració clau del fragment mostra la preferència de la Carolina per l'ensenyament explícit de la correspondència fonètica entre els fonemes i els grafemes, *si no els hi ensenyes fonèticament estàs fent el burro* enlloc d'ensenyar el nom de la lletra. En primer lloc, la Carolina està manifestant la seva preferència sobre com s'han d'ensenyar les lletres, o més ben dit, fonemes, ja que qualifica l'actuació contrària de *fer el burro*, de no fer allò que seria el millor per als infants. En segon lloc, aquesta preferència no és individual sinó que afecta tots els docents, per això sent la necessitat de precisar què s'està fent quan no es fa com ella creu millor, *el burro*. En aquest sentit, la Carolina mostra amb molta claredat el seu pensament respecte aquest tema.

També destaca la rotunditat de la resposta negativa que d'entrada dóna la Carolina sobre si és millor començar a llegir i a escriure com abans millor, *no està clar que no*. Després, però, a mesura que desenvolupa el tema va matisant la resposta. Per exemple, és partidària d'avançar aquest aprenentatge sempre que sigui l'infant el que ho demana, subratllant la importància de l'autenticitat de les demandes dels infants. En

aquesta línia, l'actuació docent és la de proporcionar materials, que no concreta, i posar-los a disposició dels infants. A partir de l'exemple de la ena, s'interpreta que els materials són les lletres. Davant d'aquest material, la Carolina, diferencia entre dues possibles reaccions per part de l'infant. O bé les consulten, les treballen i en demanen més perquè estan motivats, o bé poden no fer-los cas, que en cap cas significa que en desconeguin l'existència. En qualsevol dels casos, cap de les dues conductes és millor que l'altra, sinó que dependrà dels infants. La Carolina mostra una gran confiança en els infants en diferents punts implícits com el que s'acaba de subratllar, i en d'altres explícits: *aquell nen arribarà, amb el suficient temps tots els alumnes et sorprendran, fes-li creure que creus en ell*. Novament, parla de la *por* dels adults com una de les principals causes de la falta de confiança dels docents envers els infants, i apel·la els mestres perquè l'abandonin *no vagis tan no vagis amb tanta por*.

Ressalta una experiència de la qual la mateixa Carolina es mostra *orgullosa*, sobre l'aproximament a un dels infants de l'escola de pràctiques. Concretament lloa el seu comportament ja que en aconseguir que l'infant s'acostés a ella i no a l'inrevés, *ho tenia tot guanyat*. Clarament, l'èmfasi està en la condició de l'acció de l'infant, que es pot caracteritzar d'autèntica i no fruit d'un estímul exterior, d'aquí l'orgull de la Carolina. Arran de la mateixa anècdota critica obertament la manca de confiança de la mestra de pràctiques respecte aquest mateix alumne. Més enllà de no parlar negativament de les capacitats davant del mateix infant, critica la mestra per pensar tant en les dificultats d'aquest i condicionar la seva actuació docent. El simple pensament pot ser percebut per l'infant i es pot arribar a complir allò que el mestre pensa, la profecia de l'auto compliment. L'oració fonamental que denota aquest pensament és *pensar-ho és crear-ho*.

Tretzè fragment (F13)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 90 [525- 556]

Text		Anàlisi
Mireia	¿creus que s'hauria s'ha de se'ls ha d'incentivar a que escriguin com:: com poden i com saben en aquell moment/?	L'E formula una nova pregunta en clau professional, en la qual la Carolina ha d'escollir entre dues maneres de fer. En presenta una.
Carolina	han de fer-ho	La Carolina, abans que l'E acabi de formular la pregunta, es posiciona amb una perífrasi d'obligació.
Mireia	o:: que:: o que preferiries |nyt| o	L'E presenta la segona opció.

que és preferible que copiïn ¿no? de la pissarra o d'un exemple amb tots els accents i totes:: les normes ortogràfiques	
Carolina depèn de l'edat | depèn de l'edat	La resposta ara, té una variable en funció de la qual ha de ser l'actuació docent, *l'edat* de l'infant.
jo sóc més partidària amb el:: però clar estàs parlant amb algú que fa més faltes que el cagar |	Inicia l'oració per mostrar la seva preferència. El contrastiu introdueix una referència a la seva persona i *les faltes*. Les quantifica amb una expressió col·loquial.
però el:: (riure) el:: fet és que | jo penso que els nens primer o sigui els hi has de valorar | per fases |	Després del matís, reprèn la manifestació de la seva preferència, *jo penso*. El marcador de transició accentua una nova variable a l'hora d'actuar, *valorar per fases*.
després tu lo que no pots fer és per exemple el:: és com lo de pintar ¿no? |eh| ¡no! no et passis de la ratlla | bueno no et passis de la ratlla intenta no passar-te de la ratlla ¿no? o sigui si et passes de la ratlla	Il·lustra què no *es pot fer* a través del símil de pintar. Empra el discurs directe per exemplificar la situació. Manifesta quina acostuma a ser l'actuació docent i quina hauria de ser, tot mostrant el contrast entre el desig i la realitat enlloc de *no et passis intenta no passar-te*. L'èmfasi està en el procés més que en el resultat.
tu ja saps el pròxim no ho faràs o potser ho faràs però ho faràs menos | ¿si?	Apel·la a un suposat infant *tu ja saps*. Ressalta la importància de provar-ho i de valorar l'evolució, *ho faràs menos*.
Pues el mateix passa amb el amb el amb el escriure ¿no? a vegades és més important doncs que ells tinguin la iniciativa d'escriure que això és lo que et deia de:: dels missatges ¿no? de dir-se pues missatges o d'inventar-se poesia Rebeca Wild en aquest sentit també li dóna molta:: molta importància ¿no? a que:: escriguin poesia o:: que escriguin les seves vivències | coses doncs que per ells tinguin sentit aleshores què més dóna si en aquell moment hi han:: hi han faltes o no hi han faltes ¿no? després el pròxim pas de dir	Emfatitza la relació entre el símil i la pegunta, *el mateix passa*. No sempre però *a vegades* s'ha de tenir en compte un nou indicador, *la iniciativa d'escriure*. Ella mateixa estableix una relació amb una resposta anterior (C2F11). Defensa els arguments de l'autora sobre l'escriptura. L'accent està en el *sentit* de l'escriptura, que els infants la practiquin com un mitjà i no una finalitat. Reprèn l'argument de la resposta. Qüestiona la importància de les faltes d'ortografia perquè són posteriors a l'escriptura, a la iniciativa de l'infant d'escriure.
|oh| jo em pensava que anava amb o aviam aviam anem a buscar-ho al diccionari a veure si tens raó tu o si en tinc jo | ¿si? I ui després inclús de vegades aviam que no sempre sigui l'adult el que si té:: la raó de dir	Per mostrar l'actuació docent recorre al discurs directe per reproduir la situació. Explica com ha de ser l'actuació. L'infant, *a vegades*, també ha de tenir raó. Per dir-ho, nega el contrari, *que no sempre sigui l'adult qui tingui la raó*.
|ai| jo em pensava que era amb e ves anem a mirar-ho i que tingui raó ell ¿saps?	Segueix amb el discurs directe que havia iniciat en el mateix torn. Ara sí que diu l'opció explícitament, *que tingui raó ell*, referint-se a un infant en 3ps.
estàs fent un:: joc | en que:: ja els estàs una els hi estàs donant l'estratègia d'anar a buscar al diccionari/ i | tenen la iniciativa que la potencies perquè és seva i d'una manera natural el nen que fa faltes i en fa cinquanta	Qualifica la manera de fer *de joc* en el qual el mestre (en 2ps) dóna estratègies, *buscar al diccionari*. Narra l'acció en 3pp, perquè són els infants els protagonistes de la iniciativa, com ella sent la necessitat de puntualitzar, *perquè és seva*. Descriu aquesta necessitat com *natural*, per tant, n'hi ha de no naturals.
jo en vaig copiar moltes però és que encara és hora en que jo no tinc el sentiment d'anar a escriure bé | ¿si? Perquè jo escric tinc moltes coses a escriure | però és veritat no:: no tinc les no és que no tingui les eines és que realment és una cosa que ho haig de fer | però no no:: la me- |nyt| la el meu instint no va a aprendre ¿saps? que vull dir-te perquè::	Recorre a la seva experiència d'alumna, *en vaig copiar molte*s. Detalla les conseqüències que afecten el present, *encara és hora*. Explica el motiu, malgrat tenir ganes d'escriure no té les *eines*. Reconeix la necessitat a través de la perífrasi, *ho haig de fer*. La conjunció indica l'oposició, *l'instint que no va aprendre*, com si tingues existència pròpia i no depengués d'ella.

és com m'ho he matxacat a mi mateixa ¿saps?	El verb *matxacar*, conjugat en 1ps, més els pronoms de 1ps destaquen la proximitat de l'experiència.
m'he tret la:: el *látigo* |	Empra una metàfora per alliberar-se de la càrrega, s'ha tret el *látigo*, el símbol del càstig.
aleshores és ja ho faré ¿saps? però després el *látigo* em vénen a mi perquè em diuen escolta nena guapa ¿saps?	La solució és llunyana, *ja ho faré*. Novament la conjunció de contrast indica que els altres (3pp) van a ella amb aquesta eina de càstig, el *látigo*.
però aquesta iniciativa si la tallem d'arrel |mh::|	Reprèn la resposta de la pregunta. Parla en veu dels mestres (1pp) i de com pot afectar l'actuació d'aquests. *Tallar l'arrel* dimensiona la desvinculació entre dues parts, en aquest cas separar l'infant de la voluntat d'escriure.
és més important doncs que escriguin un missatge/ i més endavant | doncs escriguin aquest missatge bé correcte	Manifesta la preferència amb un superlatiu, *és més important que escriguin*. La correcció és posterior, ja vindrà *més endavant*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

L'oració clau d'aquest fragment brota de la importància que la Carolina atorga al procés més que al resultat. També es pot interpretar en clau de funcionalitat, ja que a l'hora d'indicar la seva preferència davant de dues pràctiques docents— fomentar la còpia d'un model o bé escriure de manera lliure— es decanta clarament per la segona opció. L'oració clau, *és més important doncs que ells tinguin la iniciativa d'escriure*, subratlla clarament aquest valor afegit de l'acció dels infants. Per tant, en certs moments o fases, com ella anomena en el fragment, és més important que tinguin la voluntat d'escriure quelcom que no pas el nivell de correcció del missatge. La Carolina indica que en funció de l'edat però també de les fases de l'infant, hi ha d'haver una actuació docent o una altra. En qualsevol dels casos, es mostra partidària de valorar sempre el procés. En aquest procés d'aprenentatge longitudinal, és important que l'alumne escrigui per voluntat pròpia i de manera natural, és a dir, que senti la necessitat d'escriure o llegir. Si existeix una manera *natural* vol dir que n'hi ha una *d'artificial*, o com a mínim de no natural. Aquesta es correspondria amb les situacions que són imposades des de fora (mestres o adults) i que no parteixen d'una motivació intrínseca per aprendre. La correcció de les faltes ja vindrà, *són el pròxim pas*.

En aquest fragment apareix l'experiència de la Carolina pel que fa al seu procés d'aprendre a llegir i a escriure. Hi ha frases colpidores, com quan manifesta la poca utilitat dels exercicis que ella va fer de còpia, *jo en vaig copiar moltes però és que encara és hora en que jo no tinc el sentiment d'anar a escriure bé*. Amb tot, no es dóna per vençuda, ja que manifesta que ella té moltes coses a escriure. Critica la seva falta de pràctica de correcció, que retreu al seu instint no haver adquirit, *el meu instint no va a aprendre*. No obstant, ella mateixa també ha insistit sobre aquest tema com mostra la següent oració *m'ho he matxacat a mi mateixa* perquè, d'alguna manera, ella és conscient de les seves limitacions, *estàs parlant amb algú que fa més faltes que el*

cagar. En el relat emergeix el *látigo* com el símbol de la insistència d'aquesta mancança que dimensiona la part física, dolorosa del procés.

Catorzè fragment (F14)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 91 [557- 656]

Text	Anàlisi
Mireia molt bé si tu ara fossis mestra/ i estaries iniciant aquest aprenentatge ¿quins materials utilitzaries?	L'E planteja un repte professional centrat en els materials que empraria per ensenyar a llegir i a escriure.
Carolina ¿quins materials?	La Carolina assegura la pregunta.
Mireia sí | perquè també he vist que li donaves importància/	L'E la confirma, i justifica el motiu de la pregunta.
Carolina sí | materials | per exemple |nyt| ja des de:: jo directament a mi m'agrada molt quan ho vaig llegir Decroly |e::| l'impremta | ¿si?	Sembla que vagi directament a proporcionar exemples, *ja des de*. Valora directament què li agrada, *l'impremta* i cita la font, *Decroly* (errònia).
En aquest sentit e::l fet de que els nens tu els hi donguis aviam en aquell moment era l'impremta però tenim ordinadors però fantàstics a les aules i cada vegada els tenim més a dins de les aules ¿no?	Actualitza el recurs, abans *impremta* ara *ordinadors*. Qualifica la nova tecnologia de *fantàstica*.
aleshores |e::| tenia el racó aquest de que ells puguin imprimir i fer allò fer-ho:: real/	Proposa una manera de treball concreta: *el racó* per a que els infant*s puguin imprimir.* L'èmfasi està en l'acció que construeix, *fer*, i que sigui de veritat, *real*.
doncs a ells els hi agrada molt ¿no? ja només que ells puguin fer també els estàs això ja és un material	Manifesta el grat dels infants respecte el racó que proposa.
ja els hi estàs oferint els hi estàs obrint una porta	El mestre és aquell que ofereix, aquell que guia.
si més no tenen l'accés ¿no?	Empra la metàfora *obrir una porta* que il·lustra l'apertura infinita de possibilitats. Accentua el procés del recurs, tenen *l'accés*. Admet la possibilitat que no tothom l'utilitzi i presta poca atenció a la freqüència d'ús.
si el fan servir més o menys a vegades no es si el fa servir sinó el qui el mira ¿saps?	
perquè sí que és veritat que ho fa però n'hi ha uns quants que s'ho miren i diuen no sé pas si ho sabria fer això jo ¿saps?	Explicita la presència d'infants que no sabran què fer amb el recurs proporcionat pel mestre.
però ells se'n van cap allà i es van acostant semblen ratolinets ¿saps? van cap allà i en aquell moment dius tu ja estàs en allà ets mestra	La conjunció introdueix el contrast, *ja si acostaran*. Per fer-ho empra el gerundi que indica que l'acció s'està duent a terme. Els alumnes són *ratolinets*, accentuant aquesta capacitat de desplaçar-se sense fer soroll. S'acostaran al recurs en el moment que vulguin.
o sigui realment l'observació és part de la teva eina ¿no? principal bueno	El marcador fa la transició a un nou element, *l'observació* del mestre com una eina essencial.
¡escolta! Que m'ajudes a fer això no sé què no sé quantes que necessito això necessito ajuda això {(AC) pim pim pim pim pim}	Empra el discurs directe per simular un diàleg. S'acaba amb l'onomatopeia, repetida cinc vegades, *pim*, que indica la continuïtat d'accions.
i ho fas tu en un moment i li dius |¿eh?| ¿oi que ho pots imprimir tu? | ¿si? I |	Tot intercalant oracions explicatives de com actuaria, reprèn el discurs directe.
ja | han anat un pas més perquè ho està imprimint ho has escrit tu però ho està imprimint però ja s'ha acostat en aquella eina ¿saps?	Les conseqüències d'aquesta proposta que acaba de realitzar són clares, els infants fan gràcies al contagi i s'acosten a *l'eina* que el mestre proporciona.
i a partir d'aquí ja un dia ja ja ja arribarà el el seu:: el seu procés ¿no?	Aquesta base permetrà a l'infant fer el seu *procés*, que es farà, com es desprèn de l'ús de l'adverbi *ja*

al seu moment de que ell s'hi posarà | ¿no? per però si els hi fem por ¿saps?	seguit del verb en futur, *arribarà*. El moment és el seu, el de l'infant, quan *ell s'hi posarà*. La conjunció adversativa introdueix una situació oposada, que els mestres facin *por* als alumnes, *els hi fem por*. La *por* és dels infants envers als mestres. Apareix quan aquests tenen por a expressar-se.
a l'hora de que ells s'expressin | les coses tal com són o com les creuen	
¿quantes coses ells creuen que són fantasia? Però si ja els hi estàs dient això és fantasia ¡és mentida! ¿saps? Bueno vale però ¿saps?	Formula una pregunta retòrica sobre el món imaginari dels infants que ella mateixa respon.
o sigui què ¿tots els patos han de ser iguals? ¿saps? |mh::|	El marcador de transició introdueix un símil.
bueno no sé és una miqueta així aquesta:: les:: sí que és veritat que hi han jocs | interactius bueno d'aprenentatge ¿no? hi ha molt de material didàctic que treballa això	Plasma la seva falta de coneixements, *no sé*. Accentua la varietat de materials, *jocs interactius, material didàctic*.
però has d'anar una mica en compte |¿eh?| amb aquest material perquè a vegades està pensat per un adult aleshores n'hi han que sí que són molt vàlids n'hi han d'altres que:: que no | que jo crec que són avorridíssims	La conjunció adversativa alerta del risc, has *d'anar en compte* amb el *material*. El motiu de l'alerta és analitzar per a qui està pensant. A partir d'aquest criteri, uns quants estan bé, *són molt vàlids*. Els altres els qualifica de molt avorrits, utilitzant el superlatiu.
en que jo mai a la vida m'hi posaria a jugar	Concreta quin ús en faria ella a partir d'una negació molt rotunda, *mai a la vida*.
Mireia ¿com quin?	L'E li demana que concreti algun d'aquests materials.
Carolina hi han uns puzles es que no sé hi ha uns puzles que són com bastant avorrits ¿no? un que realment	Parla directament d'un recurs concret, *puzles*, que no tots, sinó *uns*. Els qualifica d'avorrits.
tu te n'adones estant a l'aula i ningú els toca (riures) si ningú els toca és un material en que realment |mh::| si per nosaltres ens va fer molta gràcia com adults perquè és molt maco té uns colors molt bonics i tot però si no els toquen els nens	Aquests recursos es poden identificar perquè *ningú els toca*, recorrent al sentit més físic, el tocar. Parla en 1pp dels mestres per explicar el procés. Als mestres els agraden per diferents motius, *és maco, té colors*. La conjunció contrastiva mostra l'altra cara de la moneda, els infants, que *no els toquen*.
val més que el fiquis a l'armari ¿saps? o que el donguis al tercer món ¿saps? que potser n'hi fan algo | però el:: material en que realment d'això després jo penso que el material |mh::| que realment podem fer més és els calaixos fer bústies en que ells posin el seu nom que el decorin com volen ¿si? I que allò sigui l'objectiu d'allà | de crear contes de que tu els posis allà i que tinguis |mh::| contes creats per ells que els tin- que facis una biblioteca ells de contes seus	Per tant no cal que estiguin a l'abast dels infants. Proposa una alternativa com donar-los al *tercer món.* No té clar si allà els utilitzaran*, potser.* L'adverbi realment mostra una realitat que pot passar desapercebuda, els *calaixos*, les *bústies*. Proposa activitats concretes, que posin el *nom*, que *decorin, que creïn contes. S*empre són ells (3pp) els protagonistes.
o que s'hagin passat perquè realment a l'escola hi ha moltes històries les que passen al pati les que passen a l'aula les que passen al passadís ¿saps? mare o n'hi ha uns que s'estan casant perquè jo n'he vist que s'estan casant i tenen cinc anys | bueno pues escolta aquestes coses si nosaltres som escolteu ¿per què no? ((imita l'acció d'escriure)) i escolta i això ja quedarà constància en aquí d'això	La conjunció aporta un darrer exemple sobre el que s'esplaia més. Es tracta d'animar als infants per tal que deixin constància sobre les múltiples vivències de l'escola, *hi ha moltes històries*.
i ells mateixos si un cop tu els hi has donat des del començament el permís de poder expressiu ells fan una biblioteca preciosa dels seus dibuixos de les seves d'això inclús entre cinc fan un conte i estan treballant molt més del que tu li pots oferir en aquell moment ¿saps?	La clau està en la transició que es produeix entre l'emprenedoria del mestre i dels infants. Aquesta capacitat de motivar als alumnes intrínsecament amplia els avantatges de les activitats, *estan treballant molt més del que tu li pots oferir*.
o sigui:: |e| dona-lis estampes tampons que tinguin tampes amb això ofereixe'ls-hi patates escolta ¿qui no ha fet patates de tampons? Jo n'he fet cinquanta ¿val? Sí que és veritat però jo m'ho passava molt bé	El marcador introdueix una nova activitat, fer *tampons* a partir de *patates*. Formula una pregunta retòrica que li serveix per introduir la seva experiència, *n'he fet cinquanta*. A més, manifesta el bon record, *m'ho passava molt bé*.
però no era a l'escola era:: en el casal d'estiu | ¿si? i:: bueno era això i realment jo amb el:: fer ells la	L'adversatiu introdueix l'element de contrast per aclarir a on s'ho passava bé, no era a *l'escola*, sinó al

lletra | ja estan anant molt més enllà perquè ho estant creant ells | ¿saps? després tenen per ells es senten implicats en allò |	*casal d'estiu*. L'adverbi davant del verb en present indica acció immediata, *anant més enllà*. Accentua que la creació és pròpia dels infants i que per tant es *senten implicats*.
però si no es senten implicats o tot ho tenen fet és bueno bueno va té ¿saps?	El contrastiu, novament, es refereix a l'altra versió.
ofereixe'ls-hi coses d'aquestes |e::| deixa'ls a:: no sé |e|	Els mestres han d'oferir, han de deixar que experimentin.
jo he trobat |e:: nyt| sorrals ¿no? perquè els jardins d'avui en dia fan una mica de pena	Introdueix altra cop la seva experiència, *jo he trobat*. Emet una valoració sobre un fet, *els jardins fan pena*.
però el:: no sé ofereixe'ls-hi un sorral que en allà ells també podran anar fent cosetes ¿no?	El contrastiu introdueix la manca de coneixement. Seguidament apareix el mestre que ofereix i els alumnes que fan.
o:: o fes guixos matxacats i és la pissarra de guixos	La conjunció introdueix noves possibilitats, *guixos matxacats, pissarra de guixos.*
els hi agrada molt els hi crida molt l'atenció\ quin nen no has vist/ que no toca el teu jardinet de zinc ((jardinets zen)) ¿saps quins vull dir? aquell:: japonesos	Realça els beneficis d'aquestes activitats, *agrada molt* als infants i *els crida l'atenció*. Demanda la confirmació de l'entrevistadora.
Mireia sí	Respon afirmativament.
Carolina amb els rasclets i no te'l toquen i te'l fiquen tot al terra | jo al final el vaig agafar i els hi vaig dir té carinyos el vostre en el vostre racó/	És un recurs que no és dels infants però ells el *toquen*, i *fiquen*. Canviant de persona gramatical a 1ps, explica la seva actuació, donar-los el jardinet per a ells. Els anomena *carinyos* que accentua la relació afectiva que s'estableix amb els infants.
i matxaquen els guixos i ¡fan lletres! Fan dibuixos fan coses en que ells els hi crida l'atenció ja els hi estàs oferint un altre material |mh::|	Segueix descrivint les accions dels infants, *fan lletres*, *fan dibuixos*. Realça la importància que sigui un material que desperti l'interès dels infants, *crida l'atenció*.
d'això en pots fer cinquanta mil coses |mh::| lletres mira a Montessori | ¿saps? Maria Montessori també els hi feia amb paper de vidre això va molt bé per nens amb discapacitats ¿saps?	Destaca la versatilitat d'ús del material, quantificant el número de *coses* que es poden fer, *cinquanta mil*. Cita activitats de *Maria Montessori*, *lletres amb paper de vidre* i en realça els avantatges per alumnes amb *discapacitats*.
és a dir ofereixe'ls-hi material i ofereixe'ls-hi material de diferents | o sigui que puguin que afectin que abarquin totes les intel·ligències múltiples en aquest sentit totes les capacitats	El marcador d'aclariment incideix en el més important, oferir *materials diferents*. Així resulta variat i *s'abarquen totes les intel·ligències*.
no tots els nens són visuals a l'hora d'aprendre ¿no? i amb això també |em:: pf| t'ensenyen a llegir i a escriure però si ets visual perfecte però si tu no ofereixes el cineàstic o si no:: ofereixes material per l'auditiu o si no ofereixes material ¿saps què vull dir-te?	Parla de la varietat dels infants, *no tots són visuals*. Relaciona aquest fet amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Si l'alumne és visual, *llavors perfecte*. D'aquí la necessitat que el mestre ofereixi també d'altres, *cineàstic*, *auditiu*.
O sigui si només t'abarques a un tipus de nens pues aquells nens aniran molt bé ¿si? Els altres també no se n'adonaran perquè no se n'adonaran se se n'adonen quan realment ho han tingut i després se'ls hi treu ¿no?	El marcador de transició introdueix la reformulació. Si només fas un *tipus* només els hi anirà *bé* en aquells que són d'aquest tipus. *Els altres*, només se n'adonen quan han gaudit d'un ensenyament diferent i *se'ls hi treu.*
però és una miqueta les nostres eines ¿no? aquestes | i no sé material fan el paper de vidre fan el paper bueno jo en vaig fer de:: paper de vellut de paper de vellut que després tenen diferentes diferents abecedaris diferentes lletres (tos) diferentes lletres amb:: amb diferent material	L'adversatiu recondueix a la peça clau, *les nostres eines*, en 3pp, les dels mestres. Destaca eines en general, les *lletres de paper, de vellut* – i les lligades a la seva actuació docent-, *diferents abecedaris, diferents lletres*.
i ja no només estan fent lectoescriptura sinó que a més a més si ells volen també poden fer matemàtiques nocions matemàtiques totes les arts de diferents materials o sanefes ¿saps?	Esplaia el camp d'afectació que va més enllà de la *no només estàs fent lectoescriptura*. És interdisciplinari perquè també es pot treballar *matemàtiques, arts*.
o sigui els hi estàs oferint com coses molt més extremes ¿no? contes ofereixe'ls contes però contes de totes les impremtes | no fa falta que tinguin només els contes aquells ¡no! fote'ls-hi de totes les impremtes hi han contes fantàstics dels nens bebès/ ¿saps? que:: a bebè es queden i	Novament el marcador aclareix, *són coses extremes*, per exemple *contes* de diferents *impremtes*. Destaca les qualitats, *hi ha contes fantàstics* i critica l'ús que se'n fa, *es queden*. La Carolina mostra el seu

després pots potenciar posa'ls-hi molts contes sense lletres ¿saps? si tots els contes tenen lletres ¿quina necessitat tindran ells d'escriure la lletra? Si ja hi és ¿saps? en aquestes edats fica'ls algun conte sense lletres posa'ls imatges que ells creïn la lletra i facin la història que vulguin ¿saps? de dir |ah| pues si |oh|	grat sobre els contes sense lletres. A través d'una pregunta retòrica planteja una activitat, escriure la lletra que no hi és. D'aquesta manera són els protagonistes i estan motivats per la història.
¿que t'has inventat un conte? Escolta ¿i ningú el sap? No ens recordarem d'aquí uns anys |	Exemplifica la situació a través del diàleg directe.
no els hi estàs dient llegeix fica..- fes el conte però sí que els hi estàs donant una idea perquè ells | si volen | facin i plasmin aquest conte | ¿saps? després aquestes coses tot això |mh::| segueix ¿no?	Insisteix en la importància que no els hi estàs dient què han de fer, sinó que dones una *idea*. Els protagonistes són els infants, *ells volen, facin, plasmin.*
i:: la poesia amb aquest sentit està molt abandonada | la poesia infantil però realment/ | sona molt bé la poesia ¿saps? poesia per ells | fonèticament els hi crida l'atenció	Introdueix un nou gènere literari, la *poesia*. Emet un judici sobre l'ús a les escoles, *molt abandonada*. L'adverbi indica que és quelcom que podria no semblar-ho, *sona molt bé.* En destaca els atributs fonètics, novament, perquè *crida l'atenció*.
després pues enganxa'ls per aquí | enganxa'ls per aquí | si sona bé ells també voldran inventar-se coses o inventar-se rodolins o inventar-se *chistes* o inventar-se mil coses es poden inventar	La poesia serveix de ganxo per atraure'ls. Després, ells seran els que en voldran escriure, o bé *rodolins* o *chistes*, o un mar de possibilitats, *mil coses*.
i pues tingues aquest racó que ofereixi tot aquest material ¿no? i material que realment puguin utilitzar i li vegin un sentit perquè ficar ja et dic material que no serveixi massa/ un material que no toquen els nens | deixa'l estar || {(P) perquè no:: no funciona}	Anima a tenir aquest *racó* a l'aula amb aquest *material* disponible. La condició és que sigui material útil, que sigui significatiu. El contrari és material que no *serveix*, un material que els infants no toquen. Davant d'aquesta situació recomana deixar el material, allunyar-se d'ell perquè si no crida l'atenció, si no és funcional significa que no *funciona*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

L'oració clau d'aquest fragment, *tingues aquest racó que ofereixi tot aquest material,* fa referència a la faceta del docent que proporciona, que disposa els materials per tal que siguin els infants els que s'acostin motivats per l'interès que els desperta. En aquesta línia, no existeix una temporització *a priori* de l'espai o dels aprenentatges, sinó que els racons es succeeixen a partir de l'evolució dels infants. Al llarg del fragment, la Carolina cita una gran varietat de materials a partir dels quals treballaria i fins i tot descriu activitats més concretes, com escriure les històries que ocorren a l'aula o posar lletra als contes que no en tenen. Cita a dos referents teòrics que són Decroly i Montessori. Del primer, en destaca la impremta, una associació errònia ja que era una tècnica pròpia de Freinet. De Montessori, per contra, destaca la dimensió més sensorial de les lletres.

Tot el fragment està dividit per dos tipus d'actuacions, les dels docents i les dels infants. Els docents, com bé s'ha explicat arran de l'oració clau, són els encarregat d'oferir, d'estimular, d'estructurar la classe de manera que motivi els alumnes però sense guiar-los en excés. Destaca l'observació com la gran eina a disposició del docent per saber què passa i saber què volen els alumnes. Per contra, els infants són els encarregats de protagonitzar les accions, de fer, d'escriure, de tocar, de jugar, etc.

Això sí, aquesta actuació ha de ser genuïna, és a dir, ha de ser fruit de l'interès del nen, que pot ésser estimulat, però no dirigit en la seva totalitat. Per això la Carolina explica com fer aquest traspàs del docent que està estimulant el treball autònom de l'alumne, una característica important per la Carolina. Emergeix la importància de considerar els aprenentatges com processos complexos que requereixen temps. Arran d'aquesta idea del procés també brolla la varietat de ritmes d'aprenentatge i de maneres d'aprendre dels infants. D'aquí que destaqui la importància que el mestre ofereixi recursos diferents, que estiguin centrats en diferents destreses i que considerin les múltiples intel·ligències presents en una aula.

També diferencia entre dos tipus de jocs, aquells que estan bé i aquells que són avorrits. Considera que són avorrits els jocs que no aconsegueixen despertar l'interès dels infants. De fet, també explica com arriben aquests jocs a l'aula, a través de l'adult que els compra amb criteris d'adult. Critica obertament aquesta disfunció, escollir un recurs per a l'aula sense pensar en els destinataris, i recomana desfer-se del joc que no agafen mai els infants perquè si no funciona no té cabuda a l'aula, *val més que el fiquis a l'armari.*

Quinzè fragment (F15)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 92 [657- 702]

Text	Anàlisi
Mireia ¿i tu com a mestra quina importància li dones a l'aprenentatge del codi? | |nyt| totes les normes que hi ha:: | que implica |nyt| escriure les convencions que tenim ¿no? des de:: l'escriure de:: d'esquerra a dreta fins els diferents tipus de text que tenim fins que la a és així i no d'una altra manera/ | tot	L'E demana a la pregunta que la Carolina valori la importància que dóna a l'aprenentatge social de la lectura i l'escriptura.
Carolina |nyt| ¿des d'infantil? ¿parles?	La Carolina assegura que ha de respondre la pregunta des de la perspectiva de l'educació infantil.
Mireia sí	L'E li confirma.
Carolina {663-691} i com a més normes ¿de dreta a esquerra i aquestes coses? Sí penso que |pf| estem carregats nosaltres vivim en una societat ens agradi o no ¿no? que aquesta societat la podem anar canviant/ òbviament que la podem anar canviant si no la canviem nosaltres ¿qui la canviarà no?	La resposta, basada en la pertinença a un grup social, la respon en plural (1pp). El canvi, presentat com una opció, està en mans de la gent, *la podem anar canviant*. Després, acompanyat de l'adverbi d'obvietat passa a ser més evident. Finalment es planteja una pregunta retòrica sobre qui ha de canviar-la.
si no la canvien els nostres nens de:: d'aquí ¿qui la	El canvi, ara, està en mans dels infants, que són els

canviarà? Això de dir no és que estem a la crisis bueno estem a la crisis pues val doncs adaptem-nos a aquesta crisis ¿no? o sigui transformem-la a millor però clar | plorar perquè estem en crisis escolta el victimisme està molt ben mirat però està bastant passiu | i després és una miqueta això i de dreta a esquerra/ sí ensenya'ls e:: ¿per què fem de dreta a esquerra? Què sabeu algú que fagi d'esquerra a dreta? |ah| pues sí els àrabs no sé què i ja estàs fent diversitat allà ¿saps? i els hi estàs oferint escolteu proveu un dia podem jugar un dia a fer-ho al revés a veure si en sabem	infants del mestres, *els nostres nens*. Lliga les possibilitats de canvi amb la situació econòmica del moment. El poder del canvi s'expressa en plural, 1pp, *adaptem-nos, transformem-la*. La conjunció adversativa introdueix la idea contraria. Critica l'actitud victimista que qualifica de passiva. La conjunció copulativa retorna a la pregunta. Defineix la situació com un punt de partida perquè el mestre ensenyi. Il·lustra la situació a través del diàleg directe. L'adverbi indica l'acció immediata que suposa treballar la diversitat, *ja estàs fent diversitat allà*. Tanca el parlament recorrent novament al discurs directe per il·lustrar la situació.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Aquest fragment sembla que temàticament s'allunyi de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura però està intrínsecament relacionat amb la manera com la Carolina el percep. L'oració clau que es destaca és *vivim en una societat ens agradi o no*. Aquesta visió és un dels pilars de la Carolina a l'hora de percebre la lectura i l'escriptura com a processos socials, amb avantatges i desavantatges. D'aquí, com ella ja ha manifestat, la necessitat de conèixer les demandes de la societat, que no sempre es corresponen amb els interessos de l'infant. La societat estableix el marc on es desenvolupa la professió docent, però també els aprenentatges de l'infant. Per tant, s'ha de ser conscient del pes de la societat a l'escola. Primerament parla de la societat com un element que té la possibilitat d'ésser canviada, *la podem anar canviant*. Aquest canvi està representat per un nosaltres, per una comunitat unida com és l'escolar. Immediatament després, però, canvia de la possibilitat a la demanda, *si no la canviem nosaltres ¿qui la canviarà no?* En la reformulació també apareixen els nens com un motor de canvi, però uns nens que estan d'alguna manera en mans dels mestres, *si no la canvien els nostres nens (...) ¿qui la canviarà?*

Destaca també com relaciona les normes socials de l'escriptura, per exemple l'escriptura de dreta a esquerra, amb un treball transversal de la diversitat. Malgrat que no arriba a detallar com la treballaria o els beneficis d'aquesta proposta, sí que es mostra capaç de gestionar la diversitat a partir d'un simple exemple.

Setzè fragment (F16)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 93 [703- 739]

Text	Anàlisi
Mireia si mira la següent pregunta està molt relacionada perquè és bueno si has estat en contacte amb alguna aula multicultural o plurilingüe	L'E, a partir d'una aportació de la Carolina, introdueix una pregunta sobre si ha fet pràctiques en una aula d'aquestes característiques culturals i lingüístiques.
Carolina sí	Respon afirmativament.
Mireia |aja|| ¿i me la pots descriure?	L'E demana que descrigui l'aula.
Carolina |ah:: ah| bueno | en una aula no potser no he estat molt amb nens |e::| és jo era dinamitzadora de patis	La Carolina reformula. Després de dues onomatopeies, i seguit pel marcador de transició, introdueix la possibilitat que no hagi estat en una aula d'aquestes característiques. Introdueix una altra experiència passada per compensar el matís.
Mireia vale	L'E mostra acord.
Carolina {710-712} hi havia una nena gitana que volia aprendre a llegir però els seus pares no volien després en aquest sentit té té una mica de relació ¿no? i bueno jo sóc partidària sí que és veritat que els pares són importants però:: tu ets tu i els pares t'han portat al món | però ¿saps? en aquest sentit jo:: ho diferencio ¿no? sí haig de donar importància donar importància als nens ¿no? i bueno en aquest sentit amb aquesta nena jo li vaig dir però tu què vols fer ¿vols aprendre? ¿si? Pues mira si tu vens en aquí portarem contes i cada dissabte i cada diumenge jo me n'anava a la biblioteca i li portava cinc i d'aquells pues ella agafava el que volia ¿saps? i:: jo penso que la millor manera de que un nen vulgui aprendre a llegir i a escriure és portant-lo a la biblioteca | i no dir-li agafa un llibre | no jo m'he estat |bf| i te dic |¿eh?| perquè em va costar lluitar amb els pares però es que em van dir no es que vull que el meu nen:: escrigui:: i llegeixi i clar jo puc tindre una visió però si aquell nen va a u::na escola on a P5 s'ha de sapiguer llegir ¿si? també t'has de sapiguer adaptar a això sí perquè la necessitat d'aquell moment és aquella o sigui jo tinc un parer i d'aquest parer jo faré tot lo possible perquè per arribar a veure allò però | realment amb aquest nen bueno jo els hi vaig dir jo et puc ensenyar a llegir al nen però ho has de sapiguer que les meves maneres no són les maneres | que potser et trobaràs d'anar aquí el primer dia llegir {(AC) |pepepepepepepepe|}	Arran d'explicar una altra anècdota, acaba relatant una vivència que sí que està relacionada amb la diversitat cultural. Mostra obertament la seva preferència, ella sí que n'és partidària. Matisa la importància parental. La conjunció adversativa introdueix el contrast, l'autonomia del nen, definida a través del *tu ets tu.* Amb una perífrasi d'obligació, indica quina ha de ser la seva actitud*, donar importància als nens*. No diu res dels pares. Situa la nena al centre, els seus desitjos són els més importants. A través del discurs directe representa la situació, *tu què vols fer*. La Carolina és una peça fonamental, *jo li vaig dir, jo me n'anava, li portava*. Però la que decideix és la nena, *ella agafava el que volia*. Expressa el seu pensament sobre quina és la millor manera d'aprendre a llegir i a escriure a través d'un pronom redundant de 1ps. Explica quina alternativa no és vàlida. Remet a la seva experiència passada, *jo m'he estat*. Reprèn el fil de l'anècdota de la nena gitana. Convèncer els pares va ser una *lluita*, una metàfora que dimensiona l'esforç del convenciment. Parla, obertament, de l'existència d'unes preferències personals, que contraposa a una manera de fer d'una escola, on a P5 s'ha de saber llegir. La perífrasi mostra l'obligatorietat de l'aprenentatge. Ella també ha de tenir això present. Posar en context quines són les *necessitats* del moment. El marcador de transició novament remarca l'existència de la manera de fer de la Carolina, *jo tinc un parer*. Aquest no la redimeix d'intentar-ho, *faré tot el possible*. Explica la conversa que va mantenir, sembla que amb els pares, però no queda clar. Novament, parla de la seva manera de fer que pot no coincidir amb les de l'escoles, *les meves maneres no són les maneres*.

no si tu confies en mi/ endavant si no confies en mi segur que trobaràs una altra noia | ¿saps? i ens vam estar no t'exagero potser deu sessions | anant a la biblioteca |	Al final la decisió recau en mans de la nena que ha de prendre la decisió. Passat aquest impàs on es qüestiona la confiança, canvia a la 1pp (Carolina + nena) i relata què van fer, *vam anar a la biblioteca*.
però anant a la biblioteca que potser jo anava a un cantó de la biblioteca i ella anava a un altre cantó de la biblioteca | ¿si?	L'adversatiu introdueix l'element de contrast, no malgrat que parla en 1pp no estaven juntes*, jo anava per un cantó i ella anava a un altre*.
O hi havien dies pues que jo anava a llegir i potser trobava un altre nen i |ah| què vols que ¡va! Que t'explico el conte i li explicava en aquell nen no li explicava en el meu | al que jo tenia en concret però els estàs | han d'assaborir |	La conjunció introdueix una situació amb un altre nen. Mostra com es desenvolupa a través del discurs directe. La conjunció introdueix el contrast, com ha de ser el procés. *Han d'assaborir*, metàfora per maximitzar la sensació de plaer.
els nens no aprenen si no tenen aquesta curiositat si no saboregen el que volen ¿si?	Directament afirma que sense *curiositat els nens no aprenen*. Torna a emprar la metàfora del sentit gustatiu.
Si tu els hi dius seu en aquí i aprèn\ aquesta nena va aprendre:: amb no t'exagero amb tres setmanes |	Explica què no és; *seu en aquí i aprèn*. Ho contraposa amb la seva experiència de la nena gitana. *Va aprendre en tres setmanes*. És tan poc temps que sent la necessitat de matisar que no *exagera*.
sabia llegir més o menys un un conte ¿si?	Defineix amb bastanta precisió què sabia fer, *llegir més o menys un conte*.
Però ¿per què? Perquè ho va decidir ella | ¿saps?	La mateixa Carolina es pregunta el motiu d'aquest aprenentatge tan ràpid i n'ofereix la solució; perquè la nena volia, perquè va ser ella qui ho va *decidir*.
després és si ho fas amb els nostres mètodes no sempre són bons ¿saps? {(P) no sé ja està}	Abans d'acabar parla dels *nostres mètodes*, que podrien ser els de l'escola o els de la gent que pensa com ella. Per la valoració que en fa d'aquests, *no sempre són tan bons*, casa amb la primera opció. Tanca el torn manifestant la falta de coneixement i donant per tancada la seva intervenció, *ja està*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

En aquest fragment la Carolina manifesta que *la millor manera perquè un nen aprengui és portant-lo a la biblioteca*. En aquesta oració s'observa aquesta necessitat de connectar els processos d'aprenentatge amb els usos socials de la capacitat. Per la lectura i l'escriptura el paradís és la biblioteca, on es pdoen veure diferents agents socials fent ús de la mateixa capacitat de diferents maneres, però totes igualment vàlides. Aquest *anar a la biblioteca*, però, no és de qualsevol manera. En el relat de la seva experiència amb la nena gitana expressa la confiança que va teixir deixant temps i espai. És a dir, durant unes quantes sessions van estar anant a la biblioteca sense llegir ni estar juntes. Aquestes condicions són les que van afavorir que, finalment, la nena, sí que mostrés interès per aprendre. En mostrar aquest interès ja estava tot guanyat perquè la nena va aprendre en *tres setmanes*. La Carolina, davant la contundència de l'afirmació, matisa que no es tracta de cap exageració i el mèrit l'atribueix a la decisió, a l'empenta de la nena que va ser un factor fonamental. Com la Carolina bé diu, va aprendre amb tan poc de temps perquè era natural, *perquè ho va decidir ella*. En la generalització, arriba a confirmar que *els nens no aprenen si no*

tenen curiositat, i aquesta esdevé l'oració clau del fragment perquè passa de l'anècdota particular a una visió més general dels processos d'aprenentatge, on la motivació intrínseca esdevé una peça fonamental. La Carolina insisteix en construir situacions en les que els nens puguin d'assaborir els aprenentatges, accentuant aquesta dimensió plaent de la vicissitud.

Emergeixen dues dicotomies que la Carolina resol. La primera brolla de la contraposició d'interessos entre pares i alumnes. A partir de l'anècdota de la nena gitana, però, la Carolina manifesta on se situa davant d'un conflicte com aquest, *donar importància als nens*. Arran d'aquesta explicació, també explica com va *lluitar* contra els pares, un verb que subratlla la dimensió de l'enfrontament entre la visió dels pares i la de la Carolina, que acaba amb la victòria d'aquesta segona, seguint amb la mateixa terminologia. La segona dicotomia brota a partir de les maneres d'ensenyar i aprendre a llegir i a escriure. La Carolina és conscient que té una manera de fer pròpia que es diferencia de la més corrent. Per això, adverteix de les peculiaritats del seu mètode, *jo et puc ensenyar a llegir al nen però ho has de sapiguer que les meves maneres no són les maneres,* que és diferent del de la resta de persones.

Dissetè fragment (F17)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 94 [740- 798]

Text	Anàlisi
Mireia i ¿creus que el fet de que:: hi hagi diferents cultures i diferents llengües en una aula/ té alguna influència a l'hora d'aprendre i ensenyar a llegir i a escriure? | has posat aquest exemple ¿no? d'escriure de dreta a esquerra i d'escriure de dreta a esquerra	L'E pregunta per l'impacte d'aquest tipus d'aula en el moment d'ensenyar i aprendre a llegir i a escriure.
Carolina |nyt| sí | |e::| si té ¿té a veure?	Inicialment respon de manera afirmativa, però després confirma la pregunta.
Mireia si té alguna influència o:: és o:: seria com si no::	L'E elabora més la resposta.
Carolina és una riquesa més | t'ofereix més riquesa ¿no?	Respon directa subratllant el benefici positiu que suposa, una *riquesa*. No l'única, sinó una més de les moltes existents.
lo que passa és que sí que és veritat que el *boom* de la immigració ens ha vingut amb pocs anys	L'oració *lo que passa* actua com a marcador de transició que destacarà algun aspecte de la situació. L'arribada dels immigrants la descriu amb *boom*, una metàfora que emfatitza l'exposició que suposa l'arribada de la immigració en un període curt de temps.

i:: a moltes mestres penso que les ha agafat amb els pantalons avall en aquest sentit no:: no els nens immigrants	Afegeix que les *mestres*, en 3pp, per tant ella no queda inclosa, les ha agafat amb els *pantalons avall*, metàfora que accentua la poca previsió de la situació.
sí que és veritat que tenen moltes |nyt mh::| |a a| els hi has d'adaptar moltes coses	La veritat és que aquests alumnes necessiten una adaptació. Ara parla des de la 2ps.
però igual que adaptaries els nostres nanos d'aquí si anessin allà |	La conjunció introdueix l'efecte advers, de la mateixa manera que si fos a l'inrevés.
aleshores és com tinguent això en compte és bueno n::o ho vegis com algo negatiu perquè és una riquesa dins l'aula	Estableix quin ha de ser i quin no, el punt de vista, una *riquesa*. Per tant, novament des de la 2ps, *no ho vegis com algo negatiu*.
gràcies a això els nens podran aprendre i conviure amb moltes altres coses igual que:: doncs	La riquesa és aprendre i conviure amb altres coses.
per exemple |e::m| no sé ell ha d'aprendre a dir bon dia ¿no?	No especifica en què està la riquesa, i opta per un terme molt ampli. Després l'especifica amb un exemple concret, l'aprenentatge del *bon dia*.
pues de dir un dia dir jugant ja t'estic parlant de currículum ocult no t'estic parlant de contingut |¿eh?|	Especifica quina part del currículum treballa, l'ocult i quina no és, contingut.
¡escolta! ¿com es diu com dieu bon dia vosaltres? ¿saps? doncs quan vingui ell a la classe doncs dir-li pues {(AC) no sé què} ¿saps?	Exemplifica la situació a través del discurs directe.
aleshores és a:: |nyt| els nens no els hi pots ensenyar si tu no fas el primer model si tu no ets model ¿saps?	L'ensenyament s'ha de fer a través de l'exemple, per tant, els mestres són els primers, els alumnes aprendran de l'actitud del mestre.
o sigui ja els hi pots explicitar cinquanta mil coses que si ells no ho veuen i no ho tasten és absurd |	El marcador introdueix la reformulació. El discurs enlloc d'accions és qualificat d'absurd. Les accions les veuen i les tasten, accentuant l'experiència lligada a la dimensió sensorial.
aleshores un nen amb diversitat a dins l'aula jo penso que és una riquesa |	El *nen amb diversitat*, sense especificar quina, segons el seu punt de vista, *és una riquesa*. Aquesta diversitat sembla molt més ampla que no lingüística o cultural.
una riquesa en que tu també has de canviar de xip tu no pots pretendre | fer el mateix patró que has fet durant tots els anys amb un nen diferent	Apel·la novament al canvi des de la 2ps. El canvi de mentalitat l'il·lustra amb la metàfora del *canvi de xip*. També explicita què no pots fer, *fer el mateix patró que has fet durant tots els anys*.
per començar perquè els grups ja són diferents però ja si no vas en allà si tens un::	La presència de l'adverbi ja denota que la diversitat existeix abans de l'arribada del nen.
si tens diversitat en el aula fes que aquesta diversitat sigui positiva per aquell grup |	La clau està en com es gestiona, *fes que sigui positiva*.
o sigui no tothom s'ha d'adaptar que aquell nen ¿saps?	El marcador introdueix la conducta contraria, negativa per tant, que tothom s'adapti al nen.
però aquell nen igual que s'ha d'adaptar a tot el grup el grup també que s'adapti a ell |	Proposa una adaptació igualitària on el grup i el nen s'adapten mútuament.
d'aquesta manera tindràs molts més resultats que no pas que si tot el tots en saben i ell no	Assegura majors beneficis amb aquesta aproximació.
perquè a part de que ja estàs la seva part emocional l'estàs danyant ¿si? |e::|	El motiu és la dimensió afectiva del nen, que en veure's integrat en el grup no surt perjudicada. Sinó, aquesta queda ferida, danyada.
ja no:: ja no avança el grup ja realment com a companyerisme també es nota ¿si?	Pel grup també té efectes negatius, perquè hi ha menys *companyerisme*.
O sigui n::o sé jo per exemple en aquí en el Caminet del Besós	El marcador de transició obre un nou tema, el concret a partir d'un exemple, referent a l'escola de pràctiques.
tinc una nena cega | i realment és al·lucinant perquè és molt fàcil que tens una nena cega i tota la pesca sí que porta feina	Parla en 1ps i en propietat, com si fos la mestra de l'aula. Qualifica la situació d'al·*lucinant* i *fàcil*. També l'existència d'unes característiques no acaba de definir, *tota la pesca*. Admet, però, que *porten feina*.
perquè realment l'has de portar a un cantó l'has de portar a l'altre però ¿l'has de portar tu?	La feina, per exemple, són els desplaçaments.
És relatiu ¿saps? perquè si tu li dius |ai| mira escolta a:: Alba ¿que pots portar la Daniela carinyo? Porta-la allà	Seguidament es qüestiona si aquest acompanyament l'ha de fer el mestre i sota el prisma de la relativitat empra el discurs directe per mostrar-ho.
per això explica'ls-hi que la Daniela no veu amb els ulls veu amb les mans ¿si?	Per tal que es compleixi aquest acompanyament, hi ha d'haver una explicació de la mestra als alumnes sobre les circumstàncies, *explica'ls-hi*. Enlloc de veure pels ulls, *veu amb les mans*, ressaltant la diferència, veu d'una altra manera, més que la discapacitat, no

	veure-hi.
Ensenya'ls-hi posa posa'ls-hi material per la Daniela però posa'ls-hi material per als altres nens que el tacte sigui tan atractiu pel que toca com pel que veu si tu el que tacte el	Insisteix en la necessitat de proporcionar, *ensenya'ls-hi, posa'ls-hi* però no només per a la nena cega sinó per a tota la classe. Destaca l'atractiu del material, en tant que una virtut vàlida per a tots els infants, *pel que toca com pel que veu*.
els:: contes de cecs són la cosa més avorrida que et puguis arribar a imaginar ¿saps? ¿quina història motiva allò?	Els contes els valora d'avorrits, de fet, ho porta a l'extrem dient que són el més avorrit que et puguis imaginar. Llança una pregunta retòrica sobre quina motivació pot haver-hi amb aquella història.
A mi no em motivaria mai de la vida |	Respon la pregunta a partir de la seva opinió, bastant extrema, *a mi no em motivaria mai de la vida*.
els nens cecs són nens | cecs però són nens |	Defineix els nens cecs pel que són, no per les seves discapacitats. La conjunció contrastiva introdueix l'element de l'essència, *són nens*.
aleshores perquè nosaltres tenim històries súper boniques i per què si és un nen cec fiquem dos boles/ ¿saps?	L'adverbi introdueix la reflexió de la situació, en 1pp.
dos boles ¿quins personatges són dos boles? ¿saps què vull dir-te?	La reflexió segueix amb la pregunta sobre la idoneïtat dels personatges dels contes de cecs, *dos boles*.
Aleshores és |mh::| pensem una mica per aquell nen cec de dir jo amb aquest sentit em vaig trobar amb això doncs que tenia una mama que que tenia un ce- bueno en Jordi és cec i en el seu:: en el seu d'això trobava contes però els trobava com això ¿no? súper avorrits	Des de la 1pp (els mestres) situa els infants al centre del pensament. Estableix un lligament amb el que ella sent, amb la seva experiència. Valora els contes disponibles com *súper avorrits*.
en aquest sentit jo sóc bastant habilidosa amb m'agrada |e::| fer material |	Destaca una habilitat de la mateixa Carolina on manifesta el seu grat per a l'elaboració de materials.
pues vaig crear-li contes ¿saps? i els hi vaig fer i escolta ja no només ho mirava ell jo ja no ho feia un conte només per ell feia un conte per ell i pel seu germà | perquè el millor mestre per aquest nen és el seu germà ¿saps?	Explica qui era l'objectiu del conte. No només el nen cec, també el *germà*, que el defineix com el *millor mestre* per al nen cec.
entre iguals s'ensenyen mil vegades més que no pas entre un adult i un nen ¿saps què vull dir-te?	Compara l'aprenentatge entre iguals amb l'ensenyament i aprenentatge entre un adult i un infant, accentuant un major aprenentatge, *mil vegades més*, entre els primers.
Aleshores és com | ja busca aquesta interacció ¿no?	L'aprenentatge prové de la interacció. Per tant l'objectiu del material és que fomenti aquesta interacció entre iguals, per això el conte ha de ser atractiu per a nens invidents i vidents.
si tu no busques aquella interacció i fiques dos boles el germà dirà i una caca jo tinc en Peter Pan i en Capitán Garfio ¿saps? no em vinguis amb dos boles ¿saps?	Quan el material no està ben pensat és *una caca*, subratllant el poc interès que desperta aquest.
després sí que és veritat que |nyt| les boles ho fan jo t'ho dic exagerant |¿eh?|	En l'explicació, sent la necessitat de matisar que està essent exagerada, per justificar l'extremisme de les seves valoracions, *jo t'ho dic exagerant*.
però les dos boles ho fan perquè si realment fas una gran silueta ells potser al començament no entenen què és aquella silueta	Justifica perquè els llibres tenen com a personatges principals dues boles. Per fer-ho exemplifica com de complicat és treballar amb no *boles*, és a dir, amb *una silueta gran*.
però sí que pots fer coses més atractives	L'adversatiu obre una finestra, es poden *fer coses més atractives*.
sí pot haver-hi una bola però fes el relleu de la gespa fes que hi ha una mosca fes que hi ha un arbre ¿saps? o sigui no que hi hagin dos boletes només ¿saps què vull dir-te?	En aquest material més atractiu la bola té cabuda. L'atractivitat prové dels matisos, *el relleu de la gespa*, *una mosca a l'arbre*. Incorporar detalls de manera que hi hagi més elements que dues boles, com indica l'adverbi *només*. Realitza una demanda a l'E.
Mireia sí sí sí sí sí	L'E mostra el màxim acord amb la quíntuple repetició de l'adverbi afirmatiu.
Carolina anava una mica per aquí la cosa	Tanca la seva intervenció emfatitzant que la resposta és part del que ella creu, *una mica,* no tot, però que indica la direcció del pensament, *per aquí*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

Malgrat que la pregunta està definida a partir de criteris lingüístics i culturals, quan la Carolina desenvolupa la resposta acaba parlant de la diversitat en termes més generals, i abasta situacions que van més enllà de les aules multilingües i/o multiculturals. Per això, bona part de la pregunta està centrada en l'experiència personal de la Carolina sobre els nens cecs, un dels quals és a la mateixa classe de pràctiques, i el material que aquests tenen. El material el valora negativament perquè és molt limitat i està orientat de manera que només desperta l'interès d'aquests nens. Ella, que fins i tot va arribar a elaborar un conte per a un altre infant, advoca per una visió més inclusiva on els materials puguin despertar l'atenció a tots els nens per igual. En aquest espai que es crea, paral·lel a la resposta de la pregunta de l'entrevistadora, emergeix una oració clau que mostra el pensament de la Carolina respecte el treball entre iguals. En aquesta oració ressalta els beneficis d'aquesta organització i, a la vegada, limita els avantatges de l'ensenyament i aprenentatge entre un adult i un infant, *entre iguals s'ensenyen mil vegades més que no pas entre un adult i un nen.*

Amb tot, a l'inici de la resposta sembla que sí que estigui valorant estrictament què pensa sobre les aules multilingües i multiculturals, que les percep com una riquesa en si mateixes. No obstant, matisa quina ha estat l'acollida d'aquest tipus d'aules, és a dir, com l'han rebut les mestres que estan exercint. Resulta molt il·lustrativa l'oració *a moltes mestres les ha agafat amb els pantalons avall* perquè acompanyada de la idea del *boom* de la immigració, i accentua aquesta falta de preparació absoluta dels professionals docents. Tanmateix, la Carolina no s'inclou en aquest col·lectiu de mestres que no estaven preparats, ja que s'exclou expressament del *nosaltres* per utilitzar la segona persona del plural, *vosaltres*. Amb tot, insisteix en la necessitat d'adaptar la classe a aquesta nova situació. Aquesta adaptació, però, no és unilateral. L'adaptació ha de ser inclusiva i ha de voler canviar la manera com es fa la classe. Manifesta expressament que no es poden quedar les coses com s'havien fet fins ara, per tant reclama un replantejament propi d'un canvi de context en el qual la dimensió emocional té un paper destacat.

També destaca la figura docent com aquell que ha de donar exemple als infants a través de les seves accions i no només a través de la paraula. De fet, critica el discurs quan no va acompanyat d'accions que reflecteixin aquesta voluntat d'integrar.

Divuitè fragment (F18)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 95 [799- 855]

Text	Anàlisi
Mireia molt bé doncs ara passem al suport visual que mira te l'ensenyo	L'E explica què faran a continuació.
Carolina sí || ¿ho veus? Dóna gust això	La Carolina, només veure el suport visual, ja el valora positivament dient que és del seu grat.
Mireia ¿sí?	L'E, amb una pregunta retòrica confirmativa, espera que la Carolina amplïi la informació.
Carolina sí	La Carolina respon amb un adverbi de confirmació.
Mireia la pregunta:: que et faria és més o menys a quina edat creus que un nen fa un text d'aquestes característiques o::	L'E realitza la primera pregunta relacionada amb el suport visual.
Carolina depèn de a quina escola hagi anat/ clar si jo te dic |e::| en aquí |pf| precisament no sé pot ser hasta un nen de P4 com pot ser un de P5 ¿saps? però si tu te'n vas a una escola com el Martinet pot ser un nen de segon | pot ser un nen de primer	La variable escola és la més important, en funció de l'escola serà un curs o un altre. El ventall de possibilitats és ampli, des de P4 a 2n de primària. Per a estar a la primària l'escola ha de ser del tipus la que ella ha visitat per a les pràctiques.
Mireia vale i si fossis la mestra i t'entreguen aquest dibuix ¿quin comentari:: ¿li faries algun comentari? I si és que sí quin li faries	L'E formula la segona pregunta.
Carolina aviam deixa-m'ho llegir primer {812-824} molt bé |pf| és |	Abans de fer cap comentari llegeix el contingut del text.
és realment ric és realment- o sigui és realment ric	L'adverbi accentua que és així malgrat que pot semblar d'una altra manera. És ric i ho repeteix tres vegades.
perquè ja no només t'està expressant algo súper important per ella sinó que	El motiu és en el contingut del missatge, expressa *algo súper important*.
a més a més | hi ha els cors ¿no? i:: i el fet de que |	L'afegitó dels cors també el destaca com un element comunicatiu, la nena els ha dibuixat perquè volia expressar-se.
ho ha fet perquè ha volgut ningú li ha dit que ho escrivís	Identifica aquesta situació amb una escriptura completament lliure. Ha escrit el text fruit de la seva voluntat de comunicar.
Mireia vale aquesta és u- o sigui no creus o sigui és una situació lliure completament no creus que sigui això una [situació::]	L'E elabora una pregunta prevista per més endavant, però aprofita que el tema ha emergit de manera natural.
Carolina [completament] lliure | això un nen que tu li dius fica això/ | i no t'escriu això	La Carolina reafirma el que havia dit. És lliure en la seva totalitat. En el suposat cas que vulguis incentivar un nen perquè faci un text així, admet que no ho faria, *i no t'escriu això*.
Mireia i creus que s'ha produït així en una aula o:: en quina situació d'aula s'hauria produït	L'E amplia la pregunta feta abans.
Carolina és que no ho sé | mira això tinc mira no és un problema el que passa que com que estic en:: en:: en molta	La Carolina no la sap respondre. Admet que aquesta falta de coneixement li genera un problema.
he estat en moltes escoles de voluntària perquè	Apareix la seva experiència com a voluntària en

com que bueno m'agradava el:: sistema aquest lliure ¿no? però no sabia com argumentar-lo ¿no?	escoles lliures. El motiu pel qual els fa és per poder argumentar els beneficis d'aquest tipus de pedagogia.
en molts moments m'agradava molt la filosofia però no sabia com era la pràctica llavors he estat fent de voluntària quatre mesos a l'escola Els Encants no sé si ho coneixes	Admet que li agradava a nivell teòric però desconeixia com era la pràctica. Insisteix en la seva tasca voluntària amb una durada de quatre mesos. Demana a l'E si coneix l'escola.
Mireia sí no sé si tu m'havi- ¿pot ser que me'n parlessis l'any passat?	L'E confirma el coneixement. Li planteja una nova pregunta sobre l'entrevista de l'any anterior.
Carolina segurament pot ser pot ser	Admet la possibilitat.
Mireia em sona	L'E també la confirma.
Carolina aleshores he estat quatre mesos |e::| fent quinze hores setmanals ¿no? [fent de voluntària]	Reprèn la resposta emfatitzant quina ha estat la implicació, quinze hores a la setmana durant quatre mesos.
Mireia [¿i què tal?]	L'E li demana que valori l'experiència.
Carolina molt bé la veritat és que estic molt contenta i he après enormement molt ¿no?	La valora de manera molt positiva. Es mostra satisfeta i realça el volum d'aprenentatge que ha suposat, *enormement molt*.
i no és com pràctiques és pur puro gust ¿saps? de:: de meu però | clar si tu te'n vas allà pots trobar que als quatre anys ells a P4 ells ja tenen aquestes ànsies de fer-ho ¿no?	Diferencia l'experiència de les pràctiques perquè el motiu ha estat simplement el plaer, *pur gust*. Confirma que a P4 els infants ja mostren curiositat per escriure, i l'anomena *ànsia* per escriure, que accentua aquesta inquietud que genera el no saber-ho fer.
o sigui pot ser que t'ho hagin fet a P4 pot ser que no pot ser que sigui un nen que no:: en aquest ambient | no li ha donat tanta importància i potser a primer sí perquè això no significa que ells no facin una hora de lectura fan una hora de lectura amb mil contes i amb mil situacions ¿no? o sigui no sé jo penso que és completament lliure i sentit ¿no? i em sembla fantàstic que nin- i espero que ningú li hagi corregit les faltes d'ortografia	Explicita el ventall de possibilitats, pot ser sí pot ser no. El motiu d'aquest ventall és el grau d'importància que s'atorga a l'aprenentatge. Explicita que aquesta falta d'importància no significa que no es treballi. Destaca el volum de lectura, exagerat amb el número *mil*, i de situacions diferents. El marcador indica la transició final, el que ella creu, que és *lliure* i *sentit*, és a dir, l'ha escrit l'infant perquè ha volgut, no perquè l'han pressionat. Valora el text amb *fantàstic* i tanca el torn amb un desig sobre com espera que hagi estat el comportament dels altres, *que ningú li hagi corregit les faltes d'ortografia*.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

La Carolina valora el text de manera natural, sense que se li demani explícitament. La valoració, *dóna gust això*, ressalta la dimensió plaent del text fruit de la bellesa del procés d'aprenentatge i emergeix com l'oració clau. La darrera oració del fragment ajuda a entendre aquesta interpretació, ja que la Carolina, també de manera espontània, manifesta la seva voluntat en quant a l'actuació dels altres docent, *espero que ningú li hagi corregit les faltes d'ortografia*. Aquesta tendència a valorar de manera positiva el procés, admetent els errors propis com una part indispensable d'aquesta evolució, ha emergit constantment durant l'entrevista. En aquest fragment es consolida a partir d'un cas pràctic, com és el text produït per l'infant. Destaca també l'oració *és realment ric*. Aquesta riquesa, tanmateix, no és sempre visible, o com a mínim no sempre ha estat percebuda com quelcom desitjable, d'aquí la necessitat de manifestar que en veritat sí que és així, ric. Els motius de la riquesa, en major detall, són múltiples.

Primerament, la Carolina valora de manera extraordinàriament positiva el fet que el text expressi allò que l'infant ha volgut comunicar amb el text. A partir d'aquesta funció bàsica, s'ha de tenir en compte que el text ha complert l'objectiu. En segon lloc, la Carolina valora la genuïnitat de l'escriptura insistint en la importància que el text sigui resultat de la voluntat de l'infant, és a dir, que l'estímul hagi sorgit de l'interior i no de l'exterior. Un dels identificadors que empra és l'existència dels cors que acompanyen l'escrit. Tot el sistema de valoració que s'estableix al voltant del text alimenta l'oració clau del fragment; aquesta voluntat de percebre els diferents estadis del procés d'aprenentatge i tenir sempre de referent un producte final complert i perfecte.

La variable a partir de la qual la Carolina ofereix el ventall de possibles cursos en els quals està l'infant que ha escrit el text és l'escola. En funció del tipus d'escola, i de les opcions pedagògiques d'aquest, l'infant pot estar des d'un P4 a un 2n de primària. Per aquesta segona opció, però, l'escola ha de ser del mateix l'estil que la darrera que ella ha visitat a les pràctiques. Amb tot, sent la necessitat de matisar que aquelles escoles, tipus la que ella ha estat, que tenen alumnes a 2n de primària amb textos com aquest, no significa que no treballin la lectura o l'escriptura sinó que *no li ha donat tanta importància*, és a dir, no hi ha hagut un treball sistemàtic focalitzat en el producte final.

En aquest fragment, una vegada més, brolla la importància de l'experiència personal per la Carolina. Fruit de la seva voluntat de formar-se, ha realitzat un voluntariat a una escola que comparteix aquest tipus de metodologia, única i exclusivament per satisfer les seves ganes d'aprendre. En aquest torn valora de manera satisfactòria l'experiència i manifesta la font d'aprenentatges que ha suposat per a ella, *la veritat és que estic molt contenta i he après enormement molt*.

Dinovè fragment (F19)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 96 [856- 906]

Text	Anàlisi
Mireia de fet una de les preguntes és si li corregiries alguna cosa	L'E, arran de la darrera intervenció (C2F18) formula una nova pregunta centrada en la correcció.
Carolina no	Respon amb rotunditat negativament.
Mireia ¿i pots explicar per què no?	L'E demana que expliciti els motius de la resposta.
Carolina ¿el per què no li corregiria res? Perquè en aquest moment |mh::| lo important no és	La Carolina assegura la pregunta. En aquest precís moment, situa el focus d'atenció en

això ¿si?	un aspecte que no contempla la correcció.
O sigui jo penso que lo important és que ella hagi escrit tot això i no hagi només ficat estic o sigui:: t'estimo per exemple ¿saps?	El marcador introdueix el pensament. La importància està en l'acte d'escriure, en la voluntat de voler comunicar.
o sigui el:: depèn de quina fase/ només et fica t'estimo i també és molt important però en aquí és que ella ja s'ha vist amb la suficient:: capacitat com per escriure tot això	Introdueix una variable, depèn de quina fase i un exemple que valora d'important. L'adversatiu canvia de fase on es valora el que ha escrit més que com s'ha escrit.
i a més compte que ja no només ho ha escrit sinó que a més a més li ha faltat ¡li ha faltat full! ¿si?	Accentua la quantitat d'escriptura a partir de les limitacions del suport, *li ha faltat full*. És un valor afegit que vulgui escriure tant que el full es quedi petit.
Perquè ha apurat en aquí i després se n'ha anat cap a dalt |	Explica el perquè de la seva interpretació, *apurat en aquí*, *anat cap a dalt* són les solucions a la manca d'espai.
aleshores això penso que és importantíssim	Situa expressament el focus d'atenció assenyalant la importància amb el superlatiu.
o sigui estic no sé què feliç i tal i després tu amb això pots ser hàbil o pots no ser hàbil ¿no?	El text és un punt de partida per a dues actuacions, una més *hàbil* que l'altra.
de dir ¡mira! Jo també te'n vull fer un | ¿si? Tu agafes | agafes colors | i li fiques jo també estic molt feliç | ¿si? |a| un petó i una abraçada | no sé qui és | Lara i a baix de la teva mestra que t'estima Carolina o Carolina ¿si?	Mostra un tipus d'actuació a través del discurs directe.
Tu en allà | en el <u>teu escrit</u> ja hi ha estic ja està corregit feliç està corregit ¿saps què vull dir-te?	Explicita la habilitat d'aquesta actuació. La correcció és en un full diferent del de l'infant i la correcció és indirecta, *ja està corregit*.
I li regales a ella | ella en algun moment o altre | pot veure aquesta diferència | jo no et dic que la tingui en aquell moment potser sí | però en algun moment o altre la pot tindre |	El resultat no és segur, ni tampoc el moment. Estableix la possibilitat, *en algun moment o altre* que ocorri. L'acció en (3ps) situa a l'infant en tant que protagonista, *veure la diferència*. No s'ensenya.
de fet hi ha un exemple amb:: amb el llibre aquest que m'estic llegint que m'està encantant *Educar para ser* | que és de la Rebeca Wild i:: i ho posa ¿no? el:: | |nyt|	Estableix un vincle entre aquesta actuació i el llibre d'una autora. Manifesta obertament el seu grat respecte el contingut del llibre.
et fa tot l'apartat | de la lectoescriptura | ¿saps? i com ells ofereixen aquest:: aquest aquest aquesta eina/ amb nens a partir de sis anys cap amunt ¿no? com ho treballen a la primària ¿no?	Explica les tesis del llibre relacionades amb lectoescriptura. La lectoescriptura l'entén com una eina que s'introdueix a l'edat dels sis anys o més. Especifica que és un treball de l'etapa de Primària.
i és curiós perquè en un dels exemples et diu que dos nens | estan mirant com dos històries iguals s'assemblen | en la manera de quines semblances tenen a l'hora d'escriure com:: però:: com estudiant la llengua ¿no? ¿saps què vull dir?	Comenta un exemple del llibre on la llengua és un mitjà i no una finalitat per a si mateixa.
Mireia d'estructura ¿no?	L'E ofereix una possibilitat-
Carolina d'estructura ¿no? i és curiós perquè depèn de com si això a un nen no li demanes | ¿saps?	La Carolina la confirma. Qualifica l'exercici de *curiós* perquè és fruit de la voluntat del nen. Explicita que no és un exercici que es demani (s'entén que els mestres).
és com |mh::| ¿perdona?	Mostra la seva perplexitat davant d'aquest tipus d'exercici.
Depèn de quina escola si està tot tan decidit cinquanta mil coses	Apareix la variable escola. Un tipus són aquelles on està tot decidit, *tot tan decidit*.
després és graciós perquè creixes i et diuen ho has de decidir tot (riu)	Contraposa la manera de tractar els infants amb el que se'ls demanarà a la vida adulta, com indica l'adverbi *després* i el verb créixer. Empra la 2ps, sembla que narri la pròpia experiència amb distància.
esperat prefereixo que m'ho decideixi tothom ¿per què? Perquè des del començament tothom li ha decidit absolutament tot	La resposta de l'infant serà que li decideixin, com ha estat sempre. Retorna al tipus d'escoles on *tot està tan decidit*.
li ha de dir *hasta* quan ha d'anar al lavabo i quan no ha d'anar al lavabo ¿saps?	Ho porta a l'extrem amb l'anècdota del *lavabo* que accentua aquesta pauta tan marcada.
o sigui:: clar després en aquest sentit ¿per què després exigim una llibertat que no hem donat des	Es formula una pregunta retòrica que resumeix la paradoxa de la situació. Exigir *llibertat* quan no s'ha

del començament no? és com una miqueta això i amb això ho trobo fantàstic això	donat mai. Retorna al text escrit, *això*, i el valora de *fantàstic*.
hi ha moltes maneres de corregir-ho però en aquest moment no ficaria ¡això és una e! aviam	Manifesta les múltiples actuacions possibles en quant a la correcció, *moltes maneres*. El *però* introdueix el motiu de contrast, *en aquest moment no*.
potser ell sí que t'ho demanen demana-li o sigui ensenya-li l'estratègia tu de dir | què ¿ho vols sapiguer com s'escriu s'escriu? Perquè així és com sona ¿si? qui vulgui sapiguer | de les coses que escriviu | com com s'escriu a més de com sona/ pues que m'ho digui quan vulgui |	En el supòsit que és una demanda de l'infant sí que ho mostra. Ho exemplifica a través d'intercalar la narració amb el discurs directe. El motiu és la relació grafema-fonema.
li estàs donant una estratègia | després ells et vénen i t'ho demanen ¿saps?	El mestre novament proporciona, *tu* (mestre) *estàs donant una estratègia*. Insisteix en la demanda natural dels infants i que ells mostrin l'interès, *ells vénen i t'ho demanen*.
i després això pues aviam això és molt xulo això |¿eh?| no sé què a veure va |ui| pues aquí és una e | perquè a vegades la e i la a ¿saps? o sigui |eh:: nyt| som complicats tu escolta a vegades diem o i és una u o és una u i és una o i després això ja li pots anar fent dóna-li aquesta estratègia que sigui ell qui t'ho demana |	Recorre al discurs directe per exemplificar com faria la correcció oral. Qualifica de complicada la relació grafema-fonema amb algunes vocals, la e i la a.
però així d'entrada tu dir-li això és una e això és una e això és una ç || |mh::| li estàs destrossant el sentiment d'això ¿saps?	L'adversatiu, després de la narració de com ho faria, contrasta amb el que no s'ha de fer. El motiu és perquè la correcció fa malbé el text, destrossa el sentiment, accentuant el lamentable estat final.
després un altre dia pues simplement no es que potser la danyis molt no jo no t'estic dient potser sí depèn de la nena depèn de com s'ho agafi tot ¿no? ¿perquè això és d'una nena no?	En un altre moment vindria la correcció sempre partint de com és l'alumne i tenint en compte la dimensió afectiva. Emet una hipòtesi del sexe de l'infant que ha escrit el text.
Mireia no ho sé	L'E manifesta el desconeixement de la resposta.
Carolina bueno jo et diria | bueno és igual el:: el fet és que potser un altre dia | no tens l'oportunitat de que t'ho ensenyi | un altre dia ho farà i no t'ho ensenyarà	Deixa córrer el tema, *bueno és igual*. Es centra en la resposta. El perill és que en una altra ocasió potser l'infant no ho comparteix amb el mestre, *potser no tens l'oportunitat que t'ho ensenyi*. Insisteix que l'infant ho realitzarà i no ho compartirà.
i lo que t'has és d'acostar al nen ¿saps? no allunyar-te	Emergeix el pensament en forma de perífrasis d'obligació, allò que ha de fer el mestre és acostar-se al nen. L'antítesi és allunyar-se, allò que no s'ha de fer. La Carolina dóna per tancada la resposta.
{(P) ja està}	
Mireia molt bé	L'E fa una valoració final per tancar l'entrevista.

b) Anàlisi interpretativa del fragment

En aquest darrer fragment de l'entrevista l'oració clau és *lo important no és això*. Aquesta oració simbolitza l'aprenentatge per fases de l'infant i com l'actuació docent s'adapta a l'existència d'aquestes. En funció del moment del procés d'aprenentatge hi ha d'haver una actuació o una altra. La Carolina considera que l'infant que ha escrit el text està en un moment del seu procés d'aprenentatge on el més important és la voluntat d'escriure més que la correcció normativa d'allò que està escrit. Per això, accentua la importància que hagi escrit tant com perquè li falti full. En quant a l'actuació docent, però, va més enllà, i estableix dues conductes possibles

antagòniques on l'eix es construeix a partir de l'habilitat. D'una banda, el mestre *pot ser hàbil*, és a dir, pot oferir un model normativament correcte sense corregir el text de l'infant. En la situació que descriu, la mestra respon al missatge comunicant la seva pròpia felicitat. D'aquesta manera, l'infant, podrà veure —o no; la decisió sempre és de l'infant– les diferències respecte la seva escriptura. Segons aquesta actuació el mestre s'acosta a l'infant, un punt que ha destacat en anteriors fragments. És important assenyalar que el text en resposta, per oferir un model correcte, tampoc es dóna com una eina de correcció absoluta. Se li dóna a l'infant perquè aquest, si vol, es fixi en les diferències. En el suposat cas que això ocorri, i que demani ajuda a la mestra, llavors sí que la Carolina advoca per explicar com funciona la relació fonema-grafema, donant una gran importància a aquesta associació. D'altra banda, el docent pot *no ser hàbil*. En aquesta segona actuació el docent corregiria de manera sistemàtica l'escrit sense tenir en compte la fase en la qual es troba l'infant. A partir d'aquesta actuació, el mestre s'allunya del nen, ja que en centrar-se tant la correcció normativa i no en el contingut del missatge la confiança de l'infant en la seva capacitat d'escriure i en el mestre pot minvar, *d'entrada tu dir-li això és una e això és una e això és una ç* || |*mh::*| *li estàs destrossant el sentiment d'això.*

No és d'estranyar, per tant, que la Carolina destaqui una de les activitats que ha llegit en el llibre de Rebeca Wild en la qual l'aprenentatge de la llengua és una eina per aconseguir un altre objectiu. En esdevenir mitjà d'aprenentatge i no finalitat, s'engresca als alumnes a anar més enllà de la mera correcció normativa. El mestre emergeix novament com una figura que s'ha d'acostar a l'infant per proporcionar-li estratègies, eines i que encoratgi tot tenint en compte la dimensió afectiva dels infants. S'ha de considerar cada infant de manera individual, és a dir, saber situar-lo en el seu procés d'aprenentatge i actuar en conseqüència. L'infant, per la seva banda, ha de ser respectat en els seus processos i ha de ser el protagonista de la seva educació. És a dir, ha de prendre les decisions a partir de la voluntat i no com una mera reacció als estímuls que li són oferts.

Síntesi global de l'anàlisi dels fragments (C1F: 1-19)

La Carolina es pren temps abans de respondre, tal i com mostren les repeticions de les preguntes, les demandes d'aclariment i les reformulacions que ella mateixa realitza per veure si ha entès correctament allò que l'entrevistadora demana. S'estableix un clima de confiança i compenetració entre ambdues visible en les inferències encertades, així com en els moments que l'entrevistadora ajuda la Carolina a buscar

les paraules que no troba o bé en les demandes de confirmació constants de l'entrevistada, que principalment són *¿no?* i *¿saps?*. La llargada de les respostes indica un gran nivell de desenvolupament i reflexió per part de la Carolina, que té una opinió elaborada i consolidada sobre la majoria d'aspectes relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Cita referents teòrics tot destacant, en especial, les seves aportacions relacionades amb l'alfabetització inicial. Concretament, cita Decroly (C2F14), malgrat que l'associa de manera errònia amb la impremta; Montessori (C2F: 4, 14) i Rebecca Wild (C2F: 7, 11, 13, 19). Des del de la psicologia cita Piaget (C2F7) per parlar de les etapes del desenvolupament cognitiu dels infants.

Un gran nombre d'oracions o paraules clau fan referència a les diferents maneres de viure l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. La referència negativa és el propi procés d'aprenentatge de la Carolina (C2F: 1, 10, 13) a partir del qual diferencia un altre procediment que es caracteritza per ser la proposta diametralment oposada a la seva experiència, establint, així, dicotomia procedimental (C2F: 1, 2, 11). És especialment visible en el primer fragment on brollen dos blocs de paraules clau que representen els dos extrems oposats. D'una banda, *bombes* i *explosió* i per l'altra, *matxacar* (C2F1), que mostren aquesta diferenciació binària. En el primer cas els nens són *bombes* i el en el moment d'iniciar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura fan una *explosió*, dimensionant així l'expansió que suposa l'alfabetització. En el segon cas, simbolitzat pel verb *matxacar,* s'accentua la deformació ocasionada per la insistència d'algú, en aquest cas, la pressió de forçar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. El moment de l'*explosió*, a més, és diferent en cada infant ja que l'associa al procés maduratiu individual (C2F: 1, 4, 11, 16). D'aquí la insistència en la necessitat de respectar el procés d'aprenentatge per tal que cada infant el visqui a la seva manera (C2F: 4, 5, 7, 10, 13, 14). Derivada d'aquesta manera de pensar emergeix la demanda constant de no pressionar els infants per avançar el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (C2F: 4, 5, 7, 10, 11, 12), així com la d'evitar un ritme excessivament accelerat d'activitats que acaba per afectar negativament els infants, *no és necessari aquest ritme* (C2F7). Una de les conseqüències de la pressa, d'un ritme diferent del que els alumnes necessiten és que aquests *no agafen el fil* (C2F5) i, per tant, no poden liderar per sí mateixos el seu procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. La prioritat sempre ha de ser respectar els processos dels aprenents, per això les accions han d'estar centrades en els infants i les seves necessitats, *hem de fer les coses pensant en els nens* (C2F10). En el cas contrari, les accions poden ser contraproduents perquè poden afectar negativament, *és tallar (...) aquest*

desenvolupament natural (C2F11). Es mostra satisfeta amb l'escola bressol visitada ja que considera que promouen l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura de *manera diferent* (C2F2), en el sentit que ho fan dins de les possibilitats que poden. Enlloc de pressionar aprenentatges que la Carolina considera precoços, fan un tipus d'apropament correcte per la franja d'edat en la qual es troben, com per exemple la lectura de contes (C2F2).

Critica el ritme excessivament elevat de l'escola de pràctiques visitada (C2F: 4, 5, 7, 10, 11) però valora de manera molt positiva la metodologia emprada. Amb tot, el balanç final és més aviat negatiu ja que el ritme contraresta bona part dels avantatges derivats de la proposta metodològica (C2F4), que en aquest sentit es diferencia d'aquella manera més o menys generalitzada de plantejar l'ensenyament de l'alfabetització inicial (C2F: 2, 3, 4). Aquesta manera generalitzada és molt propera a la qual ella va experimentar com a alumna, basada en la necessitat d'assolir uns mínims a certes edats, tot ocasionant grans pressions que acaben promovent aprenentatges poc funcionals. A diferència de la seva experiència, la Carolina remarca la necessitat d'establir situacions d'ensenyament i d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura *funcionals* (C2F4), ja que considera que d'aquesta manera l'infant aprèn sense adonar-se'n (C2F: 4, 6). La funcionalitat l'associa amb aquelles situacions en les quals l'escriptura o la lectura són un mitjà per aconseguir una finalitat (C2F: 4, 5, 9, 11). També planteja la necessitat de promoure situacions lúdiques en les quals la lectura i l'escriptura siguin la clau per aconseguir fites (C2F: 6, 13, 15). Per tant, parteix del seu procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura negatiu per plantejar una alternativa, on la principal diferència és la necessitat respectar el desenvolupament natural de l'infant. En diferents moments, insisteix en aquesta possibilitat binària del procés (C2F: 4, 5, 6) i mostra la seva capacitat d'anar més enllà de la pròpia experiència. D'aquí que valori tan positivament la manera com la mestra de pràctiques lidiava amb els processos d'aprenentatge de tots els infants de la classe, ja que aconseguia que l'atenció fos *individualitzada* i (l'aprenentatge) *funcional* (C2F6).

Per tal d'aprendre a llegir i a escriure és essencial que els infants mostrin interès i curiositat (C2F: 1, 11) perquè sinó no es produeix l'aprenentatge, *els nens no aprenen si no tenen curiositat* (C2F16). Per això, és necessari promoure activitats en les quals l'ús de la lectura i l'escriptura sigui funcional —com ja s'ha dit— però també situacions variades que requereixin l'ús de l'eina, perquè és important que tinguin moltes oportunitats d'escriptura (C2F: 11, 13, 14). En aquest sentit, la Carolina accentua la importància de la voluntat de l'infant per escriure anant molt més enllà de la simple correcció normativa dels textos produïts, *és més important doncs que ells tinguin la*

iniciativa d'escriure (C2F13). Per això, davant de la situació concreta plantejada a partir de l'escrit d'un infant, valora molt positivament l'escriptura de l'infant perquè aconsegueix complir amb l'objectiu, que és la transmissió d'un missatge. En aquest cas, l'escriptura és funcional ja que no esdevé una finalitat per si mateixa i la Carolina li atorga un gran valor, *dóna gust això* (C2F18). Quan se li demana explícitament si hi realitzaria alguna correcció, brota la necessitat de no centrar l'atenció en allò que l'infant fa malament (C2F2) perquè no és el més important, *lo important no és això* (C2F19). Estableix un ordre molt clar en el qual el contingut ocupa el primer lloc i la correcció normativa és posterior (C2F: 13, 18, 19).

Es mostra partidària del treball autònom dels alumnes (C2F: 6, 8, 14) perquè aprecia els aprenentatges que es produeixen en la interacció del petit grup, *entre ells s'ho van ensenyant* (C2F8). Fins i tot, arriba a atorgar un major nivell d'eficiència en les situacions d'ensenyament i aprenentatge entre iguals que no pas en la relació molt desigual que s'estableix entre un expert i l'aprenent *entre iguals s'ensenyen mil vegades més que no pas entre un adult i un nen* (C2F17). En aquest sentit, sembla que pugui emergir una contradicció respecte el treball entre iguals perquè en destaca grans atributs, com han mostrat les oracions clau (C2F: 8, 17). En canvi, quan relata l'experiència de la seva unitat didàctica, sembla que l'únic motiu pel qual va triar aquesta metodologia fos per evitar que la resta dels infants es dispersessin mentre ella realitzava un suport més individualitzat (C2F9). Tanmateix, no emergeix amb la suficient claredat com per confirmar-la. A l'hora d'organitzar el grup classe també destaca grans beneficis del treball amb tota la classe, ja que més enllà dels beneficis de compartir els processos de creació, *entre tots fèiem* (C2F9), la Carolina ha insistit en el lligam emocional que s'estableix entre els alumnes. L'atenció de l'entrevistadora per la dimensió emocional, que no queda contemplada de manera explícita en el currículum (C2F: 10, 12), ha brotat en forma de preocupació per l'autoestima de l'infant i el concepte acadèmic que aquest té de si mateix (C2F: 1, 12, 17, 19).

El paper del docent segueix essent igualment rellevant ja que ha d'acompanyar els infants en el seu procés d'aprenentatge. Per això la figura docent és més propera a un guia, un facilitador més que no pas algú que dirigeix els ensenyaments i decideix el procés. És visible, per exemple, quan detalla les seves preferències sobre el material de suport per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Considera que aquest ha de ser variat per tal de satisfer la demanda dels infants, *tingues aquest racó que ofereixi tot aquest material* (C2F14) —que serà diferent en cada cas— i que ha de respondre a situacions variades d'escriptura d'acord amb l'entorn. També es mostra partidària d'utilitzar recursos metodològics variats per conformar la seva pròpia manera de fer

(C2F16). Per això, davant de la tria entre un mètode molt dirigit i una alternativa completament lliure es situa enmig del continu, fent un *mix* (C2F3). Igualment, mostra la preferència per l'ensenyament de les lletres a nivell fonètic enlloc d'anomenar-les pel nom, *si no els hi ensenyes fonèticament estàs fent el burro* (C2F12) posicionant-se així, sobre un tema tan concret sobre com s'han d'anomenar les lletres. Amb tot, però, no perd la visió del conjunt perquè destaca la importància del context fruit de l'entorn alfabetitzat (C2F: 1, 11) en el qual es desenvolupen les societats postindustrials. El vincle amb la societat és inapel·lable, també a l'hora de situar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, *vivim en una societat ens agradi o no* (C2F15).

5.3.2.2 Anàlisi de les seleccions de la memòria de pràctiques (C2S: 1-8)

Primera selecció, pàg. 3 i 4 (S1)

- Comparar les diferents metodologies d'ensenyament- aprenentatge (tant pel que fa a l'escola com per la manera de fer pròpia i personal), extraient el millor de cada manera de fer i ser.
- Facilitar i observar la forma de fer i d'aprendre dels infants i tanmateix, ajudar-los en la seva pròpia comprensió referent als seus sentiments (autoconcepte, autoestima i autoimatge).

- Valoro molt l' infant en la seva integritat (físic, social, emocional i intel·lectual)

- Tinc molta informació i un criteri ferm però no sempre sé argumentar en paraules els perquès de les meves accions.

- A millorar com a persona i com a futura mestra ja que la reflexió constantment et fa superar prejudicis, pors i sentiments del passat.

Aquests quatre retalls formen part de la declaració d'intencions que inicia la memòria de pràctiques de la Carolina. Les primeres dues declaracions formen part dels objectius que es plantejava assolir amb l'estada a l'escola. Centra l'atenció en dos elements que han estat recurrents a la memòria; la metodologia i la visió holística de l'infant, que considera dimensions com l'emocional que van més enllà de l'acadèmica. A nivell metodològic s'ha posicionat de manera genèrica, ja que s'ha mostrat partidària de barrejar (C2F2). Tanmateix, considera que té una manera pròpia d'ensenyar —el seu mètode— diferent del de la resta (C2F16), que se l'ha configurat arran de les seves experiències d'alumna i d'aprenent de pràctiques. Es confirma, com ha emergit a l'entrevista, la importància que atorga a la consideració de l'infant com un tot, sense

oblidar la dimensió emocional i emfatitzant la percepció que té aquest sobre si mateix (C2F: 1, 2, 17, 19).

El tercer guió fa referència als punts forts que destaca la Carolina en relació amb el seu futur com a mestra. Novament, insisteix en la importància de tenir en compte la integritat de l'infant per evitar consideracions parcials que puguin perjudicar el seu desenvolupament.

El quart guió s'engloba dins dels punts febles que haurà de treballar especialment per tal de completar la formació. Confirma la informació emergida de l'entrevista, on la Carolina detallava que una de les motivacions que la van dur a realitzar pràctiques voluntàries era millorar el repertori de justificacions sobre les seves preferències metodològiques (C2F18). Atribueix, així, un caràcter extraordinari a l'experiència derivada de la pràctica que, això no obstant, vincula amb la part teòrica representada per la *informació* i el seu *criteri*.

En el darrer guió, sobre els compromisos que la Carolina farà per tal d'assolir els objectius proposats, destaca una visió íntegra de la seva persona, a la vegada que espera superar prejudicis i sentiments del passat. Aquests sentiments poden fer referència a les males experiències escolars derivades, en bona part, pel procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que recorda de manera molt negativa (C2F: 1, 10, 13).

Segona selecció, pàg. 11 (S2)

> Totes les aules tenen un racó de lectura, però és important que els llibres que hi ha exposats no siguin sempre els mateixos ja que sinó no tenen l'efecte sorpresa d'observar o investigar contes i històries noves. Per aquest motiu, la mestra, els va canviant els llibres esporàdicament. A més d'aquest racó que cada aula dedica, l'escola té una bonica biblioteca, de les que no són únicament decoratives sinó un espai utilitzat i viscut. En aquest espai, els infants hi van cada setmana 45 min amb la meitat de grup referent on els espera el putxinel·li bibliotecari que després d'explicar-los una història els deixa investigar amb plena llibertat. Per tal que puguin tenir més autonomia, els llibres estan classificats per temàtica, dibuix i nivell de facilitat i gomet per atendre a totes les edats. Al disposar d'un grup reduït possibilita a la mestra atendre més la diversitat i tenir un tracte més individualitzat del que és l'habitual.

Aquesta selecció amplia la informació de l'entrevista (C2F4) sobre l'espai de lectura a l'escola de pràctiques. Confirma l'existència del racó a la mateixa aula, tot i que no critica l'ús deficient d'aquest (C2F2) com sí que havia fet a l'entrevista, mentre que en canvi, insisteix en la importància de rotar el material exposat per tal de motivar els infants. També aporta més detalls sobre la biblioteca de l'escola i l'estona setmanal que hi tenen dedicada per classe, com per exemple, la duració de l'activitat de quaranta-cinc minuts o l'ús dels putxinel·lis per explicar les històries. A més, subratlla

la importància de fer-ho en grup reduït perquè permet una millor atenció a la diversitat així com el tracte més *individualitzat* dels infants, principal característica que havia atribuït a la partició del grup classe (C2F: 8, 17).

Tercera selecció, pàg. 12 (S3)

> Quins són els seus punts fort i febles? És una dona molt activa i amb molta iniciativa, preocupada pel medi ambient (Agenda 21) però, pel meu gust, porta un ritme massa accelerat. És optimista i no rondina massa tot i que sol jutjar massa a la lleugera, no és gaire carinyosa amb els infants, accentua els seus límits més cap a l'obediència que al donar afecte.
>
> bones tot i que en molts moments es busquen les pessigolles i acaben separats. La llengua vehicular de l'escola és el català tot i tenir una diversitat considerable de famílies russes, magrebins i xineses la gran majoria de famílies de l'aula, aproximadament un el 70 %, són catalanoparlants o castellans.

Aquestes seleccions formen part de la descripció de la mestra i del grup classe corresponent a l'escola de pràctiques. El primer retall apunta el *ritme massa accelerat* com el principal punt feble de la mestra observada. Fins ara, aquest ritme excessivament elevat havia estat una crítica recorrent (C2F: 4, 5, 7, 10, 11, 12), però no havia apuntat mai de manera tan directa a una persona en concret. De fet, semblava que responia més a una tendència general de l'escola que no pas única i exclusivament responsabilitat de la mestra. També pot ser, però, que sigui la combinació de les dues anteriors, és a dir, que hi hagi un ritme excessivament elevat a l'escola i que la mestra, amb la seva actitud, el faci més evident.

El segon retall descriu l'aula de pràctiques a nivell lingüístic i cultural. Remarca la *diversitat considerable* a partir de la zona de procedència de les famílies, Rússia, el nord d'Àfrica o Xina. No descriu les llengües familiars, tot i que apunta que el 70% de les famílies de l'aula són de parla catalana o castellana, pel que la resta, el 30%, han de tenir altres llengües. Emergeix, per tant, una contradicció del tipus dilema, ja que a l'entrevista (C2F16) havia confirmat que ella no havia estat en cap aula multilingüe. Per narrar una experiència en un entorn multilingüe ha remès a la seva experiència com a dinamitzadora de patis. S'entreveu, per tant, una confusió sobre els elements que defineixen una aula multilingüe i es manifesta, així, una contradicció respecte aquest tema.

Quarta selecció, pàg. 13 i 14 (S4)

voluntàris de manera esporàdica). D'aquesta manera les mestres poden alleugerir més la pressió que suposa tenir un macrogrup constanment i podem atendre d'una manera més individualitzada (que no és el mateix que organitzar tasques individuals) i atendre la diversitat de treballs i ritmes dels infants.

funciona molt bé. El grup que té la mestra és per tenir una millor observació i oferir més ajut, sobretot en les iniciacions de nous conceptes o per la complexitat de l'activitat que és realitza a diferència de les altres dues taules que fàcilment funcionaran sense ajut. Finalment, també

Per sort a l'escola és treballa en molts moments el treball en grup entre infants de la mateixa edat i també es promou la coeducació amb alumnes de diferents edats. Per una banda, ajuda als més grans a reafirmar coneixements, guanyar seguretat en ells mateixos tot automotivant-se, assolint responsabilitats i activant l'empatia. Per altra banda, també és molt beneficiós pels menys experts que són ajudats i comprenen amb més facilitat l'explicació d'un company que el que utilitza l'adult. A més a més, es creen vincles afectius en tots els membres de l'escola, com per exemple, quan s'organitzen les festes culturals fent activitats comuns, en els creatius i la lecto escriptura compartida(tutoria entre iguals). El claustre també li agrada molt

l'autonomia a l'aula de P4, l'autonomia encara no s'observa massa. Pot ser perquè moltes vegades és més fàcil per la mestra resoldre els conflictes o realitzar ella moltes més coses de les que hauria de fer per guanyar temps. Però aquest fet fa que els nens siguin dependents de l'adult, i que la mestra tingui el doble de feina, molts cops atabalant-se quan ho podria evitar.

activitats, sobretot a les assembles i durant la vida a l'aula. Però encara no és utilitzada la part emocional com una prioritat globalitzadora en tots els racons de l'escola, és a dir que molts cops la part emocional de l'infant i de la pròpia mestra no es cobreixen en el currículum ocult.

Els cinc retalls mostrats formen part de la descripció dels aspectes organitzatius i funcionals del grup classe observat, que segueix essent de l'escola de pràctiques 3-6. El primer fa referència, novament, (C2: F8, 17; S2), als avantatges de treballar amb un grup reduït d'alumnes. D'una banda, destaca la reducció de la pressió sobre la mestra a l'hora de deixar de treballar amb tot el grup, el qual anomena *macrogrup*, emfatitzant les grans dimensions d'aquest. D'altra banda, apel·la directament a les possibilitats que s'obren: una atenció més individualitzada, una millor atenció a la diversitat i finalment, un darrer element que aniria inclòs en l'anterior punt però que anomena per separat, una millor atenció als diferents ritmes dels infants.

El segon retall confirma la interpretació de l'anàlisi de l'entrevista en la qual s'ha descartat l'emergència d'una contradicció del tipus dilema sobre els avantatges del treball en petit grup de manera autònoma. En aquesta selecció es consolida la visió profitosa del treball autònom dels alumnes més enllà de la manca de distracció (C2F9) *les altres dues taules fàcilment funcionaran sense ajut*. A l'entrevista, semblava que l'únic avantatge que atorgava a aquesta distribució, a diferència de les virtuts que li atribuïa quan la mestra l'emprava (C2F: 8, 17), fos únicament l'evitar distraccions. Aquí

es confirma que la seva visió, en la línia de potenciar el treball autònom a la vegada que dur a terme una atenció més individualitzada dels infants, va més enllà de la falta de distraccions.

El tercer retall incideix en els avantatges del treball en grup, ja sigui entre infants de la mateixa edat o de diferents edats. A l'entrevista, la Carolina ha parlat d'intercanvis dins del mateix grup classe, pel que s'ha interpretat que eren amb alumnes de la mateixa franja d'edat (C2F: 8, 17). Ara, en canvi, l'intercanvi educatiu té lloc entre aprenents de diferents edats. Manifesta que els aprenentatges són per a tots els alumnes participants ja que a aquells més grans, que associa amb aquells que més en saben, els serveix per reafirmar els coneixements que ja tenen. Aquesta declaració va molt en la línia del que s'ha vist a l'entrevista, on destacava aprenentatges a tots els nivells. De manera explícita també apunta els avantatges per aquells que en saben menys, ja que *comprenen amb més facilitat l'explicació d'un company que el que utilitza l'adult*, una declaració que resulta idèntica a una de les oracions claus que havia emergit, *entre iguals s'ensenyen mil vegades més que no pas entre un adult i un nen* (C2F17). Abans de tancar el paràgraf apunta la importància dels vincles afectius que es creen en aquests intercanvis, com una conseqüència explicita que fins ara no havia manifestat. En la concreció d'activitats que promourien aquestes conseqüències cita una activitat de *lectoescriptura compartida (tutoria entre iguals)* que no explica en deteniment en cap de les dades recollides.

En el quart retall reflexiona sobre l'autonomia dels alumnes, concretament, sobre l'efecte de l'actuació docent en aquesta, ja que actuacions diferents l'afavoreixen o l'entorpeixen, com l'exemple de repartir fulls que ha emergit a l'entrevista (C2F10) lligat a la crítica del ritme excessivament elevat (C2F: 4, 5, 7, 10, 11, 12; S3). Els fulls els poden repartir els infants, per afavorir així l'ús de la lectura en una situació funcional (C2F: 4, 5, 9, 11) o bé els pot repartir la mestra per tal d'anar més ràpid i acabar abans amb aquest tràmit. En aquesta segona opció no es du a terme tot el procés i la Carolina s'ha mostrat com una acèrrima defensora dels processos d'aprenentatge, incloent totes les fases, amb el temps que requereixin (C2F: 4, 5, 7, 10, 13, 14). En aquest cas es confirma la importància de respectar els processos, ja que l'aprenentatge requereix temps i la Carolina ho sap, *realitzar ella moltes més coses de les que hauria de fer per guanyar temps*. De fet, va més enllà del que ha dit a l'entrevista, ja que apunta l'alta dependència que crea aquesta actuació docent en els infants, així com l'increment de feina que suposa per a la mestra. A més, l'identifica com una conseqüència no desitjada que produeix atabalament, *atabalant-se quan ho podria evitar*.

En el darrer retall de la selecció, critica la manca de treball pel que fa a la dimensió emocional, tant de l'infant com de la mestra, com una part fonamental del currículum ocult. Es confirma el que s'ha vist durant l'anàlisi de l'entrevista on apuntava sempre la necessitat de considerar les emocions de l'infant lligades als processos d'aprenentatge (C2F: 1, 12, 17, 19).

Cinquena selecció, pàg. 14 (S5)

> Aquest enemic del temps accelerat, molts cops, dins una metodologia molt ben pensada i on és poden aprendre infinitats de coses positives, la pràctica del dia a dia fa que se'ns escapin molts detalls i limitem l'autonomia espontània dels nens. Les presses no sempre són amigues de tots els ritmes de treball.
>
> La veritat és que fan una feina molt bona on sovint admirava la capacitat de flexibilitat de la meva mestra. Penso que l'escola te un ventall tan ampli de materials que treballar la lectura, les matemàtiques, les ciències, l'art i l'assignatura d'anglès és fa realment divertit, llàstima que no frenin els ritmes i que els infants no puguin gaudir de cada instant amb intensitat, sinó seria un exemple magnífic i un pla de futur on inscriure els meus futurs fills.

Quan comenta els aspectes relacionals dins de l'aula, novament (C2F: 4, 5, 7, 10, 11, 12; S: 3, 4) sent la necessitat de matisar els efectes negatius del ritme imposat a l'escola de pràctiques. De fet, apel·la a una balança imaginària en la qual els avantatges de la metodologia queden enterbolits per les presses imposades que, a la vegada, també limiten l'autonomia dels alumnes (C2S4). Tanca el paràgraf fent una declaració sobre les presses, que no és tan contundent com cabria esperar atesa la duresa amb la qual ha criticat aquest element. Indicar que no sempre són amigues deixa entreoberta la possibilitat que en alguna situació ho siguin, a diferència del que s'ha inferit fins ara de la seva anàlisi.

El segon retall també ha estat seleccionat per la crítica del ritme de treball. Aquesta vegada, la Carolina es compadeix, *llàstima*, de la realitat imposada tot apel·lant la mancança que suposa no poder gaudir dels moments amb *intensitat*. Amb tot, també hi ha una alabança de la metodologia de l'escola de la que, malgrat veure's afectada pel ritme, ha destacat en reiterades ocasions el seu encert (C2F: 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12).

Sisena selecció, pàg. 17 (S6)



L'EDUCACIÓ EMOCIONAL:

Una de les carències que més he trobat a faltar, a l'escola la Maquinista, és sense cap dubte, la falta de tacte en l'educació emocional dels seus alumnes. Tal i com diu,Torres Santomé, el curr[redacted]olts cops és deixa abandonat d'autoavaluació a les escoles, però tal i com e[redacted]cte d'ensenyança i participació produeix infinitat d'efectes intencionals o no, positius o negatius, explícits o implícits a cada individu que la compon. Així

La consciència sobre la importància de l'educació emocional ha brotat durant l'entrevista de manera persistent (C2F: 1, 12, 17, 19), igual que en la memòria de pràctiques (C2S: 1, 4), on ha inclòs un apartat d'educació emocional en el treball final. L'inicia tot subratllant una de les principals mancances identificades, la falta de treball d'aquesta dimensió com a una part fonamental del *currículum ocult.*

Setena selecció, pàg. 29 (S7)

Una de les coses més encertades que he valorat de l'escola és que no tenen presses per transmetre aprenentatges de maneres artificials, tot va fluint amb naturalitat i de manera simultània. Considero que el millor regal que podem fer als infants és respectar el seu ritme real i la primera fase d'un bon lector futur és deixar-se portar per la pròpia fascinació de les il·lustracions, històries i més tard, bastant més tard, per la lectura.

En la segona part de la memòria de pràctiques la Carolina parla de la seva estada a l'Escola Bressol. De l'apartat dels racons, destaca la valoració positiva que fa del ritme d'aprenentatge, al qual es refereix amb *la falta de presses per transmetre aprenentatges de maneres artificials*. No és qüestió d'atzar que empri la fórmula negativa, *falta de presses,* ja que així estableix un paral·lelisme amb la crítica a l'anterior escola (C2F: 4, 5, 7, 10, 11, 12; S: 3, 4, 5). La caracterització que fa de la manera d'aprendre, *maneres artificials*, indica que n'existeixen unes que són *naturals*, que es corresponen amb aquelles que a l'entrevista ha identificat com a funcionals, que sorgeixen a partir de la necessitat real (C2F: 4, 5, 9, 11) de llegir o escriure. Després de l'apunt, torna a insistir en la necessitat de respectar el ritme de l'infant emprant la metàfora del *millor regal* que se'ls pot fer. Fins i tot, concreta que en l'aprenentatge de la lectura, la primera fase necessària és deixar que la fascinació de les il·*lustracions*, i posteriorment de les *històries*, captivin l'infant. Es confirma que la literatura infantil és un element indispensable en l'adquisició de la lectura (C2F2). En l'explicació, també diferencia entre dos tipus de lectors, tot i que només n'anomena un, *el bon lector*. La necessitat de viure el procés de manera plaent és gairebé una

condició indispensable per a ser un bon lector. Un dels elements sobre els quals ha insistit més durant l'entrevista ha estat en la diferenciació del bon i del mal procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (C2F: 1, 2, 11).

Vuitena selecció, pàg. 41 i 42 (S8)

> M'encanta poder estar estudiant al mateix temps que experimentar, tocar, reflexionar, combatre opinions i comparar la teoria i la pràctica educativa, tot convivint a l'escola. Fins i tot en molts aspectes t'adones que no saps justificar del tot el perquè vols o creus les coses d'una manera molt concreta. El més curiós és que la gran pista de tot és quan ho destaques amb una metodologia que tens molt clar que no vols exercir. D'altres vegades, és tant el plaer de conèixer noves formes d'ensenyar, estratègies, materials, i mestres que gravaries cada petit detall per impregnar-te i recordar cada un d'ells.
>
> S'hi hagués de descriure les preferències que tinc en el concepte i metodologia de l'educació ara per ara, crec en l'educació emocional, integral, respectuosa i plaent. Penso que és tan important el contingut tot experimentant, com les interaccions tan intrapersonal com interpersonals (entre iguals i amb els adults), com l'entorn i els materials que envolta tot aquest procés mitjançant tasques obertes tot afavorint les intel·ligències múltiples. Crec
>
> L'escola "La Maquinista" em va obrir les seves portes, deixant-me bocabadada del recursos, materials i la seva espectacular metodologia innovadora, el treball en equip i la unió i participació de les famílies. Per contra partida es deixen portar massa per la por de no entregar suficients resultats a les famílies, fent una producció exageradament excessiva que fa portar un ritme poc natural als infants, abandonant força la sistèmica i l'educació emocional.

Aquests tres retalls són del darrer apartat de la memòria, les conclusions. En el primer la Carolina fa un balanç sobre les pràctiques, a les quals atribueix avantatges derivats de la combinació teoria i pràctica. La convivència a l'escola és altament valorada. També remet a un dels punts febles que havia identificat a l'inici de la memòria (C2S1) sobre la necessitat de trobar arguments que l'ajudin a defensar les seves preferències metodològiques. Resulta interessant l'oració posterior, que atorga un gran valor a les metodologies que no comparteixes com un element que ajuda a definir allò que vols fer. Parla de *la gran pista* com aquella que és portadora d'un gran volum d'informació. Aquesta capacitat de partir d'allò negatiu per visualitzar el positiu, ha emanat de l'entrevista quan ha estat capaç de partir del seu record negatiu de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura per definir les pràctiques docents que sí que vol dur a terme (C2F1).

El segon retall remet a la visió holística de l'infant que ha estat present quan de manera reiterada ha insistit en la necessitat de considerar les emocions com una part fonamental de l'educació (C2; F: 1, 12, 17, 19; S:1, 4, 6). De manera explícita, valora

per igual el contingut així com la interacció amb l'entorn, ja sigui el desenvolupament de les relacions amb els altres i amb un mateix, com la dimensió més material.

El darrer retall emfatitza novament l'admiració per la metodologia de l'escola observada (C2; F: 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, S5) a la vegada que en critica el ritme excessivament elevat (C2F: 4, 5, 7, 10, 11, 12; S: 3, 4, 5). Aquesta vegada, a més, identifica una de les possibles causes al fer referència a *la por de no entregar suficients resultats a les famílies*. Durant l'entrevista havia concretat que no treballen amb llibres (C2F4) i d'alguna manera, la Carolina vincula la necessitat de donar explicacions sobre què estan fent amb ensenyar un gran nombre de produccions dels infants, *una producció exageradament excessiva*. Apunta també que la gran perjudicada d'aquesta situació és l'educació emocional i la sistèmica, que s'entén que fa referència a aquest treball més holístic de les relacions humanes.

5.3.2.3 Inferència del sistema de creences, representacions i sabers

Les pràctiques són un element fonamental amb un alt impacte en la formació (C2F: 1, 3) ja que aporten un tipus d'experiència que la teoria no pot oferir. En el cas de la Carolina, ella mateixa identifica aquest motiu que li permet ampliar l'argumentari de les seves preferències o gustos metodològics amb els quals, en alguns casos, només havia tingut un contacte teòric (C2S: 1, 8). D'aquesta manera, emana un tipus de vivència que gaudeix d'un estatus superior, ja que és fruit la constatació empírica (C2F12). Un altre element particular que ha emanat de les dades és la capacitat de la Carolina de partir de la seva mala experiència sobre el propi procés d'aprenentatge (C2F: 1, 10, 13, S1) per crear un element positiu, és a dir, que és capaç d'anar més enllà dels elements perjudicials per focalitzar l'atenció en els elements que pot canviar per transformar els resultats (C2F1).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- L'experiència pràctica aporta arguments més sòlids que la teòrica.

A. Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura

Es mostra clarament contrària a l'afirmació que com més aviat s'inicia l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, millor (C2F12). Queda clar per les nombroses vegades que ha assenyalat la singularitat de cada infant (C2F1), així com la necessitat

de respectar el procés d'aprenentatge dels infants (C2F: 4, 5, 7, 10, 13, 14, S4). Per això, critica obertament el ritme excessivament elevat que s'imposa a alguns infants, com l'exigència d'uns mínims a certs cursos (C2F1) i es mostra en contra de pressionar els infants ja que prové de la perspectiva dels adults (C2F: 1, 11) i no respecta el procés maduratiu individual que cada infant requereix (C2F: 1, 4, 11, 16).

Té una percepció molt àmplia sobre què és aprendre, com mostra la idea recurrent de respectar el procés d'aprenentatge de cada infant. Aquesta percepció, també és visible en la necessitat de respectar les diferències de cada individu (C2F14), a la vegada que s'ha de tenir en compte la manera com està vivint l'infant el procés. És a dir, destaca la necessitat de tenir en compte la dimensió emocional de l'aprenentatge (C2: F1, 12, 17, 19, S1, 4, 6, 8) per fer-ne una correcta gestió (C2F: 1, 10). En aquest sentit, el procés d'aprenentatge va lligat a l'autoconcepte acadèmic i a l'autoestima de cada infant. Per això és fonamental que el docent mostri una confiança gairebé cega en les capacitats d'aprenentatge dels infants (C2F12).

L'expressió oral emana com un prerequisit a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (C2F: 2, 3). El treball de la comunicació oral esdevindrà el conductor posterior de la comunicació escrita que fluirà de manera natural si es planteja com un mitjà per aconseguir un objectiu, que en un entorn alfabetitzat és un fet quotidià (C2F: 1, 11, 15). De la mateixa manera, la literatura infantil ha de tenir un rol destacat durant l'Educació Infantil (C2F2) entesa en la seva màxima apertura, incloent-hi el gènere poètic (C2F14).

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- No és veritat que com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure sigui millor.
- S'ha de respectar el procés d'aprenentatge de cada infant.
    - No se'ls pot pressionar per avançar l'aprenentatge.
    - Cada infant té procés maduratiu propi.
    - Cada infant té unes característiques pròpies.
- És important saber com l'infant viu emocionalment el seu procés d'aprenentatge.
- La mestra ha de confiar en la capacitat d'aprenentatge dels infants.
- L'expressió oral és un requisit previ a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
- La comunicació escrita s'ha de plantejar com un mitjà per aconseguir un objectiu.
    - S'han d'aprofitar les situacions emergents de l'entorn alfabetitzat.
- La Literatura Infantil és important a l'etapa d'Educació Infantil.

B. L'actuació docent

El docent esdevé una figura clau en l'acompanyament del procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Les seves intervencions han d'anar enfocades a les necessitats específiques, que seran diferents en funció del moment en el qual es troba cada infant. Per això, la figura principal és la d'un docent que proporciona allò que l'infant necessita (C2F1). Per tal de poder oferir la millor actuació docent és necessari que hi hagi un exercici d'observació atenta que permeti identificar quines són les necessitats del moment de cada infant (C2F14). A més, esdevé un exemple a nivell actitudinal ja que ha de ser coherent entre allò que demana als infants i allò que ell fa (C2F17). Aquesta importància es deriva, en part, dels diferents efectes que poden tenir diferents actuacions docents en els infants (C2: F10, S4). El cas portat més a l'extrem és el compliment d'allò que el mestre projecta sobre l'infant (C2F12), a partir del qual es comprèn la necessitat extrema de la Carolina de confiar en els infants (C2F12) i en els seus processos d'aprenentatge (C2F: 4, 5, 7, 10, 13, 14, S4).

B1. L'actuació docent davant de l'error de l'infant

En la mateixa línia que s'ha inferit en l'apartat anterior, el docent davant de l'error de l'infant ha de ressaltar què ha fet bé i no centrar-se de manera exclusiva en allò que es pot millorar (C2F: 2, 19). En aquest sentit, insisteix efusivament en la necessitat de comprendre el grau de complexitat que suposa el fet d'escriure respecte el procés d'aprenentatge, que és diferent per a cada infant com ja s'ha dit. Per això, insisteix que l'atenció primer ha d'anar centrada en el contingut més que en la correcció normativa de les escriptures dels infants (C2F: 13, 18, 19). Per aquest motiu es mostra partidària que els infants tinguin el màxim contacte amb el màxim de situacions diferents que requereixin l'ús de l'escriptura, ja que per aprendre els nens han d'escriure, han de practicar (C2F: 11, 13, 14,)

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- El mestre acompanya el procés d'aprenentatge de l'infant.
    - El mestre és un suport per a l'infant.
    - Ha de respectar les necessitats específiques de l'infant.
- L'observació és l'eina fonamental en mans del mestre per conèixer els processos d'aprenentatge dels infants.
    - L'actuació docent s'ha d'adaptar al moment d'aprenentatge en el qual es troba l'infant.
- El docent és un exemple de comportament.

    - Ha de ser coherent entre allò que diu i allò que fa.
    - Ha de mostrar com ell mateix usa l'escriptura i la lectura en situacions variades.
- Diferents actuacions docents tenen diferents repercussions en l'infant.
    - El docent ha de fer projeccions positives sobre l'infant.
- És més important el contingut que la forma de les escriptures dels infants.
    - Davant de l'error el docent ha de ressaltar allò que està bé.
        - No es pot centrar exclusivament en allò que està malament.
- El docent ha de posar a l'abast situacions variades que requereixen de l'ús de l'escriptura i la lectura.

C. La metodologia

Tota l'entrevista està tenyida per la constant diferenciació que fa entre què s'ha de fer, què no i allò que ella creu. El resultats —un bon o un mal procés— varien en funció de la manera com l'infant el viu (C2F: 1, 2, 11). En diferents moments ha descrit les dues cares del procés a partir del principal catalitzador de la diferència, que és el ritme. Principalment estableix dues possibilitats: aquell que necessita l'infant o aquell que ve imposat de fora (C2: F4, 5, 6, S7). D'aquesta manera, una de les principals causes d'un mal procés ve donat per l'exigència precoç en els infants (C2F1), o per una pressa per culminar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (C2: F4, 5, 7, 10, 11, 12, S3, 5, 7, 8). Per tant, es reforça la idea fonamental de respectar el procés d'aprenentatge dels infants (C2F: 4, 5, 7, 10, 13, 14, S4). Per tal de conèixer el moment d'aprenentatge en el qual es troba cadascú ha valorat de manera molt positiva aquelles gestions del grup classe que permeten una atenció més individualitzada per part de la mestra, com és el cas de la partició en mig grup (C2: F:8, 17, S: 2, 4), del treball autònom dels alumnes (C2F: 6, 8, 14, S4) o del treball en petit grup, ja que els infants entre ells també s'ensenyen i aprenen (C2: F8, S4).

A l'hora d'escollir una metodologia concreta per a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura la Carolina es decanta per fer una barreja (C2: F1, S2) que és única, ja que és pròpia (C2F16). En aquest sentit, es diferencia de la manera generalitzada que tenen les escoles per enfocar aquest l'aprenentatge d'aquesta habilitat (C2F: 2, 3, 4). De fet, una de les principals diferències és la manera com s'enfoca la funcionalitat d'aquesta habilitat, és a dir, si esdevé un objectiu per si mateixa o és un mitjà per aconseguir una funció, que és l'opció que ella defensa (C2: F4, 5, 9, 11, S:3, 5, 7, 8). Una de les conseqüències més destacables és l'increment

en la motivació dels infants per aprendre a llegir i a escriure, ja que en veuen la necessitat (C2F11). En aquest cas, es produeix l'aprenentatge sense que els infants siguin conscients que estan aprenent (C2F: 4, 6), ja que l'interès genuí els desperta una curiositat que és fonamental per gaudir l'aprenentatge (C2F: 1, 11, 16). Un recurs per aconseguir aquest enfocament és plantejar la lectura i l'escriptura de manera lúdica (C2F: 6, 13, 15).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- El ritme en el procés d'aprenentatge és un element fonamental.
    - Si el ritme no respecta les necessitats de l'infant desemboca en un procés d'aprenentatge negatiu.
        - És a causa a la pressió externa sobre l'aprenentatge precoç en els infants.
    - Si el ritme respecta les necessitats de l'infant desemboca en un procés d'aprenentatge positiu.
- L'organització de l'aula en grups permet una atenció més individualitzada.
- Els infants, quan treballen entre ells, també s'ensenyen i aprenen.
- La seva manera d'ensenyar a llegir a escriure és diferent de la resta.
- La majoria d'escoles treballen la lectura i l'escriptura com una finalitat per si mateixa
- La lectura i l'escriptura han de ser mitjans per aconseguir la comunicació en diferents contextos.
    - Genera motivació en els infants.
    - Els infants aprenen sense adonar-se'n.
    - Poden gaudir del procés d'aprenentatge.
    - Es pot aconseguir plantejant l'aprenentatge com un joc.

D. Les aules multiculturals i multilingües

La varietat lingüística i cultural dels infants és interpretada com una riquesa per a l'aula per la Carolina (C2F17), que a més assegura que s'ha de treballar a partir de les situacions emergents que es generen a l'aula (C2F15). En aquest sentit, va molt lligat amb la seva percepció del docent com un exemple a nivell actitudinal, ja que no pot predicar uns valors que promoguin la diversitat i que les accions no l'acompanyin (C2F17). Amb tot, ha emergit una contradicció sobre aquest tema que s'aprofundirà en el apartat corresponent.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- La varietat lingüística i cultural és una riquesa.
    - Aquesta varietat s'ha de treballar a partir de les situacions emergents que es generen a l'aula.
- El docent és un exemple actitudinal d'inclusió.
    - Les seves accions han d'acompanyar el seu discurs

E. Les contradiccions

Només emergeix una contradicció en el discurs de la Carolina, del tipus dilema, sobre les aules multilingües i multiculturals. La seva contradicció prové de les confusions sobre els conceptes *multi*, ja que malgrat que a l'entrevista inicialment ha contestat que havia estat en una aula multilingüe i multicultural, després corregeix per confirmar que no ha estat en cap. Per contra, recorre a la seva experiència com a dinamitzadora de patis per poder desenvolupar la pregunta (C2F15). En canvi, a la memòria de pràctiques, quan fa la descripció de la classe a nivell lingüístic, confirma que *aproximadament un 70% dels alumnes* tenien com a llengua primera el català o el castellà, pel que forçosament la resta (el 30%) han de tenir altres llengües. També reconeix la varietat cultural a partir de la procedència de les famílies, emprant el concepte *diversitat*.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Una aula és multilingüe i multicultural quan hi ha varietat de llengües i de cultures *versus* una aula no és multilingüe i multicultural quan els infants tenen llengües primeres diferents del català o el castellà.

Taula 20

Sistema de CRS emergit de la segona recollida de dades (2012-2013)	
Temes rellevants per a la formació	L'experiència pràctica aporta arguments més sòlids que la teòrica
Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura	La mestra ha de confiar en la capacitat d'aprenentatge dels infants
	S'ha de respectar el procés d'aprenentatge de cada infant • No se'ls pot pressionar per avançar l'aprenentatge • Cada infant té un procés maduratiu propi • Cada infant té unes característiques pròpies
	És important saber com està vivint emocionalment l'infant el procés d'aprenentatge
	No és veritat que com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure, millor
	L'expressió oral és un requisit previ a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura
	La comunicació s'ha de plantejar com un mitjà per aconseguir un objectiu • S'han d'aprofitar les situacions que sorgeixen de l'entorn alfabetitzat
	La literatura infantil és important a l'etapa d'educació infantil
L'actuació docent	El docent acompanya el procés d'aprenentatge de l'infant • El docent és un suport per a l'infant • Ha de respectar les necessitats específiques de l'infant
	És més important el contingut que la forma de les escriptures dels infants • Davant de l'error el docent ha de ressaltar allò que està bé o No es pot centrar exclusivament en allò que està malament
	L'observació és l'eina fonamental en mans del docent per conèixer els processos d'aprenentatge dels infants • L'actuació docent s'ha d'adaptar al moment d'aprenentatge en el qual es troba l'infant
	El docent ha de posar a l'abast situacions variades que requereixin de l'ús de l'escriptura i la lectura
	El docent és un exemple de comportament • Ha de ser coherent entre allò que diu i allò que fa • Ha de mostrar com ell mateix usa l'escriptura i la lectura en situacions variades
	Diferents actuacions docents tenen diferents repercussions en l'infant • El mestre ha de fer projeccions positives sobre l'infant
La metodologia	El ritme en el procés d'aprenentatge és un element fonamental • Si el ritme no respecta les necessitats de l'infant desemboca en un procés d'aprenentatge negatiu o És a causa de la pressió externa sobre l'aprenentatge precoç en els infants • Si el ritme respecta les necessitats de l'infant desemboca en un procés d'aprenentatge positiu
	Els infants, quan treballen entre ells, també s'ensenyen i aprenen
	La seva manera d'ensenyar a llegir i a escriure és diferent de la

	resta
	La majoria d'escoles treballen la lectura i l'escriptura com una finalitat per si mateixa
	La lectura i l'escriptura han de ser mitjans per aconseguir un objectiu • Generar motivació en els infants • Els infants aprenen sense adonar-se'n • Poden gaudir del procés d'aprenentatge • Es pot aconseguir plantejant l'aprenentatge com un joc
Les aules multiculturals i multilingües	La varietat lingüística i cultural és una riquesa • Aquesta varietat s'ha de treballar a partir de les situacions emergents que es generen a l'aula
	El docent és un exemple actitudinal d'inclusió • Les seves accions han d'acompanyar el seu discurs
Contradiccions	Una aula és multilingüe i multicultural quan hi ha varietat de llengües i de cultures *versus* una aula no és multilingüe i multicultural quan els infants tenen llengües primeres diferents del català o el castellà

5.3.3 Anàlisi de la tercera recollida de dades de la Carolina (C3)

5.3.3.1 Anàlisi de l'entrevista

Primer fragment (F1)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 97 [1-25][64]

Text	Anàlisi
Mireia sabent/ que imagino que et passarà igual que la Montse ¿no? {(AC) sabent que no heu} no has fet ni Didàctica de la Llengua dos | ni treball de final de d'això | ni les pràctiques/ | com creus que ha estat la formació del grau | respecte l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura	L'E formula la primera pregunta, sobre el grau de satisfacció amb la formació rebuda, tenint en compte que encara li queden per cursar assignatures de quart de carrera.
Carolina bueno clar (riu) | |ah::| suposo que el:: el gruix | suposo que serà el de:: llengua dos/ |	El marcador de transició introdueix la resposta. Té la sospita que la majoria del contingut, com indica l'adjectiu *gruix*, emfatitzat verbalment, el farà en una assignatura que concreta, *Llengua dos*.
que està més com:: orientat a la didàctica/ |	Exposa què sap de l'assignatura – Didàctica de la Llengua II-, la seva orientació *didàctica*.
però bueno que tot i aixins penso que des de l'inici:: s'hauria de | o sigui és un tema en que dóna molt/ ¿saps?	El contrastiu introdueix un contrapunt. Inicia una oració en mode condicional sobre què hauria de ser, però el marcador d'aclariment la canvia. Valora el tema, *dóna molt*.
Com per què el mestre se'n tingui que enfrontar al | al final del grau ¿no? |	Critica la ubicació de l'assignatura en el pla d'estudis, *final del grau*. Empra el verb enfrontar pel trobament amb l'assignatura, que emfatitza la dimensió bèl·lica, la dificultat en la gestió del tema.
aleshores és com buscar-te molts recursos una mica previs ¿no?	L'adverbi presenta l'alternativa donada la circumstància, *buscar recursos.* El pronom de 2ps, emfatitza que es tracta d'una opció individual.
Doncs sempre aniria molt millor	Valora positivament el resultat d'aquesta opció, *millor* accentuat per l'adverbi de quantitat *molt*.
perquè realment pots | doncs ten- {(AC) pots tenir més eines} ¿saps? O sigui tens més:: més tècniques més metodologies més maneres de com ho fan ¿no? de:: |	Explica el motiu, una major quantitat d'*eines*. El marcador d'aclariment introdueix més elements, *tècniques, metodologies, maneres com ho fan*.
{(AC) després bueno clar nosaltres	L'ús de la 1pp fa referència a ella i la Montse, que l'E havia anomenat en formular la pregunta.
perquè ens hem espavilat abans ¿no?} (riu) i:: | ho sabem gràcies al:: | al CRAEV ¿no? el:: el curs que hem fet | de:: d'educació viva |	Davant de la situació elles han reaccionat de manera avivada. Anomena un recurs concret adquirit gràcies a l'elaboració d'un curs, *educació viva*. Concreta la font.
aleshores clar en allà | clar t'orienten molt/	Concreta què fan en el curs, orientar, que emfatitza l'acompanyament no forçat més que la transmissió de coneixements.
sobre si:: |nyt| amb la totalitat de la paraula si:: paraula lletra per lletra ¿saps? aleshores clar quin és aquest procediment/ |	Contrasta dues maneres de fer, *la totalitat de la paraula* versus *lletra per lletra*. L'adverbi introdueix el repte, saber per quin dels dos procediments decantar-te.
aleshores clar nosaltres la resposta |	L'adverbi introdueix un canvi, elles ja tenen la *resposta* al gran repte.

64 Entre parèntesis es troba la correspondència entre el quadre i les línies de transcripció de l'entrevista que es troba a l'annex IV, concretament a la pàgina 692.

entre cometes ja no ens ve una mica de nou ¿no?	Matisa la contundència de la resposta que saben *entre cometes*, que manlleva rotunditat. La novetat però, és limitada.
Hem orientat ja les nostres unitats didàctiques envers això | clar si no tens aquesta:: |nyt| aquesta base/ prèvia | |mh::| ara estem fent moltes unitats didàctiques | però aquestes unitats didàctiques mai aniran | orientades a això | ¿saps?	Concreta actuacions que confirmen aquest fet. Anomena el treball previ fet *base prèvia*, accentuant la vessant d'edifici que s'està construint.
Mireia clar clar clar	L'E mostra l'acord amb la repetició del triple adverbi d'evidència, *clar*.
Carolina o no aniran orientades |nyt| en aque- en aque- en aquesta direcció ¿no? anirà | després potser sí ¿no? {(AC) L'any que ve dic} |¡ah!| clar pues això i lo altre però | |nyt| clar és com:: tot el que has fet de didàctiques doncs hauràs de tornar a reestructurar-ho	Continua amb la resposta, no tenir la base no permet aquesta orientació que elles ja tenen. Explicita quan sí que hi poden anar, més tard, *després*. Concretament, *l'any que ve*. No tenir la base, obliga a reordenar el contingut adquirit, *reestructurar-ho*. Segueix amb la metàfora de la construcció.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

Les paraules clau del fragment responen al principal repte que la Carolina associa amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, que està vinculat amb el mètode. Concretament, remeten a les dues maneres oposades de fer, la *totalitat de la paraula* versus *lletra per lletra*. Aquesta diferenciació és capaç de fer-la a partir d'un curs *d'educació viva* que va realitzar de manera voluntària. Amb aquest tipus de recursos, que s'ha buscat pel seu compte, *buscar-te molts recursos una mica previs*, ha suplert les mancances de la formació del grau, que aborda el tema de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'alfabetització inicial a quart. Especialment, té les esperances dipositades en una assignatura concreta, didàctica de la llengua II programada pel darrer trimestre de quart. Empra la paraula *gruix* per definir la quantitat de coneixements que espera aprendre amb la realització de l'assignatura. Amb tot, considera que el tema s'adreça tard, ja que és fonamental com per no tenir-lo en compte en totes les assignatures prèvies, c*om per què el mestre se'n tingui que enfrontar al* | *al final del grau*. D'aquí la seva necessitat de formació, que associa amb un neguit intern, *ens hem espavilat abans*. Com ella bé manifesta, el repte no se'ls planteja amb la mateixa intensitat que algú que no ha adreçat mai la importància del procés d'aprenentatge, *ja no ens ve una mica de nou.* Aquest treball previ, a més, l'han plasmat en les diferents unitats didàctiques que han presentat a les altres assignatures. Parla del procés d'aprenentatge dels mestres durant la formació del grau com de la construcció d'un edifici, en el qual els coneixements sobre l'alfabetització inicial dels infants serien la *base prèvia*, els fonaments. La falta d'aquests coneixements en el moment adequat poden suposar una reestructuració forçada en el moment que s'assoleixen els coneixements, *hauràs de tornar a reestructurar-ho.*

Segon fragment (F2)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 98 [32-72]

Text	Anàlisi
Mireia vale | per tant/ | o sigui un dels canvis ¿no? Entenc pel que has dit tu que faries seria | m::oure aquestes assig- el contingut d'aquesta assignatura abans en la formació/	L'E emet una hipòtesi a partir de l'anterior resposta, avançar l'assignatura en el pla d'estudis.
Carolina |nyt| jo penso que sí | però és que jo bueno jo sóc de la mentalitat | ja comencem |¿eh?| (riures)	La Carolina la confirma, matisant que es tracta del seu punt de vista, afirmativament. L'adversatiu introdueix novament un pronom redundant que introdueix la manera com pensa, *jo sóc de mentalitat*.
Mireia tu obre't | ja ho saps	L'E anima a la Carolina a què s'esplaï.
Carolina sóc de la mentalitat de que per exemple | el primer que ha de passar a la:: a l'entrar la universitat/ | és:: | és trobar qui tenim a l'aula | ¿no?	Exposa quina és *la mentalitat,* relacionada amb quins coneixements s'han d'abordar a la formació. Empra el verb *trobar* com si es tractés d'una recerca. Comença focalitzant *qui*.
En el sentit de | |ah::| tenim | futures mestres davant ¿no?	Ella mateixa ho aclareix, estudiants en formació, però emfatitza la identitat que tindran, *futures mestres*.
Aleshores per què no ens e- per què n::o no:: ens tracten ja com a tal ¿no?	Es pregunta perquè no reben aquest tracte d'entrada.
En el sentit de | per exemple | |em| ¿teniu alguna orientació?	Novament clarifica amb la transició *en el sentit*. Ho exemplifica a través del discurs directe.
Per què nosaltres o sigui constantment estan dient	Respon a la pròpia pregunta però remet als coneixements que reben. Els altres els *estan dient*, s'entén que des de la formació.
els nens no tenen el:: no comencen amb un full en blanc ¿no?	Emfatitza l'existència de coneixements previs emprant la metàfora del *full en blanc*. Nega que els infants siguin un full en blanc.
Tothom té el seu bagatge |	El generalitza a través del pronom que inclou tota la gent i el concepte *bagatge*, que remet a allò que porta la persona que va de viatge.
aleshores | ¿què t'ha fet portar en aquí?	Fa preguntes que evidenciïn els motius pels quals els futurs mestres estan essent formats.
sí està molt bé m'agraden els nens però	Fa una valoració de la primera resposta, centrada en el grat que causen els nens, *està molt bé*.
{(AC) bueno bueno} |mh::| aviam estop | ¿saps?	El marcador *bueno* introdueix una pausa en el discurs, reforçat per la pausa explícita *estop*.
o sigui si te poden agradar els nens | estic molt contenta de que t'agradin els nens ¿no?	L'aclariment introdueix la valoració, amb entusiasme, *molt contenta*, que mostra l'alegria que sent per les futures mestres.
però | fer com aquest general | ¿no? | i aquest general/ com potser una assignatura que ho englobi tot | el que estàs a punt de de rebre d'aquesta d'aquest grau | ¿saps?	La conjunció contrasta i enllaça amb allò que havia dit abans, una reflexió més general, *¿què t'ha fet portar en aquí?*. És més que una part, perquè *ho engloba tot*, emfatitzant l'ampli abast.
Després és com | ja no només tu t'estructures d'una manera molt objectiva | i molt genèrica tot allò que | que faràs en el grau/	El següent pas és individual, cadascú *s'estructura*, recorrent novament a la metàfora de la construcció. L'estructuració està exempta de càrrega, és verge.
sinó que a més a més aquesta selecció entre cometes que et diuen ¿no? De començament del curs dius no és una selecció és com un colador ¿no? Els que:: els que continuen continuaran i els que no no |	Remet a la *selecció* que suposa el procés de formació. Rebaixa la contundència del concepte *selecció* afegint *entre cometes*. La compara amb un colador, per la qual alguns passen, *continuaran*, i d'altres es queden, *els que no*.
bueno siguem més intel·ligents ¿saps?	El marcador proposa una alternativa que qualifica de *més intel·ligent*. Parla en 1ps per referir-se al

	col·lectiu de formació del professorat en el qual s'inclou.
Oferim tot el que realment oferirem | i donem una mica les bases des de la:: perspectiva més més àmplia ¿no?	La seva proposta és més transversal, *oferim tot*, per tal de poder donar *unes bases, una perspectiva més àmplia.* Les bases equiparen la formació amb la construcció d'un edifici.
i després | centra el que vulguis | ¿saps?	Canvia a 2ps per indicar que un cop ofert el ventall, el següent pas, com indica l'adverbi, *després*, és de l'individu, *centra el que vulguis*. Per tant, d'entre la varietat oferta, tries el que vols.
O sigui penso que després és important centrar però si nosaltres en els |nyt| en els nostres connexions ja no es lliguen amb aquell:: amb aquells coneixements previs o amb aquelles petites coses/ | ¿amb què unim nosaltres? O sigui a mi m'estàs ensenyant psicologia |ah|	El marcador aclareix el seu pensament. La importància està en el vincle que s'estableix entre el nou contingut i *els coneixements previs, lliguen*. La pregunta retòrica introdueix un nou aclariment, que concreta a partir de l'exemple de l'assignatura de *psicologia*. L'èmfasi està en algú que ensenya, *m'estàs ensenyant*.
vale però ¿des de quina vessant de la psicologia m'estàs ensenyant? ¿saps?	Novament el *però* introdueix l'element de contrast. La pregunta indica quin és; situar el coneixement, *quina vessant*.
o sigui si m'haig de creure la teva psicologia | ¿saps?	El marcador d'aclariment indica l'exercici, creure allò que t'estan ensenyant. Situa el coneixement fora d'ella accentuant la procedència, *la teva psicologia*.
O sigui podem fer una mica l'objectivitat i	Novament introdueix un aclariment, canvia a la 1pp per *aconseguir objectivitat*, que s'aconsegueix entre tots.
després anar | anar a com <u>tu</u> m'ensenyaràs/ que si jo sé que	El següent pas, introduït per l'adverbi, novament emfatitza la procedència externa del coneixement, reforçat pels pronoms i l'èmfasi en aquests, *tu m'ensenyaràs*.
n'hi ha unes altres potser les recerco/	Admet la pluralitat, *unes altres*, i també el paper actiu que pot tenir l'individu, *potser les recerco*.
Mireia per tant seria com:: una situació ¿no? De [situar]	L'E emet una hipòtesi a mode de resum del torn de la Carolina.
Carolina [exacte] | orientar | orientar el que et trobaràs ¿no?	La confirma canviant el verb de *situar* a *orientar*, que accentua la direcció d'allò que s'està aprenent.
El que t'has de preguntar el que | és o sigui les preguntes que realment com a mestre/ | t'has de fer de dir | tu com et planteges la lectoescriptura ¿no? |	La clau de l'aprenentatge està introduïda amb una perífrasi d'obligació *t'has de preguntar, t'has de fer* i per l'adverbi *realment.* La clau és el teu plantejament envers la lectoescriptura.
com creus això | o:: i:: ¿i amb les matemàtiques? ¿i amb lo altre? ¿saps?	Quines són les teves creences, *com creus*. Ho amplia a altres camps de coneixement, *matemàtiques*, i en mode genèric *lo altre*.
Però com d'una manera molt genèrica per | realment/ | sapiguer | quins petits perfils |	L'adversatiu introdueix la manera, *genèrica*. L'adverbi *realment* indica que pot semblar d'una altra manera. L'objectiu és saber els *perfils*.
estem creant en aquell moment ¿no?	Des de la 1pp, els mestres, indica la tasca, en gerundi, *estem creant*.
i jo penso que és la xispa ((espetega els dits))	El pensament introdueix la seva creença més personal, accentuada per la gesticulació, la *xispa*, que dimensiona la temporalitat i l'excepcionalitat d'allò que s'encén.
perquè aquelles petite::s o sigui {(AC) petites persones amb el sentit} | m'incloc |¿eh?| de | de que	Es refereix als infants amb *petites persones*. Explicita que ella també està inclosa en el col·lectiu, *m'incloc*.
anem creixent/ envers del que tenim ¿no? {(AC)	Explica el recorregut, en gerundi, que subratlla la duració de l'activitat, *anem creixent*. L'entorn és allò *que* entre tots *tenim*.
però a vegades és com si tu no fas la recerca/ | ¿saps?	La conjunció indica contraposició, aquesta *recerca* que l'has de fer individualment, *tu*.
Doncs potser te quedes només amb el que:: | el que es dóna ¿no? | {(P) i després no pots anar més enllà}	A mode de possibilitat, indica què pot ocórrer. L'adverbi indica que no és tot, és parcial. *Només* allò que *es dóna*. La conseqüència és una limitació que no et permet *anar més enllà*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment és *tothom té el seu bagatge* perquè la Carolina identifica la importància de conèixer les creences, representacions i sabers dels mestres en formació a l'hora de gestionar els nous coneixements, és a dir, de formar-se. A més, estableix un paral·lelisme amb la demanda constant, que es fa des de la formació, sobre la necessitat de saber els coneixements previs dels infants en tant que no són *un full en blanc*. En la mateixa mesura, els estudiants que inicien el grau tampoc ho són i per això és necessari situar teories, paradigmes i mètodes. Ella parla d'orientar enlloc de situar, per referir-se al procés d'ubicar allò que s'explica en un món plural, ple de possibilitats i alternatives. Empra l'exemple de la psicologia per demostrar que les aproximacions no són neutres i que responen a tendències que no es poden amagar. La seva proposta és fer prendre consciència als estudiants en formació de les altres possibilitats que existeixen, que són més d'aquelles que a vegades es mostren a la facultat. Per això, la importància d'explorar alternatives que ajudin a ampliar l'espectre de varietat, ja que la manera com el docent es planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és decisiva i tindrà conseqüències en la seva posada en pràctica. Per això es mostra partidària de donar cabuda el bagatge personal, fruit de les experiències anteriors a la formació, a la vegada que el nou coneixement, derivat de la formació.

Tercer fragment (F3)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 99 [73-109]

Text		Anàlisi
Mireia	aquest any no has fet les pràctiques | però en canvi la:: Montse havia comentat que havíeu fet el:: voluntariat aquest de vox prima ¿no?	L'E, abans de formular més preguntes, situa una experiència que han tingut en el marc d'un projecte relacionat amb l'ensenyament i l'aprenentatge d ela lectura i l'escriptura.
Carolina	sí	La Carolina confirma.
Mireia	i què:: | en quant a la [lectura i l'escriptura/]	L'E demana que valori el projecte a partir dels paràmetres de lectura i escriptura.
Carolina	[|ah| sí això sí] això:: és [chicha]	El valora a partir del que *és*, *chicha*. Aquesta metàfora accentua la quantitat de lectura i escriptura, l'aprenentatge és suculent.
Mireia	[¿i què t'ha] semblat?	L'E, novament, demana que expressi la seva opinió.
Carolina	guai | |eh::|	Empra l'adjectiu *guai*, que és de to col·loquial i accentua la part positiva de l'experiència.

{(AC) (P) una passada} | una passada	Ho confirma repetint dues vegades *una passada* que indica que l'experiència va més enllà d'allò que s'esperava.
perquè:: | és el que comentàvem un altre cop ¿no?	El motiu remet a anteriors respostes, part de la conversa que està mantenint, *comentàvem*.
És | posar-te a prova al cent per cent/ | en recursos | i en aquest sentit doncs mira va molt a la:: lectoescriptura i l'escriptura ¿no? | i	L'avaluació és l'experiència pràctica, que a més defineix com completa indicant el percentatge màxim, *cent per cent*. Precisa com de relacionat està amb la lectura i l'escriptura, *molt*.
o sigui te n'adones de moltes coses però de molta | de la complexitat que arriba a ser per ells/ | ¿no?	El marcador aclareix a què es refereix. Hi ha un procés de prendre consciència, *te n'adones*. L'adversatiu introdueix la *complexitat* del procés des del punt de vista dels infants, *per ells*.
{(AC) i de lo fàcil o de lo difícil que els hi podem ficar/} |	L'actuació del docent, formulada en 1pp, *podem ficar*, indica com pot ser, *fer-ho fàcil o difícil*, dos extrems en un mateix continu.
aleshores aquest és el nostre estil {(AC) o sigui el nos- el:: nostre rol} ¿no?	Per tant, aquest fer-ho fàcil o difícil defineix el *rol* del professor. Inicialment diu *estil* però la reformulació accelerada posterior sembla indicar un lapsus.
És el que està en les nostres mans |	El marge d'actuació docent el defineix per allò que depèn d'ells, i ho exemplifica amb la metàfora del que *està en les nostres* mans, des de la 1pp.
o sigui ja no tant pel:: resultat de que llegeixin i {(AC) de que escriguin} | que:: escriguin/ | perquè realment llegiran i escriuran (riu) |	L'aclariment posa el focus fora del resultat final, *ja no tant*. Afirma amb contundència que es produirà l'aprenentatge, *llegiran* i *escriuran*. L'adverbi de realitat ho emfatitza.
o sigui amb i sense nosaltres/ |	Precisa que els mestres no són la condició indispensable. En absència d'aquests també es produiria. Ho exemplifica amb la preparació inclusiva i exclusiva, *amb i sense*.
però | el fet aquest de:: | de dir ostres te n'adones molt de les limitacions ¿no? | també de que els nens doncs tenen en aquell moment | ¿no?	La conjunció contrastiva presenta la presa de consciència de les *limitacions* dels infants. Explicita el moment, *dir ostres*.
El:: fet de que com es troben com quina seguretat tenen quina no	Parla dels infants en 2ps, són ells els protagonistes.
i a través de la pico- del pictomapa ¿no? És primer/ | {(DC) estructuren} | ¿saps? E::l el que volen fer/ | la història que volen crear/ | {(DC)	Detalla un recurs, el *pictomapa*. Hi ha un ordre procedimental que comença amb l'estructuració que fan els infants. La llibertat d'aquests és màxima, *volen fer, volen crear*, accentuant les múltiples possibilitats.
i un cop està creada li poden posar paraules} |	Després de l'estructura, vénen les *paraules* que les posen els infants. És una opció, *poden*.
i un cop li poden posar paraules li poden ficar oracions | i quan li poden ficar oracions poden fer | aquests diàlegs o aquestes bafarades o ho poden ¿saps?	Després de les *paraules* vénen les *oracions*, després els *diàlegs* o *bafarades*. La clau està en les possibilitats, *poden*.
O ho poden:: situar l'espai | però clar | imagina't | ¿quantes coses han de tenir en compte/ quan escrius o llegeixes? Moltes |	Destaca la situació espaial. Amb una pregunta, reflexiona sobre les dimensions que inclouen la lectura i l'escriptura. Les quantifica, *moltes*.
aleshores en què ens centrem ¿només en l'ortografia?	L'adverbi introdueix la contraposició, en què es fixa l'atenció. *L'ortografia*. Va acompanyada de l'adverbi *només* que accentua l'estretor de mires.
A mi l'ortografia | a aquesta edat | m'és igual | ¿saps?	Introdueix la seva opinió amb el pronom redundant de 1ps, *m'és igual*. No mereix cap atenció.
Aleshores és | bueno dius primer | donem-lis moltes moltes moltes estratègies	L'adverbi canvia l'accent, ara descriu què s'ha de fer. En primer lloc, donar *estratègies*. Les quantifica amb el doble adverbi de quantitat, per tant són abundants.
perquè | sàpiguen que un personatge/ | ¡quin caràcter té! És | ¿alegre? És és súper:: passota/ és:: ¿com és aquest personatge?	En concreta una, definir el *caràcter* del personatge de la història a desenvolupar.
Vale que es centrin en aquest personatge i un cop en aquí | que vagin creant aquest personatge ¿no? | i i els hi sortirà d'una manera molt natural perquè realment el joc simbòlic | ¿què és el joc simbòlic per ells? | no deixa de ser | crear històries | ¿no?	El següent pas és la creació del personatge, *es centrin*. Concreta com serà aquest procés, *molt natural*, i el motiu, ates el *joc simbòlic* que suposa crear històries.

aleshores | després posar-les a paper ¿no? |	El següent pas és el trasllat al suport físic, posar-les a *paper.*
i si es motiven moltíssim |¿eh?| {(AC) (P) molt molt molt} | no sé |	Narra l'estat dels infants en fer-ho, es *motiven moltíssim*. L'ús del superlatiu indica la proesa, que queda reforçada per la triple repetició posterior de l'adverbi *molt*.
jo penso que és:: | és una gran:: | un gran aprenentatge |	Introdueix el seu pensament valoratiu sobre allò que s'aprèn, és *gran*.
després jo també | no he fet pràctiques però he estat tot l'any amb en Jordi Mateu | no sé si el coneixes/ bueno és de::l CREAV i:: | i bueno és educació viva ¿no? El que ha:: obert una escola/ no està com escola:: | reglamentada | també s'ha de dir | {(AC) però bueno}	Se situa respecte l'experiència pràctica. Malgrat no haver fet les pràctiques de la formació, té experiència paral·lela. Aquesta està relacionada amb *l'educació viva.* Especifica quina és la situació de l'escola, *no reglamentada*.
és realment aquesta pedagogia posada a la pràctica i clar | en aquí també doncs treballes moltíssimes moltíssimes coses | com a:: | com a::aprenentatge | alternatiu |¿eh?|	Allò que la defineix és una aplicació de la pedagogia que ella pregona, *posada a la pràctica*. El ventall de treball amb maneres diferents de fer és molt ampli, definit per la repetició del superlatiu, *moltíssim*. Aquesta manera diferent l'anomena *aprenentatge alternatiu*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

De l'oració clau del fragment es desprèn la gran importància que té per la Carolina la necessitat de centrar l'atenció en els elements importants, que són diferents en funció de cada moment del procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, *A mi l'ortografia | a aquesta edat | m'és igual.* Queda clar, així, que la correcció ortogràfica de les escriptures dels infants no és l'única prioritat. En canvi, valora positivament la construcció d'una història des de zero passant per totes les fases de creació que li donen sentit a la història. Com a conseqüència, a més, els infants es motiven molt. Aquesta experiència prové d'un voluntariat que la Carolina ha realitzat, juntament amb una altra companya de la facultat, en un projecte adreçat a infants de 3r i 4t de primària. Malgrat no ser dins la seva franja professional, per a la Carolina ha estat de gran profit ja que ha implicat una posada en escena pràctica. L'experiència derivada del contacte directe amb les escoles és completa, com indica el percentatge total que ha dit la Carolina, *el cent per cent*, però també perquè suposa una prova de foc sobre les capacitats docents.

Narra les actuacions d'un col·lectiu en el qual s'inclou, ja que empra la primera persona gramatical del plural, parlant en nom dels mestres. El contacte amb la realitat també li ha servit per adonar-se de la dificultat de posar en pràctica l'habilitat de llegir o escriure, entre d'altres, *o sigui te n'adones de moltes coses però de molta | de la complexitat que arriba a ser per ells.* Però també, de la capacitat que tenen els mestres d'influir en aquest procés. Directament parla de fer les coses fàcils o difícils, *de lo fàcil o de lo difícil que els hi podem ficar.* Per tant, aquesta capacitat de fer que el procés sigui més plaent o més dificultós és la raó de ser de l'acompanyament docent. És el paper clau que defineix el seu rol al costat de l'aprenent. Accentua la necessitat,

en la línia de fer processos complets, de no fixar l'atenció només en el resultat final, sinó també sobre el trajecte, el mateix procés d'aprenentatge. De fet, mostra una gran confiança en la capacitat d'aprenentatge dels infants ja que assegura que tots aprenen a llegir i a escriure, amb la presència – o la falta d'aquesta – dels mestres, *perquè realment llegiran i escriuran (riu)* | *o sigui amb i sense nosaltres/*. Per tant, el mèrit de l'aprenentatge el situa en el mateix infant que està aprenent a llegir i a escriure.

Quart fragment (F4)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 100 [110-137]

Text	Anàlisi
Mireia ¿i a quin curs has estat?	L'E formula una pregunta concreta.
Carolina he estat | he estat:: he estat dos dies/ | de:: tota:: la jornada:: |nyt| diguem-ho aixins de l'escola/ i | els dilluns estava amb els grans/ amb els mitjans grans/ | i els di::mecres estava amb els peques | quan dic [peques]	Explica com ha estat el repartiment. Dos dies, un amb els *grans*, que després rectifica per precisar que són *mitjans grans*, i un altre dia amb els *petits*. Preveient que l'E li demanarà que concreti, inicia l'explicació.
Mireia [exacte]	Li confirma la intuïció de concreció.
Carolina és de tres a cinc	L'acaba. Petits són infants *de tres a cinc* anys.
Mireia vale perfecte és per situar una mica	L'E explica el motiu pel qual demana que concreti.
Carolina {(AC) sí sí sí sí sí}	La Carolina mostra acord amb un quíntuple adverbi d'afirmació.
Mireia i:: què tal	L'E demana que valori l'experiència.
Carolina molt bé | la veritat és que això de la lectoescriptura per exemple:: ha sigut un:: | ha sigut xulo	La valoració general és molt positiva. Ho vincula amb l'ensenyament i aprenentatge de la *lectoescriptura*, que valora amb *xulo*. Un adjectiu informal que indica que ha estat bé.
perquè amb els petitons/ | és com veure el procés aquest tan:: | tan natural | ¿puc dir?	Explica el motiu de la seva valoració, veure el *procés* d'una manera concreta, *natural*. Aquest adjectiu indica la transparència d'allò que s'ha observat. No era una realitat alterada.
Mireia {(AC) sí sí sí}	L'E indica acord.
Carolina ¿no? Amb el sentit de:: | de que | tot l'espai està | per a:: per estimular això |	Introdueix l'aclariment que explica perquè *xulo* i *natural*, és l'entorn que estimula. No és un racó, és tot.
però | res | t'inicia a fer-ho | ¿saps?	La conjunció introdueix el contrast. Malgrat l'estimulació *res t'inicia.* El pronom, juntament amb el verb de 2ps, emfatitza que no hi ha una pressió externa.
O sigui tu veus petits detalls per exemple molt de hi ha molt de material per exemple Montessori ¿no?	Novament introdueix un aclariment. L'estímul són *petits detalls*, que són material. Cita a *Montessori* com un referent dels materials que tenen.
De:: de les lletres o sigui |nyt| sensorials ¿no? que	De *Montessori* són les *lletres sensorials*, que són

és en aquell moment | la seva potència |	adequades perquè en el *moment* en el qual es troben els infants són *la seva potència*, és a dir, són allò que més necessiten.
però el:: els nens les agafen a vegades juguen amb elles a vegades no ¿no?	L'adversatiu introdueix un camp diferent, el joc i la freqüència.
Però el fet de fer els missatges | el fet de:: per exemple tenim un amic doncs | escolteu |eh::| si voleu avui aquesta setmana la dedicarem a |nyt| a enviar-li cartes en el:: en el en el Biel ¿no? | |¡ah!| pues perquè en Biel ha marxat de vacances {(AC) i tal i qual} i no hi serà pues li podem enviar missatges a en Biel aleshores té la bústia d'en Biel ¿saps què? Qui vol fa	Novament l'adversatiu contrasta, escriure *missatges*. Empra el discurs directe per exemplificar una situació, dedicar cartes a un company (Biel) que ha marxat de vacances.
però clar | com que tu ho vas recor- ho ho recordes de tant en tant ¿no? doncs els nens ho volen fer ¿no?	L'adversatiu retorna a l'explicació. Apel·la a l'actuació del mestre, en 2ps, que es recordar. La reacció dels nens és fruit de la seva voluntat, *volen fer.*
I encara només sigui el nom d'en Biel | ¿no? O per en Biel ¿no? I	Estableix uns *mínims*, el *nom*.
després ja és com aquell aquella iniciació que té |nyt| és significativa ¿no? Té és funcional | té un:: té un objectiu | l'objectiu no és perquè tu vols que aprengui a llegir o a escriure ¿no?	Qualifica aquesta acció *d'iniciació significativa* perquè és *funcional*. La funcionalitat és atesa *l'objectiu* de l'escriptura o lectura.
I això {(P) realment són experiències actives que | que van molt bé ¿no? | tenen sentit}	Valora aquestes actuacions com *experiències actives*. Recorre a la presència del *sentit* en l'acte de llegir o escriure per definir-les.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

Aquest fragment s'inicia amb la bona valoració de la Carolina de l'experiència pràctica a l'escola com a voluntària. Subratlla, en relació amb la lectura i l'escriptura, la importància de plantejar l'ensenyament i aprenentatge de manera que el procés sigui natural, paraules que esdevenen claus, *procés tan natural*. En el desenvolupament de la resposta aporta més informació sobre què fa que un procés sigui natural o no. Primer ho concreta a través d'un exemple pràctic, que és la redacció d'una carta per part dels companys a en Biel, que ha marxat de vacances. Les possibilitats són múltiples, des d'escriure tota la carta o només el nom. Les diferències no l'espanten ja que sempre deixa oberta la porta a respostes diferents a partir de la mateixa situació, com en el cas de la carta del Biel, o de les lletres Montessori, *els nens les agafen a vegades juguen amb elles a vegades no.* Atorga una gran importància a l'estimulació a través de l'entorn, i a mode d'exemple, destaca el material sensorial propi de la metodologia Montessori, molt encertat atesa l'edat dels infants. Més endavant en la resposta, aporta més informació sobre com és un procés natural. Principalment, l'associa amb una situació significativa, funcional. És a dir, situacions en les quals l'ús de la lectura i l'escriptura és un mitjà i no una finalitat en si mateixa. D'aquesta manera, parla d'experiències actives enlloc de simples activitats que tenen com a objectiu llegir o escriure, *l'objectiu no és perquè tu vols que aprengui a llegir o a escriure.*

Cinquè fragment (F5)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 101 [138-169]

Text	Anàlisi
Mireia passo ja a preguntes | més concretes |¿eh?| perquè aquestes eren més:: | |am::| ¿creus que quan abans s'aprèn a llegir i a escriure millor?	L'E formula una nova pregunta.
Carolina ¡no!	Respon, amb molta rotunditat com indica l'entonació, amb la partícula negativa.
Mireia ¿i pots explicar per què?	L'E demana que justifiqui la resposta.
Carolina sí perquè |eh| que nosaltres no:: | no els hi diem als nens de sis mesos que comencin a caminar/ | ¿si comencés a caminar als sis mesos seria millor? ||	Parla des de la 1pp, no se sap si els mestres o els adults. Estableix una comparació amb aprendre a caminar. Formula una pregunta retòrica.
Mireia vale	L'E mostra acord.
Carolina sí ¿no?	La Carolina, pregunta si l'E ha entès el que volia explicar.
Mireia sí sí	L'E amb la doble afirmació, indica que ha comprés la resposta.
Carolina vale	La Carolina mostra acord.
Mireia |am::| |nyt| creus que hi ha d'haver una edat en la qual s'ha de començar/ o:: s'hauria d'esperar |nyt| o:: és més aquesta idea que ja ja sorgirà de manera més natural com tu has dit dels nens//	L'E formula una nova pregunta, relacionada amb l'edat en la qual s'hauria d'iniciar l'aprenentatge. Li planteja dues opcions, la segona en la línia de la resposta que acaba d'oferir.
Carolina jo penso que és molt important que una la mestra confiï amb ells |	Indicant de manera explícita, amb un pronom redundant de 1ps, que es tracta de la seva opinió, apel·la la confiança de la mestra. L'èmfasi en l'adjectiu numeral cardinal *una* emfatitza la necessitat que algú adopti aquest rol.
{(AC) i que confiï en que realment ho faran} |	La confiança ha de ser genuïna, *realment ho faran*. No hi ha espai per als dubtes.
aleshores això és | jo crec que és | n::úmero u	Llista la importància d'aquesta confiança col·locant-la en el primer lloc, *número u*.
amb el sentit de {(AC) perquè ells comencin a fer-ho} |	Especifica on situa el focus d'atenció, crear un espai per a que els infants *comencin*, en 3pp.
dos que faci de model |	En segon lloc, destaca que la mestra sigui objecte d'imitació.
amb el sentit de | no fa falta que ells llegeixin però jo sí que puc llegir molt | ¿si? | ja sigui:: |mh::| el conte de la caputxeta vermella/ com pot ser | un:: poema del Neruda m'és igual ¿saps?	Especifica el motiu concretant una acció, *llegir molt.* Precisa possibles lectures de caire diferent, des de rondalles tradicionals a poesia. Afirma que tant se val el què.
o sigui oferir-li un munt de:: de:: diversitat en aquest aspecte/| envers la lectura |¿eh?| |	El marcador de transició situa la importància en la varietat, *diversitat*.
i després bueno el fet de | molts de materials	Segueix la descripció, novament emfatitzant la quantitat de varietat, *molts materials*.
o sigui poden haver-hi materials que:: es potenciïn o no/ no |mh::| ja serà una cosa d'aprendre l'interès ¿no?	L'aclariment diferencia entre materials *que es potenciïn o no*, però aquest és un altre tema, *ja serà una altra cosa*.
Però quan tens una cosa davant/ | normalment si	La conjunció adversativa contrasta l'actuació, la

més no et faràs la curiosa ¿no? Que després | ho deixes |mh::| pot ser | però de fet a aquesta edat ja ho fan	curiositat de la mestra. Concreta què passa *després*, *ho deixes,* i ho normalitza generalitzant aquest comportament en aquesta edat, *ja ho fan*.
Mireia ¿aquesta edat?	L'E demana que especifiqui l'edat.
Carolina a l'edat dels quatre anyets/ més o menys |eh::|	La situa, *quatre* anys, aproximadament, *més o menys*. Empra el diminutiu, *anyets*.
tenen com el boom de les lletres	Ho relaciona amb un esdeveniment, l'explosió dels infants per *aprendre lletres*. Empra l'anglicisme *boom* per il·lustrar l'abast del fenomen.
{(AC) què guai què guai què guai}	Valora el fenomen amb *guai*, repetit en tres ocasions.
però després un cop ho han averiguat | es relaxen fins als cinc | ¿no?	La conjunció contrastiva introdueix un contrapunt, la relaxació posterior al descobriment, que dura fins als cinc anys.
I als cinc és com que tenen {(AC) |olo olo olo olo|} i després ja és quan comencen a:: | de manera natural |¿eh?| o:: [majoritàriament]	Després, i amb l'onomatopeia *olo* inicien l'aprenentatge, diferent a l'anterior perquè aquest és *natural*. Inclou la possibilitat que no per a tots els infants sigui així, *majoritàriament*.
Mireia [{(AC) sí sí sí sí sí}]	L'E mostra acord.
Carolina aleshores bueno pues | {(P) això} ¿no?	La Carolina confirma la seva intervenció.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

La rotunditat amb la qual la Carolina respon a la primera pregunta mostra l'evidència de la seva resposta, nodrida de la seva experiència personal i l'adquirida durant la formació del grau i l'extraordinària. Està completament en desacord amb la declaració que com més aviat s'ensenya a llegir i a escriure millor. Per il·lustrar com de lluny se situa al respecte, empra l'exemple de l'aprendre a caminar. Igual d'inversemblant és per a ella demanar a un nadó de sis mesos que comenci a caminar com avançar desmesuradament l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. De fet, hi ha una manera natural d'afrontar l'aprenentatge que associa amb una explosió que es produeix al voltant dels quatre anys dels infants. De fet, *el boom de les lletres* és l'oració clau del fragment perquè indica l'existència d'un moment en el qual es produeix un gran esdeveniment, que es manifesta en forma d'explosió, basat en la curiositat dels infants per saber sobre el món de les lletres. Tot i així, però, un cop satisfeta la demanda inicial, es produeix una relaxació durant un període aproximat d'un any, *es relaxen fins als cinc*. Llavors, com que no ha existit cap pressió externa per tal d'aprendre allò que no els generava interès, més endavant, tornen a emprendre els processos d'aprenentatge relacionats amb les lletres. Aquestes característiques fan que el procés es pugui qualificar de natural i no d'artificial, ja que l'han viscut a partir de les seves necessitats i no fruit d'una imposició externa. L'antítesi, aquell procés no natural, és fruit d'una temporització que no té en compte les necessitats ni el moment d'aprenentatge en el qual es troba l'infant, per tant, és un procediment encotillat. Amb

tot, indica que les reflexions que ha fet són així per la majoria dels infants, és a dir, dóna cabuda a aquells processos que no es corresponen amb les indicacions que ha donat.

Enlloc de parlar d'una edat concreta en la qual si no es comença l'aprenentatge es va endarrerit o una edat límit per aprendre a llegir i a escriure, la Carolina mostra una gran confiança en les capacitats d'aprenentatge dels infants. De fet, destaca aquesta confiança com la primera condició que s'ha de donar per tal que els infants aprenguin, *és molt important que una la mestra confiï amb ells*. No val una confiança qualsevol, sinó que hi ha d'haver el convenciment vertader que l'infant és capaç de fer-ho, *que confiï en que realment ho faran.* En segon lloc, destaca la necessitat d'oferir una varietat de situacions en les quals la mestra faci de model emprant la lectura i l'escriptura. Centra l'atenció en la varietat de les situacions i de contingut, més que, per exemple, les lectures, formin part d'un corpus pactat. En el fons, defensa la necessitat de crear situacions que puguin incidir en la curiositat dels infants per l'habilitat de la lectura i l'escriptura.

Sisè fragment (F6)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 102 [170-192]

Text	Anàlisi
Mireia si fossis:: | mestra/ | |nyt| una mica ho has comentat però si ho pots elaborar una mica més | ¿quin mètode utilitzaries tu | per a aquest ensenyament i aprenentatge?	L'E pregunta pel mètode que empraria la Carolina per a l'ensenyament i l'aprenentatge.
Carolina ¿jo? Pues això | |mh::| material/ el fet de també oferir molta:: |nyt| conte model ¿no? Model però per exemple fent teatre també ¿no?	Després de la pregunta redundant de 1ps, fixa l'atenció en els materials. Concreta, *el conte model*. La conjunció adversativa *però* introdueix un altre gènere literari, el *teatre*, que no és excloent, com indica l'adverbi *també*.
O sigui si el mestre fa teatre o ho fer:: fem entre nosaltres aques- aquest joc representatiu ¿no? i amb ells ¿no?	Aclareix la informació concretant l'acció, o bé protagonitzada pel mestre, en 3ps, o *entre nosaltres*, en 1pp. Accentua la vessant representativa i lúdica del teatre.
A vegades | doncs també estan com oferint molt el llenguatge però clar és molt difícil que ells dominin | la competència escrita de la lectura si encara no tenen la competència oral | en el tot:: |eh:: nyt|	Des de la 2pp, referent al col·lectiu dels mestres, marca la importància del *llenguatge*. Concreta la complexitat del domini de la *competència escrita* sense el domini de la *competència oral.*
Mireia desen-	L'E ajuda la Carolina.
Carolina desenvolupada ¿no? Aleshores és | bueno pasito a pasito i	Segueix el discurs. L'adverbi introdueix la manera, lenta, *pasito a pasito*.
òbviament estant allà acompanyant en aquest	L'adverbi d'obvietat denota que no podria ser d'una

procés o sigui | és una de les coses | és un:: dels objectius que volem |	altra manera, el mestre acompanya durant el procés. L'aclariment introdueix aquest acompanyament com un objectiu que el col·lectiu vol. Ara sí que s'inclou, en 1pp.
però bueno | que no perquè volem nosaltres això/ ells ho han de tenir en aquell moment:: | clau ¿no?	La conjunció contrastiva re-situa el centre, que han de ser els infants. No pot dependre de la voluntat dels mestres, sinó que és obligatori com indica la perífrasi d'obligació.
|| i ¿l'edat? | |mh::| és depèn dels nens | és depèn dels nens	Després d'una breu pausa ella mateixa es pregunta per l'edat dels infants. La resposta és variable, *depèn*. Concreta de què, *dels nens*.
perquè realment jo	L'adverbi denota veracitat lligada a la seva experiència, *realment jo*.
hi han nens que potser als dos anyets doncs tenen interès en jugar pues amb lletres ¿no? I fas això i a tu pues et dona el joc | com per poder-li | donar una miqueta més |	Indicant possibilitat, planteja un escenari determinat per l'*interès en jugar* (dels infants). Llavors el mestre, en 2ps, a través del joc *dóna més*, és a dir, va més enllà per alimentar l'interès de l'infant.
n'hi ha que no | per tant aquest no passa res que juguin amb el cotxe ¿saps?	Una altra possibilitat és els que no tenen l'*interès en jugar amb lletres*. Li treu importància matisant *que no passa res*, hi ha altres maneres, *jugar amb el cotxe*.
Però | en en n'hi han d'altres que per exemple en tenen set i encara no tenen interès de fer-ho | ¿saps? aleshores és ¿ens hem de preocupar?	La conjunció contrasta un fet, quan tenen set anys i no tenen interès. Ella mateixa presenta la pregunta sobre si el mestre s'ha de preocupar.
Bueno fins a quin cert punt/ |eh::| si tu has estat observant tot aquest procés/	La resposta és variable, no absoluta, fins a *cert punt*. La clau és en l'observació del procés.
t'has de preocupar | depèn | si tu no l'has observat preocupa't | ¿saps?	Associa la preocupació docent amb la falta d'observació. En mode imperatiu explicita quina ha de ser l'actitud sota aquestes circumstàncies, *preocupa't*.
Perquè una cosa és que jo no li fiqui la pressa | i l'altra és que jo no sàpiga en quin procés maduratiu està en aquell moment | ¿no? {(P) és com diferent}	Diferencia entre *la pressa* i els coneixements que té el mestre fruit de l'observació, saber *el procés maduratiu del moment.* Tanca el parlament indicant la diferència entre ambdós.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment defineix el rol docent durant el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura centrat en l'acompanyament que rep l'infant en el seu procés, *acompanyant en aquest procés*. Per això, és fonamental respectar els ritmes de cada infants —ja que per a cadascú seran diferents— així com no tenir massa pressa, anar a poc a poc, *pasito a pasito*. Aquesta variabilitat en els processos és especialment visible quan afirma que l'edat per aprendre a llegir i a escriure és diferent en cada cas, *depèn dels nens*. La franja possible que estableix és molt àmplia, ja que l'interès incipient pot ser mostrat als dos anys a la vegada que contempla la possibilitat de tenir un infant que amb set anys no ha mostrat cap interès. El diferencial en l'actuació docent és el grau de coneixença de l'infant i dels seus processos d'aprenentatge. D'aquesta manera, l'observació esdevé la principal eina en mans del docent per saber quina ha de ser la seva actuació, que ha de tenir en compte la individualitat de cada procés a l'hora que prendre en consideració el recorregut de cada infant. Per contra, un docent que desconeix el moment maduratiu dels infants,

s'ha de preocupar si als set anys algun infant no ha mostrat interès per aprendre a llegir i a escriure, *si tu no l'has observat preocupa't*.

A l'hora de manifestar les seves preferències metodològiques, la Carolina fa referència a la importància de tenir materials molt variats, sense acabar de detallar com els empraria. Concreta, en canvi, dos recursos específics com els contes i les representacions teatrals. Emergeix la necessitat de dominar la competència oral gairebé en qualitat de prerequisit per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura*, és molt difícil que ells dominin | la competència escrita de la lectura si encara no tenen la competència oral.*

Setè fragment (F7)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 103 [196-235]

Text	Anàlisi
Mireia amb tot per això | hi ha moltes maneres diferents ¿no? Per ensenyar a llegir i a escriure/ |	L'E planteja una realitat, la varietat de mètodes.
Carolina sí	La Carolina assenteix.
Mireia i segurament ho hauràs vist si:: amb tots els llocs que has visitat | |nyt| però en canvi tu prefereixes aquest | per què | o sigui quines virtuts té aquesta manera de fer que tu has descrit ¿no?	L'E comença a desenvolupar la pregunta, centrada en els avantatges del mètode pel qual la Carolina ha manifestat preferència.
Carolina vale |ah::| ¿per què? |	Mostra acord, comprensió de la pregunta. Abans d'iniciar la resposta, repeteix la pregunta.
Perquè penso que també he estat en:: escoles en que realment | l::'obsessió diria | el verb que és	Inicia la resposta amb el seu pensament, que es basa en allò que ha observat. S'atura per definir la situació que qualifica d'*obsessió*, i la confirma explícitament, *el verb que és.*
l'obsessió de que aprenguin a:: llegir i a escriure | o:: pe::l | pel rang que |mh::| això | significa ¿no? Per l'escola ¿no?	*L'obsessió* és que els infants assoleixin l'aprenentatge. El motiu és l'impacte social que té, explicat a través del *rang* que implica per a l'escola.
que:: a partir dels dos anys ja saben llegir | o a P3 és que això ja ¿saps?	Detalla més la situació a partir de l'edat dels infants i del curs, *llegir a partir de dos anys o de P3.*
o sigui és més una cosa social | que no pas per la necessitat de l'infant |	El marcador d'aclariment situa el focus en la dimensió *social*, i l'allunya de l'infant, *no pas per la necessitat*.
si tu realment mires el desenvolupament cognitiu de l'infant/	L'adverbi de manera real, introdueix allò que és veritat, allò que s'ha de mirar, *el desenvolupament cognitiu de l'infant*.
veus | ja per accions seves | única observació | o pels referents que puguis trobar que en trobes molts/ | ¿no? Però això en Piaget també t'ho deia ¿no?	L'evidència prové d'un dels cinc sentits, la vista. També està recolzat a nivell teòric, els *referents*. En concreta la quantitat, *molts*, i en cita un a mode d'exemple *Piaget*.
O sigui realment no ens en anem a:: no:: |nyt| ¿saps? O sigui que no fa falta que te'n vagis a una	L'aclariment introdueix una altra autora, més actual, *Rebecca Wild*.

Rebecca Wild | {(AC) o sigui en Piaget ja t'ho estava:: t'ho estava comentant} però molts neurològi- neuròlegs també t'ho estant dient/ que la |	Remet novament a *Piaget*, més antic, com indica el mode del passat, *t'ho estava comentant*. Introduït per una conjunció contrastiva indica que també està sustentat per allò que diuen els neuròlegs, aquests en el present com indica el gerundi, *t'ho estant dient*.
que el seu desenvolupament tampoc és el:: | el adequat	Exposa què comparteixen; que el desenvolupament [cognitiu] dels infants no és l'adequat.
i a part de que bueno | fes primer unes bases | és que ¿per què volem començar per la teulada? | caurà	Afegeix què hauria d'anar primer, *unes bases*, simulant la construcció d'un edifici. Segueix amb la metàfora quan pregunta per què començar pel darrer element de construcció, *la teulada* de la casa. Respon la pregunta detallant les conseqüències, *caurà*.
Mireia {215-223} |nyt| ¿per què creus que ho fan si va en contra de l'infant?	L'E incideix en aquesta manera de fer tan poc encertada per la Carolina.
Carolina perquè:: |pf| per tot el dualisme que ens ha ens ha portat la psicologia des de des de començament ¿no? | o sigui | podies ser holístic podies pensar en tot el cos o podies pensar únicament en unes lletres i amb i amb els números | aleshores estava ben vist/ que les lletres i els números |	Inicia la resposta argumentant. Apel·la a la dualitat que prové del camp de la *psicologia*. A més concreta quan es produeix, *des del començament*. En un extrem, el mètode holístic que explica què és, *pensar en tot el cos*. A l'altre extrem, sense anomenar-lo, és pensar de manera exclusiva, com indica l'adverbi *únicament en lletres*.
era cultural | o sigui tu estaves enriquint la cultura/ | això sí si un | per exemple sabia ballar | de:: de nassos/ ¿no?	Defineix la dualitat com *cultural*. Concreta un exemple, a través d'un ballarí. És algú que ho fa molt bé, empra l'expressió fer-ho de *nassos*.
Doncs no aquest està perdent el temps | ¿saps?	Emet un judici de valor, en 3ps per allunyar-se, sobre allò que no fa el ballarí, perdre el temps. El gerundi accentua la durabilitat de l'acció.
O sigui culturalment ja ens ho ha portat tot això o sigui és com:: una miqueta el |nyt| el |	Reformula amb el marcador *o sigui*. Aquesta manera de fer forma part de la cultura.
que el pare per exemple no ha pogut fer per ell/ | doncs ho voldrà pel seu fill ¿no? Que sigui el millor | aleshores a vegades doncs aquesta autoexigència ja és més de l'adult que no pas del nen/ | ¿saps? I bueno quan tu tens un objectiu pues a vegades només mires endavant però no mires al costat i si al costat és la necessitat del nen/ | pues se te pasó (riu)	Ho concreta amb un exemple familiar, allò que el pare no ha tingut i que projecta en el fill. Atribueix *autoexigència* en aquesta formula, i la vincula a l'adult, *no pas del nen*. La transició remet a una metàfora sobre on mires per complir un objectiu. Mirar endavant és limitat, com indica l'adverbi només. Mirar al costat és mirar a l'infant i les seves necessitats. Remarca la poca durabilitat en el temps indicant que s'ha passat, canviant de llengua i en passat, *se te pasó*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

La paraula clau d'aquest fragment és *obsessió,* que és el que tenen certes escoles per ensenyar a llegir i a escriure en una edat primerenca. Per a la Carolina és una barbaritat pretendre que infants de dos o tres anys s'iniciïn en l'aprenentatge. Aquesta acció tan prematura es deu a la pressió social que va en detriment de les necessitats de l'infant. Per recolzar el que defensa cita diversos referents teòrics, alguns de més antics, com Piaget, i d'altres de més actuals com Rebecca Wild. També implica diferents camps del saber en la defensa d'allò que ella creu, des de la pedagogia, a la *psicologia* o la *neurociència*. Una altra eina per justificar la seva decisió és el rol del mestre observador, que a través d'aquesta acció pot identificar quines són les necessitats de l'infant. Per simbolitzar la negativitat de pretendre avançar

l'aprenentatge empra el símil de la construcció d'una casa. L'equivalent a voler que llegeixin i escriguin a edats molt primerenques és voler *començar per la teulada*, és a dir, per on no toca. A més, el preu que es paga és molt elevat ja que es deixen desateses altres necessitats de l'infant perquè passen per alt. La mirada està enfocada cap a una direcció que no contempla allò que l'infant necessita. En el moment que se li demana la raó per la qual existeix aquesta pressió, tan negativa, per a l'avançament de l'aprenentatge, remet a un *dualisme*, del qual en fa responsable el camp psicològic. Aquest *dualisme* queda definit en un continu amb dos extrems. En un, hi situa *tot el cos*, corresponent a un pensament més holístic*,* que pren el tot com la unitat. En l'altre, més del tipus fragmentat, hi ha les *lletres* i els *números* que és el que tradicionalment s'ha associat amb el coneixement.

Vuitè fragment (F8)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 104 [236-261]

Text	Anàlisi
Mireia vale | quina importància li dones a la relació:: |nyt| so grafia ¿no? Aquesta consciència fonològica que han d'adquirir els nens	L'E demana que valori la importància que atorga a la relació so-grafia. Empra el terme consciència fonològica erròniament com un sinònim.
Carolina ¿la?	La Carolina, repetint l'article femení, espera que es repeteixi la pregunta.
Mireia la consciència fonològica la relació aquesta més de so grafia ¿no? De fonema grafema sento i s'escriu	L'E torna a formular la pregunta cometent el mateix error del torn anterior.
Carolina home és el tot ¿no? | és el tot	Inicia la resposta amb un marcador reactiu, *home*. Defineix la importància definint *és el tot*. L'article davant de l'adverbi encara en magnifica més l'abast, enterament.
perquè realment és quan ells comencen a:: |	Explica el motiu, que és la realitat, com indica l'adverbi *realment*. Segueix amb l'inici de
o sigui abans de:: de llegir i escriure/ | primer escolten | primer es comuniquen	l'aprenentatge dels infants. Reformula i se situa abans de començar. Jerarquitza dos elements i els col·loca en primer lloc, conjugats en 3pp, *escolten* i *comuniquen*.
primer han de desenvolupar aquesta part oral | però clar la seva manera d'::arribar a tot això/ és a través de l'oral/ | aleshores si si:: realment |	Torna a insistir en aquest *primer* lloc, *desenvolupar l'oral*, que només és una *part*. El contrastiu introdueix la manera com es produeix.
i també és el moment que els hi pots donar autonomia | ¿no? En el sentit de per exemple doncs |nyt| fem una tarja ¿no? i que hi hagi una lletra:: lligada/ en un extrem i a l'altra extrem/ hi hagi la lletra de pal i al centre tot estigui ple | de:: paraules que tingui aquella lletra/ | doncs ell | podrà /f/ /f/ | foc | fill |	Afegeix un element, l'autonomia que pot tenir l'infant. El concreta amb un exemple aplicat, fer una targeta. A cada extrem hi ha tipografies diferents, de pal o lligada. Al mig, paraules amb aquella lletra.
	Per exemple /f/, fil, foc.
aleshores ells podran fer aquesta comparació | ells	En aquestes circumstàncies els infants podran

podran fer aquesta comprovació no et necessitaran a tu |	comparar. L'èmfasi en el verb *podran* és per qui realitza l'acció, els infants, encara més marcat per la repetició. Explícitament, exclou al mestre de la necessitat, *no et necessitaran a tu*.
que òbviament pots estar allà | que òbviament que a vegades et demanen aquesta ajuda |	L'invita a l'espai físic, *pots estar allà*. L'adverbi indica l'evidència del que diu. També poden demanar ajuda, però indica la freqüència, *a vegades* i com funciona, els infants *la demanen*.
però | els hi dones aquesta autonomia | si tu ells depenen de que aquella:: forma que està en allà/ pues diuen que és una efa/ | vale pot ser una efa ¿saps?	La conjunció adversativa ressalta l'autonomia dels infants. El cas oposat és la dependència.
Però jo no sé com serà aquesta efa al costat ¿saps? Si és en minúscula | i o quin so farà/ | perquè normalment ara lo que també s'ha fet amb això és que | |ah::| sí que ho fas fonètic però | ho fas de la manera en que:: ho escrius | aleshores de:: de res em serveix jo fer /t/ |ai| perdona (riu) ¿saps? O sigui jo els hi puc ensenyar el /t/ /t/ /t/ per la te o dir-li la te | però clar després quan llegeixes és te |	L'adversatiu planteja els dubtes des dels ulls dels infants, *com és, quin so farà*. Apunta una tendència actual, *normalment ara*. Fer-ho fonètic, /t/, en contraposició amb dir el nom de la lletra, te,. Planteja les dues opcions de la mestra, en 1ps, que ensenya. L'adversatiu introdueix el problema d'ensenyar-ho amb el nom, dius el nom i no el so /t/.
i després no te lle- no té coherència | no no no pots comprendre ¿no?	Conclou que així no és coherent perquè manca comprensió. Repeteix l'adverbi negatiu tres vegades.
Aleshores també aquest | s'ha de vigilar també amb aquest aspecte ¿no?	Marca la necessitat de tenir present aquest fet. L'adverbi *també* indica que és un fet més, no l'únic. El verb *vigilar* posa el mestre en posició d'alerta. Acaba amb un marcador de confirmació.
Mireia per tant insistiries en aquesta part de::	L'E formula una hipòtesi sintètica del parlament de la Carolina.
Carolina ¿de la fonètica? Si::	La Carolina la confirma.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment és el valor que atorga la Carolina a la relació so-grafia, que *ho és tot*. Destaca la importància de treballar la part fonètica de les lletres. De fet, concreta com se les ha d'anomenar, pel seu fonema i no pel nom de la lletra, ja que la conseqüència després és que els infants no saben llegir, *jo els hi puc ensenyar el /t/ /t/ /t/ per la te o dir-li la te | però clar després quan llegeixes és te.* Estableix la necessitat de treballar la llengua oral abans de començar amb la llengua escrita per treballar la comunicació, *que ells comuniquin*. La visió de la comunicació és la més global ja que parla de la necessitat d'escoltar i de comunicar a través de la llengua. Insisteix en la necessitat de proposar exercicis que no requereixin el docent com una peça indispensable, sinó que es puguin fer de manera autònoma, *ells podran fer aquesta comprovació no et necessitaran a tu.* Aquesta autonomia és un dels grans avantatges de l'exercici de la tarja, que d'altra banda sembla poc comunicatiu perquè proposa un treball aïllat de la lletra efa, que no va acompanyada de cap necessitat real d'ús de la llengua escrita.

Novè fragment (F9)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 105 [262-285]

Text	Anàlisi
Mireia |nyt| creus que s'ha d'incentivar que els infants escriguin com poden en el moment/ | o que és més | o que és millor que escriguin d'un model | com a mínim perquè saps que si escriuen d'un model a nivell normativa normatiu o:: d'ortografia serà correcte | o creus que se'ls ha de::	L'E planteja dues opcions per tal que la Carolina indiqui amb quina es mostra en més acord.
Carolina (riu) òbviament [bueno jo ho trobo::]	Inicia la seva resposta indicant l'obvietat de la resposta, *òbviament*.
Mireia [sí sí clar] les preguntes [són::]	L'E fa un comentari sobre les preguntes.
Carolina [{(AC) sí sí sí sí}] jo trobo obvi el:: | el fet de que |	La Carolina mostra comprensió, com indica la quàdruple partícula afirmativa *sí*. Insisteix en l'obvietat de la seva resposta.
escrigui primer | de la manera en que senti ¿no? Aleshores si:: jo no sóc fidel amb el que estic dient ¿no? | és com bueno |	Estableix un ordre, primer escriure tal i com sent.
ell | òbviament | anirà intentant escrivint el que ell | anirà repetint | verbalment/ pel pel so que fa aquest per lletra aleshores segur que se'n deixa | ¿no?	En 3ps planteja què farà l'infant. L'èmfasi està en l'intent, formulat en gerundi, *intentant escrivint* so amb lletra. Preveu l'error amb màxima certesa, *segur que se'n deixa*.
Aleshores | bueno ¿i què passa? | No no passa absolutament res ¿no?	Ella mateixa formula la pregunta sobre què ha de passar davant de l'error. La respon amb rotunditat, *absolutament res*.
Perquè és | la intenció el que jo vull que faci | no:: no que::	Explica el motiu, és allò que ella volia aconseguir, intentar escriure.
que jo ho tingui que corregir o que | ja hi haurà en el seu moment | de la correcció ¿no?	La *correcció* la posposa per a més endavant, no és ara, *en el seu moment*.
Mireia ¿i quan és aquest moment?	L'E pregunta pel moment de la correcció.
Carolina ¿quan és aquest moment? Quan ell estigui preparat de que::	La Carolina repeteix la pregunta de l'E. La resposta és en clau de l'infant, en 3ps, quan pugui fer-ho, *estar preparat*.
realment li dius |ui| així no s'escriu però ¿vols sapiguer com s'escriu? Però això és perquè |nyt| ens entenguem entre tots/ | ¿saps?	L'adverbi connecta amb la realitat*, realment*, per tant pot haver-hi una realitat que ho sembli. Empra el discurs directe per exemplificar la situació.
Dir però bueno que | aixins ho pots escriure si vols si tu t'entens/ el que passa és que clar | quan escrius una cosa normalment és perquè una altra persona ho pugui fer ús també |	Saber com s'escriu és l'equivalent a fer-ho en un codi que tothom entén. Reprèn el discurs directe. Ho deixa en mans de l'infant, *si vols* però introdueix la problemàtica, la possible falta de comunicació. L'èmfasi en l'adverbi
o perquè te'n puguis en recordar te'n recordaràs si ho deixes així? | ¿saps?	indica que pot ser d'una altra manera si es vol. Inclou la comunicació amb un mateix. Planteja la possibilitat a l'infant perquè sigui aquest el que decideixi.
I hi hauran nens que et diran que sí | vale m'ha sembla perfecte | però això li farà pensar | ¿saps? I	Planteja les possibles respostes, *diran que sí* i la valoració que en fan, *em sembla perfecte*. El però introdueix l'element de contrast, la reflexió que es derivarà de la intervenció docent.
hi hauran nens que et diran no no ¿com s'escriu? | ¿saps? Pues mira aixins | s'escriu d'aquesta manera | ¿saps? ¿que ho vols? ¿t'ho vols quedar/ o així? |	Planteja l'altra alternativa, *et diran que no*. exemplifica preguntes que poden fer els infants, i la resposta de la mestra, *aixins, d'aquesta manera*.
¿vols canviar? ¿no? Vale pues | ja li he donat el	En la darrera pregunta mostra un infant que no ho

model | no no no em preocupa res més	vol canviar. La mestra mostra acceptació, *vale*, perquè té un *model*. Precisa que no és un tema que li generi preocupació.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

En aquest fragment la Carolina mostra la seva actitud davant de l'error, ja que espera que els infants en cometin, com és propi del procés d'aprenentatge, *aleshores segur que se'n deixa*. El que és important, és com reacciona el docent en funció d'allò que és important en cada moment del procés. Si es deixa lletres a l'hora d'escriure allò que està sentint no passa res perquè està aprenent. De fet, *no passa absolutament res* és l'oració clau del fragment. La correcció sistemàtica ve més endavant, concretament en el moment en el qual l'infant està preparat. No arriba a detallar més sobre quan es produeix aquest canvi però representa la correcció a través d'una simulació que serveix per il·lustrar les múltiples possibilitats que es poden derivar de la mateixa situació, ja que cada infant ho farà a la seva manera. L'exemple és sobre un text escrit. Per introduir la correcció, la Carolina pregunta a l'infant si amb el text vol comunicar, que és la principal raó per la qual s'escriu un text. Aquesta comunicació pot ser amb els altres o amb un mateix. Per tal que pugui ser reconegut per tothom, és necessari que respecti uns codis que socialment s'han establert, *vols sapiguer com s'escriu? (...) ens entenguem entre tots/ (...) te'n recordaràs si ho deixes així?.* Deixa l'elecció en mans de l'infant que, encara que respongui que no vol la correcció, sentirà curiositat per allò que la mestra li ha dit, *això li farà pensar*. En tot moment, dóna per igualment vàlides totes les possibilitats, *hi hauran nens que et diran que sí (...) hi hauran nens que et diran no no* mostrant, així, com tots els processos són vàlids.

En aquest fragment, la Carolina fa emergir la coherència del sistema de creences, concretament quan es planteja la necessitat de respectar allò que diu. És a dir, de ser fidel respecte allò que defensa, *si:: jo no sóc fidel amb el que estic dient.* En aquest cas, la coherència que s'exigeix és només a nivell retòric, ja que no està exercint com a mestra, però ha mostrat una sensibilitat davant la coherència entre allò que es pensa i allò que es diu i el següent pas seria la coherència amb allò que fa.

Desè fragment (F10)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 106 [286-313]

Text	Anàlisi
Mireia i aquest moment que dius de sentar-te d'assentar a l'infant ¿no? I de dir-li ¿com ho vols? Creus que en:: |nyt| vull dir que | ¿es respon en algun moment concret del procés? O:: és més aviat en quan a cada infant::	L'E aprofundeix en la resposta anterior de la Carolina. Pregunta en quin moment es produeix una actuació docent concreta.
Carolina quan ell més o menys té una mica més de constan- és més de |mh::| una mica més de consciència del que està fent |	Situa l'actuació en un moment precís del procés. És aproximat, *més o menys*, però el requisit és la *consciència*, per part de l'infant, d'allò que està fent. L'èmfasi del procés està en el gerundi, *està fent*.
una cosa és quan tu estàs experimentant amb les lletres {(AC) o amb els sons/}	Planteja una situació. El verb dimensiona la faceta vivencial. S'experimenta amb *lletres* o bé amb *sons*.
Mireia vale	L'E mostra acord.
Carolina ¿val? I l'altra és quan tu ja vols | transmetre | vols comunicar en aquell lloc ¿saps? | quan tu vols comunicar/ | has de sapiguer per comunicar/ ens comuniquem aixins |	Planteja l'altra situació, definida per la voluntat de *comunicar*, de *transmetre* quelcom. *Comunicar* requereix saber, com indica la perífrasi d'obligació. Hi ha una manera com es fa, com indica l'adverbi *aixins*.
o sigui jo per exemple et puc dir bon dia/ i tu estàs molt contenta perquè | pues potser has |nyt| ¿saps? T'ha:: t'ha alegrat el dia el fet de que jo t'ho digués ¿no?	El marcador aclareix la informació a partir d'un exemple de comunicació. L'efecte de la comunicació exitosa és alegria*, t'ha alegrat el dia*.
Però si jo vinc i et dic |alakauete::| | ¿val? Potser t'ho faig amb el millor somriure i tu estaràs contenta igual/ ¿si? | però potser jo et volia dir:: |nyt| |eh::| estàs molt guapo avui |¿eh?| | i ja està | ¿saps? Però tu no m'has entès no m'has pogut interpretar això | ¿saps?	La conjunció introdueix la situació contrària. Matisa l'efecte que pot tenir en l'interlocutor, *estaràs contenta igual*. Emfatitza la falta d'enteniment, *no m'has entès* i la impossibilitat d'interpretació, amb la negació de la perífrasi verbal de possibilitat.
Aleshores pues amb el mateix | doncs |¡ah!| però t'ho estàs inventant ara o:: este- o realment és el |nyt| el:: el de tots ¿no? | |¡ah!| pues no m'ho estic inventant |ah| perfecte doncs parlem-ne així ¿saps? ja ens entendrem d'alguna manera/ | ¿saps?	A través del discurs directe exemplifica com li preguntaria a l'infant quin codi utilitza, si *l'inventat* o *el de tots*. Simula la resposta de l'infant.
O sigui és una miqueta el| quan ell ja pren consciència de que està comunicant	El marcador retorna a la resposta inicial, l'actuació es produeix quan l'infant, en 3ps, pren consciència d'allò que està fent, comunicar.
Mireia vale | i:: per exemple tot els:: treballs aquests que serien cartes als pares o cartes típiques |mh::| | |nyt| escrits que es fan per penjar en el:: a l'entrada de l'escola o en el passadís o on sigui/ ¿respectaries les produccions dels infants tal i com són?	L'E formula una pregunta a partir d'un exemple concret, les escriptures dels infants.
Carolina sí | però a sota ficaria el model |	Respon afirmativament. Després de la breu pausa, la conjunció introdueix un element de contrast, el *model*.
perquè ja que sí que vo::ls realment |e| comunicar/	Especifica el motiu, lligat amb l'acte de *comunicar*. L'adverbi de realitat indica l'existència d'una l'altra manera, aquella que no comunica.
perquè la meva intenció és que això comuniqui | per tant | aquell nen pues ha comunicat però a baix també comuniquem com a tots |	Quan hi ha la voluntat comunica, *ha comunicat*. L'adversatiu introdueix el *model*. Especifica el lloc, *a baix*, i aquest és el que afecta a tothom, en 1pp, *comuniquem com a tots*.

aleshores també li estàs donant l'opció en aquest nen que també vegi/ quin és aquest model social ¿no? de:: | de la lletra es- del llenguatge escrit	D'aquesta manera, el model compleix la funció social del llenguatge escrit. L'èmfasi en la possibilitat contempla l'opció que no es produeixi.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

El punt d'inflexió a l'hora de corregir les produccions és aquell en el qual els infants prenen consciència d'allò que estan fent, *comunicar*. De fet, aquesta realització esdevé l'oració clau del fragment, *consciència del que està fent*. Diferencia explícitament entre dues possibilitats davant d'un infant que escriu. La primera és l'escriptura com un joc, i l'exemplifica amb l'experimentació de lletres i sons. La segona, que és quan s'introdueix el punt d'inflexió, és quan existeix la voluntat de *comunicar*, de *transmetre* un missatge a partir de l'escrit. A partir d'aquesta diferenciació binària comunicativa, estableix un exemple en llenguatge oral per il·lustrar què passa quan un infant vol comunicar però ho fa en un llenguatge inventat, que no aconsegueix transmetre el missatge, *tu no m'has entès no m'has pogut interpretar això*. En el fragment reprodueix vàries intervencions per mostrar diferents actuacions docents que podria dur a terme, ja que serien diferents depenent de la funció amb la qual l'infant ha creat el text. L'experimentació va lligada al llenguatge inventat, que és aquell que el nen empra per jugar. L'altre, en canvi, és compartit socialment i, per tal que sigui comprensible per tots, hi ha unes normes que s'han de respectar, *però t'ho estàs inventant ara o:: este-o realment és el |nyt| el:: el de tots*. En el cas que els infants facin un text i s'hagi de penjar en un lloc públic, és a dir, s'hagi de compartir socialment, la Carolina es mostra partidària de penjar el model a sota per tal de tenir aquesta referència coneguda que tothom pot llegir, *aquell nen pues ha comunicat però a baix també comuniquem com a tots*. Sempre, però, insistint en la importància del text que ha escrit l'infant, que ha estat escrit amb la voluntat de transmetre, de comunicar. En cap moment indica que li falti valor sinó que l'acompanya del model amb una doble finalitat. D'una banda, fer-lo comprensible per a qui el vulgui llegir, *la meva intenció és que això comuniqui*. D'altra banda, que el nen tingui un estímul per veure les diferències entre allò que ell ha escrit i el model, *li estàs donant l'opció en aquest nen que també vegi.*

Onzè fragment (F11)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 107 [314-363]

Text	Anàlisi
Mireia vale | en general/ |em::| creus que:: | |nyt| com creus que els infants viuen els processos a l'escola ¿no? Creus que:: | {(AC) a veure com ho dic} | |am::| creus que els viuen de manera |nyt| plaent/ o:: o que són:: |nyt| a vegades fruit de unes |nyt| | d'unes limitacions molt clares ¿no? Potser a vegades els imposem:: | doncs això que a final de:: P3 ja han de saber tal i que a finals de P4 han de saber tal i a finals de P5 han de saber tal perquè sinó:: | ja comença com tota una retaila ¿no? | ¿com creus que l'infant viu aquests processos?	L'E inicia la formulació de la pregunta. Destaca una situació. Demana a la Carolina que es posicioni davant de la situació descrita.
Carolina depèn | depèn amb el sentit de | depèn de l'estil de vida del nen | en el sentit |em::| un nen bueno no diré aquest nom |eh| un burro ¿vale? |eh::| potser es pensa que l'únic camí que pot fer de l'escola a casa és el mateix | ¿si? I potser ho pot fer | pues súper rient/ ¿saps? Però quan conegui una altra cosa dirà |¡eh::!| ¿què passa aquí? Jo vull un altre camí/ ¿saps?	Respon directament que *depèn*. Després d'una pausa breu, ho repeteix fins a dos cops més. Ho lliga amb el tipus de vida de l'infant, *estil de vida*. Inicia una metàfora sobre estils de vida. Comença amb el burro que ho és perquè només veu una manera de fer les coses, únic camí. Afegeix un possible estat emocional que s'il·lustra amb el somriure. L'adverbi *súper* el quantifica. La conjunció adversativa introdueix el contrast, representada per *una altra cosa*. No s'especifica si és únicament el camí. Reprodueix la reacció verbal en 1ps. Remarca la voluntat de l'elecció, *vull un altre camí*.
Aleshores és en aquesta comparança quan pots comparar amb algo millor/ | o algo que te fa més plaer ¿no? que dius |xe xe xe xe xe| ¿saps?	Accentua la importància de la comparació entre dos elements, i veure la diferència, *algo millor*, que ho associa amb quelcom que produeix *major plaer*. L'onomatopeia reprodueix la sorpresa del coneixement.
Que no vull anar per aquest camí ¿i si passem per aquell altre camí que arribem allà mateix? ¿no?	Reprodueix el raonament, accentuant la tria, *vull anar*. Reprodueix, en forma de pregunta, un nou raonament. Està formulat en present i accentua els diferents camins per arribar a un lloc, *allà mateix*.
O em dóna aquesta llibertat a mi o aquesta manera de jo ser jo | ¿no?	L'alternativa, introduïda per la conjunció, és de llibertat per a la persona, remarcat pel pronom *mi*, o una manera de ser. La doble repetició del pronom *jo* destaca l'impacte en l'individu, expressat en 1ps.
Hi ha molts nens que ara per exemple si no han:: no han:: estat doncs | entre cometes | tracta::ts o acompanya::ts doncs ja des de la família o des del:: les escoles ¿no?	Descriu una situació en la qual destaca la manca d'acompanyament en el sentit de recórrer un camí junts. L'expressió *entre cometes* treu contundència.
Quan tu ara els hi poses una nova una una nova educació o ¿no? Una altra manera de veure-ho és s'agobien clar que s'agobien	L'impacte del canvi, que és la nova educació, és un *agobio* per part de l'infant. Repeteix la sensació d'ofec dues vegades, i l'adverbi clar indica que és evident.
perquè necessiten que els altres l'estructurin |	Explica el motiu de l'angoixa, la necessitat que un col·lectiu extern, en 3pp, que no defineix qui és l'estructuri en el sentit d'organitzar-lo.
no està acostumat a estructurar-se ell | o d'auto gestió ¿no? Amb l'autoregulació aquesta de | mira les emocions ni ni de la lectura ni d'això |	Explicita la falta d'aquesta capacitat d'organització per part de l'infant. La conjunció proposa un sinònim, autogestió. Després de la demanda de confirmació ho reformula per anomenar-ho autoregulació, que va lligada a les emocions.
{(AC) és molt més fàcil que et vinguin i et diguin} fes	Valora la situació oposada, que algú extern et digui

aquest treball | i amb aquesta lletra i amb aquestes pàgines |	què has de fer, com *molt més fàcil.* Ho concreta amb un exemple de lletra i pàgines.
¡clar que és més fàcil! perquè després de l'altra potser t'has flipat i potser n'has fet seixanta | ¿saps?	Evidencia el motiu pel qual és més fàcil. Pots estar fent més feina de la demandada. Descriu aquesta situació amb flipar, un verb que accentua el desfasament.
{(AC) |bo bo bo bo bo|} és massa feina |	Associa aquesta manera de fer amb massa feina, més de la que toca.
és més fàcil que te donguin les coses mastegades |	Per il·lustrar la situació fàcil empra la metàfora de les coses mastegades, que són més fàcils de gestionar.
però | has de sapiguer en quin moment ¿no? doncs | doncs poden i	L'adversatiu apel·la la necessitat del mestre, en 2ps, de tenir coneixement de causa.
hi han nens que ho viuen molt bé | ¿val? Possiblement els nens que ho visquin molt bé són aquells que no tenen problemes | que no els hi els hi és dificultós | ¿no?	Planteja una possibilitat, nens que ho viuen bé, accentuat per l'adverbi de quantitat molt. Estableix una relació d'elements, aquells que *ho viuen bé no tenen problemes*. Reformula i afegeix que són aquells que el procés no els resulta complicat.
Però aquells nens per exemple que els hi és dificultós/ | és una angoixa ¿val? |	La conjunció introdueix el contrast, aquells que sí que els hi costa. Ho associa amb una sensació, l'angoixa.
jo per exemple la meva infància va ser angoixosa en aquest sentit | ¿no?	Remet a la seva experiència en tant que alumna. Defineix la infància d'angoixosa, emfatitzant la sensació d'ofec permanent.
{(P) després és bueno} fins a quin sentit era <u>jo</u> | la que no era bona perquè no arribava en aquest en aquest límit/ o | si jo no tenia les suficients habilitats/ | ¿saps? Com | per poder don::cs ser més competent ¿no? En en allò/ | bueno és també una incògnita ¿no? en això/	L'adverbi qüestiona on estava el desajust, que fos ella la que no era bona. Remarca la mancança de les habilitats com les causants de la falta de competència. Manifesta que es tracta d'un tema pendent de resoldre, *incògnita*.
Mireia per tant el paper del mestre també és | pel que dius/ és entenc jugar | amb cada infant també en funció del [que necessiten]	L'E infereix informació i emet una hipòtesi sobre el paper del mestre a partir de la resposta de la Carolina.
Carolina [|oh| clar]	Mostra l'evidència de la inferència amb l'adverbi de claredat, acompanyat de l'onomatopeia.
Mireia en el moment	Acaba la frase.
Carolina sí | però bueno que ja és el que comentava	Assenteix amb la partícula afirmativa. Després de la pausa breu matisa amb la conjunció contrastiva, que remet a la resposta.
o sigui depèn del nen/ | o sigui si el nen comença en una escola per exemple molt tradicional	El marcador introdueix l'aclariment, *depèn*, novament del nen. Torna a aclarir. Proposa un exemple d'un infant que estudia en una escola *tradicional*, accentuat per l'adverbi de quantitat *molt*.
en el en el que l'expectativa tant dels pares com del:: de les mestres és | arribar al nivell més alt | i el nivell més alt és el nivell més ràpid/ | ¿val? Possiblement | hi hauran nens | que els hi agradarà molt perquè és la carrera d'arribar allà | i ¿què passa? Si arribo en allà tinc premis |	Vincula unes altes expectatives, dels pares i dels mestres, per assolir un *nivell alt*. És remarcable que ho repeteix, i també el temps d'inversió, *ràpid*. Descriu què pot succeir des de la possibilitat. Dues reaccions, nens que els hi agrada molt. Aquests fan una carrera que accentua la competició del procés, i l'objectiu final, arribar allà. També la recompensa final en forma de premis.
però són premis efectius o premis materials | aleshores fins a quin premi és el <u>teu premi</u> | ¿entens una mica el el:: el sentit?	La conjunció contrasta el tipus de premis, efectius o materials. L'èmfasi en el pronom possessiu realça importància del premi per a l'individu, intrínsec.
Mireia sí sí	L'E mostra acord, amb la doble partícula afirmativa.
Carolina | aleshores sí jo ho faré però {(AC) ho faig per una tercera persona no ho faig per mi} | ¿saps?	Tanca la resposta amb un exemple narrat en 1ps. La conjunció contrasta en qui es centra el premi, en una persona externa, *tercera persona* o per mateix subjecte, *mi*.
després clar quan aquest nen se n'adona/ ¿no? |eh::| ja no només amb la lectura	L'adverbi introdueix un element nou, la presa de consciència. Expandeix els resultats més enllà de la

sinó | té una parella però la parella també | fa les coses perquè la parella estigui contenta no perquè ella estigui contenta i aleshores això ho transporten tota la seva vida ¿no? És com el patró que arrossegarà |	lectura, com indica la negació de l'adverbi només. Ho vincula al camp de les relacions personals. Fer per a acontentar l'altra, una tercera persona, i no per a un mateix. L'adverbi aplica les conseqüències a la vida. El verb que empra és transportar, la idea que porten una càrrega que els acompanya. Emfatitza que es tracta de tota la vida, remarcant el màxim abast. Tanca la intervenció concloent que es tracta d'una manera de fer, patró, que arrossegarà, emfatitzant la sensació de cansament.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

Tot el fragment està tenyit per la diferenciació entre dues maneres de viure el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, però amb els mateixos resultats finals: la capacitat de llegir i escriure. La paràbola que estableix a l'inici és significativa, ja que empra la metàfora del *burro* per simbolitzar allò que ha passat durant molts anys a les escoles. Davant de la falta d'experiències per comparar, et conformes amb el que tens, una manera d'aprendre a llegir i a escriure poc significativa. Però quan coneixes altres realitats que són més satisfactòries ja no vols tornar a fer-ho com abans, *Jo vull un altre camí*. El *burro*, a més, es desplaça per un camí que és el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. El resultat final és el mateix, ja que s'arriba físicament al mateix lloc, *¿i si passem per aquell altre camí que arribem allà mateix?.* En aquest cas és l'assoliment de la capacitat de llegir i escriure. A més, lliga aquesta possibilitat d'escollir el camí que cadascú vol recórrer amb el desenvolupament més integral de la persona, la construcció de la personalitat, *aquesta manera de jo ser jo*. Per tant, va molt més enllà de simples conseqüències acadèmiques o vinculades només amb la capacitat lectora o escriptora, sinó que afecten el desenvolupament integral de l'infant. A la vegada, critica un tracte que reben els infants en els quals no se'ls deixa escollir ja que se'ls dóna tot massa decidit, *no està acostumat a estructurar-se ell*. La conseqüència és la falta de capacitat, per part de l'infant, d'autogestionar-se de manera satisfactòria, afectant així el seu desenvolupament integral. D'entrada, sembla que tot siguin beneficis ja que quan es donen les decisions preses als infants aquests perden menys temps i resulta més eficient, *és més fàcil que te donguin les coses mastegades*. No obstant això, hi ha una facilitat aparent que afecta negativament els infants, que és aquesta manca de capacitat d'autogestió.

Més endavant parla pròpiament del procés d'aprenentatge en el cas dels infants, deixant enrere la paràbola del *burro*. En el cas dels infants proposa dues situacions, és a dir, que contempla dues possibilitats davant del mateix punt de partida. En la primera opció, els infants viuen bé el procés. Atribueix aquesta experiència plaent a la manca de dificultats, *Possiblement els nens que ho visquin molt bé són aquells que no tenen*

problemes. En la segona, en canvi, el procés d'aprenentatge és més difícil i genera angoixa als infants, per tant afecta negativament la seva persona. Aquest cas, a més, remet directament a la seva experiència. De fet, qualifica la seva infància d'angoixosa per il·lustrar com de poc plaents van resultar molts dels processos d'aprenentatge, entre els quals es troba el de la lectura i l'escriptura. De fet, reflexiona sobre el seu propi procés qüestionant fins a quin punt realment aquelles dificultats eren fruit d'una manca d'habilitats. Deixa la reflexió oberta, *bueno és també una incògnita*.

L'oració clau del fragment està vinculada a com una escola de tipus tradicional entén els processos d'aprenentatge, que a la vegada lliguen amb la seva experiència com aprenent. Concretament, afirma que hi ha escoles en les quals l'únic objectiu és aconseguir *el nivell més alt és el nivell més ràpid*. En aquesta oració es veu com l'atenció es centra només en el resultat, deixant completament de banda el procés, que a la vegada pot afectar en dimensions que van molt més enllà de l'acadèmica, per exemple l'emocional, com ja s'ha vist en aquest fragment. De fet, tot desenvolupant la idea lliga aquesta fixació centrada en el resultat final amb el que pot passar a la vida en general, ja que ho exemplifica amb les relacions de parella. El diferencial entre les diferents maneres de viure és la motivació i d'on prové aquesta. La Carolina és clarament defensora de la motivació intrínseca, que és aquella que et porta a fer les coses per tu mateix i no per l'acció d'uns tercers. Per contra, l'extrínseca, que la lliga amb les recompenses, és aquella que va en detriment del desenvolupament de la persona. Tanca el fragment amb una generalització sobre com un patró aplicat a l'aprenentatge, el fet de tenir una recompensa final, pot esdevenir un patró d'actuació per a la resta de la vida, *aleshores això ho transporten tota la seva vida, És com el patró que arrossegarà.*

Dotzè fragment (F12)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 108 [364-392]

Text	Anàlisi
Mireia quina:: importància li dónes al a:: al procés i al resultat com si diguéssim | en quant a lectura i escriptura	L'E planteja una pregunta extrospectiva.
Carolina procés i resultat | el procés n'hi ha tants com nens |	Repeteix part de la pregunta. Després de la pausa respon directa. Compara directament la quantitat de processos amb els nens.
resultats/ | o en saps o no en saps | (riu) |	Després de la pausa explica l'altre element,

	resultats. Planteja dues alternatives a partir de la conjunció, saber o no saber, formulat en 2ps.
en saps o no en saps	Després de la rialla, repeteix l'oració.
però quan ho has de saber/ | això és el procés qui ho porta | ¿saps?	La conjunció introdueix una situació de contrast. La perífrasi d'obligació remet al procés, que és personificat, *qui ho porta*.
Serà serà el mateix ritme d'aquell nen el que el que:: | els resultats seran més immediats o menos immediats serà més ràpid o serà més lent | ¿no?	En forma futura, estableix *l'hipotètic* ritme d'un nen a través dels *resultats*, que són *més* o *menys immediats*. El ritme, per tant, *més ràpid o més lent.*
Però també:: canviarà molt amb:: amb aquesta | |nyt| amb aquesta seguretat en un mateix	La conjunció apunta un element diferenciador, que pot introduir canvis, la seguretat en un mateix.
| si tu ja confies en tu mateix de que això ho estàs fent i et sortirà/ te surt ¿no?	Desenvolupa la idea, la confiança et porta a culminar l'acció, com indica el futur, et sortirà. Després, la confirmació en present, et surt.
cosa que si:: {(AC) pues es que no em surt no em surt} perquè l'altra ho fa millor/ ¿saps? |eh::|	L'altra opció és la negació, en present d'indicatiu, no em surt. Ho repeteix dues vegades. El motiu és perquè a una altra persona li surt millor.
sí t'acabarà sortint però |bf| pot ser molt més etern ¿no? el procés/	La perífrasi durativa accentua el temps que costa culminar. L'onomatopeia *pff* fa referència a la duració de l'acció, accentuat per l'ús del concepte etern que il·lustra l'exageració de temps que comporta el procés.
| bueno la prova jo crec que és que | hi ha nens | que potser n::o han agafat |mh::| un llapis | |nyt| simbòlicament |¿eh?| |e::| fins als sis set anys/ | ¿saps?	El marcador *bueno* introdueix una evidència, segons el seu punt de vista, jo crec. Estableix dues possibilitats. En un extrem aquells infants que han tingut poc contacte, il·lustrat per l'acció d'agafar un llapis. Tanmateix, en un moment precís l'interès apareix de sobte, com indica l'onomatopeia *pam*, reforçat per la picada de mans.
i arriba un moment en que el seu interès és |¡pam!| ((pica de mans))	
i en dues setmanes t'estan escrivint cartes | i és viable això i:: jo ho he vist |	Concreta què fan aquests infants, escriure cartes. Li atribueix validesa a l'evidència remarcant la seva experiència, jo ho he vist.
aleshores dius ¡ostres! Doncs totes aquestes coses que jo li he ofert/ en dos setmanes/ | ¿saps?	Comparteix el raonament verbal, que accentua la importància de l'actuació docent, el que el mestre ofereix, en aquest cas en 1ps.
o sigui has anat aprenent perquè sinó en dos setmanes no et fa el que t'està fent	El marcador aclareix informació. Destaca una part del procés que s'ha fet a poc a poc, has anat aprenent. Del contrari, com indica la conjunció, no és possible aquest canvi en dues setmanes.
però t'ho està fent i t'ho està fent bé\ |	La conjunció contrastiva *però* apunta que la veracitat del que està ocorrent, t'ho està fent i la manera, bé.
i no necessita tant d'aquest |eh::| ara la a ara la e ara la i ara la o ara la u ¡ara tornem-hi! ara la a ara la e ¿no?	Apunta allò que no necessita a través de l'exemple de les lletres, una temporització molt clara il·lustrada per l'adverbi temporal ara.
És com aquesta repetició que | a vegades es pot fer amb més gràcia o menos gràcia ¿no? n'hi ha que no que és a e i o u ((picant amb la mà a la taula a cada vocal)) i després a e i o u més repetició |	Destaca la repetició del mètode, i la manera com es pot fer, amb més o menys gràcia. Planteja una possibilitat, que acompanya amb la mà a la taula. Una altra, introduïda per l'adverbi després accentua novament la repetició.
n'hi han que no n'hi ha que ho disfressen molt més | ho fan més atractiu vale però | no deixa de ser ¿no? Aquest conductivisme ¿no? Que que que realment els hi estem fent quan realment després veus que els resultats ¿no?	L'altra manera és disfressat. El mateix però vestit de manera diferent. El resultat és que esdevé més atractiu. La conjunció adversativa apunta què és, conductivisme en realitat, malgrat es vulgui presentar d'una altra manera.
És un resultat això | però és un resultat en què | no hem tingut que córrer el meu nivell/ | sinó el seu | ¿no?	Apunta l'obtenció del resultat. Entre moure el nivell del mestre i de l'infant es mou el de l'infant, però com una obligació, com indica la perífrasis.
És realment en coses amb molt poquet estan fent avanços però molt molt molt més grans |	L'adverbi indica que pot semblar diferent. Relaciona molt poc amb avenços grans, accentuat per la triple repetició de l'adverbi de quantitat molt.
i amb molt més significat per ells ¿no?	Afegeix com de significatiu és per als alumnes.
I aquests t'asseguro/ | que seran amants de la lectura i l'escriptura\ |	Fruit d'aquesta manera de fer els alumnes esdevenen amants de la lectura. Ella mateixa ho certifica. Empra amants per dimensionar la passió, l'amor passional que tindrà lloc.
els altres no t'asseguro res | n'hi hauran que sí	No nega aquesta passió per als altres infants, però

però n'hi hauran que | sortiran de l'escola i diran | {(DC) menos | mal} | i no te'n tocaran més	la contempla només com una possibilitat. L'adversatiu emfatitza aquells que no aconseguiran ser amants. Quan s'acaba l'escola, associada amb la lectura i l'escriptura, es senten alleujats, menys mal. Il·lustra la falta de contacte amb el sentit del tacte, no tocaran més llibres.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment mostra la gran quantitat de processos que hi ha per aprendre a llegir i a escriure. De fet, estableix una comparació quantitativa amb el nombre d'infants, *el procés n'hi ha tants com nens.* Per contra, la resposta al resultat és binària, *o en saps o no en saps*. És a dir, o bé saps llegir i escriure o bé no estàs alfabetitzat. Tot el fragment està tenyit per aquesta diferenciació entre procés i resultat però també, per les diferents maneres com es pot viure el procés. Posa l'atenció en el com, en la manera com es du a terme el procés. Diferencia entre dues propostes que explica a partir de l'actuació docent respecte l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. La primera opció es correspon amb un docent directivista que orquestra la transmissió del coneixement*, ara la a ara la e ara la i ara la o ara la u ¡ara tornem-'hi! ara la a ara la e*. La Carolina situa aquesta manera de fer en el paradigma del conductisme i el defineix per l'adaptació del nen a la realitat de l'adult, en aquest cas, al nivell específic de coneixements que el mestre considera que ha de tenir l'infant, *no hem tingut que córrer el meu nivell/* | *sinó el seu* | *¿no?.* Per contra, ella és partidària de fer l'adaptació a la inversa, és a dir, que sigui el mestre el que s'adapti al procés d'aprenentatge de l'infant i faci l'acompanyament que requereix atès el moment en el qual es troba. En aquest sentit, la seva proposta s'emmarcaria dins del constructivisme, ja que parteix de les necessitats de l'infant i de la imperiosa necessitat de respectar els processos d'aprenentatge al ritme que es vagin produint. D'aquesta manera, assegura, d'una manera molt totalitària i mostrant gairebé una fe cega en allò que passarà, es genera un major significat per als infants i la conseqüència és evident; *t'asseguro/* | *que seran amants de la lectura i l'escriptura.* L'impacte d'haver viscut de manera natural i significativa el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura desemboca en l'estima cap a l'habilitat, mentre que per aquells infants que no l'han pogut viure així no assegura res, com tampoc ho nega. Redueix l'expectativa a la incògnita, *els altres no t'asseguro res*.

De manera recorrent, valida allò que explica amb la seva experiència, fent referència directa a la vivència que s'ha esdevingut del voluntariat, *jo ho he vist*. Confia plenament en les capacitats d'aprenentatge dels infants, com es desprèn de les múltiples vegades que afirma que aprendran, que se'n sortiran a l'hora de de resoldre els reptes. A la

vegada, però, insisteix en la necessitat que els mateixos alumnes confiïn en ells mateixos com una peça clau per aconseguir-ho, *aquesta seguretat en un mateix*.

Tretzè fragment (F13)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 109 [393-427]

Text	Anàlisi
Mireia i quina:: | quina importància li dónes al treball entre iguals	L'E pregunta planteja una pregunta professional.
Carolina home penso que:: és molt bo |	Respon directa, sense dubitacions. El marcador reactiu home, *introdueix* el seu pensament, *molt bo*.
penso que és molt bo perquè:: bueno realment clar | la meva filosofia almenos |eh::|	Després de la breu pausa insisteix en la valoració. Inicia la justificació, des de la seva visió. Empra el concepte filosofia per delimitar la seva corrent de pensament.
Clar els nens per mi | |eh::| és molt millor	No acaba de dir el motiu, torna a insistir en com de millor és, acompanyat de l'adverbi quantificador molt.
|mh::| no sé aviam com t'ho explico |	La vocalització de farciment, acompanya l'evidència del repte que suposa justificar la seva valoració.
{(P) espera estic pensant}	Demana temps per pensar de manera explícita. L'ús del gerundi indica que s'està produint.
Mireia sí sí pensa	L'E li confirma l'espai per pensar que ha demanat.
Carolina | |nyt| jo no parlo igual amb el meu pare | que amb un:: director | ¿saps?	Després d'una pausa breu, emet una reflexió sobre com canvia ella el discurs davant els diferents interlocutors, el *pare* i un *director*.
Aleshores | amb el meu pare/ | portarem aquesta:: |nyt| estratègia o aque- aquesta:: intersubjectivitat ¿no?	L'adverbi introdueix l'aclariment. La concreció del seu pare la descriu en 1pp. Apel·la a la connexió que existeix entre ambdós, que anomena *estratègia* o *intersubjectivitat*.
entre nosaltres aquest aquest sapiguer com jo parlo i com ell parla/ |	La preposició *entre* emfatitza l'espai compartit, que queda emfatitzat per l'evidència de coneixement mutu, *com parlo jo, com parla ell*.
aleshores hi haurà com aquesta connexió doncs que ((espetega els dits)) no faltarà gaire cosa més/ | ¿saps? Però ens estarem comunicant | i | envers	Torna a insistir en la connexió, anomenada com a tal. Per accentuar la connexió espetega els dits. Indica què no cal, gaire cosa més per comunicar. La conjunció copulativa matisa la bidireccionalitat de la connexió.
amb el director pues | no parlaré de la mateixa manera o no utilitzaré les paraules de la mateixa manera |	La preposició introdueix l'altre cas, *el director*. L'explica a partir de negar els elements anteriors: que sigui com ha descrit abans, *mateixa manera,* o un diferent ús de les paraules.
per tant no es podrà ficar tant en el meu cap | {(AC) (P) o jo no em podré ficar tant en el seu cap} |	La conseqüència és que el director no pot entrar en el cap de la Carolina, i a l'inrevés. Empra la metàfora ficar-se dins del cap que il·lustra la quantitat de construcció conjunta.
entre iguals doncs és una miqueta el mateix ¿no?	Accentua allò que es repeteix, el mateix.
Estem parlant d'argots ¿no?	Des de la 1pp, situa el tema, els argots.
Jo li puc explicar una cosa/	Canvia a l'entorn d'aula. Es situa en el lloc de l'infant.
però la mestra m'ho pot estar explicant d'una manera i dius pues mira no sé m'he encapficat amb que no ho entenc ara | ¿saps?	L'adversatiu introdueix les dificultats de la comunicació, centrada en la *manera* com s'explica. La manca de comprensió l'accentua el capficament

	que no ho entén.
I jo sé que ho puc sapiguer | però clar potser em ve la Montse ¿saps?	Ressalta que saps que ho pots aconseguir. L'adversatiu introdueix el contrast, amb algú proper com és la seva companya Montse.
i em diu ¡no! que és així i així à | i jo |¡ah!| jolines {(AC) tanta tonteria per això}	A través del discurs directe reprodueix el diàleg. La facilitat de comprensió la indica la valoració del que s'estava intentant explicar, *tanta tonteria*.
¿saps què vull dir?	Demanda explícita de confirmació.
Aleshores és com | estem com parlant de dos nivells diferents |	Explicita la diferència situant ambdues converses en *nivells diferents*.
aleshores és com oferir aquests dos nivells ¿no? o sigui el mestre no ens l'hem de carregar	Per tant, el que s'ha de fer és fer-los evidents a l'aula oferint-los. El marcador aclareix. El col·lectiu no pot trencar el mestre. Empra el verb carregar, i amb la perífrasi d'obligació sembla que així sigui.
o sigui tenim moltes coses a fer ¿no? |	El marcador inclou la feina dels mestres, en 1pp des del col·lectiu docent, i quantifica què està per fer, *moltes coses*.
però al mateix temps que també | ens traiem molt de pes/ perquè en certa manera	L'adversatiu contrasta, també se'n treuen.
o sigui els mestres (riu) si els hi haguéssim de dibuixar amb una caricatura seria amb una motxilla d'aquelles tan grans que dius ¡ostres! ¡però si no es veu el mestre! ¿no? | dius bueno	El marcador introdueix una imatge còmica, una *caricatura*, per il·lustrar allò que pensa. El mestre amb una motxilla tan gran que no se'l veu. Reprodueix el comentari explícitament.
per què tanta responsabilitat/	Qüestiona l'excés de *responsabilitat* que tenen els mestres amb l'adjectiu de quantitat.
o sigui realment <u>focalitzem</u> on realment ens interessa/ |	Aclareix què fer, centrar l'atenció, emfatitzat verbalment en el que interessa. La doble repetició de l'adverbi realment indica que pot haver-hi coses que no ho siguin.
potser farem una:: una feina de més qualitat | que no esperin tant de nosaltres |	Li atribueix, des de la possibilitat, major qualitat a la feina. Explicita què no, tanta quantitat. Parla des del col·lectiu dels mestres, 1pp.
perquè sinó al cap i a la fi estem perdent més el temps | en	Justifica la resposta, més quantitat és perdre el temps. L'ús del gerundi indica la duració de l'acció.
| oferir una fitxa | o estar a l'ordinador fent una fitxa durant no sé quant de temps/ | ¿saps?	Detalla les situacions, la fitxa o estar a l'ordinador fent-la.
Quan realment pots estar aquella hora i mitja o aquelles dues hores/ | mirant els teus alumnes i sapiguent que aquell |	Planteja l'alternativa on insisteix en la necessitat d'observar els alumnes. Quantifica el temps, *hora i mitja, dues hores*. Els verbs il·lustren les accions del mestre, en gerundi, *mirant*, *sapiguent*.
doncs té molts de gelós perquè el seu germà és petitó i tota la pesca/ o perquè aquell no se relaciona | o perquè aquest altra doncs per exemple la:: parla no la té lo suficient |	Descriu observacions possibles. Tota la pesca remet a tot allò observable.
per tant li pots oferir | més estratègies o estímuls en aquell moment ¿saps? |	La conseqüència de l'observació és en la resposta del mestre. Pot ferir una major quantitat *d'estratègies o estímuls*.
bueno pues depèn en què oferim el nostre temps ¿no? també el resultat serà aquest ¿no?	El marcador inicia una nova reflexió, depèn en què s'inverteix el temps. Empra el verb oferir que mostra la disponibilitat del mestre.
O sigui és com:: | bueno no sé ho veig així no sé llegeix | no sé llegeix un llibre ¿saps? I sabràs moltes més coses | de com:: estar amb els teus nens {(DC) no sé} jo ho veig així	El marcador introdueix la necessitat de llegir, segons la Carolina, ho veig així. Indica manca de coneixement, no sé. La conseqüència de la lectura és saber més. Concreta el camp de coneixement, saber sobre els infants. Tanca el torn insistint en la individualitat de la resposta, *jo ho veig així*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment és *ens traiem molt de pes*, ja que es desprèn la concepció de la Carolina sobre quin ha de ser el rol docent a l'aula. Per entendre l'oració, però, cal remetre a la caricatura que fa del docent actual *amb una motxilla d'aquelles tan grans que dius ¡ostres! ¡però si no es veu el mestre!*. Aquesta accentua el pes que

porta el docent quant a responsabilitat, ja que des d'una perspectiva en la qual el mestre és l'eix principal que dirigeix els ensenyaments i els transmet als infants, la majoria de l'acció dependrà de la seva persona. En canvi, la Carolina aposta per un model més del tipus guia, on el centre és l'infant i els seus processos d'aprenentatge. Per això, insisteix en la necessitat de centrar l'atenció en els elements veritablement importants i no perdre el temps en d'altres de secundaris, *estem perdent més el temps | en | oferir una fitxa*. El mestre té una eina al seu abast per aconseguir allò que considera fonamental, l'observació, *Quan realment pots estar aquella hora i mitja o aquelles dues hores/ | mirant els teus alumnes*. Aquesta observació també va més enllà de la simple dimensió acadèmica ja que ofereix una visió holística del desenvolupament de l'infant, tot considerant l'estat emocional en el qual es troba. Ho concreta a través de l'exemple d'un infant que té enveja d'un germà petit o d'un infant que interactua poc amb la resta. Amb tot, el fragment està tenyit per crosses que indiquen que es tracta del seu punt de vista. De fet, inicia el fragment indicant que es tracta de *la meva filosofia* i el tanca amb *jo ho veig així.*

Assenyala els avantatges del treball entre iguals arran d'un sil·logisme entre les diferències de les situacions comunicatives en funció de l'interlocutor. El primer exemple, en primera persona, remet a les diferències entre mantenir una conversa amb un director d'escola i el seu pare. Les experiències compartides amb aquest segon nodreixen un llenguatge compartit que anomena intersubjectivitat. Aquestes vicissituds estableixen unes connexions lingüístiques que van més enllà de les que es poden tenir amb un desconegut, com podria ser el director d'escola. De fet, afirma que el director *no es podrà ficar tant en el meu cap igual* que ella *no es podrà ficar en el seu cap*. Concreta el paral·lelisme entre aquesta situació i les diferències que hi pot haver entre una mestra i els seus alumnes. Per tant, es dedueix que entre els infants, que comparteixen experiències però també un llenguatge, és més fàcil que s'entenguin que no amb la mestra, perquè es poden "ficar" en el cap del company amb major facilitat.

Catorzè fragment (F14)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 110 [440-480]

Text	Anàlisi
Mireia {428-439} ¿però has estat en alguna aula multicultural i multilingüe? A:: arran d'aquest projecte	L'E pregunta per l'experiència en un tipus d'aula concret.
Carolina sí:: sí sí sí sí	La Carolina assenteix.
Mireia ¿i què tal l'aula?	L'E demana que valori l'aula.
Carolina a Ildefons | |nyt| molt bé molt bé	De manera genèrica la valora amb un doble molt bé.
però te n'adones d'això ¿no? o sigui:: |nyt| que a través de::l | bueno no sé	La conjunció introdueix una reflexió, introduïda pel marcador d'aclariment.
jo vaig fer molt de treball:: sistèmic en el sentit sistèmic amb el sentit de que pots veure a través d'això/ | l::a on se frena el:: infant on s'atura o quina és aquella limitació o quina és aquella:: preocupació o aquella atenció que ha de descansar | ¿com?	Remet a la seva experiència personal, el treball, quantificat com molt. Un tipus, el sistèmic. Defineix què entén per sistèmic, centrat en les limitacions de l'infant expressades de diferent manera, *on es frena, on s'atura, la preocupació*.
Clar si te fa en un dibuix ja normalment el dibuix ja et dona moltes pistes	Ho concreta a partir de l'exemple del dibuix.
però si aquell dibuix a més a més te l'explica | ¿saps? no deixem de de veure el seu reflex | però si a més a més no veiem el seu reflex	La conjunció introdueix l'element de contrast, l'explicació que acompanya el dibuix, que per si sol és el reflex de l'infant.
però a més a més li estem oferint totes les tècniques com per poder ser competent | i que ell s'hi senti | ¿saps?	La conjunció accentua què aporta de més aquesta manera de fer, oferir, en clau del mestre que dona a l'infant, tècniques que poden fer-lo més competent. L'èmfasi en la possibilitat redueix el possible impacte.
No necessita després ell demostrar als altres que no és tan petit com li havien dit |	Ressalta tot el treball intern a nivell d'autoestima, no tant per als altres si no per a ell mateix, que fins i tot està emfatitzat a nivell oral. El creixement va lligat a ser més gran d'allò que els altres – sense especificar el col·lectiu- *l'hi havien dit*.
perquè ja ho està demostrant | però sobretot s'ho està demostrant a ell mateix |	La demostració, que implica veracitat és doble, és externa, ho demostra als altres però també interna, a ell mateix.
per tant | actuen | actuen perquè saben que poden arribar |	L'actuació la lliga a la capacitat de poder, al reconeixement.
però clar si tu estàs en aquí/ en l'inici i ells se senten petits | i a més no els hi donem eines perquè se sentin més grans |	El però introdueix la situació contrària, quan es senten petits, i els mestres, en 1pp, no donen les eines per fer-los créixer, és a dir, sentir-se més grans.
però a més a més els agrada- ens agrada molt molt molt/ que ells depenguin de nosaltres/ | el nen se sent molt petit | ¿saps? I	L'adversatiu introdueix una crítica al col·lectiu dels mestres, en 1pp. El grat que suposa la dependència. El quantifica repetint tres vegades adverbi molt.
aquí se queda estancat | ¿saps?	Apunta una observació que generalitza aquesta dependència.
Aleshores n::i ajudes emocionalment | que m'interessa | ¿saps? Ni ajudes a la manera de que ells se sentin més competents a l'hora d'escriure de llegir	Apunta les deficiències, emocional i competent.
perquè en certa manera també | llegir i escriure amb aquests nens | bueno amb tots |	Inicialment apunta una necessitat específica, amb *aquests nens*, però el marcador *bueno* amplia els afectats, *tots*.
però amb aquests nens en especial |	L'adversatiu retorna a remarcar la importància del que dirà per aquest grup en particular, *en especial*.
pot ser una teràpia molt bona | ¿saps? és imaginar |	A través de la possibilitat concreta una acció,

les seves metes ¿no? les poden dibuixar les poden escriure els hi poden inventar els hi poden ficar nom | ¿no?	imaginar els límits. Per expressar-les ofereix un ventall ampli, dibuixar, escriure-les, ficar nom.
Però es que ja no només els hi estàs oferint això\ | quan els hi estàs oferint ja l'estructura d'una història és | hi ha un problema	Insisteix en el paper del mestre que ofereix, *això*, *estructura*, *problema*.
però hem de buscar solucions |	Planteja una actuació d'equip, on l'infant i el mestre van a la una.
perquè una història comença però sinó no és una història si comença i s'acaba igual | ¿no? és hi ha un problema pues	Concreta què defineix una història, que comenci i acabi diferent.
i què li passa com ho soluciona com ho busca | estàs oferint també moltes maneres d'ell	Concreta els punts en els quals es pot centrar l'atenció de l'infant. Insisteix en el mestre que ofereix varietat, moltes maneres.
{(DC) de poder solucionar la seva vida} moltes de les seves coses a la vida/ | ¿no? Pares germans amb amb els amics | ¿no?	L'oferiment va més enllà de l'escola, és per a la seva vida, per solucionar-la.
O sigui estàs oferint com moltes altres:: coses ¿no? |	El marcador reformula per ampliar novament el ventall, moltes altres coses.
i després l'escriptura te n'adones de que hi han nens | que no volen acabar |	Apunta una observació, feta en 2ps. Els nens que no acaben perquè no és la seva voluntat.
i dius |ah| | ¡què gran! Quin gran moment/ | ¿no?	Verbalitza allò que pensa, en discurs directe.
Perquè han començat però {(DC) han sentit la la la manera de manera natural intrínseca} ¿no? el fet de dir | no no és que vull continuar fent això ¿saps? |	Explica el motiu pel qual no volen acabar, seguir fent això. L'ús del gerundi indica la duració de l'activitat. L'ús del pronom indefinit li resta importància a l'acte que no vol acabar.
{(AC) i després nosaltres perquè estem en un projecte i en certa manera doncs ens hem de limitar però que ho respecten molt} però clar els hi estàs com oferint molt més que aquella teoria de | l'argumentació el nus i el desenllaç	Narra una situació des de la perspectiva dels mestres. Parla de limitar i respectar sense concretar el què. Insisteix novament en el mestre com aquell qui ofereix més enllà del que sembla, *molt més enllà*.
| bueno | els hi estàs dient el mateix però |pr| ho estan ho estan vivenciant molt més	El marcador apunta la diferència en la manera més que en el contingut. És *vivenciant*.
hi haurà qui t'ho viurà més i hi haurà qui t'ho viurà menys |¿eh?| òbviament |	Planteja possibilitats, viure més, viure menys. Com no pot ser d'una altra manera, com indica l'adverbi.
però això amb tot | ¿saps?	La conjunció extrapola la generalització, *amb tot*.
però es tracta de que les petites xispes ((espetega els dits)) que tu puguis encendre en els seus cors ¿no? És com perquè puguin fer foc/ ¿no? I:: i forma part del nostre:: | professió ¿no?	La conjunció apel·la a les xispes com les espurnes que permeten encendre els cors. Equipara amb la capacitat de fer foc , i a la vegada, amb una de les dimensions de la professió de mestre.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

En aquest fragment l'oració clau està vinculada amb les emocions, *les petites xispes que tu puguis encendre en els seus cors*. D'una banda, remet explícitament a l'òrgan que tradicionalment s'ha associat amb les emocions, el cor. D'altra banda, perquè és una demanda expressa de la voluntat de la Carolina d'aconseguir que els nens visquin els processos d'aprenentatge i vitals de manera plaent. En aquest cas, referit a l'ensenyament i aprenentatge no només de la lectura i l'escriptura, sinó de la llengua en un sentit més ampli. Fins i tot, assegura que és una obligació dels mestres aconseguir aquestes *xispes* perquè és part de la professió. Amb tot, estableix diferents possibilitats en la línia d'atendre i d'acceptar la diversitat de processos duts a terme pels infants, *hi haurà qui t'ho viurà més i hi haurà qui t'ho viurà menys*. També la necessitat de respectar la voluntat dels infants en els processos d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. És molt clar amb l'exemple de l'infant que no vol continuar.

Aprendre a respectar els moments és viure el procés de manera natural. Aquest procés natural aporta grans beneficis, com l'estimulació intrínseca, perquè no es deu a pressions externes.

Tot el fragment, però, està impregnat d'aquesta necessitat d'atendre les necessitats emocionals dels infants i de crear espais d'aprenentatge que tinguin en compte les emocions. No només dels mestres cap als alumnes, sinó també la pròpia imatge que té cada infant de si mateix. D'aquesta manera, el paper del mestre passa per oferir més que donar, ja que en l'acte d'oferir existeix la possibilitat de triar. El mestre ofereix i l'infant escull o utilitza allò que necessita. A més, aquests oferiments estan adequats a les necessitats de cada infant perquè són diferents per a cada procés d'aprenentatge, *li estem oferint totes les tècniques*. L'objectiu final, però, remet novament a l'autonomia de l'alumne en forma de desenvolupament complet, més enllà de l'acadèmic, *poder ser competent | i que ell s'hi senti*. Per tant, aquesta relació que s'estableix amb un mateix és fonamental per a la Carolina, ja que reverteix en l'autoimatge de cada infant, *sobretot s'ho està demostrant a ell mateix*.

Quinzè fragment (F15)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 111 [481-502]

Text	Anàlisi
Mireia i en quant a l'entorn ¿no? Aquesta varietat lingüística i cultural ¿com la valores? | |nyt| en quant a l'aula |¿eh?| creus	L'E demana que valori l'entorn multilingüe i multicultural de l'aula.
Carolina ¿el què? ¿el què?	La Carolina demana quina cosa s'està demanant amb la partícula interrogativa què.
Mireia ¿com valores aquesta varietat lingüística i cultural de l'aula? Creus que aporta:: o	L'E repeteix la pregunta. Inicia una possible resposta centrant l'atenció en allò que aporta.
Carolina riquesa ¿no?	Apunta l'abundor, sense concretar de què. El marcador busca la confirmació.
| bueno jo almenys |nyt| és veritat que:: |	Després d'una breu pausa matisa que es tracta del seu punt de vista. Talla l'oració i parla des de la *veritat*.
no tenim mestres amb molts | amb moltes | sapiguent moltes llengües |	Assenyala una mancança des d'una 1pp que s'intueix que és la societat. Falten *mestres* amb *moltes llengües*.
però bueno es que aviam som mestres ¿saps?	L'adversatiu introdueix el contrast, a partir de definir què són: *som mestres.* Ara s'inclou en el col·lectiu dels mestres en usar aquesta 1pp.
No no som aquí un:: un ordinador/ | però |eh::| sí que és veritat que |	Manifesta què *no som, ordinadors*. L'adversatiu introdueix les avantatges de saber llengües, des de la *veritat*.
també els hi ensenyes el fet | una t'accepto | ¿no?	L'ensenyament és per part del mestre, en 3ps.

Quan tu estàs preguntant | ja estàs dient t'accepto	Enumera la primera, l'acceptació del mestre a l'infant, com indica el pronom de segona persona *t'*.
vull sapiguer de tu |	Ho amplia amb una voluntat de coneixement, *saber de tu*.
però és que a més els hi estàs donant una un:: potencial encara molt més gran un producte molt més gran |	La conjunció introdueix un element diferent, el *potencial* o *producte* que el mestre atorga als infants. L'ús del superlatiu indica que els beneficis són majors que el primer anomenat.
jo que sóc gran encara haig d'aprendre | ¿saps?	Formula el benefici en 1ps, en perífrasi verbal d'obligació la necessitat de seguir aprenent.
Aleshores és com | per què no donar aquesta oportunitat ¿no? de | ells expressar-se ¿no?	L'opció que els infants parlin entre ells és una oportunitat. L'èmfasi en el subjecte de 3pp marca el principal beneficiat.
amb els seus companys que en certa manera els seus companys ja no els veuen com les coses rares que parlen raro/ | ¿saps? (riu) |	A més, deixen de veure'ls com les *coses rares* que es deriva del fet de parlar *raro*. L'adverbi *ja,* acompanyat de la partícula *no*, denota que abans sí que es produïa.
és com ja fer aquesta cohesió entre companys ¿no? Fer cohesió entre |e| entre l'adult i el nen que	Emfatitza allò que se'n deriva, la *cohesió* que situa a nivell de *companys*. Seguidament afegeix que també és entre *l'adult* i el *nen*.
això també en certa manera aquest vincle | doncs també és molt important perquè ell se senti més segur i per tant sigui molt més competent ¿no?	Destaca la importància del vincle, fruit de la cohesió adult-nen. Amb l'adverbi quantificador *molt* emfatitza la dimensió de la seguretat. La conseqüència, com indica la locució adverbial és una major *competència*, també dimensionada amb l'adverbi *molt*.
O tingui més |nyt| pugui endinsar-se més en lo que:: una de les parts dels nostres objectius/	La conjunció presenta una alternativa, els beneficis de cara l'assoliment dels objectius, que són els dels mestres, en 1pp, *nostres*.
però clar si ell està tens | difícilment ¿saps?	L'adversativa introdueix l'opció contraria, quan l'infant està tens, llavors és difícil.
I si es sent raro difícilment	Insisteix en la dimensió emocional de l'infant, definint l'estat amb *raro*, que emfatitza el desconcert, l'estranyesa de la situació.
i si a sobre no se sent acceptat | difícilment | t'arribarà als teus objectius ¿no?	Un element més és la falta d'acceptació. Novament és més difícil que d'aquesta manera assoleixi els objectius, ara formulats en 2ps, *teus* (del mestre).
aleshores fiquem-lo més fàcil cullera ¿no? Que ens ho fiquem tots ¿no?	En aquestes circumstàncies emplaça, amb l'ús del mode imperatiu, que el col·lectiu de mestres faci les coses més fàcils. L'ús del nom cullera és per emfatitzar un renec. Tanca el torn insistint en com la construcció de la situació és compartida, *ens ho fiquem tots.*

b) Anàlisi focalitzada del fragment

La paraula clau del fragment és la *riquesa* que aporta la varietat de llengües i cultura a l'aula. La Carolina té clar que és un entorn enriquidor que s'ha de tenir en compte, també, a nivell actitudinal. Per això, destaca les limitacions dels coneixements del mestre, perquè és impossible exigir-li que tingui nocions de totes les llengües, *aviam som mestres*. En canvi, defensa la necessitat de tenir una actitud inclusiva, que mostri interès per allò que desconeix tot deixant entreveure, a la vegada, que mai s'acaba d'aprendre i que la vida és un aprenentatge constant, *jo que sóc gran encara haig d'aprendre*. D'aquesta manera, el mestre esdevé un model que posa a l'abast dels infants la seva experiència. A la vegada, lliga aquest tractament actitudinal de la diversitat amb la manera com se senten els infants a l'aula. Parla de la necessitat de fer-los sentir segurs de si mateixos i competents, ja que al parlar una llengua diferent

de la llengua vehicular, es poden sentir desplaçats o menys capaços que els seus companys. Amb tot, no deixa de banda la integració en el grup classe, que és fonamental a l'hora de desenvolupar aquests sentiments. Fins i tot, vincula l'estat emocional de la persona amb la possibilitat d'assolir, amb major o menor dificultat, els objectius curriculars establerts, *i si a sobre no se sent acceptat* | *difícilment* | *t'arribarà als teus objectius.*

Setzè fragment (F16)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 112 [503-549]

Text	Anàlisi
Mireia i en el moment com si diguéssim ja:: a parvulari en aquest procés ¿no? D'aprendre a llegir i a escriure/ creus creus que té influència? Aquesta:: varietat lingüística o cultural/	L'E pregunta per l'existència d'influència de la composició social i lingüística dels infants per ensenyar a llegir i a escriure.
Carolina ¿si té influència?	La Carolina s'assegura la pregunta
Mireia |nyt| si influencia en el moment aquest d'aprendre a llegir i a escriure ¿no? El fet aquest ¿no? |nyt| De que imagina't una llengua en la qual totes les llengües dels infants de casa són:: és el català o:: el castellà/ i en canvi en aquesta aula doncs que hi ha:: vint llengües	L'E explica la pregunta. Proposa dos escenaris oposats a nivell lingüístic per situar l'èmfasi de la pregunta.
Carolina bueno jo penso que ha de ser més difícil òbviament	El marcador iniciatiu introdueix el matís per apuntar que es tracta del seu pensament*, jo penso*. Indica la conseqüència, *més difícil*, amb una perífrasi d'obligació, *ha de ser*. L'adverbi d'obvietat denota que no podria ser d'una altra manera. Emfatitza l'evidència de la dificultat.
no hi he estat en:: de manera directa/ ¿no? He estat en vox prima	Aflora la seva manca d'experiència directa, és a dir, un contacte de primera mà. Puntualitza una altra experiència relacionada.
però en aquest sentit tots el català i el castellà doncs més o menys el dominaven/	L'adversatiu aclareix perquè aquesta no és directa, tenien la llengua vehicular i el castellà dominat. L'ús del verb remet a la lluita que suposa l'aprenentatge de la llengua.
hi havia una nena pobrica que no:: |	Introdueix l'excepció, una nena, que qualifica de *pobrica*. L'ús del diminutiu suavitza la contundència de l'adjectiu, pobra.
que no no no obria la boca/	Situa el problema, *no obria la boca*. Repeteix fins a tres vegades la partícula negativa que accentua el problema, basat en l'aspecte físic que no comunicatiu.
però jo penso que era | perquè tenia com molt molta cosa a arreglar a dins ¿no?	La conjunció adversativa introdueix el pensament, que és en 1ps. Tenia problemes interiors, *a dins*. L'accent està en allò pendent, *arreglar*.
Però | el fet és que no:: | sí per què no pots oferir el mateix ¿no? amb les paraules ¿no?	El contrast retorna a la pregunta. És més difícil. Apunta el motiu, la complexitat de comunicació: el mestre no pot *oferir el mateix*.
I aprofitar una mica el treball entre famílies o sigui hi ha molts recursos | en realitat	Apunta una solució, treballar *amb les famílies*. Destaca els recursos, que semblen aparents però

si:: tu vas buscant pots trobar tants recursos com persones |	són reals, *en realitat*. Amb la fórmula condicional equipara la quantitat de recursos disponibles amb les persones que hi ha: molts.
aleshores és com bueno pues perquè no la mare a dins l'aula o:: aviam la gran majoria de les immigrants no tenen feina/ | ¿saps? O sigui en aquest sentit	L'adverbi introdueix una possibilitat. L'èmfasi està en la localització de la mare, dins l'aula. Emet una generalització sobre la situació laboral dels immigrants, en 3pp*, no tenen feina*. Busca l'acord de l'entrevistadora.
Mireia sí sí	L'E mostra acord amb la doble partícula afirmativa.
Carolina |eh::| cullera | pues bueno no pots pagar un intèrpret vale però pues aquesta mama sí que ens pot fer |eh::|	L'allargament seguit del renec, indiquen indignació. El marcador transigeix a allò que no es té, un intèrpret. Mostra l'acceptació de la realitat amb l'acord, vale. L'adversatiu introdueix la contrapartida, la mama sí. Planteja allò que fa des de la 1pp, allò que la mare pot fer per nosaltres.
la funció aquesta de:: de interculturalitat a l'aula/ ¿val? | doncs ¿saps?	Especifica el què, la funció d'interculturalitat. Busca la confirmació de l'entrevistada amb la doble demanda, *val* i *saps*.
o sigui com oferir ¿com s'escriuria això? I com això i lo altre ¿no?	El marcador reformula per introduir concreció, a partir del discurs directe.
I ja és com |eh::| dificultes sí perquè la fonètica potser jo no sé com és |	Indica la limitació, la fonètica, atesa la manca de coneixement, explicada en 1ps, jo no sé com és.
però sí potser la mare m'ho pot gravar/ |	L'adversatiu introdueix l'alternativa, *gravar*.
i potser no ho podem tenir | |eh::| perquè jo li dongui el resultat d'aquella fonètica però sí podem tenir algun algun cd on te hi hagi això	L'adverbi introdueix la possibilitat que no sigui així, donar la fonètica però novament introdueix una alternativa amb el contrastiu, un cd.
i el nen pugui fer el mateix amb les mateixes imatges | però també amb un recurs auditiu ¿saps?	L'objectiu és que arribi al nen, la *imatge* i el *recurs* auditiu. L'adverbi també insisteix en la necessitat de l'àudio.
O sigui | pots fer tantes tants recursos com:: com et vulguis facilitar la vida ¿no?	El marcador aclareix. L'èmfasi en la quantitat de recursos és a l'abast de cadascú, formulat en 2ps, *com et vulguis facilitar*.
Mireia o sigui seria |nyt| ser creatius a l'hora de de [d'utilitzar]	L'E emet una hipòtesi sobre la intervenció de la Carolina.
Carolina [clar]	Indica l'evidència amb l'adverbi de claredat.
Mireia aquests recursos i de::	L'E insisteix en els recursos.
Carolina el que passa és que bueno aquí encara tenim molt de racisme	Introdueix un problema el *racisme*, i el situa, com indica l'adverbi de lloc *aquí*. L'adverbi *encara* emfatitza que ja era així abans. Quantifica la quantitat, molt.
| no ens enganyem |	Manifesta la seva opinió, en 1pp, sobre la situació, no ens enganyem pensant allò que no és.
o sigui anem molt de progres (riures) |	El marcador d'aclariment apunta per on és l'engany, anar de *progres* – progressistes - .
però {(AC) no és veritat}	L'adversatiu, acompanyat de l'acceleració en el ritme ho neguen amb rotunditat. No és la *veritat*.
generalment anem molt de progres	Emet una generalització, en 1pp.
però sí però en realitat bueno | |nyt| tenim:: tenim els nostres gens encara tenen el passat que hem viscut ¿no?	L'adversatiu introdueix la realitat. Remet als gens i al passat per explicar perquè no som progres.
I després és com | bueno si inclús nosaltres que a vegades doncs dius ¡no! Si tinc ment oberta vale tens ment oberta correcte | però encara he de desaprendre moltes coses encara |¿eh?|	L'adverbi introdueix una nova explicació des de la 1pp. Per expressar-lo canvia a la 1ps. Tenir la ment oberta, com a símbol de ser *progre*. L'adversatiu introdueix el contrapunt, haver de desaprendre, en forma de perífrasis. Quantifica allò que s'ha de desaprendre, moltes coses.
però clar primer haig de ser conscient de que les tinc | ¿no? |	La conjunció introdueix novament l'element adversatiu, prendre consciència que les tinc, en 1ps.
i en aquí és on te hi ha el:: | la riquesa ¿no? |	Aquesta presa de consciència és on es situa la riquesa.

hi ha molta gent que es limita | em refereixo que hi ha les mestres | des- de d'entrada ja és com |¡oh!| si home més feina |	Defineix la situació general, gent que es limita. Apunta directament al col·lectiu de les mestres, en femení. Precisa la reacció d'aquestes, sobre el volum de feina que genera, més feina.
bueno escolta doncs busca't a la feina organitza-te-la | organitza-te-la a veure què és aquesta prioritat i quina és aquesta altra | ¿saps? Que també és veritat que el sistema no ajuda |	Exposa una solució, que passa per l'organització de les prioritats. Aquesta, remet la gestió de la interculturalitat, és una. Apunta un impediment afegit, el sistema. Enlloc de dir que entorpeix apunta la manca de col·laboració.
no ajuda en el sentit de que no ofereix | aquestes hores | de::	Ho repeteix per explicar millor. Emfatitza la falta en quant a temps.
Mireia sí	L'E assenteix.
Carolina de:: | |nyt| de treball en equip també ¿no? {(P) però bueno que suposo que algun dia arribarem}	Hores de treball cooperatiu, *en equip*. Mostra esperança en el mode futur i a partir del verb suposar.
Mireia esperem	L'E mostra també la seva voluntat.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

La Carolina considera que una aula multilingüe i multicultural és més difícil de gestionar a l'hora d'ensenyar i aprendre a llegir i a escriure. Malgrat reconèixer que no hi ha estat de manera directa —la seva experiència és en una aula d'aquestes característiques però en cursos més avançats— admet que la falta del domini de la llengua vehicular de l'escola o del castellà pot complicar la comunicació. Amb tot, situa la possibilitat de canvi en els recursos, que quantifica d'abundants, i que és responsabilitat del docent saber trobar-los. D'aquesta manera, els recursos són el diferencial del canvi perquè hi ha moltes possibilitats que requereixen un pensament que vagi més enllà. Fins i tot fa una proposta d'integrar les famílies dels alumnes a l'aula i aprofitar els recursos lingüístics i culturals que tenen per tal de marcar la diferència. Concretament, proposa la col·laboració amb una mare per a fer d'intèrpret o per ajudar en la fonètica de sons que no formen part del sistema fonètic català o castellà. Això no obstant, critica les poques facilitats del mateix sistema educatiu a l'hora de crear espais de col·laboració i reflexió. De fet, *el sistema no ajuda* és l'oració clau del fragment perquè apunta directament a les mancances del sistema educatiu com un dels causants de la falta d'inclusió. En aquest sentit, considera que encara queda molt camí per recórrer ja que es ve d'unes tradicions arraigades que, en xocar amb un escenari canviant, requereixen d'una nova resposta. Ella parla dels *gens* que han esculpit les vivències passades així com una actitud aparent de progressisme, *o sigui anem molt de progres*. Tanmateix, apunta la necessitat de saber gestionar el nou escenari a partir d'una acció concreta, *desaprendre moltes coses*. Per fer aquest exercici, però, hi ha d'haver un espai de reflexió, de presa de consciència per poder identificar la riquesa que suposa la varietat. Aquesta esdevé la principal demanda al

sistema d'educació ja que, literalment, acusa la falta d'hores de treball en equip per manllevar espais de reflexió. Tanmateix, és optimista respecte el futur i mostra confiança en les possibilitats de canvi, *suposo que algun dia arribarem*.

Dissetè fragment (F17)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 113 [549-577]

Text	Anàlisi
Mireia i a nivell de la formació d'aquí la universitat/ | has rebut com si diguéssim algun tipus de formació d'acompanyament en quant a aquest tipus d'aules/ | multilingües i multiculturals/ o creus que::	L'E planteja una pregunta en relació amb la formació universitària.
Carolina sí:: alguna cosa ¿no?	Respon afirmativament, després en matisa la quantitat limitada, alguna cosa, i busca l'acord de l'entrevistadora.
Mireia i creus que ha sigut suficient o:: creus que es podria ampliar o quina importància li donaries	L'E demana a la Carolina que valori en termes de suficiència aquesta formació
Carolina bueno | jo penso que ens ho hem:: | jo estic amb lo mateix un altre cop sempre | |mh::|	Inicia la resposta per indicar el seu pensament. Talla l'oració per deixar clar que es tracta d'una valoració que ja ha emergit, *lo mateix un altre cop sempre*.
ens han donat la part teòrica | però clar totes aquelles de les aules | que realment tots tenien la limitació de que:: | molesten els nens |mh::| de fora/ | això no s'ha treballat	Algú, en 3ps, sense especificar qui, dóna la teoria. La conjunció introdueix l'element de contrast, que és allò que no s'ha treballat: les aules que tenen nens de fora que molesten.
per tant l'arrel no l'hem matat | ¿saps què vull dir?	Fruit de la manca de treball el tema segueix viu. Empra la metàfora de tallar l'arrel que emfatitza la complicació de matar quelcom enterrat, que no es veu.
És a dir {(AC) ens han donat una teoria} sí | però jo sempre estic pensant amb el | hem de treballar la mestra | hem de treballar els continguts que la mestra dona | ¿saps?	Introdueix l'aclariment, la teoria que ve des de fora. L'adversatiu centra el focus en la mestra més que en els continguts. Empra la perífrasis d'obligació.
Però si tu no treballes la mestra els continguts poden anar | però es poden podrir pel camí/ ¿saps?	El contrastiu presenta la situació en la qual no es treballa la mestra, llavors els continguts es poden podrir. Empra el verb poder que ho presenta com una possibilitat i no una obligació. El verb podrir accentua la descomposició.
O sigui com es transmeten aquests:: aquest d'això és l'art de la mestra en certa manera ¿no?	El marcador de reformulació insisteix en la manera com es produeix la transmissió. Defineix aquesta acció com *l'art de la mestra*, accentuant la faceta artística de la professió.
Sapiguer com fer-ho/ o com fer amb aquell nen o amb aquell altre | ¿no?	Ho concreta; saber com gestionar un infant o un altre.
Aleshores és com bueno si aquest | aquesta essència doncs ja no:: | ja no te dic | que te la treballin perquè després ja estaríem parlant de psicòlegs a la a la UB però | sí que t'estic parlant de:: de que te fagin el treball perquè te'l tinguis que fer tu/ |	Defineix aquesta faceta com l'essència. Insisteix en la necessitat de treballar-la, però no des de fora, *que te la treballin*, sinó que hagi de ser un mateix el qui ho faci, *te'l tinguis que per tu*. L'ús de pronoms de 2ps, accentua el procés individual.

Mireia	sí	L'E mostra acord.
Carolina	¿saps? o sigui em refereixo a fer-te aquestes preguntes en respondre | en en sapiguer en quin nivell estàs/	Novament aclareix què vol dir. Ho reformula a través de fer *preguntes* i *respondre*. Aquesta acció permet saber *el nivell*. No acaba de concretar a què es refereix amb nivell.
Mireia	la idea aquesta que tu deies més al:: a l'inici no/ de::	L'E lliga aquesta resposta amb una que havia donat en un altre moment de l'entrevista.
Carolina	exacte | o sigui és aquesta {(DC) autoregulació} per | poder transmetre allò | perquè o sigui el contingut els tenim tots | però com transmets aquell contingut | serà el que farà que aquella personeta | {(AC) sigui més gran o sigui més petita}	La Carolina mostra el màxim acord, *exacte*. Apunta un concepte nou per definir-ho, *l'autoregulació*. D'aquesta manera es pot focalitzar en el com. Els continguts els té tothom, però la manera com es transmeten marquen la diferència. Il·lustra aquesta diferència en una personeta, ús del diminutiu per referir-se a un infant, *sigui gran o petita*.
Mireia	vale | no sé si vols afegir alguna cosa que:: [se t'acudeixi o així]	L'E ofereix un espai per afegir algun comentari.
Carolina	[no crec que no]	La Carolina el declina.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

Les reflexions de la Carolina assenyalen la importància del *com* més que del *què* en els ensenyaments, per això l'oració clau és *l'art de la mestra,* que fa referència a la manera com es transmeten els coneixements. Per això critica la formació parcial del grau, ja que només ha adreçat el component teòric, que seria aquell superficial. En canvi, allò profund, allò que és el cor, seria la pràctica, visible quan confirma que *l'arrel no l'hem matat*. Per tant, no s'ha adreçat com lidiar amb els alumnes nouvinguts a l'aula, *tots tenien la limitació de que::* | *molesten els nens* |*mh::*| *de fora/*. Amb la metàfora de l'arrel deixa clar que hi ha la possibilitat que es torni a reproduir el pensament i que torni a créixer, fent de la tala una acció només temporal malgrat sembli permanent. La part no visible de l'arrel és aquella que es quedaria incrustada en el pensament i que costa de modificar. Seguint amb la mateixa idea, insisteix en els efectes que pot tenir la manera com es transmeten els coneixements, ja que admet que els continguts els tenen tots els mestres. Allò que pot marcar la diferència és la manera com s'estableix l'intercanvi mestre, alumne i contingut, *però com transmets aquell contingut* | *serà el que farà que aquella personeta* | *{(AC) sigui més gran o sigui més petita}*.

Divuitè fragment (F18)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 114 [578-631]

Text	Anàlisi
Mireia mira et faré unes preguntes del suport/|	L'E explica què vindrà a continuació.
Carolina vale	La Carolina mostra acord.
Mireia bueno | si te'l vols primer llegir/	L'E ofereix la possibilitat que la Carolina es llegeixi el suport.
Carolina (riu) és el primer que el del primer any | ¿oi que sí?	La Carolina emet la hipòtesi que es tracta del mateix suport que a la primera recollida de dades.
Mireia més o menys a quina edat creus que un:: infant fa un text d'aquestes característiques	L'E planteja la primera pregunta professional.
Carolina cec que et vaig dir P4 (riu)	Respon fent referència a allò que va respondre a la primera recollida de dades.
Mireia què creus ara	L'E situa la resposta a partir del que creu ara.
Carolina ara pues podria podria dir que pot ser de P4 com pot ser que sigui a P3 com pot ser que sigui de P5 | o:: bueno de primer | no sé	Remarcant el moment, ara, però emprant el mode condicional estableix una franja des de P3 a P5. La conjunció disjuntiva afegeix primer de primària en última opció. Després de la breu pausa manifesta la seva manca de coneixement.
Mireia i:: |nyt| | per tant seria bastant en funció de:: o sigui aquesta varietat/	L'E es fixa en l'amplitud del període establert.
Carolina sí però està en un nivell ja amb el sentit que ja vol comunicar |¿eh?| |	La Carolina afegeix un element, *un nivell* que vol *comunicar*, per tant hi ha nivells que aquest element no el tenen.
ja no està experimentant aquí | per tant | podria ser |¿eh?|	Diferencia la *comunicació* de *l'experimentació*.
o sigui pot ser que hi han nens de:: dos anyets doncs que ja han experimentat amb dos anyets i |nyt| als tres fan doncs aquest aquest- aquesta explosió | pot ser és | poc habitual |¿eh?| també però:: | però sí	Novament, amb el condicional, inicia una resposta. El marcador de reformulació introdueix supòsits, nens de dos anyets, en diminutiu, que experimenten. Associa els tres anys amb una explosió, tot i que és poc freqüent. Admet la possibilitat però a la vegada la dificultat que es produeixi.
Mireia per tant en quant a com si diguéssim habitual ¿on el situa- on el situaries?	L'E li demana que concreti una edat, després de tota la informació afegida.
Carolina ¿en l'escola tradicional?	La Carolina pregunta si ho ha de fer d'acord un tipus d'escola de caire *tradicional*.
Mireia (riu) | S::í	L'E mostra acord amb la partícula afirmativa.
Carolina en escola tradicional això en teoria t'ho haurien de fer | |pfr| P4 | P5	Emfatitzant el tipus d'escola en la qual ho emmarca, situa el curs entre P4 i P5.
Mireia i en una escola:: més innovadora/	L'E pregunta pel tipus oposat d'escola, innovadora.
Carolina pues quan el nen vulgui escriure (riures)	No concreta cap curs, sinó quan l'infant ho vulgui fer, *vulgui escriure*.
Mireia vale |am::| llavors | si te la | si te	L'E situa les properes preguntes en un dels dos

la:: | si te o sigui anem a escola tradicional	contextos emergits, l'escola tradicional.
Carolina vale	La Carolina mostra acord.
Mireia si te l'ensenya un text així/ | i sóc | ets la mestra i te l'entrego | ¿faries algun comentari?	Planteja una situació professional.
Carolina sí li faria una abraçada perquè està molt feliç (riu) |	Respon afirmativament i concreta la seva actuació, fer una abraçada. La lliga amb la situació emocional de l'infant, està molt feliç.
no sé és com una molt bona noticia ¿no?	Indica la manca de coneixement. Segueix amb una valoració del text, que és bona.
en realitat/ | i espera ((llegint)) estic molt feliç amb tu mama i bueno la mama ja li cau la baba ((llegint)) i amb tu papa | és el mateix [609-614]	Introdueix el matís de la mare, després també del pare, sobre el seu estat emocional. Empra la metàfora se'ls hi *cau la baba*.
bueno pues:: és una molt bona noticia en realitat	Insisteix en la positivitat de la situació. Equipara el text amb una *noticia*. El matís *en realitat* indica que pot no semblar-ho.
¿per què? Perquè ja t'està comunicant | tot això	Pregunta explícitament el motiu pel qual és positiu, i respon, *està comunicant*. L'ús del gerundi dóna major valor a l'acció de la comunicació.
s'està sapiguent expressar que també és molt bo ¿no?	Emfatitza allò que ha aconseguit *expressar*, i ho valora, *molt bo*.
però:: clar | està bé |¿eh?| o sigui suposo que vas per la idea de si li corregiria o no ¿no?	La conjunció adversativa introdueix l'element de contrast. El marcador d'aclariment introdueix un matís, està anticipant què li demanarà l'entrevistadora.
Mireia bueno és la següent	L'E li confirma que és la propera.
Carolina |ah| vale	La Carolina mostra acord.
Mireia però |nyt| primer és si faries algun comentari/ o això que has dit ¿no? d'abraçar-lo/ i després	L'E torna a situar el focus en la primera pregunta. Què faria la Carolina en la situació.
Carolina bueno és que també és veritat que depèn de com fos la nena | potser no li diria res |¿eh?| (riu) |	Admet que la seva actuació variaria en funció de la nena. Emet la hipòtesi que es tracta d'una nena. Introdueix la possibilitat de no dir res.
Mireia no li diries | no li faries cap comentari	L'E insisteix en què faria, no dir res ni fer cap comentaria.
Carolina no li faria un somriure	Confirma l'actuació i apunta què faria, un somriure.
Mireia |ah| vale	L'E mostra acord.
Carolina i estem molt contents ¿estàs contenta tu? | i no li faria més enllà ¿no? |	Reprodueix el comentari a través del discurs directe. Precisa fins on aniria i on ho deixaria, *no li faria més enllà*.
però:: depèn de com:: com hagués sigut el seu procés pues potser li faria la ovació ¿no? en aquest sentit/ | tots necessitem en un moment o altra doncs aquesta felicitació	La conjunció introdueix el contrast. Depèn del procés de cada infant. Una possibilitat és fer una ovació, que confirma que sempre es necessària en algun moment del procés, *tots necessitem*.
però com el costum de que | |nyt| {(AC) faig les coses perquè em felicitin}	L'adversatiu contrasta allò que no ha de ser, fer les coses *perquè* els altres *em felicitin*.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau és *quan el nen vulgui escriure,* ja que indica la principal diferència entre una escola de tipus tradicional i una d'innovadora; que els nens escriuen en el moment que volen i no com a resultat d'unes pressions externes. Per això, en el marc de

l'escola tradicional, situa el text a P4 o P5, mentre que en una escola més innovadora el ventall és molt més ampli. De fet, depèn única i exclusivament de la voluntat d'escriure del nen. Per això, de manera inicial, havia respost amb la màxima varietat quant a l'edat de l'infant, dient que podia ser des de P3 a primer de Primària. No obstant això, després, fixant-se en la voluntat comunicativa del text, ha sentit la necessitat de diferenciar entre l'experimentació i la comunicació, element clau que l'ha dut a descartar infants de dos o tres anys ja que hi havia la voluntat de transmetre un missatge.

La correcció de la Carolina, novament, té en consideració les necessitats de l'infant, que són diferents en cada moment. D'aquesta manera, indica possibilitats sense definir per quina es decantaria. Una opció és que l'infant es trobi en un punt del procés en el qual necessita ser felicitat, *depèn de com:: com hagués sigut el seu procés pues potser li faria la ovació*. Una altra és no fer cap gran comentari per tal d'evitar que les escriptures sempre es produeixin per rebre aquesta felicitació externa, és a dir, que no sempre s'ha d'emetre el reforç positiu generalitzat ni un comentari valoratiu. Per sobre de tot, però, tindria en compte tant la dimensió emocional del text com els sentiments de l'infant, ja que ha contestat que *sí li faria una abraçada perquè està molt feliç*. En aquesta faceta més emocional, sembla que no hi hagi aquesta necessitat de calibrar la resposta en funció del moment de l'infant sinó que tots puguin rebre sempre aquest comentari més afectuós que acadèmic.

Dinovè fragment (F19)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 115 [632-698]

Text	Anàlisi
Mireia vale | |nyt| per tant seria bastant en situació de:: en funció del | de l'infant i del:: [procés]	L'E emet una hipòtesi sobre la seva intervenció docent, que seria en funció de l'infant i del procés.
Carolina [del procés] aquell de la nena [exacte]	Insisteix en la importància del procés.
Mireia [¿no?] si ara cada dia t'escriu un text d'aquests	L'E emet una hipòtesi sobre la freqüència d'escriptura dels textos.
Carolina clar potser en aquest moment és el que comentaves ¿no? jo penso que és una nena que ja | {(DC) vol comunicar} ¿no?	L'adverbi de *clar* denota obvietat. Remet a allò dit per l'entrevistadora. Des del seu punt de vista, emfatitza la intenció comunicativa de *la nena*. Ho manifesta a partir de la seva voluntat, *vol comunicar*. Situa aquesta escriptura en el recorregut
que | que per lo que es pot ser/ pot o no pot ser	

|¿eh?| que fagi | una miqueta més de::l que ja està fent aquest no és el primer missatge lligat em refereixo | ¿no? o:: que ja ha comunicat/ |	de la nena, no és el primer missatge, no és la primera vegada que comunica com indica l'adverbi *ja*.
que pot ser que m'equivoqui |¿eh?| però el fet és clar	Admet la possibilitat que això no sigui així, que la Carolina estigui cometent un error.
després potser depèn si ella:: veig que està motivada i està molt contenta i tota la pesca potser és el moment de dir-li |ah|	L'actuació dependrà del moment. En condicional, planteja una possible actuació que es produeix si la veu emocionalment contenta.
¡què bé! | diu:: què vols que el:: el:: el el ¿l'enviem a algú? | ¿saps? ¿vols fer alguna altra cosa? I després clar és com:: depèn del que et digui ¿no? | de dir	Il·lustra l'actuació docent a través del discurs directe.
	Novament, en funció de la resposta hi haurà una adaptació o una altra, *depèn del que et digui*.
|¡ah!| mira | diu vols que te'l passi a:: | a:: a:: a com ho escrivim entre tots ¿no? {(AC) però s'entén |¿eh?|} perquè la veritat és que s'entén | perquè ara ja no te'n vas de:: ja no et deixes paraules ¿no? això ja has:: fet un rècord un rècord en el sentit de que ja vas molt més [endavant ¿no?]	Il·lustra l'actuació docent a través del discurs directe. Insisteix en l'existència de dos codis, un que s'entén i un que no. Un dels motius pels quals s'entén és perquè ja no es deixa lletres. L'adverbi denota que abans sí que passava però ara està en una altra fase. Anomena aquest canvi d'etapa un rècord perquè ha millorat, anar *molt més endavant*.
Mireia [sí sí sí sí]	L'E mostra acord.
Carolina perquè realment no se- no se n'està deixant tantes o sigui | {(AC) ja tenen un nivell molt més avançat}	L'adverbi de manera real indica que podria semblar d'una altra manera. Es deixa lletres, però no *tantes*. Insisteix en el nivell que això reflecteix, més *avançat*, accentuat per la quantificació *molt més*.
però | el:: el procés és bueno | ara ara potser seria el ¿vols que t'ho escrigui jo en aquí? Per si vols veure alguna | ¿saps? de:: de les que les altres el papa i la mama doncs ens escrivim entre totes {(AC) perquè entre tots ho fem igual!} | clar aquí és una mica marcianitu	La conjunció contrastiva introdueix què implica respecte el procés, que ho il·lustra novament a través del discurs directe. Tornen a apareixes dues escriptures, la de tots, i la seva que qualifica de *marcianitu*. L'ús del diminutiu suavitza l'impacte de la qualificació.
perquè ho escrius com vols ¿saps? | o sigui ho pots fer ho pots fer amb amb:: tota la gràcia que vulguis o o:: amb tota la realitat o fantasia que hi vulguis posar ¿no? |	Explica el motiu, perquè és com la nena vol. El marcador aclareix, li pot posar la fantasia, realitat i gràcia que vulgui perquè és la seva manera.
però bueno després potser també seria:: interessant ¿no? a part que el missatge és positiu per tant |eh::| possiblement li pesarà més | ¿saps? Que no pas el:: | |nyt| el si fos negatiu o depèn de què et fiqués ¿no? | potser no seria el moment però | si és positiu potser m'atreviria a posar-li el model ¿no?	El marcador introdueix el contrast, que és el codi compartit per tots. Presenta aquesta opció *d'interessant* perquè pesarà més, en el sentit que agradarà més. Novament introdueix la variable del nen per adaptar la situació. Si el missatge és negatiu no és el moment. El contrast és l'altre opció, el missatge positiu. En aquest cas la Carolina, com a mestra, s'atreviria a escriure-li de model.
de dir pues mira | així ¿ saps? o:: bueno per si el vols veure | ¿saps?	Il·lustra l'actuació docent a través del discurs directe.
o jo/ | directament sense dir-li ¿saps? | l'escriuria/ | ¿saps?	La conjunció disjuntiva presenta una altra actuació que es diferencia perquè la Carolina escriu el model sense dir res.
i li diria ¿saps? o sigui aviam això | així	Retorna a la situació que acompanyaria d'un missatge, i l'il·lustra a través del discurs directe.
però no com que està malament això |ojo| | no es tracta d'això	La conjunció adversativa emfatitza què no faria, *està malament*. L'onomatopeia indica alerta. Explícitament manifesta que no és aquesta la voluntat, *no es tracta d'això*.
es tracta de que tu t'estàs comunicant i a mi m'estàs rebent | jo estic rebent aquesta informació teva per tant m'estàs comunicant | objectiu complert | ¿si?	Concreta de què sí. L'èmfasi està en la comunicació, explícita quan a través dels pronoms de 1ps especifica que l'estàs rebent. Assenyala la compleció de l'objectiu.
Però si volem fer el pas aquest de | si ens volem entendre amb:: tots és que tu i jo |	Planteja l'opció de donar el pas en 1pp, on s'inclou a la mestra i a l'alumna. El pas és per entendre amb tots, més enllà del tu i jo que és el codi *marcianitu*.
ens estimem ens apreciem ens coneixem |nyt| i	Concreta l'espai compartit entre mestra i alumna, definit per un entorn amorós, coneixem, apreciem, estimem.

més o menys ja sé qui és la Berta i sinó sé qui és la Berta sé que tens una germaneta ¿saps? Que es diu Berta | aleshores puc llegir que és Berta però ¿i si no et coneixen de res? | ¿saps?	La conseqüència és una representació compartida on la mestra sap qui és la gent que apareix al missatge. La conjunció planteja el contrast d'algú que llegeix el missatge sense aquest coneixement compartit.
No sé és com | anar una mica molt amb amb aquesta temptativa ¿no? el fet que | que ella entengui que no és que això està malament |¿eh?| | |ojo| | sinó que | hi ha una manera | en què tots ho fem igual |	Manifesta la falta de coneixement. Emfatitza que es tracta de transmetre que allò que està escrit no està malament. Novament acudeix a l'alerta per deixar-ho clar. Però que hi ha una altra manera compartida per tots, *tots ho fem igual*.
i que tu estàs | bueno encara estàs en aquí bueno	La mestra situa a l'alumna en el procés, estàs aquí. L'adverbi encara denota el camí que queda per recórrer.
pues vinga ja t'entenem | objectiu complert |	Emfatitza novament la importància que compleix amb l'objectiu perquè hi ha comprensió, *ja t'entenem*.
jo crec que li agradarà molt al papa a la mama a la berta i a tots	Tanca la resposta apuntant al grat que causarà el text als pares i a tots els que apareixen en el missatge.
Mireia |nyt| per tant una mica el que dius és | establir-ho |nyt| no com una correcció sinó com un joc i ja sigui a partir de t'ho faig aquí o ho passem a l'ordinador o com sigui/	L'E emet una hipòtesi a partir de l'anterior resposta.
Carolina sí	La Carolina la confirma.
Mireia i després a part en funció del procés que ha realitzat el el:: el nen [i la mestra que]	L'E acaba de compartir la hipòtesi.
Carolina [clar clar clar]	La Carolina mostra el màxim acord amb la triple repetició de l'adverbi clar, que indica obvietat.
Mireia ha de ser conscient de tot el procés	L'E acaba de matisar la interpretació.
Carolina clar | si és el moment sí sinó pots carregar i dir això	L'adverbi accentua l'evidència de la interpretació. Després de la pausa breu l'explica. En funció del moment. En cas contrari el mestre s'ho pot carregar. El verb que dimensiona la faceta destructiva.
i se'n va amb unes llàgrimes | és un mar de llàgrimes això ¿saps?	La conseqüència són les llàgrimes de l'infant, el símbol de l'estat emocional. La pausa serveix introduir una exageració posterior. Quantifica les llàgrimes amb mar.
I és el missatge més bonic que li podries donar al papa i a la mama | ¿saps què vull dir-te? O sigui en aquest sentit és com |ojo| | per això	Defineix què el missatge, bonic, i els destinataris, els pares. El marcador introdueix l'alerta, manifestada amb *ojo.*
Mireia quina seria la situació aquesta que dius que t'ho carregaries? Per exemple |¿eh?| per	L'E pregunta per la situació en la qual la mestra s'ho carregaria.
Carolina que [t'ho carregaries]	La Carolina repeteix part de la pregunta.
Mireia [com t'ho carregaries?]	L'E situa el focus en la manera, *com*.
Carolina per exemple | aquí per exemple la nena/ | bueno ella/ | he pensat que era una nena | suposo que és estereotips	Busca l'exemple a partir del text, *aquí*. Emet una hipòtesi sobre el sexe de l'infant. Explicita que és el seu pensament, així com els estereotips.
ja ho sé i masses coses però (riures) |	Ella sola indica que és conscient, *ja ho sé*.
sí sí és nena ¿no? | i el fet és que el:: |nyt| m'ho carregaria però si |mh::|	Busca la confirmació de l'E sobre el sexe de la nena.
jo he vist que per exemple doncs no està tan avançat com jo et deia abans/ ¿val?	Indica en què s'ha fixat, des de la seva perspectiva, jo he vist. L'adverbi tan indica que podria ser més.
O sigui el fet de:: d'expressar-ho/ | i per exemple doncs ella et digués |mh::| no ho sé | ella ho ha fet amb molt de carinyo però s'ha estat tot un matí per	Destaca la voluntat d'expressió. També la manera com ho ha fet, *amb carinyo*, i el temps que ha invertit, un matí. L'ús de l'adverbi accentua la

fer-ho	quantitat, és tot el matí sencer.
Mireia vale	L'E mostra acord.
Carolina ¿vale? I ha passat tot un matí per fer-ho | per ella és molt important fer això ¿saps? |	Insisteix en la dedicació de temps, novament amb l'adverbi *tot*. Ho vincula amb la importància que té per a l'infant.
i que et vingui una que en sàpiga més i et digui |	La mestra és la persona que en sap *més*. El pronom *una* treu importància a la figura, que només indica que és femenina.
escolta això | es pot fer d'aquesta altra manera/ | et sentarà com el cul (riures)	Recorre al discurs directe per il·lustrar el comentari. El resultat és com es sent l'infant, en 2ps, molt malament. Empra l'expressió col·loquial *com el cul*

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment és fruit de la voluntat de la Carolina de deixar clar que els errors són propis del procés d'aprenentatge i que per tant, tots els infants n'han de cometre. Per això insisteix tant en fer correccions però des d'una perspectiva positiva, on l'error esdevé una oportunitat d'aprenentatge, *no és que això està malament*. Tot el fragment està impregnat per aquesta necessitat d'explicar als infants que es troben en un procés complex i llarg. El paper docent ha de ser sempre el d'animar, buscar la part positiva en allò que l'infant ha fet sense caure en un reforç positiu buit que només busca l'aprovació externa. Un exemple clar, a partir de l'escriptura de l'infant que li ha mostrat l'entrevistadora, és l'actitud de la Carolina a l'hora de fer la correcció ja que la planteja com una possibilitat, *vols que te'l passi a::* | *a:: a:: a com ho escrivim entre tots*. En tot moment remarca la capacitat comunicativa del text escrit, assenyalant que ha complert amb l'objectiu de l'escriptura, que és transmetre un missatge, *jo estic rebent aquesta informació teva per tant m'estàs comunicant* | *objectiu complert.* L'oposat a la manera com tots escrivim és la del text que anomena *marcianitu*. L'ús del diminutiu resta contundència a la qualificació del llenguatge escrit que el situa fora de la Terra. També insisteix en allò que ja té el text, assenyalant la importància de l'estadi assolit en el qual no es deixa paraules, *ja no et deixes paraules ¿no? això ja has:: fet un rècord un rècord*.

En tot moment queda palès que la Carolina adaptaria l'actuació docent en funció de l'infant i del moment d'aprenentatge en el qual es troba i del grau de confiança o lligams establerts amb la mestra. Per això, estableix possibilitats que vindrien definides pel context, *potser no seria el moment però* | *si és positiu potser m'atreviria a posar-li el model.* També s'entreveu la necessitat de fer entendre el perquè de les accions a l'infant. És visible quan explica perquè s'ha de corregir el text en el suposat cas que l'hagi de llegir algú extern. Està diferenciant, per tant, entre l'escriptura privada o pública, *més o menys ja sé qui és la Berta i sinó sé qui és la Berta sé que tens una*

germaneta ¿saps? Que es diu Berta | aleshores puc llegir que és Berta però ¿i si no et coneixen de res?.

La situació oposada a la manera com ella ho vol fer és aquella en la qual l'actuació de la mestra, insistint en allò que ha fet malament, provoca la tristesa en l'infant, que la Carolina ha representat amb *un mar de llàgrimes*. L'acció educativa és *carregar*-te allò que ha produït l'infant, per tant, situa el focus de culpa en la manera com el docent ha gestionat la correcció. Fins i tot, tanca el fragment amb una expressió col·loquial sobre com et pot caure una actuació docent com aquesta, assumint que de ben segur que és negativa, *et sentarà com el cul*.

Vintè fragment (F20)

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 116 [699-738]

Text	Anàlisi
Mireia vale | perfecte no era per per il·lustrar-ho | i ja per acabar quines creus que ha sigut la situació d'aula | en la qual:: | la nena | ha escrit el text	L'E valora l'anterior resposta i en justifica la rellevància. Planteja la darrera pregunta.
Carolina ¿la situació d'aula?	La Carolina repeteix part de la pregunta.
Mireia és a dir com com:: creus que ha sorgit la necessitat d'escriure:: o:: |nyt| vull dir creus que li han dit anem a escriure una carta a la mare o ella ha agafat i l'ha escrit o::	L'E aclareix la pregunta i la reformula.
Carolina jo crec no sé |¿eh?|	Inicia amb el que ella creu. Seguidament indica que no ho sap amb certesa.
potser és una miqueta el:: tipus els missatges ¿no?	Rebaixa la contundència del que dirà amb l'ús de l'adverbi que indica possibilitat. Situa el focus en el tipus de missatge.
| el joc dels missatges de:: que ha sigut espontani en el sentit de |	Després de la partícula interrogativa apunta a un tipus de missatge lúdic. Una característica és l'espontaneïtat d'aquest.
|oh| bueno potser sí ¿no? el fet de dir	L'onomatopeia, seguit de l'adverbi de possibilitat, introdueix l'opció que sí que hagi estat no espontani.
| avui podríem escriure una carta als papes ¿no? perquè sàpiguen | com ens sentim o:: si estem agraïts o no | ¿no? aviam com estan | ¿què podríem escriure als papes? ¿no?	Reprodueix la intervenció del mestre a partir del discurs directe.
o a vegades sense dir tantes coses | ¿saps?	La conjunció disjuntiva introdueix una nova alternativa, amb menys intervenció.
Avui podríem dedicar una carta als papes ¿què us sembla? | te'n vas | |oh| ja han sortit i per exemple no sé |¿eh?| han sortit cartes ja? {(AC) aviam aviam} | |¿eh?|	Novament recorre al discurs directe per il·lustrar-la.
com aquell interès | de si	Focalitza l'atenció en *l'interès*.
hi han cartes o no ¿no? a la bústia | i potser n'hi ha alguna/ però |ah| bueno avui no estem massa comunicatius {(P) bueno} | demà potser ¿saps?	Retorna al discurs directe.

i i:: potser n'hi ha un que t'ha sentit ¿saps? I diu |ah| pues mira ara jo ho vaig a fer ¿saps? I és com una miqueta però ja no és com |	Concreta una possible conseqüència d'aquesta actuació, en nom de l'infant, en 1ps.
o sigui no ens hem d'oblidar que som mestres ¿saps? O sigui | una cosa és que:: li donguem molta llibertat i que li donem molt de:: | molt de respecte ¿saps?	El marcador introdueix l'aclariment. L'èmfasi està en la professió, som mestres. Novament un marcador afegeix informació. Planteja dos situacions. La primera és donar *llibertat*, quantificada amb l'adverbi *molta*, i *respecte*.
O sigui que realment estimem el que estem fent/ ¿no? | i que respectem aquell procés	Reformula per introduir l'amor a la feina, *estimem el que estem fent*. Afegeix la necessitat de respectar.
i l'altra que se'ns |nyt| que se'ns | bueno se'ns jutgi o se'ns:: se'ns se'ns vulgui mirar ¿saps? Com aquells lliberadors ¿saps? De què no:: que no ensenyem ¿no? que és com bueno tu ets el que vols és treure't feina | no perdona | ¿saps? |	La segona situació és quan algú, sense definir, jutja els mestres, *se'ns jutgi*. Ofereix una alternativa, quan els mestres són vistos com aquells que es volen treure la feina. Formula l'oració a partir d'una 2ps reproduint un petit diàleg fictici. La resposta de la Carolina és clara, *no perdona*.
{(DC) és molt lluny} | de:: de la feina que tu fas | ¿saps?	Situa la hipòtesis en un espai, molt lluny en comparació amb la feina de l'altre.
Però:: que una cosa no ens hem de carregar l'altra ¿no? amb el sentit de |	La conjunció adversativa busca l'equilibri entre ambdues, negant que s'hagin de destruir mútuament, essent responsabilitat del col·l3ctu dels mestres expressat en 1pp.
és una mirada diferent | aleshores és com aquesta observació/ |	Matisa què és *l'observació*, *diferent*. Per tant es caracteritza per no ser com la resta.
és la nostra eina d'ara abans l'observació era |eh::| has fet bé o no perquè ja tinc el llibre fet ¿saps? i has de seguir aquestes pautes d'aquest llibre ¿no?	Defineix l'observació com una eina. La situa en el temps, abans era superficial, fruit de judicis ràpids. Concreta exemples, *el llibre fet* o *les pautes*.
aleshores la meva observació és si ho has fet bé o no |	Defineix l'observació, dir si l'infant ho ha fet bé o no. Parla des de la 1ps.
clar jo no tinc llibre | aleshores el meu llibre ets tu |	L'adverbi introdueix un contrast, la falta del llibre canvia l'observació. Seguint en la 1ps, empra la metàfora que el llibre és l'infant, *el meu llibre ets tu*.
aleshores <u>jo</u> haig de crear aquesta observació ¿no?	La conseqüència, introduïda per l'adverbi, és allò que ha de fer el mestre, *crear l'observació*. L'èmfasi en el pronom situa el focus d'atenció en el subjecte, el mestre.
i jo penso que és la gran diferència |	Incideix en la diferència que suposa aquesta creació, ho emfatitza remarcant que es tracta del seu pensament, *jo penso*.
això sí n'hi ha moltes que també pensen pues | d'una manera molt lliberal/ | però | que després no segueixen aquesta observació |	A través de la generalització d'allò que fan altres mestres, quantificades amb *moltes*, situa una manera de fer. Són mestres *lliberals* però no fan aquesta observació. Les qualifica de *no professionals*.
això tampoc és un professional | ¿saps?	
O sigui que a vegades hem de:: |nyt| etiquetar	El marcador de reformulació introdueix la justificació del judici de valor. De tant en tant, com indica la locució, hem d'etiquetar, en forma de perífrasi d'obligació.
és molt lleig ¿no? però clar |	Ho qualifica de *molt lleig*, per mostrar la part negativa de la pràctica. L'adversatiu introdueix la necessitat, que és evident.
o sigui el judici l'hauríem d'agafar i l'hauríem d'analitzar ¿no? perquè fas aquell judici [(explica el cas d'una nena amb problemes emocionals 50:11-53:20)]	El marcador introdueix el procediment, explicat en 1pp. Canvia a 2ps, per allunyar-se del judici en el moment que concreta que s'ha produït, *perquè fas aquell judici*.
però és que clar si aquesta si tot aquest entorn ella no està tranquil·la/ | difícilment se't posarà a llegir o a escriure |	La conjunció contrastiva introdueix *l'entorn* i com aquest afecta a la nena, *no està tranquil·la*. La conseqüència és que de manera difícil, però no impossible, es posarà per si mateixa a llegir o a escriure.
o potser sí | potser t'estallarà perquè serà la seva manera d'esvair-se ¿no?	La conjunció disjuntiva indica que pot ser d'una altra manera. Presenta l'opció com una explosió, *t'estallarà*, que suposa la manera d'allunyar-se d'aquest entorn no tranquil.
i de:: de voler ser | súper per la mama | ¿no?	Un exemple de superació per a una altra persona, en aquest cas la mare.
però clar és que cada nen té:: té lo que té |	L'adversatiu retorna a la singularitat de cada cas,

i no totes t'aniran:: te respondran de la mateixa manera/ ¿no? | {(P) bueno pues ja està}	fixada en l'entorn*, té lo que té*. Concreta que cada resposta serà diferent, negant que siguin totes iguals. Dóna per acabada la resposta.
Mireia molt bé	L'E emet una valoració positiva.

b) Anàlisi focalitzada del fragment

L'oració clau del fragment és *el meu llibre ets tu*. És una metàfora que sintetitza el pensament de la Carolina sobre com d'extraordinari és cada infant pel que fa a la singularitat de cada procés d'aprenentatge. Per això, insisteix en la necessitat de respectar el processos *respectem aquell procés* per tal que cada infant el visqui a la seva manera i ritme. De fet, assenyala que els mestres han d'estimar allò que fan en el sentit de confiar en les capacitats d'aprenentatge dels diferents alumnes i la varietat de processos que hi ha per aconseguir la fita de la capacitat de llegir i escriure. Fins i tot sent la necessitat de matisar què no implica el respecte pel procés individual dels infants, com responent a una crítica que intueix pot rebre fruit d'aquest pensament. Matisa que no pressionar és diferent de no ensenyar, de voler treure's feina del damunt, *Com aquells lliberadors ¿saps? De què no:: que no ensenyem*. De fet, se situa respecte aquesta afirmació, *és molt lluny*. Per contra, la seva manera de fer va en la línia del respecte. L'antítesi d'aquest és *carregar-se* l'altre, en el sentit de destruir-lo, *Però:: que una cosa no ens hem de carregar l'altra*. En el desenvolupament de la resposta insisteix en l'eina principal que té el docent per saber dels infants i dels progressos d'aquests; l'observació. Aquesta mirada, que qualifica de diferent, és molt necessària quan no existeixen els llibres perquè no hi ha una evidència —en el sentit tradicional— dels resultats de l'infant, sinó que aquests es presenten d'una manera menys convencional i més heterogènia. D'aquí que confirmi que el llibre de la mestra és cada infant. Per això insisteix en la necessitat de crear l'observació com una acció activa i atenta que requereix més que la simple mirada. Qualifica aquesta acció com *la gran diferència* i valora un mestre que no l'empri com algú que no és propi de la seva professió, *això tampoc és un professional.* Amb tot, allunya aquesta manera de fer, etiquetar els infants, que qualifica d'acció lletja pel judici de valor que suposa. En canvi, defensa la necessitat de fer anàlisis profundes que busquin les arrels dels judicis de valor. Sempre, retornant a la singularitat de cada infant, *cada nen té:: té lo que té*, i en com per força cadascú ha de viure processos diferents que impliquen diferents maneres de donar resposta a les mateixes situacions.

Pel que fa a la situació comunicativa en la qual s'ha produït l'escrit de l'infant, que era la pregunta principal que encetava aquest fragment, la Carolina deixa entreobertes

moltes possibilitats. Fa bandera, per tant, de la idea que ella mateixa defensa en els infants que les coses poden ser el resultat de molts processos i la unidireccionalitat no té cabuda en la seva manera de pensar. Tot i que inicialment respon que el text és fruit d'una situació espontània, després amplia les possibilitats admetent que pot respondre a les indicacions d'una mestra. Fins i tot les concreta, tot i que després, un cop més, deixa la porta oberta a una possibilitat diferent d'aquella que ha pensat, *o a vegades sense dir tantes coses*.

Síntesi global de l'anàlisi dels fragments (C3F: 1-20)

L'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és un tema sobre el qual la Carolina ha reflexionat abans de l'entrevista, com mostra el punt de vista tan sòlid i definit que sosté. L'impacte del seu propi procés d'aprenentatge és present en diferents moments, ja que apel·la sovint a la dimensió emocional dels processos d'ensenyament i aprenentatge, i sobre el seu en particular, admet que el va viure amb angoixa (C3F11). Acostuma a demanar aclariments de les preguntes o repeteix part de les mateixes per assegurar què se li està demanant a la vegada que guanya temps per elaborar la resposta. Respon de manera generosa a les preguntes que se li presenten tot formulant-se subpreguntes dins dels propis torns d'intervenció, que aporten una major quantitat d'informació. També concreta aquells pensaments o reflexions més abstractes a través dels exemples variats i a partir dels quals se'n deriven moltes possibilitats. De fet, una de les característiques més significatives de l'entrevista és les múltiples opcions que es poden derivar d'una mateixa situació (C3F: 4, 5, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 20). És l'antítesi a la totalitat homogeneïtzadora, ja que afavoreix la diversitat i la pluralitat.

Emergeixen dos grans temes de manera recurrent a l'entrevista, estretament relacionats entre ells, com indica el repàs de les paraules i les oracions claus. El primer és sobre el procés que suposa l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. El segon, sobre el paper que ha de jugar el docent en aquest procés. D'aquesta manera, la concreció del procés d'aprenentatge serveix per definir bona part de l'actuació del mestre. En el primer bloc, destaca especialment la visió àmplia i complexa (C3F: 3, 19) del procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que manté la Carolina, ja que no té el procés definit amb antel·lació sinó que cada infant el construeix a mesura que va aprenent. Per tant, tots i cada un dels processos seran diferents (C3F: 6, 11, 12, 18, 19, 20). De fet, els quantifica amb el nombre màxim al comparar-los amb el nombre d'infants, *el procés n'hi ha tants com nens* (C3F12), mentre que en canvi el resultat és

binari: o en saps, o no (C3F12). Anant una mica més enllà, també diferencia entre dues maneres de viure'l, o bé és un *procés tan natural* (C3F4) o bé és artificial. O bé és un procés fruit de l'estimulació, viscut de manera lliure i plaent, o bé és imposició que genera angoixa (C3F: 4, 18). Aquesta segona manera s'accentua per les presses que mostren algunes escoles per avançar l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, que la Carolina titlla de contraproduents (C3F: 6, 7, 11) perquè van en contra del desenvolupament dels infants. De fet, arriba a qualificar *d'obsessió* (C3F7) la preocupació extrema que manifesten algunes escoles a l'hora de plantejar aquest ensenyament amb tanta precocitat.

En canvi, per respectar el procés natural dels infants s'han de plantejar situacions significatives, funcionals i amb sentit (C3F: 4, 12), tot respectant la curiositat i els diferents ritmes d'aprenentatge dels infants (C3F5). D'aquesta manera s'afavoreix un procés natural (C3F: 3, 4, 12, 14, 18) que és més plaent per a l'infant i del qual se'n deriva un major aprenentatge (C3F14). Amb tot, admet que al voltant dels quatre anys els infants senten una explosió de curiositat, com a conseqüència de tenir escriptures al voltant, que anomena *el boom de les lletres* (C3F5). Posteriorment, va acompanyat d'un període més relaxat que s'ha de respectar igualment, ja que sinó s'està fent prevaldre el resultat per sobre del procés, que és allò realment important (C3F: 3, 9, 11, 14, 19) en aquest aprenentatge sostingut en el temps. També ha insistit en la diferenciació entre procés i resultat (C3F: 3, 11, 12, 18), sempre defensant la necessitat de centrar l'atenció en el procés. Per això és necessari identificar quins elements són rellevants en cada moment del procés, ja que dependrà de l'infant i de la situació de cadascú. Per exemple, la correcció ortogràfica en certs moments del procés no és el més important (C3F: 3, 9, 18, 19), *A mi l'ortografia | a aquesta edat | m'és igual* (C3F3). A la vegada, la Carolina espera que els infants cometin errors (C3F: 9, 19) en funció del moment d'aprenentatge en el qual es troben. L'anterior oració clau relativitzava la importància de l'escriptura ortogràficament correcta (C3F3) i el següent exemple mostra les expectatives a l'hora d'escriure totes les lletres de les paraules, *aleshores segur que se'n deixa* (C3F9).

El segon bloc de paraules i oracions clau insisteix en la necessitat d'adaptar l'actuació docent al moment concret del procés en el qual es troba l'infant, ja que diferents moments evolutius precisen de diferents intervencions. Per això és important deixar clar que, malgrat un text contingui errades ortogràfiques o no hi hagi escrites totes les lletres de la paraula, el text mostra la capacitat d'escriptura de l'infant en un moment concret, per tant és correcte en aquell moment de l'aprenentatge. Per extensió, és important fer conscients els infants que les errades no són dolentes, sinó que són

oportunitats d'aprenentatge. En una fotografia puntual d'un procés d'aprenentatge, hi poden haver errades sense que sigui invàlida l'escriptura *no és que això està malament* (C3F19). Diferencia clarament entre l'experimentació amb el codi escrit i la voluntat de comunicar (C3F: 10, 18). Per això, només hi pot haver correcció en el moment que hi ha una *consciència del que està fent* (C3F10), quan hi ha la voluntat de comunicar tot emprant el codi escrit per transmetre un missatge (C3F10). Com ja s'ha dit, la correcció ha de ser adaptada a les necessitats del moment d'aprenentatge, és a dir, no és total ni sistemàtica. Matisa la diferència entre l'escriptura pública i la privada (C3F: 9, 10, 19), ja que requereixen diferents intervencions docents. Mentre que quan és pública ha d'utilitzar el codi socialment establert —ja sigui a mode d'aclariment o de model a sota—, l'escriptura privada pot no fer-ho. El més important és que l'infant visqui amb naturalitat l'escriptura com un mitjà de comunicació (C3F: 10, 18, 19). Per això també apunta quina ha de ser la resposta docent, que no sempre ha de ser en forma de reforç positiu sinó que novament ha d'estar adaptada al procés de l'infant. D'aquesta manera, evita que l'infant escrigui merament per rebre el comentari positiu de la mestra (C3F18).

En diferents moments remet a la manera com ha d'actuar la mestra. Principalment, el rol que atorga és d'acompanyant del procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de l'infant (C3F: 6, 11, 13, 14, 20). Queda clar que no és el docent la persona que ha de liderar el procés (C3F17). De fet, *acompanyant aquest procés* (C3F6) és una de les paraules claus dels fragments. Des d'aquesta perspectiva, el centre sempre esdevé l'infant i el docent actua en funció de les necessitats d'aquest. Per això, l'observació esdevé una eina fonamental en aquest tipus d'enfocament, ja que és la principal eina que tenim com a docents per saber extreure informació sobre el procés d'aprenentatge de l'infant (C3F: 6, 13, 20). De fet, l'oració clau del darrer fragment, *el meu llibre ets tu* (C3F20) dimensiona aquesta necessitat de prestar atenció als infants i als seus processos, perquè són el principal suport a partir del qual s'ha de dissenyar l'estratègia docent. Per tant, aquesta s'ha de decidir *a posteriori* i no venir prèviament definida com sí que ocorre amb un llibre de text programat des del primer dia. En la mateixa línia, la Carolina es mostra contraria a una direcció excessiva dels aprenentatges (C3F: 7, 12, 13, 14, 20) que situen en el centre el docent i que no s'adapta als infants. És el mestre qui s'ha de moure per tal d'atendre les necessitats específiques de cada infant en cada moment diferent de l'aprenentatge (C3F: 12, 13, 14). Quan el docent no adopta un rol directivista, l'infant viu més el procés perquè n'és el protagonista i no respon a demandes externes (C3F14).

Amb tot, sent la necessitat de matisar que aquest rol acompanyant més que directivista és diferent de treballar menys o de voler menys feina. Tot i que no es pregunta de manera explícita a l'entrevista, la Carolina sent la necessitat d'explicar-ho arran de l'elaboració d'una resposta. Tanmateix, en aquest canvi de centre, del mestre a l'infant, considera que *ens traiem molt de pes* (C3F13), ja que no tot depèn del docent sinó que confia en la capacitat autònoma de l'alumnat per aprendre alimentats pel guiatge encertat del docent. Per això aquesta visió també va acompanyada d'una gran dosi de confiança en les capacitats d'aprenentatge dels infants (C3F: 3, 5, 9, 12, 14) i, a la força, de la necessitat de respectar-ne la voluntat, ja que si han de ser els protagonistes únics del procés d'aprendre a llegir i a escriure també se'ls ha de tractar amb respecte (C3F: 14, 19, 20). També és conscient dels avantatges de les interaccions entre infants, ja que fins i tot creu que entre ells es comuniquen millor que amb el mateix docent (C3F13).

Aquest enfocament en el qual el docent no és l'eix principal, però, està nodrit de l'encís que provoca una manera de fer respectuosa i plaent. De fet, *l'art de la mestra* (C3F17) sintetitza la importància de la transmissió dels coneixements, ja que són el diferencial entre la vivència d'un mal o d'un bon procés d'aprenentatge. És per això que insisteix en la capacitat de transformar les situacions, ja que en funció de les actuacions docents pot fer les coses fàcils o difícils (C3F: 3, 17, 19). Aquesta manera de fer també passa per un docent que fa de model a tots els nivells. L'ha exemplificat a través de posar l'experiència del docent a l'abast dels infants amb diferents tipus de lectura, però també mostrant com la lectura forma part de la vida diària del docent (C3F5) o bé amb una actitud inclusiva que faciliti l'acolliment dels infants en les aules multiculturals i multilingües (C3F15).

La figura docent va acompanyada d'un seguit d'atributs que van des d'allò més general —quin rol ha de desenvolupar a l'aula— fins a petits detalls que donen coherència a les actuacions. És el cas de la necessitat de mostrar com el docent segueix aprenent malgrat ser gran, fet que mostra que mai s'acaba d'aprendre a la vida (C3F15). D'aquesta manera, també remet indirectament a la importància del procés més que del resultat (C3F: 3, 11, 12, 18). La clau, un cop més, està en aconseguir que el procés, que és llarg —dura tota la vida— (C3F15) i complex (C3F: 3, 19) sigui el més plaent possible (C3F14). Per això és tan important respectar els processos naturals i no pressionar els infants. En aquest sentit, no és d'estranyar que es mostri diametralment oposada a la declaració que com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure millor (C3F15). Fins i tot, ha emprat llenguatge poètic per descriure quina ha de ser l'actuació docent en la línia d'acompanyar els infants en els seus processos, *les petites xispes que tu*

puguis encendre en els seus cors (C3F14). Aquesta capacitat d'encisar, a diferència de la imposició, esdevé fonamental per aconseguir que els infants tinguin curiositat per aprendre a llegir i a escriure i la motivació sigui intrínseca (C3F: 11, 14).

Diferencia d'una manera molt clara entre la metodologia de les escoles de caire tradicional i aquelles que considera més innovadores. Associa les primeres a entorns d'aprenentatge oprimits per pressions externes que responen a unes exigències mínimes que deixen de banda les necessitats dels infants, quelcom inacceptable des del seu punt de vista (C3F: 7, 14). De fet, darrera la lògica de la pressió, hi ha una associació entre la rapidesa en el procés d'aprenentatge i un major nivell de coneixement, que en alguns casos ha titllat d'obsessió (C3F: 7, 11). La següent oració clau li serveix per denunciar aquesta realitat, *el nivell més alt és el nivell més ràpid* (C3F11). Per això, a l'hora de comentar el suport visual que li ha mostrat l'entrevistadora, ha sentit la necessitat de precisar que l'edat de l'infant variarà en funció de l'aproximació que tingui l'escola sobre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. De fet, només ha estat capaç de fer una previsió sobre l'edat en el cas de les primeres escoles perquè imposen un ritme (C3F18), ja que en el cas de l'escola innovadora dependrà de cada infant. És a dir, com que cada procés d'aprenentatge és diferent (C3F: 6, 11, 12, 18, 19, 20) un text d'aquelles característiques l'escriurà *quan el nen vulgui escriure* (C3F18) perquè no hi ha una temporització establerta a priori, sinó que a mesura que va aprenent cada infant va construint el seu propi procés d'aprenentatge.

Malgrat que la seva manera de fer és més propera a les escoles que ha associat amb la metodologia innovadora, ha criticat la falta d'espai i de temps en general. Aquesta mancança priva de l'existència d'espais que promoguin la reflexió (C3F16) ja que la pressa és una enemiga (C3F11). L'oració clau *el sistema no ajuda* (C3F16), tot i que apareix en l'espai de preguntes sobre entorns multiculturals i multilingües, expandeix les conseqüències a tot el sistema educatiu. Defineix les aules multilingües i multiculturals com una *riquesa* (C3F15), tot destacant la importància de la cohesió del grup, on el docent té un paper rellevant (C3F15). També fa emergir les famílies com un recurs a l'hora de gestionar aquestes aules que malauradament no s'aprofita com ella voldria (C3F16). Malgrat no haver estat en una aula d'aquestes característiques durant els anys que s'inicia l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, creu que la diversitat lingüística i cultural dificulta l'ensenyament d'aquesta habilitat (C3F16). De fet, es considera satisfeta sobre la seva formació a nivell teòric mentre que li falta formació pràctica (C3F17).

En general, l'experiència pràctica té una valoració més positiva perquè l'atribueix a l'autenticitat i completitud (C3F3). Això no obstant, atorga gran importància a la formació teòrica en tant que respon a una visió de l'educació. D'aquí que insisteixi en la necessitat de situar les assignatures i les explicacions en els paradigmes corresponents, per ser conscients de la perspectiva des de la qual es produeix l'ensenyament. També ha manifestat la necessitat de situar els mateixos estudiants en formació (C3F: 2, 17) ja que arriben a la formació amb unes idees sobre l'educació en general, però també sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ja que *tothom té el seu bagatge* (C3F2). Tanmateix, considera que aquest ensenyament s'adreça massa tard en la formació (C3F: 1, 2) ja que és un tema cabdal que apareix implícitament en moltes altres assignatures (C3F: 1, 3). En el seu cas, però, fruit de la seva curiositat, ha entrat en contacte amb escenaris pràctics i teòrics (C3F: 1, 3) abans de l'assignatura Didàctica de la Llengua II, que és on té dipositades les esperances respecte aquesta formació concreta (C3F1). Aquest contacte li ha servit per posicionar-se sobre el que ella anomena els dos mètodes per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure, *la totalitat de la paraula versus el lletra per lletra* (C3F1). D'aquesta manera, ha pogut implementar la seva aproximació a les unitats que ha hagut de programar fins que ha arribat a quart de carrera, que és on està programada l'assignatura Didàctica de la Llengua II.

Critica el poc espai que s'atorga a la dimensió emocional que per a ella és fonamental (C3F: 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20). De fet, més enllà de la confiança necessària del docent en les capacitats d'aprenentatge dels infants (C3F: 3, 5, 9, 12, 19) insisteix en la necessitat que siguin els mateixos infants els qui confiïn en si mateixos (C3F: 12, 14, 15). Per això s'ha de treballar de manera que cada infant se senti capaç d'aprendre i tingui un bon autoconcepte acadèmic. Per això es mostra tan a favor de respectar la varietat, ja sigui d'opcions (C3F: 4, 5, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 20), de processos (C3F: 6, 11, 12, 18, 19, 10) o de recursos (C3F6) a l'hora d'enfocar l'aprenentatge, ja que cada infant respon de manera diferent. Fins i tot, arriba a criticar aquelles situacions en les quals, fruit de la pressa, no es deixa escollir als infants i se'ls dóna tot mastegat per tal de poder anar més ràpid (C3F11) ja que no s'afavoreixen el desenvolupament integral de l'infant. En aquest sentit, allò prioritari és respectar les necessitats de l'infant (C3F: 7, 14) i, previ a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, hi ha d'haver el treball de la llengua oral (C3F8) enfocat a la comunicació. Un cop s'ha iniciat el procés d'aprenentatge atorga una gran importància a la relació so-grafia, que *ho és tot* (C3F8). De fet, es mostra molt taxativa amb la manera com s'han d'anomenar les lletres, que preferiblement ha de ser fonèticament més que pel

seu nom (C3F8). Finalment, destaca la importància d'exposar els infants a entorns amb lletra escrita de manera reiterada (C3F19), com és propi de les societats alfabetitzades.

Emergeix una contradicció del tipus dilema entre l'activitat de la tarja (C3F8) i els propòsits que tenen les activitats per treballar amb la lectura i l'escriptura. Aquella activitat, en la qual en una targeta es posava la lletra efa a cada extrem i tot de paraules al mig que la continguin, no compleix cap dels dos propòsits que ha diferenciat, que eren l'experimentació o la comunicació (C3F: 10, 18). Un exemple del cas de l'experimentació l'ofereix la proposta del treball amb les lletres Montessori (C3F4), de les que defensava la necessitat de posar-les a l'abast dels infants perquè les toquessin i les manipulessin. En aquest sentit, no s'està fent cap treball amb el valor de la lletra sinó que l'experimentació és la mateixa que es produiria amb unes figures d'animals o papers de diferents textures. Tampoc encaixa amb una activitat comunicativa, ja que el treball que proposa és descontextualitzat i no parteix de cap necessitat real de l'ús de la llengua, com sí que complia la carta que proposava escriure a un company de la classe (C3F4). La Carolina dóna molt de valor a la importància de comunicar (C3F: 10, 18, 19) a la vegada que admet que existeix una fase prèvia d'experimentació, que no va acompanyada de cap voluntat comunicativa per part de l'infant. Amb tot, l'activitat de la tarja no compleix cap de les dues possibilitats per treballar la lectura i l'escriptura.

5.3.3.2 Anàlisi de les complecions de les comparacions (C3C: 1-3)

- *(C1) Ensenyar a llegir i a escriure quan el procés ha estat escollit i viscut per l'infant és com veure el somriure pur i ple de llum d'un nadó quan aconsegueix el repte de fer els seus primers passos.*

El matís que introdueix la Carolina abans de fer la comparació és molt significatiu, *quan el procés ha estat escollit i viscut per l'infant*. Aquesta imperiosa necessitat de situar la voluntat de l'infant al centre dóna una idea molt encertada de quin ha de ser el paper docent en aquest ensenyament des del seu punt de vista. Durant l'entrevista, ha situat l'infant en el centre d'atenció ja que el mestre sempre ha de partir de les seves necessitats i fer-lo protagonista perquè visqui el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a la seva manera (C3F: 6, 11, 12, 18, 19, 20). Per això, el rol que atorga al docent és el d'acompanyar el procés iniciat per l'infant quan aquest l'esculli (C3F: 6, 7, 11, 13, 14, 19, 20). Allò que és important aquí és com el docent pot esdevenir un impediment o un facilitador d'aquest aprenentatge, ja que en funció de la seva actuació

pot fer les coses més fàcils o més difícils (C3F: 3, 17, 19). També precisa com s'ha de produir l'aprenentatge, ja que parla d'*escollir* i de *viure*. És a dir, poden haver-hi maneres de passar pel procés que no impliquin viure'l i escollir-lo. Segurament és el cas d'aquells processos que són temporitzats des de fora i que no es viuen de manera plaent. La diferència entre l'estimulació i la imposició (C3F: 4, 18) ha aparegut en diferents fragments en forma de crítica cap a la segona opció. D'aquesta manera, per la Carolina és fonamental que el procés sigui viscut de manera natural (C3F: 3, 4, 12, 14, 18) i un dels requisits és que no hi hagi pressions externes. Tanca la metàfora il·lustrant felicitat amb un *somriure pur i ple de llum*, és a dir, que desprèn felicitat fruit del procés plaent que ha esdevingut. Lliga amb allò que s'ha inferit de l'entrevista on la Carolina ha confirmat que un procés plaent d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és millor (C3F14). Un dels motius pot ser l'equilibri emocional que es desprèn d'un procés ben seguit i construït. En aquest sentit, remet a la necessitat d'afrontar la dimensió emocional i tenir-la en compte a l'aula, un punt sobre el qual ha insistit de manera reiterada (C3F: 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20). Per buscar un equivalent a la felicitat que sent un mestre quan ensenya a un infant a llegir i a escriure de manera natural, empra l'aprendre a caminar. L'eufòria màxima que suposa veure que un infant és capaç de moure's amb autonomia, és similar a la satisfacció de veure que els infants s'introdueixen de manera satisfactòria en el món lletrat. A més, en un dels fragments (C3F5), concretament quan es preguntava si com més aviat es produeix l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura millor, la Carolina ho ha negat amb la màxima rotunditat. Fins i tot ha buscat una altra situació d'aprenentatge per comparar-la i veure la dimensió del disbarat a l'hora de demanar als infants que tinguin uns coneixements mínims a edats massa primerenques. L'aprenentatge escollit, precisament, era sobre com d'inversemblant és demanar-li a un nadó de sis mesos que comenci a caminar.

- *(C2) Aprendre a llegir és com sentir que obres un món ple d'oportunitats*

En aquesta segona compleció novament recorre al món emocional en enfocar el símil cap als sentiments. Aprendre a llegir és en primer lloc *sentir*. L'ús d'aquest verb emfatitza la importància com es viu. Allò que es sent és que s'obre una realitat que fins ara era oculta i que, d'alguna manera, amb una clau que és la capacitat de llegir, s'accedeix a l'espai que fins ara no estava a l'abast. Concretament, s'obre un *món*, per tant és tota una nova manera de viure, tot un nou sistema de significat que està essent descobert a partir del domini d'aquesta habilitat. Per si no quedés suficientment il·lustrat, ha afegit *ple d'oportunitats* per accentuar, encara més, la dimensió gegantina

d'allò que s'obre amb l'adquisició de la capacitat de llegir. Aquesta visió sobre el que implica l'aprenentatge de la lectura no ha aparegut durant l'anàlisi de l'entrevista. No obstant això, sí que hi ha elements que resulten adjacents a aquesta visió. Per exemple, ha focalitzat l'aprenentatge en clau emocional, recalcant la necessitat de prestar atenció als sentiments lligats amb els processos d'aprenentatge, (C3F: 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, C1). La visió que allò que s'obre és un món ple d'oportunitats remet, en part, a un aprenentatge complex (C3F: 3, 19). És a dir, la manera d'accedir a quelcom tan complex ha de ser a la força elaborada. Finalment, la idea que s'obren moltes oportunitats, d'alguna manera, es pot vincular amb la visió de la Carolina que a partir d'una mateixa situació es poden esdevenir fets o actuacions molt diverses. Aquesta idea ha aparegut a través dels exemples dispars de possibles respostes dels infants o d'actuacions docents davant d'una mateixa situació (C3F: 4, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 20).

- *(C3) Aprendre a escriure* és *donar-se el goig de comunicar-se amb el món i poder maquillar amb paraules fantasies i sentiments, veritats i desitjos.*

Per elaborar la comparació de l'aprenentatge de l'escriptura remet, un cop més, a la dimensió emocional que suposa gaudir d'una situació, com ella bé escriu, *donar-se el goig*. La manera com l'infant viu els processos és un element fonamental per a ella (C3F: 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, C1, C2) com s'ha vist. Però és adient focalitzar la procedència del *goig*, ja que prové de la capacitat de poder-se *comunicar* amb el món. La comunicació, per tant, és amb el màxim de destinataris possibles. L'èmfasi en la dimensió comunicativa de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura corrobora la inferència feta a l'anàlisi de l'entrevista on accentuava la importància de la voluntat de comunicar dels infants (C3F: 10, 18, 19). De fet, no només l'ha ressaltat en el marc de l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura sinó que també defensa el treball de la llengua oral per aprendre a comunicar (C3F8). De fet, atorga a les *paraules* i als *sentiments* la possibilitat de *maquillar* les *veritats* i *desitjos*. L'elecció del verb maquillar, que embelleix allò ja existent, serveix per il·lustrar la part estètica de l'aprenentatge ja que l'accent està en allò que afegeix, *bellesa*, i no en el que aporta, perquè la base roman. És a dir, que no està afegint res que no es pugui fer sense la part escrita, però sí que fa la comunicació més agradable i bonica a través de paraules, *fantasies* i *sentiments*.

5.3.3.3 Inferència del sistema de creences, representacions i sabers

La Carolina considera que l'assignatura Didàctica de la Llengua II, que és on té dipositada l'expectativa d'adreçar l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (C3F1), està programada massa tard (C3F: 1, 2) ja que es tracta d'un tema massa important com per cursar-lo a quart de carrera (C3F: 1, 3). Per això ha buscat activitats complementàries, teòriques i pràctiques, per tal de reflexionar al voltant de com els nens aprenen a llegir i a escriure (C3F: 1, 3). No obstant això, considera que les pràctiques directes en centres aporten un tipus d'experiència més autèntica que la formació teòrica (C3F: 3, 17) i per això la valora especialment bé. Bastant en la línia, considera que la formació que ha rebut sobre les aules multilingües i multiculturals ha estat satisfactòria a nivell teòric, però no a nivell pràctic (C3F17). També destaca dos punts relacionats amb la formació a la universitat. En primer lloc destaca la necessitat de fer conscients els estudiants de la càrrega que porten fruit del bagatge de la vida. És a dir, a la formació inicial per a mestres no arriben persones sense cap tipus d'inclinacions o preferències educatives i assenyala la necessitat de fer-les emergir per tal de fer-ne conscients els estudiants (C3F: 2, 17). En segon lloc, apunta la necessitat d'ubicar els coneixements impartits en les assignatures en l'espectre més general. És a dir, situar les aproximacions educatives en el corresponent paradigma sempre intentant mostrar la màxima varietat del ventall possible (C3F: 2, 17). A nivell general només ha emergit un apunt més sobre el sistema educatiu. Concretament, ha criticat que el disseny d'organització de les escoles no afavoreix espais que promoguin la reflexió dels mestres. Per contra, les seves tasques estan més centrades en burocràcia i preparació que en el trobament amb un mateix, i amb els companys, que afavoririen la construcció d'una mirada més àmplia sobre l'educació dels infants (C3F16).

<u>Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:</u>

- L'ensenyament sobre com els infants aprenen a llegir i a escriure és fonamental en la formació del professorat.
    - No es pot cursar a quart de carrera perquè incideix en la resta d'assignatures.
- La formació fora del grau de Mestre d'Educació Infantil és necessària.
    - És igual o més vàlida que l'oferta en el grau de Mestre d'Educació Infantil.
- Les experiències pràctiques aporten un tipus d'experiència més autèntica que les experiències teòriques.

- S'ha de fer conscients els estudiants del grau de Mestre d'Educació Infantil del seu bagatge educatiu.
- Els professorat universitari ha de situar els coneixements que imparteixen en els paradigmes corresponents.
    - Han d'exposar la varietat de paradigmes.
- El sistema educatiu no promou espais de reflexió.

A. Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura

El procés per aprendre a llegir i a escriure és complex (C3; F: 3, 19; C2) i diferent per a cada infant (C3F: 6, 11, 12, 18, 19, 20, C1). És a dir, cada infant viurà el procés a la seva manera i serà diferent de la resta dels seus companys. Per això, hi ha d'haver una gran confiança per part dels docents en la capacitat d'aprenentatge dels infants (C3F: 3, 5, 9, 12, 14), ja que allò que és vàlid per a un infant, pot no ser-ho per a un altre. La confiança, però, també ha de brotar des de dins, ells mateixos s'han de creure's capaços (C3F: 12, 14, 15). D'aquesta manera, vincula estretament l'aprendre a llegir i a escriure amb la gestió emocional del procés d'aprenentatge (C3F: 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, C1, 2, 3), i com repercuteix aquest en l'autoestima del infants. Per tant, és fonamental fugir de perspectives que busquin l'avançament de l'aprenentatge pel simple fet de dominar l'habilitat abans. Es mostra clarament contrària a la declaració que com més aviat s'ensenya i s'aprèn a llegir i a escriure millor (C3F5), defensant, per tant, la necessitat de respectar la curiositat natural de l'infant, així com el ritme d'aprenentatge d'aquest (C3F5). Amb tot, estableix una dinàmica que, malgrat generalitzar-la, admet que pot no complir-se en tots els casos. Per norma general, defensa que els infants al voltant de P4 tenen una gran curiositat per les lletres que els envolten que va seguida d'un període de relaxació que dura fins a P5.

Com que s'ha de respectar la voluntat dels infants (C3F: 14, 19, 20) no es pot prendre l'explosió inicial com un senyal inequívoc que se'ls ha de pressionar per iniciar el procés, ans el contrari. La Carolina es mostra partidària de no pressionar mai als infants (C3F: 6, 7), ja que és enemiga de les presses (C3F11). Per això, titlla d'obsessió les actituds de certes escoles per aconseguir que els infants llegeixin i escriguin com més aviat millor (C3F: 7, 11). Critica, també, aquelles situacions en les quals se'ls dóna tot fet als infants per tal de guanyar temps (C3F11), ja que no afavoreixen processos complets i l'atenció es focalitza més en el resultat que no pas en el procés, que per ella és el fonamental (C3F: 3, 9, 11, 14, 19). Per aquest motiu, defensa sempre que la motivació de l'infant s'ha de generar de manera intrínseca

(C3F: 11, 14) i no com una mera resposta a una demanda externa, ja que és l'infant l'encarregat de viure el seu propi procés del qual se'n derivaran els aprenentatges. A nivell d'entorn, destaca l'aportació dels intercanvis entre iguals, ja que entre companys es comuniquen millor com a conseqüència de compartir l'entorn i un nivell d'experiència similar (C3F13). Ja per acabar, assenyala la necessitat d'exposar els infants a entorns lletrats i d'envoltar-los de contingut relacionat amb l'escriptura i la lectura (C3F19) per tal d'afavorir la curiositat natural. Sempre, però, sense pressionar-los en excés.

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- El procés per aprendre a llegir i a escriure és complex.
- S'ha de respectar el procés d'aprenentatge de cada infant.
    - S'ha de respectar la voluntat dels infants.
- La confiança en la capacitat d'aprenentatge és clau.
    - Els docents l'han de mostrar als infants.
    - Els infants han de confiar en sí mateixos.
- No és veritat que com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure, millor.
    - No es pot pressionar els infants.
    - Certes escoles exerceixen molta pressió per avançar l'aprenentatge.
- Hi ha dues fases naturals relacionades amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, l'exploratòria i la comunicativa.
    - L'infant mostrarà curiositat pel codi escrit de manera natural.
        - Aquesta curiositat s'acostuma a manifestar al voltant dels quatre anys.
        - Va seguida d'una fase de menys curiositat.
        - L'entorn ha d'haver mostrat situacions comunicatives de lectura i d'escriptura.
    - En la primera fase l'interès per les lletres no té relació amb la comunicació.
    - El canvi de fase exploratòria a comunicativa correspon a un punt maduratiu diferent per a cada infant.
    - En la segona fase l'infant té voluntat comunicativa.
- El procés d'aprenentatge és més important que el producte.
    - El procés és llarg.
    - Els nens han de realitzar els processos complets, encara que requereixi més temps.
    - El procés és el que genera els aprenentatges.

- La motivació de l'infant per aprendre ha de ser intrínseca.
- Els intercanvis entre iguals són positius ja que la comunicació és més fàcil .

B. L'actuació docent

Té molt definit quines actuacions ha d'evitar el docent a la vegada que defineix quin ha de ser el seu rol dins l'aula. El docent ha de ser un model que, d'alguna manera, ha de posar la seva experiència a disposició dels alumnes. Per exemple —a nivell lector— mostrant diferents lectures de textos variats com quelcom quotidià (C3F5) o mostrant la integració de tots els alumnes del grup a nivell actitudinal i procedimental (C3F15). En el procés d'ensenyament i aprenentatge de lectura i d'escriptura el docent ha de ser una persona que acompanya els infants, però que no lidera els processos. És a dir, estar al costat de l'infant oferint allò que aquest necessita per seguir desenvolupant el procés de manera individual (C3F: 6, 7, 11, 13, 14, 19, 20, C1). Per aquest motiu, la principal eina que té el docent al seu abast per saber el moment del procés en el qual es troba cada infant, que servirà per definir quines actuacions docents són les necessàries en cada cas, és l'observació (C3F: 6, 13, 20). De manera explícita concreta quin no ha de ser el rol del mestre, directivista (C3F: 7, 12, 13, 14, 20). És fonamental que no prengui totes les decisions en nom dels infants ni que temporitzi els aprenentatges de manera externa perquè pot atropellar el desenvolupament diferent de cada infant. És imprescindible, per tant, respectar el ritme d'aprenentatge de cadascú. De fet, arriba a confirmar que si el mestre no dirigeix constantment el procés d'aprenentatge de l'infant, aquest viurà l'adquisició de l'habilitat de llegir i escriure de manera més significativa i plaent (C3F14). Al cap i a la fi, la manera com el docent actua té molta incidència en com els infants viuen el procés. Diferents actuacions docents poden fer que el procés d'aprenentatge resulti més fàcil o més difícil (C3F: 3, 17, 19, C1). Allò interessant és aconseguir que els infants visquin el procés sense angoixes, a diferència del que va ser el seu aprenentatge (C3F11).

B1. L'actuació docent davant de l'error de l'infant

Una de les principals premisses que defineixen l'actuació docent davant les errades dels infants és considerar que els errors són propis dels processos d'aprenentatge (C3F: 9, 19). Per tant, davant d'un aprenentatge complex i llarg (C3F: 3, 17, C3) serà habitual que els infants en cometin. Així doncs, la clau serà definir en cada moment del procés d'aprenentatge què s'ha de corregir i què no. Per exemple, l'ortografia no és per definició allò més important en les escriptures dels infants (C3F: 3, 9, 18, 19). Per

contra, s'ha de tenir en compte davant de quin tipus d'escrit es troba el docent. En aquest sentit, diferencia entre escriptures públiques i privades (C3F: 9, 10, 19), ja que precisaran d'una actuació diferent. Mentre que es mostra partidària d'anotar la correcció o acompanyar les escriptures públiques d'un model normativament correcte, l'escriptura privada s'ha de respectar (C3F19). Davant d'una escriptura d'un infant tampoc hi ha d'haver sempre un comentari valoratiu, ja que dependrà del moment en el qual es troba l'infant. D'aquesta manera, si és un avenç o quelcom extraordinari sí que es mostra favorable de comentar, però no com una resposta sistemàtica, per tal d'evitar que els infants només escriguin en busca el comentari valoratiu extern (C3F18). Pel mateix motiu es mostra igualment taxativa es l'hora d'emetre sempre, i de manera gratuïta, el reforç positiu. També ha apuntat la necessitat de canviar l'actuació docent en funció de si l'infant està només experimentant amb l'escriptura o està intentant comunicar (C3F: 10, 18).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- El docent és un model pels infants.
    - Ha de viure situacions variades relacionades amb la lectura.
    - Ha de ser coherent entre allò que diu i allò que fa.
        - La integració dels alumnes ha de ser actitudinal i procedimental.
- El docent acompanya el procés d'aprenentatge dels infants
    - Ha d'estar al costat de l'infant
    - Ha de respectar les necessitats de cada infant
    - No ha de dirigir els aprenentatges dels infants
- L'actuació docent repercuteix en el procés d'aprenentatge dels infants
    - Si es respecta el ritme dels infants, viuran el procés de manera més plaent
- L'observació és l'eina principal en mans del docent per definir quina ha de ser la seva actuació.
    - Cada intervenció ha de tenir en compte el moment del procés d'aprenentatge en el qual es troba l'infant.
- Els comentaris del docent davant de l'escrit de l'infant han de ser en funció del procés d'aprenentatge d'aquest.
    - Hi ha moments del procés que no requereixen comentari valoratiu.
    - No es pot reforçar sempre positivament l'infant.
- Els errors són propis del procés d'aprenentatge.
    - L'ortografia no és el més important en les escriptures.
- En la correcció s'ha de tenir en compte el tipus d'escriptura.

- L'escriptura pública s'ha de corregir o acompanyar d'un model normativament correcte.
- Les escriptures privades dels infants no s'han de corregir.

C. La metodologia

A nivell metodològic la Carolina contempla dues maneres d'ensenyar i aprendre a llegir i a escriure: un primer mètode que anomena la *totalitat de la paraula* i un segon que és el *lletra per lletra* (C3F1). No s'arriba a posicionar d'una manera evident a l'entrevista, ja que allò que focalitza, de manera innegociable, és que l'ensenyament estigui plantejat des de la centralitat de l'infant en tot el procés (C3F: 12, 13, 14). Aquesta necessitat imperiosa de situar a l'infant en el centre es veu reforçada per la necessitat que cada infant visqui el procés d'aprenentatge a la seva manera, que serà diferent de la resta dels seus companys (C3F: 6, 11, 12, 18, 19, 20, C1). En aquest sentit, es mostra molt oberta a les possibilitats que es plantegen a partir d'una situació. Lluny de plantejar situacions unidireccionals, sempre diversifica les possibles reaccions, tant d'infants com docents (C3F: 4, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 20, C2). Aquesta idea segueix reforçant la necessitat d'ampliar horitzons ja que cada procés d'aprenentatge és diferent. Per això, sempre li atorga una gran importància (C3F: 3, 9, 10, 11, 14, 19) i el separa explícitament del resultat (C3F: 3, 11, 12, 18), ja que és un element binari —o bé en saps, o no (C3F12)— mentre que la varietat quant a processos per aprendre a llegir i a escriure és il·limitada, ja que tots són diferents.

Diferencia entre un procés natural, que seria aquell que és liderat per l'infant; i un altre que seria fruit d'un ensenyament extern que no tindria en compte el procés individual, sinó que respondria a unes temporitzacions preestablertes. Sempre defensa la primera opció (C3F: 3, 4, 12, 14, 18, C1) ja que en el segon cas situa aquelles escoles que anomena de caire tradicionals (C3F18), caracteritzades per la imposició d'un ritme i amb les quals es mostra en complet desacord. La prioritat per sobre de tot és respectar les necessitats de l'infant (C3F: 7, 14), per això defensa a ultrança la necessitat que el procés d'aprenentatge sigui plaent (C3F: 14, C1). És recurrent la diferència que estableix entre estimular i imposar (C3F: 4, 18, C1), ja que provoquen conseqüències dispars en el procés d'aprenentatge dels més petits. Dins del marc de l'estimulació, proposa situacions amb sentit, caracteritzades per la seva funcionalitat, que provoquen una major motivació en els infants (C3F: 4, 12).

Considera que la llengua oral, entesa com una eina comunicativa, s'ha de treballar abans de començar a aprendre a llegir i a escriure (C3F8). Només amb aquesta

sensibilització oral prèvia podrà l'infant atendre un estadi de major complexitat com és la comunicació per escrit, on allò fonamental és la voluntat de transmetre un missatge (C3F: 10, 18, 19, C3). Per això diferencia sempre la comunicació de la mera experimentació amb lletres, ja que els propòsits són ben diferents (C3F: 10, 18). Amb tot, durant el procés atorga una gran importància a la relació so-grafia (C3F8). De fet, va més enllà i apunta la necessitat d'ensenyar les lletres pel seu fonema i no pel seu nom, ja que sinó després els infants no saben llegir (C3F8).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Identifica dos mètodes d'ensenyar a llegir i a escriure, a partir de la totalitat de la paraula (mètode global) i a partir de les lletres (mètode sintètic).
- L' ensenyament s'ha de plantejar a partir de les necessitats de l'infant.
    - Cada procés d'aprenentatge és diferent de la resta.
    - El procés d'aprenentatge és el més important.
- No hi ha relacions causa-efecte unívoques en els aprenentatges.
    - Un mateix aprenentatge es pot produir en diferents situacions.
    - Una mateixa situació pot provocar diferents aprenentatges.
- El procés d'aprendre a llegir i a escriure es pot viure bé o malament.
    - Quan es viu bé és fruit d'un procés natural liderat per l'infant.
    - Quan es viu malament és fruit d'un ensenyament imposat.
        - No tenen en compte les necessitats de cada infant.
- S'ha de treballar la comunicació oral abans de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.
- La relació so-grafia és fonamental en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura
    - Les lletres s'han d'ensenyar pel seu so i no pel seu nom

D. Les aules multiculturals i multilingües

Considera que les aules multiculturals i multilingües són una riquesa (C3F15). Malgrat que no acaba d'identificar-ne el motiu concret, tot apunta que és per la varietat que reuneixen aquest tipus de realitats socials. De fet, un dels elements claus per ella és la cohesió del grup (C3F15), que s'ha de tenir present en tot moment, ja que fruit d'aquesta diversitat pot esdevenir més complicat cohesionar el grup. En aquest punt, entra en joc el docent i la importància de fer de model a nivell actitudinal i procedimental (C3F15). Ha de mostrar —no només amb les paraules, sinó també amb les seves accions— actituds integradores que acullin tots els infants per igual. També

ha destacat la necessitat de mostrar interès pel coneixement que aporten aquests infants en forma de llengües diferents a la vehicular del centre i que la mestra desconeix (C3F15). Ha de tenir una actitud oberta a nous aprenentatges, tot deixant entreveure que s'aprèn al llarg de tota la vida (C3F15). Malgrat apuntar que li falta experiència en una aula multilingüe i multicultural en el període en el qual els infants estan aprenent a llegir i a escriure (C3F16), intueix que aquesta varietat lingüística i cultural dificulta aquest aprenentatge (C3F16). Amb tot, és capaç d'identificar elements que obren escletxes d'esperança a l'hora de gestionar aquest tipus d'aules. En particular, apunta a les famílies com un potencial del qual no se'n treu partit, ja que poden esdevenir un recurs que serveixi de suport i ajudi a la integració dels infants (C3F16).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- La varietat de les aules multilingües i multiculturals és una riquesa.
    - És més difícil ensenyar a llegir i a escriure en aquest tipus d'aules.
    - Les famílies són un recurs.
- S'ha de treballar especialment la cohesió del grup classe.
    - El mestre fa de model.
- El mestre ha de mostrar interès per les llengües dels infants.
    - Ha de mostrar voluntat d'aprenentatge.

E. les contradiccions

Ha emergit una contradicció del tipus dilema sobre la finalitat de l'activitat de la tarja que ha proposat a l'entrevista (C3F8), ja que no responia ni als criteris experimentals que havia defensat (C3F4) ni a la importància de la voluntat comunicativa dels infants (C3F: 10, 18). Per contra, sembla que es tracti d'una activitat amb el mer objectiu de treballar la relació so-grafia, que ella ha destacat com un element tan essencial en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (C3F8).

Els enunciats que configuren el sistema CRS inferits de l'anàlisi són:

- Els infants experimenten amb les lletres o bé comuniquen *versus* el treball descontextualitzat de la relació so-grafia.

Taula 21

Sistema de CRS emergit de la tercera recollida de dades (2014-2015)	
Temes rellevants per a la formació	Les experiències pràctiques aporten un tipus d'experiència més autèntica que les experiències teòriques
	L'ensenyament sobre com els infants aprenen a llegir i a escriure és fonamental en la formació de mestres • No es pot cursar a quart de carrera perquè incideix en la resta d'assignatures
	La formació fora del grau de Mestre d'Educació Infantil és necessària • És igual o més vàlida que l'oferta en el grau de Mestre d'Educació Infantil
	S'ha de fer conscients els estudiants del grau de Mestre d'Educació Infantil del seu bagatge educatiu
	El professorat universitari ha de situar els coneixements que imparteixen en els paradigmes corresponents • Han d'exposar la varietat de paradigmes
	El sistema educatiu no promou espais de reflexió
Sobre el mateix aprenentatge de la lectura i l'escriptura	La confiança en la capacitat d'aprenentatge és clau • Els docents l'han de mostrar als infants • Els infants han de confiar en si mateixos
	S'ha de respectar el procés d'aprenentatge de cada infant • S'ha de respectar la voluntat dels infants
	Hi ha dues fases naturals relacionades amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, l'exploratòria i la comunicativa • L'infant mostrarà curiositat pel codi escrit de manera natural o Aquesta curiositat s'acostuma a manifestar al voltant dels quatre anys o Va seguida d'una fase de menys curiositat L'entorn ha d'haver mostrat situacions comunicatives de lectura i d'escriptura • En la primera fase l'interès per les lletres no té relació amb la comunicació • El canvi de fase exploratòria a comunicativa correspon a un punt maduratiu diferent en cada infant • En la segona fase l'infant té voluntat comunicativa
	El procés per aprendre a llegir i a escriure és complex
	No és veritat que com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure, millor • No es pot pressionar els infants • Certes escoles exerceixen molta pressió per avançar l'aprenentatge
	La motivació de l'infant per aprendre ha de ser intrínseca
	Els intercanvis entre iguals són positius ja que la comunicació és més fàcil
	El procés d'aprenentatge és més important que el producte • El procés és llarg • Els nens han de realitzar els processos complets, encara que requereixin més temps • El mateix procés d'aprendre és el que genera els aprenentatges
L'actuació	El docent acompanya el procés d'aprenentatge dels infants

docent	• Ha d'estar al costat de l'infant • Ha de respectar les necessitats de cada infant • No ha de dirigir els aprenentatges dels infants
	Els comentaris del docent davant de l'escrit de l'infant han de ser en funció del procés d'aprenentatge d'aquest • Hi ha moments del procés que no requereixen comentari valoratiu • No es pot reforçar sempre positivament l'infant
	En la correcció s'ha de tenir en compte el tipus d'escriptura • L'escriptura pública s'ha de corregir o acompanyar d'un model normativament correcte • Les escriptures privades dels infants no s'han de corregir
	L'observació és l'eina principal en mans del docent per definir quina ha de ser la seva actuació docent • Cada intervenció requereix del moment del procés d'aprenentatge en el qual es troba l'infant
	El docent és un model pels infants • Ha de viure situacions variades relacionades amb la lectura • La integració dels alumnes ha de ser actitudinal i procedimental o Ha de ser coherent entre allò que diu i allò que fa
	L'actuació docent repercuteix en el procés d'aprenentatge dels infants • Si es respecta el ritme dels infants, viuran el procés de manera més plaent
	L'actuació docent davant l'escriptura d'un infant és en funció del procés d'aprenentatge d'aquest • Els comentaris del docent s'adeqüen al moment de l'aprenentatge o Hi ha moments del procés que no requereixen comentari valoratiu o No es pot reforçar sempre positivament l'infant • Els errors són propis del procés d'aprenentatge o L'ortografia no és el més important en les escriptures • L'experimentació amb lletres és diferent de voler comunicar a través d'un text escrit
La metodologia	S'ha de treballar la comunicació oral abans de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura
	La relació so-grafia és fonamental en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura • Les lletres s'han d'ensenyar pel seu so i no pel seu nom
	L' ensenyament s'ha de plantejar a partir de les necessitats de l'infant • Cada procés d'aprenentatge és diferent de la resta • El procés d'aprenentatge és el més important
	No hi ha relacions causa-efecte unívoques en els aprenentatges • Un mateix aprenentatge es pot produir en diferents situacions • Una mateixa situació pot provocar diferents aprenentatges
	Identifica dos mètodes d'ensenyar a llegir i a escriure, a partir de la totalitat de la paraula (mètode global) i a partir de les lletres (mètode sintètic)

	El procés d'aprenentatge és més important que el producte • El procés és llarg • Els nens han de realitzar els processos complets, encara que requereixin més temps • El mateix procés d'aprendre és el que genera els aprenentatges
Les aules multiculturals i multilingües	La varietat de les aules multilingües i multiculturals és una riquesa • És més difícil ensenyar a llegir i a escriure en aquest tipus d'aules • Les famílies són un recurs
	S'ha de treballar especialment la cohesió del grup classe • El docent fa de model
	El docent ha de mostrar interès per les llengües dels infants • Ha de mostrar voluntat d'aprenentatge
Contradiccions	Els infants experimenten amb les lletres o bé comuniquen *versus* el treball descontextualitzat de la relació so-grafia

6. RESULTATS

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world
Nelson Mandela (1918-2013)

6. Resultats

En aquest capítol es presenten els resultats amb el mateix ordre que s'han analitzat. Per tant, l'exposició dels resultats és per casos. En primer lloc s'exposa la taula síntesi d'evolució del sistema de CRS de cada alumna i després se'n fa una interpretació tot destacant aquells aspectes més rellevant.

L'exercici obligat de síntesi que suposa condensar el sistema de CRS, emergit a partir de tres recollides de dades diferents en el temps, ha suposat una àrdua pràctica en el qual s'han pres decisions que afecten l'exposició dels resultats. En primer lloc, l'aparent simple tasca de fer emergir el sistema de CRS d'un subjecte ja és un exercici, en si mateix, difícil i complex, perquè implica la visualització d'una sèrie de decisions fonamentades en l'anàlisi en profunditat que s'ha realitzat. És a dir, en funció del to que es desprèn del discurs però especialment de l'anàlisi d'aquest, s'adquireix un coneixement profund del discurs però també de la manera

de pensar de cada subjecte. Per aquest motiu, en la inferència dels elements, alguns apareixen alguns amb moltes derivacions o connexions i d'altres de manera molt aïllada, tot reflectint una manera d'organitzar els elements respecte aquest ensenyament i aprenentatge.

En segon lloc, la particularitat, com és el cas, de poder seguir de manera longitudinal —durant un període de quatre cursos acadèmics— els canvis que mostren els elements del sistema de CRS durant la formació inicial dels subjectes, requereix d'unes eines per facilitar-ne la comprensió. La complexitat de la presentació dels resultats és fruit de la reflexivitat necessària per decidir si un element és el mateix que un altre que havia emergit en una recollida de dades anterior, o no. Per tant, una primera decisió que hem pres consisteix en comprovar si es pot perseguir en el temps o, per contra, es tracta d'una emergència efímera que no permet ésser rastrejada. En cas que es pugui constatar una continuïtat, vénen un altre seguit de decisions amb un alt impacte en el sistema de CRS. Per tant, la decisió sobre quin fenomen ha experimentat cada un dels elements que és susceptible de ser rastrejat, enceta el segon bloc de complexitat en referència amb aquest estudi. La immersió total en les dades ha permès, després de diferents intents de categoritzar els fenòmens de canvi, diferenciar dues tendències a grans trets, que serveixen per delimitar un continu imaginari amb dos pols oposats. En un dels extrems, se situaria la repetició, que és, per definició, la manca de canvi absoluta. En l'extrem oposat, se situa la metamorfosi, que és la màxima expressió de canvi ja que implica una transformació a tal nivell que implica l'adopció d'una nova forma. Enmig, emergeixen dos altres fenòmens que ajuden a fer la transició d'una falta de canvi total a un d'absolut. Aquests dos fenòmens són l'afinació i l'ampliació, de menor a major canvi. Mentre que l'afinació suposa, com indica el seu nom, una capacitat de situar l'èmfasi de l'element d'una manera més delicada, amb menys elements distorsionadors al voltant; l'ampliació seria l'element oposat, ja que enlloc de filar més prim engreixa el nucli de l'element amb nova informació que és perfectament compatible tot expandit-ne la seva dimensió. L'elaboració d'aquesta proposta de categories no és ni molt menys fruit de l'atzar o d'una tasca lineal que ha desembocat en la redacció d'aquests. Per contra, s'han elaborat nombroses propostes d'agrupació que s'han debatut en profunditat per identificar-ne els punts forts i els punts dèbils. Per exemple, inicialment s'havia considerat la necessitat d'incloure un element *pont* que unís la falta de canvi amb la presència de canvi, anomenat *canvi de discurs*. Tanmateix, es va constatar la falta de coherència a l'hora d'incloure'l, precisament fruit d'una ambivalència que es derivava de la polivalència de la seva categoria —

falta i constatació de canvi a la vegada—, ja que aquells elements categoritzats sota aquest fenomen responien, en el fons, a una repetició. Aquesta anècdota, a tall d'exemple, mostra la dificultat de decisió que implica fer una proposta única de model que permeti mantenir-se fidel a la mateixa tot assegurant que dóna resposta a totes les situacions que es deriven de l'anàlisi de les dades. Respectant aquesta darrera premissa que ha esdevingut fonamental, ja que en la reducció dels fenòmens s'ha constatat la sofisticació de la proposta, es presenta a continuació la figura 4[65], a mode de resum, dels quatre fenòmens que s'han descrit: metamorfosi, ampliació, afinació i repetició.

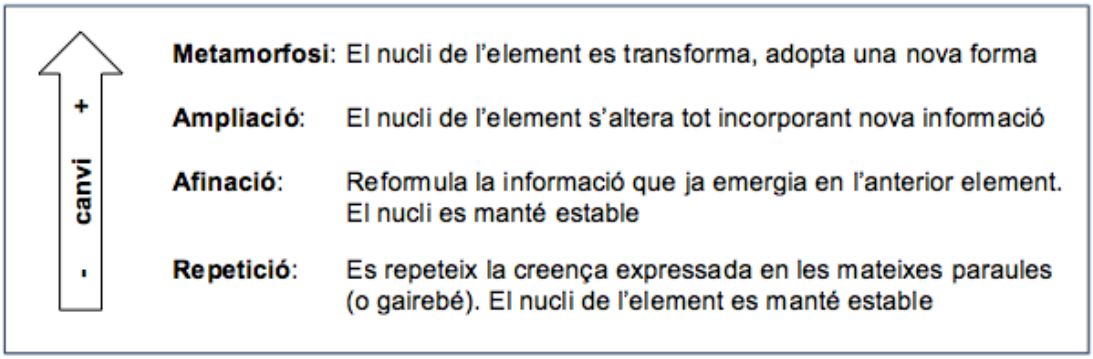


Figura 4

S'ha identificat cada fenomen amb un substantiu que resumeix la tendència general de l'element deixant de banda la manera com aquest està expressat. D'aquesta manera el mateix nom serveix de síntesi d'allò que impregna el fenomen. És precís matisar que l'èmfasi està en el nucli de l'element del sistema de CRS, com es pot comprovar en la breu definició. D'aquesta manera, malgrat que un element pugui ser expressat amb paraules diferents, o bé amb una terminologia més pròpia del camp de la Didàctica de la Llengua, l'accent està situat en el nucli del CRS. Així doncs, la figura sintetitza un canvi gradual de menor a major impacte (repetició, afinació, ampliació, metamorfosi), comença amb la reiteració del nucli de l'element i acaba amb l'alteració màxima d'aquest. En aquesta línia, els dos fenòmens situats enmig tenen un impacte més reduït, ja que en un dels casos —l'ampliació— només incorpora nova informació, i en canvi amb l'afinació, malgrat perfilar de manera més eficient l'element, el nucli es manté estable.

[65] Font: Elaboració pròpia

A continuació es presenten els resultats fruits de l'anàlisi. Per tal d'afavorir-ne la màxima comprensió s'ofereix una síntesi individual de l'evolució del sistema de CRS de cada un dels tres subjectes estudiats en profunditat, així com l'explicació d'aquelles elements més rellevants vinculats a cadascun dels perfils. L'odre del procediment a l'hora de presentar els resultats serà el mateix que s'ha seguit per a l'anàlisi; primer la Diana, seguida per la Sara i la Carolina tanca. La síntesi comença amb la taula, de quatre columnes, que resumeix el sistema de CRS en les tres recollides de dades. La primera columna indica la numeració que s'ha atorgat a cada element, per tal de poder-los referenciar, a l'hora d'ésser comentats. La segona es correspon amb la primera recollida de dades, que es va produir a les acaballes del primer curs del Grau de Mestre en Educació Infantil (2011-2012). La tercera columna és de finals de segon de carrera, just després de la primera assignatura de pràctiques externes (2012-2013). La quarta columna mostra la darrera recollida de dades, a finals de quart de carrera (2014-2015). Els elements entrats amb un punt són aquells que es consideren derivats del seu anterior, és a dir, en el cas que hi hagi elements entrats, el principal emmarca aquells que té a sota. La línia gruixuda introdueix el canvi en el tipus dels elements, ja que s'adrecen aquells punts sobre els quals s'han trobat les contradiccions manifestades en el sistema de CRS.

La taula de síntesi ve acompanyada per un comentari, detallat, de la mateixa. En aquest comentari hi ha una primera situació en la qual es fa referència a tots aquells elements que han emergit de manera tan puntual (només en una de les recollides de dades) que no han estat susceptibles de ser rastrejats. Seguidament, prenent els fenòmens descrits com a punt de referència, s'ofereix un comentari detallat del fenomen experimentat per cada element. Malgrat que la present tesi és un exemple constant de com des de les dades emergeixen les categories -procediment que s'ha seguit durant l'anàlisi i el redactat del present capítol-, s'ha optat per comentar tots els fenòmens en els comentaris malgrat certs canvis no s'han donat en alguns perfils. Per exemple, en el cas de la Diana o de la Carolina s'ha deixat constància que no han experimentat cap metamorfosi, per l'impacte que té, en el conjunt global del seu perfil, aquesta falta de transformació més agosarada. Després d'haver incidit, de manera individual, en tots i cada un dels elements emergits en el sistema de CRS també s'inclou un subapartat que adreça el tema de les contradiccions de manera més profunda. La presentació dels resultats el tanca una interpretació holística de l'enfocament des del qual es plantegen l'enfocament de la lectura i l'escriptura. Així doncs, a partir de la interpretació de l'impacte del canvi es fa una aproximació sobre des de quin perfil enfoquen l'ensenyament de l'alfabetització inicial.

6.1 La Diana

6.1.1 Evolució dels elements del sistema de CRS de la Diana

Taula 22

Diana	Primera recollida de dades Curs 2011-2012	Segona recollida de dades 2012-2013	Tercera recollida de dades 2014-2015
Diana1	L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és fonamental, com el càlcul • Si ets analfabet no pots fer res en una societat alfabetitzada		A P4 és més important treballar la intel·ligència emocional que no l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura
Diana2	La lectura i l'escriptura són dos processos separats • És més important llegir que escriure	Llegir i escriure són dos processos separats • Primer s'aprèn a llegir i després a escriure	Llegir i escriure són dos processos separats • Primer s'aprèn a llegir i després a escriure
Diana3	L'experiència dels infants en situacions lletrades incideix en el seu nivell d'alfabetització		
Diana4	El període per aprendre a llegir i a escriure és entre els 4 i els 7 anys		
Diana5	Saber llegir és sinònim de dominar la descodificació del sistema alfabètic • Primer es domina la mecànica de la descodificació • La comprensió és posterior al domini de la mecànica		Primer s'aprèn a descodificar i després a comprendre allò que es descodifica
Diana6		Abans d'ensenyar a llegir i a escriure s'ha de treballar la llengua oral a l'escola bressol	
Diana7		Treballar l'ortografia repercuteix en el nivell d'alfabetització	
Diana8		Cada alumne té un ritme diferent d'aprenentatge	Cada infant és diferent • Té un ritme d'aprenentatge propi • Té un nivell de coneixement propi
Diana9		El nivell de coneixements dels alumnes de l'aula és homogeni	
Diana10		Realitzar aprenentatges precoços denota que l'alumne és espavilat • Escriure bé a P3 indica que el nen és	

		espavilat • Llegir i escriure molt bé a P5 és quelcom positiu	
Diana11		Hi ha uns aprenentatges mínims per a cada curs • L'ensenyament de la lectura i l'escriptura s'ha de començar a P3 • Escriure bé a P4 és diferent d'escriure normativament correcte	Hi ha uns aprenentatges mínims que s'han d'assolir a cada curs • A P4 els infants han de saber les grafies • A segon de primària els infants han de saber llegir
Diana12		L'actitud de la mestra envers els alumnes afecta el comportament d'aquests	
Diana13		Donar llibertat als alumnes és deixar-los intervenir a nivell oral	
Diana14	Per a un aprenentatge dinàmic, el docent ha de fer participar els nens dient-los què han de fer • Quan els nens fan el que diu el docent, aprenen		
Diana15	El docent sempre ha de fer reforç positiu • El reforç positiu sempre és favorable per a l'alumne	S'ha de reforçar positivament sempre els infants • El reforç positiu beneficia sempre l'infant	
Diana16	Diferents situacions comunicatives requereixen diferents actuacions docents • Si és un text espontani (un regal) no s'ha de corregir • Si és un treball acadèmic s'ha de corregir		
Diana17	El mestre té un paper directivista en l'aprenentatge dels infants		El rol del mestre és directivista • El mestre és aquell que transmet els aprenentatges • El mestre ha de crear les situacions a l'aula o bé promoure-les
Diana18		El mestre ha d'orientar l'alumne cap al producte final	
Diana19		És millor una correcció suggerida que no pas directa	La correcció afecta negativament l'autoestima dels infants • És millor suggerir que corregir • Corregir els errors dels infants és una opció
Diana20			El mestre ha de confiar en les capacitats d'aprenentatge dels infants

Diana21			El mestre ha de tenir una actitud positiva davant de les situacions que sorgeixen a l'aula
Diana22			El mestre ha de crear un entorn ric des de P3 per afavorir l'estimulació visual dels infants
Diana23			El mestre i els infants són un equip
Diana24	Existeix un mètode "normal" per ensenyar a llegir i a escriure • És el mètode amb el qual ella va aprendre	Existeix un ordre preestablert per aprendre a llegir i a escriure • Aquest ordre va de les unitats més petites (lletres) a unitats més grans (síl·labes, paraules) (mètode sintètic) • Cada setmana la mestra introdueix una lletra • Aquest mètode és universal	
Diana25	Existeix un ordre preestablert per ensenyar a llegir i a escriure • Es comença amb les vocals, després l'abecedari i després les paraules (mètode sintètic)		
Diana26		Quan els alumnes estan motivats aprenen més • La metodologia vivencial motiva els alumnes o És vivencial allò que parteix de les activitats proposades per la mestra • El treball per projectes motiva els alumnes o Els infants trien d'una selecció prèvia o No pot estar basat en el llibre d'una editorial o Les mestres elaboren les fitxes de treball	
Diana27		Copiant els infants no aprenen a llegir i a escriure • Les fitxes promouen exercicis mecànics	És diferent escriure —procés creatiu— que copiar quelcom ja escrit
Diana28			Les fitxes permeten treballar la psicomotricitat fina i la coordinació visual-motora.
Diana29			Compartir el procés d'escriptura col·lectiva amb la mestra augmenta la cohesió del grup
Diana30			El treball entre iguals permet gestionar els diferents nivells de coneixement dels infants • La diferència de nivell entre infants no pot ser massa elevada

			• L'infant amb coneixements més elevats també aprèn fruit de l'explicació
Diana31	El multilingüisme és positiu perquè els alumnes aprenen més llengües • Els alumnes, en contacte amb els companys, aprenen les llengües dels companys		
Diana32	Saber llengües permet una major mobilitat futura		
Diana33		La integració en una aula multilingüe és més complicada com més grans són els alumnes • De 0 a 3 anys la multiculturalitat/multilingüisme no afecta a l'aula. • Les llengües primeres dels infants no afecten el desenvolupament de l'aula quan encara estan adquirint la parla	
Diana34		Hi ha llengües més importants que d'altres, com l'anglès	
Diana35		Una aula és multicultural/multilingüe quan arriba un alumne nouvingut • Has d'haver-hi estat per poder definir-la. • És un tipus d'aula extraordinària • El multilingüisme és el tractament curricular de les llengües	Has d'haver estat en una aula multicultural/multilingüe per poder-la definir
Diana36			Els infants de les aules multilingües i/o multiculturals poden ensenyar aspectes culturals a la resta d'infants • Aquestes situacions d'intercanvi creen empatia entre els infants
Diana37		Com abans aprenen els alumnes a llegir i a escriure millor *versus* s'ha de respectar el ritme propi d'aprenentatge de cada alumne	S'ha de confiar en les capacitats dels infants i respectar els seus ritmes *versus* la mestra ha d'establir uns aprenentatges mínims a cada curs • Socialment es demana que els nens acabin P5 sabent llegir *versus* els infants no han de saber llegir a finals de P5
Diana38		Existeixen tants nivells com infants a l'aula *versus* l'aula té un nivell homogeni	Cada infant és diferent & té un nivell de coneixement propi *versus* a l'aula hi ha un nivell

			de coneixement homogeni
Diana39		No s'han de corregir tots els errors dels infants *versus* els infants no aprendran si no se'ls corregeix	
Diana40		Copiant els infants no aprenen a llegir i a escriure *&* les fitxes fomenten la còpia *versus* fer fitxes d'ortografia de manera regular repercuteix positivament en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura	
Diana41		El treball per projectes no pot estar basat en un llibre *versus* el treball per projectes està basat en un llibre *versus* les mestres preparen el material	Treballar per projectes implica una lliure elecció del tema *versus* a les escoles se'ls deixa triar entre temes prèviament seleccionats
Diana42		El multilingüisme és el tractament curricular de les llengües *versus* una aula és multilingüe quan arriba un alumne nouvingut	
Diana43			No vull utilitzar fitxes com a principal recurs per ensenyar a llegir i a escriure *versus* les fitxes són la metodologia que vull emprar
Diana44			La lectura de contes també forma part de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura *versus* Ø

6.1.2 Interpretació de la taula 22

Atesa la dificultat de fer emergir totes les creences d'un sistema de CRS en una conversa orientada, certs elements només han emergit en una de les tres recollides de dades. Així, tot i que no es pot constatar l'evolució d'aquets elements, cal dir que han servit per establir un marc de comprensió per interpretar el sistema de CRS de la Diana. És a dir, malgrat que certes creences no tenen recorregut en els anys, de manera conjunta amb la resta que han emergit, serveixen per definir una manera d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura per part de la Diana. Per aquest motiu, no es pot comentar el recorregut individual dels elements Diana[66]: 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 42, 43, 44. En aquest sentit, suposen més de la meitat dels elements analitzats, pel que s'entreveu una composició aviat conglomerada que no pas entreteixida, ja que alguns elements coexisteixen sense arribar a relacionar-se els uns amb els altres.

- **Elements del sistema de CRS que tenen continuïtat en el temps: fenòmens interpretats**

☒ Metamorfosi

De les tres categories de canvi emergides de les dades, no s'ha constatat cap metamorfosi; és a dir, cap creença ha sofert una modificació tal que impliqués una formulació des d'un nucli diferent en cap de les recollides de dades. No obstant, sí que s'han produït ampliacions i afinacions, que han servit per ampliar i matisar algunes de les creences ja manifestades com a continuació es detalla.

☑ Ampliació ≤Diana: 1 i 41≥

S'observa que s'han produït dues ampliacions, perquè l'accent està en la informació que s'ha incorporat a una base prèvia, és a dir, a un nucli ja existent. En l'element Diana1[67], on passa d'equiparar la importància de l'alfabetització amb el càlcul a

[66] A l'hora de comentar més d'un element, i per tal de no escriure el nom dues vegades, es posaran dos punts després del nom de la subjecte, seguits dels números dels elements que es veuen afectats. Per exemple, Diana: 3, 4, 5. Quan només es tracti de dos elements, enlloc de separats per una coma, estaran units per la conjunció copulativa *i*, Diana: 1 i 41

[67] S'ha subratllat el nom dels elements per poder-los identificar amb major facilitat.

incorporar la necessitat de centrar allò que és important per a cada curs. D'aquesta manera, en forma de concreció sobre què és prioritari a P4 —l'educació emocional— es produeix la incorporació de nou coneixement. En l'element Diana41, s'ha identificat una contradicció que la Diana ja va presentar a la segona recollida de dades, tot i que de diferent manera, sobre el treball per projectes, que no ha acabat de resoldre. En aquella ocasió, en la percepció sobre què és el treball per projectes, després d'haver visitat una escola que suposadament treballa amb aquesta metodologia, no té clar si pot estar basat en fitxes elaborades per les mestres, o bé en un llibre d'una editorial. Per contra, en la tercera recollida de dades, mostra una ampliació a nivell de coneixement pel que fa a la seva percepció d'aquesta metodologia, ja que la contradicció que presenta és entre allò que creu que és un projecte —la tria lliure del tema— i el que ha vist que fan les escoles, que és deixar escollir els infants entre uns temes prèviament seleccionats. No acaba de resoldre la contradicció però s'ha produït un canvi que pot indicar que està en vies de resoldre's. Amb tot, passa a estar molt més definida que no pas en la segona recollida de dades, que resultava més caòtica.

☑ **Afinació** ≤Diana: 2, 8, 17, 19, 27, 28, 37≥

S'han categoritzat set afinacions d'elements sobre els quals la Diana ha ajustat més la seva formulació, però sense que suposin la construcció d'un nou nucli o la incorporació d'informació diferent. És el cas de l'element Diana2, que de la primera a la segona recollida de dades s'ha matisat. Ha passat de remarcar la importància de la lectura per sobre de l'escriptura a ordenar-ne l'ordre d'aprenentatge, on l'habilitat més important segons la Diana es produeix abans que l'escriptura. En el cas de l'element Diana8, s'ha donat una concreció que pot guiar de manera més efectiva l'actuació docent. Ha canviat de percebre els diferents ritmes d'aprenentatge a considerar cada infant diferent, tot incloent un ritme particular però també un nivell de coneixements propis. Amb tot, el nucli roman inalterat. L'element Diana17, en canvi, mostra com passa d'una generalització a un element més concret, que detalla amb major exactitud quin és el paper docent —transmetre els aprenentatges— tot indicant, alhora, la importància que aquest creï les situacions d'aprenentatge. Amb tot, no suposa una ampliació perquè no canvia ni l'enfocament, ja que sempre està plantejat des de la visió dels mestres, ni allò que nodreix l'element, la vessant directivista de la situació d'ensenyament i aprenentatge.

L'element Diana19 és sobre la correcció. Mentre que s'apuntava clarament una preferència per una correcció suggerida més que no pas una correcció directa, a la tercera recollida de dades mostra el motiu pel qual ho pensa, que és la possible afectació negativa en l'autoestima dels infants. D'aquesta interpretació en sorgeixen un seguit d'elements que és la percepció de la correcció com una opció del mestre. L'element Diana: 27 i 28, que en la segona recollida de dades provenia d'un sol element, s'ha desglossat en dos elements diferents. Mentre que al principi vinculava la còpia amb les fitxes, emfatitzant-ne la vessant mecànica i repetitiva, en la tercera recollida de dades té una visió diferent. D'una banda, sent la necessitat de separar, de manera reiterada, la diferència entre escriure i llegir. D'altra banda, assegura que les fitxes permeten treballar la psicomotricitat fina. Tot fa intuir que, al darrera d'aquest treball més físic que mental, es repetiria la creença que copiant no s'aprèn a escriure, però no s'arriba a manifestar com a tal. Al darrer element (Diana37), una contradicció manifestada a la segona i tercera recollida de dades, s'afina. Mentre que a la segona recollida la contradicció era de tipus molt general, en la tercera recollida fila més prim en la informació i fins i tot elabora una contradicció derivada de la concreció entre el que la societat i ella exigeixen; senyal que s'ha produït un mínim de moviment, ja que ha passat a ser conscient de la presència d'aquesta tensió, que es manifesta discursivament en una capacitat de formulació més concreta. Tanmateix, en la tercera recollida té, fins i tot, una contradicció derivada d'aquesta contradicció paraigües que es reitera.

☑ **Repetició** ≤Diana: 2, 5, 11, 15, 24, 25, 35, 38≥

La repetició del mateix element, ja sigui amb les mateixes paraules o bé canviant-ne l'enfocament, s'ha manifestat un total de deu vegades. La característica, aquí, és la mostra significativa de falta de canvi, tot i que es poden emprar paraules diferents. És el cas de l'element Diana2, que de la segona a la tercera recollida de dades es repeteix literalment. Es manté, per tant, l'afinació que s'havia produït de la primera a la segona recollida de dades on manifestava que l'aprenentatge de la lectura és anterior al de l'escriptura. L'element Diana5 es manté inalterable durant els tres anys de formació, ja que emana del primer i del darrer anàlisi. Mentre que en una primera recollida concretava més elements, com donar a entendre que llegir és sinònim de descodificar, l'essència de la concepció es manté a les acaballes de la carrera. En el Diana11 es veu una associació entre cursos acadèmics amb aprenentatges concrets que s'haurien d'exigir als infants. Mentre que la concreció de les exigències canvia,

ja que a la segona recollida de dades l'èmfasi està en què vol dir escriure bé i a la tercera en el domini de les grafies, la creença mare que les engloba és la mateixa. Diana15 mostra la importància que havia manifestat pel reforç positiu, malgrat que no apareix a la tercera recollida. Amb tot, la idea és la mateixa. Sempre s'ha de produir aquest reforç en positiu i sempre resulta favorable per l'infant.

Els elements Diana: 24 i 25, desvinculats a la primera recollida però entrelligats a la segona. La formulació d'ambdós elements sota un paraigües marc que engloba els dos, però, no suposa cap canvi, ja que es repeteix allò que ja s'havia manifestat a la primera recollida. La idea que es repeteix és la percepció que existeix un ordre preestablert per aprendre a llegir i a escriure, que es correspon amb el mètode sintètic i que és el mètode que empren a la majoria d'escoles. Només una part de l'element Diana35 es repeteix, però segurament és aquell més interessant per a la reflexió sobre la formació inicial dels mestres, ja que és el que assegura que per poder definir com és una aula multilingüe i/o multicultural has d'haver-hi estat. D'aquesta manera, no admet cap aportació que es pugui realitzar des de les aules de les facultats ja sigui amb experiències més aviat teòriques, com lectures o pràctiques, com exemples de situacions reals. La darrera repetició és de l'element Diana38 i és sobre l'existència, o no, de diferents nivells a l'aula. Mentre que assegura que hi ha una gran varietat de nivells, fruit de la varietat d'alumnes, segueix mantenint que existeix un nivell homogeni de coneixement a l'aula. En aquest sentit, les contradiccions, a diferència de la Diana41, no manifesten cap alteració.

- **Les contradiccions**

La Diana ha manifestat un total de vuit contradiccions, que han emergit entre la segona i la tercera recollida de dades. De les vuit contradiccions totals identificades, sis han brollat de la segona recollida de dades (Diana: 37, 38, 39, 40, 41 i 42), tot i que de tres no se'n pot seguir el rastre perquè no han emergit en la tercera (Diana: 39, 40 i 42). Per contra, de les cinc que han emergit en la tercera recollida (Diana: 37, 38, 41, 43 i 44), tres provenien de contradiccions anteriors (Diana: 37, 38 i 41) mentre que se n'afegeixen dues que fins aleshores no havien brotat (Diana: 43 i 44). La taula 23 sintetitza els elements contradictoris emergits en cada recollida en funció de la tipologia d'aquests.

Taula 23

Contradiccions del sistema de CRS Diana (8)

Tipus de contradicció	Dilema	Conflicte
1a RC	-	-
2a RC	5	1
3a RC	3	2

Tot indica que aquelles contradiccions que no emergeixen en la tercera recollida de dades però que havien emergit en la segona, no són fruit de la seva resolució (Diana: 39, 40 i 42). És a dir, el moviment limitat que s'ha constatat en l'anàlisi de la Diana, demostraria que la manca d'emergència es deu, simplement, a la dificultat de fer una fotografia exhaustiva del sistema de CRS dels estudiants. Aquesta interpretació queda justificada doblement. D'una banda, s'ha constatat la limitada evolució de la Diana. De fet, no protagonitza grans canvis malgrat que no es pot confirmar que no s'hagin produït. D'altra banda, aquells elements del seu sistema de CRS sintetitzats en el quadre, que d'alguna manera fan referència als temes sobre els quals han emergit les contradiccions, han mostrat nul·la evolució; pel que tot apunta que les contradiccions es mantenen tot i que no hagin emergit en les dades.

Una de les contradiccions (Diana38) —del tipus dilema— es repeteix exactament igual en ambdues recollides. Per tant, ha estat categoritzada sota el fenomen de repetició. Concretament és aquella que fa referència a l'existència d'un nivell homogeni a l'aula i a la percepció que cada infant és diferent i, per extensió, té un ritme d'aprenentatge propi. En canvi, Diana37 passa de dilema a conflicte, perquè canvia la consciència de la Diana sobre l'existència de la mateixa en el seu propi pensament. És a dir, com que la principal diferència entre el dilema i el conflicte és la consciència de la seva existència, saber que hi ha un element que no acaba d'estar formulat o, que, si més no, no està resolt perquè genera dubtes, és un primer pas que indica la presa de consciència.

D'acord amb aquesta visió, l'element de la pressió social sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura passa a conflicte a la tercera recollida de dades perquè la Diana és conscient que hi ha una exigència social diferent de la seva personal, però que pot ser que hagi de sotmetre a la majoria o a l'autoritat com a resposta. Tanmateix, indica un grau de coneixement sobre la mateixa que no havia manifestat a la segona recollida de dades. El canvi, també ha tingut el seu reconeixement corresponent a l'hora d'identificar el fenomen que ha sofert l'element Diana37, en tant que se n'ha

pogut seguir el rastre. Concretament, a la taula de síntesi s'ha tipificat com una afinació perquè passa d'allò abstracte a allò concret. D'unes declaracions amorfes i més aviat hermafrodites, a situar-se respecte la contradicció. Fins i tot, en la mateixa generalització allunyada del concret, ambdues declaracions incompatibles per definició són formulades de manera tal que permeten un major encaix. Aquesta interpretació, a més, es veu reforçada per l'existència d'una contradicció derivada, que és l'única en l'anàlisi de totes les dades, ja que expressa en concret allò que també és capaç d'expressar de manera més general (Diana37). Finalment, la contradicció del tipus conflicte —sobre el treball per projectes— tot i sofrir una ampliació entre la segona i la tercera recollida de dades ja que és capaç de diferenciar entre allò que defineix un projecte a nivell teòric i el que realment ha constatat a les aules, es manté constant.

- **Plantejament des del qual enfoca la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge**

que ellos traigan[68]

La taula 24 mostra una síntesi total dels fenòmens emergits en els resultats. A partir de l'explicació de la taula, es procedirà a valorar l'evolució general de la Diana.

Taula 24

Elements del CRS de la Diana inferits (44)				
Metamorfosi	Ampliació	Afinació	Repetició	Aïllats
0	2	7	8	28

Es pot confirmar que s'han produït moviments, és a dir, que durant el període de la formació hi ha hagut impacte en la seva manera de pensar. Tanmateix, aquests han estat de la menor categoria, ja que en la seva majoria (7) es tracta d'afinacions que, tot i ser moviments, són del tipus més lleu. Per contra, no s'ha produït una sola metamorfosi i no gaires ampliacions, és a dir, incorporacions de coneixement a elements ja existents, fets que corroboren la poca evolució del seu perfil. De fet, només se n'ha constatat dues, una sobre la dimensió emocional i la supremacia d'aquesta respecte l'alfabetització inicial a P4; i una altra sobre el treball per

[68] Diana, 3a entrevista. Correspondència: D3F5, Quadre 24, línies de transcripció 121-122

projectes, temes sobre els quals havia manifestat especial interès a la segona recollida de dades. Per tant, estrictament sobre el tema de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, no s'ha produït cap ampliació. A més, si es té en compte l'alt nombre de repeticions que han emergit (8), es confirma l'estancament del seu perfil, que ha sofert pinzellades però en el que no s'ha produït un canvi substancial; d'aquí la confirmació que la Diana no ha canviat la mirada sobre com s'ensenya a llegir i a escriure.

Resulta especialment significatiu l'alt nombre d'elements del sistema de CRS aïllats que es corresponen, gairebé, a dues terceres parts de tots els elements emergits, ja que indiquen un pensament fragmentat i poc vertebrat. La majoria d'elements són estancs i no impliquen la concurrència de factors relacionats. En un dibuix del seu sistema de CRS es presentarien els elements com una mena d'arxipèlag (veure imatge 4), un conjunt d'elements separats pel mar que en dificulta la connexió entre si.



Font: Wikimedia

Imatge 4

Aquest fet, sumat a les múltiples contradiccions que han emergit de les dades, porten a la confirmació que durant el període de la formació inicial del grau de Mestre en Educació Infantil, en el cas de la Diana només ha canviat lleument el sistema de CRS. Tampoc la formació ha servit per fer-la conscient de les contradiccions que li ocasiona el fet d'incorporar premisses recolzades en teories constructivistes al seu sistema de CRS assentat, principalment, en el paradigma conductista. En aquest sentit, no hi ha hagut un procés reflexiu que la fes conscient de la distància entre allò que ella realment pensa i allò que s'ensenya a la facultat.

D'aquí que emergeixin tantes contradiccions, en la seva majoria del tipus dilema, perquè no sap que les té. Per aquest conjunt de motius no ha alterat el perfil des del qual es planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Tan a l'inici com a finals del quart curs de la formació inicial, la visió de la Diana sobre la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge és transmissora. Percep el docent com una persona que ha de dirigir no només la dinàmica del grup d'infants, sinó els ensenyaments que s'han d'aprendre i en quin ordre. La figura fonamental, per tant, és el docent, que intervé en tots els intercanvis i qui té el control de la situació perquè tot passa per la seva figura.

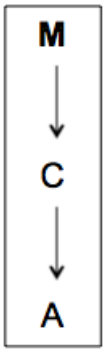


Figura 5

És especialment visible en la manera que conjuga els verbs, emprant la primera persona gramatical col·lectiva en la qual s'inclou. Ella se sent part de l'activitat però fins i tot és qui dirigeix allò que passa a l'aula. La frase de mostra - *que ellos traigan*- incideix en aquesta necessitat d'incitar als infants a ser actius, un element —potser l'únic— que ha après de la perspectiva constructivista que ha estudiat. D'aquesta manera, ha incorporat l'anècdota en el seu repertori però no les bases teòriques que sustenten les propostes constructivistes. Per aquest motiu, a la seva entrevista és fàcil trobar propostes aparentment innovadores com treballar a partir de receptes, retalls de diari, a partir de paraules significatives com les de les festes culturals o resseguir una lletra amb tot el cos. Tanmateix, no es nodreixen d'un discurs que justifiqui el motiu pel qual és millor fer-les. Per això parla de "fer-los treballar" la lectura i l'escriptura i d'allò que s'ha d'ensenyar més que no pas d'allò que s'ha d'aprendre. Fins i tot, ella té la mateixa visió respecte el coneixement universitari quan empra la mateixa terminologia –*me han enseñado/ no me han enseñado*- a la

facultat d'Educació. D'acord amb aquesta visió, el docent és el responsable d'explicar el contingut, ja que el pot fer més assequible, i l'aprenent el rep. La figura 5 és completament vertical i la distribució de poders a l'aula respecta aquest esquema, tot i que les propostes concretes distin de la visió tradicional d'una aula en la qual tots els infants estan asseguts de manera individual i no es generen dinàmiques trencadores. No obstant això, els infants no són autònoms i és la mestra qui constantment dirigeix la situació d'ensenyament aprenentatge, d'aquí el nom d'aquesta manera de fer, *mestre directiu*. Per tots els motius exposats, la inèrcia de la Diana en l'evolució del seu sistema de CRS durant la formació inicial de mestra ha estat, a grans trets, de manteniment. Això explica la falta de canvi de la mirada i l'alt nombre de contradiccions que han emergit.

6.2 La Sara

6.2.1 Evolució dels elements del sistema de CRS de la Sara

Taula 25

Sara	Primera recollida de dades Curs 2011-2012	Segona recollida de dades 2012-2013	Tercera recollida de dades 2014-2015
Sara1		A l'etapa d'educació infantil és quan els infants realitzen un major volum d'aprenentatges	
Sara2		La falta de recursos a l'aula afecta el desenvolupament d'aquells infants amb necessitats educatives especials	
Sara3		La identitat docent es defineix especialment a les assignatures pràctiques de la formació universitària	El major aprenentatge prové de l'experiència pràctica
Sara4		Els elements que intervenen en l'acció educativa són *normals* si són aquells amb els que s'ha fet sempre	L'agrupació *normal* de l'aula és tota la classe junta • Dificulta la gestió de la varietat de l'aula
Sara5	L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura són dos processos separats • No interfereixen mútuament	L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura són dos processos separats • No interfereixen mútuament • L'aprenentatge de la lectura és més important que el de l'escriptura • La lectura precedeix l'escriptura	La lectura i l'escriptura són dos processos separats • La lectura és més important que l'escriptura
Sara6	L'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura comença pel nom propi de l'infant perquè és un element significatiu • Primer es treballen les lletres dels noms, després la resta de lletres de l'abecedari	El més important per aprendre a llegir i a escriure és dominar la relació fonema-grafema • Llegir és sinònim de descodificar	La relació so-grafia és important • S'ha de començar amb els fonemes del nom propi de l'infant • S'ha de continuar amb els fonemes dels companys de l'infant
Sara7	Per aprendre a llegir i a escriure s'ha de treballar la relació so-grafia		
Sara8	L'infant ha de saber llegir i escriure quan realitza el canvi d'etapa d'educació infantil a educació primària.	A cada curs escolar s'han d'assolir uns aprenentatges mínims: • A P3 s'ha d'iniciar l'ensenyament • A P3 els infants han de saber les lletres	Existeixen un mínim de coneixements que s'han d'assolir a cada edat • A P5 ha d'estar dominada la relació so-grafia

		de l'abecedari • A P4 els infants han de saber escriure les paraules bàsiques o Les paraules bàsiques a P4 són el seu nom, els dies de la setmana, paraules del projecte que s'està treballant • A P5 els infants han de saber escriure frases i separar les paraules	• A finals de P5 s'ha de saber escriure i llegir bé
Sara9	Saber llegir i escriure és necessari per poder-te comunicar amb el món • És una necessitat en una societat lletrada		L'infant viu en un entorn alfabetitzat
Sara10		Com abans es comença a llegir i a escriure millor, si els aprenentatges són útils per a la vida quotidiana de l'escola (data, vocabulari programat)	Com abans s'inicia l'aprenentatge millor, si és útil per als infants • És útil allò que el docent programa
Sara11		Cada alumne té un ritme d'aprenentatge diferent	S'han de respectar els diferents nivells de coneixements i ritmes d'aprenentatge dels infants
Sara12			La lectura i l'escriptura es poden ensenyar com un mitjà o com una finalitat • Els infants que treballen la lectura i l'escriptura com un mitjà en saben més
Sara13			L'adquisició de la lectura promou la reflexió interna i externa
Sara14	El docent ha de valorar el procés d'aprenentatge, no només el resultat.	L'acció docent s'ha d'orientar cap el producte final més que cap el procés d'aprenentatge • El docent ha de corregir els errors ortogràfics dels infants • No es poden permetre errades ortogràfiques sobre aspectes treballats a classe	Les errades mostren el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura • Els pares han de veure el procés • No totes les errades dels infants s'han de corregir • La correcció oral de la mestra sobre l'errada de l'infant és suficient per aprendre l'ortografia de les paraules
Sara15	El mestre ha de reforçar positivament l'infant • El reforç positiu és sempre beneficiós per a l'infant		Sempre s'ha de reforçar positivament els infants • La falta del reforç positiu pot afectar la seva autoestima
Sara16		La relació so-grafia és complexa	La relació entre els fonemes i els grafemes és complexa
Sara17		El docent ha de trencar la rutina per tal que els aprenentatges siguin el més lúdics possible	L'actitud docent afecta el comportament dels infants

Sara18		El docent ha d'aprofitar les situacions emergents de lectura i escriptura per treballar l'alfabetització inicial	El contingut s'ha d'adaptar al grup classe • Partir de les experiències dels infants augmenta la motivació d'aquests • S'han d'aprofitar les situacions emergents d'escriptura • Les escoles tradicionals no adapten les circumstàncies al grup classe
Sara19		Quan l'infant copia no pot cometre errors	
Sara20		Copiar de la pissarra no és aprendre a escriure	Copiant no s'aprèn a escriure
Sara21	La metodologia lliure no estimula prou els infants		
Sara22	Escriure bé és separar les diferents paraules d'acord amb la correcció normativa		
Sara23		L'escola i els mètodes d'aprenentatge, amb el pas dels anys, han de canviar	Les escoles tradicionals fan exercicis de còpia
Sara24		Les fitxes són un suport per a l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura • Hi ha un ordre establert que va de més a menys suport: primer puntets, després les dues ratlles i finalment l'espai en blanc • Només s'han d'utilitzar al final del procés • El treball per fitxes és avorrit i monòton	Les fitxes promouen exercicis monòtons i mecànics
Sara25		La literatura infantil ha de tenir presència destacada a les aules d'educació infantil • A les aules, tant del parvulari com d'escola bressol, hi ha d'haver contes • Només mirant les imatges dels contes no s'aprèn a llegir i a escriure	La literatura Infantil ha de tenir un paper destacat a l'aula de parvulari
Sara26			El docent ha de mostrar confiança en les capacitats d'aprenentatge dels infants
Sara27	Existeix un ordre prèviament establert per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure • Es comença per les unitats significatives més petites (lletres) per anar ascendint de manera progressiva a les unitats més grans (paraules) (mètode sintètic)		Primer es comença per les unitats petites i es va progressant cap a unitats més grans (paraules) (mètode sintètic)
Sara28		Per iniciar l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura s'ha de començar amb	Per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura s'han de barrejar diferents tècniques, recursos i

		materials visuals que captin l'atenció dels infants	metodologies
Sara29		Per a ensenyar i aprehendre a llegir i a escriure s'ha d'utilitzar el canal escrit	
Sara30			S'ha de respectar el procés d'aprenentatge de cada infant
Sara31			El treball en petit grup ajuda a gestionar la varietat de nivells a l'aula • Permet una atenció més individualitzada • Promou l'aprenentatge de tots els alumnes en que formen part
Sara32	L'actitud del mestre davant de la varietat lingüística i cultural definirà la manera com es viu la situació a l'aula	La manera com el mestre viu la diversitat repercuteix en les dinàmiques d'aula	El rol del mestre ha de ser el de mediador cultural per integrar els nouvinguts • El mestre és el model d'actuació
Sara33	Les llengües primeres dels infants de l'aula multilingüe afecten l'ensenyament de la lectura i l'escriptura • Segons la proximitat lingüística entre les llengües familiars i la llengua vehicular, l'infant podrà realitzar més o menys transferències d'aprenentatges	En l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura influencien les llengües familiars de l'infant si són diferents de la llengua vehicular del centre • A menor edat, menor serà la influència d'aquestes • Els infants tenen embolics lingüístics fruit de la varietat de llengües • L'infant s'ha d'adaptar a les circumstàncies d'aula	El docdnte ha de conèixer el recorregut de l'infant per poder acotar la seva actuació docent • Diferents bagatges requereixen diferents actuacions docents
Sara34		La comunicació en les aules multilingües és més complicada si hi ha llengües diferents al castellà	
Sara35	Com més aviat es comença l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, millor *versus* l'aprenentatge s'ha d'iniciar quan l'infant té 4/5 anys	Cada alumne té un ritme diferent d'aprenentatge *versus* a cada curs hi ha uns aprenentatges mínims que tots els infants han de realitzar	Cada infant té un ritme diferent d'aprenentatge *versus* hi ha uns coneixements mínims que han d'assolir els infants a determinats cursos
Sara36	S'ha de deixar que els infants escriguin de manera lliure *versus* s'han de corregir els errors ortogràfics dels infants	L'escriptura ha de ser lliure, per tant poden haver-hi errors ortogràfics *versus* els errors ortogràfics dels infants s'han de corregir sempre perquè no són normativament correctes	
Sara37		L'escola, amb el pas dels anys, ha de canviar *versus* els elements que intervenen en l'acció educativa són *normals* quan es corresponen amb allò que s'ha fet sempre	

Sara38		Una aula en la qual els infants comparteixen la llengua primera no és més fàcil de gestionar *versus* una aula on els infants no comparteixen la llengua primera és més difícil de gestionar	Una aula no és multilingüe si els infants parlen català o castellà *versus* malgrat parlin la llengua vehicular del centre l'aula és multilingüe i multicultural
Sara39			La mestra desaprofita situacions emergents de lectura i escriptura *versus* s'ha de vetllar pel reconeixement d'aquestes
Sara40			La mestra incorpora a l'aula un nouvingut sense cap tipus d'atenció específica *versus* un nouvingut requereix d'un procés d'acollida especial.
Sara41			El mestre s'ha d'adaptar a les circumstàncies específiques de cada grup classe *versus* hi ha una manera única per gestionar les aules multilingües i multiculturals

6.2.2 Interpretació de la taula 25

Han emergit un total de quinze elements aïllats, que atesa la dificultat de perseguir les creences en una conversa orientada, no poden ser analitzats per mesurar quins canvis han sofert. Tanmateix, serveixen per fer un dibuix general del perfil de la Sara i la seva percepció sobre com els infants aprenen a llegir i a escriure i com aquesta canvia durant els anys de la formació inicial. Es destaca, però, que dels quaranta tres elements només un terç, aproximadament, apareixen de manera aïllada, fet que indica la concepció més entreteixida sobre l'alfabetització. Malgrat que els números, per si sols, no aporten informació que pugui ser rellevant, ofereixen aquesta visió dels elements han aparegut de manera apartada, patint o no alguna alteració, i quants són illes de creences relacionades amb aquest aprenentatge inicial. Per tant, en els elements Sara:1, 2, 12, 13, 19, 21, 22, 26, 29, 30, 31, 34, 37, 39, 40, 41 no s'aprofundirà.

- **Elements del sistema de CRS que tenen continuïtat en el temps: fenòmens interpretats**

☑ **Metamorfosi** ≤Sara: 4, 14, 18, 24, 36≥

El sistema de CRS de la Sara ha manifestat canvis corresponents a les tres categories que han emergit de les dades: metamorfosi, ampliació i afinació. El canvi més pronunciat, la metamorfosi, és aquell que implica el major moviment respecte el nucli de l'element, ja que en construeix un de nou. En el cas de la Sara s'ha constatat en quatre elements. El primer, Sara4, fa referència a la concepció d'allò que és *normal* i allò que no ho és. Mentre que en la segona recollida de dades la Sara mostrava l'existència d'un tipus d'aula normal, o d'un alumne normal o fins i tot d'errors normals, en la tercera recollida de dades es veu com ha superat aquesta percepció tot identificant-ne les limitacions. És a dir, malgrat que empra el terme *normal* per referir-se a un tipus d'agrupació —aquella que es correspon amb tot el grup classe seguint la mateixa activitat a la vegada— en destaca la vessant negativa. Concretament, com de difícil és gestionar la diversitat de nivells a l'aula amb aquest tipus d'agrupació. Per això, s'ha considerat moviment, perquè ha superat la concepció que allò esperable és allò *normal*, allò que no requereix de més atenció

perquè és allò esperable. Per contra, se situa davant d'un repte i recorre a allò que "no és normal" per resoldre'l.

La segona metamorfosi és sobre el procés d'aprenentatge i el producte final. L'element Sara14 ha brollat a les tres recollides de dades. De la primera a la segona recollida es produeix una ampliació, que es comentarà més endavant. Aquesta ampliació permet que de la segona a la tercera recollida es produeixi un moviment substancial, que altera per complet el que havia estat el nucli de l'element. Mentre que al principi es centrava en l'actitud docent centrada en la necessitat de valorar el procés més enllà del resultat final, en la darrera recollida el nucli de l'element són les errades. Aquestes, esdevenen la columna vertebral de l'element ja que són pròpies d'un procés d'aprenentatge i per tant n'hi hauran. A més, emergeixen elements derivats com l'actuació docent davant d'aquestes —que no sempre ha de ser la mateixa perquè segons quin tipus d'errades no s'han de corregir— o bé, quin paper juguen aquestes en l'intercanvi escola-família, ja que serveixen per visualitzar el procés complex d'aprenentatge que estan realitzant els infants. El següent element, Sara18, és sobre la cabuda que dóna el mestre a les situacions emergents de lectura i escriptura. Era un element que havia brollat a la segona recollida de dades, però en aquesta tercera es converteix en un nou element on el nucli central passa a ser la necessitat d'adaptar el contingut al grup classe. En aquest procés d'alteració, l'aprofitament de les situacions emergents passa a ser un element derivat més, juntament amb la necessitat de partir de les experiències dels infants per tal d'augmentar-ne la motivació o la crítica a les escoles tradicionals per no adaptar el contingut. És un element que està estretament relacionat amb la contradicció que ha emergit de l'anàlisi Sara39, que mostra la perplexitat de la Sara en el moment que la mestra de pràctiques no aprofita una situació per treballar la lectura i l'escriptura.

El següent element que mostra una transformació radical és Sara24, basat en les fitxes de suport. Mentre que a la segona recollida emanaven com un recurs que servia en tant que suport per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, a la tercera recollida només emana la visió mecànica i monòtona d'aquestes. Això, però, ja havia aparegut com un element derivat en la segona recollida juntament amb d'altres derivades com l'ordre amb el qual s'han d'emprar o en quin moment del procés d'aprenentatge. La metamorfosi de l'element que passa de ser suport per a l'aprenentatge a la percepció del recurs com un element merament mecànic suposa un canvi més que significatiu en el seu sistema de CRS. La darrera transformació en profunditat s'ha constatat en referència a l'element Sara36, que era una contradicció en ambdues recollides de dades; la primera i la segona, ja que mantenia la fricció

fruit de les declaracions incompatibles. Concretament, feia referència a la correcció ortogràfica, és a dir, sobre si s'ha de respectar l'escriptura lliure dels infants —admetent les errades que cometran— o s'han de corregir totes les seves escriptures. En aquest sentit, aquest element està estretament relacionat amb Sara15, on s'apreciava una evolució cap a una perspectiva molt més tolerant dels errors durant el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Per aquest motiu, aquesta contradicció no ha emergit en la tercera recollida, tot i que sí que ha aparegut com un element del sistema de CRS, així que d'alguna manera, la resolució de la contradicció desemboca, també, en l'element Sara14, que insisteix en la normalitat dels errors en tant que procés de l'aprenentatge.

☑ **Ampliació** ≤Sara: 3, 5, 11, 14, 17, 28, 32, 33≥

L'ampliació de Sara3 es justifica a partir del canvi de concepció, sense que aquest sigui de caire trencador, del rol que juguen les pràctiques en la formació dels docents. Mentre que al principi indicava la importància d'aquesta assignatura a l'hora de definir el seu perfil docent, a la darrera recollida de dades assegura que és d'on prové el major aprenentatge. Per tant, està anant més enllà del rol que juga i estableix una gradació de rellevància. Sara5 mostra com, entre la primera i la segona recollida de dades, la Sara manté la perspectiva separada entre la lectura i l'escriptura, però afegeix nous elements que es deriven d'aquesta concepció. En part, hi ha una repetició d'un dels elements, que és la manca d'interferència mútua entre els processos, però com que no només s'ha repetit sinó que també s'ha expandit mitjançant la incorporació de noves derivades, s'ha interpretat com una ampliació. Els elements que incorpora són la supremacia de la lectura quant a importància, i la gradació pel que fa a l'aprenentatge, on la lectura és anterior a l'escriptura. L'ampliació en l'element Sara11 passa per situar l'èmfasi en l'actuació docent. Mentre que una part es manté estable —aquella que fa referència al ritme d'aprenentatge diferent de cada infant— s'incorpora nova informació que defineix millor el nucli sobre la necessitat de respectar aquestes diferències, que no només són de ritme d'aprenentatge sinó també de nivell de coneixements. Com s'ha dit abans, a l'element Sara14 s'observa una ampliació i després una metamorfosi. L'ampliació és arran, novament, de la concreció de quina ha de ser l'actuació del docent. Mentre que a la primera recollida només matisava que havia de tenir en compte el procés i no només el resultat, en la segona recollida concreta que ha

d'orientar les seves actuacions cap el producte final. Per aconseguir-ho, ha de corregir els errors que cometen els infants.

Sara17 mostra una ampliació perquè el canvi implica passar d'allò concret a l'abstracte, tot ampliant l'abast de l'actuació. Mentre que a la segona recollida només puntualitzava sobre l'impacte de trencar la rutina en les dinàmiques d'aula, a la tercera recollida parla de l'actitud docent i de com pot afectar el comportament dels infants. L'ampliació de Sara28 és fruit de la incorporació de les tècniques, recursos i metodologies a la manera per ensenyar a llegir i a escriure. Mentre que abans només parlava de la importància del material visual per tal de captar l'atenció, ara situa la varietat —a un nivell molt més ampli— en el centre. També es produeixen ampliacions que passen d'allò més general a formulacions més concretes que aporten una major informació sobre l'element. És el cas de Sara32 que ha passat d'una generalització bastant vaga, que indica la influència de l'actitud docent a l'hora de gestionar la diversitat de l'aula, a definir quin ha de ser el rol, de mediador cultural a la vegada que un model d'actuació. La darrera ampliació Sara33 és sobre les aules multilingües i multiculturals i l'impacte que tenen sobre el moment d'aprendre a llegir i a escriure. Mentre que a la primera recollida de dades nomes es referia a l'impacte en funció de la proximitat lingüística entre la llengua vehicular del centre i les llengües familiars dels alumnes, a la segona recollida amplia les variables amb impacte tot afegint-hi l'edat dels infants. D'aquesta manera, a menor edat de l'infant menor serà l'impacte. Amb tot, es manté la influència de les llengües familiars dels infants.

☑ **Afinació** ≤Sara: 6, 7, 8, 15, 20, 23, 33≥

Es produeixen nombroses afinacions que indiquen una petita alteració de l'element, a través de la reformulació, però que manté intacte el nucli. És el cas de Sara: 6 i 7 que mentre que a la primera recollida apareixen separats, a la segona i tercera convergeixen en un únic element. El més destacable en aquest cas és que no s'ha produït cap canvi remarcable, sinó que els canvis són més aviat d'enfocament i d'ordenació dels elements ja existents; l'ordre amb el qual s'han d'aprendre els fonemes i la importància de la relació entre aquests i els grafemes. L'afinació de Sara8 és fruit de la concreció, de l'explicació en detall de creences derivades de la creença principal. Davant d'una associació entre cursos i coneixements, l'afinació dóna lloc a concrecions del tipus què s'ha de fer a P3, P4 o P5. L'element Sara15 mostra, novament, aquesta concreció d'una informació que brolla del mateix element

anterior. Mentre que a la primera recollida insistia en com de beneficiós és sempre el reforç positiu per als infants, en la tercera destaca en l'efecte negatiu que pot tenir la mancança d'aquest. El mateix ocorre amb l'afinació Sara20. L'èmfasi en la falta d'aprenentatge fruit de la còpia també era visible quan ho concretava en un exemple concret, com és el cas de la pissarra. A Sara23 es veu una afinació més opaca, ja que fa una associació entre les escoles que empren tècniques tradicionals, amb els exercicis de còpia. A la segona recollida, però, l'èmfasi està en la necessitat d'introduir canvis a les escoles amb el pas dels anys. En aquest sentit, es pot relacionar amb l'element Sara24 que mostra una metamorfosi fruit de l'allunyament de la Sara de les fitxes com a suport per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. En aquest sentit, s'estableix una relació a tres on l'escola ha de canviar amb el pas dels anys, perquè sinó manté allò que s'ha fet sempre, sense introduir canvis destacables, que és allò que fan les escoles de caire tradicionals com mantenir les fitxes que només promouen exercicis mecànics i monòtons (Sara24). L'exercici de superació del concepte "normal" que s'ha mostrat en l'element Sara4 també fonamenta aquesta interpretació. La darrera afinació és Sara33, que tracta sobre la influència de les aules multilingües i multiculturals en aquest aprenentatge. Ja s'ha vist com de la primera a la segona recollida de dades s'ha produït una ampliació, ja que s'ha incorporat l'edat dels alumnes com un factor d'impacte. L'afinació de la segona a la tercera només és l'abstracció, ja que passa de criteris concrets, com l'edat i les llengües familiars, a considerar el bagatge dels infants en forma de recorregut.

☑ **Repetició** ≤Sara: 5, 8, 9, 10, 16, 25, 27, 32, 35, 38≥

A Sara5 s'ha produït primer una ampliació, però després una repetició d'aquells elements que ja havien sortit a la segona recollida. La insistència en la separació d'ambdós processos es manté estable i es repeteix una de les derivades que, d'alguna manera, es pot interpretar que porta les altres de manera adjacent. Després de l'afinació que s'ha produït en Sara8 de la primera a la segona recollida de dades, de la segona a la tercera es repeteix allò fonamental de l'element, que és la correspondència entre uns cursos i uns coneixements concrets, així com la importància de saber llegir i escriure a finals de P5, que ha sorgit en les tres recollides formulat d'una manera o d'una altra. Mentre que la formulació de l'enunciat és diferent a Sara9, ja que no parla de la necessitat de comunicació, l'èmfasi que la Sara atorga a l'entorn alfabetitzat i la situació de l'infant en aquest,

porten a considerar que aquest element es repeteix tot i que amb paraules diferents. Més similar és la repetició de Sara10, que primer detalla concretament què entén per útil i després es pot inferir una visió més abstracta que considera útil allò que la mestra programa. També és el cas de Sara16, que l'única diferència que presenta, sense que suposi cap variació, és el canvi de la terminologia *so* i *grafia* per *fonemes* i *grafemes* respectivament. L'èmfasi en la complexitat de la relació es manté intacta.

A Sara25 es produeix una repetició simplificada de l'element, ja que no entra a valorar petits detalls com què suposa observar imatges però sí que es manté la insistència en el paper destacat que ha de tenir la literatura infantil a les aules. Un altre element que es repeteix de manera bastant exacta és Sara27 que fa referència a l'ordre amb el qual s'ha d'aprendre a llegir i a escriure, que es correspon amb el mètode sintètic. A més, concreta per quins elements s'ha de començar (lletres) i quins el segueixen. Entre la primera i la segona recollida de dades, l'element Sara32 es repeteix ja que la idea darrera de l'element es manté intacta. L'actitud docent influeix en la gestió de la varietat lingüística i cultural de l'aula. Sara35 es correspon amb un element que manifesta una contradicció. Es repeteix gairebé exactament en les tres recollides de dades tot indicant que no s'han produït moviments en aquest sentit. Es tracta de la contradicció que manté la Sara entre si cadascú té uns ritmes d'aprenentatge diferents o bé hi ha una associació entre cursos i certs coneixements. Sara38 és l'últim element que també es repeteix, que també és una contradicció, tot i que només ha emergit a la segona i la tercera recollida de dades. La tibantor aquesta vegada està a l'hora de concebre què és o què fa que una aula sigui multicultural i multilingüe.

- **Les contradiccions**

La Sara ha presentat un total de set contradiccions de les quals es pot seguir el rastre a tres (Sara: 35, 36 i 38). La resta, com que només broten d'una recollida de dades no se'ls pot seguir la pista. Tanmateix, res indica que s'hagin resolt, sinó que merament no han emergit a la superfície. A la primera recollida de dades, n'emanen dues, una de cada tipus, un dilema (Sara35) i un conflicte (Sara36). A la segona recollida de dades, ambdues tenen continuïtat, i emergeixen dos dilemes més (Sara: 37 i 38). D'aquests, el darrer també emana a la tercera recollida de dades, juntament amb el primer de tots (Sara37). A més a més, se n'afegeixen tres més, dos conflictes (Sara: 39 i 40) i un últim dilema (Sara41). La taula 26 sintetitza els elements emergits en cada recollida en funció de la tipologia de contradicció.

Taula 26

Contradiccions del sistema de CRS Sara		
Tipus de contradicció	Dilema	Conflicte
1a RC	1	1
2a RC	4	-
3a RC	2	2

La primera contradicció, del tipus dilema (Sara37), sobre l'existència d'un ritme diferent per a cada infant versus els aprenentatges mínims que han de realitzar els infants a cada curs, ha emergit en la mateixa forma les tres vegades, pel que se l'ha categoritzat sota el fenomen de repetició. Cas molt similar a l'altre dilema (Sara38) que es manté en el temps. En canvi, el conflicte de la primera recollida de dades (Sara38) sofreix una metamorfosi, ja que tot i mantenir-se estable en la segona recollida de dades, en la tercera es resol i, fruit d'aquest encaixament, elements del seu sistema de CRS sofreixen també metamorfosi com a conseqüència de la nova concepció (Sara14). En aquest sentit, aquesta contradicció mostra el màxim canvi, ja que esdevé aliment d'un nou nucli que s'expressa de forma diferent. En la tercera recollida de dades emergeixen dos conflictes directament vinculats amb l'assignatura pràctica, ja que sorgeixen arran de la confrontació de la pràctica. És a dir, fruit de la heteroconfrontació la Sara es pregunta fins a quin punt aquella actuació és la millor per a l'infant o no. En aquest sentit, mostra una consciència sobre el que està valorant que manca en els dilemes. D'aquesta manera, l'observació de les pràctiques emana com una font per fer brollar les contradiccions que mantenen els estudiants que —amb la reflexió necessària— els pot fer conscient d'aquestes declaracions incompatibles que d'altra manera poden passar perfectament desapercebudes.

- **Plantejament des del qual enfoca la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge**

clar potser amb allò no no tens prou per assolir uns objectius que tinguis marcats[69]

La taula 27 mostra una síntesi numèrica dels principals esdeveniments constatats:

[69] Sara, 3a entrevista. Correspondència: S3F16, Quadre 69, línies de transcripció 379-380.

Taula 27

Elements del CRS de la Sara inferits (41)				
Metamorfosi	Ampliació	Afinació	Repetició	Aïllats
5	8	7	10	16

La Sara ha experimentat grans canvis, com indiquen les metamorfosis subratllades (5), que és un fenomen extraordinari atès el grau de transformació que requereixen per succeir. Per tant, il·lustren el procés reflexiu que ha suposat el seu recorregut formatiu. És interessant però, tenir en compte que la majoria de canvis més acusats s'han produït entre la segona i la tercera recollida de dades, període durant el qual s'ha cursat l'assignatura Pràcticum II.

Això no obstant, a la tercera recollida de dades qualifica de *trist* el seu itinerari de pràctiques, ja que no ha pogut visitar cap escola de metodologia realment innovadora. Aquesta mancança, però, no ha suposat un impediment a l'hora de qüestionar inèrcies que tenia assumides a principis de carrera i que la formació ha aconseguit fer trontollar, fins al punt que algunes han canviat. De fet, si s'hagués de definir l'evolució del sistema de CRS de la Sara durant el període formatiu, seria amb la paraula *canvi*, ja que gairebé un cinquanta per cent dels elements del seu CRS han sofert alguna mena de canvi. No és d'estranyar, per tant, que tants moviments successius, de major i menor categoria —hi ha hagut metamorfosi, ampliacions i afinacions— li hagin permès desplaçar-se en els continus dels perfils i situar-se més pròxima a les teories constructivistes que són aquelles que se li han facilitat des de la formació universitària. Un exemple clar de metamorfosi és el canvi que suposa l'atribució positiva de conseqüències a allò que és considerat *normal,* com a sinònim de corrent, habitual -que era una tendència molt clara en la segona recollida de dades-; i la superació d'aquesta per veure les limitacions d'allò considerat *normal*, que és el que ocorre a la tercera recollida de dades. O per exemple sobre la correcció. Més enllà de caure en la retòrica superficial que insisteix en la necessitat de valorar el procés més enllà del producte final, és capaç d'argumentar aquesta importància —la necessitat de deixar constància del procés, també de cara als pares. Per tant, pot acompanyar les seves preferències d'un discurs argumentatiu que sostenen les opcions escollides.

A la vegada, és il·lustratiu el reduït nombre d'elements aïllats que han emergit, ja que indiquen una imbricació del discurs, un entramat d'elements vinculats entre si mateixos que, en la seva concurrència, demostren la seva adjacència. A la vegada, el fet que siguin gairebé la meitat dels elements els que es mouen indica també aquesta relació entre ells mateixos, ja que en un sistema teixit de connexions en el qual certs elements es decanten per un nou enfocament, obliguen la resta a produir moviments —de major o menor categoria— per buscar la coherència. Una imatge que descriuria el seu sistema de CRS seria un sistemes d'engranatges on els moviments d'uns impliquen els moviments d'uns altres (veure imatge 5). Tanmateix, cal deixar clar, que només alguns dels elements han sofert la metamorfosi i que d'altres només han respost parcialment als moviments. En canvi, en un sistema d'engranatges, el moviment és constant i proporcional, característica que no es compleix en la Sara, precisament perquè es tracta d'un ésser racional i no mecànic.



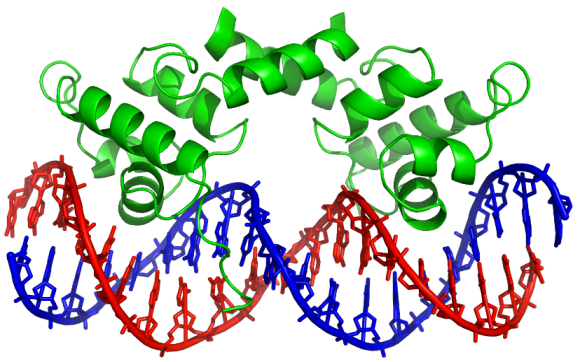
Font: web spreadshirtmedia

Imatge 5

A la tercera recollida de dades, la Sara presenta matisos que es corresponen perfectament amb els dos models oposats paradigmàtics d'ensenyament i aprenentatge, el conductisme i el constructivista. No obstant això, es pot confirmar que la formació ha tingut un alt impacte en la seva visió de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura perquè ha passat d'una visió molt conductista, representada per la figura del perfil de la Diana, basat en una relació d'ensenyament i aprenentatge directiva, a una visió de docent model. Aquest es caracteritza, igual que l'anterior, per un protagonisme destacat del docent en relació amb l'alumne. Tanmateix, s'admeten variacions que no passen estrictament per la seva figura. Admet un treball autònom dels alumnes però no per defensar

l'aprenentatge entre infants de mateixes edats, sinó perquè la mestra és la que genera el coneixement quan va passant pels grups. El treball en grups és gairebé a tall de distracció.

Novament apareix la necessitat de trencar amb una visió completament tradicional de l'ensenyament, associada amb la imatge dels infants asseguts a la cadira. L'antítesi que ella proposa és dinàmica i més vivencial com és jugar amb les lletres a la pissarra o bé fer lletres amb els dits a la farina. Les activitats que proposa tornen a ser d'una suposada innovació que no és tal, tal i com es mostra en altres activitats concretes com el bingo de lletres, però ella les interpreta com a pròpies d'una metodologia molt lliure per aprendre a llegir i a escriure. Hi ha un seguit de coneixements a partir de la seva formació universitària, com la necessitat de partir dels interessos dels infants o d'explorar els coneixements previs dels alumnes que després no acaben de tenir recorregut en les seves propostes. De fet, l'oració que enceta aquest apartat, *clar potser amb allò no no tens prou per assolir uns objectius que tinguis marcats*, mostra ambivalència. Té clar que existeixen altres maneres de fer que vol dur a terme. Això no obstant, considera que per assolir als objectius marcats a nivell oficial, s'ha de recórrer a un tipus de maneres més aviat tradicionals. És a dir, conviuen dos models de mestra dins seu que representarien els extrems oposats. La seva manera de fer, per tant, es defineix a partir del desplaçament en el continu definit pels pols oposats. Per això, en la imatge representativa del seu sistema de CRS hi ha tres colors; els dos extrems del continu serien el blau i el vermell, dues maneres de fer que conviuen i que en alguns punts entren en contacte i en d'altres no. Els tirabuixons verds, que emanen de la figura principal blava i vermella, són les contradiccions que li genera aquest estar a cavall entre dues maneres de fer, entre dos postulats que defineixen el continu.



Font: Wikimedia

Imatge 6

Per aquest motiu, la Sara també ha manifestat nombroses contradiccions, perquè malgrat que ha interioritzat bona part d'allò que formaria els pilars constructivistes de l'aprenentatge, no ha acabat de resoldre totes les contradiccions. A diferència de la Diana, presentava més conflictes que han aparegut arran de la confrontació amb la pràctica d'un altre mestre, fet que indica un major nivell d'atenció a la reflexió. Una altra de les idees que serveixen per il·lustrar la manera de pensar, a vegades contradictòria, de la Sara és la idea que per iniciar l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, s'ha de convidar els infants però mai forçar, per això quan proposa un exemple que compleix aquesta premissa remet a una activitat per convidar-los que és el bingo de lletres per completar les paraules. Al mateix temps, però, assegura la necessitat d'establir uns límits estrictes que són incompatibles amb la idea de no forçar. Per tant, la Sara és un exemple d'un tipus de pràctica que es mou entre dos pols i que fluctua enmig en funció de la situació d'ensenyament i aprenentatge. Amb tot, es pot confirmar que s'ha desplaçat en aquesta línia imaginària que uniria ambdós extrems, ja que no presenta tants elements conductistes. Gràficament (veure figura 6), aquesta manera de percebre la relació entre l'ensenyament i aprenentatge parteix del triangle didàctic (Chevallard, 1997) tot i que la mestra és qui interacciona amb aprenents i continguts. Les fletxes són unidireccionals excepte la de la base del triangle que admet interaccions entre alumnes i contingut d'aprenentatge.

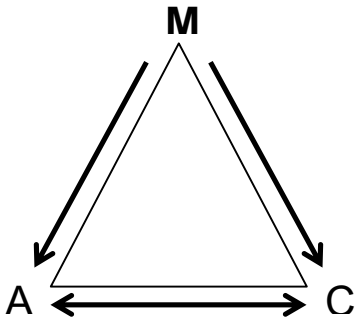


Figura 6

6.3 La Carolina

6.3.1 Evolució dels elements del sistema de CRS de la Carolina

Taula 28

	Primera recollida de dades Curs 2011-2012	**Segona recollida de dades 2012-2013**	**Tercera recollida de dades 2014-2015[70]**
Carolina1			No hi ha relacions causa efecte unívoques en els aprenentatges • Un mateix aprenentatge es pot produir en diferents situacions • Una mateixa situació pot provocar diferents aprenentatges
Carolina2		L'experiència pràctica aporta arguments més sòlids que la teòrica	Les experiències pràctiques aporten un tipus d'experiència més autèntica que les experiències teòriques
Carolina3			L'ensenyament sobre com els infants aprenen a llegir i a escriure és fonamental en la formació de mestres • No es pot cursar a quart de carrera perquè incideix en la resta d'assignatures
Carolina4			La formació fora del grau de Mestre d'Educació Infantil és necessària • És igual o més vàlida que l'oferta en el grau de Mestre d'Educació Infantil
Carolina5			S'ha de fer conscients els estudiants del grau de Mestre d'Educació Infantil del seu bagatge educatiu
Carolina6			Els professors universitaris han de situar els coneixements que imparteixen en els paradigmes corresponents

[70] De manera excepcional, com s'ha indicat a l'apartat de metodologia, la tercera recollida de dades de la Carolina no es correspon amb el final de la formació del Grau de Mestre en Educació Infantil ja que li restava per cursar l'assignatura Didàctica de la Llengua II i l'assignatura de pràctiques de quart de carrera.

			• Han d'exposar la varietat de paradigmes
Carolina7			El sistema educatiu no promou espais de reflexió
Carolina8	Els infants tenen una gran capacitat d'aprenentatge	La mestra ha de confiar en la capacitat d'aprenentatge dels infants	La confiança en la capacitat d'aprenentatge és clau • Els docents l'han de mostrar als infants • Els infants han de confiar en si mateixos
Carolina9	Per aprendre, els infants necessiten temps i espai • No respectar-los pot provocar frustració en l'infant	S'ha de respectar el procés d'aprenentatge de cada infant • No se'ls pot pressionar per avançar l'aprenentatge • Cada infant té procés maduratiu propi • Cada infant té unes característiques pròpies	S'ha de respectar el procés d'aprenentatge de cada infant • S'ha de respectar la voluntat dels infants
Carolina10	La prioritat és respectar les necessitats de l'infant • No s'ha de pressionar els infants per aprendre a llegir i a escriure		
Carolina11	L'infant aprèn a llegir i a escriure entre els 4 i els 7 anys		
Carolina12	Tots els infants mostren interès per la lectura en un moment maduratiu concret		Hi ha dues fases naturals relacionades amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura; l'exploratòria i la comunicativa • L'infant mostrarà curiositat pel codi escrit de manera natural. o Aquesta curiositat s'acostuma a manifestar al voltant dels quatre anys o Va seguida d'una fase de menys curiositat L'entorn ha d'haver mostrat situacions comunicatives de lectura i d'escriptura • En la primera fase l'interès per les lletres no té relació amb la comunicació • El canvi de fase exploratòria a comunicativa correspon a un punt maduratiu diferent en cada infant • En la segona fase l'infant té voluntat comunicativa
Carolina13	La manera com l'infant viu el procés és rellevant • Viure l'aprenentatge de manera		El procés d'aprendre a llegir i a escriure es pot viure bé o malament • Quan es viu bé és fruit d'un procés

	afectivament positiva comporta bones conseqüències		natural liderat per l'infant • Quan es viu malament és fruit d'un ensenyament imposat o No té en compte les necessitats de cada infant
Carolina14	El mestre ha de tenir en compte com l'infant viu emocionalment el procés d'aprenentatge • S'ha d'evitar que els infants se sentin frustrats	És important saber com està vivint emocionalment l'infant el procés d'aprenentatge	
Carolina15	L'alfabetització obre un ventall de possibilitats		
Carolina16	Hi ha escoles que pressionen molt en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura • En aquest tipus d'escoles no es generen experiències de lectura i d'escriptura felices	No és veritat que com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure millor	No és veritat que com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure millor • No es pot pressionar els infants • Certes escoles exerceixen molta pressió per avançar l'aprenentatge
Carolina17		L'expressió oral és un requisit previ a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura	S'ha de treballar la comunicació oral abans de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura
Carolina18		La comunicació s'ha de plantejar com mitjà per aconseguir un objectiu • S'han d'aprofitar les situacions que sorgeixen de l'entorn alfabetitzat	L'entorn dels infants ha de mostrar exemples comunicatius de lectura i d'escriptura • Aquest contingut afavorirà la curiositat natural dels infants
Carolina19		La literatura infantil és important a l'etapa d'educació infantil	
Carolina20			La motivació de l'infant per aprendre ha de ser intrínseca
Carolina21			Els intercanvis entre iguals són positius ja que la comunicació és més fàcil
Carolina22	El docent ha d'acompanyar el procés d'aprenentatge de l'infant • No ha de ser directivista • No ha de pressionar per aconseguir uns resultats	El docent acompanya el procés d'aprenentatge de l'infant • És un suport per a l'infant • Ha de respectar les necessitats específiques de l'infant	El docent acompanya el procés d'aprenentatge dels infants • Ha d'estar al costat de l'infant • Ha de respectar les necessitats de cada infant • No ha de dirigir els aprenentatges dels infants
Carolina23			La relació so-grafia és fonamental en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura • Les lletres s'han d'ensenyar pel seu so i no pel seu nom
Carolina24	L'error no és negatiu per a l'aprenentatge	És més important el contingut que la forma de les escriptures dels infants	Els errors són propis del procés d'aprenentatge

	• La relació so-grafia és complexa	• Davant de l'error, el docent ha de ressaltar allò que està bé o No es pot centrar exclusivament en allò que està malament	• L'ortografia no és el més important en les escriptures
Carolina25	En cursos primerencs, s'ha de valorar més el contingut escrit que la forma • Les errades s'han de corregir en funció del procés d'aprenentatge dels infants		Els comentaris del docent davant de l'escrit de l'infant han de ser en funció del procés d'aprenentatge d'aquest • Hi ha moments del procés que no requereixen comentari valoratiu • No es pot reforçar sempre positivament l'infant
Carolina26	La correcció ha de tenir en compte la situació comunicativa real del text		En la correcció s'ha de tenir en compte el tipus d'escriptura • L'escriptura pública s'ha de corregir o acompanyar d'un model normativament correcte • Les escriptures privades dels infants no s'han de corregir
Carolina27		L'observació és l'eina fonamental en mans del docent per conèixer els processos d'aprenentatge dels infants • L'actuació docent s'ha d'adaptar al moment d'aprenentatge en el qual es troba l'infant	L'observació és l'eina principal en mans del docent per definir quina ha de ser la seva actuació • Cada intervenció requereix del moment del procés d'aprenentatge en el qual es troba l'infant
Carolina28		El docent ha de posar a l'abast situacions variades que requereixen de l'ús de l'escriptura i la lectura	
Carolina29		El docent és un exemple de comportament • Ha de ser coherent entre allò que diu i allò que fa • Ha de mostrar com ell mateix usa l'escriptura i la lectura en situacions variades	El docent és un model pels infants • Ha de viure situacions variades relacionades amb la lectura • La integració dels alumnes ha de ser actitudinal i procedimental • Ha de ser coherent entre allò que diu i allò que fa
Carolina30		Diferents actuacions docents tenen diferents repercussions en l'infant • El docent ha de fer projeccions positives sobre l'infant	La manera com el docent actua repercuteix en el procés d'aprenentatge dels infants • Si respecta el ritme dels infants viuran el procés de manera més plaent
Carolina31			L'actuació docent davant l'escriptura d'un infant

			és en funció del procés d'aprenentatge d'aquest • Els comentaris del mestre s'adeqüen al moment de l'aprenentatge o Hi ha moments del procés que no requereixen comentari valoratiu o No es pot reforçar sempre positivament a l'infant • Els errors són propis del procés d'aprenentatge o L'ortografia no és el més important en les escriptures • L'experimentació amb lletres és diferent de voler comunicar a través d'un text escrit
Carolina32	El procés per aprendre a llegir i a escriure és llarg		El procés per aprendre a llegir i a escriure és complex
Carolina33	El procés per aprendre a llegir i a escriure és diferent per a tots els infants		L' ensenyament s'ha de plantejar a partir de les necessitats de l'infant • Cada procés d'aprenentatge és diferent de la resta • El procés d'aprenentatge és el més important
Carolina34		El ritme en el procés d'aprenentatge és un element fonamental • Si el ritme no respecta les necessitats de l'infant, desemboca en un procés d'aprenentatge negatiu o És a causa de la pressió externa sobre l'aprenentatge precoç en els infants • Si el ritme respecta les necessitats de l'infant, desemboca en un procés d'aprenentatge positiu	
Carolina35	És més important el procés que els resultats		El procés d'aprenentatge és més important que el producte • El procés és llarg • Els nens han de realitzar els processos complets, encara que requereixi més

			temps • El mateix procés d'aprendre és el que genera els aprenentatges
Carolina36	Els centres d'interès i el treball per projectes desperten la curiositat dels infants		
Carolina37	Els bons mètodes són aquells que ensenyen les lletres amb un fil conductor		
Carolina38	Hi ha d'haver varietat de materials		
Carolina39		L'organització de l'aula en grups permet una atenció més individualitzada	
Carolina40		Els infants, quan treballen entre ells, també s'ensenyen i aprenen	
Carolina41		La seva manera d'ensenyar a llegir a escriure és diferent de la resta	
Carolina42		La majoria d'escoles treballen la lectura i l'escriptura com una finalitat en si mateixa	
Carolina43		La lectura i l'escriptura han de ser mitjans per aconseguir un objectiu • Generar motivació en els infants • Els infants aprenen sense adonar-se'n • Poden gaudir del procés d'aprenentatge • Es pot aconseguir plantejant l'aprenentatge com un joc	
Carolina44			Identifica dos mètodes d'ensenyar a llegir i a escriure: a partir de la totalitat de la paraula (mètode global) i a partir de les lletres (mètode sintètic)
Carolina45	Les aules multilingües i multiculturals són una realitat social • Són aules riques	La varietat lingüística i cultural és una riquesa • Aquesta varietat s'ha de treballar a partir de les situacions emergents que es generen a l'aula	La varietat de les aules multilingües i multiculturals és una riquesa • És més difícil ensenyar a llegir i a escriure en aquest tipus d'aules Les famílies són un recurs
Carolina46	El docent d'una aula multilingüe té més feina		
Carolina47	L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en aquestes aules s'endarrereix		
Carolina48		El docent és un exemple actitudinal d'inclusió • Les seves accions han d'acompanyar el seu	S'ha de treballar especialment la cohesió del grup classe

		discurs	• El docent fa de model
Carolina49			El docent ha de mostrar interès per les llengües dels infants • Ha de mostrar voluntat d'aprenentatge
Carolina50		Una aula és multilingüe i multicultural quan hi ha varietat de llengües i de cultures *versus* una aula no és multilingüe i multicultural quan els infants tenen llengües primeres diferents del català o el castellà	
Carolina51			Els infants experimenten amb les lletres o bé comuniquen *versus* el treball descontextualitzat de la relació so-grafia

6.3.2 Interpretació de la taula 28

La Carolina ha presentat un total de cinquanta-un elements, dels quals aproximadament la meitat no tenen recorregut. És a dir, només han emergit en una de les recollides de dades, pel que no es poden analitzar els canvis (o no) que han patit. Per aquest motiu no es pot aprofundir en el recorregut dels elements 1, 3, 4, 5, 6, 7, 15, 19, 20, 21, 28, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51. Amb tot, presenta elements que contenen molts derivats i subderivats, és a dir, que es deixa veure una construcció del discurs molt entrellaçada en la qual apareixen molts elements adjacents amb d'altres.

- **Elements del sistema de CRS que tenen continuïtat en el temps: fenòmens interpretats**

☒ Metamorfosi

No s'ha constata cap metamorfosi en cap element de la Carolina. Per contra, s'han produït un alt nombre d'ampliacions i unes poques alteracions, com a continuació es destaca.

☑ Ampliació ≤Carolina: 8, 12, 13, 14, 16, 22, 24, 25, 29, 30, 32, 33, 35, 45≥

L'element Carolina8 gira al voltant de la confiança necessària per aprendre a llegir i a escriure. Mentre que en la primera recollida només constatava la capacitat d'aprenentatge dels infants, a la segona l'amplia, ja que concreta quin ha de ser el paper del mestre; confiar en aquesta capacitat. De la segona a la tercera recollida encara s'aprofundeix més ja que apareix la confiança com un element clau amb dos derivats que incideixen en la necessitat que tant els mestres, com els mateixos infants confiïn en les seves capacitats d'aprenentatge. Carolina12 és un element que es concreta molt a la tercera recollida de dades. De fet, és el que sofreix una major ampliació ja que s'incorpora un seguit d'elements derivats i subderivats que completen, amb escreix, l'element que havia emergit a l'inici de la formació. Mentre que inicialment l'accent estava en generalitzar que tots els infants mostrarien, en un moment maduratiu donat, interès per la lectura, a la tercera recollida diferencia entre les

diferents fases de la lectura i l'escriptura, exploratòria i comunicativa i com es produeix el canvi d'una a l'altra.

Durant l'anàlisi s'ha constatat la insistència de la Carolina en matisar la importància sobre com l'infant viu el procés. A Carolina13 es produeix una ampliació, ja que a l'inici de la formació només era capaç de fer generalitzacions tipus ‹‹viure bé el procés comporta unes conseqüències positives››, sense entrar a detallar quines eren. En canvi, a la tercera recollida és capaç de nodrir aquest element a partir de processos naturals, i no naturals, i sobre si és un procés liderat pel mateix infant o imposat des de fóra. L'element Carolina16 pateix una alteració a la segona recollida de dades, però de la segona a la tercera sofreix una ampliació. Passa de la generalització que no és veritat que com abans s'aprèn a llegir i a escriure millor, per concretar que no es pot pressionar els infants i el rol que juguen certes escoles pressionant, en excés, els seus estudiants. Carolina18, que fa referència al paper de l'entorn alfabetitzat en el procés d'aprenentatge, també s'amplia. Mentre que a la segona recollida insistia en la necessitat de plantejar la comunicació com un mitjà per aconseguir un objectiu en un entorn alfabetitzat, a la tercera recollida situa l'entorn en el centre al demanar que aquest mostri exemples comunicatius de la lectura i l'escriptura. En aquest enunciat ja va inherent la utilització de la lectura i l'escriptura com un mitjà per aconseguir un objectiu, en aquest cas la comunicació. A més a més, amplia la informació assegurant que aquesta exposició afavorirà la curiositat natural dels infants per al codi escrit.

A Carolina24 es produeix una doble ampliació, en les recollides de dades posteriors a la primera. De la segona a la primera l'ampliació recau en el canvi de perspectiva, ja que passa d'estar plantejada des de la no negativitat de l'error a una oració en positiu on es concreta que el contingut és més important que la forma. A més, entra en major profunditat en l'error per concretar quina ha de ser l'actuació docent, que no pot ressaltar només allò que està malament sinó que ha d'incidir en allò que està bé. L'ampliació de Carolina25 és de la primera a la tercera recollida de dades, ja que l'element no va emergir en la segona recollida. Reflexiona sobre on cal situar l'atenció davant les escriptures dels infants. Mentre que ja defensava que en cursos primerencs és més important el contingut que no pas la forma, i que per a la correcció s'ha de tenir en compte el procés d'aprenentatge de l'infant, a la tercera recollida amplia la informació referent al reforç positiu. Renuncia a un reforç sistemàtic i persistent per tal d'afavorir la motivació intrínseca de l'infant. L'ampliació de Carolina30 es justifica a partir de les conseqüències que estableix de l'actuació docent, que ja havia emergit en la segona recollida de dades. Mentre que una part es manté estable —l'actuació docent repercuteix en l'infant— s'amplia la informació respecte quina ha de ser per tal

que aquests visqui el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de manera positiva. Concretament, el docent ha de respectar el ritme d'aprenentatge de cada infant, molt en sintonia amb allò que havia defensat a l'element Carolina9.

Carolina: 32 i 33 tenen el mateix patró. Són elements que van aparèixer a la primera recollida de dades i que a la tercera han sofert una ampliació. En el primer cas, Carolina 32, l'ampliació és atès el canvi de qualificació del procés que passa de *llarg*, que només té en compte la dimensió temporal; a *complex*, que més enllà de la dimensió temporal té en compte el grau de dificultat del mateix. En el segon cas, Carolina33, es canvia l'enfocament que abans estava centrat en la diferència entre els processos a definir quina ha de ser l'actuació docent. Ara l'èmfasi està en com el mestre el planteja, a partir de les necessitats de cada infant que seran diferents, igual que els processos d'aprenentatge. La diferència entre procés i resultat era el més significatiu de l'element Carolina35, que en la tercera recollida s'amplia notablement, ja que puntualitza que els infants han de realitzar els processos complets encara que requereixin més temps. Per aquest motiu, apareix la idea de la duració del procés d'aprenentatge, que és llarga. Així mateix, des d'una perspectiva constructiva incorpora la idea que els mateixos processos i subprocessos que implica l'aprenentatge són els que generen el coneixement. La darrera ampliació és sobre les aules multilingües i multiculturals; Carolina45. Mentre que en la primera recollida només constatava que eren una realitat social, i que se les podia considerar una riquesa, en la segona recollida aquesta riquesa esdevé el punt de partida. A més, matisa, s'ha de treballar aquesta diversitat a partir de les situacions emergents que sorgeixen a l'aula. A la tercera recollida es repeteix l'èmfasi en la riquesa, però també es puntualitza que ensenyar a llegir i a escriure en aules d'aquest tipus és més difícil. També s'incorpora un nou element que són les famílies, en tant que recurs per poder gestionar i treballar amb la diversitat lingüística i cultural.

☑ **Afinació** ≤Carolina: 9, 16, 22, 26, 29, 48≥

Carolina9 denota un fenomen d'afinació perquè fila més prim a l'hora de formular l'element, ja que passa de recalcar la necessitat de deixar espai i temps a situar l'èmfasi en el procés d'aprenentatge. D'alguna manera, ressaltant la necessitat de no pressionar els infants per aconseguir els aprenentatges en un període concret ni en un espai concret, s'està respectant el procés d'aprenentatge de cada infant. En el segon cas, Carolina16, l'afinació és fruit d'una abstracció que ocorre entre la primera i la segona recollida de dades. Ha estat capaç de passar d'una constatació general sobre

la pràctica generalitzada en certes escoles que pressionen molt en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, sense ser capaces de generar experiències felices de lectura i d'escriptura, a afirmar que no és cert que com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure millor. És a dir, passa de la constatació d'una realitat concreta a l'elaboració d'una idea més abstracta. A Carolina22 l'afinació és fruit de desgranar l'element. Mentre que la idea principal roman estable, afina en forma de derivades que situen l'accent en el paper de suport que ha de realitzar el docent per a l'infant, tot respectant-ne les necessitats específiques.

Carolina26 passa, novament, a una major concreció de l'element principal. És a dir, mentre que a la primera recollida de dades només indicava que en funció de la situació comunicativa del text hi ha d'haver una correcció o una altra, a la tercera ha estat capaç de concretar elements que defineixen aquesta correcció diferent. Malgrat que quedava integrat de manera implícita en la creença, ha estat capaç de presentar amb més precisió una variable en la correcció, com és en funció de si l'escriptura és d'ús privat o públic. Per contra, a Carolina29 no es repeteix l'enunciat de manera literal. L'afinació es produeix, per tant, en l'element principal, ja que passa de situar l'accent del mestre en el seu comportament a confirmar que és un model. A l'hora d'analitzar els elements derivats es veu com ja quedaven implícits en els enunciats, només que els presenta de manera més separada i afinada, però sense incorporar nova informació. Estretament vinculat emergeix l'element Carolina48, on novament l'accent està en el paper docent. Mentre que a la segona recollida l'accent estava en l'exemple actitudinal que aquest ha de ser, precisa més en la tercera recollida especificant que aquest modelatge també ha de tenir especialment en compte la cohesió del grup classe. Aquest element, però, remet de manera directa a l'anterior ja que els elements subderivats de l'anterior també són vàlids per aquests, establint-se, així, una relació de causa-conseqüència simultània. Un dels elements subderivats era la importància que la cohesió fos tan procedimental com actitudinal.

☑ **Repetició** ≤Carolina: 2, 14, 17, 22, 27≥

El primer element que es repeteix és Carolina2, que emergeix en la segona i la tercera recollida de dades. Malgrat que la manera de presentar el pensament és molt diferent, la idea, el nucli que simbolitza el cor de l'element, roman inalterable. Es tracta de la percepció que les assignatures pràctiques són millors que les teòriques. A la segona recollida, l'accent el situava en la qualitat dels arguments, que els qualificava de *més sòlids*. Per contra, en la tercera, el focus està sobre l'autenticitat de l'experiència. Amb

tot, la idea que la pràctica és millor respecte a la teoria persisteix. L'única diferència destacable de l'element Carolina14 és la manera com està formulat, que passa d'estar centrat en la perspectiva del docent de manera explícita, a situar l'atenció en la importància de conèixer la situació emocional de l'infant durant el procés d'aprenentatge de manera genèrica. En canvi, a Carolina17 la repetició és molt més literal sense arribar a emprar la mateixa formulació. Amb tot, la clau està en la percepció de la llengua oral com un requisit previ a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

A Carolina22, s'ha produït una afinació entre la primera i la segona recollida de dades. Per contra, es produeix una repetició entre la segona i la tercera, ja que no emergeix informació nova, així com tampoc es presenta d'una manera més delicada. Per contra, tots els elements subderivats de l'element principal, que situa el focus d'atenció en el docent en tant que una persona que acompanya el procés d'aprenentatge dels infants, ja havien emergit o bé en la primera recollida de dades o bé en la segona. Per tant, l'èmfasi en situar el mestre al costat de l'alumnat es pot dir que és inherent a la idea d'acompanyar el procés. L'accent en el respecte de les necessitats de cada infant havia emergit en la segona recollida i es repeteix en aquesta tercera. La puntualització que el mestre no ha de dirigir els infants està clarament vinculada a la idea del docent com a persona que acompanya, però com que ja havia emergit en la primera recollida, és un subelement repetit. El darrer element que es repeteix, Carolina27, fa referència a l'observació com la principal eina en mans del docent per poder acompanyar l'infant en el procés d'aprenentatge. Fins i tot la derivada es manté, ja que apunta la necessitat d'adaptar l'actuació docent a les necessitats de cada infant, que es donen per conegudes a partir de l'observació docent.

- **Les contradiccions en el sistema de CRS**

La manera de construir discurs de la Carolina blinda l'emergència de possibles contradiccions perquè empra verbs no absolutistes, que juntament amb la dinàmica constant d'identificar moltes possibles causes per una conseqüència i viceversa, construeixen un univers de moltes possibilitats. En aquestes opcions sempre pot semblar que sorgeixen contradiccions però en deixar oberta la porta a la resta de possibilitats, fuig de l'atzucac contradictori. Aquesta característica explica les poques contradiccions que s'han manifestat en el seu discurs, a la vegada que presenta un perfil docent basat en el paradigma constructivista, que és aquell en el qual s'assenten

també, les assignatures de la formació inicial. La taula 29 sintetitza els elements emergits en cada recollida en funció de la tipologia de contradicció.

Taula 29

Contradiccions del sistema de CRS Carolina		
Tipus de contradicció	Dilema	Conflicte
1a RC	-	-
2a RC	1	-
3a RC	-	1

La Carolina només ha manifestat dues contradiccions (Carolina: 50 i 51) de característiques molt similars, ja que ambdues només emergeixen en una de les recollides de dades, impossibilitant, així, el seu seguiment en el temps. A més, ambdues són del tipus dilema, pel que no indiquen cap mena de consciència per part de la Carolina de la seva existència. Tot sembla apuntar que, fruit d'un discurs tan vertebrat i imbricat, té els elements definits d'una manera que li permet la coexistència amb la resta del sistema sense que suposin un element de contradicció.

- **Plantejament des del qual enfoca la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge**

procés i resultat, el procés n'hi ha tants com nens. Resultats, o en saps o no en saps[71]

La taula 30 mostra una síntesi numèrica dels principals esdeveniments constatats:

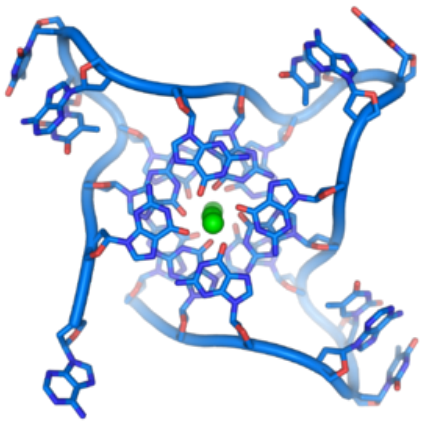
Taula 30

Elements del CRS de la Carolina inferits (51)				
Metamorfosi	Ampliació	Afinació	Repetició	Aïllats
0	14	6	4	27

El fenomen més recorrent ha estat l'ampliació, que ha estat la tendència generalitzada de la Carolina. De fet, gairebé un terç dels elements del seu sistema de CRS s'han ampliat, pel que és el fenomen estrella en el seu cas. No és d'estranyar, però, que no

[71] Carolina, 3a entrevista. Correspondència: C3F12, Quadre 108, línies de transcripció 366-367

s'hagi produït cap metamorfosi, ja que en el seu cas, que partia d'uns elements emparats en el paradigma constructivista, la formació de la universitat l'ha empès a sentir-se més còmoda amb les seves decisions, per això s'han produït tantes ampliacions. Del moviment més lleu, afinacions, se n'han constatat sis que també han remat cap a la mateixa direcció. Són destacables les poques repeticions, només quatre, que indiquen una gran capacitat d'adaptació a nous entorns i nous coneixements, si més no a l'hora d'incorporar-los en les estructures ja existents – fent ampliacions-. La imatge 7 il·lustra com s'hauria produït l'ampliació, mantenint intacte el nucli però tot adquirint matisos al voltant d'aquest, que n'augmenten la complexitat. Per a l'ocurrència d'aquest fenomen, però, és fonamental que la nova informació que s'adquireix no sigui incompatible amb la ja existent, ja que sinó es produiria una contradicció.



Font: Wikimedia

Imatge 7

Han emergit un total de cinquanta-un elements del sistema del CRS de la Carolina. Són més aviat pocs atesa la gran capacitat de construcció discursiva de l'entrevistada, que ha estat la subjecte més prolífica malgrat no haver cursat dues assignatures de quart de carrera. És adient destacar, per tant, que el seu sistema està molt entramat amb un alt nombre d'elements que contenen subderivacions, que a la vegada indiquen l'elevada imbricació entre els elements. Malgrat que ha sortit un nombre relativament elevat d'elements aïllats —la meitat dels elements totals—, aquests es veuen compensats per l'alta vertebració dels que s'ha pogut perseguir en el temps, alguns dels quals han acabat confluint però, en la seva majoria, adquirit nova informació. També és molt rellevant el reduït nombre de contradiccions que han emergit de les dades de la Carolina, que un cop més mostren com de ben entramat està el discurs i

també el seu pensament. Té l'enfocament clar i per això emet declaracions tan fortes com la seleccionada per iniciar l'apartat, *procés i resultat, el procés n'hi ha tants com nens. Resultats, o en saps o no en saps.* En aquest sentit, novament, té un alt impacte la seva experiència com a alumna, que la va obligar a buscar alternatives interpretatives abans de plantejar-se la seva identitat docent. Va entrar a la formació havent realitzat un procés de reflexió previ, que també ha explotat durant la seva formació acadèmica, que altres estudiants poden no haver iniciat. Si s'hagués d'il·lustrar el seu pensament seria amb la imatge 8, amb un conjunt de xarxes tramades, fruit de les múltiples formacions i reflexions que, d'alguna manera, empenyen els elements en la mateixa direcció, tot creant una major imbricació.



Font: Wikimedia

Imatge 8

L'oració de mostra simbolitza en gran mesura el pensament de la Carolina en general. Ja va iniciar la seva formació amb una aproximació més constructivista que conductista, i el seu pas per la universitat li ha servit per justificar, per trobar-se encara més còmoda amb allò que ella ja pensava. També és cert que és una estudiant inquieta que ha buscat formacions alternatives a l'oficial i ha cursat pràctiques extraordinàries, així com cursets en hores no lectives. Per aquest motiu, la principal tendència del seu sistema ha estat de nodriment. Ha nodrit el seu sistema de CRS de tots els coneixements que ha adquirit de manera oficial i extraoficial. D'acord amb aquest esdeveniment, la Carolina no ha canviat de perfil perquè segueix recolzant els sues elements en les teories constructivistes. D'aquí la rellevància de la frase que enceta el seu comentari de perfil, que emfatitza la varietat de processos fins al punt que els quantifica amb la mateixa varietat d'infants. Per contra, el resultat és un

element binari, de sí o no. No permet els matisos que ofereix el procés, del qual es mostra una gran defensora, especialment a la tercera entrevista. Aquesta visió de la relació entre ensenyament i aprenentatge és substancialment diferent a les dues que s'han explicat fins ara, ja que implica un canvi important. Enlloc de ser el docent l'element clau, aquest paper és adoptat per l'alumne. Tot passa per la seva figura, i per això en la representació gràfica del model emergent, tant docent i continguts són elements de l'espiral però el centre és l'infant. D'acord amb aquesta visió, és l'aprenent el que ha de construir el coneixement, i és en el procés quan l'adquireix. Per aconseguir-lo es pot nodrir de diferents recursos, però allò fonamental és la singularitat de cada procés d'aprenentatge, que respon a unes característiques individuals que en cap cas són generalitzables per establir normes. Conseqüentment, l'alumne és un element obligatòriament actiu, sense deixar al docent en la passivitat, ja que ha d'estar alerta en tot moment per oferir l'ajuda que sigui necessària en cada cas. És un suport, però, posterior al plantejament al problema, ja que el procés no ve definit a priori, sinó que és en la concreció quan es defineixen els suports que precisa cada infant. La Carolina ja va entrar a la formació amb un perfil més de caire constructivista, segurament fruit de la reflexió obligada que suposa el procés tortuós que va suposar per ella anar a l'escola. Fruit dels múltiples problemes experimentats des de la infància per seguir el ritme establert com a *normal*, que pel que va narrar es corresponia amb una visió més aviat conductista de l'ensenyament i l'aprenentatge, es va veure obligada a buscar un nou marc d'interpretació en el qual ella no hagués fracassat sinó que va respondre d'una manera diferent a la mateixa situació. Per això, el seu discurs està interpretat sempre des de la visió d'aquell que aprèn, i *aprendre* emana com el verb que conjuga, deixant, gairebé en l'oblit *ensenyar.* Amb aquesta visió, la Carolina ha ampliat els seus coneixements, que queden reflectits en el seu discurs, dels quals provenen les noves idees incorporades en el discurs.

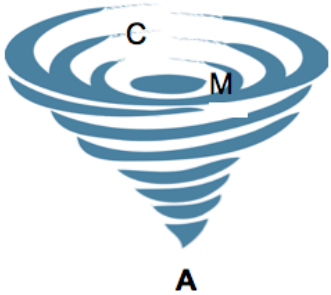


Figura 7

7. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS I CONCLUSIONS

La utopía está en el horizonte, sé muy bien que nunca la alcanzaré (…) porqué ella se va alejando a medida que yo me acerco[72]
Eduardo Galeano (1940-2015)

Aquest capítol consta de tres apartats. En primer lloc, es fa una discussió tot posant en referència els resultats obtinguts amb aquells que s'havien exposat al marc teòric. Aquesta discussió es fa tot responent a les preguntes d'investigació i revisant el marc teòric i metodològic. En segon lloc, s'apunten les limitacions de la present recerca així com possibles futures línies d'investigació. En tercer lloc, es parla de les limitacions de l'actual recerca tot emprant els criteris pertinents a una recerca qualitativa. En quart lloc, s'exposen les conclusions a les quals s'ha arribat amb l'elaboració de la present tesi.

[72] Programa Singulars, emès per Televisió de Catalunya (TV3), presentat per Jaume Barberà, 30:30 – parafrasejant Fernando Birri, director de cinema argentí–.

7.1 Discussió dels resultats

La discussió dels resultats es divideix en tres apartats. A la primera part es respon a les preguntes derivades dels objectius d'investigació. La segona fa referència a la metodologia, i la tercera, al marc teòric.

7.1.1 Sobre les preguntes d'investigació

1. Com es configura el sistema de CRS de cada subjecte?

Queda confirmada l'existència de múltiples orígens en la formació del sistema de CRS. Per exemple, a partir de coneixement científic (Richardson, 1994), com quan incorporen vocabulari específic del camp —tot i que no és sinònim que sigui correcte. També pot estar basat en experiències de diferent índole. De fet, es confirmen els tres escenaris definits per Lortie (1975), ja que tenen experiència en tant que alumnes de l'escola, d'alumnes en formació; i també perceben les pressions socials que s'exerceixen sobre l'escola, pel que un altre origen són les influències del mateix sistema educatiu (Palou, 2008). Amb tot, i com apunta el model de Woods i Knoerr (2014), crec que el pes de l'experiència és especialment important, ja que, per exemple, aquella estudiant que s'ha mostrat més sensible respecte les pressions socials (la Carolina) és aquella que havia tingut una experiència nefasta d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. En aquest sentit, i prenent la interpretació de Dewey, la formació ha de partir de l'energia present a les experiències.

Puc confirmar que les característiques subratllades en el marc teòric s'han identificat durant l'anàlisi de les dades. Per exemple, malgrat haver realitzat un recorregut similar a nivell universitari, els trets de la pròpia personalitat tenen un alt impacte en la manera com reben la formació, com apuntaven Basturkmen et al. (2004) De fet, aquest punt retorna novament la importància de les experiències; a més a més, tenint en compte la dimensió emocional que les acompanya, es pot confirmar l'encert d'incloure aquesta dimensió més afectiva en el món de les creences com demanava Barcelos (2013). La característica complexa del sistema és un altre punt evident. D'una banda, en cada recollida de dades han emergit només algunes de les creences que, a més, han de ser inferides. La idea de *complexitat* subratllada per Morín (2015) és molt encertada. El sistema és tan complicat que és d'esperar la presència de contradiccions. De fet, malgrat que només s'apuntava la difícil relació entre els CRS i la pràctica, ara afegeixo que la presència de contradiccions en els mateixos elements del sistema de CRS són d'esperar.

Una última característica que apuntem és la complexitat dels mateixos elements que conformen el sistema de CRS. És a dir, els elements, en tant que unitats que en la seva suma integren el sistema, també tenen naturaleses diferents. Aquest punt, va estretament lligat al fet que es manifesten discursivament i que el seu contingut s'ha d'inferir. Mentre que hi ha elements que emanen sols, d'altres apareixen amb tot de derivacions que aporten major informació. Opto pel terme elements *derivats* i m'allunyo de la proposta de Gabillon (2012), que parla d'elements *peripheral* perquè no es tracta d'elements ubicats als marges sinó que són elements que beuen d'una font principal, la creença nucli. Amb el terme *perifèria* l'èmfasi està en la seva situació física —que sembla gairebé impossible de definir. Per contra, a nivell temàtic, és més fàcil establir la relació que uneix dos elements. A més, amb aquesta interpretació, quan una creença nucli canvia, per força ha de canviar la formulació de les derivades, mentre que de les perifèriques queda per definir la relació. En canvi, el concepte *nucli* és molt més proper, a nivell de terminològic, de *core*, perquè remet a la idea de massa central.

2. Quines contradiccions emergeixen en el sistema de CRS de cada subjecte?

En la resposta d'aquesta pregunta hi ha una prèvia, implícita, que és l'existència de contradiccions. Puc afirmar que han brollat contradiccions dels elements del sistema de CRS de les tres estudiants. En aquest sentit, i com s'apunta en la resposta de l'anterior pregunta, la característica de fricció d'alguns elements del sistema no està prou subratllada en la definició dels sistemes BAK (Woods, 1996) i CRS (Cambra, 2000).

Havent dit això, segons les contradiccions definides per Engeström i Sannino (2011), només n'han brotat de dos tipus; dilemes i conflictes. Aquesta particularitat ja s'havia contemplat, ja que en la definició de l'aportació teòrica dels autors s'apuntava que, per tal que brotessin el conflicte crític i el *double-bind*, segurament, es necessitava de la presència del grup per a una transformació col·lectiva. Això no obstant, la manera com s'han identificat tant els dilemes com els *conflictes* és diferent del proposat per Engeström i Sannino, ja que s'ha anat més enllà del simple discurs per identificar aquelles contradiccions d'elements del sistema i no pas del discurs. Això ha requerit d'un anàlisi més holístic que no només parar atenció a les pistes lingüístiques que identifiquen elements adversos com *d'una banda* i *d'una altra*, o la presència de la conjunció adversativa per excel·lència, *però*. Tot i així, l'ús de les categories

deductives ha estat encertat, ja que ha permès identificar una diferència principal que em porta a introduir la propera pregunta; tant dilemes com conflictes generen tensió.

3. Totes les contradiccions generen tensió?

La resposta a aquesta pregunta és negativa. La contradicció, per si mateixa, és present en totes les situacions que s'ha utilitzat aquesta categoria de contradir allò dit. Això no obstant, no comparteixo la necessitat d'elevar totes les contradiccions a tensió de manera automàtica perquè el que m'ha mostrat l'anàlisi de les dades és que no sempre són conscients de l'existència d'aquestes. De fet, la consciència sobre el dubte que genera el conflicte és el detonant per a l'existència de la tensió. És a dir, com que dels dilemes no en són conscients, no els poden generar tensió, precisament perquè allò del qual no tens ni constància, no et pot generar fricció. Per contra, quan adquireixen consciència que davant d'una situació tenen opinions dispars sobre com resoldre-la, apareix la tensió. És interessant subratllar, a més, que els conflictes han sorgit gairebé sempre arran d'una confrontació pràctica. És a dir, és quan s'han confrontat amb una pràctica diferent de la que elles durien a terme, que els sorgeix el dubte sobre com actuarien. El cas més evident, que il·lustra aquesta presa de consciència del dubte davant de la situació, el protagonitza la Diana (D2F9) quan diu, *nunca les decía que estaba mal ni, y yo pensaba no será bueno decirle oye está mal, no sé, hasta qué punto ¿no?.* L'exemple oposat, que il·lustra la poca consciència del dilema i la capacitat de coexistir sense més, és un dels dilemes manifestats per la Sara que, fins i tot, no s'ha inclòs en la taula resum per la poca informació que aportava. Es tracta de la cinquena contradicció de la segona anàlisi de les dades de la Sara que era, literalment, una contradicció en el sentit que primer confirmava l'explicació d'un conte i després la negava.

Richardson, qui no parlava de contradiccions però sí de les creences incompatibles, ja va apuntar la necessitat de fer-les emergir, de posar-les una al costat de l'altra per tal de fer-les evolucionar; ‹‹ as long as incompatible beliefs are never set side by side and examined for consistency, the incompatibility may remain›› (1996: 103). Aquest és el diferencial de la tensió. Fins i tot essent conflictes, si no s'aprofiten aquestes espurnes de reflexió que generen, poden seguir coexistint sense ser resolts. Ja que l'espurna, degudament acollida, pot encendre un procés de transformació que culmini amb la resolució de la contradicció. Esperar, però, que aquest procés ocorri per si mateix és, si més no, naïf, tenint en compte l'alta resistència de les creences —que s'ha apuntat com una de els principals característiques— i la dificultat de fer-les evolucionar.

En aquest punt es confirma la força de la confrontació com una pràctica que pot ajudar a fer emergir les contradiccions que, d'altra banda, indiquen zones en les quals no tenen uns elements de CRS tan definit com per ser coherents del tot. És a dir, si interpretem els conflictes en positiu, com es pot fer amb l'error, indiquen àrees d'aprenentatge potencial, ja que mostren espais de dubte, de confusió. Aquest punt resulta especialment rellevant si es té en compte l'alt impacte que s'ha identificat de les pràctiques. La revisió de literatura ha incidit en el punt crític que suposen les pràctiques (Lauriala, 1997; Nettle, 1998; Tillema, 2000). L'anàlisi de les dades ha confirmat aquestes conclusions, ja que els canvis més acusats, és a dir aquells més agosarats, s'han produït entre la segona i la tercera recollida de dades, després de l'assignatura del Pràcticum II, que és l'exposició més llarga a escenaris escolars reals. Aquest punt condueix a la propera pregunta sobre quins canvis s'han produït en els sistemes de CRS dels subjectes.

4. Quins canvis es produeixen el sistema de CRS dels subjectes al llarg de la seva formació inicial?

Novament, en aquesta pregunta hi ha una idea implícita, que és l'existència de canvi. En aquest sentit, es destaca la presència de canvi en els tres sistemes de CRS de les tres estudiants analitzades. Aquesta constatació, per tant, porta a la confirmació que la formació inicial del grau de Mestres en Educació Infantil a la Universitat de Barcelona ha tingut impacte. Per tant, es confirma la presència de canvi en la línia del que havien apuntat altres autors com Tatto (1997), Debreli (2011) o Cabaroglu i Roberts (2007). A la vegada, però, s'ha també identificat estabilitat, com havien indicat Nettle (1998) i Mattheoudakis (2007) que constataven ambdós fenòmens de manera simultània.

De fet, l'anàlisi tan exhaustiva del discurs i del pensament de les estudiants al voltant de la seva percepció sobre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura fan pensar que seria difícil no constatar cap canvi en el període dels tres anys que ha durat la recollida de dades. Més enllà que l'impacte es pugui atribuir de manera única i exclusivament a la formació inicial, hi ha altres factors vitals que en el període de tres anys —acompanyats d'una formació extensa com són els estudis universitaris— afecten la persona i la mantenen en constant evolució. Per consegüent, es confirma l'existència de canvi tot i que la condició d'aquest ha estat diferent en cada cas. Mentre que en el cas de la Diana el canvi ha estat molt limitat, la Carolina i la Sara han experimentat un canvi més acusat. El cas més evident és el de la Sara, ja que li ha suposat, fins i tot, un canvi de perfil de mestra fruit del gran moviment que han sofert

alguns dels seus elements del CRS. En canvi, en el cas de la Carolina, els moviments tampoc han estat del cas més flagrant, sinó que en la seva majoria han estat del tipus ampliacions que han reforçat, amb informació nova però sobre elements que ja tenia, el seu sistema de CRS.

La present tesi, en la línia de les investigacions anteriors dutes a terme en el món de les creences mostra la complexitat d'estudiar el pensament del professor. Sense cap mena de dubte, aquest configura un element que incita a seguir treballant en aquest camp que, atesa la dificultat de traçabilitat, encara oculta molts enigmes. Tanmateix, aquesta tesi ha servit per identificar quatre fenòmens relacionats amb la presència de canvi —o la falta d'aquest— relacionats amb els elements que configuren els sistemes de creences. Abans d'entrar a explicar-los, però, cal emfatitzar que els tres subjectes han sofert canvis en el seu sistema de CRS. És a dir, aquesta investigació nega que la formació pugui no alterar, per complet, el sistema de CRS. És interessant observar, d'aquesta manera, que aquells estudis que afirmen la manca absoluta de canvi, es basen, en moltes ocasions, en qüestionaris preestablerts que no parteixen de la veu dels alumnes sinó que aquests s'han de posicionar respecte uns enunciats ja formulats (Kagan, 1992b; Weinstein, 1990; Tillema i Knol, 1997).

La figura 8 sintetitza els quatre fenòmens que s'han emprat per explicar els canvis en els elements del sistema de CRS. Aquests canvis són lliures de judici, és a dir, el canvi no s'ha hagut de manifestar des de cap paradigma cap a un altre en concret per ser considerat un o altre fenomen. En cap moment s'ha tingut en compte la direcció cap a on han canviat sinó que l'èmfasi està en l'evolució del mateix respecte el punt de partida constatable del qual es tenia constància.

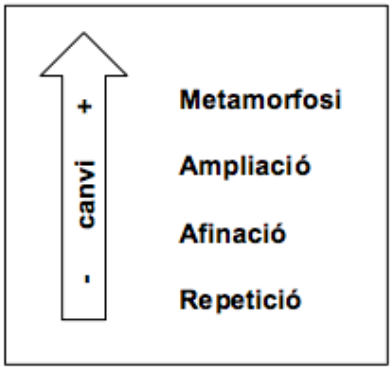


Figura 8

Després de l'anàlisi en profunditat de quin ha estat el fenomen en cada cas, es pot arribar a una agrupació de circumstàncies al voltant de cada fenomen identificat. La

metamorfosi és l'alteració de l'element d'una manera tan evident que implica la creació d'un nou nucli. Es tracta del canvi més radical, ja que perd l'antiga forma per prendre'n una de nova, com mostren els exemples Sara: 4 i 14. És fonamental per acusar un canvi de perspectiva sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura com s'ha vist, ja que l'única de les tres estudiants que n'ha sofert és l'única que ha canviat la mirada sobre l'ensenyament i aprenentatge. De fet, té lògica que per a un canvi de paradigma sobre el plantejament de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, es requereixi la màxima alteració dels elements que configuren el pensament del mestre. El canvi, més enllà de la repercussió en la mirada des de la qual es planteja l'ensenyament i aprenentatge, pot mostrar el canvi de perspectiva sobre un mateix element. Per exemple, en el cas de l'element Sara24, ha passat de ressaltar els atributs positius d'un recurs concret —les fitxes— a mantenir una visió completament negativa sobre el mateix recurs, que deixa de banda qualsevol besllum positiu que abans emergia de manera recorrent. També ha resultat indispensable per resoldre una contradicció (Sara36), que ha derivat en la construcció d'un nou nucli sobre les errades en el procés d'aprenentatge, com mostra Sara14.

El fenomen d'**ampliació** és aquell que incorpora nova informació, però que al ser compatible amb el nucli, no implica una metamorfosi. Amb tot, s'altera l'element de manera significativa. És el que ocorre quan els subjectes es posicionen respecte un enunciat, per exemple, sobre quin ha de ser el rol docent, com a Carolina25. Fins i tot, en alguns dels casos ha estat fruit d'un canvi de conducta discursiva, de descriptiva a declarativa. En el moment que s'han posicionat han acusat una ampliació en el seus elements, per exemple Sara3. En una faceta diferent, també s'han categoritzat com ampliacions aquells elements que han augmentat el camp d'afectació. És especialment representatiu l'element Carolina8, on passa d'un enunciat genèric, com és el fet que els infants tenen una gran capacitat d'aprenentatge, a un element final que situa la confiança com l'element clau. Tanmateix, aquesta confiança, és doble, ja que els docents l'han de mostrar respecte les capacitats d'aprenentatge dels alumnes a la vegada que els mateixos infants han de confiar en si mateixos. També s'ha etiquetat una categorització que ha suposat el desglossament d'un element a un nivell que anava més enllà d'una simple afinació. Precisament, perquè no estava implícit en l'anterior formulació s'ha considerat que s'ha ampliat l'element. L'exemple clar és Carolina12, on emergeix un nivell de concreció i d'ordenació que va molt més enllà que no pas l'element d'on provenia (primera i segona recollida de dades). En la mateixa línia, en el moment que els elements han portat associats un seguit de conseqüències que van molt més enllà d'allò que es podia inferir en l'anterior recollida

de dades, també s'han etiquetat com ampliació. Un exemple d'aquesta casuística és Carolina30.

El darrer fenomen que implica canvi és **l'afinació**. S'ha interpretat afinació, per exemple, quan es produeix un procés de refinament a partir del qual són capaces d'anar més enllà de la simple anècdota, com a Sara10. També quan l'element està més ordenat o desglossat però a un nivell que era induïble o d'alguna manera brota de l'anterior element. És el cas de Diana2, on passa de recalcar la importància del procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a establir un ordre entre els dos processos; primer s'aprèn a llegir i després a escriure. En el desglossament, per exemple (Diana8) passa de remarcar el diferent ritme d'aprenentatge de cada alumne, a concretar què implica aquesta característica: un ritme d'aprenentatge i un nivell de coneixement particular per a cada infant. El cas més freqüent, però, d'afinació és quan l'element apunta a informació que malgrat no havia estat dita en l'anterior recollida de dades, es podia considerar implícita. Per exemple, en l'element Diana19, on explica perquè havia manifestat que era millor una correcció suggerida que no pas directa, per l'afectació que aquesta pot tenir en els infants. Malgrat es podia inferir aquesta informació del seu discurs, emana d'una manera molt més evident. Finalment, el darrer cas que s'ha identificat per atribuir una afinació és quan tradueixen en exemples allò general. És a dir, són capaces de passar en concret una informació general que abans no tenia cap tipus d'efecte. Per exemple, és el cas de Sara23, on passa d'una descripció molt general, com és la creença que l'escola, així com els mètodes d'aprenentatge, amb el pas dels anys, han de canviar; a considerar com no canvien certes escoles que, precisament, són aquelles que anomena tradicionals perquè segueixen realitzant exercicis de còpia.

La **repetició** és el fenomen que indica la falta de canvi per excel·lència perquè, com indica el seu nom, repeteix l'element. Aquesta repetició, però, pot semblar que no hi sigui per diferents causes. Per exemple, perquè l'èmfasi pot estar situat en un altre element però el nucli de l'element segueix essent el mateix. Així, a Sara9, l'èmfasi al principi està en la necessitat que suposa l'alfabetització en una societat lletrada. En canvi, en la tercera recollida de dades, ha emergit de diferent manera, i és l'èmfasi en el tipus d'entorn en el qual viu l'infant, alfabetitzat. Malgrat no és literalment el mateix element, es pot identificar un nucli estable que no s'ha afinat ni ampliat. Bastant similar a la identificació d'on se situa l'èmfasi de l'element, es poden produir diferents concrecions, com en el cas de Diana11. Mentre que a la segona recollida de dades concretava que a P3 s'ha de començar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, a la tercera recollida aporta informació sobre què s'ha de saber a P4. Malgrat no es diu el

mateix, es percep una coherència entre les exigències en els diferents cursos, a P3 iniciar l'aprenentatge i a P4 ja saber les grafies. També es poden haver produït repeticions només parcials. No es repeteix tot l'element però aquella part que torna a aparèixer és igual que l'anterior vegada i res indica que sigui perquè s'ha produït un canvi significatiu (Diana35). Una altra casuística és la incorporació de vocabulari propi del camp de la didàctica de la llengua, però que no implica —de manera obligada— un canvi en l'element. A Sara16 es veu perfectament quan la Sara canvia les paraules *so* i *grafia* per *fonemes* i *grafemes* però es repeteix literalment la informació respectiva. La relació entre ambdós —grafemes i fonemes— és complexa. Finalment, s'ha manifestat la repetició literal —o gairebé— del mateix element (Diana15), així com repeticions que tot i no estar formulades de la mateixa manera, responen a la mateixa informació (Carolina2). Aquesta darrera causa és important tenir-la en aquesta categoria ja que els elements del sistema del CRS sempre han estat inferits per la investigadora i, d'alguna manera, s'ha de ser conscient de l'error que suposaria aplicar un fenomen de canvi només per una formulació diferent, que pot respondre només a la manera d'inferir les dades.

Havent explicat quines circumstàncies s'han hagut de donar per tipificar el canvi sota una categoria o una altra, és interessant recórrer a l'estudi de Cabaroglu i Roberts (2007), que diferenciaven fins a onze fenòmens relacionats amb l'evolució dels elements. El ventall que proposen, per tant, és molt més ampli. El que s'ha vist però, després de l'anàlisi, és que la interpretació d'alguns fenòmens era massa literal, és a dir, pel simple fet que un entrevistat confirmi *I do actually feel stronger* no vol dir que la força de l'element s'hagi intensificat, perquè és caure en la fal·làcia que el discurs és transparent. L'anàlisi en profunditat del discurs analitzat m'ha portat a constatar que el ventall és més reduït perquè la reordenació s'ha inclòs com una de les situacions de l'afinació. O bé, un canvi de nom, si no va acompanyat de res més, no es considera canvi, mentre que ells consideren que l'element s'ha transformat. Un cop més, parteixen d'una visió molt innocent del llenguatge, perquè a l'anàlisi hem vist com per exemple els subjectes —fins i tot entrevistadora— podien emprar conceptes propis del camp de la didàctica de la llengua de manera errònia. Assumir que pel simple fet que empren un altre nom han canviat la configuració de l'element és, des del meu punt de vista, una gosadia. Això no obstant és interessant veure punts de convergència entre les seves categories i les meves. L'ampliació es correspon amb la seva *addition*, la metamorfosi amb el seu *reverseal*, la repetició amb *no change* i l'afinació amb *elaborating/polishing*.

És interessant fer un apunt a la relació entre les contradiccions dels elements i els fenòmens de canvi. S'ha constatat que si no hi ha canvi del tipus de contradicció no hi pot haver cap fenomen que impliqui canvi. És a dir, que si es produeix repetició de l'element del CRS, no pot canviar categoria de contradicció. De manera obligada, el canvi de dilema a conflicte implica l'existència de moviment, encara que sigui del tipus més lleu —afinació.

5. Com afecten aquests canvis al plantejament des del qual enfoquen l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura?

S'ha identificat l'existència de canvis en els tres sistemes de CRS de les tres estudiants. És interessant veure si, més enllà de la particularitat del canvi de cada element, en conjunt, s'ha produït algun moviment. És a dir, comprovar si es pot definir una direcció del canvi i les implicacions d'aquest. No obstant això, és important tenir en compte que un dels perfils ha evolucionat en major grau (Sara) sense que això signifiqui que durant el període de formació universitària no hagi tingut evolució en els altres casos (Diana i Carolina). En canvi, vol dir que mentre que per un dels subjectes els canvis han estat tan acusats que li han suposat una transformació evident en el plantejament des del qual enfoca l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, la Diana i la Carolina mantenen l'enfocament inicial amb petits matisos.

En aquest punt, és necessari situar l'objectiu de la facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona en els graus de la formació inicial. Principalment, ofereix els coneixements necessaris als estudiants de mestre per desenvolupar la futura tasca docent. Aquesta, es produeix en un context concret amb una legislació específica. Les darreres reformes educatives, així com el currículum, estan assentades sobre les bases del constructivisme. D'aquesta manera, s'entén que la universitat ofereix —en major o menor mesura— les eines necessàries per tal que els futurs mestres puguin actuar sota el paraigües d'aquest paradigma. En aquest sentit, i per tal de respondre aquesta pregunta, direm que la universitat aboca per uns coneixements basats en el constructivisme.

Arribats en aquest punt, és precís reprendre la idea del continu que s'havia presentat en el marc teòric. Davant la dificultat de definir les pràctiques docents, és útil utilitzar la idea d'una línia en la qual hi ha dos pols representats per dues idees, concepcions o, fins i tot, paradigmes molt diferents. La complexitat de les situacions obliga a

desplaçar-se pel continu, ja que res és absolut. Pel que fa a la relació ensenyament-aprenentatge, en la qual interactuen l'alumne, el mestre i el contingut, existeix un continu imaginari definit per dos pols oposats, recolzats per dos paradigmes teòrics sobre l'enfocament psicològic de l'aprenentatge. A l'extrem esquerra se situaria el paradigma conductista i a la dreta el constructivista. La definició a partir d'un continu obliga a considerar l'espai que es crea enmig com un infinit de possibilitats que definirien les seves coordenades a partir de si són +/- conductista i/o +/- constructivista. Aquest plantejament relaxat defuig dels absolutismes que suposa recolzar una pràctica única i exclusivament darrera d'un paradigma, ja que s'ha vist de manera reiterada que els matisos són els que faciliten una major comprensió. Una separació binària, per exemple, en el camp de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, portaria a considerar totes aquelles pràctiques que inicien l'escriptura a partir del nom darrera de les tesis constructivistes, mentre que en moltes ocasions són dutes a terme a la vegada que es manté una visió transmissora de l'ensenyament. Per tant, aquesta proposta permet una major comprensió de l'acte complex i plural que suposa aprendre a llegir i a escriure. La figura 9 il·lustra, de manera sintetitzada, quins són els moviments dels tres subjectes pel que fa al plantejament des del qual enfoquen l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Els elements D1, S1, C1 representen la posició inicial de la Diana, la Sara i la Carolina, i el mateix codi acabat en tres indiquen el punt en el qual es troben a final de la formació. Les fletxes puntejades marquen el desplaçament constatat.

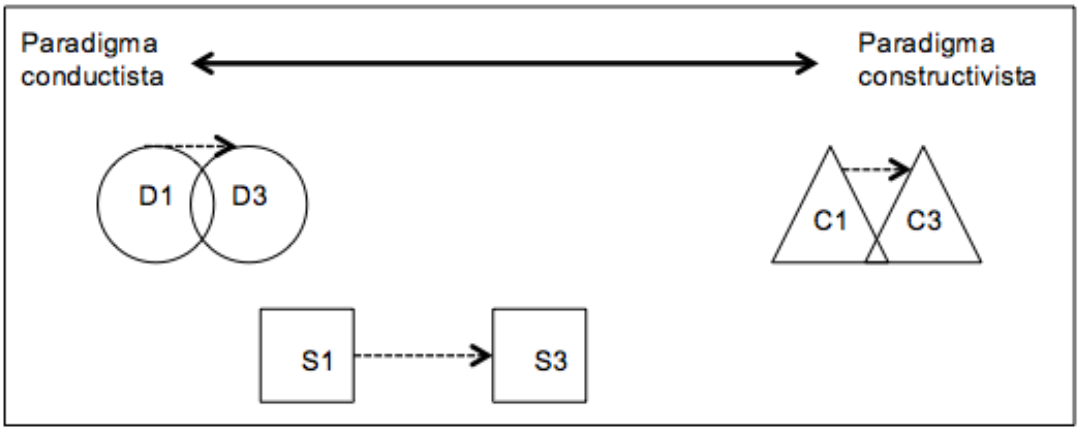


Figura 9

S'observa com tots els perfils s'han desplaçat, però no la mateixa "distància". El canvi més evident, el de caire més radical, ha estat l'experimentat per la Sara, que li ha suposat fins i tot, un canvi de perfil docent com s'explica més endavant. És coherent, així, que per desplaçar-te en el continu que s'estableix entre paradigmes -que

serveixen de fonamentació per als elements del sistema de CRS- s'hagin de manifestar els canvis del tipus més agosarats. Canviar la percepció des de la qual es planteja la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge és un tema prou fonamental com perquè impliqui un gran moviment en la concreció de certs elements del sistema de CRS, que poden ser d'allò més variats segons la temàtica que s'estudia.

Tenint en compte aquests paràmetres, es pot confirmar que els canvis que han sofert els tres subjectes en el seu sistema de CRS les han mogut cap a una posició més constructivista. Fins i tot, la mateixa Diana, malgrat que ha evolucionat en menor mesura, s'ha desplaçat cap al constructivisme. A diferència del que havien defensat alguns autors com Nettle (1998) el canvi del sistema de CRS no ha estat a una visió més tradicional representada pel pol oposat. En canvi, d'acord amb la proposta de Tatto (1998), el canvi ha estat en coherència amb el paradigma en el qual s'adscriu el coneixement adquirit a la universitat, és a dir, el constructivisme.

Si ara reprenem el concepte del triangle didàctic presentat en el marc teòric, veurem com, a partir d'aquesta recerca, el podem esmenar perquè respongui de manera més particular al pensament de cada un dels tres subjectes. És a dir, a partir dels mateixos elements —alumne, docent i contingut— les figures il·lustren la seva visió sobre la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge. A continuació, se situen els subjectes en aquest continu tot explicant com interrelacionen els elements del triangle didàctic. Aquesta situació permetrà la definició de tres perfils de mestres simbolitzats per cada un dels subjectes. Abans, però, és necessari apuntar la gairebé impossibilitat de respondre de manera íntegra i excloent només una figura o un perfil. És a dir, es tracta de perfils que es desplacen pel continu, però, amb tot, hi ha una visió sobre com enfoquen l'ensenyament. No es pot oblidar, però, que la complexa tasca que suposa la docència no permet generalitzar a partir d'una única pràctica. Per aquest motiu, una anàlisi sostinguda en el temps aporta llum a les zones opaques que tendeixen a construir els estudis sincrònics, ja que en l'exercici obligat de situació emergeixen els matisos.

- La Diana

La Diana se situa en la zona més conductista, ja que manté una visió unificada del que suposa aprendre i, en conseqüència, de quina manera s'ha d'ensenyar. L'alumne és considerat gairebé un recipient passiu que, malgrat se'l pot animar amb diferents dinàmiques, ha de rebre instruccions sobre què ha de fer i com ho ha de fer. La

manera d'aprendre, com s'ha dit, ve definida a priori. Tots aquells infants que no encaixen en els estàndards habituals, que coincideixen amb aquells que són vàlids per a la majoria, requereixen una atenció especial. Per contra, el docent és l'element actiu, ja que és la figura principal que intervé entre el contingut i l'aprenent. Una imatge típica d'una ensenyança emparada en aquest paradigma seria la del professor que imparteix una lliçó magistral als alumnes, que la reben de manera individual i que després han de respondre a una sèrie d'exercicis i preguntes que posen en pràctica el coneixement que s'ha treballat. Aquesta descripció, que es pot associar amb una imatge molt tradicional de l'escola, es pot veure maquillada per matisos, com en el cas de la Diana, que parlava de fer classes actives per fer participar els alumnes. Tanmateix, expressions com *que me traigan* o *metíamos alguna letra* mostren on recau l'acció, en el docent. L'alumne passa a ser un complement accessori que completa allò que està decidit per la mestra. La figura que sintetitza aquest pensament és completament vertical, amb el docent situat a l'extrem superior i marcat en negreta per subratllar-ne el protagonisme. Aquest intervé en el contingut, adaptant-lo a l'aprenent de manera consecutiva amb una visió transmissora del coneixement. L'aprenent, als peus de la figura, és gairebé un receptacle a l'espera dels continguts gestionats pel mestre.

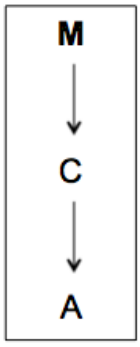


Figura 5

- La Sara

La transició, el camí cap a un enfocament més constructivista – i, per extensió, menys conductista-, el representa la Sara. La transició que suposa les múltiples combinacions del continu el simbolitza la figura 6, que manté la figura del mestre en negreta perquè segueix essent la peça clau de la proposta, malgrat que dóna cabuda a interaccions

que no passen pel mestre, com indica la fletxa ambivalent entre els aprenents i el contingut. Amb tot, el docent fa de model per als alumnes i els ensenya com s'ha de fer. Sap que hi ha aprenentatges que no provenen dels plantejaments tradicionals però amb tot, la Sara no se sent segura com per abandonar certes pràctiques. Per aquest motiu té la idea que per assolir els objectius del currículum s'hauran de fer unes pràctiques que no poden ser tan emergents —constructivistes— sinó més directives —conductistes. S'han obert les portes a una major quantitat de processos però el docent manté un protagonisme elevat perquè esdevé el model de referència. Per entendre la darrera figura 11, que representaria el model constructivista s'ha elaborat una figura de transició (figura 10) que parteix de la figura del triangle interactiu (Chevallard, 1997).

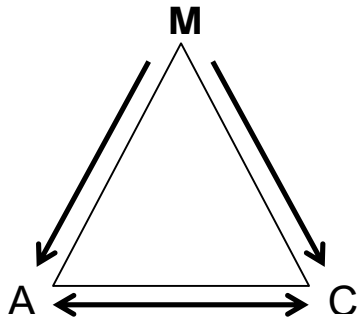


Figura 6

- La Carolina

La Carolina va més enllà de les seves companyes i és capaç de fer una construcció a partir dels elements didàctics amb un centre diferent, l'alumne. Per això insisteix tant en la multiplicitat de processos o en la necessitat de no mesurar sempre tots els infants a partir dels mateixos paràmetres. S'ha de situar l'infant en el seu procés d'aprenentatge i llavors es pot procedir a fer l'actuació docent més encertada, ja que allò que és vàlid —i necessari— per a un, pot ser l'antítesi del que necessita un altre. Per entendre quina és la figura resultant, és interessant veure la figura 10, que fa de llindar. Aquesta figura ve definida per la bidireccionalitat de tots els costats del triangle, pel que acaba esdevenint un triangle on totes les interaccions són possibles. Per tant, és el resultat d'ampliar el triangle *model* al triangle *interactiu*, ja que docent, contingut i aprenent interaccionen en totes direccions. La superposició de diferents triangles interactius, que representen la construcció sostinguda en el temps de coneixements,

és la figura 7. D'aquesta manera, cap element és més rellevant que cap altre, sinó que es produeix una successiva superposició de triangles interactius que seran diferents en funció de cada situació d'aprenentatge.

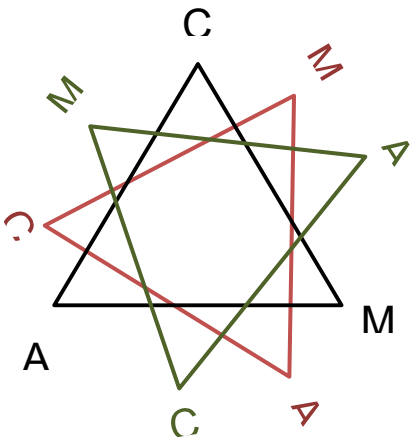


Figura 10

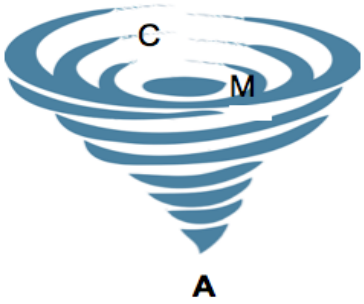


Figura 7

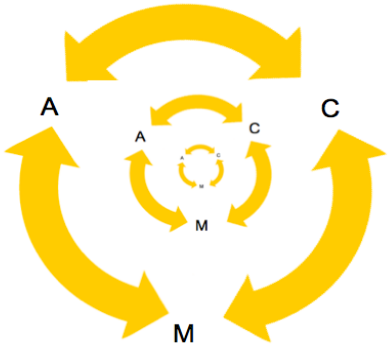


Figura 11

El resultat, vist de cara, seria un espiral de construcció que es retro alimenta a si mateix. En aquest model, però, sí que apareix un element marcat en negreta que respon al protagonisme que en les figures anteriors tenien els mestres i que en aquest cas són els alumnes. Tota la proposta constructivista parteix de la visió que el coneixement es construeix enlloc de ser transmès. D'acord amb aquest principi cada infant ha de construir el seu propi coneixement i és la realització del propi procés que culmina en aprenentatge. D'aquesta manera, hi ha tants processos possibles —i maneres d'aprendre— com infants. El centre dels elements és, sense cap mena de dubte, l'infant, que és l'agent actiu de qui depèn l'aprenentatge. El mestre passa a un segon pla però no per perdre importància sinó protagonisme. L'acompanyament que ha de ser el docent és fonamental per il·luminar la ZDP (Vigotsky) i fer-la factible. La vista zenital de l'espiral és la figura 11, que seria la superposició de triangles interactius que, en moviment, esdevenen un cercle. A la vegada, cada cercle en construcció parteix de les construccions prèvies, ja que tenen en compte allò que l'infant ha après en altres situacions i que pot aprofitar per transferir, estigui —o no— relacionat directament amb el camp. Són els coneixements previs de Vigotsky que, novament, va apuntar com a fonamentals a l'hora de situar, de poder enganxar els nous aprenentatges a les estructures prèvies. Aquesta figura, a més, accentua la vinculació i els lligams que s'estableixen entre els coneixements que, a diferència de la

informació, estan vinculats entre si tot i que la relació és imperceptible per a l'ésser humà.

- **Els perfils docents**

La definició del plantejament des del qual enfoquen l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a partir dels elements que conformen el triangle didàctic, que d'alguna manera es pot situar en el continu paradigmàtic definit abans, ha permès la diferenciació de tres perfils docents, cada un representat per un dels subjectes. Per a l'elecció dels noms que defineixen els perfils, s'han tingut en compte els trets definitoris del plantejament des del qual enfoquen l'ensenyament i l'aprenentatge. L'aportació clau dels models és que es tracta de la manera com des del pensament traduirien l'acció, però en cap cas respon a pràctiques docents observades perquè són mestres en formació inicial. És a dir, és una proposta complementària a la proposada per Fons, Buisán i Sánchez (2009) o Castells (2006), que es basaven en mestres en actiu.

El primer és el perfil **directiu**, fonamentat en una visió transmissora de l'ensenyament. Tot i que poden fer les classes més o menys innovadores, per exemple, a partir d'incloure textos d'ús real o activitats joc, allò que les defineix és que el docent és qui dirigeix l'ensenyament. Aquest perfil manté una visió sobre quin és el procés per aprendre i l'ordre que s'ha de seguir.

El segon és el perfil **emergent**, que se situaria a l'extrem oposat del directiu. És un enfocament en el qual l'alumne és el centre del triangle didàctic i que admet una gran varietat de processos a tots els nivells perquè parteix de la premissa que cada infant és diferent i cada infant ha de construir el seu procés. El paper docent és el d'aquell que acompanya els infants en un aprenentatge que lideren ells per si mateixos.

El tercer és el perfil **model**, que es defineix principalment pel fet d'estar situat enmig dels altres dos perfils. És a dir, a partir de la definició més extrema dels altres dos, apareix la necessitat de crear un perfil que té punts de convergència amb ambdós perfils però que precisament per la barreja, en crea un de nou. Aquest perfil es caracteritza per un docent model que no et diu com s'ha de fer però sí et mostra com. La figura del professor segueix essent fonamental, ja que és aquella figura més destacada, però admet un protagonisme molt més elevat dels infants.

La taula 21 sintetitza els tres perfils a partir dels dos elements que principalment els defineixen, la manera com s'estableix l'aprenentatge i la manera com interactua el mestre amb aquest aprenentatge.

Taula 21

Perfil	**Directiu**	**Model**	**Emergent**
Com	Et diu com	Et fa com	Construeix el com
Rol docent	Jo t'ensenyo	Mira com ho faig	Fem-ho junts

L'emergència d'aquests tres perfils confirmen l'existència de tres maneres de concebre les dinàmiques de l'aula, on es poden diferenciar clarament els dos extrems, i el tercer perfil resulta la barreja dels dos anteriors. Aquestes conclusions, són properes a les que es van establir en el projecte APILE, que va servir per definir tres perfils de pràctiques docents (González, Buisán i Sánchez, 2009). Cal recordar, com s'ha dit en el marc teòric, que aquests perfils són de docents en actiu que van contestar un qüestionari. Els tres perfils resultants són: l'instruccional, que —entre d'altres— es defineix per dedicar temps al reconeixement de les lletres i els sons per ensenyar a llegir i a escriure o corregir els infants que endevinen en lloc de llegir; el situacional que —entre d'altres—es defineix per treballar la lectura i l'escriptura a partir de situacions que sorgeixen a l'aula i apreciar el procés dels infants en textos que aquests escriuen de manera autònoma; i el multidimensional —que entre d'altres— es defineix per utilitzar situacions emergents d'aula, però també diversitat de material imprès a la seva classe.

En la mateixa línia, estudis ben diferents provinents del nord d'Europa (Alanen, Kalaja i Dufva, 2013; Kalaja, 2015), a partir de l'anàlisi de narratives visuals de mestres en formació inicial, arriben a la conclusió que hi ha tres maneres de situar el mestre respecte la interacció. Defineixen els perfils a partir d'on s'ubica el mestre en les narratives i l'associen amb un nom: el docent al davant, *teacher-led*; el docent al mig, *teacher as a guide*; i l'activitat de manera conjunta amb el docent, *joint activity*. Salvant totes les distàncies fruit de la variació interna dels estudis, ja que el primer és en mestres en actiu que no estan en formació, i l'últim és de mestres en formació inicial que seran mestres d'anglès com a llengua estrangera, s'identifica clarament un denominador comú en funció de com es planteja el rol docent a l'aula, és a dir qui és el protagonista de les situacions d'aprenentatge; si el docent en la direcció d'aquestes, si els infants – acompanyats pel docent- en la construcció d'aquestes, o bé una barreja de les dues anteriors.

6. Com s'interpreten les convergències i divergències que s'identifiquen entre l'evolució dels sistemes de CRS dels tres subjectes?

Comparant l'evolució dels sistemes de CRS s'han identificat zones de confluència i divergència rellevants. En primer lloc, es confirma la dificultat de seguir longitudinalment els elements del sistema de CRS (Dufva, 2003). Aquest fet també es veu accentuat per la limitada capacitat d'incidència a l'hora de fer emergir certs elements. És a dir, en el format d'una conversa orientada, malgrat l'entrevistadora pugui centrar temàticament l'entrevista, es pot donar el cas que un dels temes queda per emergir o que apareix informació complementària a la que ja havia sortit en les recollides de dades anteriors. Davant d'aquest fet, principalment s'ha de confirmar que no es tracti d'un element transformat, ja que és diferent l'emergència d'elements aïllats que la transformació d'aquests a partir dels fenòmens identificats. A la vegada, el fet que en els tres casos s'hagin donat —de manera simultània— fenòmens de canvi i d'estabilitat confirma la complexitat i les hipòtesis de Nettle (1998) i Matteoudakis (2007) que s'han destacat anteriorment. La variació de canvi confirma la individualitat dels sistemes de CRS de cada individu. És a dir, davant d'una formació similar, cada subjecte ha respost d'una manera diferent atesa la seva experiència prèvia (Lortie, 1975). A més, els canvis s'han tipificat segons la magnitud d'aquests i no segons si poden ser considerats "bons" o "dolents". La magnitud del canvi també està vinculada amb la voluntat i possibilitat de canvi de cadascú. En conseqüència, cal constatar que un dels reptes que es plantegen, atesa l'alta variabilitat de l'impacte de la formació, és l'acceptació de la incertesa que suposa una situació tan poc previsible. És a dir, la nul·la capacitat de previsió sobre què succeirà en cada cas, perquè depèn de la situació individual de cada estudiant, genera grans dosis d'incertesa.

Un altre aspecte que destaca és el nivell de reflexió, molt diferent en els tres subjectes. Mentre que la Carolina, segurament empesa per la seva experiència com alumna, arriba a la primera recollida de dades havent reflexionat molt al voltant de què vol dir aprendre i de quina manera ha après ella —amb els avantatges i inconvenients que la seva formació ha tingut— la Sara i la Diana són més púdiques en aquest sentit. L'impacte d'aquesta manca de reflexió va molt més enllà que el coneixement de la pròpia experiència. Malgrat que tenen clars alguns temes que els desperten interès a priori, i que són constatables en els objectius escrits a l'inici de les memòries de pràctiques, no aconsegueixen fer un exercici de reflexivitat suficient que les situï. Aquest fet es manifesta, també, en les preferències no fonamentades que tenen en alguns casos. Tenen un coneixement superficial sobre alguns fenòmens, com per

exemple que no s'ha de corregir de manera sistemàtica totes les errades escrites que comenten els infants, però no aconsegueixen fonamentar aquestes preferències o intuïcions amb coneixement teòric. D'alguna manera, es queden a la superfície, amb l'anècdota. De fet, aquesta interpretació valida la visió dicotòmica que tenen, en especial la Diana i la Sara, entre la teoria i la pràctica. Els tres subjectes atorguen grans atributs a les assignatures pràctiques perquè d'elles emana com un coneixement més pur, més vertader, més fidel a la realitat; i la teoria acaba essent la parenta llunyana pobra sense cap tipus de vinculació. Només la Carolina veu els avantatges que pot aportar la teoria. En aquest sentit, podríem concloure que caldria construir un pont entre la teoria i la pràctica que fes més visibles les connexions entre ambdues realitats, que es perceben de manera aïllada i independents.

S'ha constatat que aquella estudiant més propera —a nivell del sistema de CRS— amb el plantejament des del qual s'enfoca el coneixement en el marc de la Facultat d'Educació és qui menys contradiccions ha presentat. És a dir, aquella persona que té un discurs més proper al que rep, ha manifestat menys declaracions divergents sobre el tema d'aprendre a llegir i a escriure. És coherent, per tant, que una manera de pensar que encaixa amb les aportacions que conviuen amb l'estudiant abans de començar la formació generin un espai menys conflictiu en el pensament, que no pas aquelles estudiants que se situen lluny, a nivell de pensament, del paradigma oficial. Per això la Sara i la Carolina han presentat un elevat nombre de contradiccions, ja que la distància que les separava en el continu imaginari era molt més gran. A la vegada, però, aquesta distància indica més espai de recorregut, especialment pel que fa al moviment més radical, com s'ha constatat en el cas de les metamorfosis de la Sara.

Retornant a les contradiccions, val a dir que algunes s'han resolt i d'altres no. En ambdós casos hi ha hagut moviment, com s'explica a la primera part de la discussió dels resultats. Tanmateix, cal matisar que aquella estudiant que ha presentat un major moviment a l'hora de resoldre contradiccions és aquella que ha canviat de perfil, reforçant, així, la necessitat d'experimentar el màxim de canvi per tal de provocar un desplaçament en el continu dels paradigmes. Han emergit tres temes recurrents en relació amb les contradiccions, fet que fa pensar que es tracta d'uns coneixements més problemàtics a l'hora de ser ensenyats i/o de ser apresos. Concretament, són el tema de les aules multilingües, la correcció i els nivells a l'aula. Cap de les tres estudiants ha presentat un discurs clar sobre què és una aula multilingüe o quins elements fan que una aula sigui considerada com a tal. De fet, la Sara, que és l'única que reconeix haver tingut contacte real amb aquest tipus d'aules —quan en realitat

l'han tingut totes—, és aquella que en té la visió més encertada. Amb tot, té elements encara per situar que li generen contradiccions puntuals.

La Sara i la Diana, que han presentat un major nombre de contradiccions, també han coincidit en els altres dos temes de més contradiccions. El tema de la correcció ha estat polèmic pel que fa al com, el què i el quan. Van fent diferents propostes, algunes amb major possibilitat d'encaix i d'altres amb més punts de fricció, però en cap dels casos se'n surten sense emetre declaracions contradictòries. El mateix passa amb el tema dels nivells a l'aula. Reprodueixen un discurs propi del constructivisme on cada infant té un ritme propi d'aprenentatge i més que fixar l'atenció en els productes finals cal prestar atenció al recorregut individual de cada aprenent a la vegada que parteixen de premisses més tradicionals com el fet que com abans es comença a ensenyar a llegir i a escriure millor, perquè tot això que ja han après. L'encaix entre ambdues declaracions és complicat i serveix per il·lustrar la contradicció que s'estableix entre allò que pensen, segurament fruit de la seva trajectòria en tant que aprenents en el passat, i allò que aprenen a les diferents assignatures de la formació inicial. En qualsevol dels casos, els resultats de la tesi apunten la necessitat de parar atenció al tipus de contradiccions que emergeixen per millorar la formació.

El darrer punt de convergència que ha emergit de manera tímida en aquesta resposta i ens guiarà a la propera pregunta és l'impacte de les pràctiques en el procés de formació inicial dels mestres.

7. Què impulsa els canvis en el sistema de CRS de les estudiants durant la formació inicial?

Malgrat que dos dels tres subjectes no han canviat de perfil, per a la Sara —que és aquella que ha protagonitzat un major desplaçament en el continu— les pràctiques han tingut un alt impacte en la seva formació. És interessant subratllar que totes les metamorfosis s'han produït entre la segona i la tercera recollida de dades, és a dir, després d'haver cursat l'assignatura més llarga de pràctiques. Val a dir, però, que els tres subjectes valoren de manera especial aquesta assignatura. Per tant, es confirma allò que havien identificat, entre d'altres, Gutiérrez (1994), Rodríguez (1993) o Feiman-Nemser (2001) sobre la importància de l'assignatura pràctica.

És interesant anar una mica més enllà i descobrir perquè és rellevant. Fins i tot per a la Diana, que no ha canviat de perfil, la confrontació amb actuacions pràctiques li ha servit per prendre més consciència sobre aquelles elements contradictoris del seu

sistema de CRS. Li ha servit per visualitzar com de propera — o llunyana— seria la seva actuació pràctica respecte d'aquella observada. És a dir, és en la concreció, en l'observació d'una actuació diferent a la que ella duria a terme, que pren consciència de l'existència d'alternatives que, fins aquell moment, podia no haver contemplat. En aquest sentit, aquestes confrontacions emanen com una font potencial per a la formació, com molts autors ja havien assenyalat (Calderhead, 1991; Kagan, 1992a; Johnson, 1994; Joram i Gabrielle, 1998; Tillema, 2000, Matteoudakis, 2007). En el camp de la formació inicial, però, cal destacar les investigacions fetes pel grup Miker i Hiprest sobre l'auto confrontació dels estudiants durant el període pràctic de la carrera universitària (Pérez, Sainz- Osinaga, Ozaeta, 2012). La confrontació emergeix com una eina per donar visibilitat al ventall de pràctiques docents que han de lidiar amb l'herència pesada de l'alumne, en tant que estudiant (Lortie, 1975).

La reflexió, per la seva banda, hem vist com suposa una eina potent per situar l'estudiant sobre com ha estat el seu procés d'aprendre i com prendre aquest de trampolí per definir les seves pràctiques docents, com és el cas de la Carolina. Malgrat la nefasta experiència, és capaç d'aprofitar-ne la propulsió, en la vessant més deweniana[73], per aprendre en el futur. Per contra, la Sara i la Diana no han fet aquest recorregut reflexiu abans d'entrar a la formació i tot apunta que la Sara el comença arran de la formació. Per contra, en el cas de la Diana, no s'ha aconseguit fer el salt necessari que la dugui a una reflexió en profunditat. Els canvis han de venir de dins i no de fora. El procés de canvi, ja sigui personal o a nivell de grup, és imprevisible, com Egdar Morín defensa amb el concepte de l'ecologia de l'acció. Per això, tant l'error com la contradicció han de gaudir d'una visió en positiu, en termes de contribució potencial (Johson, 1994).

Cal subratllar l'aportació de Cambra (2008), que va subratllar l'escàs impacte del model formatiu dels mestres de la Universitat de Barcelona sobre els sistemes de representacions de l'alumnat. Malgrat la present investigació emfatitza l'impacte de la formació universitària, és cert que per a un dels subjectes —la Diana— l'impacte ha estat molt reduït. Per a la Carolina ha estat prou elevat, però s'ha de reconèixer l'alta predisposició de l'alumna a reflexionar sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura, segurament fruit de la seva experiència. La Sara sí que ha experimentat un gran canvi, però no sobre tots els àmbits que intervenen en l'educació, sinó focalitzat en l'alfabetització inicial.

[73] *Cada experiència és una força en moviment* (Dewey, 2013: 81) – publicació original del 1938-

Per tant, la confrontació i la reflexió són eines amb un gran potencial a l'hora de propulsar canvis en els sistemes de CRS de l'alumnat en formació.

7.1.2 Sobre la metodologia

L'enfocament qualitatiu ha respost de manera extraordinària a la complexitat de la tasca, que era comprendre el pensament de l'alumnat en formació inicial. La longitud de la tesi, especialment del capítol de l'anàlisi de dades, il·lustra l'arduïtat del repte, ja que allò que és complex no es pot definir amb menys paraules. Fer emergir els elements d'un sistema de CRS que presenta friccions, contradiccions i dubtes és una tasca difícil. La capacitat de resposta de l'enfocament qualitatiu és de gran abast, pel que confirmo la vigència de l'enfocament. Richards (2015: 66) ho apunta quan vincula complexitat i recerca qualitativa, ‹‹if anything is certain is that the complexities of the social world and of language learning will neither diminish nor become reducible to precise specification, and as long as this is the case there will be a need for qualitative research››. A més, aquesta recerca compleix els requisits per sumar una recerca més del tipus longitudinal, tal i com havien reclamat tradicionalment molts autors (Kagan, 1992a, Borg, 2003, Richards, 2009). Aquesta característica diacrònica, a la vegada, ha permès un nivell de comprensió davant dels processos de canvi tal que ha desembocat en la proposta de canvis dels elements del sistema de CRS com es respon a la quarta pregunta d'investigació.

La combinació de les tres eines per a la recollida de dades ha estat un mecanisme que ha permès lidiar amb les limitacions pròpies de cada instrument (Bryman, 2004) acotant-ne el seu possible abast. No obstant això, l'envergadura de les dades extretes de l'anàlisi exhaustiva de les entrevistes les fa mereixedores d'un esment especial. Com han apuntat diferents autors (Barcelos, 2003; Dufva, 2003) però especialment Palou (2008) a la seva tesi doctoral, les entrevistes en format de conversa orientada són molt adients per fer brotar el sistema de CRS d'una persona. Cedir el protagonisme a la veu dels subjectes, tot bastint un espai per fer-los sentir còmodes, ha augmentat la veracitat del discurs ja que ha estat construït per ells. El disseny longitudinal ha mostrat com la complexitat de les entrevistes era cada vegada major i com cada trobada suposava un accés a una capa més profunda del subjecte (Spradley, 1979). Tot seguint recomanacions de Woods (1987) i Kalaja, Dufva, Alanen (2013), es confirma que la informació obtinguda a partir de les preguntes directes combinades amb les indirectes, ha permès augmentar les cares visibles del prisma que suposa un sistema de CRS.

La compleció de les comparacions ha permès posar paraules d'una manera diferent (Tusón, 2008) a l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. L'exercici obligat de la comparació estableix línies de connexió —i d'allunyament— respecte altres conceptes que no tenen res a veure amb aquest procés, però que aporten gran informació sobre l'element adjacent escollit. Per si mateixes no haguessin aportat gran informació (Debreli, 2012), però combinades amb les entrevistes, han aportat una nova capa de significat. Les memòries de pràctiques han estat un dels elements més innovadors a nivell de recollida de dades perquè és un format que està entre el diari d'aula i un treball acadèmic en el sentit més clàssic del terme. Tanmateix, aquesta combinació ha permès extreure informació molt valuosa que va des de la dimensió descriptiva a una de més reflexiva. Per exemple, ha servit per fer brollar les contradiccions respecte les aules multiculturals i multilingües.

El format estudi de cas també ha estat un bon recurs que ha permès explotar en profunditat les dades recollides. La selecció dels casos que es va fer per saturació (Bertaux, 1976) ha permès explorar diferents perfils d'estudiants, que ha enriquit més les dades. La decisió final de continuar amb l'anàlisi d'un dels subjectes, malgrat no haver finalitzat la formació universitària, ha permès afegir el valor d'algú que, citant Morín (2011: 107), va experimentar, des del marge, el procés d'aprendre a llegir i a escriure.

7.1.3 Sobre el marc teòric

La recerca ha permès aportar més coneixement al camp del pensament del professor així com confirmar resultats d'investigacions anteriors. És el cas de la crítica de Darling-Hammod (1999) o de Feiman-Nemser (2001) sobre la proposta fragmentada de formació, que la Carolina manifesta de manera expressa. O bé la capacitat de partir d'experiències negatives per treure'n la vessant positiva i poder utilitzar la força de l'experiència per construir en positiu (Calderhead, 1988; Mewborn i Tyminski, 2006). També és el cas dels models dolents de mestres que, viscuts des del rol d'alumne, són un referent constant d'allò en el qual no es volen convertir en el futur (Rodriguez, 1993). La Carolina ha estat un exemple sostingut de reciclatge en aquest sentit. A partir d'una experiència frustrada d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ha estat capaç de construir un model en positiu sobre aquella mestra que vol esdevenir. En aquest sentit, cal confirmar que els tres subjectes acostumen a tenir més clar allò que no volen repetir —segurament perquè tenen un referent relativament proper que els inspira— i els costa més concretar què fer per aconseguir el model en positiu. En aquest sentit,

insisteixo novament en la necessitat d'incloure la dimensió emocional en el sistema de CRS perquè s'ha constatat la influència sobre els elements.

Joram i Gabriele (1998) fan una crida en favor d'una reforma a les facultats de formació inicial que deixi de banda un model més aviat transmissiu de l'educació i aposti per alternatives menys tradicionals. En aquest camp, no podem oblidar la crida de Cambra (2008), que apostava per la necessitat de reformar el sistema de formació inicial de la Universitat de Barcelona per tal d'aconseguir un major impacte en els CRS dels estudiants. En qualsevol dels casos, hem vist com el paper de la reflexió i la confrontació són essencials per fer brotar les experiències prèvies dels estudiants en tant que aprenents. Al cap i a la fi, es tracta d'aconseguir una formació que doti els alumnes de les eines necessàries per al desenvolupament de la tasca professional i que s'allunyi de la perpetuació dels sistemes educatius que es basa en l'*apprenticesship of observation* (Lortie, 1975) que caracteritza aquesta situació. A l'anàlisi de les dades hem vist el perill latent d'aquesta repetició de patrons, segurament exemplificat per la Diana, que proposava resolució de situacions a partir d'allò que ella havia experimentat, *como me lo enseñaron a mi*[74].

A partir de l'article de Fons i Correig (2011) on identificaven tres creences recurrents en els mestres de formació, veurem l'impacte de la formació en els casos de la Diana i la Sara, perquè la Carolina, ja des d'un inici, no va presentar cap de les tres idees.

La Diana no ha alterat el seu pensament ni pel que fa al quan, ni al com, ni a què s'ha d'aprendre. A grans trets, es manté constant. En canvi, les incorporacions de discurs propi de l'enfocament constructivista –l'èmfasi en els processos d'aprenentatge liderats pels infants i a ritmes diferents– xoquen amb elements que asseguren uns aprenentatges mínims a certes edats (Diana: 37 i 38). Segurament, però, aquella part del pensament que menys s'altera és la que fa referència a la manera com s'ha de plantejar l'aprenentatge, el com. En aquest sentit es manté completament inalterable *Diana5: primer s'aprèn a descodificar i després a comprendre allò que es descodifica*. A més, manté altres creences que també han emergit a la revisió de la literatura com la percepció que es tracta de dos processos completament separats sobre els quals es pot establir una gradació. Primer, segons la Diana, vindria l'aprenentatge de la lectura i després de l'escriptura.

[74] Diana, 1a entrevista. Correspondència: D1F3, Quadre 3, línia de transcripció 39

La Sara, que recordem és la subjecte que més havia alterat el seu pensament durant la formació, ha aconseguit canviar l'enfocament de les pràctiques per aprendre a llegir i a escriure però no el com ni el quan. En aquest sentit, manté una postura propera a la Diana, ja que acaba la formació amb una aproximació completament sintètica (Sara27) que proposa començar de les unitats petites per anar augmentant de manera progressiva la dificultat. Pel que fa a l'edat, també es manté bastant immòbil perquè estableix aprenentatges mínims per a cada curs, com per exemple assegurar que a finals de l'educació infantil s'ha de saber llegir i escriure (Sara8). El canvi important és en les situacions d'aprenentatge en sí. Mentre que abans es mostrava més partidària d'exercicis bastant tradicionals, ara té clar, per exemple, que copiant els infants no aprenen a llegir i a escriure (Sara20). O per exemple que les situacions de llengua escrita es poden plantejar com un mitjà o bé una finalitat (Sara12) i la diferència que aquest enfocament té en els infants. Un element que s'ha transformat de manera absoluta és la percepció de les errades durant el procés d'aprenentatge. Més enllà de replicar un discurs, podríem dir, políticament correcte sobre la necessitat que el mestre valori el procés més enllà dels resultats, ha interioritzat la importància de les errades perquè mostren el moment en el qual es troba l'infant. Per aquest motiu, no es poden amagar als pares – perquè formen part del procés- i tampoc s'han de corregir sempre (Sara14). Ambdues estudiants mantenen una visió centrada en els aspectes mecànics de l'aprenentatge i posposen els processos d'alt nivell per a més endavant, tot recorrent a la idea, no fonamentada, que les unitats més petites són aquelles més fàcils (Gil, en premsa; Ferreiro, 2009).

7.2 Limitacions i futures línies de recerca

7.2.1 Limitacions de la recerca

Les opcions metodològiques han confirmat l'encert decisiu a l'hora de dissenyar la recollida de dades, ja que malgrat el gran nombre de limitacions que diferents autors havien indicat respecte les eines de recollida, s'ha pogut limitar l'abast d'aquestes a partir de la seva triangulació. Amb tot, apareixen les limitacions pròpies d'un estudi de cas que no és representatiu —i que en cap ocasió ha pretès ser-ho— però a la vegada emanen les virtuts pròpies de la profunditat exquisida que permet un estudi tan limitat de casos. Per a una major comprensió, és necessari un estudi en profunditat que, s'ha vist, genera una gran quantitat de dades. Així doncs, una limitació en quant a

l'estudi del nombre de casos queda compensada per la profunditat amb la qual s'han estudiat els tres.

Si prenem de referència els quatre conceptes —c*redibility, transferability, dependability* i *conformability*— més un, *transparency*, proposats per Richards (2009), veiem com aquesta recerca els ha respost en major o menor grau. La credibilitat (*credibility*) i la transparència (*transparency*) van lligades de la mà, ja que ambdues fan referència a l'honestedat necessària en l'aplicació dels mètodes qualitatius. Aquesta diafanitat passa per explicar els processos. Per exemple, durant l'anàlisi mostrar alternatives que s'han quedat en possibles interpretacions perquè no s'han pogut contrastar. O fer evidents successos que han tingut un impacte en la recerca, com per exemple el fet que la Carolina, en el moment de la tercera recollida de dades no hagués cursat Didàctica de la Llengua II o l'assignatura Pràcticum II. Tenint en compte la dificultat afegida que suposen les recerques longitudinals, ja es va seguir un nombre mes elevat de casos d'aquells que s'han presentat. La mala sort, però, ha volgut que l'altra persona que responia al mateix perfil que la Carolina tampoc cursés ambdues assignatures, pel que davant de la decisió de perdre la riquesa d'aquest perfil, o de perdre la singularitat que afegeix l'experiència negativa que la mateixa Carolina va experimentar com aprenent, s'ha optat per incloure el seu cas.

El mateix exercici de transparència que requereix situar la recerca en el context, afecta l'oportunitat que la recerca sigui transferida (*transferability*). La identificació de l'entorn en el qual es produeix la recerca, així com les estudiants —sempre, però, mantenint el seu anonimat— juntament amb la transparència de l'anàlisi permet una major possibilitat de transferència. La creació de categories de manera deductiva, com els fenòmens de canvi associats amb l'evolució, poden ser aplicats a altres estudis sempre i quan se segueixi una anàlisi exhaustiva del discurs i perllongat en el temps. També, s'ha vist com aquesta recerca quedava estretament relacionada amb altres de diferents que estudiaven perfils docents pel que s'entreveu la possibilitat de transferir els resultats a altres mostres. La validesa (*confirmability*) és elevada perquè es mostra de manera íntegra tota l'anàlisi realitzada. Per aquest motiu cap part de l'anàlisi va al capítol d'annexos perquè forma part de la recerca i del procés que han dut a la investigadora a respondre les preguntes d'investigació. Finalment, es va adreçar la fiabilitat (*dependability*) de l'estudi en fer una selecció acurada dels mètodes de recollida de dades que són aquells que es van considerar apropiats atès el context.

7.2.2 Futures línies de recerca

Aquesta tesi planta una llavor per a futures tesis. Una línia d'investigació que seria molt gratificant per a la mateix investigadora, i de gran valor afegit, ja que suposaria augmentar la longitud temporal de les dades, seria seguir el rastre de les tres estudiants en el seu exercici professional. D'aquesta manera, es podria fer un contrast entre el seu sistema de CRS en tant que estudiants i en tant que professionals. O bé veure els punts que generen contradicció a l'hora d'exercir de mestres. Una altra línia que no implica un seguiment més perllongat en el temps també resulta especialment rellevant. Es tractaria de mantenir converses de retorn amb les mateixes estudiants per comentar l'evolució del seu sistema de CRS. Veure fins a quin punt se senten identificades, especialment amb les contradiccions, ja que indiquen les àrees més insegures i, per extensió, amb una capacitat de influència major. Més enllà de les respostes o possibilitats de continuació d'aquesta tesi, seria interessant veure fins a quin punt es poden aplicar les categories de canvi definides, així com els perfils de mestre definits a partir dels tres exemples dels subjectes.

7.3 Conclusions

El *lait motiv* d'aquesta tesi és la necessitat de millorar la formació dels mestres. Aquesta millora, però, no pot ser de qualsevol manera. En un moment en el qual el discurs sobre la universitat pública és demolidor, apel·lant només a les despeses que aquesta genera sense tenir en compte allò que aporta —tot i les condicions més que precàries de la majoria dels treballadors— hi ha d'haver un posicionament clar, una defensa manifesta en favor de l'educació pública i de qualitat. Més enllà de les facultats d'elit o de les famoses escoles del segle XXI hem de ser capaços de reconstruir un sistema educatiu per a tothom, sense cap tipus de discriminació. Per això és necessari que se segueixin finançant estudis qualitatius que busquen la comprensió exhaustiva dels processos de formació, que van més enllà de les xifres i de la quantificació de l'impacte. Ni tot és mesurable ni tot és rendible a curt termini. Comença a ser urgent la necessitat imperiosa de generar projectes que vagin més enllà de quadriennis electorals, que busquin el benestar de la ciutadania.

Aquesta tesi ha mostrat com durant el període de formació, els sistemes de CRS de les tres estudiants han evolucionat. Tanmateix, queda un llarg camí per recórrer i a

continuació s'apunten pistes per a la formació, que m'agradaria fer arribar a totes aquelles persones responsables dels plans de formació de Catalunya. Sense més dilació, s'exposen els temes a partir dels quals iniciar un procés de reflexió compartida amb diferents agents. Sota cap circumstància es tracta de píndoles creades per a la seva implantació sense més. Quan tot el món s'està emmirallant amb el sistema educatiu de Finlàndia pels resultats positius en les proves PISA, sense incidir en la felicitat amb la qual els infants progressen dins del sistema educatiu —condició que no es compleix en el segon país de grans resultats que és Corea del Sud— es fixen només en l'anècdota. Tinguem en compte que el model actual de Finlàndia és fruit d'una *comprehensive reform* que va durar més de trenta anys, que va tardar desenes d'anys en fer-se visible en els informes internacionals i que està en constant construcció.

A continuació s'identifiquen un seguit de punts sobre els quals seria interessant reflexionar per tal de millorar l'actual sistema de formació inicial dels mestres. Amb tot, la formació permanent també es pot nodrir de les presents aportacions atesa la proximitat temàtica i metodològica.

En primer lloc, em faig ressò de reflexions fetes per les mateixes estudiants -i que comparteixo completament- i que serveixen per identificar deficiències del sistema que poden ser corregibles:

- Per les tres participants, l'assignatura Didàctica de la Llengua II —on s'adreça el tema de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura— està programada massa tard. El principal argument que empren per demanar un canvi de programació és l'elevat impacte d'aquests coneixements en la resta d'assignatures. Així, a l'hora de programar una unitat de ciències experimentals és necessari saber què se'ls pot demanar i què no, als infants, respecte la seva capacitat lectora i escriptora.
- La necessitat d'adreçar explícitament temes que es consideren tan transversals que se suposa que es treballen a totes les assignatures. La present tesi ha mostrat la recurrència contradictòria en tres temes concretament: la correcció —com i quan s'ha de corregir—, els nivells a l'aula —com es respecten per aconseguir els objectius?— i les aules multilingües i multiculturals —què són i com treballar en elles. L'actual sistema no resol els dubtes al voltant d'aquests temes que són fonamentals per al desenvolupament de la tasca docent. Per tant, o es programa de manera explícita i s'exigeix el seu compliment o s'opta

per l'organització de seminaris que ofereixin espais de reflexió al voltant d'aquests temes.

En segon lloc, destaco la necessitat de generar un seguit de processos reflexius crítics en la formació dels mestres. Per això, la reflexió és un altre punt clau que ha emergit de manera indiscutible. La necessitat de generar espais on, més enllà de la transmissió de coneixement, es teixeixin espais on els mateixos estudiants puguin reflexionar sobre què significa aprendre a llegir i a escriure, com van aprendre a escriure i a llegir o quines pràctiques relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura han vist.

- Sense cap mena de dubte, i curiosament sense ser cap novetat en el camp de la investigació, però sorprenent perquè s'aplica tan poc en el món de la docència, necessitem iniciar un procés de situar cada estudiant en el conjunt de paradigmes educatius, i en concret en els de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Necessitem que siguin conscients de quin ha estat el seu recorregut, és a dir, quins elements del CRS els acompanyen en el moment d'iniciar la formació. Només sabent d'on parteixen podran traçar una línia d'on volen arribar, sense quedar-se amb l'anècdota.
- La formació universitària ha de fer un esforç més explícit per acostar els estudiants a la complexitat que representa ensenyar a llegir i a escriure, així com donar les eines necessàries per analitzar i situar les diferents pràctiques escolars en cada un dels paradigmes que el sustenta.
- Fer conscients els estudiants de les seves contradiccions. Hem vist que per al compliment d'aquest punt és necessari traçar aquest mapa inicial d'on vénen i on van. Saber què els genera dubtes, què senten que no tenen clar, què els genera situacions d'angoixa perquè no saben com resoldre.
- Traçar ponts entre teoria i pràctica per il·lustrar com s'interroguen constantment. Mostrar com la pràctica s'il·lumina amb la teoria i com una situació de cul-de-sac de la pràctica pot ser desencallada gràcies a les aportacions teòriques.
- Les pràctiques, en tant que assignatura, generen un espai inigualable per confrontar les estudiants amb diferents pràctiques docents. Els grups reduïts tutoritzats per experts docents són una situació única per veure diferents respostes a la mateixa situació i com afecten aquestes. Propiciar intercanvis entre estudiants. Confrontar-los amb la seva pròpia pràctica o allò que han vist a l'aula. Contrastar, comparar. Que no es quedin amb allò que veuen. No

podem garantir que tots els estudiants tindran un ventall variat d'experiències didàctiques, però sí que els podem fer conscients de l'amplitud del ventall perquè siguin ells mateixos els encarregats de descobrir els les potencialitats de cadascú de coneixement.

- Construir espais que afavoreixin la confrontació de pràctiques més enllà de les assignatures del Pràcticum. La confrontació, com a tal, admet més possibilitats que la mera observació en directe d'una mestra. Per tant, s'han de concentrar esforços en afegir aquesta dimensió a més assignatures de la formació inicial.

El diferent impacte de la mateixa formació, en la línia del constructivisme, implica un replantejament que d'alguna manera ja es va adreçar amb la reforma de Bolonya. Tanmateix, s'ha demostrat que aquesta reforma ha quedat curta a tots els nivells, en el cas de la Facultat d'Educació, entre d'altres, pels grups massius d'estudiants, la manca d'estabilitat i de formació didàctica del professorat, que trenquen els principis sobre els quals s'assentava construcció d'una nova manera d'ensenyar i aprendre a la universitat. La urgència de la reforma és més vigent que mai en vista d'aquests resultats. La formació inicial dels mestres ha de suposar un punt d'inflexió a nivell reflexiu sobre el món educatiu. En una professió on hi ha hagut tant contacte previ a l'exercici de la mateixa, s'ha d'acompanyar la formació de processos reflexius en profunditat que més que proveir els alumnes de les eines que necessiten, els faci capaços de crear-les per sí mateixos. Aquest procés, s'allunya de les receptes màgiques del *copia* i *enganxa*, com Floden ja apuntava ‹‹no research conclusions will be appropriate for all teaching circumstances›› (1985: 21). Per això, necessitem uns futurs mestres crítics, reflexius que siguin capaços de prendre decisions. Necessitem un alumnat valent que assumeixi riscos apuntalats en una reflexió sàvia. Tan de bo la formació universitària els doni una experiència tan enriquidora com perquè esdevingui una força transformadora.

8. BIBLIOGRAFIA



Font: Joan Brossa 1919-1998

Imatge 9.

Agar, M. (1980). *The professional stranger: an introduction to ethnography.* New York: Academic Press.

Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to Young Language learners' beliefs about Language learning. A P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (Eds.), Beliefs about SLA. New research approaches (pp. 55-86). New York: Springer

Alba, C., Tolchinsky, L., & Buisán, C. (2008). Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. *Butlletí LaRecerca, 10,* 8-21.

Aleksiévitx, S. (2016, maig). Les veus de la història, entrevista CCCB per Francesc Serés.

Bailey, K. M.; B. Bergthold; B. Braunstein; N. J. Felischman; M. P. Holbrook; J. Tuman; X. Waissbluth; J. and Zamboo (1996). The language learner's autobiography: Examining the apprenticeship of observation. A D. Freeman, & J.C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 11-29). Cambridge: Cambridge University Press.

Bailey, K. M. (1996). The best laid plans: teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices From the Language Classroom* (15–40). Cambridge: Cambridge University Press.

Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuacions de los professores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesi doctoral inèdita dirigida per M. Llobera, Universitat de Barcelona.

Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I., & Perera, J. (2001). El pensamiento del professor. Enseñanza de llengua y Reforma. A A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

Barrio, J. L. (1999). Les discussions sobre els mètodes. *Perspectiva escolar, 199*, 19-27.

Barrio, L. (2006). La querella dels mètodes: un final per decret. *Articles, 40,* 89-112.

Basturkmen, H., Lowen, S., & Rod E. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Lingustics 25*(2), 243-272. Oxford University Press.

Barcelos, A.M.F. (2013). Desvelando a relação entre crenças ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. A A.F.L.M. Gerhardt, M.A. Amorim, A. M. Carvalho (Orgs.), *Linguistica aplicada e ensino: Língua e literatura* (pp.153-186). Campinas: Pontes.

Barcelos, A.M.F. (2003a). Researching beliefs about SLA: a critical review. A P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp. 7-34). New York: Springer

Barcelos, A.M.F. (2003b). Teachers' and students' beliefs within a Dewey framework: conflict and influence. A P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (Eds), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp. 171-189). New York: Springer

Barcelos, A.M.F., Kalaja, P. (2003). Conclusion: explorin possibilities for the future research on beliefs about SLA. A P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp. 231-240). New York: Springer

Beijaard, D., & De Vries, Y. (1997). Building expertise: A process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education, 20*(3), 243-255.

Bertaux, D. (1976). L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie, 69*, 197-225.

Bialystok, E. (1996). Preparing to read: The foundations of literacy. *Advances in Child Development, 26*, 1-34.
Bigas, M. (2011). *El procés d'alfabetització inicial*. *Articles, 55,* 9-15.

Solares, B. (2011). *Emparaular el món*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

Bramald, R., Hardman, F., Leat, D. (1995). Initial teacher trainees and their views of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 23-31.

Braslavsky, B. (1995). El entorno y el maestro en diverses perspectives de la alfabetización inicial. Lectura y Vida. *Revista latinoamericana de lectura*, *16*(1), 5-12.

Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(1). Disponible a http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *English Language Teaching Journal, 55*(2), 186-188.

Borg, S. (1998) Data-based teacher development. *ELT Journal*, 52(4), 273-281.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in Language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching, 36*, 81-109.

Borg, S. (2006) Teacher cognition and Language Education: Research and Practice. London: Continuum.

Borg, S. (2010). Doing good quality research, *JACET Journal, 50*(1), 9-13.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System, 39*, 370-380.

Borg, S., & Liu, Y. (2013). Chinese College English teachers' research engagement, *TESOL Quarterly*, 47(2), 270–299.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard: Havarvard University Press

Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Bullock, Deborah (2011). Learner self-assessment: An investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal, 65*(2), 114-125.

Bullough, R.V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education, 42*(1), 43-51.

Bullough, R.V., & Stokes, D.K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as means for encouraging professioal development. *American Educational Research Journal, 31*(1), 197-224.

Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research, 14*(3), 318-337.

Bussis, A., Chittenden, E., Amarel, M. (1976). *Beyond the surface currículum: An interview study of teachers' undertandings*. Boulder, CO: Westview Press.

Cabaroglu, N. & J. Roberts (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme. *System*, 28 (3), 387−402.

Cadet, L., Causa, M. (2006). Devenir un enseignant réflexif, quels discours? Quels modèles? Quelles représentations?, *Le français dans le Monde Recherches/Applications, 39* (pp. 69-83), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Paris, Clé-International,

Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. A Calderhead J. (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 51-64). New York: The Falmer Press.

Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. A Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709−25). New York: Macmillan.

Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education, 7*(1), 1-8.

Calderhead J., & Shorvoch, S. (1997) *Understanding Teacher Education*. London: The Falmer Press.

Calsamiglia, H., Tusón, A. (1999). Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel

Cambra, M. (2005). *L'(auto-)observation et l'analyse de l'interaction en sous groupes par de futurs enseignants de FLE* – L'évolution des représentations. A F. Cicurel & V. Bigot (Eds), Les Interactions en classe de langue. Le Français dans le Monde, Recherches et applications (pp. 148-159). Paris, CLE International.

Cambra, M. (2007). Représentations des futurs enseignants catalans et stages pratiques. A M. Causa, (Ed.), *Formation initiale en français langue étrangère: actualité et perspectives. Le français dans le monde. Recherches et Applications* 41 (pp-136-1*46)*. Paris: CLE International.

Cambra, M. (2008). Enseigner l'oral à l'école primaire. Les représentations des futurs enseignants catalans en stage dans des classes de Français langue étrangère. A C. Cortier & R. Bouchard, (Eds.), *Quel oral enseigner, cinquante ans après Le Français Fondamental? Le Français dans le Monde. Recherches et Applications* (pp. 158-170). Paris: CLE International

Cambra, M. (2000). "El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva" a Camps, A.; Ríos, I., & Cambra, M. (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

Cambra, M., & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, *19*(2), 149-163.

Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., & Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, *17*(18), 25-40.

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*, 23-41.

Carlisle J. (1995). Morphological awareness and early reading achievements. A L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ. Erlbaum.

Carter, K. (1990). Teachers knowledge and learning to teach. A W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan Publishing Company.

Castells, N. (2006). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje, 32*(1), 33-48.

Causa, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*. Paris: De Boeck.

Chan, K.W., & Elliott, R.G. (2004). "Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning", *Teaching and Teacher Education*, 20(8): 817-831.

Chavez, E. (2006). In-service teachers' beliefs, perceptions and knowledge in the Nicaraguan EFL context. *Encuentro*, *16*, 27-39.

Cheng, M. M.H., Chan, K., Tang, S.Y.F., & Cheng, A.Y.N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 319-327.

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: AIQUE

Chong, S., Wong, I. Y-F., & Quek, C.L. (2005). "Pre-Service Teacher's Beliefs, Attitudes, and Expectations: A Review of the Literature", Paper presented at Centre for Research in Pedagogy and Practice International Conference on Education, Singapore. Disponible a http://conference.nie.edu.sg/paper/covert/ab00613.pdf

Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). "Teacher's thought processes". A M.C. Wittrock (Ed.), *The Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.

Cohen, R. (1977). *L'apprentissage précoce de la lecture: A six ans est-il déjà trop tard?* Paris: Presses Universitaires de France.

Corzo, J. L. (2007). *Educar es otra cosa.* Madrid: Editorial Popular.

Darling-Hammond, L. (1999). The case for university-based teacher education. A R. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers* (pp. 13-30). New York: Routledge/Falmer.

Debreli, E. (2011). Use of diaries to investigate and track pre-service teachers' beliefs about teaching and learning English as a foregin Language throughout a pre-service training program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15*, 60-65.

Debreli, E. (2012). Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learing English as a foreign Language throughout an undergraduate pre-service teacher training program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *46*, 367-373.

DeFord, D. E. (1985). Validating the construct of theorretical orentation in reading instruction. *Reading research quarterly*, 20(3), 351-367.
Department for Education and Skills (DfES) (2006) *Primary National Strategy: Primary framework for literacy and mathematics.* Norwich: OPSI.

Dewey, J. (1985). How we think and selected essays. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (2013). *Experiencia y educación.* Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Doman, G. (1964). *How to teach your baby to read: the gentle revolution.* New York: Random House.

Domínguez, G.; Barrio, J. (1997). Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula. Madrid: La Muralla.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies.* Oxford: Oxford University Press.

Duff, P. (2006). Beyond generalizability: contextualization, complexity, and credibility in applied linguistics research. A M. Chalhoub-Deville, C. A. Chapelle, & P. Duff (eds.) *Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple Perspectives*. Amsterdam:John Benjamins.

Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. A P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (Eds), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp. 131-152). New York: Springer.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, *23*(1), 1-19.

Ellis, R. (2001). The metaphorical constructions of second language learners. A M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 65-85). Harlow: Longman.

Ellis, R. (2002). A metaphorical analysis of learner beliefs. A P. Burmeister, T. Piske, & A. Rohde (Eds.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode* (pp. 163-179). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Engeström, Y., & Sannino, A, (2011). Discoursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management, 24*(3), 368-387.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*(1), 47-65.

Fantilli, R.D., McDougall, D.E. (2009) A study of novici teachers: Challenges and suports in the first years. *Teaching and Teacher Education* (25), 814-825.

Farrell, T. S.C. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching", *RELC Journal, 30*(1), 1-17.

Featherstone, D., Munby, H., Russell, T. (1997) *Finding a Voice While Learning to Teach: Others' Voices Can Help You Find Your Own*. London: Falmer

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, 103(*6), 1013-1055.

Ferreiro, E. (2000, maig). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferència al 26è Congreso de la Unión Internacional de Editores. Mèxic.

Ferreiro, E. (2009). La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia. *Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura, 30*(2), 6-13.

Ferreiro, E., & Teberosky, A (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.

Ferris, T. (1998). *The Whole Shebang*. New York: Touchstone

Flynn, N. (2007) What do effective teachers of literacy do? Subject knowledge and pedagogical choices for literacy. *Literacy* 41(3), 137-146.

Floden, R.E. (1985). The role of rhetoric in changing teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education, 1*(1), 19-32.

Fons, M. (1999). Llegir i escriure per viure: alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula. Barcelona: La Galera.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula.* Barcelona: Graó.

Fons, M., Buisán, C. (2010, febrer). La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. Publicació de les actes del II Congrés Internacional de didàctiques, Girona, Espanya.

Fons, M., & Correig, M. (2011). Desfem tòpics per millorar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura*. Articles, 55*, 16-24.

Fons, M., & Gil. R. M. (2011). La lectura i l'escriptura al cicle inicial de primària. Propòsits i reptes. *Articles, 55*, 5-8.

Fons, M., & Sánchez-Quintana, N. (2010). Las representaciones de maestros, alumnos y familias sobre el plurilingüismo en la construcción de la escuela intercultural inclusiva. Actas del Congreso Reinventar la Formación Docente (ISBN 978-84-693-7961-5), organizado por la Universidad de Málaga. (pp. 161-172). Disponible en línia http://www.doe.uma.es/repository/fileDownloader?rfname=43862855-35b3-40f2-84e6-ecdf27f9307b.pdf

Freeman, D. (1991). 'Mistake Constructs': re-examining the nature and assumptions of language teacher education. A J.E. Alatis (Eds.), Georgetown University Round Table on Language and Linguistics (pp. 25-39). Washington, DC: Georgetown University Press.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, *35*, 1−13.

Freeman, D. (2013). A dilemma of prediction: How teacher education is 'piped' to classroom teaching and student learning. A J. Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful action: An Earl Stevick's influence on language teaching* (pp. 271-303). Cambridge: Cambridge University Press.

Freire, P. (1997). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Madrid: M.E.C.

Gabilondo, A. (2014, novembre). Nosotros, vosotros, ellos. El salto del Ángel. El País. Disponible a http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2014/11/nosotros-vosotros-ellos.html

Gabillon, Z. (2012). Revisiting foreign language teacher beliefs. *Frontiers of Language and Teaching, 3,* 190-203.

Garcés, M. (2016, febrer). "Defensar la filosofia és inseparable de pensar com ensenyar-la". El diari de l'educació. Disponible a http://diarieducacio.cat/defensar-la-filosofia-es-inseparable-de-repensar-com-ensenyar-la/

García-Parejo, I. (2011, febrero) Aprendizaje inicial de la llengua escrita en un contexto de inmersión lingüística: estudio de dos casos en L1 y L2. Comunicación en el XL Simposio Internacional y III Congreso de la SEL.

Gell-Mann, M. (1994). El quark y el jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo. Barcelona: Tusquets.

Gil, R. M., Bigas, M. (2012) Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. Exedra - Revista Científica, Número temático-dezembro, 139-150.

Gil, R. M., Birello, M. (2013). El aprendizaje y la enseñanza de la llengua escrita: creencias y representacions de los futuros maestros. A Aprender a ser docente en un mundo en cambio, simposio internacional.

Gil, R.M. (en premsa). El habla y la conciencia fonológica. A M. Fons & J. Palou (Eds.), Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil (pp. 167-180). Madrid: Síntesis.

Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods.* USA: SAGE Publications

González, X. A., Buisán, C., & Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje, 32*(2), 153-169.

Graden, E.C. (1996). How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, *29*(3), 387-395.

Gutiérrez, G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. A D. Freeman, & J.C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 50-78). Cambridge: Cambridge University Press.

Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in *course work. American Educational Research Journal, 29*(2), 325−49.

Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal, 26*(2), 160-189.

Horwitz, E. (1988). The beliefs about Language learning of begining university foreign Language students. *The Modern Language Journal, 72(*3), p. 283-294.

Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinheart and Winston Jason.

Jiménez, J., Yáñez, G. & Artiles, C. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 2* (2). http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi2 2/jimenez/jimenez.htm

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, *10*(4), 439−52.

Johnston, S. (1992). Images. A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education, 8*(2), 123-136.

Joram, E. & Gabrielle, A. (1998), Preservice Teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. Teaching and Teacher Education, 14(2), 175-191.

Juel, C. (1988) Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology, 78,* 243-255.

Kagan, D. M. (1992a). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

Kagan, D. M. (1992b). Professional growth among preservice teacher education, *Review of Educational Research, 62,* 129-169.

Kalaja, P. (2015). A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. A J. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (Eds.), *Kielen oppimisen virtauksia* (pp. 21-38) Jyväskylä: AFinLA.

Kalaja, P., Dufva, H., Alanen, R. (2013) Experimenting with visual narratives. A G. Barkhuizen & B. *English Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press

Kennedy, M. (1990). *Policy issues in teacher education*. East Lansing: National Center for Research on Teacher Learning.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction.* Paris, Armand Colin.

Kramsch, C. (2003). Metaphor and the subjective construction of beliefs. A P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (Eds), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp. 109-128). New York: Springer

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Methaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press

Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, *55*(2), 178-194.

Lauriala, A. (1997). The role of praticum contexts in enhancing change in Student teachers' professional beliefs. *European Journal of Teacher Education, 20*(3), 265-281.

Lee, I. (2008). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, *63*(1), 13-22.
Lemke, J. L. (2008). Identity, development, and desire. A C. R. Caldas-Coulthard & R. Ledema. *Identity trouble: critical discourse and contested identities* (pp. 17-42). London: Palgrave.

Lenski, S., Wham, M. A., & Griffey, D. (1998). Literacy orientation survey. A survey to clarify teachers' beliefs and practices. *Reading Research and Instruction, 37*(3), 217-236.

Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2004). Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade. *Learning and Instruction, 14,* 111-130.

Linde, C. (1980). *Investigating Language learning/teaching belief systems*. Unpublished manuscript.

Liu, Y., & Borg, S. (2014). Tensions in teachers' conceptions of research: insights from college English teaching in China. *Chinese Journal of Applied Linguistics, 37*(3), 273-291.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociologycal study*. Chicago: University of Chicago Press.

Louden, W. & Rohl, M. (2006). "Too many heories and not enough instruction": perceptions of preservice teacher prepration for literacy teaching in Australian schools. *Literacy, 40(2),* 66-78.

Marín, F.X. (2011). De l'alteritat al proïsme: antropologia del diàleg interreligiós. A J.C. Mèlich, I. Moreta & A. Vega. *Emparaular el món* (pp. 95-108). Barcelona: Fragmenta editorial

Marrero, J. (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de Pedagogía, 197*, 66-69.

Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teachers beliefs in Greece: A longitudinal study, *Teaching and Teacher Education*, 23, 1272-1288.

McMahon, R., Richmond, M. G., & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisitoon and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research, 9(3),* 173-181.

Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia: Lo que podemos aprender del sistema educativo de más éxito.* Madrid: editorial Plataforma

Menard, S. (2002). Longitudinal Research. London: SAGE Publications

Mérida Serrano, R. (2009) Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y los maestros. *REIFOP, 12(2),* 39-47.

Mewborn, D. S., & Tyminski, A. (2006). Lortie's apprenticeship of observation revisited. *For the Learning of Mathematics, 26(2),* 30-34.

Miaralet, G. (1979). *El aprendizaje de la lectura.* Madrid: Marova.

Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación.* Argentina: Nueva Visión Argentina

Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14*(2), p. 193-204.

Oleson, A., Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, 1-17.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), p. 307-332.

Pajares, F. M. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15*(*2), p. 45-54.

Palfreyman, D. M. (2015). Etnography. A J. D Brown & C. Coombe (Eds.), The Cambridge guide to research in language teaching and learning (146-154). Cambridge: Cambridge University Press

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Palou, J., Fons, M. (2008). Evolución de las representaciones de los profesores sobre el plurilingüismo en procesos de formación en el centro educativo. A: Lino, J. (Coord.) *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua (*pp. 295-328). Madrid: La Muralla.

Palou, J.; Sánchez-Quintana, N. (en premsa) Experiencia docente y de investigación sobre la realidad plurilingüe en el aula. Actas V Seminario El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. EU de Magisterio de Vitoria-Gasteiz.

Palou, J., Riera, M., Cambra, M. Civera, I. (2000). Els professors de llengua: entre el desig i la realitat, a Camps, A.; I. Ríos; M. Cambra (eds) (2000): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona, Graó.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second Language learning: a longitudinal study. *System*, 29, p. 177-195.

Perez, K., Sainz Osinaga, M. & Ozaeta, A. (2012). La entrevista formativa sobre la acción, una herramienta eficaz en la formación reflexiva del profesorado*. Actas del V Seminario "El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua"*, Donostia, enero 2012.

Pérez-Peitx, M. (2011). *Els perfils de pràctiques docents i el sistema de creences: Un estudi de cas de dues mestres de parvulari*. Treball final de màster dirigit per M. Fons, Universitat de Barcelona.

Phipps, S., Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices, *System*, *37*(3), 380-390.

Pressley, M. (2006). What the future of reading research could be [PDF file]. Disponible a http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.598.6803&rep=rep1&type=pdf

Polat, N. (2010). Pedagogical treatment and change n preservice teacher beliefs: An experimental study. International *Journal of Educational Research*, *49*, 195-209

Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1988): Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education*, *3*, 371-384.

Powell, R.R. (1992). The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers. *Teaching & Teacher Education, 8*(3), 225-238.

Richards, J.C., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in Language teaching since 2000. *Language Teaching 42*(2), 147-180.

Richards, K. (2015). Qualitative research. A J. D Brown & C. Coombe (Eds.), *The Cambridge guide to reserch in language teaching and learning* (pp. 61-67). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C., & C. Lockhart (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102−19). New York: Macmillan.

Ríos, I. (2000). Formació del professorat i recerca en didàctica de la llengua. A A. Camps, I. Ríos & M. Cambra (Coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 25-33). Barcelona: Graó.

Ríos, I. (2006). Materials didàctics per ensenyar a llegir i a escriure. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 40, 76*-88

Ríos, I. ; Fernández, P.; Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación, 24*(4), 435-447.

Robin, A. (2010). *Children, their world, their education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.

Rodriguez, A.J. (1993). A dose of reality: Understanding the origin of the theory/practice dichotomy in teacher education from the students' point of view. *Journal of Teacher Education. 44*(3), 213-222.

Sakui, K., Gaies, S. J. (2003). A case study: beliefs and metaphors of a japanese teacher of english. A P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp. 153-170). New York: Springer

Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia: ¿Qué puede aprender el mundo?*. Buenos Aires: Paidós.

Sánchez-Quintana, N.; Birello, M. (2015). El uso de la L1 (y otras lenguas) en la clase de lengua extranjera: creencias de los docentes. A L. Cancelas & S. Sánchez Rodríguez (Coords.) ,*Tendencias en Educación Lingüística.* Cádiz: GEU. pp. 253-269

Sánchez, S., & Alonsó-Cortés, M.D. (2012) Aprendizaje inicial de la lengua escrita: prácticas docentes y conocimientos de los alumnos. *Cultura y Educación, 24*(4), 387-400.

Sánchez S., & Ríos, I. (2011). Llegir i escriure en el primer cicle de primària: aportacions d'una recerca. *Articles, 55,* 25-32.

Solares, B. (2011). El gust de les paraules. Mite, antropologia i literatura. A J.C. Mèlich, I. Moreta & A. Vega. *Emparaular el món* (pp. 143-162). Barcelona: Fragmenta editorial

Solé, I. (1987). L'ensenyament de la comprensió lectora. Barcelona: CEAC.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Ibero-Americana de Educación, 59,* 43-61.

Shavelson, R. J. & P. Stern (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements and behaviours. *Review of Educational Research*, *51*(4), 455−98.

Smith, F. (1983). Comprensión de la lectura. México. Trillas. [*Understanding Reading*. Nova York: Holth, Rinehart and Viston, 1971]

Smith, S.S. (1997) A longitudnial study: The literacy development of children. A C. Kinzer, K.A. Hinchman & D. J. Leu (Eds)., Inquire literacy theory and practice (pp. 250-264). Chicago: National Reading Conference.

Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stellakis, N. (2012) Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. Literacy, 46(2), 67-72.

Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education. 49*(1), 66-77.

Tillema, H.H (1994). Training and professional expertise: bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching and Teacher Education. 10*(6), 601-615.

Tillema, H.H. (1997a). Stability and change in student teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education, 20*(3), *209-225.*

Tillema, H.H. (1997b). Reflective dialogue in teams: a vehicle to suport belief change in stuent teachers. *European Journal of Teacher Education. 20*(3), 282-296.

Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*. *16*(5-6), 575-591.

Tillema, H.H., & Knol, W.E. (1997a). Collaborative planning by teacher educators to promote belief change their students. *Teaching and Teacher Education*. 3(1), 29-45.

Tillema, H.H., & Knol, W.E. (1997b). Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction. *Teaching and Teacher Education. 13*(6), 579-595.

Teberosky, A., & Solé, I. (1999). *Psicopedagogia de la lectura i l'escriptura*. Barcelona UOC.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas.* Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional.

Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 46, 37-54.

Tolchinsky, L., Levin, I. (1985). Writing in preschoolers: An age-related analysis. *Applied Psycholinguistics, 6,* 319-339.

Tolchinsky, L., Ribera, P., & García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura i la escritura. *Cultura y Educación*, *24(4*), 415-433.

Tusón, J. (2008). *Això és (i no és) allò: la invasió de la metàfora*. Barcelona: Ara Llibres.

UNESCO, (1978). *Conferencia General de la UNESCO*, Recomendación Revisada en relación con la Estandarización Internacional de Estadísticas Educacionales.

Usó, L. (2007). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*, Tesis doctoral inèdita dirigda per F. J. Cantero, Universitat de Barcelona.

Verloop, N., Van Driel, J., Meijer, P. (2001). "Teacher knowledge and the knowledge base of teaching", *International Journal of Educational Research*, *35*, 441-461.

Von Wright, M. (1997). Students teachers' beliefs and changing teach role. *European Journal of Teacher Education. 20*(3), 267-265.

Weber, S., & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *12*(3), 303-313.

Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education, 6*(3), 279−90.

Weinstein, C.S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teachers Education*, *40*(2), 53-60.

Weinstein, C.S. (1988). Preservice teachers' expecations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 31-40.

Wells, G. (1987) Apprenticeship in literacy. *Interchange, 18*(1-2), 109-123.
Wells, G. (2003) Los niños se alfabetizan hablando. A J. R. García (Coord.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (pp. 54-76). Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Whiteback, D. A. (2000) Born to be a teacher: What am I doing in a college of education?. *Journal of Research in Childhood Education*, *15*(1), 129-136.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in Language teaching: Beliefs, decision-makin and classroom practice*. Cambridge: Cambridge Unibversity Press.

Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. A P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp. 201-230). New York: Springer.

Woods, D. (2009). Review of teacher cognition and language education: Research and practice, *The Canadian Modern Language Review, 65*, 511-513.

Woods, D. (2014, maig). Converses personals.

Woods, D. Knoerr, H. (2014). Repenser la penseé enseignante. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications* 56: Pensée enseignante et didactique des langues (pp. 16-32). Paris: CLE International.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. *La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1998 reimpresión (Temas de educación; 48).

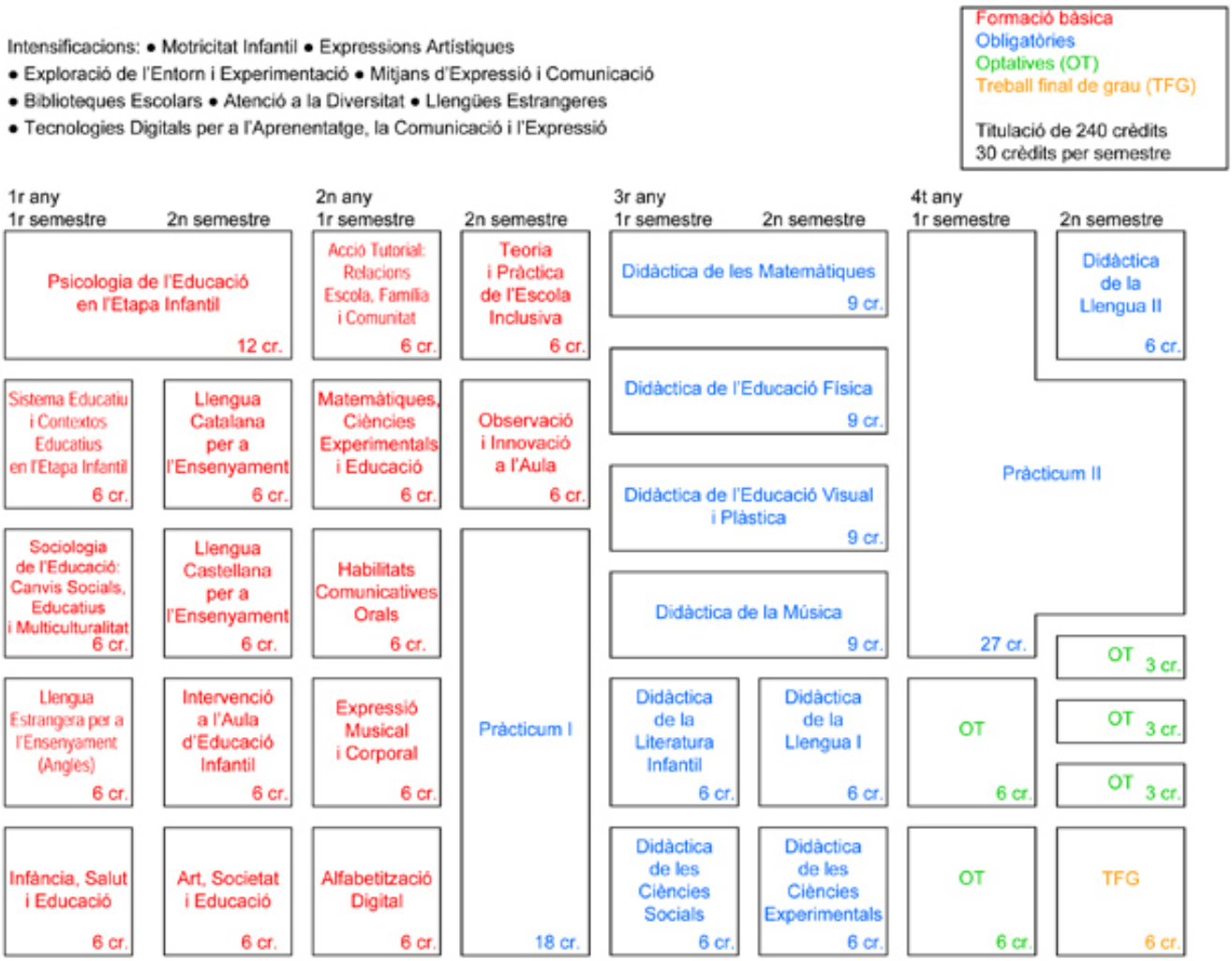
Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós Ibèrica.

Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*. *8*(2), 137-149.

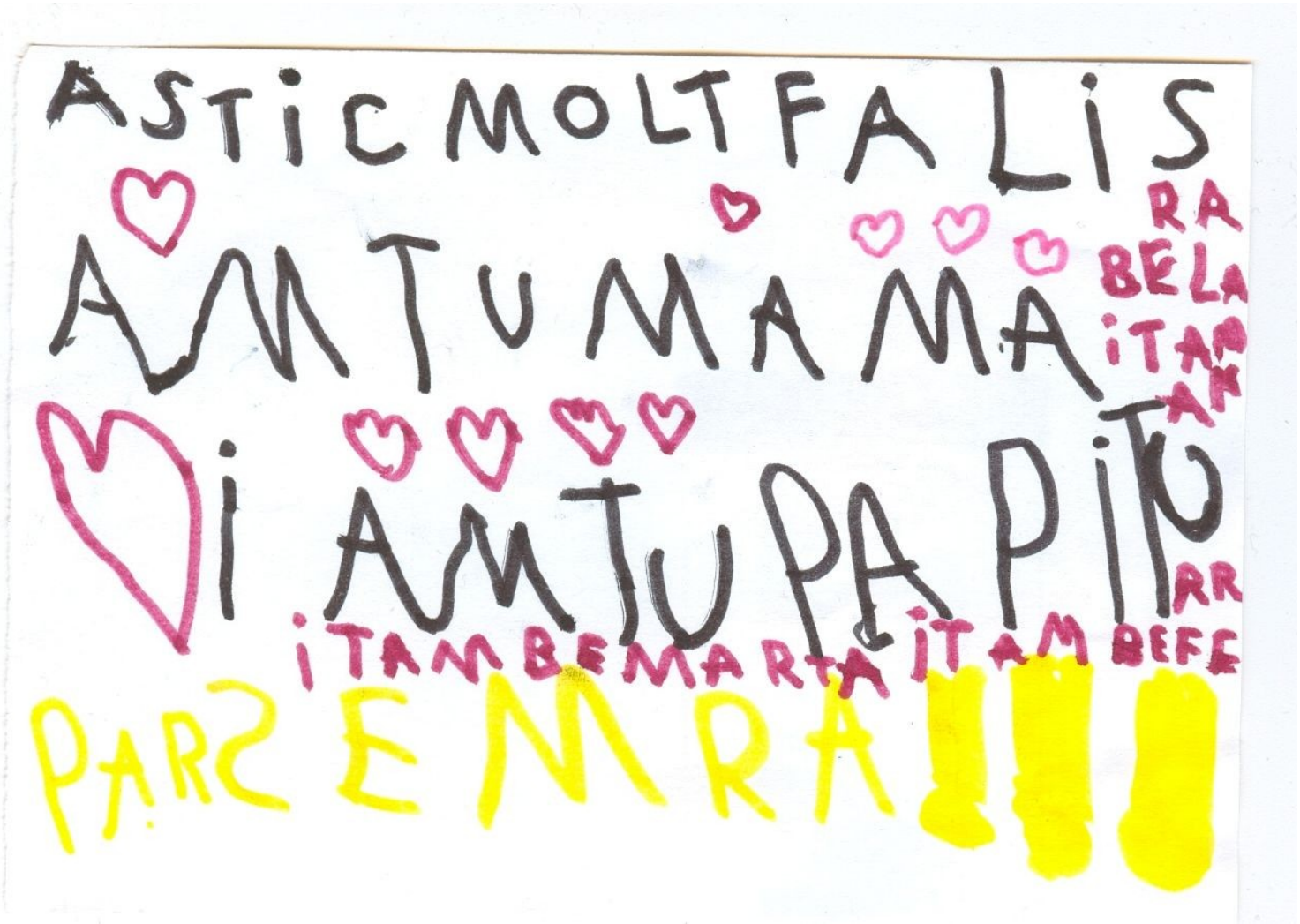
9. ANNEXOS

Annex I

9.1.1


Intensificacions: • Motricitat Infantil • Expressions Artístiques
• Exploració de l'Entorn i Experimentació • Mitjans d'Expressió i Comunicació
• Biblioteques Escolars • Atenció a la Diversitat • Llengües Estrangeres
• Tecnologies Digitals per a l'Aprenentatge, la Comunicació i l'Expressió
Formació bàsica
Obligatòries
Optatives (OT)
Treball final de grau (TFG)
Titulació de 240 crèdits
30 crèdits per semestre
1r any
1r semestre
2n semestre
2n any
1r semestre
2n semestre
3r any
1r semestre
2n semestre
4t any
1r semestre
2n semestre
Psicologia de l'Educació en l'Etapa Infantil 12 cr.
Acció Tutorial: Relacions Escola, Família i Comunitat 6 cr.
Teoria i Pràctica de l'Escola Inclusiva 6 cr.
Didàctica de les Matemàtiques 9 cr.
Didàctica de la Llengua II 6 cr.
Sistema Educatiu i Contextos Educatius en l'Etapa Infantil 6 cr.
Llengua Catalana per a l'Ensenyament 6 cr.
Matemàtiques, Ciències Experimentals i Educació 6 cr.
Observació i Innovació a l'Aula 6 cr.
Didàctica de l'Educació Física 9 cr.
Pràcticum II
Sociologia de l'Educació: Canvis Socials, Educatius i Multiculturalitat 6 cr.
Llengua Castellana per a l'Ensenyament 6 cr.
Habilitats Comunicatives Orals 6 cr.
Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica 9 cr.
Didàctica de la Música 9 cr.
27 cr.
OT 3 cr.
Llengua Estrangera per a l'Ensenyament (Anglès) 6 cr.
Intervenció a l'Aula d'Educació Infantil 6 cr.
Expressió Musical i Corporal 6 cr.
Pràcticum I 18 cr.
Didàctica de la Literatura Infantil 6 cr.
Didàctica de la Llengua I 6 cr.
OT 6 cr.
OT 3 cr.
OT 3 cr.
Infància, Salut i Educació 6 cr.
Art, Societat i Educació 6 cr.
Alfabetització Digital 6 cr.
Didàctica de les Ciències Socials 6 cr.
Didàctica de les Ciències Experimentals 6 cr.
OT 6 cr.
TFG 6 cr.

9.1.2 Suport visual emprat a les entrevistes



(ASTIC MOLT FALIS

AM TU MAMA

I AM TU PAPITU

I TAMBE MARTA I TAMBE FERRAN I TAMBE LARA

PARSEMRA!!!)

9.1.3 Model d'anàlisi de PLURAL a partir de les aportacions de Kerbrat-Orecchioni (2005)

OBJECTOS DE LA INTERACCIÓN	INDICADORES
Dimensión interlocutiva	
Marco de participación	*¿Quién se dirige a quién?*
Lengua	*¿Qué lengua se usa? ¿Hay alternancia de lenguas? ¿La lengua se convierte en tema?*
Organización	*¿Cómo se organiza el discurso? ¿Cómo se abre? ¿Cómo se cierra?*
Dimensión temática	*¿Qué tema trata? ¿Palabras clave? ¿Constelaciones de palabras?*
Dimensión enunciativa	
Posicionamiento enunciativo	*¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice? ¿Hay valoraciones y apreciaciones? ¿Usa perífrasis verbales? ¿Qué modalidad verbal predomina? Conducta discursiva: justifica, argumenta, etc.*
Personas	*¿Qué pronombres personales usa?*
Situación en el tiempo	*¿Distingue entre ahora y antes?*
Puntos críticos	*¿Hay contraste entre deseo y realidad?*
Recursos expresivos	*¿Utiliza metáforas u otras imágenes?*
Expresión de emociones	*¿Expresa preferencias y cómo se siente? ¿Qué recursos prosódicos utiliza?*

Annex II: Diana

- **Transcripció de la primera entrevista de la Diana (curs 2011-2012)**

Mireia: entonces para empezar te preguntaría tu tienes algún recuerdo buen recuerdo mal recuerdo de cuando tu aprendiste a leer y a escribir || te acuerdas de nada de algo:: | yo que sé
Diana: no me acuerdo de nada
Mireia: de nada de nada | ni en casa ni en el cole
Diana: en casa sí mi- ma- bueno primero las las voca::les ¿no?
Mireia: sí
Diana: bueno lo normal | luego las conso- bueno yo decía el abecedario cantando en casa porqué siempre como yo soy muy cantadora (riu) siempre estamos cantando y así aprendí el abecedario y luego empecé a leer | pero del cole |pff| no me acuerdo::
Mireia: pero te enseñaron tus padres o tus hermanos::
Diana: sí bueno yo antes de llegar al cole ya sabía | siempre:: en casa siempre iba | adelantándome
Mireia: y tienes recuerdo no sé agradable o::
Diana: ¿de la escuela?
Mireia: no no de cuando te enseñaban::
Diana: |ah| sí | sí
Mireia: tus padres te gustaba
Diana: sí sí porqué era como jugando y ya te digo y como cantando y:: aprendí | creo que aprendí más que si me hubieran | dicho teóricamente ¿no? Las vocales o:: cualquier cosa
Mireia: qué importancia crees que tiene este aprendizaje o sea el aprendizaje de la lectura y de la escritura para una persona
Diana: hombre todo ¿no? | creo que es:: es leer y escribir es lo más porqué mi abuela por ejemplo no sabe escribir y cualquier cosa el médico o cualquier cosa que tiene que:: que hacer es | es imposible tenemos que ir nosotros a | a hacerle los papeles o:: a leerle las cartas que le llegan a casa que porqué así ¿no? Cultura general y | creo
Mireia: ¿y cómo maestra? O sea cuál dirías que es la influencia de este aprendizaje en un niño |nyt| o sea como persona si pero maestra tu un día serás maestra estarás ahí en tu clase::
Diana: hombre yo creo que es una de las cosas que más impor- yo como darle importancia es de las cosas que más importancia le dé la lectura el:: e:: los cálculos y el | y eso y el escribir
Mireia: entonces | imagínate ya sé que no\ pero si fueras maestra | tu ahora tu llegas a tu clase y tienes que empezar a leer y a escribir o sea | te dicen que parte del curso es que aprendan a leer y a escribir cómo lo empezarías/
Diana: |buf| pues como me lo enseñaron a mi ¿no? Primero eso las vocales y una vez hechas las vocales pues | empezar a hacer | bueno el abecedario y una vez tengan el abecedario pues ir metiendo palabras que conozcan con esta letra y:: | bueno así ¿no? Hoy enseño una letra y que me digan palabras que sepan con esta letra y y que me traigan a lo mejor de casa dos cosas que | que contengan esa letra
Mireia: y lo harías así | porqué::
Diana: hombre porqué creo que es a parte de dinámico/ con los niños creo que aprenderían porqué si ellos tienen que participar y traerme algo de casa o escrito o algo que o pensar si en su nombre tienen esa letra/ creo que es mucho más participativo y apren- creo que aprenden mejor
Mireia: vale más participativo que qué otra opción
Diana: ¿cómo?

Mireia: o sea tu has comentado que esta opción así que te trajeran |e::| elementos de casa y todo es más participativo |nyt| pero has dicho más participativo o sea este más participativo es como que lo estás comparando con otra:: opción ¿no? Otra manera de enseñar
Diana: |ah| como como que te enseñen la la letra y la la escribas en la libreta y ya está | y no hay más
Mireia: vale | a qué edad crees que se tendría que empezar a leer
Diana: cuatro cinco años
Mireia: y:: lo dices por experiencia tuya personal o::
Diana: si porqué mi cuñado tiene cinco años ahora y sabe leer | perfectamente | es una pasada | no entiende todavía o sea lee por leer no entiende el contenido ¿no? | pero lee súper rápido ahora está empezando a entender lo que dice y paramos me pongo con él y paramos
Mireia: y a qué edad crees que un niño tendría ya que saber leer
Diana: ¿bien? entendiendo y todo | yo creo que eso con siete años ¿no? En segundo de:: ||
Mireia: y lo dices porqué lo has hecho en alguna asignatura o:: por
Diana: no no por experiencia propia por lo que creo yo sí
Mireia: y entonces en una aula en la que haya:: que sea | bueno que sea multicultural y plurilingüe donde hay distintas lenguas y todo como valoras este entorno el hecho que haya más de una lengua o se varias |nyt| aquí en Cataluña siempre tenemos catalán y castellano tenemos inglés pero el hecho que haya un niño que hable::
Diana: marroquí de china ¿no?
Mireia: sí sí | cómo lo valoras
Diana: hombre yo creo que muy positivo | porqué de cara a un futuro | por lo menos hoy por lo que yo estoy viviendo/ creo que es s::úper importante que hayan otras lenguas y que se enseñen otras lenguas | para que el día de mañana si:: | se puedan ir donde quieran
Mireia: o sea lo:: o sea la idea es esta poder aprender más lenguas [para luego tener más::]
Diana: [sí | sí]
Mireia: más movilidad
Diana: sí
Mireia: ¿y crees que estas el hecho de que haya estas lenguas influye en el momento de aprender a leer y a escribir?
Diana: ¿de:: de manera positiva o negativa?
Mireia: sí
Diana: a ver yo para mi influyen de manera positiva porqué a parte de que los niños que aprenden/ | es eso yo | yo intentaría que | que | los de aquí aprendieran también otras lenguas ¿sabes? Y aprendieran a leer y a escribir otras lenguas | diferentes a:: el castellano y el catalán ||
Mireia: vale ahora te voy a enseñar un texto | que está escrito por un niño
Diana: ¿lo leo?
Mireia: sí sí sí
Diana: *estic molt feliç amb tu mama i amb tu pa*..- papi
Mireia: papito
Diana: |ah| papito (riu)
Mireia: y después aquí sigue i també [Marta i també] Ferran
Diana: [i també Marta i també Re]
Mireia: Ferran porqué va para arriba
Diana: |ah| Ferran i també Lara (riu) ¿y eso?
Mireia: aquí *per sempre*
Diana: *per sempre* (riu) qué gracioso
Mireia: entonces más o menos a qué edad crees que un niño produce un texto

así
Diana: ¿cuatro años? || cuatro años
Mireia: y lo comentas por la experiencia que tienes [con tu cuñado]
Diana: [sí sí a ver] yo a mi cuñado tiene cinco años y y escribe muy bien pero también con- tengo un primo que está más y con tres añitos ya empezaba a escribir alguna cosa con cuatro años sabe escribir el nombre ¿no? También depende de:: de la experiencia que tenga el niño | del nivel de experiencia
Mireia: y si tu fueras la maestra y te traen o sea te trae el niño este texto que:: qué le comentarías o qué le valorarías
Diana: hombre yo comentarle que está perfecto vamos (riu) que me encanta no hombre reforzarlo positivamente siempre y:: y decirle como lo puede hacer mejor depende de el momento si me lo trae porqué me lo ha regalado no le voy a decir nada pero si me lo trae porqué hemos hecho algo en clase pues si le puedo decir pues si está muy bien pero esto va así o
Mireia: o sea ¿puedes como reproducir el comentario?
Diana: bueno decirle que *estic* va con "e" ¿no? *Molt el feliç* va con "e" con "ce" *trencada* decirle las las letras que ha hecho mal ¿no? Y y las separaciones que tienen que haber | o ayudarle yo y hacérselo al lado y que lo haga él luego | escribírselo yo como un como una plantilla ¿no? Y que él lo haga al | lado
Mireia: y:: y este sería el comentario que le harías |nyt| porqué hay como una doble pregunta ¿no? Qué comentario y qué le corregirías | más o menos es esto o añadirías algo más
Diana: no yo de:: como | lo que yo le diría es siempre reforzarlo positivamente | decirle que está muy bien y luego intentar ayudarlo para que mejorase
Mireia: vale y el refuerzo este positivo ¿qué le comentarías por ejemplo con este texto?
Diana: que está muy bien que muy bonito que:: si está contento con sus padres ¿no? Por lo que yo veo que quién es la Lara quién es ¿no? Que va hablar un poquito ||
Mireia: vale muy bien | y entonces | qué situación:: crees que se ha dado en la clase para que el niño haya producido este texto || es un poco así la pregunta o sea |mh::| cuáles son las premisas que han dicho o:: por ejemplo o:: el niño ha cogido y lo ha escrito o por ejemplo han dicho pues::
Diana: o vamos a hacer un dibujo para:: para los padres ¿no? O vamos a hacer hoy vamos a trabajar un:: regalo para los padres o:: para la familia | y se lo vamos a llevar esta tarde o yo que sé | imagino que el niño se ha guiado y le ha hecho a su madre y a su padre este dibujo ¿no? Y a lo mejor a su hermana o:: ¿no? Por lo que veo aquí a lo mejor tiene tres o cuatro (riu)
Mireia: sí sí tampoco sabemos
Diana: a la familia en general y que escriba como lo más importante para él ¿no? Quizá porqué tantos corazones y:: imagino que estas personas serán importantes para él
Mireia: vale pues ya está

- **Primera compleció de comparacions de la Diana (curs 2011-2012)**

- *Enseñar a leer y a escribir es como* construir la base de un edificio, para que luego todo sea sólido y no se caiga.
- *Aprender a leer se parece a* hacer teatro (cuando interpretamos un papel es igual que cuando interpretamos las primeras letras, las desciframos)
- *Aprender a escribir se parece a* la libertad que tiene un pájaro al volar (te abre muchas fronteras).

- **Transcripció de la segona entrevista de la Diana (curs 2012-2013)**

Mireia: pues mira la primera es el año pasado te acuerdas que te pregunté cómo era tu recuerdo:: sobre tu recuerdo de cuando tu empezaste a leer y a escribir | bueno si no te lo digo ahora | y lo que hemos hecho es transcribir esta respuesta para que tu ahora te la mires/ y me digas pues si:: yo que sé a lo mejor estando en prácticas te has acordado::
Diana: es que yo cuando empecé a leer y a escribir en mi casa no empecé
Mireia: bueno
Diana: en el cole
Mireia: bueno vale
Diana: del cole no me acuerdo | de mi casa sí que sé que mis padres y mis tíos aparte yo era una enterada pero enterada enterada tienes que hacer esto (riu)| y:: y sí que sé que de pe..- de bien pequeña antes de empezar el cole yo ya estaba ahí con las letras las escribía en la pizarra y | luego en el cole me aburría | y molestaba (riu) | claro
Mireia: bueno si quieres leer para más o menos ver si:: porqué a veces los recuerdos cambian
Diana: de esto sí porqué además hace poco que hablamos estábamos en casa así y mis padres me lo me lo decían |bua| pues no sabías nada de pequeña te poníamos aquí las letras y ya sabía y a ante bajo cabe con | o sea que:: era una enteradilla ya de pequeña (riu) | esto es de:: de lo de:: esto:: de::
Mireia: de aprender a leer de tu recuerdo si
Diana: el abecedario cantando ((llegint la transcripció)) |¿eh?| Has visto ¿no? | xxx
Mireia: ¿sí?
Diana: sí es | es lo que es
Mireia: vale más o menos
Diana: sí
Mireia: porqué a veces hay gente que sí que:: recuerda cosas/ o lo que sea
Diana: no del cole no | ya te digo que no
Mireia: bueno pues ya está | |eh::| en qué *llar d'infants* has estado haciendo las prácticas
Diana: *Xaloc*
Mireia: ¿me puedes repetir el nombre?
Diana: {(DC) *Xaloc*}
Mireia: vale | vale y |mh::| en ¿hacían alguna actividad relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura/?
Diana: | bueno de la de lectura leían cuentos y todo esto | pero yo estaba con niños de un año | o sea era:: más que nada valores de | de comer de llevarse bien entre ellos y esto | pero:: | y los colores sí que le explicamos los colo::res de vez en cuando metíamos alguna letra pero | empezaban a decir alguna cosa suelta no estaban hablando todavía
Mireia: y cuentos les leíais cuentos vosotras
Diana: sí teníamos los cuentos y se los íbamos enseñando sobre todo con mucha imagen | algunos nos los inventábamos (riu) | íbamos mirando la imagen y nos inventábamos lo que salía y súper atentos
Mireia: *molt bé* | y ellos los miraban o siempre era con vosotras los cuentos
Diana: los miraban también porqué por la tarde/ o sea por la mañana tenían un rato libre para jugar *als racons* y todo esto y luego por la tarde fomentábamos o sea no los dejábamos tocar lo::s | los juguetes/ y los poníamos en el | en una colchoneta que hay y están todos los cuentos les dábamos cuentos y ellos los iban mirando todos
Mireia: o sea que [cada tarde más o menos]
Diana: [sí | sí sí]
Mireia: dedicabais un rato

Diana: quince o veinte minutos más no porqué no:: aguantan iban mirando ellos | se miraban lo que querían
Mireia: *vale molt bé* | y luego en qué escuela de tres a seis has estado
Diana: Batlló | Batlló
Mireia: y:: ¿en qué curso concretamente?
Diana: P5
Mireia: vale y luego te quería preguntar |mh::| más o menos cómo era la clase de:: en la que tú estabas
Diana: ¿en P5?
Mireia: si en referencia a todo esto a toda la:: a s había elementos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura
Diana: sí claro está toda la clase | tienen todo el abecedario en grande/ a parte con un muñeco o bueno a lo mejor "a" araña |nyt| ¿sabes? Con:: con los dibujos de cada letra está en:: en mayúscula y en *lletra lligada*/ debajo justo | |mh::| ¿qué más? {(AC) qué más qué más} es que hay un montón por ejemplo canciones están pegadas por:: por la | luego tienen la pizarra digital y allí hacíamo::s todos los ejercicios pues los explicábamos primero ahí luego la maestra hacía para poner la fecha/ del día pues les iba diciendo *¡vinga va! Dilluns* y preguntaba a uno y le iban diciendo la "d" la "i" la "l" o sea que sí y hacen:: hacen ortografía cada semana se llevan una ficha de ortografía para repasar escriben súper bien y leen súper bien | en P5 es increíble | a parte están súper motivados y | trabajan por proyectos y claro ellos eligen lo que o sea les dan a elegir temas y ellos eligen entonces claro están muy motivados porqué lo han elegido ellos ¿sabes? Y sí les encanta leer todos quieren leer todos quieren | participar salir a la pizarra digital
Mireia: y también has comentado que tenían las fichas estas las fichas estaban relacionadas de alguna manera con los proyectos o eran fichas como a parte |
Diana: |mh::| no estaban muy relacionadas pero sí que una de las actividades que hicimos fue dibujar a partir de ortografía por ejemplo una flor hacían una "o" y "l" alrededor ¿sabes? Hacían las hojas:: todo las olas del mar | pues con "v" iban haciendo o con "m" sí que una de las actividades fue así | y luego todas las actividades que eran eran de escribir de escribir pues | una una de las mejo…- cuando te sientes mejor por ejemplo ¿no? En el proyecto de las emociones pues explica cuando te sientes mejor entonces hacían el dibujo y por debajo explicaban pues | cuando me han regalado algo cuando vienen los reyes y claro como es todo muy vivencial muy:: suyo están muy motivados y quieren aprender y::
Mireia: vale y luego por ejemplo tenían libros en la clase/
Diana: sí
Mireia: tenían el típico rincón así::
Diana: tienen la biblioteca y luego a parte cada fin de semana se llevan escogen les ponemos están los de:: con el *gomet* verde que son | con letra:: mayúscula y *lletra lligada*/ y luego el:: el rojo que solo es con letra mayúscula para los que todavía no saben | entonces ellos van y escogen el que quieren se lo metemos en la carpeta y se lo llevan el fin de semana para leérselo en casa
Mireia: y en clase había espacio dedicado como a:: |nyt| la lectura o::
Diana: sí está está hay un rincón que está la biblioteca y si acaban los deberes antes que alguien pues | antes que los demás pueden ir | a coger un libro/
Mireia: vale
Diana: normalmente van a por los juguetes (riu)
Mireia: o sea podían escoger/ entre ir a los juguetes o a los libros/
Diana: sí
Mireia: vale
Diana: claro (riu) bueno cuando yo estaba sí no sé si luego algún día les dice:: específicamente podéis ir a:: | o coger un libro
Mireia: vale | pero si podían escoger escogían más::
Diana: sí sí | a ver normalmente escogían siempre había el típico que iba a

coger el libro y se lo miraba y leía pero | normalmente iban a coger los juguetes
Mireia: vale y por ejemplo tenían sus nombres en los colgadores y [cosas así]
Diana: [sí]
Mireia: y por ejemplo estos nombres los habían escrito ellos/
Diana: no | estaban a ordenador
Mireia: hechos a ordenador
Diana: sí
Mireia: y en las mesas las sillas todas estas
Diana: no
Mireia: no había etiquetas y así::
Diana: no no
Mireia: vale
Diana: no porqué cada dos semanas/ ¿sabes qué hacen? Ellos ponen e:: dos de los compañeros con los que se quieren sentar | cada uno entonces la maestra a ver ya les dicen que uno/ estará con ellos el otro seguramente no | entonces les dan a elegir dos y uno de ellos siempre se sienta a su lado | y cada dos semanas van cambiando las mesas cada dos semanas o cada mes
Mireia: que eran mesas de grupo/
Diana: sí hay tres de seis y una de ocho y van cambiando para que no estén siempre con los mismos | y cuando:: van por ejemplo hacen clases partidas no siempre son los mismos grupos | para inglés son unos grupos para:: psicomotricidad porqué así van todos juntos ¿sabes? No siempre los mismos con los mismos | está muy bien yo a mí me gusta mucho la verdad
Mireia: y la separación de grupos no era por niveles era por |mh::| por
Diana: no
Mireia: o sea partir el grupo ya está
Diana: sí | sí sí
Mireia: vale y:: entonces más o menos claro has estado dos meses bueno un mes ¿no? Imagino
Diana: en P5 un mes
Mireia: de todo este tiempo imagino que habrás visto muchas actividades cuál es la que relacionada con la:: enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura es la que más te ha gustado la que te ha parecido más interesante
Diana: quizá la que te he dicho antes ¿no? La que escribieran pues | algo que a ellos les hiciera mucha ilusión | entonces claro hicieron el dibujo y explicaron ahí:: no sé me gusta mucho porqué creo que ellos tienen que expresarse también y ellos están muy motivados | y quieren escribir y a mí me gustó mucho
Mireia: vale o sea entonces porqué yo tampoco en cada sitio imagino que trabajan distinto ellos escogían o sea la maestra les decía ¿qué queréis trabajar? Les daba a escoger entre temas o eran los niños los que escogían::
Diana: no | yo bueno yo no lo he vivido esto |¿eh?| Porqué ya al principio de curso es cuando se hace
Mireia: y es todo el curso que dura
Diana: sí bueno van haciendo proyectos | durante el curso entonces yo el que el que:: este año le dieron a escoger | me parece que era pues los continentes/ y ellos escogieron África el continente de África a principio de curso | entonces después de Navidad/ empezaron con el proyecto y la maestra pues les van explicando pues tribus comidas colores típicos todo lo de ahí | entonces ellos van aprendiendo y al final tienen el proyecto | tienen todo van dibujando van escribiendo lo que aprenden las tribus que hay
Mireia: y por [ejemplo]
Diana: [les dan a escoger y ellos] escogen
Mireia: pero y entonces porque tú has dicho que en este de las emociones que imagino que es el que trabajaron a final de curso ¿no? ¿de proyecto?
Diana: no esto:: no llevan todo el curso es como un librito/ que tienen/

Mireia: el de las emociones
Diana: sí
Mireia: vale es como | vale
Diana: es como un libro de una editorial
Mireia: vale
Diana: quizá no sea un proyecto este
Mireia: bueno vale lo que me refería es |nyt| como trasladaban del proyecto a las fichas para que ellos escribieran que hacían las fichas las maestras o eran los mismos niños los que decidían pues hoy quiero escribir una cosa que me ha gustado mucho
Diana: no no la maestra decía hoy vamos a hacer del libro de las emociones/ vamos a explicar tal entonces ellos hacían la actividad
Mireia: vale {(AC) vale vale vale} y las fichas eran de:: editoriales o eran hechas por las maestras
Diana: editorial esta era de editorial
Mireia: y las de las tribus y todo esto también
Diana: las de las tribus no eran hechas por las maestra | son así en DIN A3/ y tienen escrito a lo mejor pues |mh:: e::| las tribus de tal comen no sé qué no se cuantos y dejan un espacio libre para que ellos pongan el nombre de la tribu a que pertenece por ejemplo ¿sabes?
Mireia: vale
Diana: cosas así
Mireia: {(AC) vale vale vale}
Diana: primero lo hacen siempre entre todos/ y la maestra lo escribe en la pizarra digital | y entonces ellos pues los que necesitan van mirando y se lo van copiando/ y los que no pues lo escriben solos
Mireia: era para entender bien el:: el procedimiento
Diana: sí
Mireia: y de las actividades también que has visto cuál cambiarías o:: cuál modificarías una parte porqué no te ha gustado algo
Diana: es que me han encantado
Mireia: ¿sí?
Diana: sí me ha gustado mucho ver como se trabaja por proyectos y como trabajan aparte | mi maestra en concreto les daba un montón de libertad nunca levantaba la voz no sé era como a parte y:: como ella era así los niños respondían súper bien y eran súper tranquilos súper trabajadores luego te ibas a la clase de al lado y eran mucho más movidos pero también la maestra siempre estaba chillando y muy ¿sabes? Y | es que no sé me ha gustado mucho las actividades
Mireia: |aja| y cuando te refieres que les daba libertad/ por ejemplo en:: yo que sé decir
Diana: en el momento de que ella está explicando una actividad/ y un niño salta y explica pues le ha venido a la cabeza con lo que:: y explica pues algo pues yo este fin de semana que le ha venido por lo que ella ha explicado y ella se calla lo escucha/ muy bien muy bien y sigue | o sea nunca le dice ¡que te calles! Ni:: no y a lo mejor después de ese va otro y después de ese va otro y ella se espera y luego acaba de explicar la actividad | que eso:: (riu) no se ve mucho la verdad
Mireia: vale y ahora te voy a hacer cuatro preguntas que son ya imagínate que como si tú ya fueras maestra ¿vale? | por ejemplo ¿crees que cuando antes se aprende a leer mejor? Bueno a leer y a escribir
Diana: no
Mireia: no
Diana: yo creo que cada uno tiene su:: | todos somos diferentes y cada uno tiene su nivel y su ritmo/ y todos vamos a llegar a lo mismo | yo no:: no soy partidaria de forzar y de que todos tengan que tener el mismo nivel y que todos acaben sabiendo lo mismo en P5 por ejemplo no soy partidaria creo que hay que respetar/ los límites de

cada uno y que todos van a llegar más tarde o más temprano van a llegar | otra cosa es que tengan que tú ya lo veas que | |nyt| que necesita | atención especial/ entonces sí que ya contactan ¿no? Imagino con los | servicios especiales y tal pero en principio si el niño va siguiendo aunque vaya más lento/ pero tú ves que el niño va siguiendo/ no tiene ningún problema de comunicación ni de nada yo soy partidaria de respetar | los límites

Mireia: y en la clase en la que estabas había también distintos niveles y todo y::

Diana: habían cinco niños me parece que eran de:: de educación especial que se los llevaban una hora o dos horas a la semana venía una profesora y se los llevaba | una nena que tenía problemas de comunicación y su hermana pequeña también tiene problemas de comunicación otra nena que bueno vivió una experiencia que tenía una gemela y la gemela se murió | cuando era pequeñita y desde entonces ni la madre ni el padre no han superado y la niña es como que | ahora no quiero trabajar y no trabajo y le damos |nyt| le damos tiempo a lo mejor todos acaban a las doce y le decimos bueno pues cuando la aguja llegue al te damos hasta que la aguja llegue al cinco | y tiene que |nyt| a y veinticinco supuestamente tiene que haber acabado normalmente no acaba pero bueno | es como que ella se para | se levanta va a hablar con uno vuelve | tienes que estar muy pendiente de ella | y luego de problemas de de habla también hay un par | que les cuesta más y bueno se los llevan dos horas dos horas a la semana o así se los lleva una |¿eh?| educadora especial y | y está más | centrados en ellos

Mireia: y a parte del |nyt| estos que has comentado que son de educación especial/ el nivel en general de la clase era más o menos el mismo/

Diana: era alto | sí

Mireia: más era

Diana: a ver | no era el mismo para todos era bastante alto/ pero claro al ser alto pues los que eran más normalitos era como que | se quedan un poco |nyt| les cuesta un poco más | tardan más en hacerlo pero lo hacen igual |¿eh?| Y incluso a lo mejor lo hacen mejor porqué | a lo mejor sumas y restas pues a lo mejor este lo ha hecho bien y el que ha ido rápido no o sea que el nivel era alto

Mireia: vale luego imagínate ¿crees que se tiene que incentivar que los niños escriban como:: como puedan en ese momento o que es mejor siempre que copien de una:: pizarra o de un enunciado que sabes que está bien escrito?

Diana: yo no yo soy partidaria de que escriban/ lo que escriban y ya está | como ellos sepan y:: y lo que ellos crean que está bien | es más en este en este:: colegio que he estado yo/ ellos escribían a lo mejor *conill* escribían la “q” la “u” *conill* o sea tal y como suena | ¿sabes? O sea que | y la maestra nunca les decía nada |¿eh?| | muy bien muy bien y se reía luego lo cogía y decía mira cómo lo ha puesto ya está nunca les decía que estaba mal ni | y yo pensaba no será bueno decirle oye está mal | no sé | hasta qué punto ¿no? Porqué una cosa es que tú los dejes escribir/ que no que no me gusta que copien eso sí que lo hacían bastante por ejemplo la:: la fecha y todo esto los niños que les costaba más siempre lo copiaban y luego te ponías con ellos y realmente no sabían escribir y también dices hasta qué punto ¿no? Que copien de la pizarra yo prefiero que ellos lo hagan/ y al final imagino que acabaran ¿no? Yo prefiero | no sé no me gusta que copien porqué copian y no | y me dado cuenta en este colegio copian y no se dan cuenta de lo que están escribiendo luego les haces escribir y no saben realmente

Mireia: luego qué importancia le darías tú como maestra al aprendizaje del código:: como de la parte más |nyt| pues toda todas las las formalizaciones ¿no? El |nyt| escribir de izquierda a derecha el la parte de los textos las diferentes los todo lo más las reglas y todo eso

Diana: ¿qué importancia?

Mireia: sí

Diana: no sé no entiendo ¿qué importancia le daría a que escriban de derecha a

Mireia: no a que escriban de acuerdo con las normas que hay:: de la escritura que tenemos
Diana: que sí estoy de acuerdo ¿o no?
Mireia: bueno si tú insistirías mucho en que lo hicieran así muy bien o:: [o como en la copia]
Diana: [no:: yo soy] yo lo explicaría lo intentaría o le diría |oi| mira pues esto mejor o sea normalmente se escribe de aquí a aquí ¿no? intentaría explicarle como se hace pero que si lo hace además es que cuando son así pequeños escriben de abajo para arriba te ponen una palabra en la derecha otra en la izquierda la otra te empieza abajo y eso se va formalizando es como lo que decía antes soy partidaria de dejarlos igual no está bien pero yo soy partidaria de dejarlos y de que aprendan y que van a aprender
Mireia: vale y luego qué materiales usarías tú como maestra para enseñar ¿no? Empezar este aprendizaje
Diana: la lectura y:: ¿desde pequeños? ¿dices? O sea para empezar para que empiecen
Mireia: sí y sí me puedes decir cuándo empezarías o sea |nyt| por qué has dicho de pequeños o sea
Diana: no sé yo creo que con en P3/ yo iniciaría la lectura y lo haría a través de:: de me parece que ya te lo dije el año pasado y sigo pensando igual a través de una de la mascota de la clase por ejemplo/ pues | sacarlo para que ellos estén pendientes de la mascota y tal y cada semana | una letra | y a través de la letra pues explicarle venga va ahora vamos a buscar |mh::| cosas que empiecen por la "a" luego repasarlo en el suelo en el típico suelo que se puede pintar con tiza | luego en la pizarra que lo vayan repasando luego pintarlo grande en el suelo y que luego lo repasen con los pies luego que lo escriban | que lo hagan de diferentes maneras | que no no me gusta | dar una ficha y que lo hagan en la ficha y luego ya esta no:: no me gusta | esa metodología
Mireia: ¿y puedes explicar por qué no te gusta?
Diana: porqué creo que es copiar y ya está y luego los dejas solos y | ¿cuál es la "a"? pues no sé como lo he copiado lo he repasado en puntos y ya está | no:: no es vivencial quizá si le explicas a través de la:: de la:: mascota de la *titella* bueno de lo que tengas luego ellos lo hacen están como jugando y a..- creo que están mucho más motivados y:: interesados y aprenden mucho más
Mireia: vale y:: otra de las preguntas es preguntarte si has estado en contacto con alguna aula multicultural o plurilingüe
Diana: no | sé que en esta escuela hacen mucho des de P3 inician el inglés en P5 tienen un nivelazo porqué yo a veces decía |ui| sí sí es una pasada | y me gusta mucho también porqué jolín de hoy en día te piden el inglés y es básico y:: desde P3 empiezan ya y en sexto saben un montón y hacen clases de matemáticas en inglés clases de sociales en inglés | empiezan a hacer las clases así empiezan en primero hasta P5 hacen clases de inglés normal y luego en primero me parece que empiezan ya a hacer ya matemáticas y sociales todo en inglés
Mireia: vale y:: cómo crees que es una aula multicultural y plurilingüe
Diana: |puf| como creo en el sentido de::
Mireia: cómo crees que si no lo sabes puedes decir no lo sé *vull dir*
Diana: es que no tengo ni idea porqué al no haber estado
Mireia: |aja|
Diana: no tengo no sé | porqué todo lo en:: mi donde he estado eran todos de aquí bueno en:: en la en la escuela b*ressol* habían italianos argentinos pero claro eran muy pequeños tampoco no:: |nyt| eran todos iguales por decirte algo
Mireia: entonces | crees que una de las de lo que definiría esta s aulas es que no son todos igua..- |nyt| no son::
Diana: todos españoles ¿quizá? multi..- ¿no? multicultural creo que es eso ¿no?

Mireia: {(AC) sí sí sí sí sí sí} pero como has dicho que el hecho de que fueran des de pequeños ya eran más iguales ¿no? El porqué había uruguayos y argentinos
Diana: si bueno y habían argentinos italianos pero |nyt| me refiero a que desde pequeños o sea no no hablan entonces es como | bueno son todos bebés y parten de cero no es lo mismo que si llega un italiano o un marroquí o lo que sea a P5 ¿sabes? Le va a costar muchísimo más
Mireia: vale
Diana: integrarse
Mireia: {(AC) sí sí sí sí sí sí} vale pues ahora pasamos a unas preguntas que tengo con un soporte | mira |
Diana: de estos he visto ya bastantes
Mireia: y:: bueno si te lo quieres mirar/
Diana: ¿esto qué pone aquí?
Mireia: esto viene de aquí
Diana: |ah| vale |(riu) vale que va para arriba | *per sempre*
Mireia: |aja|
Diana: (riu) qué gracia
Mireia: vale y es preguntarte más o menos a qué edad crees que un niño hace un texto así
Diana: ¿eso? En P4 | por lo que yo he vivido | creo que en P4 | quizá alguno en P3 que sea más espabilado a ver la letra está muy bien aunque lo haga de abajo para arriba la letra está súper bien escrita | yo creo que finales de P4 quizá
Mireia: vale e imagínate que eres la maestra y te entregan este texto ¿le harías algún comentario?
Diana: sí que está perfecto que me encanta (riu) que me encanta | no:: no le diría porqué ya te digo que yo soy partidaria de dejarlos | y no creo que tenga que decirle al niño con toda la ilusión que lo ha hecho no creo que tenga que decirle que esto está mal |nyt|
Mireia: vale entonces no le corregirías nada
Diana: yo no | le diría que está muy bien/ quizá depende | del nivel que yo vea que tiene si yo sé que él puede hacerlo quizá le diría pues la próxima vez esto lo haces aquí debajo o:: | podría comentarle algo pero siempre |nyt| siempre bien en positivo nunca le diría que lo has hecho mal está mal | intentaría decirle pues está muy bien pero la próxima vez quedaría más bonito por ejemplo a lo mejor hubiera quedado más bonito que lo hubieras hecho aquí abajo | que eso lo hacíamos mucho en el colegio de ahora
Mireia: ¿sí?
Diana: |ah| pues si hacéis dos dibujos pues seguro que sale más bonito y ellos pues claro sale más bonito pues hago dos dibujos no hago uno ¿sabes? (riu) | yo lo haría así no sé
Mireia: y más o menos en qué situación de aula te imaginas que se ha producido este texto
Diana: de multicultural o:: normal o extraordinaria
Mireia: no |nyt| de:: pues |nyt| con qué premisas ¿no? O en que situación o on dibujo libre o de:: un texto |
Diana: si he de decir bueno pues escribir como hicimos nosotros escribid algo para los papas o algo que:: os guste la familia ¿no? Algo dedicado para los papas
Mireia: vale | muchas gracias

- **Transcripció de la tercera entrevista de la Diana (curs 2014-2015)**

Mireia ¿Cómo sientes que ha sido tu formación | aquí en la carrera/ respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura? Te sientes satisfecha/::
Diana |em::| sí | sí/ en el último mes un poco | porqué:: en el último ahora en el último:: año de carrera/ y en el último mes hemos hecho didáctica de la lengua dos y la verdad es que la profe que nos ha tocado | |nyt| nos ha enseñado bastante | diferentes metodologías | pero claro | es un poco idílico todo | pero luego realmente no:: no se puede | no se pone de momento | es un poco | no:: no no llego a estar satisfecha del todo
Mireia y qué:: | qué cambios harías o cómo mejorarías la formación para que estuvieras más contenta/ ((canvia la grabadora de lloc, riures)) | o sea qué cambios introducirías para mejorarla
Diana hombre creo que haría | pues igual que se hace en didáctica de las matemáticas | esto es didáctica de la lengua pero es que realmente | por ejemplo esta didáctica de la lengua uno y didáctica de la lengua dos yo en didáctica de la lengua uno no salí para nada | sabiendo como enseñar a leer y a escribir | y:: y todo el mundo con los que hablo es como | bueno ya aprenderemos en la práctica porqué de aquí no salimos formados realmente | pienso yo
Mireia {(AC) no sí sí sí} | y entonces al:: | introducirías más casos prácticos o::
Diana Claro/ | por ejemplo | sí pues sí pues sí:: introduciría casos prácticos | |e:: e::| claro para enseñarnos pues | diferentes tipos de:: diferentes maneras de hacer/ y:: y que cada uno pues escogiera | cual es la que más le gusta o cual es la que cree que más le va a servir | porqué:: realmente luego cuando tú te pones a trabajar es como:: | bueno este año pruebo esto/ y si no me funciona pues el año que viene | pruebo pues otra cosa pues que nos enseñen de gente que:: que:: ha hecho diferentes cosas/ y que tu puedas ver un poco si eso ha funcionado o no ¿sabes?
Mireia Porqué has dicho que era muy idílico porque era::
Diana bueno porque te dicen que para aprender a leer tienes que empezar a:: a hacer a:: que sí que tiene que ser todo significativo y todo | pero te explican que tiene que aprender a partir de una frase/ el niño tiene que empezar a leer | porque tu le pones una frase al niño y si no sabe /d/ que es de ((lletra)) jamás va a empezar a leer ¿no? creo yo | creo que también tienes que relacionar un poco el fonema con la grafía sino | por mucho que tu le presentes una frase y esa frase | represente algo para el niño creo que no va a leer por si | por la iluminación divina vaya
Mireia es una de las preguntas y ya que has sacado el tema era la importancia que tú le das a la | |nyt| a la relación sonido:: [sonido grafía]
Diana yo creo que es súper importante para los niños | porqué si no:: si no tienen esta consciencia fonológica/ jamás van a | {(AC) bueno sí } aprenderán a leer pero creo que es mu- mu- un camino mucho más fácil
Mireia o sea tú empezarías por esta consciencia::
Diana sí | sí sí creo que es básica para que los niños empiecen a leer | y a escribir
Mireia vale ¿este año has estado de prácticas?
Diana sí
Mireia ¿has estado en:: parvulario? o en llar [d'infants]
Diana [sí] en P4
Mireia vale perfecto | ¿qué tal la escuela a nivel de la:: enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura | ¿qué te ha parecido?
Diana la verdad es que he estado muy contenta con las profesoras | sí y a partir de ellas es que he aprendido lo de la consciencia fonológica y todo porque ella enseñaba mucho | sobretodo eso que que |nyt| que tuvieran la consciencia de::l del sonido/ y lo:: relacionaran con la grafía | y cada día al repasar la la:: |nyt| la:: fecha/ |

era el /d/ /i/ /ll/ o sea todo muy muy marcado | y los niños pues relacionaban mucho y aparte era como /d/ de que | y:: mirábamos e::l calenda- |nyt| e::l abecedario/ pues de de dofí o de lo que sea\ | y creo que eso también a ellos les va muy bien porque cuando escuchan una letra fuera de:: su entorno o sea del entorno escolar que les suena pues relacionan eso/ al a a la imagen que tienen en el cole | entonces pues creo que es muy bueno

Mireia de todas las actividades que has visto | en esta escuela relacionadas con la lectura y la escritura/ cuál te ha gustado mucho que has dicho mira esta me gusta y como me la guardo como para cuando sea maestra/ | hacerla yo o:: te ha gustado mucho la actividad | porqué por lo que sea

Diana es que no se trabajaba::

Mireia |ah| vale

Diana mucho la lectura y la escritura la verdad | pero sí que:: por ejemplo cuando hacíamos yo que sé cuando hacíamos la castañada ¿no? hacíamos una ficha chorra que era una chorra pero co- |mh::| |nyt| escribíamos en la pizarra entre todos cas ta ña y ahí es yo creo que eso es lo que decíamos ¿no? que tiene un significado para ellos/ y que tienen | esa:: | esa ilusión y esa motivación por descubrir como se escribe castaña y luego copiarlo ellos | en principio se pone en en |nyt| entre todos | en la pizarra/ y luego ellos lo copian {(P) pero es ya}

Mireia o sea lo escribía la maestra con la ayuda de [todos los niños]

Diana [exacto] exacto

Mireia vale y:: la otra cara de la moneda ¿no? aunque no haigan hagan muchas actividades has visto alguna que digas |ui| esta mira no ha funcionado o… no me gusta porqué:: [por lo que sea]

Diana [es que claro] como lo han trabajado tan poco no no puedo decir | es que esta no me gusta

Mireia tranquila | ¿Crees que cuanto antes se aprenda a leer y a escribir mejor?

Diana no | [creo]

Mireia [¿lo puedes explicar?]

Diana que:: cada niño tiene su:: su nivel/ y:: pienso que | estoy totalmente en contra de forzar a los niños | porqué creo que |e::| hasta primero/ no es en principio/ no es obligatorio la la educación entonces | no tendría que ser obligatorio que enseñáramos a leer y a escribir | que:: cada niño tiene su su:: bueno pues parte de su casa/ hay niños que vienen | que los padres leen cada día y ellos pues por la misma motivación ellos leen | y hay niños pues que no han visto un libro en su vida | y que lo empieza a ver en el colegio/ y claro parten de otra base | entonces yo eso lo trabajaría a partir de otros niños/ que ya sepan un poco leer o escribir o que tengan una motivación más juntarlos con estos niños y que tiren un poco de ellos | pero no creo que tengan que salir de P5 | bueno en la realidad sí | pero yo mi pensamiento es que no creo que tengan que llegar a primero sabiendo leer perfectamente

Mireia y porqué dices que en:: realidad sí

Diana porque la realidad es así | porque yo por ejemplo estaba en |nyt| P4 y:: había mucha falta/ que mi proyecto va de eso/ había mucha falta de inteligencia emocional | {(AC) entonces} mi profesora intentaba reforzar eso un poco/ y claro nos atrasábamos un poco en en lo que era:: en la lectura y escritura | y nos pasaron un:: un el:: el test/ | típico/ de los niños

Mireia ¿un test que pasaba [la escuela?]

Diana [exacto] para ver los niveles que teníamos y nos dijeron que:: había que copiar cada día en la pizarra:: | una frase/ porqué claro no llegábamos y que cuando llegaran a primero esos niños no iban a saber leer y escribir | y yo creo que | no sé no me gustó

Mireia ¿y puedes decir porqué no? explicar

Diana bueno pues porqué yo creo que cada niño tiene su nivel y creo que es mucho más importante | que tú le preguntes al niño ¿cómo estás? ¿cómo te

encuentras? ¿qué te ha pasado hoy? y que | te explique porqué ese día si el niño viene mal y no has podido explicar | qué le ha pasado | pienso que no puede que que no estará pendiente de una letra o de la lección que tú des ese día
Mireia y sabiendo | o sea aun sabiendo que no tendrían que pasar ¿no? a primaria sabiendo leer/ | crees que hay un:: curso donde se tiene que empezar a trabajar todo:: | lo relacionado con la enseñanza de la lectura y la escritura/ ¿en parvulario?
Diana bueno trabajar yo creo que desde el principio desde P3 tú tienes que tener un:: una aula dónde esté pues todo el alfa- |nyt| desde las letras para que ellos empiecen a:: a relacionar todo y yo creo que ellos llega a un punto | que que de la misma motivación de ver a los compañeros de ver a los padres o de lo que hacemos en clase/ | les motiva y empiezan a leer | entonces lo que tienes creo que lo que tenemos que hacer es promover pues e:: casos reales o traer noticias a:: a que ellos traigan noticias o periódicos o cartas o:: | o recetas por ejemplo para hacer un pastel y que ellos estén motivados a empezar a leer y a escribir | desde P3 | pero no que tengan que leer ya | en P5 si leen en segundo pues leen en segundo.
Mireia va bastante relacionada esta ¿tú qué método utilizarías? | si estás en parvulario/ cómo |nyt| ¿qué elementos usarías?
Diana yo:: yo pondría en el aula pon- pues pondría eso pegaría por ejemplo |e::| trozos de:: periódico/ todas las letras del abecedario por supuesto y luego pues | eso pues receta::s | todo lo que te he dicho antes/ entonces canciones que cantemos cada día que estén pegados | un poema que hagamos para:: para:: navidad/ pues se pega allí también todo | |nyt| que ellos tengan |e::| relación visual cada día con con la lectura y la escritura
Mireia ¿usarías fichas?
Diana no | (risas) | o sea si está dentro de mis posibilidades no
Mireia no claro | esto también depende de la escuela pero si depende de ti/
Diana yo intentaría que no | prefiero escribir la a | en gigante en el suelo y que la repasen con el cuerpo | y luego en la pizarra y luego salir al patio y que la escriban en el:: en la arena con la mano y luego/ | pue::s luego al al final/ pues por ejemplo sí se puede coger un papel y todos que escriban en alguna:: alguna palabra/ con esa letra | {(P) por ejemplo} y ya | intentar no a ver que siempre es bueno a lo mejor hacer una ficha para que ellos cojan el trazo de:: de visual-motriz pero | poca cosa a poder ser
Mireia ¿crees que hay un método más o menos general que es el que | se usa más o menos en general en las escuelas para enseñar a leer y a escribir?
Diana sí | el ascendente | método ascendente que es a partir de las letras/ ir hacia las palabras o sea de lo más sintético a lo más | y muchos profesores pues eso pues que repiten todo el rato /m/ /a/ /r/ /í/ /a/ todas las letras para para llegar al al desto | pasa que no se da mucho significado | es María y ya está y pasamos al siguiente nombre | pues no | María/ coge una pelota o:: va al patio | que ellos entiendan | dentro de un contexto el porqué están leyendo
Mireia y y |nyt| qué opinas de esta manera que has comentado que le falta::
Diana que le falta darle un poco de significado | no leer palabras porque sí sino ponerlas en un contexto quizás/ y que ellos entiendan María va al patio ¿y qué quiere decir esto? ¿no? | pues que esta niña va sale al patio porqué muchas veces leen María va al patio y entienden que es María | va | pero no saben que es María que María sale a fuera hacia un lugar
Mireia ¿y entonces tu usarías este método o te decantarías por otro?
Diana |e::| sí en el en el sentido de la:: grafía y:: de:: el sonido/ de la consciencia fonológica sí | pero lo daría más otro sentido
Mireia a nivel de:: |nyt| de trabajar ¿no? Has no sé si has si en la escuela esta trabajaban:: así más por *racons* por proyectos y o así/ metodologías de estas así

Diana sí bueno trabajamos el proyecto de::l del pulpo/ se dio sí se dio |a::| bueno es que {(DC) los proyectos tampoco son proyectos} porqué un proyecto realmente es ¿qué queréis saber? y que ellos expongan temas y:: y escojan | y:: aquí se les da dos a escoger/ en todas las escuelas | se les da dos a escoger y ellos escogen entre uno y otro entonces realmente tampoco es que se pueda | pero bueno sí es un poco de intereses y y que ellos vean eso | entonces aquí trabajamos el pulpo/ pues empezamos a trabajar las partes:: la |e::| bueno todo lo del pulpo dónde vivía dónde comía y luego finalmente pues fuimos al aquarium y vimos los pulpos bueno vimos todo {(AC) y nos centramos un poco en el pulpo} y eso | por proyecto | y luego por racons también se:: se hacían de matemáticas/ y de lógica
Mireia ¿crees que tenemos que se tiene que incentivar que los niños escriban como saben en el momento sabiendo que a lo mejor |nyt| pues escribirán con ortografía natural?
Diana sí y tanto
Mireia ¿o que es mejor que copien de un modelo que es que está:: |nyt| ni que sea a nivel ortográfico bien escrito?
Diana bueno creo que tiene que haber una combinación | que se tiene si estás escribiendo entre todos pues imagina porqué en ese momento se promueve la cohesión del grupo | que ellos piensen | que hagan hipótesis y que:: bueno si hay una palabra mal escrita en la pizarra/ | que ellos se den cuenta y que puedan hacer el el |nyt| el:: el proceso de ostras esto está mal | vamos a borrarlo y vamos a volver a escribirlo | de revisar | porqué luego ellos cuando escriban que revisen un poco también ¿sabes? Y luego/ | creo que que:: cuando |nyt| vayan empezando a saber escribir sí que hay que saber incentivar decirles ¡vamos a escribir castaña! y que escriban lo que sea como si escriben dos as y una ese ¿no? pues está súper bien y ya está | y cada vez mejor | sí creo que sí que se tiene que incentivar eso
Mireia y a nivel de corregir/ | cuando crees que se tiene que empezar que corregir
Diana (risas) no tengo ni idea | porqué no me lo han enseñado | o sea no no sé cuando se tiene que corregir creo que lo veré que haré lo que e::n el momento crea/ | pero:: no me gusta corregir o si corrigiera no sé es que no como explicártelo no sé como haría/ nunca le diría al niño esto lo has hecho mal ¿sabes? le diría creo que aquí nos falta una a o no ¿no crees? ¿nos falta una a? vamos a repasarlo y tal
Mireia y harías todas las correcciones o te centrarías primero en una:: en unas | |nyt| relaciones de grafema-fonema o ya todo más de golpe y hacer
Diana no no no:: poco a poco | primero relacionar la consciencia fono- o sea | consciencia fonológica y una vez que ellos crea que cono- que conocen realmente las letras pues empezar | a:: a hacer otro tipo de:: | de:: de correcciones que claro como no {(AC) no me han enseñado} y tampoco he tenido oportunidad de verlo/ | tampoco sé cuando me encuentre en la situación qué haré |
Mireia ya
Diana creo que haré | si creo que el niño {(AC) no te dejo hablar} (risas) si creo que el niño tiene la capacidad y se ha equivocado porqué porqué no ha estado concentrado |nyt| pues le corregiré de una manera o de otra | depende.
Mireia y por ejemplo imagínate ¿no? Los los escritos estos que hacen para poner en un álbum para poner o para colgar en el pasillo cosas así/ crees que se tiene que dejar como están escritos o que tienen que estar corregidos/
Diana no creo que tiene que estar tal como el niño lo ha puesto | en todo caso al igual se puede poner detrás el escrito que es para que los padres puedan relacionar un poco si el niño ya va ya va:: escribiendo por ejemplo relaciona cada sílaba con una letra o:: | para que vean ese avance
Mireia pero dejarías el texto [tal cual se ha producido]
Diana [sí sí]
Mireia puedes explicar porque::

Diana bueno creo que primero para ellos es una motivación y creo que si a lo mejor les les corriges/ | su autoestima puede puede:: no sé les puedes fastidiar la autoestima directamente | creo que ellos y más cuando están empezando | si ellos ven que:: que están empezando a escribir y tu les dices esto no se hace así yo creo que ellos pensarán pues ya no escribo más porque me voy a equivocar | claro (risas) pienso yo |¿eh?|

Mireia ¿cómo valoras el hecho | de que:: por ejemplo en:: o sea | cómo valoras el hecho de que por ejemplo en P4 haya un niño que está muy interesado por la lectura y la escritura y que ya sepa mucho | o sea crees que es positivo que::

Diana sí

Mireia que sepan antes de que | a lo mejor antes esperaríamos o:: ¿sabes?

Diana sí pues probablemente de su casa ya lo han motivado mucho | creo que tienes que coger las cosas así como positivas porque claro te puede desmontar un poco la clase/ | si:: siempre pasa | pero puedes coger ese niño por ejemplo y ponerlo con otro que no esté tan:: tan motivado o no sepa tanto/ y decirle bueno pues ayúdale a leer y ese niño se motiva más/ | al enseñarle al otro y el otro se motiva más que si le enseña una profesora directamente porqué es su compañero su amigo y está más motivado en llegar a ser | como como él un poco | que los niños se guían mucho por eso | por los amigos y y | más que por una profesora o por una madre eso pasa siempre

Mireia y qué | en parte lo has respondido ¿no? ¿cómo gestionarías la variedad que hay de nivel y de ritmos de aprendizaje en el aula | para este aprendizaje no?

Diana pues poniendo así | juntando pues los que más saben con los que sabe::n medio tampoco pondría tampoco:: |nyt| o sea no pondría tampoco una dos personas muy muy distintas ¿sabes? y a lo mejor los que saben medio con los que saben:: muy poco/ |entonces los que saben medio avanzarían mucho más | al enseñar a los demás | porqué siempre cuando enseñas o explicas una cosa aprendes tu mismo | y creo que los que saben menos tampoco verían que van tan atrasados | ellos ¿sabes? quizá el otro si sabe leer mucho y yo no sé nada |pf| me hundo un poco

Mireia vale |mh::| | no sé si has estado este año en una aula multicultural o multilingüe/

Diana no

Mireia ¿Has estado en alguna durante tu formación práctica?

Diana no

Mireia y crees que:: ¿cómo crees que es un aula de estas características? O sea | crees que introduce algún elemento de mayor dificultad o no o de menor dificultad a la hora de enseñar a aprender a leer y escribir o::

Diana no tengo ni idea de como será | pienso que:: quizás e::s | es positivo también porque si hay:: un chino | que ahora hay muchos | pues | igual también pueden enseñar a los niños pues su tipo de:: de letra y como lo hacen también para que ellos entiendan también un poco la dificultad que estos niños tienen ¿no? al intentar entender su letra/

Mireia y crees que el hecho de tener estos alumnos en clase o sea aumenta la la:: la disparidad de:: de niveles y de dificultad o que a la hora de enseñar a leer y a escribir no afecta el hecho de tener niños de::

Diana es que como nunca me he presentado en:: delante de un caso así/ no tengo ni idea

Mireia vale | y crees que la formación |nyt| o sea se te ha dado algún tipo de formación desde la universidad sobre este tipo de [aulas::]

Diana [no] | para nada

Mireia y crees que sería importante/

Diana sí | mucho | mucho porqué cada vez hay más | hay:: gente de Ecuador, gente de China, gente de Marruecos | hay mucho mucho mucho | mucho

inmigrante | entonces creo que debería ser básico | que nos enseñasen/ o que nos diesen ejemplos/ como antes | de distintas aulas y de como se trabajan | en ellas
Mireia no sé si quieres añadir algo así relacionado con la:: lectura y la escritura ¿no?
Diana (risas) que se mejore | un poco
Mireia mira te paso | esto es un texto escrito por un niño | bueno niño o niña ahora no::
Diana ¿lo leo?
Mireia bueno | sí si quieres está sigue por aquí que pone per sempre y luego aquí también sigue també Marta i també Ferran y també Lara | va para arriba
Diana perfecto ¿no? | se entiende perfectamente
Mireia La primera pregunta es más o menos ¿a qué edad crees que un niño hace un texto así?
Diana de cuatro a cinco pasando a cinco ya casi
Mireia y porqué:: | cuatro y cinco
Diana bueno yo me guío por lo que yo he visto en mis prácticas | en mis prácticas no:: no sabían ni escribir | ni mucho menos | entonces creo que ella tiene que ser cinco años bien bien | porqué:: no se dejan casi letras/ | todo y que hacen faltas de ortografía pero | se se lee se entiende perfectamente lo que | lo que:: quiere decir | pero:: también:: está un poco ahí:: que no se sigue una linealidad | por decirlo así
Mireia y si:: eres la maestra y te entrego este texto ¿qué comentario me harías?
Diana |bua| está perfecto (risas) está perfectísimo | a ver empezaríamos a trabajar quizás más en la clase | si muchos niños hicieran este tipo de:: pues un poco la linealidad y la |nyt| que tenemos que seguir {(AC) derecha izquierda de arriba abajo} | o sea izquierda derecha perdón
Mireia (risas) y has dicho que muy bien ¿crees que es importante reforzar positivamente a los niños?
Diana sí | siempre
Mireia |aja| ¿y porque?
Diana porqué:: ellos vienen:: | desde casa con una autoestima súper baja o no sé | supongo que en casa son uno y que o se lo dan:: | todo o:: siempre son:: buenos cuando ya no tienen que entender que no pero también si si ellos están aprendiendo a hacer esto creo que tienes que reforzarlo | una cosa es que estés en segundo y hagas esto y entonces bueno | pero nunca le puedes decir a un niño | qué mal lo has hecho | porqué cuando tu le dices a un niño:: eres tono eres tonto | pues al final es tonto y:: eso nos pasa a todos | en la vida | entonces yo creo que siempre hay que reforzar lo bien que lo hacen/ y puedes decirles pues | bueno lo has hecho súper bien pero yo para que quedara mejor/ lo haría así | o pondría una be aquí |
y ya está
Mireia ¿harías alguna corrección?
Diana no decirles pues sí | pues eso decirles acuérdate de que normalmente cuando escribimos en clase pues lo hacemos de arriba a bajo/ Mireia pero no se lo corregirías aquí
Diana {(AC) no no no} yo eso lo dejaría así
Mireia lo has dicho como:: muy convencida | porqué no
Diana porque creo que ella lo ha hecho | lo mejor que ha sabido entonces no le puedo chafar su | (risas) su autoestima/ | no lo haría nunca
Mireia vale y la última es en que situación crees que se ha:: el niño o la niña ha escrito este texto ¿no? como crees que::
Diana ¿esto? pues a lo mejor un día de:: | de la madre/ o del padre o así/ que la mam- la maestra ha dicho bueno vamos a escribir | entre todos o:: o:: cada uno que escriba un texto a los papás que se los vamos a entregar | y ellos mismos

326 hacen su texto y su | y supongo que a la hermana también y al hermano porque aquí
327 es Ferran y la Lara | o:: primos o algo muy porque tantos corazones/ (risas)
328 Mireia vale pues ya está Diana

- **Tercera compleció de comparacions de la Diana (curs 2014-2015)**

- *Enseñar a leer y a escribir es como* correr una maratón. Al enseñar estos dos conocimientos nos debemos rebajar de nuevo al punto base. Tenemos que ponernos en la situación de que no sabemos y empezar desde lo mas sencillo para poder transmitirles esos conocimientos de manera mas fácil a los niños. Es muy difícil intentar desaprender algo que tenemos tan asumido para intentar enseñar bien y por partes.

- *Aprender a leer se parece a* montarte en el dragón kan. La primera vez que te montas crees da miedo porque no sabes lo que viene y si serás capaz de seguir adelante sin miedo, pero una vez te das cuenta de lo que es y de que has sido capaz una vez , todo va rodado. Cada vez te animas mas estas mas motivado y eres capaz de tirarte para siempre, es decir una vez escribes solo la primera palabra sabes que eres capaz te motivas y ya no paras de escribir cosas.

- *Aprender a escribir se parece a* abrocharte por primera vez un botón. Necesitas. Estar concentrado y tener una psicomotricidad fina bastante avanzada para poder realizar los trazos de las letras.

Annex III: Sara

- **Transcripció de la primera entrevista de la Sara (curs 2011-2012)**

Mireia doncs la primera pregunta seria bueno si tu tens un bon record de quan tu vas començar:: quan tu vas aprendre a llegir i a escriure
Sara pues:: sí
Mireia ¿sí?
Sara bueno fèiem les típiques fitxes de:: de resseguir primer que tenien com puntets i després que et posaven el dibuix i no sé tampoc me'n recordo molt | no és un trauma
Mireia i els records són més familiars o escolars
Sara escolars || sí | a casa meva:: bueno no tenen cap carrera ni res són treballadors de sempre i no:: no m'han pogut ensenyar
Mireia vale i llavors quina importància li dones | o sigui quina importància creus que té aquest aprenentatge {(AC) el d'aprendre a llegir i a escriure} en una persona
Sara home per viure el dia a dia ¿no? diguem-ne perquè:: | estem rodejats de cartells i de:: informació i:: jo crec que és imprescindible saber llegir | i més llegir que escriure potser però que les dos són són molt importants
Mireia i com a:: mestra quina importància li dónes
Sara bueno la mateixa ¿no? molt és una manera també d'expressar-se i poder comunicar coses ¿no? i:: els infants si contra |nyt| abans ho aprenguin jo penso que és millor perquè podran expressar-se millor i comunicar-se millor amb:: la resta de persones
Mireia vale |em| de fet la següent pregunta anava una mica lligada i és si tu haguessis de:: o sigui imagina't que tu fossis ja professora i tens un curs i has de començar:: a llegir i a escriure amb aquests alumnes ¿com ho faries?
Sara pues | bueno el que sé |¿eh?| que encara no he fet res [d'això]
Mireia [sí sí] clar clar
Sara suposo que ensenyaria:: |nyt| primerament el nom perquè això és important llavors |nyt| lletra per lletra com so::na els sons després la resta de:: de lletres i:: que intentin fer paraules encara que no les facin però però que intentin fer els sons i així de mica en mica doncs | que vagin aprenent
Mireia i i ho fas així perquè és la teva experiència o perquè ho has vist fer no sé o sigui
Sara bueno una mica de tot | a mi de petita em feien la ella ("ll") sona /ll/ i també bueno | a la carrera hem vist a psicologia hem vist una mica d'això i penso que és la millor manera
Mireia vale i a quina edat creus que s'hauria de començar a llegir
Sara |pff| suposo que als || quatre cinc anys ja estaria bé que | sí que els llibres els contes i tot tinguessin lletra per bueno una frase contundent per | perquè comencin a llegir suposo que als cinc sis anys ja haurien de saber
Mireia vale mira la següent pregunta molt relacionada és a quina edat creus que un nen hauria de saber llegir
Sara als sis anys jo crec que:: començant primària ja hauria de saber
Mireia ¿i dius els sis per alguna cosa en especial? Vull dir perquè és el canvi::
Sara si suposo perquè és el canvi i ja comencen amb els llibres i amb deures i tot això i suposo que és l'edat apropiada
Mireia vale || i per o sigui i per valorar que és a partir dels sis anys et valores amb la teva experiència amb el que t'han dit el que has llegit vull dir
Sara bueno per això la meva experiència o sigui va ser un | jo recordo que va ser un canvi de |jo| la primària deures | el llibre escriure no sé què suposo que per

aquest canvi
Mireia vale tu recordes el canvi de infantil a primària
Sara sí sí
Mireia vale vale i:: com valores el fet de que una aula sigui multicultural i plurilingüe
Sara pues | bastant positiu | depèn de com ho porti la mestra diguem
Mireia vale ¿ho pots explicar [una mica]?
Sara [perquè] jo vinc de cicles | i vaig estar al Raval fent fent pràctiques i tot i clar allò és la festa de la multiculturalitat i tot i llavors la mestra ho portava bastant bé perquè intentava integrar totes les cultures |nyt| i que els nens o sigui no que només parlessin català i castellà sinó que | aprenguessin la cultura de la resta i paraules de la resta i:: | jo penso que està bé una altra cosa es que la mestra discrimini les cultures i només vulgui a | imposar la catalana diguem llavors no ho veig bé però | que si es porta bé jo crec que és molt ric pels infants
Mireia ¿i a quina escola del Raval vas estar fent pràctiques?
Sara al Fontana
Mireia vale no és curiositat | vale i llavors el:: quina influència |nyt| creus que té el fet que l'aula sigui multicultural i plurilingüe en el moment d'ensenyar i aprendre a llegir i escriure
Sara home per alguns nens | depèn d'on siguin pot ser fàcil ¿no? si són lla..- si són d'Amèrica:: o són de per aquí que es bueno el llatí ¿no? pues les lletres són semblants i no crec que sigui molt difícil però els àrabs per exemple que tenen una altra grafia | doncs potser sí que els hi costa més i escriure d:: d'esquerra a dreta en comptes de dreta a esquerra potser sí que hem d'estar més per ells i no:: |nyt| que no per la resta |
Mireia vale ara t'ensenyaré un dibu...- un escrit que ha fet un nen || i també Marta i també Ferran va cap aquí d'alt i també Lara
Sara sí
Mireia vale la pregunta és ¿a quina edat creus que un nen | produeix un text com aquest?
Sara jo crec que als quatre cinc | sí | perquè al principi de quatre comencen ||
Mireia vale ¿i ho dius així per alguna cosa en especial?
Sara bueno perquè:: a aquest curs vam estar a l'escola Encants i vaig veure un nen que era un *crack* escrivint però clar també feia això d'anar-se cap a d'alt i bueno |nyt| que ho escriu bé però que es veu el que:: el que pretén i |nyt| estic es diu igual que estic i llavors potser per això | que:: com que agafo aquell nen com a referència
Mireia ¿i que vau anar en una assignatura?
Sara si intervenció a l'aula | vam anar tres hores només pel matí a veure perquè és una pedagogia així com molt |nyt| lliure de que els nens allà els nens per exemple aprenien a escriure i a llegir sols | no em va agradar però::
Mireia ¿i pots explicar per què no et va agradar?
Sara no pel nen aquest es que li vaig agafar molt de carinyo (riu) que per exemple feia una redacció però | de que anava al futbol i no se què però era un full la redacció i per un nen un full tela però clar allà no se'ls motivava a aprendre a escriure bé les paraules a | a fer més ¿no? i hi havia nens que no sabien escriure per exemple ni el seu nom ni que sigui i em sembla bastant greu això que no sàpiga el seu nom | i clar per això que potser no:: cal que estiguis allà amb ells però sí que donar-li eines i allà no es donaven
Mireia |aja| imagina't que jo sóc l'alumne i t'entrego aquest text quin comentari faries com valoraries aquest text
Sara posant quina edat (riu)
Mireia no:: sense saber imagina't
Sara pues no sé que està molt bé que:: | que ho ha fet | o sigui que ha intentat separar les paraules fer els sons amb la a i la e que potser sí que hauria

d'intentar seguir la línia ¿no? de d'alt cap abaix i:: i no fer això | però que que està bé
Mireia ¿i li corregiries alguna cosa?
Sara depèn o sigui si ha fet molts | potser sí que li diria estic va amb e però sinó no li diria que està molt bé que:: que faci una altra cosa si vol
Mireia i quina creus que ha sigut la situació d'aula perquè el nen produeixi aquest text?
Sara jo crec que:: si que és això ¿no? que la mestra anava ensenyant els sons i:: (riu) i llavors el nen ho ha intentat reproduir aquí ¿no? i intentar també separar les paraules clar que no està molt aconseguit però | aquí per exemple sí que es veu que ha intentat ajuntar la | jo penso que això que la mestra ha anat dient els so::ns i el nen els ha reproduït
Mireia o sigui ¿que ha sigut:: com una mica dictat?
Sara no dictat no o sigui que |nyt| el nen podia escriure el que volgués però | la mestra li ha ensenyat la tècnica aquesta de "estic" com és "es" "tic" ¿saps? i llavors ho ha anat reproduint
Mireia vale doncs molt bé ja està

- **Primera compleció de comparacions de la Sara (curs 2011-2012)**

- *Ensenyar a llegir i a escriure és com* ensenyar una eina per comunicar-se amb el món, per viure-hi
- *Aprendre a llegir s'assembla a* anar descobrint tresors, al principi no saps res, però de mica en mica anem unint les lletres i descobrim coses
- *Aprendre a escriure s'assembla a* unir diferents sons i dibuixos per crear idees i expressar-se

- **Transcripció de la segona entrevista de la Sara (curs 2012-2013)**

Mireia l'any passat no sé si ho recordes que et vaig preguntar sobre el teu record d'aprendre a llegir i a escriure/
Sara sí
Mireia i el que hem fet és transcriure aquesta:: resposta/ i te l'ensenyo i és perquè a vegades estan en contacte ara amb:: nens que estan fent realitzant aquest aprenentatge potser t'ha vingut una idea o t'has recordat de que tu també feies alguna cosa:: o algo i per veure si estàs d'acord o:: vols afegir alguna cosa | com vegis ((llegeix la resposta transcrita))
Sara no me'n recordava |¿eh?|
Mireia ¿no?
Sara no (riu) | què vols que:: que t'ho comenti així [¿si ha canviat algo?]
Mireia [sí una miqueta]
Sara bueno això de:: de quan vaig aprendre a escriure/ | ara ho he vist a l'escola vaig estar a:: |nyt| a Roda | i:: | jo crec | que:: {(AC) tot i que sí que ha canviat una mica} que segueix igual o sigui t'ensenyen la lletra i després a copiar a copiar copiar copiar i:: |nyt| sí que fan una mica més de joc de:: |nyt| un dia van fer com un:: bingo donàvem lletres i ¿qui té aquesta? ¿qui té? Però:: jo em vaig avorrir molt en aquella classe (riu) i els nens també es que:: era impossible
Mireia és on tu havies estat
Sara no no és:: aquí a Barcelona jo visc a Barberà
Mireia |ah| vale
Sara i:: jo m'esperava allà un |oh| haurà canviat tot ¿no? però no és bastant:: | monòton igual | que tampoc sé com:: com es podria fer perquè no:: | però m'esperava un canvi
Mireia vale perfecte | sí sí més que res és això |nyt| la idea aquesta de:: t'esperaves que fos diferent de quan tu havies estat
Sara i no | és igual
Mireia bueno | i després et volia preguntar a quina escola bressol has estat?
Sara ¿ara?
Mireia sí
Sara a:: Riu
Mireia Riu
Sara a Nou Barris
Mireia vale i:: |mh::| bueno ¿amb quins nens estaves?
Sara P2 [els grans]
Mireia [vale] i et volia preguntar si feien alguna activitat relacionada amb l'aprenentatge i ensenyament de la lectura i l'escriptura
Sara |mh::| no | o sigui sí que feien contes però no:: o sigui ensenyaven les imatges només
Mireia ¿i dels contes i tot això? Vull dir els treballaven o els hi llegien o els tenien allà a l'abast els nens
Sara sí primer el presentaven i després tenien com unes fitxes | |nyt| bueno eren les imatges del conte/ i les tenien allà per jugar i explicar ells i ordenar-les però no:: | la llengua:: oral només res d'escrit
Mireia vale i a l'escola de tres a sis has dit que havies estat a:: Roquetes
Sara sí
Mireia i més o menys ¿em podries descriure com era la classe en la que estaves i:: en quina classe estaves també?
Sara |eh::| a P4 | i hi havien:: vint-i-dos nens/ crec | però:: bueno és un barri així amb molta diversitat |eh::| va ser bastant difícil perquè o sigui un era:: immigrant i no entenia la llengua tenia problemes mentals i era una mica | però bueno la profe ho portava:: el millor que podia | i:: |nyt| amb la meva ajuda també vam poder | |e| hi havia

un nen/ que jo estava tot el dia amb ell que era:: bueno era psicòtic i li costava molt estar per per la feina llavors em posava amb ell i en veritat veies que sí que s'ho sabia però clar com que no tenia l'atenció:: u::na persona per ell pues no avançava i era una pena perquè sí que sabia escriure i:: i sabia el seu nom/ el sabia bueno i tots els de la classe que hi havia alguns que no se'l sabien i ell tot i el dia de la setmana tot ho sabia per les lletres | i clar quan no tenia la:: l'atenció pues no podia avançar
Mireia clar i a nivell com relacionat també així amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura ¿què hi havia a la classe? i quin
Sara bueno tot estav:: això els dies de la setmana el bon dia tenia tots els noms després | bueno vam treballar els cavalls i vam fer un cavall gran i tenia totes les parts escrites amb lletres que és el que vam fer amb el bingo ¿no? com s'escriu cua la /k/ ¿qui té la /k/? | i:: bueno tot amb |nyt| tampoc hi havia gaire |¿eh?| perquè és que:: clar hi havia moltes coses i no ho podien tenir tot però lo bàsic dels dies de la setmana i el projecte que estaven fent sí que el tenien tot escrit | i després tenien racó dels contes | que no el feien servir gaire | i si el feien servir era per mirar els dibuixos i anar passant no:: | no llegien | i ja està i el nom a la taula
Mireia i aquests noms que comentes els dels dies de la setmana o el de la taula
Sara sí
Mireia ¿eren escrits pels alumnes o per la mestra?
Sara no per ordinador
Mireia |ah| vale ordinador
Sara els tenien en una caixeta i llavors anaven buscant ells discriminant a veure quin era i el:: l'enganxaven | i bueno tots el no::m de cadascú tot igual
Mireia i per exemple el:: |nyt| has comentat que tenien un racó de contes i tot ¿i havia un horari establert a la setmana per dedicar?
Sara no era quan quan acabaven la feina podien triar a què volien jugar | pues si volien anar a cuinetes contes | no hi havia | sí que potser algun dia |nyt| això que tornes del pati i queda un quart d'hora perquè vinguin potser sí que els feia asseure a tots i miraven algun conte però | mai l'acabaven o sigui mai van acabar cap perquè venia la del menjador ja a buscar-los i:: | no jo crec que no se li | donava importància als contes | era més:: {(AC) fitxa fitxa fitxa} i escriu això i::
Mireia t'ho volia preguntar també si treballaven així més [per fitxes escrites]
Sara [sí tot] tots els dies fitxes
Mireia ¿sí?
Sara sí
Mireia ¿moltes?
Sara una mínim | de vegades do::s || era bastant avorrit (riu) és que clar era tot el dia fitxa i:: |nyt| tampoc era d'escriure o sigui feien els números com a molt bueno i el seu nom i escrivien la data perquè la mestra la |nyt| l'escrivia a la pissarra/ i ells la copiaven però | la resta era de retallar els números pues dibuixa tres cavalls a on posi tres o
Mireia o sigui no eren tampoc [de::]
Sara [no] no no només escrivien el seu nom | i cavall |(riu) ja està | és que no:: | és que era difícil també perquè:: aprenguessin | sí | però bueno
Mireia i per exemple el:: |nyt| | ¿les fitxes aquestes eren fetes ja d'editorial/ o [eren fetes per els mestres?]
Sara [no eren::] la mestra la feia | sí
Mireia val
Sara en funció del tema pues
Mireia vale i més o menys bueno imagino que hauràs vist moltes activitats tot i que potser bueno ja sé una miqueta com:: el que pensaves però n'hi ha alguna que destacaries per què t'ha sorprès per què t'ha semblat molt interessant o::
Sara bueno la del bingo em va agradar | perquè o sigui semblava que no però | o sigui veies que tot el conjunt de la classe tenia:: bastanta bastant clares les

lletres/ i:: | i clar |nyt| quan quan ho potser si si no la veuen no saben quina és però jo sé que tinc la ce de cavall pues quan digui la ce jo sé que la tinc potser escriure-la no saben però identificar-la sí i em va sor...- sorprendre perquè tots ho sabien i | va ser més dinàmic i:: no sé ens ho vam passar molt bé i:: aquesta em va agradar bastant perquè va ser com diferent d'aprendre les lletres i aprendre a escriure a les paraules de cavall

Mireia i ara com si diguéssim a l'altre extrem quina has vist que no t'ha agradat gens o que canviaries o::

Sara |mh::| | bueno a part de lo dels contes que no:: li dedicava temps

Mireia ¿els hi haguessis dedicat més temps?

Sara sí potser en comptes d'arribar del pati i acabar la fitxa |nyt| d'abans o a la tarda potser a l'estona de la tarda que estan més cansats pues sí dedicar un dia a la setmana a explicar contes o:: |nyt| o veure una mà de contes per exemple ¿saps? però | treballar algun conte | i després bueno | el que no m'agradava era que la mestra per exemple escrivia la data | o sigui la tenien en petit allà al racó de:: bon dia però després escrivia |nyt| a la:: pissarra sense preguntar ¿i quina va aquí? |nyt| ¿no? una mica:: perquè hi havia molts nens que la:: sabien i no sé |nyt era com escrivia i copieu-la no deia /d/ /i/ /m/ /a/ no | no sé no em va agradar això | i bueno es que la resta no escrivien gaire i llavors no (riu) | no sé

Mireia no però el recurs aquest de la data potser l'haguessin pogut explotar

Sara sí jo crec que sí perquè a més | ho fan o sigui és una cosa que passa cada setmana o sigui i a mi em sembla increïble que bueno he estat ara o sigui fins fa dos setmanes que no sàpiguen escriure dilluns

Mireia ¿no en sabien els nens?

Sara hi havia molts que no i no tenen |nyt| problemes aquest de:: psicòtic i clar és com | portes o sigui porten aquí dos anys gairebé ja perquè estan acabant P4 | com no saben escriure dilluns (riu) | i alguns el seu nom també els hi costava | però bueno | això el:: la data

Mireia ¿quan creus que l'haurien més o menys de saber escriure? o si creus que ja seria normal que sapiguessin escriure::

Sara jo crec que sí | home es que porten dos anys veient-lo ¿no? és com el seu nom que de seguida és el primer que capten i aquesta és la meva lletra i aquesta és la de:: una a de la Anna i aquesta és de no sé què és que els noms a més que els hi agrada ¿no? o sigui allà molts cops jugaven al bon dia i jugaven amb els noms i no sé què | però clar no sé jo crec que a P4 almenys a l'escola on estava abans sí que ho sabien

Mireia ¿quina era?

Sara al raval

Mireia que era la Fontana [o no?]

Sara [sí]

Mireia és que em sonava

Sara sí

Mireia ¿allà ja ho sabien?

Sara la majoria sí i així que no tinguessin problemes però la majoria sí i era al setembre

Mireia ¿el nom i la data?

Sara sí

Mireia o sigui eren alumnes de P4 que venien de P3 com si [diguéssim]

Sara [sí] clar els que no:: perquè encara no entenien la llengua i tal no normal però | els altres sí mínim el seu nom segur | i clar aquí m'ha sorprès perquè |nyt| no hi havia tanta diversitat de llengua com per no:: entendre-la | i en canvi no:: sabien molts el seu nom | s'inventaven |nyt| una que es deia Anna posava quatre enes en comptes de dos i era si ho tens aquí escrit però:: | no sé

Mireia bueno i et puc preguntar i en el Fontana que vas fer com unes pràctiques extraordinàries o::

Sara no del:: la del cicle

Mireia |ah| és veritat sí sí sí sí me n'acabo de recordar | me'n recordava de l'escola i no del motiu (riures) perfecte | |nyt| o sigui ara et faré algunes preguntes que són que imaginat que tu ja fossis mestra o sigui les has de respondre tu com a:: |nyt| o sigui com a mestra ya:: treballant | ¿creus que quan abans s'aprèn a llegir millor?
Sara || sí | si es útil | o sigui:: llegir una paraula així super difícil que mai et o sigui que et trobaràs només si estudies ciència per exemple | pues potser no cal però les coses del dia a dia jo crec que sí | per poder llegir això pues si vol agafar el diari i veure alguna cosa pues | endavant o:: contes o això vocabulari de contes i:: |nyt| adaptat a infantil/ pues | jo crec que sí
Mireia ¿i més o menys quan diries de començar?
Sara començar a:: aprendre a llegir/
Mireia sí o bueno tens la referència aquesta de::
Sara o sigui a P3 ya:: |nyt| es comença per les lletres i tal | això a P4 que tinguin lo bàsic ¿no? els dies de la setmana els mesos el seu nom i:: els cognoms també |nyt| i bueno paraules com rosa Sant Jordi i coses així que es treballen | i jo crec que a P5 ja es podria muntar frases i:: coses més elaborades
Mireia vale
Sara també depèn de:: del tipus d'alumnat i tot això però | a una escola normal amb un nen normal això a P5 ja hauria de saber:: fer alguna frase senzilla algun verb i::
Mireia i creus que per exemple és |nyt| s'ha d'incentivar que escriguin com sàpiguen en aquell moment o com has comentat aquest cas de l'Anna ¿no? que tenia l'exemple a d'alt què és millor que el copiïn |nyt| de l'exemple o de la pissarra o del nom escrit a ordinador
Sara |mh::| clar es que el nom és com |nyt| lo primer que aprenen ¿no? llavors sí que hi havia alguna paraula |nyt| per exemple cavall ¿no? (riu) es que
Mireia sí sí tranquil·la
Sara que la ele per exemple clar molts no la tenen al seu nom llavors la feien al revés | pues jo en aquell moment | jo no li o sigui la saben fer només que han de girar |nyt| la lletra i ja està ¿no? els hi deia i tal però no:: | no m'enfadava com si diguéssim o sigui ho veia normal i no passa res i a la pròxima ja ho farà bé | jo crec que | ¿quina era la pregunta? (riu)
Mireia ¿que si creus que s'ha d'incentivar que escriguin com |nyt| o sigui lliure en el moment aquell com ho puguin fer o que copiïn d'un model per fer-ho?
Sara no jo crec que:: | com més lliure millor | o sigui això que si una lletra no la saben pues que tampoc la va fer al revés que sabia com era que no va fer una o | però:: jo crec que si és lliure i:: ho pot fer millor perquè si copia | no:: o sigui sabrà que aquella paraula però potser:: després bueno m::olts cops els hi passava que per endreçar-la sí que sabien la primera i l'última però les del mig:: |bf| no:: sabien com anaven posaven una o i | jo crec que ha de ser lliure però | amb uns límits de::
Mireia aquests límits que serien
Sara pues saber el teu nom i:: que més o menys o sigui això que si fa la lletra al revés pues | no passa res | a no ser que faci una totalment diferent | o la:: o aquestes que costen ¿no? la jota sempre la fan al revés la g no saben fer-la | bueno pues | ja aprendran ¿no? a mi em costava amb la essa de petita que la feia al revés sempre feia com un dos i | o sigui m'ho marcaven molt
Mireia ¿sí?
Sara sí a P3 que dius | acabo d'arribar i:: va ser una mica un trauma ¿no? perquè clar jo la veia allà i el meu cap la girava | i bueno potser per això els deixo que facin la lletra les lletres al revés ¿no? perquè jo ho feia |nyt| si:: també depèn l'edat ¿no? a P5 home ja havien de saber fer les lletres bé | però a P3 i principis de P4 bueno
Mireia i tu amb el cas aquest de la /s/ al final la vas acabar:: o sigui de la insistència vas
Sara sí | clar perquè:: no era un |nyt| ((imitant la professora)) bueno no passa

res jo la faig amb tu no era un ¡que així no es fa! Que:: bueno aquesta profe era:: i me la borrava i clar era com et cridava i clar tu amb tres anyets allà que estàs aprenent el teu nom era com |bf| clar jo plorant pues era molt va ser un trauma
Mireia ¿i quina importància com a mestra li donaries a l'aprenentatge del codi? | o sigui | a la relació aquesta més pura ¿no? de so grafia
Sara home jo crec que bastant important ¿no? perquè:: si tu saps com sona una lletra | podràs llegir tot | ¿si? Jo crec que:: s'ha de o sigui això ¿no? amb la data | de no escriure-la i dir ja està sinó de /d/ anar dient els sons perquè ells vagin associant
Mireia i així en general també com a |nyt| com totes les normes ¿no? que conformen la nostra escriptura ¿no? ¿quina importància li donaries?
Sara d'accents:: i ¿tot això?
Mireia sí no però també la idea aquesta que escrivim per paraules que separem |nyt| ¿saps? separem les paraules però les lletres les ajuntem en paraules fem frases fem paràgrafs
Sara clar paràgrafs (riu) a Infantil una mica | però | bueno jo és que:: | clar depèn del nivell ¿no? clar si a P4 t'escriuen:: tres paraules seguides encara que siguin lligades pues |nyt| *ole* ¿saps? si mentre:: si sempre que estiguin bé i després o sigui és com per fases ¿no? primer és igual com escriguin | ment...- primer han de saber les lletres després pues ordenar-les i després aprendre a separar ja paraules però:: | clar és com fases ¿no? cada nen arribarà quan | quan arribi/ però això a P5 ja haurien de saber separar almenys
Mireia les paraules
Sara sí
Mireia i::
Sara sí que potser hi ha sons que costen perquè quan els diem | hi havia ¿no? que dius com:: com una paraula que sí que |nyt| sí que es pot entendre també es discriminar com lo de que faci la lletra al revés ¿no? pues hi ha paraules que sí que:: les poden confondre i d'altres que si les has treballat i tot pues no té sentit que les facin juntes
Mireia i tu | ¿quins materials utilitzaries per per iniciar i per realitzar aquest ensenyament aprenentatge no?
Sara pues:: tot visual suposo o sigui fitxes | cap al final potser
Mireia ¿fitxes vols dir aquestes que comentaves dels nens d'escriure?
Sara sí | potser sí que faria més de:: d'això del bingo d'anar fent lletres de ¿aquesta de qui és? |ah| aquesta la té la Anna i la Alicia i no sé què i:: que escriguin a la pissarra ¿no? que és com més divertit sempre escriure a la pissarra amb el dit al terra potser més gran de més gran a més petit potser | |nyt| i ja lo últim fitxes a:: primer això amb puntets i després | marcar les dos línies i |nyt| que hagin de fe::r i després sense res que facin la paraula
Mireia molt bé i bueno pel que m'has comentat amb:: més o menys m'imagino que bueno que has estat al Fontana que tu sí que has estat en una aula multicultural i/o plurilingüe
Sara totes (riu) no he estat a cap que no ho sigui perquè tan al cicle com aquí les dos
Mireia vale llavors | bueno la pregunta és si me la pots descriure una mica llavors com que tens dos no sé si vols [comentar les dues o::]
Sara [bueno si vols] aquesta que la tinc més recent
Mireia el que tu vulguis
Sara ¿comentar l'aula?
Mireia |nyt| sí com era una mica així en general | havies comentat que eren vint-i-dos alumnes
Sara bueno | era una mica caos perquè clar eren molts nens i:: jo que sé el bon dia clar anar un per un ((imitant a la mestra)) ¿que ha vingut no sé qui? ¿que ha vingut no sé? Era clar | el primer ja portava deu nens per davant i estava molestant als altres perquè s'avorria i llavors era bastant difícil fer activitats així com:: |nyt| com més

pautades ¿no? això del bingo perquè érem molts i clar quan has donat la lletra ¿què fas? Pues o molestes al del costat o:: t'aixeques i te'n vas i això sumat a que hi havia nens amb problemes també:: de discapacitat i tal pues | era bastant caos es notava molt quan venia quan:: venia el noi de suport també per aquest nen perquè era com |buf| menos mal | però era una mica caos

Mireia i per exemple dels vint-i-dos més o menys quines |nyt| o sigui ¿quines llengües o quina procedència tenien?

Sara el castellà bàsicament | sí eren:: | la majoria gitano::s i:: de Sud-Amèrica | el castellà | menys algun que sí que parlava en català perquè la família li parlava però:: la majoria eren i barrejaven tenien uns lios els pobres al cap |

Mireia ¿i com valores aquest entorn?

Sara |pf::| negatiu però es que | o sigui no tenen una altra ¿no? a tothom li agradaria que fossin poquets nens i així poder-te dedicar al 100% però es que | cada cop hi ha menys me::nys mestres i més | més nens llavors | jo crec que és bastant negatiu perquè no pots dedicar-te a cada nen ¿no? i:: i això fa que es perdin i que no:: que cada cop el nivell sigui més baix potser

Mireia ¿creus que en una classe que a nivell |nyt| com:: o sigui que tots compartissin la llengua com de casa seria més fàcil?

Sara no no jo crec que no::

Mireia o sigui és més pel volum de:: [d'alumnes en general]

Sara [sí per sí per] possibilitat de dedicació de la mestra | perquè aquí tots compartien o sigui tots s'entenien tots parlaven el castellà i no passava res (riu) però:: clar

Mireia vale llavors perdona que insisteixi però no m'ha quedat molt clar llavors o sigui |nyt| el fet que et fa dir que és més negatiu és el fet que n'hi haguessin vint-i-dos/

Sara vint-i-dos i:: sent com son també o sigui amb problemes que:: com si n'hi haguessin cinquanta

Mireia vale això és

Sara i només una mestra i clar jo:: que no em podia quedar mai sola:: perquè no et pots quedar sola | però clar tampoc podia | |nyt| com que no pots interferir gaire llavors no pots fer res perquè no saps quina és la metodologia de la mestra i clar no vols dir-li |pf| clar la lletra l'ha fet al revés ¿i ara què li dic? Pues ves a ensenyar-li a la mestra ¿saps? perquè:: | clar | o sigui en veritat jo estava allà pues sí per borrar alguna cosa per ajudar per | però no | o sigui era ella amb vint-i::-dos nens que semblaven cinquanta

Mireia i del Fontana o sigui també tens:: |nyt|

Sara d'aquí sí que era més difícil perquè eren àrabs paquistanesos i de *por ahí* | i:: | i hi havien tres o quatre que parlaven castellà perquè eren sud-americans però | clar | quan començaven a parlar parlaven en àrab i era un no parleu en àrab perquè no m'entero (riu) i | clar | no et feien cas perquè no t'entenien | o ploraven potser |nyt| ¿no? li deia però ves a agafar el llapis ¿no? i bé li deies bé i era una cosa normal és agafar el llapis per fer la feina i ploraven perquè no t'entenien i | era més difícil

Mireia i el en el:: |nyt| o sigui ¿creus que aquest entorn té alguna influència en el moment d'aprendre a llegir i a escriure?

Sara sí perquè sobretot en els àrabs ¿no? que clar | van al reve..- o sigui nosaltres d'esquerra a dreta i ells de dreta a esquerra i molts nens ho feien ¿no? de:: escric el meu nom però al revés | i era un:: clar canviar això no aquí escrivim així el teu nom és així i també la grafia tot és diferent clar jo crec que sí que influeix | potser de tan petits no perquè encara no saben:: escriure la seva llengua tampoc però sí que la veuen a casa i:: | si acaben d'arribar del seu país encara més

Mireia tan petits et refereixes a P3 P4

Sara sí d'infantil |nyt| si arriben a primària potser sí que és més difícil perquè allà ja has après a escriure llavors has après més coses però a Infantil potser sí que és

difícil però no tant | perquè:: clar encara estan *momento esponja de absorbo todo y::*\
Mireia no sé si has vist algun:: |nyt| algun:: alguna cosa que vulguis comentar relacionada amb l'aprenentatge i l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura que no hem::
Sara bueno vaig estar pensant l'altre dia quan em vas dir de fer l'entrevista | i:: bueno jo he començat a fer llengua de signes/ | llavors clar la llengua és la mateixa escriuen igual la diferència és com parlen ¿no? llavors jo vaig estar pensant què és més important si saber llegir o escriure i ho vaig comparar una mica i vaig veure que en veritat és més important llegir ¿no? perquè | és com aprens ¿no? a mi em signen llavors jo sí que l'entenc però a l'hora de signar jo ¿no? que seria com escriure | no ho entenc o sigui no ho sé fer | i clar però |nyt| a base d'anar veient i tal pues vas aprenent ¿no? i jo crec que aquí és el mateix a base de | d'anar llegint paraules aprens a escriure-les | i ja està {(P) això}
Mireia molt bé | ara et faré unes preguntes que són amb un suport visual | si te'l vols mirar
Sara és que això (riu) ((fent referència al suport visual))
Mireia digues digues
Sara bueno la mare del meu novio és mestra de primària i m'ensenya també cada cosa així ¿i aquí que posa? | bueno es que veus això ¿no? de estic ((referint-se al suport visual)) | no passa res o sigui jo crec que | ho ha fet bé/ perquè quan tu ho dius | no dius estic ((fent èmfasi en la /e/)) ¿no? és ha ha identificat els so i ho ha fet | pues jo això no sé quin nivell és però | a infantil ho donaria per bo |nyt| sí que li corregiria perquè | no és correcte/ | però no li faria tornar a fer potser en aquesta fitxa
Mireia t'ho volia preguntar més o menys ¿a quina edat creus que un nen produeix un text així?
Sara || P4 P5
Mireia |aja| i | |nyt| pots dir com:: ¿què et fa pensar que és P4 o P5?
Sara bueno això dels so::ns | lletra de pal | i que està tot com molt junt ¿no? i que no te...- bueno estic molt feliç ((es queda observant el text escrit))
Mireia i després és i també Ferran i també Marta i també Lara
Sara clar no tenen |nyt| la línia línia línia no és | vaig escrivint i ara *me voy por aquí* i ara::
Mireia i aquí baix per sempre
Sara sempre | ¿això qué és?
Mireia exclamació imagino
Sara sí jo crec que sí que per això per la lletra de pal/ | pels sons aquests de estic i:: feliç |nyt| perquè no fa {(P) línia línia línia) | ara em diràs que no
Mireia |ah| no no no tranquil·la
Sara jo pel que he vist |¿eh?|
Mireia sí sí i per exemple si jo sóc l'alumna i t'entrego aquest aquest full ¿em faries algun comentari?
Sara | clar | ¿de quin nivell ets?
Mireia |ah| no no no ho sé
Sara de Infantil ¿no?
Mireia no clar suposem si vols que és del que tu has comentat ¿no? que has dit que era
Sara diria que està bé però clar que aquesta és una a que enganya potser ¿no? que en veritat és una e | clar és que depèn de si ho hem treballat pues sí que t'ho diria però si no hem arribat perquè no hem arribat pues | t'ho donaria per bo sí que t'ho comentaria |nyt| potser t'ho tatxo i t'ho poso aquí d'alt perquè ho vegis | però no:: no t'ho faria repetir
Mireia i en:: quina situació d'aula creus que s'ha:: |nyt| creus que el nen ha escrit aquest
Sara no sé potser quan han parlat de la família o algo ¿no? perquè:: papa papito papito (riu) ¿no? potser de:: un missatge per la família o algo que estiguin

treballant la família | que això també és molt d'Infantil | jo crec que això ((imitant a una mestra)) ara li farem una carta a:: la nostra família || (riures)
Mireia molt bé
Sara i això
Mireia ja està Sara

- **Transcripció de la tercera entrevista de la Sara (curs 2014-2015)**

Mireia vale | {(AC) la primera pregunta és molt general} és que:: | que em comentis com sents que ha estat la teva formació aquí al grau d'educació infantil/ | respecte l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura | et sents | contenta:: creus
Sara bueno de fet ara vinc d'una exposició de:: de Didàctica de la Llengua dos/ i hem estat parlant d'això que | ens han format | ara | vull dir va ser hem tingut unes pràctiques l'any passat en didàctica de la llengua u però realment quan ens han aportat sobre | com és la lectura quines fases hi ha o:: l'escriptura quines fa- és ara a quart | i quan ja hem fet les pràctiques i llavors és |nyt| | clar ens ha quedat aquí com penjat i aleshores ara ara m'agradaria veure | com són o sigui veure una classe/ i poder analitzar bé els nens i | clar ha arribat tard vull dir ha sigut ara a quart i ha arribat molt tard
Mireia i quins canvis o millores proposaries ¿no? Per què fos::
Sara fer-ho abans | fer aquesta assignatura potser fer la de:: didàctica u | a primer segon/ i l'altre segon tercer | [sí::]
Mireia [sobretot] pel que has dit [perquè]
Sara [sobretot] per les pràctiques | per les pràctiques de quart que són tres mesos/ i que és quan realment estàs a l'aula t'has integrat ((picant amb la mà a la taula)) i pots veure com funciona cada nen/ | allà ho pot ho puguis aplicar o veure
Mireia què creus que ha sigut el que més t'ha impactat de:: a nivell de les d'assignatures o d'alguna lectura o:: de les pràctiques o:: | sempre referit [a la llengua]
Sara [sí sí de la llengua] ¿no? de:: | bueno sobretot les pràctiques ¿no? perquè bueno és això ara:: a la carrera ens ha arribat ara | llavors | com és tard pues no ho he pogut |mh::| pair gaire | a:: sobretot a les pràctiques ¿no? Les | diferents maneres que tenien les escoles d'apropar la:: la lectura i l'escriptura | es veien escoles on | eren mo::lt | |nyt| molts ensenyar però |nyt| per aconseguir algo ¿no? Amb una finalitat de per promoure la lectura |nyt| que agradés als nens ¿no? ((imitant mestra)) de farem això per aconseguir ajudar al monstre |am::| no sé què | i altres era no simplement llegim el poema/ pintem el::/ dibuixet com jo us digui i:: aneu a esmorzar de dir |nyt| clar això sí que m'ha impactat bastant ¿no? De les diferents metodologies que hi ha per ensenyar/ | i com:: afecta això als nens | els nens que feien lo de:: per gust/ la lectura i l'escriptura per gust/ sabien molt més que els altres que era |mh| bueno copia això i:: si em canvies una paraula no:: no sé | jo quina és
Mireia ¿aquest curs a les pràctiques has estat a parvulari?
Sara sí a P4
Mireia |ah| perfecte | i què tal l'escola aquesta que has visitat en:: referència a l'ensenyament
Sara no P3 perdó
Mireia ¿què tal l'escola?
Sara bueno era bastant tradicional | tot era:: |nyt| les mateixes fitxes que l'any passat encara que el grup | és totalment diferent/ era la:: La Sola | allà per | per Gràcia | hi havia bueno | un:: nivell mig d'immigració/ | i això com que no contemplaven ¿no? Era sempre la mateixa:: fitxa/ del mateix tema cada dia cada dia clar això va faltar |nyt| ¿no? I quan vaig poder vaig poder fer una unitat didàctica/ i llavors vaig aprofitar i vaig bueno vaig els hi va encantar als nens tot el que vaig fer perquè era com per ells era destinat a ells i no | a un curs de P3 en general
Mireia i de les activitats que més o menys vas veure | durant la teva:: durant |nyt| el període aquest de pràctiques/ n'hi ha alguna que diguessis ostres mira aquesta està:: m'ha agradat perquè:: pel que sigui |¿eh?| o perquè als nens els hi ha agradat més o perquè::

Sara bueno em va agradar una que vam fer:: que tenien els cartellets del bon dia/ tenien la foto:: i el nom | llavors | va treure la foto/ que estava enganxada amb velcro la va treure/ i les va com:: tirar per terra | llavors va cridar un parell anava cridant:: no sé de tres o quatre nens/ i llavors havien de buscar la seva foto/ i e::l seu:: nom | i llavors era com la l'activitat més dinà- dinàmica que vaig veure d'això una mica trist però |nyt| i:: bueno els hi va agradar bastant perquè clar anaven buscant/ aquest no és aquest no és aquest té la meva lletra i bueno | era la més | dinàmica que em va:: la que més em va agradar

Mireia {(AC) i has comentat que la teva unitat didàctica sí que la vas intentar fer molt diferent/} pots explicar una mica::

Sara {(AC) perquè:: vaig tractar} les emocions que és un tema que no es tractava gens a l'escola/ i llavors a partir de::l Monstre de Colors/ de::l conte aquest/ | doncs vaig introduir les emocions/ en el dia de la:: com |nyt| no en els cartells del bon dia/ vaig tapar la seva foto | amb l'hi l'hi posaven bueno era una cara del monstre/ i llavors cada dia posaven com es sentien si era:: estaven tristos posaven el blau i |nyt| llavors a partir d'allà fèiem diàleg | però clar la la foto sempre quedava tapada/ | i llavors això facilitava també que poguessin llegir només el nom que jo ja sabia que sabien fer |nyt| i no sabia perquè les mestres encara no ho havien tret si ja ho sabien perquè/ i bueno

Mireia i el conte també els hi vas explicar::

Sara vaig explicar el conte | després van fer una altra activitat també de:: tenien el tres dibuixos de tres monstres amb:: expressions diferents | i tres cartellets amb:: cada emoció el que:: el que representava | llavors havien de relacionar cada lletra i llavors anava taula per taula dient ((imitant)) ai aquest com està trist/ |ai| quina és la de trist a veure fem la del trist i feien /t/ i aquesta qui la té ¿no? Sempre per per l'alfabet que ells tenen que és el seu nom i:: i el dels companys de la de la taula i potser sí que algú arriba més enllà però i:: | bueno de lectura i escriptura vaig fer això només (riu)

Mireia {(P) bueno} | i de les activitats que vas veure {(AC) durant el teu període de pràctiques també/ relacionat així amb la lectura i l'escriptura/ quina vas dir o sigui quina creus | quina no t'ha agradat} | gaire per no dir gens

Sara bueno va ser més bueno es que eren:: | bastant semblants totes | per exemple quan treballaven la roba d'hivern/

Mireia sí

Sara |em::| {(AC) jo què sé} tenien abric/ gorro i guants per exemple i tenien la fitxa amb:: amb el dibuix/ | {(AC) i llavors} el que feien era |nyt| tenien igual els cartellets i ho havien d'enganxar | i:: hi havien nens/ que en comptes d'engan- d'enganxar-ho ho volien escriure |

Mireia {(AC) perquè tenien uns cartellets amb la amb la paraula} [escrita]

Sara [sí amb la paraula] i havien de posar cola i enganxar-ho a sota de [la imatge]

Mireia [vale]

Sara i alguns nens en comptes de fer això/ s'avorrien i volien escriure | o o:: ho enganxaven i després ho volien |nyt| i les mestres ((imitant)) {(AC) no no no} això ja està perquè com clar |nyt| com que no tenen bona lletra o:: o com que (DC) espatlla} la fitxa | i llavors clar no quedava maco que el nen posés allà un:: tres ges perquè no sap escriure guant o:: | i llavors li deia {(AC) no no no} i ho borraven/ o li deia {(AC) no no no} té guarda-la allà la fitxa i ves a jugar | això no bue- era <u>bastant::</u> general aquesta:: dinàmica |¿eh?| vull dir ho feien bastant

Mireia ¿què haguessis fet tu? En aquesta situació

Sara que escrigui el que vulgui llavors | si:: encerta la lletra/ genial que no ja ho farà | però almenys la intenció deixar-li perquè si li dius que no | clar quan li diguis escriu guant | clar no ha escrit mai la parau- la llera la lletra ge o:: clar es pot sentir cohibit i no:: fer-ho ((entra algú al despatx))

Mireia |am::| ¿creus que quan abans s'aprèn a llegir i a escriure millor?

Sara || bueno | ni millor ni pitjor | és depèn del sentit que li donis si tu si és realment útil per tu | sí | sinó/ si són lletres així a l'atzar/ no té sentit | però si:: | si generes un gust per la lectura i que realment t'agrada i pots | i que és útil per tu perquè pots llegir cartells del carrer:: o:: |nyt| el menjar:: sempre | bueno estem rodejats ¿no? de lletra | llavors si potser no cal | forçar el nen de P3 a que | aprengui a escriure i a:: llegir el seu nom o | sinó deixar-ho més lliure/ i que vale sí que hi ha d'haver un un:: límit o sigui a P5 sí que haurien de saber | uns mínims | però en general no crec que s'ha de forçar sinó com algo que | s'ha de | convidar diguéssim

Mireia ¿i aquests límits més o menys així a:: grans trets quins quins serien?

Sara bueno conèixer | el fonema de cada:: | grafia/ | i bueno | saber escriure escriure'ls tots també/ i si:: et dic una paraula que la més o menys coneguda que no tingui cap so així:: | que la sapiguessin escriure | noms i tal això

Mireia i llavors a quina edat més o menys creus que a nivell |nyt| s'hauria de començar a treballar amb::

Sara la lectura i l'escriptura/

Mireia sí

Sara no

Mireia clar sabent també aquesta idea no? Que a P5 més o menys han de saber això

Sara no a P3 | jo crec que està bé ja però sempre convidant no forçant | a P3 bueno pues amb això ¿no? Pues amb el nom que que els hi agrada ¿no? perquè el tenen a tot arreu a la cadira i és com | el seu és algo que li dona com propietat ¿no? És el meu nom és la meva taula és el meu esmorzar llavors | això convidant perquè els nens | bueno tenen molta curiositat i volen aprendre/ | i llavors des de P3 jo crec que ja s'hauria de començar

Mireia ¿i com els convidaries?

Sara || doncs | bueno jugant/ | vam fer:: bueno crec que ja t'ho vaig comentar al:: a segon a les pràctiques que vam fer com un bingo | llavors els nens potser no coneixien | quina era aquella lletra però | pel so:: o per qui la tenia/ és com:: |nyt| ara sé que aquesta és la essa perquè la té ella que és la Sara i llavors mira jo la tinc ¿saps? pues la posem aquí:: a ulls que acaba així/ | |nyt| jugant | a partir del joc i

Mireia i quan consideres que ja haurien de saber:: |

Sara ¿llegir i escriure bé?

Mireia s:: | sí llegir i escriure | sí

Sara a primer ja:: |

Mireia amb el canvi

Sara sí | a primària

Mireia i pots explicar per què prim-

Sara bueno perquè ja és |nyt| com que ja ha passat tot aquesta {(DC) etapa} de descobriments i ja han de | començar a assolir objectius i:: continguts que | estan marcats pel currículum i ha de ser així

Mireia |am::| si tu ara estiguessis ja:: exercint de mestra/ | ¿quin mètode |nyt| | tu utilitzaries? | per a aquest ensenyament i aprenentatge

Sara bueno això molt lliure ¿no? De a través de jo::cs de descobrir lletra per lletra pel nom de:: de bingos de:: en comptes d'escriure amb un llapis pues començar amb:: la pissarra que els hi encanta/ | o:: avui unes companyes han dit que:: han posat una cartolina negra i farina i amb el dit pues feien pues |nyt| {(AC) no sé jo això per exemple no ho he vist a cap escola encara} i:: (riu) és molt trist dir-ho però trobo que està molt bé perquè potser no tenen la psicomotricitat suficient com per agafar bé un {(DC) llapis} o força | però això ho sap fer tothom | vull dir amb:: amb amb el dit/ poden fer la lletra i:: | i això a través del jo::c i:: | sempre buscant un objectiu d'aquella lectura o escriptura ¿no? No:: no escrivim perquè sí

no escrivim perquè | perquè li volem dir al nostre company com li estimem {(P) no sé}
Mireia i sobre:: |nyt| | pel que:: les fitxes tindrien cabuda com si diguéssim en el teu mètode o::
Sara sí | però no sempre | perquè òbviament el nen ha de:: ha d'aprendre a escriure llavors això | es pot reflexar en una fitxa però |nyt| no que sigui una fitxa de:: | bueno ara copia això i pinta el dibuix o escriu només la paraula sinó fitxes més obertes de:: | |nyt| ¿què veus aquí? ¿no? O què hi ha o què:: | què t'agradaria fer aquí o:: |nyt| | tot molt més obert que no com ara que són fitxes tancades i:: i sempre basant-se això en els coneixements previs dels infants i els seus interessos o sigui | si està de moda el bob esponja pues | fitxes del bob esponja (riu) es que ||
Mireia creus que més o menys hi ha un mètode que és el que |nyt| més o menys és el que utilitzen en general les escoles per ensenyar a llegir i a escriure/ o creus
Sara sí | bueno jo almenys | les que m'he trobat a les pràctiques sí:: sempre:: moltes fitxes mo::lt copiar sense cap | finalita::t ni res i:: | bueno | no he vist encara cap escola així:: | bueno l'únic que vaig veure va ser aquesta del bingo i que intentava així | |nyt| ser una mica més dinàmic però | acabava recorrint sempre a les fitxes de còpia i:: pinta el dibuixet
Mieia i què en:: | qu- quin | o sigui no no tu quan has parlat del mètode que utilitzaries que tu utilitzaries era diferent a aquest ¿per què? |nyt| [no utilitzaries]
Sara [sí perquè] era:: | bueno clar {(AC) bueno això és el que penso després el que faci}
Mireia sí sí
Sara perquè era com o sigui jo penso que ha de ser tot molt més dinàmic i molt més vivencial | vull dir si el nen ho pot tocar millor | sí perquè això la lletra si jo toco no toco res llavors si la puc tenir en tres-d o en algo abans/ millor i després anar |nyt| transformar-ho i acabar amb el paper i amb la lletra de pal i lletra lligada que vindrà després | i:: bueno jo | {(AC) això el que m'agradaria és que} | |e::| que fos molt més dinàmic/ molt més atraient perquè | al final acaben asseguts allà a la cadira avorrits molestant al del costat perquè no els i interessa/ | i:: {(P)i això}
Mireia vale | quin paper creus que ha de jugar la literatura infantil en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura
Sara | home jo crec | que és un paper molt important jo crec que sempre ha d'existir el racó dels contes/ | perquè a més els hi agrada | i encara que no en llegeixin veuen les imatges i s'inventen una història i poc a poc | aniran preguntant | què diu aquí o:: fins i tot | jo m'he trobat amb nens que s'ho inventen ¿no? ((imitant)) aquí diu que la caputxeta va anar al bosc i potser no posa ni això però s'ho inventen i els hi agrada perquè has llegit ¿no? I:: bueno jo crec que ha de ser important ¿no? perquè | bueno és un material molt bo bueno |nyt| en general ¿no? Que té il·lustracions que sempre | els hi agrada/ | i el vocabulari normalment és simple | és |nyt| estructurat i:: | adequat a l'edat que:: | que pertoca
Mireia l'escola aquesta:: la darrera que has estat de pràctiques/ | empraven o sigui utilitzaven aquest
Sara |mh::| {(AC) però no o sigui} |nyt| tenien |e::| com un:: cistell així gran amb contes/ | però:: només el treien quan els nens acabaven de:: | d'esmorzar i el deixaven allà com |nyt| | perquè es distreguin i no esverin i no molestin a la resta | llavors només feien:: | un conte:: a la setmana | tot i que els nens sempre portaven cada dia el nen | cada nen portava un conte mínim perquè el volia explicar però no:: però mai paraven a mirar aquell conte o:: sempre portaven un que:: | que era igualment el que es feia {(DC) any rere any} i ja tenien totes les fitxes preparades i no:: | i el conte que vaig fer jo per exemple no:: no el coneixien i res | bueno els hi va encantar em van demanar el material i tot i bueno
Mireia també era algo:: diferent ¿no? I
Sara sí algo nou | [sí]

Mireia [innovador] | quina importància li dones a la |nyt| relació aquesta so grafia ¿no? Que has comentat tu abans/ de saber com s'escriu cada:: cada fonema
Sara || bueno jo crec que és molt important per | per aprendre a escriure paraules que no coneixes ¿no? o sigui |nyt| al final el seu nom o el de la seva mare o casa o gos tot això al final és com | ho tenen automatitzat i llavors |nyt| no:: |nyt| no:: potser ni ho pensen quan escriuen ja saben que gos porta aquelles tres lletres i ni hi pensen en el so que tenen | però si tu li dius:: |nyt| clar a mesura que van avançant | han d'anar escriu- han d'anar | escrivint paraules noves o | o ja en el moment que quan una frase que té verbs i:: | i altres paraules |nyt| clar han de | han d'anar com/ {(P) descodificant cada paraula} | amb els seu:: so per poder escriure-la bé | llavors jo crec que bueno {(AC) és bastant important que coneguin tots els fonemes}
Mireia quan creus que els haurien de:: |nyt|
Sara | bueno a P3 es podria començar pels del nom ¿no? que són |nyt| que a més ells s'ho saben ja perquè és com ((imitant)) |¡ah!| la no sé escriure casa |ah| sí la ce que tothom sap la a ¿qui la té la a? la té l'alba | ¿no? Llavors |nyt| sí que |nyt| es pot anar associant amb els noms/ i a a partir d'aquí és que bàsicament és fer l'alfabet
Mireia creus que s'ha d'incentivar que els nens escriguin:: com puguin en el moment/ o que és millor que copiïn d'un model::
Sara no que escriguin al moment | o sigui és igual si t'escriu què amb una ce i una e | {(AC) bueno si t'ho fa a primer no} però | si t'ho fa a P4 o:: principis de P5 | {(AC) ja s'hauria de donar per bo perquè} ell ha associa| les bueno els dos fonemes que se senten ¿no? la /k/ i el /e/ amb:: les dues lletres | llavors jo crec que s'ha de deixar així/ | i ja:: ja li explicarem |nyt| que no que què no s'escriu així sinó la regla ¿no? | Però que copiant/ al final és | no sé és calcar ¿no? no:: aprens res i no és significatiu per ell
Mireia i has dit que a primer sí que no ho donaries per vàlid
Sara home jo crec que ja a primer ja haurien de saber:: | |nyt| potser sí que lo de:: bueno el què costa més ¿no? de la be:: i la {(DC) be baixa} i aquestes coses però | que escriguin:: no sé | el què que l'escriguin amb ce doncs no perquè ce:: té un altre so és una /k/ i no
Mireia i la | |nyt| a nivell de de la correcció ¿no? S'han de corregir tots els totes les escriptures dels infants/
Sara no | bueno | depèn de:: de l'edat ¿no? però si |nyt| estan incitant o::
Mireia però per exemple a parvulari
Sara cap a fina::ls potser però no corregir en plan {(AC) no és que això no es fa així} sinó ((imitant)) |nyt ah| molt bé has escrit això i per què ¿no? Perquè potser et diu no perquè sona:: | la /k/ i sona la /e/ | pues sí però ara mira jo t'explicaré que això no s'escriu o sigui | |nyt| no dir no ressaltar l'error sinó:: modificant una mica el que ell ha escrit | i abans no abans no que escrigui el que vulgui
Mireia i deixar les produccions {(AC) tal qual les fan} | i fins i tot aquestes que es pengen en:: imagina't |¿eh?| aquestes els típics que es pengen o l'àlbum que es posa a l'entrada de la classe perquè el vegin els pares i tot això/ també les deixaries
Sara sí perquè és que canviar-ho és com enganyar als pares ¿no? | Vull dir |nyt| no sé a mi m'ho feien amb la meva neboda que era |mh::| amb amb els dibuixos ¿no? Era |nyt| això no ho has fet tu perquè és que dibuixes <u>cada dia</u> amb mi/ | i <u>tu</u> no saps fer una casa encara | i llavors venia amb cases fetes i era clar li preguntaves ((imitant)) no m'ha ajudat la profe clar òbviament si és que es veu ¿no? |nyt| i es que no sé jo com a mare almenys no m'agradaria que m'enganyessin | perquè a més jo ho sé el que faria el meu fill ¿no? perquè el veuria cada dia/ | llavors perquè quedi bonic no:: | el que el que és el que s'ha de fer pues | es queda així i punt

Mireia com gestionaries els | els diferents ritmes d'aprenentatge ¿no? Que hi ha a la mateixa aula d'educació:: |ai de parvulari pots tenir:: |nyt| nens amb nivells molt dispars/ | com | com t'encararies en aquesta::
Sara clar és que:: | depèn dels recursos també que tinguis ¿no? perquè si has d'atendre | a tota la classe/ pues | clar és difícil posar-te allà amb el nen que li costa més | a fer fonema per fonema ((picant amb la mà a la taula)) i tot llavors |nyt| clar això és com el gran dubte de:: de de:: | {(AC) que no sé com fer-ho perquè realment} no ho he vist tampoc a:: a l'escola que vaig estar de pràctiques aquest any/ hi havia la TEI i la:: i la tutora llavors vaig penjar ostres doncs aquí potser | |nyt| mentres la TEI potser atent a tothom ¿no? una mica la:: la la profe es pot posar allà amb el que:: amb el que realment\ i no:: no ho feien | no:: era jo la que anava allà lletra per lletra ((picant amb la mà a la taula)) | clar llavors això no sé encara com ho faria perquè | és molt de temps dedicat a un nen llavors potser aprofitar | no sé fer:: en petit grup que s'ajudessin entre ells sobretot ¿no? {(AC) Perquè així també va molt bé} tant pels que ja s'ho saben | per reforçar-ho/ com els que no per apre- per aprendre-ho i a més també |nyt| clar al venir d'ells potser s'ho prenen d'una altra manera ¿no? que no:: |nyt| que no és l'autoritat ¿no? | i:: bueno això per petits grups/ o aprofitant estones de de racons ¿no? Fer un racó de lectura/ llavors |em::| | agafar els nens que més li costin i treballar-ho amb ells | però a nivell general en:: de una classe normal amb tot el grup | seria difícil | hauria d'aprofitar aquests moments de:: |
Mireia de diferents agrupacions
Sara |aja|
Mireia ¿has estat aquest curs en una aula multilingüe i multicultural?
Sara | sí (riu)
Mireia ¿me la pots descriure una mica?
Sara bueno hi havien ne::ns que eren xinesos/ | àrabs | i sud-americans | i catalans || i:: bueno però entre ells parlaven:: | castellà excepte:: els dos xinesos que no parlaven | però amb ningú ni entre ells ni quan venia el germà no:: | no sé perquè no volien parlar
Mireia i el:: quin quin | rol creus que juga el mestre en aquesta aula | en aquestes:: aules
Sara bueno jo crec que:: hauria de fer com:: de mediador ¿no? integrar aquest nen/ que tothom coneixi que és un nen que ve d'una:: d'una altra cultura que no treballa la llengua llavors | i que tothom | sàpigues que aquell nen se li ha d'ajudar amb la llengua ¿no? |nyt| que si:: |nyt| hi ha algo que no ho entén o:: |nyt| ((imitant la conversa)) ara anem cap allà doncs si el nen no va pues l'agafem de la mà i li diem ((imitant la conversa)) ¡no! que anem cap allà llavors | o sigui que a integrar-lo a la classe l'ha d'integrar perquè sinó aquest nen es perdrà aquest | el que passa amb els nens xinesos
Mireia {(AC) és el que t'anava a dir bueno anava una mica per aquí} com fer en aquest sentit què tal vas veure aquesta::
Sara bueno jo o sigui jo veia que:: si el nen xinès estava allà assegut quan s'aixecaven s'aixecava |nyt| | però no feia res era | per imitació però la mestra mai es dirigia a ell en plan | ((imitant la conversa)) vinga ara:: | toca't el nas jo què sé no sé
Mireia {(AC) sí sí sí sí sí}
Sara no ho feia o no |nyt| no:: intervenia directament amb ell | sinó que bueno com la resta de la:: la classe em segueix/ pues ell ja ho farà | i no:: ni treballaven vocabulari amb e::ll ni ni se l'emportaven una estona les de:: educació especial per treballar la llengua ni res | llavors bueno quedava allà penjat i mira si aprens bé i sinó pue::s | jo seguiré cobrant | i:: no sé
Mireia |am::| creus que aques- la la les característiques d'aquesta aula amb aquesta varietat lingüística i cultural té alguna incidència o influència en el moment de:: ensenyar a llegir i a escriure/

Sara home sí perquè:: et trobes amb nens/ | per exemple de::ls àrabs ¿no? | que escriuen de dreta a esquerra llavors | clar ells si comencen a escriure | la paraula:: {(AC) jo què sé} casa |nyt| i en comptes de posar les lletres així ((assenyalant direcció esquerra a dreta)) potser les posen així (assenyalant la direcció contraria) |nyt| llavors s'ha de tenir en compte i no |nyt| no de dir-li al nen (imitant la conversa)) ¡no! Això no es fa així sinó explicar-li que | aquestes lletres aquí al:: a Catalunya les escrivim | d'esquerra a dreta però de fet el nen ho ha escrit bé/ vull dir |nyt| | però clar té allò d'escriure així no | o que potser tenen uns altres fonemes que no coneixem i llavors | posa una altra lletra una altra | i llavors jo crec que això s'ha de conèixer i:: | i treballar perquè | o sigui hem de conèixer el el:: l'alumnat que tenim d'on vénen/ | i com és la seva cultura i com és tot | per poder atendre'ls

Mireia ¿i creus que es fa?

Sara jo no ho he vist | no:: | o sigui bueno sí que diuen |nyt| | no sé quan han criat algun nen o pregunten un per un/ i quan li toca |ah| bueno és que no passa res és que ells no no ens entén | però per què no expliques perquè no ens entén ¿no? mai mai expliques de que |nyt| és d'un altre país i que parlen i que a casa seva parlen una altra llengua i que encara | no ha après aquesta i l'hem de- no és | |ah| pues no la sap pues | deu ¿no?

Mireia i | |nyt| | i aquí a la universitat creus que s'ha donat com aquesta formació aquest acompanyament en aquest sentit o::

Sara de que::

Mireia en quant a aquest tipus d'aules ¿no? Que us podeu trobar els estudiants/

Sara jo crec que sí | bueno et refereixes a:: | |nyt| si hem tingut companys que parlaven en una altra llengua

Mireia no no no no perdona

Sara llavors no ho he entès

Mireia a nivell de formació si t'han donat algun tipus de:: [|nyt|]

Sara [de eines] per jo poder treballar-ho [o::]

Mireia [o t'han] explicat situacions o sigui si creus que t'han format d'alguna manera en aquest tipus d'aules || per ser [més::]

Sara [sí a veure] clar és que |nyt| cada aula és un món i no et poden:: | però jo crec que la base ens l'han donat i és sobretot respectar el nen/ | el seu ritme i integrar-lo i fer conscient a tothom | de les seves característiques i:: fer | o sigui que no només estàs cada mestra educant sinó que es | bueno tot el professorat i dels altres nens també s'haurien d'implicar en en ajudar aquell nen | llavors jo crec que això des de la universitat sí que:: | almenys la base sí que ens l'han donat

Mireia i així més concret en quant a:: aules multilingües i multiculturals com gestionar-les i com:: [treballar/]

Sara [bueno] molt per sobre no:: | sí que:: és això de tenir en compte el ritme i que cada nen:: però | clar no t'han dit | tampoc | com s'hauria de treballar amb aquests nens si per racons i per grups però |nyt| com molt per | molt de teoria i no sé potser haurien faltat | exemples o:: | ¿no? Que sempre van:: van molt bé quan:: quan surt la teoria normalment sempre hi ha algú ((imitant la conversa)) |ah| pues a la meva meva:: escola on estic de pràctiques fan això |nyt| i realment el el que et queda de la teoria és el que ha fet aquell:: noi amb la seva aula no:: | {(AC) i potser sí que faltarien} més:: més exemples

Mireia |am::| || {(AC) potser ho has comentat ja però ho tinc aquí apuntat} i com que és ja la úl- la darrera em vull assegurar | creus que |nyt| que s'han d'aprofitar com totes les situacions diàries de:: de lectura i d'escriptura per treballar-les amb els nens principalment o que també les |nyt| pots com:: | crear-ne | com a mestra ¿no?

Sara bueno les dues ¿no?| {AC) Vull dir | pots però passa amb tot} si tens una activitat | preparada però aquells nens e::l aquell:: dia han vingut parlant del zoo

perquè:: han fet un aniversari al zoo i:: tots venen d'això pues | aprofita el tema del zoo per treballar | totes les àrees la llengua les matemàtiques el que sigui | llavors això s'hauria de fer en:: tot no només en la llengua i la:: l'escriptura | |nyt| també s'han de preparar perquè | clar potser amb allò no no tens prou per assolir uns objectius que tinguis marcats | però jo crec que hauria de ser de les dos perquè | clar | si tu li dones molt però:: |nyt| no aprofites el que ells et donen | la no sé que porti una revista o un diari o:: | pues al final

Mireia els contes aquests ¿no? que també comentaves

Sara sí els contes ¿no? llavors clar al final no portarà perquè portarà els contes si | mai els llegim ¿no? | o no els hi dones importància als meus contes i per mi són importants | llavors joc rec que hauria de ser com una balança i:: fer mig mig de tot

Mireia | em sembla | no sé si hi ha alguna cosa que vulguis afegir en relació que no t'hagi preguntat o:: alguna cosa/

Sara |mh::| no

Mireia pues et faré unes preguntes a partir del suport visual/ ((li mostra el suport visual))

Sara (riu) es que bueno | la classe anterior hem vist coses així

Mireia ¿quina classe era?

Sara de didàctica de [la llengua] ((II))

Mireia [|ah|] i acabeu de veure::

Sara sí bueno que havien escrit una carta a la seva mare i també era com::

Mireia |aja| més o menys quina edat creus que té el:: nen o la nena que ha | {(P) escrit aquest text}

Sara jo crec que:: | bueno | P4 | entre quatre i cinc P4

Mireia i per què:: | P4

Sara bueno perquè si et fixes | bueno | escriu bé ¿no? tot de dreta a esquerra |ai| d'esquerra a dreta/ | i si:: bueno l'estic per exemple | no ha fet la neutra no ha relacionat la neutra llavors | ha posat la a és com | <u>sona</u> | i molt | bueno també feliç la essa com sona ha fet la relació fonema:: grafia i ja està | no:: no no sap més les normes sinó que és relació fonema grafia | i jo crec que a P4 això ja:: ja ho tenen

Mireia i si sóc ets la mestra i jo t'entrego aquest text i sóc l'alumne ¿em faries algun comentari?

Sara | potser et preguntaria | ¿no? ¿per què has posat aquesta? i si em dius que:: perquè sona /s/ pues ja està\ | ja t'ho donaria per bo | i potser t'ho explicaria | sí però bueno | |nyt| |m| o sigui està molt bé perquè sona així però aquesta enganya |¿eh?| perquè realment aquesta és una ce trencada i llavors li explicaria la ce trencada o | {(AC) però bueno} | que no:: no li faria repetir | sinó que el deixaria així |nyt| i a la pròxima intentaria pues posar una paraula que contingui:: potser la mateixa paraula/ i que:: i veure si:: si ho ha assolit o no el que li he explicat

Mireia i veig que també has dit el |nyt| el:: reforç positiu ¿no? Creus que és important/ reforçar-los

Sara sí perquè sinó al final:: es crea com una angoixa que no es senten capaços de fer res | i que frena el seu aprenentatge i que no:: | o sigui no arriba enlloc jo crec que és millor | tot lo positiu ¿no? I llavors això els | com els motiva a seguir aprenent i potser això si li dius ((imitant la conversa)) ¡no! Molt malament això:: és una ce trencada això no s'escriu pues clar potser et té por el pròxim dia a escriure una essa perquè no sabrà si és una essa una ce trencada i potser no t'escriu cap paraula amb essa o:: no vol escriure perquè no se li acudeix cap paraula que no tingui la essa i en canvi si ho fas així li dius | pues el pròxim dia diu |ah| pues mira aquesta em va dir que era una ce trencada i potser només ho fa amb la paraula feliç | i:: amb una altra que té la essa la ce trencada no ho fa però | de

mica en mica | jo crec que amb el reforç positiu |nyt| que s'engresca i té ganes d'aprendre | si no si traiem les ganes d'aprendre ja::
Mireia i:: | quina seria |nyt| | quina situació creus que s'ha donat a l'aula per què:: l'infant hagi escrit aquest text
Sara (riu) bueno el el:: a la classe anterior han fet com bueno han treballat el poema i llavors han fet una carta a la seva mare i llavors això potser també:: | ve d'algo que han fet/ o:: que estan treballant la carta o el que sigui llavors | |nyt| per motivar-los més ¿no? perquè si clar fer un text i deixar-lo allà al calaix i al final de curs m'ho emporto | pues tampoc té gaire sentit llavors això | potser s'ho emporten el mateix dia {(AC) li donen a la seva mare i estan contents} ells i la seva mare/ perquè han escrit una nota/ | l'han escrit ells amb la seva mà i:: per la seva mare ¿no? Que és | com una persona super important | i:: {(P) això m'he oblidat la pregunta}
Mireia no si més o menys que és una carta per la mare [i així]
Sara [sí això] | que és una carta per la mare
Mireia vale doncs ja està

- **Tercera compleció de comparacions de la Sara (curs 2014-2015)**

Ensenyar a llegir i a escriure és com ensenyar a l'individu a ser autònom, a poder desenvolupar-se de manera integral i a poder viure i conviure en aquest món. Sense la escriptura i, sobretot, la lectura, l'individu no podria fer activitats que es realitzen cada dia de manera inconscient com llegir el nom de les parades del metro o els avisos que es donen a la comunitat de veïns.

Aprendre a llegir s'assembla a descobrir nous mons. A partir dels textos que llegim podem imaginar-nos històries que queden al nostre cap i poden fer-nos reflexionar sobre el món extern i el propi.

Aprendre a escriure s'assembla a donar forma als propis pensaments. A través de les paraules podem "materialitzar" les nostres idees.

Annex IV: Carolina

- **Transcripció de la primera entrevista (curs 2011-2012)**

Mireia és preguntar-te si tens un bon record de quan vas aprendre a llegir i a escriure
Carolina gens
Mireia ¿no? vale explica'm::
Carolina {(AC) gens gens gens gens gens} |ah| bueno jo ja:: anava a P3/ i:: i em van:: |nyt| em van {(AC) bueno} |mh::| sabien que em passava alguna cosa perquè:: no voca..- no vocalitzava gaire bé:: i a més a més | doncs a l'hora de desenvolupar només |nyt a::| mantenia els pocs a casa | i després a partir d'aquí ja era com |nyt| vaig arres..- |nyt| recollir ¿no? e::l vaig arrossegar tot tot aquesta:: | totes aquestes cosetes que vaig anar millorant a l'hora de parlar i tota la pesca però el:: moment de:: del | escriure ho recordo horrendo | horrendo horrendo
Mireia ¿si?
Carolina bueno de fet m'ha:: se m'ha ho he arrossegat durant fins:: fa molt poc |¿eh?| el:: el fet de:: es que no en sap és que no arriba al:: al:: a lo que esperem es que sempre va més més endarrerida del:: de lo altre i a més sempre m'ho deien al davant ¿saps? o sigui |nyt| classes particulars totes les que vulguis ¿saps? i jo lo que volia era anar a jugar ¿saps? però no no ho recordo gens positiu
Mireia i a casa | ¿també tens un record negatiu o::? Vull dir aquest record he entès que és més escolar/
Carolina escolar escolarment | o sigui els meus pares clar e::ls mestres |nyt| com els matxacaven una miqueta ¿no? per per per dir aviam ¿què passa? ¿no? perquè clar sí que va més endarrerida però per què ¿no? i després sí que els meus pares van:: buscar totes les estratègies que podien:: vam anar | a logopedes vam anar a:: psicòlegs infantils vaig vaig anar |bf| no sé una col·lecció de penya/ que:: la veritat és que bueno em van atabalar molt ¿no? però després resulta que era la vista o sigui que:: ho van averiguar bastant més tard
Mireia Déu n'hi do
Carolina {(P) si em van matxacar bastant a l'escola}
Mireia ¿i quina importància creus que té aquest aprenentatge per una persona?
Carolina ¿l'aprenentatge del llegir?
Mireia i [escriure]
Carolina [i escriure] | jo crec que si:: si es es viu positivament/ |ah::| és molt positiu | és molt positiu perquè t'obre un món de:: de possibilitats ¿no? | però:: jo penso que hem de:: hem de sapiguer ensenyar bé saber enamorar una miqueta els nens ¿no? d'aquesta lectura sinó:: si no ho fem aixins o sigui si jo m'haig de mirar a mi jo he estat odiant la lectura durant molts anys | perquè els meus inicis ja eren catastròfics amb aquest sentit |¿eh?| amb aquest tema aleshores deien sí és que has de llegir |buf| tate què haig de llegir amb lo que a mi m'ha aportat la lectura deixa deixa | és ara quan:: quan m'he m'he fet més gran i:: he començat a investigar i a veure que era que era capaç que era competent |eh::| que ja m'he ficat i m'he posat a llegir algun llibre ¿no? però tampoc sóc de òbviament no:: no m'he enganxat molt a la lectura
Mireia i com a mestra ¿quina importància li dones a l'aprenentatge aquest?
Carolina ¿de la lectura?
Mireia i de l'escriptura
Carolina |ah::| crec que és important però crec que ens hi podem massa abans
Mireia ¿massa?
Carolina massa abans | massa abans no:: els nens no estan no no és que no siguin capaços és que no estan madurs | per:: per afrontar els reptes que els hi donem aleshores |::| un nen que estigui completament a:: amb un procés completament

normal ¿saps? com que:: es vol:: matxacar es vol treballar des de l'inici perquè així l'escola doncs té més renom ¿no? o la mestra té més mèrit mira què ha aconseguit amb els nens ¿no? e:: sí els nens han d'aprendre però crec que:: aquest estimar la lectura no ho fe...- no ho poden fer perquè ens adelantem massa i ja van escanyats des del començament si realment els hi donguéssim més marge doncs:: crec que crec que els hi aniria bueno doncs que tindrien aquest gusanito aquest i això que i això què vol dir ¿saps? que ara és com has de sapiguer que fica mà ¿saps? és ràpid ((espetega els dits)) i:: crec que això s'ha s'hauria de pausar

Mireia si tu ara fossis mestra com començaries a:: ensenyar a llegir i a escriure

Carolina ¿com començaria? | |nyt| home |mh::| proporcionant sobretot al començament material | o sigui més que jo ficar-me allà i dir mira anem a llegir/ doncs:: |mh| introduir en els seu dia a dia els materials en que ells doncs vegin aquesta necessitat ¿no? aquest ¡ostres! De:: això què vol dir que et vinguin a preguntar que que vinguin a:: a investigar ¿no? que entre l'un i l'altre doncs mira això i que tu després vagis en allà i diguis ¿si? Mira el teu nom es diu així i entre els uns i els altres |e| si hi ha aquest interès doncs surt a més s'encomana òbviament que hi han mètodes molt bons |¿eh?| hi ha mètodes molt bons que:: que realment també et fan com un conte i ara ve la "p" que és la pastissera que és la Pepita de no sé qui més ¿no? però:: però bueno | que jo el el inici/ ho faria més que:: que vinguessin ells i un cop això després ja:: ja els hi pots ficar contes ja els hi pots ficar centres d'interès ja els hi pots ficar projectes pots ficar lo que vulguis però però sobretot aquesta aquesta curiositat en ells\

Mireia i has comentat aquests mètodes bons/ ¿quins són? | |nyt| vull dir:: has comentat que hi ha uns mètodes bons ¿no? que et donen com més

Carolina sí això que comentava

Mireia això que has dit

Carolina lo del conte el fet de que ens ens ho fem com si vinguessin personatges i:: aquest personatge és pastisser a més es diu Pepita/ i a més a més té en Pep ¿saps? que tot és la "p" i fa un pastís exacte | aleshores és |nyt| que allà ja els hi vas introduint un:: centre d'interès i realment et veus com absorbit per aquest conte que crec que són bons mètodes o:: no sé la casa de les vocals ¿no? les cinc germanes que això |eee| o |¿eh?| i:: ja estàs doncs ensenyant la fonètica ¿no? són bons mètodes però que jo crec que són un passet més tard del que el fem\

Mireia vale relacionat amb això que m'estàs dient ¿a quina edat creus que s'hauria de començar a llegir?

Carolina a quina edat crec que s'hauria de començar a llegir? Crec que:: e:: | l'edat la marquen una mica ells | però:: |mh::| podria assegurar o penso que a partir dels cinc anyets a partir dels quatre cinc anyets a finals dels quatre cinc anyets/ ells ja:: ells ja comencen a tenir aquest e:: aquest interès el que passa és que nosaltres als quatre o cinc anyets ja n'han de sapiguer ¿no? per tant a primer | qui no sap llegir és que ja va atrassat ja va atrassat i no pot ser

Mireia ¿a quina edat creus que un nen hauria de saber llegir?

Carolina |mh::| |nyt| crec que al:: saber llegir | un nen |mh::| als sis set anys/ si ell ha estat interessat/ ja en sap\ | si:: als sis set anys | està ofegat i:: no arribo i a a a i per tant hi ha tanta desmotivació que està ja fins els pebrots i acaba de començar

Mireia i tot això ho dius a partir de::

Carolina de la meva experiència | òbviament | però bueno la meva experiència i experiències també del meu entorn o sigui jo:: no era alumna:: única ¿no? i a més vaig enganxar un:: una educació bueno o una escola digue-m'ho aixins que era molt competitiva en aquest sentit llavorens això també doncs marca ¿no? però a mi m'ha ensenyat a no ser així com a mestra o sigui em baso amb la meva::

Mireia ¿i com valores el fet que una aula sigui multicultural i plurilingüe?

Carolina molt bé | molt bé |ah::| crec que és el nostre dia o sigui és absurd no acceptar-ho o sigui penso que ens hem de fer amics dels canvis per molt que.: a vegades doncs tot el contrari ¿no? un canvi és com oi oi un canvi és un problema no

un canvi és el nostre dia a dia i més els mestres o sigui constantment ens hem de posar reptes i constantment ens hem de posar al dia i afrontar el que es tingui que afrontar i és que no crec que sigui un problema és crec que dona més riquesa | aviam que:: és cert que:. Que porta en moments |mh::| que t'has de trencar més el cap per com arriba:: aquella informació als nostres alumnes i si arriba a tots bueno doncs planificat bé i fes activitats més obertes en el que ells es puguin cooperar més ¿no? i d'aquesta manera també entre ells es van:: van com sumant
Mireia i el fet que aquesta aula sigui multicultural i plurilingüe en el moment de:: ensenyar a aprendre a llegir i a escriure ¿creus que té influència?
Carolina sí clar atrassa una miqueta:: els els nens | però:: però clar és el que comentàvem o sigui:: és és normal és és lo que tenim a l'aula no tenim absolutament cap nen que sigui igual ¿no? cap nen que sigui igual i aleshores és una miqueta depèn de com la nostra actitud ¿no? davant davant del repte | però sí aquests nens els hi costa una mica més però per què perquè tenen una llengua que tu no saps
Mireia vale ara t'ensenyaré un text bueno que:: ha fet un nen i:: bueno si te'l vols llegir
Carolina sí ¿te'l llegeixo?
Mireia bueno no
Carolina ¿o no fa falta?
Mireia no cal ((la Carolina llegeix el text)) (riu) i aquí segueix i també Marta i també Ferran cap amunt i també Lara i a baix per sempre
Carolina |ah::| molt bé sí
Mireia a quina edat creus que un nen produeix un text com aquests més o menys |¿eh?| tampoc no::
Carolina aquest ara/ ¿actualment? ¿En aquests moments?
Mireia sí
Carolina crec que això ho està fent un nen de P4
Mireia ¿i pots comentar per què creus que és de P4?
Carolina perquè he estat en una aula de P4 i més o menys és:: el:: | sí P4 | p4 i:: inclús un P5 no un p5 no crec que ja a començament poder però\
Mireia vale si fossis la mestra de l'alumne i:: imagina't que t'entrego el text aquest que |nyt| que ¿quin comentari faries?
Carolina que és molt maco que els hi encantarà (riu) els hi encantarà al papa a la mama i:: a tots els que estan per aquí el mig perquè és molt maco i són les seves primeres paraules són els seus:: si tu el desmotives per:: perquè això és una "a" i:: hauria de ser una "e" ja li estàs fotent el rollo al terra ¿m'entens? o sigui estic molt feliç perfecte primer ho ha d'entendre:: fonèticament i després ve l'ortografia ¿no?
Mireia ¿li corregiries alguna cosa?
Carolina no | aquí ((donant un cop amb la mà a sobre del dibuix)) no
Mireia |aja| ((amb la boca tancada))
Carolina aquí no perquè:: ell ho ha fet amb molta il·lusió ell ho ha fet amb tot el seu carinyo del món i és un regalo imagina't és com si jo fes un regal i em diguessin ai aquest paper no és gaire maco |¿eh?| és com:: deixa-ho vols mirar els regals siusplau/
Mireia i has comentat ¿aquí on sí que corregiries?
Carolina on sí que corregiria no sempre ho corregiria |¿eh?| però:: però:: per exemple si estiguéssim fent una feina o estiguéssim fent una paraula vinga va juguem a:: aviam ¿com escriuríeu això a la pissarra no? i:: i que ells ho escrivissin doncs els faria participar a tots ¿no? ¿creieu que ¿és aixins? ¿voleu dir? Aviam fem-ho tots i potser algú te diria no diu |nyt| e:: estic o a::stic sats es com es com que jugaria una mica una mica amb el bagatge que tenen ¿no? i després doncs no s'escriu així però a vegades sona una mica perquè ens enreda ¿no? hi ha:: ja:: ja m'ho faria anar | però no sempre ho corregiria | o almenys a aquestes edats
Mireia i en quina situació o sigui quina ha sigut la situació d'aula |nyt| en la que el nen ha escrit aquest text
Carolina ¿la situació de l'aula?

161 Mireia sí quina ha estat com si diguéssim::
162 Carolina aquest nen està feliç jo crec que és al pati que es al pati i és un moment
163 lliure en que ell està expressant el que:: lo que pot expressar a vegades a l'aula no:: sí
164 que poden expressar però no sempre els hi donem el temps per poder-ho expressar
165 tot i aquest està content
166 Mireia molt bé doncs ara et donaré un petit full | perquè em completis res són
167 aquestes tres frases/
168 Carolina sí
169 Mireia i després això és com informació personal teva |nyt| bueno personal

- **Primera compleció de comparacions (curs 2011-2012)**

- *Ensenyar a llegir i a escriure és com* donar un ventall de possibilitats que et fan entendre una mica més el món
- *Aprendre a llegir s'assembla a* caminar, té un procés i s'ha de respectar per molt que volguem fer caminar un nen als 8 mesos no podrà
- *Aprendre a escriure s'assembla a* un primer petó, estàs viu, tens ganes d'ensenyar a tothom el que saps fer i com ho has fet carregat d'il·lusió. Tens ganes d'expressar-te, sents que ets important i que ets capaç d'escriure coses molt boniques.

- **Transcripció de la segona entrevista (curs 2012-2013)**

Mireia Aquesta és la:: és la transcripció de la resposta que vam la primera pregunta que vam fer l'any passat
Carolina |aja|
Mireia i era sobre el teu record sobre aprendre a llegir i a escriure/
Carolina |aja|
Mireia si te'l vols mirar i després et faré un parell de::
Carolina bueno no et vaig dir mentides (riures) o sigui suposo (riures) ((llegeix)) || |aja| || sí és això
Mireia |nyt| la idea és ara que també has estat en contacte amb les pràctiques amb nens que estan realitzant aquest aprenentatge i amb mestres que estan ensenyant i tot potser t'ha vingut algun:: record que:: canvia una miqueta:: el teu::
Carolina sí completament de fet ha sigut una de les coses en que:: clar com que suposo que jo ti- no recordo | un bon procés | d'aprenentatge en aquest sentit ¿no? doncs | bueno com a futura mestra doncs lo que fas és que no els hi passi als futurs alumnes que a vegades no ho pots evitar ¿no? perquè:: perquè cada nen és un món
Mireia clar
Carolina però almenys com a:: a l'hora de metodologia o sigui que tu les puguis orientar perquè ells no se sentin així ¿no? i:: i sí clar home òbviament:: m'he investigat força sobre la la:: l'aprenentatge del llegir i escriure/ | de fet bueno una miqueta de tot ¿no? de:: de Piaget segons les fases tot el que pensen etcètera etcètera etcètera inclús lo de Doman que em sembla el Glenn Doman ¿el coneixes?
Mireia no
Carolina bueno és:: és una bestialitat de:: d'home | res a positiu no |¿eh?| pel meu punt de vista és estimulació pura i dura però precoç de que en aquest estil després he après una miqueta el fet de encara m'he tranquil·litzat més ¿saps? m'he tranquil·litzat més perquè penso que és una cosa que nosaltres hi posem molt |nyt| molta marxa forçada però és una marxa forçada d'una por d'un adult ¿saps? però no per la per la necessitat de::l del nen | o sigui pensa que:: jo pel que he pogut estar observant ara/ és els nens quan volen aprendre-ho però perquè que ningú els ha pressionat | realment són bombes són:: fan una explosió ¿saps? i a la que ells fan aquest xip és una passada és una passada perquè en cosa de:: dos mesos ho poden haver après quan nosaltres els hi portem des de P3 ¿saps? potser matxacant amb:: amb altres aspectes | realment si tu els hi deixes fer i els hi proporciones material òbviament | però sense pressió saps simplement com la necessitat ells ja ja ja viuen en un entorn on hi ha ple de lectura on hi ha ple de:: de símbols i on hi ha ple de coses d'aquestes a llavores pressionar-los de manera com crec que se'ls pressiona a:: des de:: ben xiquitons és una bestialitat és una bestialitat perquè és com a veure si ens posem a parlar per Piaget ¿saps? o sigui encara estan en una fase pre opera- pre operacional sí:: sí que és veritat que entenen el codi però no el codi- saben codificar ho fan d'una manera mecànica si ho fas així després arriben en un moment en que realment què què ¿què estàs fent? Estàs fent el tonto | ¿saps? perquè els hi estàs fent els hi estàs fent anar a un ritme en que potser ells no:: no és que no el necessitin | és que estàs deixant d'una banda altres coses els aspectes emocionals aspectes:: socials sobretot i:: i i molts altres aspectes en que potser són molt més per assumir una fase/ |ai| una base ¿saps? i després un cop això ells ja | realment ells són ells que t'ho demanen ¿no? són ells els que:: tenen presses després i en aquell moment dius clar sí comencem a P3 i a vegades fem bestieses encara de més més a prop més bueno Gleen Doman ¿no? és lo que comentava fan des de casi recent nascuts/ ¿saps? o sigui que els estan ficant lo dels bits ¿coneixes lo dels bits?
Mireia no
Cirs res són uns com uns cartellets
Mireia |ah::| sí sí que són els noms

Carolina que:: n'hi han de bits de:: de imatges i hi han bits de:: de lletres aleshores sí clar i ¿de què serveix? Que un nen de sis mesos sàpiga dir gos m'és igual (riu) ¿saps? o sigui en aquest sentit no és la meva:: prioritat amb la:: amb l'educació i pues bueno pues veus cosetes d'aquestes i després proporcionar-lis per als que tinguin interès jo no te dic d'abandonar la lectoescriptura ni molt menys però simplement | no tenir-ho com el número u de que a P5 han de tenir això après això i lo altre perquè li estan ficant pressió a al centre posa pressió als mestres els mestres posen pressió als als alumnes aleshores els alumnes sí que n'hi hauran que ho faran i ho aconseguiran però la gran majoria si tu els acabes analitzant/ t'ho faran de manera mecànica i t'ho faran d'una manera en que el seu autoconcepte acadèmic és és bastant nul | o o dèbil ((entra una persona, parla i surt))
Mireia ¿a quina llar has estat fent les pràctiques?
Carolina ¿a?
Mireia a quina::
Carolina ¿a quina edat?
Mireia no la:: a quina escola així de 0 a 3
Carolina |ah| a La Maraca
Mireia |aja|
Carolina no de 0 a 3
Mireia sí
Carolina he estat al Camió | i de tres a sis he estat a La Maraca
Mireia has estat amb la Montse
Carolina sí però en fases diferents | jo quan estava a La Maraca ella estava al Camió
Mireia el Camió ¿no?
Carolina del Besós sí
Mireia i a les pràctiques aquestes del | del Camió ¿feien activitats relacionades amb la l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura?
Carolina no | no aviam tenien alguna coseta de material però no no no tenen no és algo:: un objectiu
Mireia i per exemple una rutina normal un dia així com:: genèric com si diguéssim ¿què farien?
Carolina ¿què farien?
Mireia amb els alumnes
Carolina aquí en el Camió però m'estàs o sigui centrat en la lectoescriptura ¿o:: en general?
Mireia no en general sí
Carolina hi ha lectoescriptura el que passa és que es fa d'una manera diferent clar es fa d'una base d'explicar contes o sigui quan jo t'estic dient de:: de no pressionar no significa que els pares no els portin a la biblioteca i:: sàpiguen apreciar el valor de la biblioteca ¿si? Lo que no és ficar-los allà i ficar-los la pressió que han de sapiguer aquelles lletres | en allà s'expliquen contes se:: se treballa sobretot la part olal- oral l'expressió oral | i un cop tenen això assumit doncs després suposo que ja es va a més
Mireia per tant tenien contes i així
Carolina sí sí en tenen molts de contes
Mireia i els treballaven així més lliure o:: més dirigit d'anem a::
Carolina una miqueta de tot
Mireia |aja|
Carolina una miqueta de tot | a:: jo sóc una mica més partidària del:: del mix ¿no? que jo dic ni:: ni molt molt molt motl molt dirigit ni semi dirigit però tampoc completament lliure perquè sí que és veritat que com a:: |nyt| he visualitzat que un lloc on te:: escoles on realment tot és lliure | en aquí inclús s'ha vist que funciona perquè ho he vist amb els he estat allà present ¿no? però potser jo sóc més partidària d'un:: d'un remix de les dos coses i:: en aquí sí ja et dic expliquen contes sobretot expliquen

contes però ja no només amb això sinó amb juguen amb la seva amb:: |nyt| amb la seva:: amb:: la sorpresa dels nens ¿no? o sigui després són molts materials que han fet ells en que per exemple són caixes després ja jugues amb què hi ha dins la cai- dins la caixa dins d'aquella caixa doncs hi han molts ma- moltes cosetes relacionades sobre el que vols parlar i:: i bé pues a partir d'aquí ja doncs van desenvolupant el conte i |au| ja sigui per ells inclús tenen contes ells i revistes de:: jugueteries ¿saps? per ells anar manipulant lliurement |¿eh?| però sí sí expliquen i fan representacions amb aquests contes | i fan molt de diàleg

Mireia aixó oral parlant amb els [nens::]

Carolina [amb els nens] sí o sigui:: ja no només o sigui ja és el dia a dia |¿eh?| és constantment ja no només és la rutina/ ¿no? sinó que dins d'aquesta rutina doncs el currículum ocult doncs ja ja bastant dirigit el que nen s'expressi i bueno pues que cada vegada no fan |nyt| no fan el canvi d'error i sigui quan diuen la paraula malament no és ¡no! això no és així sinó que ho repeteixen | correctament simplement perquè el nen ja ho sent ¿saps? o sigui potser en aquell moment no però si ja els hi fas dos tres cops després ells ja:: ja ho corregeixen d'una manera natural i sense bueno sense el no sé fer això no sé fer això ¿saps? etcètera

Mireia molt bé i m'has dit que havies estat a La Maraca ¿a quin curs has estat? De::

Carolina he estat a P4

Mireia |ah| llavors has estat exactament al mateix curs que també la Montse

Carolina al paral·lel

Mireia |ah|

Carolina la Montse ha estat a mar i jo he estat a la selva

Mireia i més o menys ¿em podries descriure una mica com era la classe?

Carolina sí

Mireia quins elements així s de:: d'ensenyament i aprenentatge de la llengua tenien

Carolina aviam aquí a La Maraca/ tenen o sigui jo crec que trenquen molts esquemes amb metodologia perquè tenen una metodologia i es busquen projectes i es busquen moltes coses en que realment es van treballant aquestes coses/ però:: però per mi tenen:: un ritme {(DC)exageradament accelerat} ¿saps? o sigui van com molt ràpid aleshores tot lo que guanyen per un cantó | jo penso que estressen els nens per l'altre | com a:: lectoescriptura/ a:: jo crec que com a base de l'escola tenen en tenen un/ tene::n uns:: objectius però cada mestra ho utilitza com vol ¿no? més que res perquè amb la Montse ho hem estat parlant i per exemple a la seva aula treballen completament a la aula en que jo vaig estar

Mireia ¿com ho treballen?

Carolina a mi la meva mestra en aquest aspecte em va agradar molt em va agradar molt perquè era el teixit d'aula que en diuen ¿si? O sigui tenen l'horari com:: una miqueta:: dividit ¿no? que si creatius interactius etcètera però el teixit d'aula era una mica precisament per tocar una mica la:: la lectoescriptura allà tenen molt de material divers/ en:: en pissarres en o sigui jo lo que més valoro de de d'aquí és que tot ho feien com una miqueta ho feien funcional o sigui no aprenien la lectoescriptura mitjançant el:: |nyt| el perquè han d'aprendre aquesta lletra/ sinó:: bueno no treballen amb amb llibres |¿eh?| en aquesta escola | després no:: no ho treballen directament perquè han d'aprendre aquesta lletra sinó per per exemple van anar a veure un teatre ¿no? i quan els hi estaven explicant una miqueta de què anava aquest teatre ja els hi estaven dient no sé com es deia el proce- personatge ¿no? fulanito li ficarem fulanito i ho ficaven a la pissarra com a tall de curiositat o sigui el nen que volia ho mirava i el nen que no ho volia en aquell sentit no ho mirava ¿no? però és |nyt| però ho feien com molt funcional tot en els racons bueno en els espais mentida també saben ficar el seu nom ¿no? o sigui són ells els que van a la pissarra i trien a quin espai aquell dia volen estar per tant ja estan fent la:: |nyt| ja escriuen en:: a la pissarra inclús hi ha el nen que doncs que agafa el seu bit amb el seu nom si no ho sap i el copia des del bit a la

pissarra és a dir hi ha l'adaptació aquesta | i sí sí que es treballa però en aquesta classe per exemple es treballa molt funcional | molt funcional en el sentit de quin:: espai vas doncs ells s'han de pintar el:: |nyt| el:: el com es diu a la mà del color del espai en què van ¿no? perquè potser la mestra ho sap però els altres les altres mestres no ho saben i com que és un espai de lliure circulació durant aquella hora i mitja doncs perquè els mestres sàpiguen on l'han de:: on l'han de dirigir ¿no? i:: aquesta mestra doncs el que feia era ((imitant a la mestra)) ¡va! Doncs avui posarem la nostra inicial amb el color de l'espai on anem ¿no? després clar són coses que bueno estàs treballant d'una manera funcional ¿no? que els nens no se n'adonen però ho van aprenent ¿no? i després ho coneixen i també treballaven la:: |nyt| els contes no els bueno jo crec que no n'explicaven masses o sigui sí que n'explicaven però ho tenen més com el racó de la biblioteca ¿si? Que després tenen com un espai on hi van allà i hi ha la bibliotecària que els hi explica contes i els hi fa una mica això però a l'aula sobretot era:: treballaven les TICS en aquest sentit que feien:: i només aprenien els nom- o sigui les lletres de l'abecedari/ del nom dels nens de la classe és a dir de les altres s'aprenien:: una miqueta:: a rebot ¿no? dels noms de dins del nom doncs per exemple l'Alejandro la jota no hi havia cap Joan ¿no? però sí que sabien que era la jota de l'Alejandro i feien una mica funcional en aquest sentit

Mireia vale has comentat que l'escola trencava en metodologia |nyt| ho dius pel tema aquest que no tenen llibres:: i així/

Carolina sí amb això o amb els interactius | els interactius són són zones bueno zones | taules t'ho divideixen per taules i per exemple fan tot lo que és les matemàtiques o la gran majoria de matemàtiques perquè constantment estem en un és globalitzat tot ¿no? però en:: els interactius es centren força en els jocs de taula i en jocs sobretot matemàtics aleshores doncs vénen pares és un moment on vénen pares i juguen doncs al domino al:: parxís i juguen amb els jocs que ja et dic que tenen molt de material i doncs el fet això moltes escoles això dels interactius ja potser no ho tenen com una rutina de setmana o per exemple els creatius ¿no? creatius és tota la part artística | que | ho ajunten P3 P4 i P5 és a dir que després ho treballen entre tots i després estàs barrejant diferents edats i treballen bueno pues tot això de:: de la part artística o sigui i quan deia metodologia és perquè realment fan coses diferents | però bueno amb un ritme que pobres és ((treu la llengua a fora))

Mireia ¿anaven molt ràpid?

Carolina sí massa | per exemple hi ha va haver-hi un projecte que era guapíssim que era preciós | que era doncs:: van crear un:: tota l'escola/ van crear un:: una empresa cada classe creava una empresa i des del moment zero de triar de què és la nostra empresa el logo ¿saps? el:: el ¡va! anem a fer ells van fer un restaurant ¿no? Pues en aquest restaurant tenien que ficar el menú tenien que fer:: ¿saps? tot això ho creen ells ¿no? i després bueno també van fer un:: un una secció de joguines i per exemple ho van:: ho van després van fer la fira tota l'escola i venien els seus productes a l'exterior i tots aquests diners pues anaven a una fundació | o sigui realment és una cosa molt llarga de molts mesos per un:: per una bona finalitat però han treballat | una brutalitat de coses amb aquest espai ¿no? però:: ja te dic per exemple un dòmino | van fer un joc/ que era *el memory* | ¿saps?

Mireia sí

Carolina i el *memory* per exemple de les petjades van tocar les petjades i van fer el *memory* de les petjades de cinquanta coses des de la roda/ des de la petjada de la granota/ des de:: la nostra petjada |mh::| dàctil al nostre peu la nostra mà ¿saps? el:: porc senglar el lleó ¿saps? i treballant ¿saps? en diferents materials | després els que més van poguer\ la mestra això ho triava els que quedaven xulos els va imprimir i van fer un *memory* saps de les seves coses ¿saps? el resultat de les seu del seu treball de:: de mes..- de setmanes poder ¿no? però |e::| aquest *memory* podies fer-lo de cinc | o el podies fer de dotze | val pues ella el va decidir de dotze clar de dotze els nens van potser fan cinc petjades en una tarda | fes-ho que ho puguin viure més ¿saps? i potser li donaràs més valor a això o això o en fas menos o li dones més temps per fer-ne més

| en aquest sentit em referia | perquè clar després arriba un moment en que els nens sí que se n'enteren de moltes coses però hi ha moltes coses que per perquè vas ràpid doncs | potser no agafen el fil de tot ¿no? | després sí que veuen el resultat final | però a vegades s'han perdut petites fases del mig i jo sóc partidària doncs que les petites fases del mig les han de fer ells | {(P) ja està | només això}
Mireia i |nyt| |am::| ¿hi havia algun moment concret on la mestra |nyt| ensenyés de manera explícita a aprendre a llegir i a escriure?
Carolina |mh::| sí però |am::| l'Anna la mestra amb que estava m::'agradava molt una:: una cosa que també que que:: que ho tenia com molt clar ella ¿no? de per exemple tenia tres taules perquè eren:: tenien com tres taules grans de nou | ¿val? I dins d'aquestes tres taules potser si ella estava ella i jo/ doncs ella es posava en una i l'altra es posava a l'altra però l'altra feia una activitat totes fèiem una activitat diferent entre cometes i la que els que estaven sols | |e| que no estaven sols perquè els podies vigilar però podien fer d'una manera més autònoma | |e| doncs una cosa que no fos tan complexa o que fos molt més senzilla que elles poguessin portar a terme aleshores això et permetia que tens vint-i-cinc nens iguals però en aquell moment tu estàs per nou ¿si? Aleshores |e::| sí clar ho feia però d'una manera molt més individualitzada però ja et dic ho feia d'una manera funcional | així que ara jo recordi era | un:: |nyt| un:: tenien que buscar el seu nom i cognom/ ¿val? I el nom i cognom dels papes del papa i de la mama després els van enganxar en uns fulls el del papa el de la mama un a cada extrem i el seu al mig després tenien que buscar semblances i diferències entre els noms ¿no? pues era com | el:: |nyt| ja ho llegien però és el que et deia ho feien d'una manera perquè han vist en el seu nom ¿saps? que:: que bueno ho codifiquen saben:: ho saben ho entenen però per exemple el de:: el de la mama pues potser no tant ¿saps? però bueno que:: ja te dic o sigui el fi era doncs que el papa te regala un trosset d'ell i la mama te regala un trosset seu ¿no? i tu tens el teu perquè el teu nom només el tens tu igual que el papa té el seu i la mama té el seu i bueno una miqueta d'això i després això bueno treballaves una mica doncs lo que dic la lectoescriptura però | d'una manera doncs aixins com més en joc ¿no? de:: tenir que buscar d'encerclar i fer la fletxa en el sentit aquest
Mireia i has vist que la manera com ensenyava la mestra | responia a les necessitats que tenien els alumnes |nyt| en quant als aprenentatges o que hi havia com |nyt| ¿saps? a vegades
Carolina t'entenc
Mireia la mestra ensenya d'una manera i tu veus que els nens no aprenen d'aquella manera i::
Carolina clar sí | perquè:: a vegades és això que dèiem ¿no? anem:: anem amb el ritme de tot això o sigui realment si tu te pares a analitzar | lo l::'activitat aquesta realment és rica | ¿saps? perquè:: en pots extreure molta cosa però:: clar el temps era mitja hora
Mireia mitja hora
Carolina mitja hora clar | o sigui ja pots tenir mitja hora per dos grups ¿saps? però clar |e::| relativament és sí que estàs amb això però vas com sempre amb les presses aleshores sí que hi havien nens que t'ho pillaven de seguida però el que no t'ho pillava de seguida | era com ¿saps? no ho vivien com ho ha de viure ¿saps? aleshores per mi això és pressió perquè amb un nen que sí que potser n'hi ha quinze que t'ho saben fer ràpid però potser n'hi haurà quinze més que t'aniran de rebot i després això és lo que:: penso que no és necessari ni:: {(P) no és necessari vaja}
Mireia i per exemple has comentat que no treballaven amb llibres ¿i treballaven amb fitxes?
Carolina no amb fitxes no les feien ells
Mireia |aja|
Carolina o sigui això que et deia ¿no? per exemple lo del nom/ |e::| era tenien que buscar doncs el seu els seus dos noms i després ells ho enganxaven
Mireia vale

Carolina ¿saps? o sigui després |nyt| aprofiten ¿no? doncs a fer la psicomotricitat fina en aquest cas una cosa ja te dic juguen bastant amb aquesta funcionalitat ¿no?
Mireia però així més com |nyt| fitxes descontextualitzades:: |nyt|
Carolina ¿com?
Mireia més la típica fotocòpia que ja tens preparada com un comodí ¿no?
Carolina no | això no ho fan | no perquè:: al començament sí que és veritat que feien:: | per exemple la ena ¿no? i tenien com una ena gegant ¿saps? i ells tenien que fer les enes el que passa és que te n'adones que per exemple a creatius ¿val? Entre ells ja s'ho van ensenyant ¿no? després és com:: és curiós perquè carai els hi hem de donar una ena quan realment jo què sé se'ls hi cauen els macarrons i quan volen fan la ena ¿saps què vull dir-te?
Mireia perquè has comentat que els interactius | tan els interactius com els creatius eren tota la:: P3 P4 i P5 ¿junts? ¿O només els creatius?
Carolina els creatius i fan molta també fan moltes altres coses que ells ho decideixen en aquell moment i ho fan |¿eh?| però:: o fan els monogràfics ¿no? allò que diuen ¿no? que tota l'escola treballa un:: punt eix un:: un sol eix i tots s'adapten una miqueta al:: al d'això però sobretot els creatius i els espais ho fan així entre:: bueno heterogenis {(P) en grups heterogenis}
Mireia has comentat que t'havia agradat molt l'activitat aquesta de:: de muntar l'empresa com si diguéssim de totes les activitats de les que has parlat entenc que aquesta era bastant:: t'ha agradat molt però ¿seria la que has trobat més interessant de totes?
Carolina la que he trobat més interessant de totes | no n'he trobat moltes d'interessants en veritat
Mireia ¿i podries explicar alguna [altra?]
Carolina [sí] | aixins que:: se centri en la lectoescriptura [|¿eh?|]
Mireia |sí|
Carolina aviam | do::ncs hi havia aquesta hi havia la del restaurant/ que t'he comentat perquè una cosa és la del restaurant no sé si ha quedat clar abans quan ho estava explicant dic no sé si ha quedat del tot clar una part era el restaurant/ ¿si? I l'altra era la botiga de joguines ¿si? O sigui eren dos coses diferents però per exemple tan en una com en l'altra se:: treballava molt el en algun moment o altre se treballava molt la lectoescriptura en el sentit de:: amb les pissarres:: | amb les pissarres:: ¿com es diu?
Mireia magnètiques
Carolina magnètiques | doncs feien el:: el nom o ficaven el d'això del menú per exemple com s'escriuria | una altra que també em va encantar va ser el de:: i a més em va aportar molt perquè bueno vaig tenir molta feina | el:: de Sant Jordi a Sant Jordi van crear ells un conte per regalar als pares
Mireia ¿cada alumne?
Carolina cada alumne bueno però era el conjunt de tots ¿saps? m'explico bé | el:: la intenció era que P4 |nyt| feia endevinalles P3 feien no sé què feien un conte em sembla que feien P5 feien poesia i etcètera el monogràfic aquets era doncs tot igual però a P4 el que feien era agafaven una endevinalla doncs vam agafar com a grup de nou allò que comentava de grups i el:: doncs cada nen entre tots jo ho vaig fer entre tots però per exemple la mestra ho feia |nyt| un a un ¿no? però jo en aquest sentit vaig aprofitar bueno vaig considerar que era millor tenir-los així atrapats que tots s'ajudessin entre tots el que feia l'endevinalla e:: deia pues e:: vull fer el tigre | ¿val? I entre tots doncs e:: els hi feia expressar coneixements previs que tenien del tigre i en:: amb això fèiem el conjunt de l'endevinalla o sigui després vinga va tu que t'han ajudat vinga va som-hi i entre tots fèiem així d'aquesta manera els altres no se'm dispersaven ¿no? que sinó era com estaves per un però els altres estaven mirant les papallones ¿saps que vull dir? Aleshores en aquest sentit varen:: varen fer les endevinalles les escrivia jo ells no les escrivien però sí que m'anaven dient tots els coneixements previs i els escrivíem i un cop en aquí l'altre fase és que ells feien el dibuix i feien a com

s'escrivia tigre i pues ho feien un altre dia van fer amb les pissarres magnètiques com es ficava tigre i d'aquest tigre ho tenien que escriure per després enganxar-lo ¿si? Van fer com uns llibres inclús vàrem gravar-ho en veu ¿saps? en el d'això que va ser molt divertit per això fèiem tanta feina perquè aquesta part me la vaig carregar jo ¿no? de:: bueno el que passa és que feien com si estiguessin en un:: en un:: lloc de:: en un locutori de ràdio ¿saps? i tenien com una:: |nyt| com un codi per quan tenien que dir o quan no ho tenien que dir perquè clar jo els hi llegia ¿saps? i ells ho:: ho repetien ¿no? en veu pues va ser molt divertit perquè dient corten ¿saps? i fèiem les tonteries aquestes però ho van viure ja te dic millor però perquè el ritme també va ser més pausat

Mireia hi havia més temps

Carolina exacte no com que jo me'ls emportava fora per gravar | pues si jo m'estava deu minuts fins que jo no els tornava no els anava a buscar ¿no? després vaig marcar més el ritme jo de:: d'aquesta activitat i després bueno era molt divertit perquè els nens anaven molt contents amb els seus amb els seus contes ¿no? d'endevinalles de tots els de la classe clar i després com que se sentien doncs també:: els hi feia molta gràcia i també és una manera de:: és veritat que ells no s'escrivien sí que escrivien el nom no ho escrivien tot però |nyt| a poc a poc ¿saps? jo penso que és el:: el ritme que després més endavant intentaran doncs llegir-ho intentaran doncs no sé

Mireia i has comentat i per Sant Jordi el que vau fer

Carolina |aja|

Mireia ¿era el llibre aquest?

Carolina |e::| sí | en aquí sí com a lectoescriptura sí

Mireia vale o sigui era regalar un llibre d'endevinalles

Carolina sí

Mireia vale es que al dir Sant Jordi pensava que era la típica activitat d'explicar així la història de Sant Jordi

Carolina no això era o sigui es va dividir Sant Jordi es va viure amb moltes a creatius per exemple/ vàrem fer |e::| cinc models crec no:: no t'enganyo quatre models | de:: roses diferents aleshores a:: quatre models de roses diferents en que cada nen tu els hi ensenyaves els models ets i cada un escollia quina rosa volia fer aleshores a interactius doncs se n'anaven a aquell grup i feien la seva rosa ¿saps? amb:: després això va ser interactius després va ser el dia de Sant Jordi Sant Jordi va ser molt xulo a mi em va agradar molt la veritat perquè:: també es dividia això sí que ja anava estipulat per per grup que eren dos de cada:: |nyt| de cada curs/ doncs:: se n'anaven a una classe en concret barrejats amb els de P3 amb els de P5 amb els de primer amb els de segon ¿no? i:: i feien com un grupet petit després venien avis de:: de famílies o tenien uns quants avis i els que no arribaven perquè no hi havia prou avis hi havien:: jo per exemple en vaig fer un que ho vaig fer amb llengua de signes vaig fer Sant Jordi amb interpretació de llengua de signes al costat ¿no? pues els hi vaig ensenyar que si el:: el drac que si la rosa amb la llengua de signes després clar això els hi crida molt l'atenció però els avis també els hi explicaven contes o sigui és una altra manera de viure el Sant Jordi ¿no? i entre això {(P) pues més coses}

Mireia i de totes les activitats que has vist i que has comentat ¿quina canviaries?

Carolina ¿quina canviaria?

Mireia o:: modificaries

Carolina |buf| no ho sé | una que em va agradar molt la idea però no em va agradar gens com la va portar però era la manera en que ho portava la mestra en concret

Mireia sí sí també

Carolina ¿això també?

Mireia sí sí

Carolina lo que passa que no és de lectoescriptura ¿eh? (((29:23 – 29:59) –

parla d'una activitat de música i la part emocional))
Mireia bueno el que sí que has comentat és que hi havia molta pressió en el temps ¿no? |nyt|
Carolina sí
Mireia vull dir que una cosa que canviaries és donar més temps per fer les activitats pel [que::]
Carolina [sí jo penso] que baixar una mica el ritme de:: d'ambició perquè és jo a vegades tenia la la impressió ¿no? de com que no hi havien llibres teníem que tenim que demostrar als pares que els nens fan coses aleshores |mh::| no ho espatllis o sigui si fas una cosa tan xula no ho espatllis per un altre cantó ¿saps? els pares es poden queixar o no es poden queixar | però realment hem de fer les coses pensant en els nens no amb els papes ¿saps? |mh::| jo el que canviaria per exemple és | no tanta o sigui la part emocional es treballava però estava bastant oculta ¿no? precisament li dono com la responsabilitat a aquesta pressa |¿eh?| perquè clar era com |mh::| sí els nens són autònoms sí en molts moments són autònoms però com que a vegades anem amb presses no home no ja els hi donc jo els fulls que així anem més ràpid si clar ja poden ser autònoms però mels hi estàs en molts moments van aixins ¿saps? van amb un ritme en que:: no:: no van amb tranqui- són nens ¿saps? i els aprenentatges arriben i arriben o sigui jo:: ja te dic vaig viure la lectoescriptura d'una manera molt horrenda pel meu pel:: per la meva vida però sé llegir i escriure i sé llegir i escriure bé i quan ho he decidit/ m'he fet un fart de llegir ¿no? i el que dèiem és mira ara fa poquet vam tindre a pràctiques | vam tindre que fer un treball de:: de un document de El País que sortia ¿no? que em va interessar molt i mira va coincidir doncs que amb la mestra de pràctiques també ens el va posar i jo li vaig dir a la Montse agafem aquest que sé de què va i també anirem una miqueta a buscar el |nyt| més entre nosaltres perquè jo i la Montse el que tenim bo és que ens discutim molt ¿no? però no ens discutim a males sinó que:: ens matxaquem molt en el sentit de ¿i això per què? ¿saps? i llavors ens fem converses molt xules i era sobre tot això ¿no? |a::| *no leer ni escribir hasta los seis años* ¿el coneixes el:: l'article?
Mireia no sé si aquest exactament però n'hem llegit de similars
Carolina bueno si vols te'l puc fer arribar
Mireia |ah| doncs sí
Carolina i el:: és de El País | i després era com una miqueta ¿no? el fet aquest de ¿per què? Perquè a mi em sembla que la mestra vaja no ho sé va ser la impressió que vaig tenir la mestra ho volia com si nosaltres anéssim en contra ¿no? i nosaltres ens va trobar a mi i a la Montse i vam anar a favor ¿no? de dir:: realment pots oferir però després quan es tallen o no es tallen a més que hi ha escoles on realment ja funciona ja no te n'has d'anar a Finlàndia que ja ho fan però en aquí realment tens escoles tens El Martinet tens Els Encants tens Congrés Indians tens |mh::| també forces:: escoles que ja t'ho estan t'estan funcionant ja d'aquesta manera ¿no? són innovadores i per tant | han d'anar millorant | constantment però perquè el començament és més difícil però:: ja:: ja funciona ¿no? i després bueno hi havia la Rebeca Wild ¿la coneixes?
Mireia no
Carolina pues bueno en aquest sentit ella també és d'educació lliure i:: i et parlava molt doncs del:: del de la importància ¿no? de llegir i escriure però | des de:: a partir dels sis anys és quan ells fan no és perquè tinguin sis anys és perquè quan ells tenen aquesta curiositat als quatre anys també la tenen aquesta curiositat realment aquesta curiositat ja la tenen desperta ¿per què? Doncs perquè el seu entorn hi viu i ja te volen preguntar i ja te diuen alguna cosa però si aquesta però no és el seu centre | després nosaltres ho transformem jo penso amb la amb la ment adulta ¿no? i diem {(AC) |¡a!| ¡mira que vol llegir i escriure! i |popopopopopopo} ¿saps? i els hi fem la la gran parrafada i jo penso que se'ls hi ha de donar amb aquests perquè potser estan tres setmanes que ja ni hi pensen | clar si durant aquestes tres setmanes els hi estàs donant perquè sí aleshores quan potser li torna a vindre la curiositat diu |bah| no

m'atabalis ¿saps? que si m'haig m'haig d'estar tres setmanes més menjant-me aquesta merda |ui| perdona això
Mireia no no
Carolina ¿saps? o sigui si m'haig d'estar tres setmanes més pues mira ¿saps què? Deixem-ho estar i ja:: me callo (riu) i ja m'ho muntaré per un altre cantó | després |mh::| si t'hi fixes o sigui fent coses funcionals ¿vols ficar coses? Doncs escolta |eh::| cartellets ¿per què l'escola no hi ha ple de cartellets? Si realment volem motivar-los/ ¿per què no tenim cartellets que els anem canviant? De dir:: jo què sé tonteries ¿saps? o sigui de tant en tant qui se'n recordi que regui les plantes ¿saps? i | tonteries ¿saps? en que ells ¿aviam què poso? | ¿saps? Els que realment |mh::| estan en una fase de llegir ¿saps? no sé ¿saps? o sigui que ja no no cal que siguin normes i això ho diu molt Rebeca Wild | de dir |e::| o de que s'inventin missatges | per què no els hi proporcionem missatges | una bústia cadascú ¿saps? i que o o o els motivem perquè entre ells es facin missatges | ¿saps? de dir:: pues això o lo altre o que tinguin llibretes de com s'han sentit com ho fan fet què hem deixat de fer ¿si? Perquè si tu et pares a mirar les lectures de quan aprens a la lectura/ *el sol de girasol* de no se què *el oso peloso* no sé quantos a mi què m'importa *el oso piloso y el girsasol* ¡em dóna igual! ¿saps? però en canvi si tu els ¿saps? els hi:: els hi proporciones coses en què ells ho poden viure que ells hi troben un sentit | estem parlant d'una altra cosa | estem parlant de que aquest sentit ells els hi posen forma i d'aquesta forma volen més | ¿si? Aleshores jo penso que quants nens hi ha | sí que és veritat que hi ha nens que ara llegeixen als tres quatre i cinc anys però realment la nostra pregunta jo ara faig així la pregunta a l'aire ¿no? ¿quants d'aquests després són lectors? Que que que disfruten de la lectura | ben pocs | jo me'n recordo que de tots els llibres que em van donar ¿saps? jo i els meus companys això ja és compartit |¿eh?| |mh::| ¿què? què vam fer amb aquests aquests llibres van anar a la:: a la foguera de Sant Joan perquè ¡és on van anar! Després bueno realment | l'objectiu d'aquesta lectura va ser va complir els seus objectius perquè jo me'l vaig llegir però no el vaig disfrutar i a més vaig fer un examen i sí que em van ficar una nota però que jo ja ni me'n recordo del llibre
Mireia i segurament te'l deuries llegir perquè hi havia l'examen
Carolina exacte exacte exacte ¿saps? després és com | si tant ens interessa per què no dius mireu un llibre | hi ha aquest llibre doncs per tal dia llegiu aquest llibre ¿saps? i després ¿saps? hi ha moltes altres estratègies o sigui jo penso que en molts casos la nostra ambició en aquest sentit doncs doncs és:: tallar una miqueta també la part natural del nen ¿no? aquest desenvolupament natural ¿no? | no sé
Mireia una mica relacionat amb això que has comentat i |nyt| m'imagino ja la resposta però te la vull fer ¿creus que quan abans s'aprèn a llegir millor?
Carolina no està clar que no | o sigui jo penso que si el nen t'ho demana/ | proporciona-li el material proporciona-li les eines ¿si? Però jo penso que abans els hi has de donar estratègies perquè això arribi bé
Mireia i has insistit |nyt| en proporcionar-li a mesura que:: que que te'n demanen ¿no? no::
Carolina ¿com? ¿perdona?
Mireia sí que proporcionar material a mesura que te'l van demanant també [¿no?]
Carolina [no] no:: tu els hi poses material després hi ha nens hi haurà el típic nen que potser aquell material te'l farà servir de seguida i te'n demanarà més te demanarà més o te dirà aviam tu saps com això vinga va com:: com creus que podem fer això aquesta és la [n] perquè una altra cosa és durant molts anys aquí s'han explicat les lletres amb és la ena no no és la ena és la [n] perquè si no els hi ensenyes fonèticament ja estàs fent el burro ¿saps? perquè després llegeixen que sembles indios que no sé com llegeixen ¿saps? *no es que no lee bien coño* aviam perquè *no lee bien* ¿saps? si tu li dius la /k/ /k/ /k/ ¿saps? després és com:: la ce després et fan ce:: no sé què i no és la /k/ la que han de fer ¿no? després això també és una altra cosa | i el:: bueno i és una miqueta que tu els hi proporciones aquest material i hi

haurà el típic nen doncs que s'ho mirarà de lluny | i potser no li farà cas que això no significa que ell no sap que està en allà\ això no jo crec que no ens ha de fer tanta por de confiar molt més amb els nens | perquè els nens tenen molta més capacitat de la que realment si nosaltres els hi donem l'opció | ¿saps? aquell nen arribarà ¿saps? o sigui jo tenia en aquí amb això de les endevinalles/ una del:: del de les bueno experiè- no experiències però una de les anècdotes que em sento orgullosa del fet és que hi havia un nen xinès | i aquest nen xinès segons la mestra no parlava o sigui bueno |mh::| jo me'l vaig fer com una mica meu però |mh:: nyt| no:: no anant a ell sinó fent que ell vingués a mi ¿no? un cop els nens et vénen a tu ja ho tens tot guanyat ¿no? bueno almenys almenys a mi l'experiència m'ho ha dit | aleshores bueno el:: aquest nen quan un cop em va vindre i em deia això i lo altre |e::| sí que parlàvem perquè parlàvem ¿si? Però | la motivació en que potser els hi vas dir jo:: li comentava en aquell moment en aquell nen/ perquè la mestra era en no Thian Yu | ¡deixem-lo pel final perquè tindrem una feia! ¿saps? i potser no li deia davant seu | però pensar-ho ja és crear-ho ¿no? després ja és com | e::| no vagis tan no vagis amb tanta por perquè aquest nen d'una manera inconscient ho ho notarà això de tu ¿no? sabrà quina és la teva expecta- expectativa d'ell aleshores no vagis més enllà | cre- creu amb ell ¿no? i fes-li creure que creus amb ell i te sorprendrà ¿no? perquè realment a mi m'han sorprès tots | o sigui no n'hi ha cap n'hi han que he tardat més o he tardat menys però que m'han sorprès m'han sorprès tots | i:: i amb allò de ((imitant una conversa amb un nen)) ¿com que no saps parlar? ¡vine cap aquí! ¡vine cap aquí! I ja veuràs li posarem aquí el de pam a pam ¿saps? a:: la boca | després era com el nen va fer-ho però va fer-ho en deu minuts | ¿saps? i ho va fer {(DC) super bé} i tu no saps l'alegria que portava a sobre aquell nen ¿saps? després clar ¿què vols dir que ja està? ¿saps? es pensava que no ho havíem fet no no però si ja està ara me n'has de portar un altre {(F) no no no no aviam mirem-ho mirem-ho} diga-li Tian Yu que la deixarem amb un pam de nas vine {(P) vine vine vine vine vine} ¡tens aquí un artista i no te n'has enterat! ¿saps? després el nen en aquest sentit s'ha:: estava molt content ¿no? i bueno són cosetes d'aquestes de dir | a vegades ells ho noten perquè ja no només és l'aprenentatge:: que ells |nyt| verbal o no ver..- ¿saps? el no verbal tot el que és el currículum ocult jo sempre li donc quasi més importància que els continguts mateixos | després això els nens ho saben | {(P) això ho saben} |nyt| i no sé

Mireia ¿creus que s'hauria s'ha de se'ls ha d'incentivar a que escriguin com:: com poden i com saben en aquell moment/?

Carolina han de fer-ho

Mireia o:: que:: o que preferiries |nyt| o que és preferible que copiïn ¿no? de la pissarra o d'un exemple amb tots els accents i totes:: les normes ortogràfiques

Carolina depèn de l'edat | depèn de l'edat jo sóc més partidària amb el:: però clar estàs parlant amb algú que fa més faltes que el cagar | però el:: (riure) el:: fet és que | jo penso que els nens primer o sigui els hi has de valorar | per fases | després tu lo que no pots fer és per exemple el:: és com lo de pintar ¿no? |eh| ¡no! no et passis de la ratlla | bueno no et passis de la ratlla intenta no passar-te de la ratlla ¿no? o sigui si et passes de la ratlla tu ja saps el pròxim no ho faràs o potser ho faràs però ho faràs menos | ¿si? Pues el mateix passa amb el amb el amb el escriure ¿no? a vegades és més important doncs que ells tinguin la iniciativa d'escriure que això és lo que et deia de:: dels missatges ¿no? de dir-se pues missatges o d'inventar-se poesia Rebeca Wild en aquest sentit també li dóna molta:: molta importància ¿no? a que:: escriguin poesia o:: que escriguin les seves vivències | coses doncs que per ells tinguin sentit aleshores què més dóna si en aquell moment hi han:: hi han faltes o no hi han faltes ¿no? després el pròxim pas de dir |oh| jo em pensava que anava amb o aviam aviam anem a buscar-ho al diccionari a veure si tens raó tu o si en tinc jo | ¿si? I u¡i després inclús de vegades aviam que no sempre sigui l'adult el que si té:: la raó de dir |ai| jo em pensava que era amb e ves anem a mirar-ho i que tingui raó ell ¿saps? estàs fent un:: joc | en que:: ja els estàs una els hi estàs donant l'estratègia d'anar a buscar al diccionari/ i | tenen la iniciativa que la potencies perquè és seva i d'una manera natural

el nen que fa faltes i en fa cinquanta jo en vaig copiar moltes però és que encara és hora en que jo no tinc el sentiment d'anar a escriure bé | ¿si? Perquè jo escric tinc moltes coses a escriure | però és veritat no:: no tinc les no és que no tingui les eines és que realment és una cosa que ho haig de fer | però no no:: la me- |nyt| la el meu instint no va a aprendre ¿saps? que vull dir-te perquè:: és com m'ho he matxacat a mi mateixa ¿saps? m'he tret la:: el *látigo* | aleshores és ja ho faré ¿saps? però després el *látigo* em vénen a mi perquè em diuen escolta nena guapa ¿saps? però aquesta iniciativa si la tallem d'arrel |mh::| és més important doncs que escriguin un missatge/ i més endavant | doncs escriguin aquest missatge bé correcte

Mireia molt bé si tu ara fossis mestra/ i estaries iniciant aquest aprenentatge ¿quins materials utilitzaries?

Carolina ¿quins materials?

Mireia sí | perquè també he vist que li donaves importància/

Carolina sí | materials | per exemple |nyt| ja des de:: jo directament a mi m'agrada molt quan ho vaig llegir Decroly |e::| l'impremta | ¿si? En aquest sentit e::l fet de que els nens tu els hi donguis aviam en aquell moment era l'impremta però tenim ordinadors però fantàstics a les aules i cada vegada els tenim més a dins de les aules ¿no? aleshores |e::| tenia el racó aquest de que ells puguin imprimir i fer allò fer-ho:: real/ doncs a ells els hi agrada molt ¿no? ja només que ells puguin fer també els estàs això ja és un material ja els hi estàs oferint els hi estàs obrint una porta si més no tenen l'accés ¿no? si el fan servir més o menys a vegades no es si el fa servir sinó el qui el mira ¿saps? perquè sí que és veritat que ho fa però n'hi ha uns quants que s'ho miren i diuen no sé pas si ho sabria fer això jo ¿saps? però ells se'n van cap allà i es van acostant semblen ratolinets ¿saps? van cap allà i en aquell moment dius tu ja estàs en allà ets mestra o sigui realment l'observació és part de la teva eina ¿no? principal bueno ¡escolta! Que m'ajudes a fer això no sé què no sé quantes que necessito això necessito ajuda això {(AC) pim pim pim pim pim} i ho fas tu en un moment i li dius |¿eh?| ¿oi que ho pots imprimir tu? | ¿si? I | ja | han anat un pas més perquè ho està imprimint ho has escrit tu però ho està imprimint però ja s'ha acostat en aquella eina ¿saps? i a partir d'aquí ja un dia ja ja ja arribarà el el seu:: el seu procés ¿no? al seu moment de que ell s'hi posarà | ¿no? però si els hi fem por ¿saps? a l'hora de que ells s'expressin | les coses tal com són o com les creuen ¿quantes coses ells creuen que són fantasia? Però si ja els hi estàs dient això és fantasia ¡és mentida! ¿saps? Bueno vale però ¿saps? o sigui què ¿tots els patos han de ser iguals? ¿saps? |mh::| bueno no sé és una miqueta així aquesta:: les:: sí que és veritat que hi han jocs | interactius bueno d'aprenentatge ¿no? hi ha molt de material didàctic que treballa això però has d'anar una mica en compte |¿eh?| amb aquest material perquè a vegades està pensat per un adult aleshores n'hi han que sí que són molt vàlids n'hi han d'altres que:: que no | que jo crec que són avorridíssims en que jo mai a la vida m'hi posaria a jugar

Mireia ¿com quin?

Carolina hi han uns puzles es que no sé hi ha uns puzles que són com bastant avorrits ¿no? un que realment tu te n'adones estant a l'aula i ningú els toca (riures) si ningú els toca és un material en que realment |mh::| si per nosaltres ens va fer molta gràcia com adults perquè és molt maco té uns colors molt bonics i tot però si no els toquen els nens val més que el fiquis a l'armari ¿saps? o que el donguis al tercer món ¿saps? que potser n'hi fan algo | però el:: material en que realment d'això després jo penso que el material |mh::| que realment podem fer més és els calaixos fer bústies en que ells posin el seu nom que el decorin com volen ¿si? I que allò sigui l'objectiu d'allà | de crear contes de que tu els posis allà i que tinguis |mh::| contes creats per ells que els tin- que facis una biblioteca ells de contes seus o que s'hagin passat perquè realment a l'escola hi ha moltes històries les que passen al pati les que passen a l'aula les que passen al passadís ¿saps? mare o n'hi ha uns que s'estan casant perquè jo n'he vist que s'estan casant i tenen cinc anys | bueno pues escolta aquestes coses si nosaltres som escolteu ¿per què no? ((imita l'acció d'escriure)) i escolta i això ja

quedarà constància en aquí d'això i ells mateixos si un cop tu els hi has donat des del començament el permís de poder expressiu ells fan una biblioteca preciosa dels seus dibuixos de les seves d'això inclús entre cinc fan un conte i estan treballant molt més del que tu li pots oferir en aquell moment ¿saps? o sigui:: |e| dona-lis estampes tampons que tinguin tampes amb això ofereixe'ls-hi patates escolta ¿qui no ha fet patates de tampons? Jo n'he fet cinquanta ¿val? Sí que és veritat però jo m'ho passava molt bé però no era a l'escola era:: en el casal d'estiu | ¿si? i:: bueno era això i realment jo amb el:: fer ells la lletra | ja estan anant molt més enllà perquè ho estant creant ells | ¿saps? després tenen per ells es senten implicats en allò | però si no es senten implicats o tot ho tenen fet és bueno bueno va té ¿saps? ofereixe'ls-hi coses d'aquestes |e::| deixa'ls a:: no sé |e| jo he trobat |e:: nyt| sorrals ¿no? perquè els jardins d'avui en dia fan una mica de pena però el:: no sé oferexe'ls-hi un sorral que en allà ells també podran anar fent cosetes ¿no? o:: o fes guixos machacats i és la pissarra de guixos els hi agrada molt els hi crida molt l'atenció\ quin nen no has vist/ que no toca el teu jardinet de zinc ((es refereix als jardinets zen)) ¿saps quins vull dir? aquell:: japonesos

Mireia sí

Carolina amb els rasclets i no te'l toquen i te'l fiquen tot al terra | jo al final el vaig agafar i els hi vaig dir té carinyos el vostre en el vostre racó/ i matxaquen els guixos i ¡fan lletres! Fan dibuixos fan coses en que ells els hi crida l'atenció ja els hi estàs oferint un altre material |mh::| d'això en pots fer cinquanta mil coses |mh::| lletres mira a Montessori | ¿saps? Maria Montessori també els hi feia amb paper de vidre això va molt bé per nens amb discapacitats ¿saps? és a dir oferexe'ls-hi material i ofereixe'ls –hi material de diferents | o sigui que puguin que afectin que abarquin totes les intel·ligències múltiples en aquest sentit totes les capacitats no tots els nens són visuals a l'hora d'aprendre ¿no? i amb això també |em:: pf| t'ensenyen a llegir i a escriure però si ets visual perfecte però si tu no ofereixes el cineàstic o si no:: ofereixes material per l'auditiu o si no ofereixes material ¿saps què vull dir-te? O sigui si només t'abarques a un tipus de nens pues aquells nens aniran molt bé ¿si? Els altres també no se n'adonaran perquè no se n'adonaran se se n'adonen quan realment ho han tingut i després se'ls hi treu ¿no? però és una miqueta les nostres eines ¿no? aquestes | i no sé material fan el paper de vidre fan el paper bueno jo en vaig fer de:: paper de vellut de paper de vellut que després tenen diferentes diferents abecedaris diferentes lletres (tos) diferentes lletres amb:: amb diferent material i ja no només estan fent lectoescriptura sinó que a més a més si ells volen també poden fer matemàtiques nocions matemàtiques totes les arts de diferents materials o sanefes ¿saps? o sigui els hi estàs oferint com coses molt més extremes ¿no? contes ofereixe'ls contes però contes de totes les impremtes | no fa falta que tinguin només els contes aquells ¡no! fote'ls-hi de totes les impremtes hi han contes fantàstics dels nens bebès/ ¿saps? que:: a bebè es queden i després pots potenciar posa'ls-hi molts contes sense lletres ¿saps? si tots els contes tenen lletres ¿quina necessitat tindran ells d'escriure la lletra? Si ja hi és ¿saps? en aquestes edats fica'ls algun conte sense lletres posa'ls imatges que ells creïn la lletra i facin la història que vulguin ¿saps? de dir |ah| pues si |oh| ¿que t'has inventat un conte? Escolta ¿i ningú el sap? No ens recordarem d'aquí uns anys | no els hi estàs dient llegeix fica..- fes el conte però sí que els hi estàs donant una idea perquè ells | si volen | facin i plasmin aquest conte | ¿saps? després aquestes coses tot això |mh::| segueix ¿no? i:: la poesia amb aquest sentit està molt abandonada | la poesia infantil però realment/ | sona molt bé la poesia ¿saps? poesia per ells | fonèticament els hi crida l'atenció després pues enganxa'ls per aquí | enganxa'ls per aquí | si sona bé ells també voldran inventar-se coses o inventar-se rodolins o inventar-se *chistes* o inventar-se mil coses es poden inventar i pues tingues aquest racó que ofereixi tot aquest material ¿no? i material que realment puguin utilitzar i li vegin un sentit perquè ficar ja et dic material que no serveixi massa/ un material que no toquen els nens | deixa'l estar || {(P) perquè no:: no funciona}

Mireia ¿i tu com a mestra quina importància li dones a l'aprenentatge del codi?

| |nyt| totes les normes que hi ha:: | que implica |nyt| escriure les convencions que tenim ¿no? des de:: l'escriure de:: d'esquerra a dreta fins els diferents tipus de text que tenim fins que la a és així i no d'una altra manera/ | tot

Carolina |nyt| ¿des d'infantil? ¿parles?

Mireia sí

Carolina val | en qüestió de:: |mh::| de normes/ penso que:: a ningú li agraden les normes | però són necessàries per viure o per per conviure ¿val? Aleshores si a ningú li agraden i tu ho saps és com a mi a mi no m'ha agradat mai fer una fila ¿val? I constantment els estem ficant en fila | bueno pues escolta | no es pot cridar perquè sinó molestem als companys però d'aquí a l'aula aneu com vulgueu no correu perquè molestem als companys ¿si? però són coses que a vegades fem i que diem ostres es que a l'escola fem moltes coses de l'escola tradicional ¡cony! pues ¿per què no les canviem? Per què no comencem a fer aquests petits detalls per què no els comencem a canviar no? doncs el mateix passa amb les normes ¿a qui li agraden les normes? A mi no m'agraden massa la veritat | però penso que són necessàries per una convivència però per això penso que és important doncs que:: |mh::| el companyerisme no sigui de paraula ni sigui escrit sinó que sigui viscut aleshores és bueno ensenya'ls estratègies perquè aquestes normes es puguin fer ¿no? per exemple ¿com ho impliques amb els nens perquè aquestes normes siguin seves? Que les facin ells inclús quan són més grans que les facin ells i que | les escriguin ells que sigui la seva lletra la que estigui penjada al seu entorn ¿si? Estàs implicant als nens | allò és seu ho han fet ells ¿si? I:: i nosaltres som prou àgils com per fer dir el que volem que surti | sense dir-ho nosaltres ¿saps què vull dir-te? Aleshores que ho diguin ells | tu fes preguntes fes això escolta i si passes això i lo altre i que no sigui una cosa tancada és una cosa que al començament de curs es pot fer però que al llarg del curs es poden anar canviant no estem parlant de | aixins una mica |mh::| no és tipu Neils perquè no és Neils ¿si? Hi ha moltes coses d'ell que jo comparteixo però n'hi ha moltes que no però realment les coses bones de Neils és que els nens s'impliquen absolutament en tot | s'impliquen perquè és seu (...)

→ (segueix amb les "normes a l'escola") exemple orella – no té – arracades

Carolina (...) no donar per suposat tot lo que tot lo que nosaltres creiem a part de que el llenguatge de l'adult no és el mateix llenguatge del nen i això també s'ha de tindre en compte perquè és com:: ¡és que mira què ha fet! Home |sht| tranquil·la aquest nen té cinc anys ¿m'entens? (riu) bueno no sé és una miqueta:: |nyt| i com a més normes ¿de dreta a esquerra i aquestes coses? Sí penso que |pf| estem carregats nosaltres vivim en una societat ens agradi o no ¿no? que aquesta societat la podem anar canviant/ òbviament que la podem anar canviant si no la canviem nosaltres ¿qui la canviarà no? si no la canvien els nostres nens de:: d'aquí ¿qui la canviarà? Això de dir no és que estam a la crisis bueno estem a la crisis pues val doncs adaptem-nos a aquesta crisis ¿no? o sigui transformem-la a millor però clar | plorar perquè estem en crisis escolta el victimisme està molt ben mirat però està bastant passiu | i després és una miqueta això i de dreta a esquerra/ sí ensenya'ls e:: ¿per què fem de dreta a esquerra? Què sabeu algú que fagi d'esquerra a dreta? |ah| pues sí els àrabs no sé què i ja estàs fent diversitat allà ¿saps? i els hi estàs oferint escolteu proveu un dia podem jugar un dia a fer-ho al revés a veure si en sabem

Mireia si mira la següent pregunta està molt relacionada perquè és bueno si has estat en contacte amb alguna aula multicultural o plurilingüe

Carolina sí

Mireia |aja|| ¿i me la pots descriure?

Carolina |ah:: ah| bueno | en una aula no potser no he estat molt amb nens |e::| és jo era dinamitzadora de patis

Mireia vale

Carolina el que passa és que vaig adaptar una miqueta allò perquè els nens pobrics no no no tenien estímuls (parla de l'experiència de recollida de material al barri) (58:29-59) hi havia una nena gitana que volia aprendre a llegir però els seus

pares no volien després en aquest sentit té té una mica de relació ¿no? i bueno jo sóc partidària sí que és veritat que els pares són importants però:: tu ets tu i els pares t'han portat al món | però ¿saps? en aquest sentit jo:: ho diferencio ¿no? si haig de donar importància donar importància als nens ¿no? i bueno en aquest sentit amb aquesta nena jo li vaig dir però tu què vols fer ¿vols aprendre? ¿si? Pues mira si tu vens en aquí portarem contes i cada dissabte i cada diumenge jo me n'anava a la biblioteca i li portava cinc i d'aquells pues ella agafava el que volia ¿saps? i:: jo penso que la millor manera de que un nen vulgui aprendre a llegir i a escriure és portant-lo a la biblioteca | i no dir-li agafa un llibre | no jo m'he estat |bf| i te dic |¿eh?| perquè em va costar lluitar amb els pares però es que em van dir no es que vull que el meu nen:: escrigui:: i llegeixi i clar jo puc tindre una visió però si aquell nen va a u::na escola on a P5 s'ha de sapiguer llegir ¿si? també t'has de sapiguer adaptar a això sí perquè la necessitat d'aquell moment és aquella o sigui jo tinc un parer i d'aquest parer jo faré tot lo possible perquè per arribar a veure allò però | realment amb aquest nen bueno jo els hi vaig dir jo et puc ensenyar a llegir al nen però ho has de sapiguer que les meves maneres no són les maneres | que potser et trobaràs d'anar aquí el primer dia llegir {(AC) |pepepepepepepepe|} no si tu confies en mi/ endavant si no confies en mi segur que trobaràs una altra noia | ¿saps? i ens vam estar no t'exagero potser deu sessions | anant a la biblioteca | però anant a la biblioteca que potser jo anava a un cantó de la biblioteca i ella anava a un altre cantó de la biblioteca | ¿si? O hi havien dies pues que jo anava a llegir i potser trobava un altre nen i |ah| què vols que ¡va! Que t'explico el conte i li explicava en aquell nen no li explicava en el meu | al que jo tenia en concret però els estàs | han d'assaborir | els nens no aprenen si no tenen aquesta curiositat si no saboregen el que volen ¿si? Si tu els hi dius seu en aquí i aprèn\ aquesta nena va aprendre:: amb no t'exagero amb tres setmanes | sabia llegir més o menys un un conte ¿si? Però ¿per què? Perquè ho va decidir ella | ¿saps? després és si ho fas amb els nostres mètodes no sempre són bons ¿saps? {(P) no sé ja està}

Mireia i ¿creus que el fet de que:: hi hagi diferents cultures i diferents llengües en una aula/ té alguna influència a l'hora d'aprendre i ensenyar a llegir i a escriure? | has posat aquest exemple ¿no? d'escriure de dreta a esquerra i d'escriure de dreta a esquerra

Carolina |nyt| sí | |e::| si té ¿té a veure?

Mireia si té alguna influència o:: és o:: seria com si no::

Carolina és una riquesa més | t'ofereix més riquesa ¿no? lo que passa és que sí que és veritat que el *boom* de la immigració ens ha vingut amb pocs anys i:: a moltes mestres penso que les ha agafat amb els pantalons avall en aquest sentit no:: no els nens immigrants sí que és veritat que tenen moltes |nyt mh::| |a a| els hi has d'adaptar moltes coses però igual que adaptaries els nostres nanos d'aquí si anessin allà | aleshores és com tinguent això en compte és bueno n::o ho vegis com algo negatiu perquè és una riquesa dins l'aula gràcies a això els nens podran aprendre i conviure amb moltes altres coses igual que:: doncs per exemple |e::m| no sé ell ha d'aprendre a dir bon dia ¿no? pues de dir un dia dir jugant ja t'estic parlant de currículum ocult no t'estic parlant de contingut |¿eh?| ¡escolta! ¿com es diu com dieu bon dia vosaltres? ¿saps? doncs quan vingui ell a la classe doncs dir-li pues {(AC) no sé què} ¿saps? aleshores és a:: |nyt| els nens no els hi pots ensenyar si tu no fas el primer model si tu no ets model ¿saps? o sigui ja els hi pots explicitar cinquanta mil coses que si ells no ho veuen i no ho tasten és absurd | aleshores un nen amb diversitat a dins l'aula jo penso que és una riquesa | una riquesa en que tu també has de canviar de xip tu no pots pretendre | fer el mateix patró que has fet durant tots els anys amb un nen diferent per començar perquè els grups ja són diferents però ja si no vas en allà si tens un:: si tens diversitat en el aula fes que aquesta diversitat sigui positiva per aquell grup | o sigui no tothom s'ha d'adaptar que aquell nen ¿saps? però aquell nen igual que s'ha d'adaptar a tot el grup el grup també que s'adapti a ell | d'aquesta manera tindràs molts més resultats que no pas que si tot el tots en saben i ell no perquè a part de que ja estàs la seva part emocional l'estàs danyant ¿si? |e::| ja no:: ja no avança el grup ja

realment com a companyerisme també es nota ¿si? O sigui n::o sé jo per exemple en aquí en el Camió tinc una nena cega | i realment és al·lucinant perquè és molt fàcil que tens una nena cega i tota la pesca sí que porta feina perquè realment l'has de portar a un cantó l'has de portar a l'altre però ¿l'has de portar tu? És relatiu ¿saps? perquè si tu li dius |ai| mira escolta a:: Alba ¿que pots portar la Daniela carinyo? Porta-la allà per això explica'ls-hi que la Daniela no veu amb els ulls veu amb les mans ¿si? Enenya'ls-hi posa posa'ls-hi material per la Daniela però posa'ls-hi material per als altres nens que el tacte sigui tan atractiu pel que toca com pel que veu si tu el que tacte el els:: contes de cecs són la cosa més avorrida que et puguis arribar a imaginar ¿saps? ¿quina història motiva allò? A mi no em motivaria mai de la vida | els nens cecs són nens | cecs però són nens | aleshores perquè nosaltres tenim històries super boniques i per què si és un nen cec fiquem dos boles ¿saps? dos boles ¿quins personatges són dos boles? ¿saps què vull dir-te? Aleshores és |mh::| pensem una mica per aquell nen cec de dir jo amb aquest sentit em vaig trobar amb això doncs que tenia una mama que que tenia un ce- bueno en Jordi és cec i en el seu:: en el seu d'això trobava contes però els trobava com això ¿no? super avorrits amb aquest sentit jo sóc bastant habilidosa amb m'agrada |e::| fer material | pues vaig crear-li contes ¿saps? i els hi vaig fer i escolta ja no només ho mirava ell jo ja no ho feia un conte només per ell feia un conte per ell i pel seu germà | perquè el millor mestre per aquest nen és el seu germà ¿saps? entre iguals s'ensenyen mil vegades més que no pas entre un adult i un nen ¿saps què vull dir-te? Aleshores és com | ja busca aquesta interacció ¿no? si tu no busques aquella interacció i fiques dos boles el germà dirà i una caca jo tinc en Peter Pan i en Capitan Garfio ¿saps? no em vinguis amb dos boles ¿saps? després sí que és veritat que |nyt| les boles ho fan jo t'ho dic exagerant |¿eh?| però les dos boles ho fan perquè si realment fas una gran silueta ells potser al començament no entenen què és aquella silueta però sí que pots fer coses més atractives sí pot haver-hi una bola però fes el relleu de la gespa fes que hi ha una mosca fes que hi ha un arbre ¿saps? o sigui no que hi hagin dos boletes només ¿saps què vull dir-te?

Mireia sí sí sí sí sí

Carolina anava una mica per aquí la cosa

Mireia molt bé doncs ara passem al suport visual que mira te l'ensenyo

Carolina sí || ¿ho veus? Dóna gust això

Mireia ¿sí?

Carolina sí

Mireia la pregunta:: que et faria és més o menys a quina edat creus que un nen fa un text d'aquestes característiques o::

Carolina depèn de a quina escola hagi anat/ clar si jo te dic |e::| en aquí |pf| precisament no sé pot ser hasta un nen de P4 com pot ser un de P5 ¿saps? però si tu te'n vas a una escola com el Martinet pot ser un nen de segon | pot ser un nen de primer

Mireia vale i si fossis la mestra i t'entreguen aquest dibuix ¿quin comentari:: ¿li faries algun comentari? I si és que sí quin li faries

Carolina aviam deixa-m'ho llegir primer

Mireia sí

Carolina estic molt feliç | amb tu mama | ¿no?

Mireia sí

Carolina i amb tu papa

Mireia papito

Carolina papi..- amb papito tens raó

Mireia no espera amb tu papito

Carolina amb tu papito |e::| pars..- això és

Mireia per sempre

Carolina |ah| vale

Mireia i després aquí han afegit i [també]

Carolina [i també] Marta ¿i?
Mireia també Ferran va cap amunt i també Lara
Carolina molt bé |pf| és | és realment ric és realment..- o sigui és realment ric perquè ja no només t'està expressant algo super important per ella sinó que a més a més | hi ha els cors ¿no? i:: i el fet de que | ho ha fet perquè ha volgut ningú li ha dit que ho escrivís
Mireia vale aquesta és u..- o sigui no creus o sigui és una situació lliure completament no creus que sigui això una [situació::]
Carolina [completament] lliure | això un nen que tu li dius fica això/ | i no t'escriu això
Mireia i creus que s'ha produït així en una aula o:: en quina situació d'aula s'hauria produït
Carolina és que no ho sé | mira això tinc mira no és un problema el que passa que com que estic en:: en:: en molta he estat en moltes escoles de voluntària perquè com que bueno m'agradava el:: sistema aquest lliure ¿no? però no sabia com argumentar-lo ¿no? en molts moments m'agradava molt la filosofia però no sabia com era la pràctica llavors he estat fent de voluntària quatre mesos a l'escola Els Encants no sé si ho coneixes
Mireia sí no sé si tu m'havi..- ¿pot ser que me'n parlessis l'any passat?
Carolina segurament pot ser pot ser
Mireia em sona
Carolina aleshores he estat quatre mesos |e::| fent quinze hores setmanals ¿no? [fent de voluntària]
Mireia [¿i què tal?]
Carolina molt bé la veritat és que estic molt contenta i he après enormement molt ¿no? i no és com pràctiques és pur puro gust ¿saps? de:: de meu però | clar si tu te'n vas allà pots trobar que als quatre anys ells a P4 ells ja tenen aquestes ànsies de fer-ho ¿no? o sigui pot ser que t'ho hagin fet a P4 pot ser que no pot ser que sigui un nen que no:: en aquest ambient | no li ha donat tanta importància i potser a primer sí perquè això no significa que ells no facin una hora de lectura fan una hora de lectura amb mil contes i amb mil situacions ¿no? o sigui no sé jo penso que és completament lliure i sentit ¿no? i em sembla fantàstic que nin..- i <u>espero</u> que ningú li hagi corregit les faltes d'ortografia
Mireia de fet una de les preguntes és si li corregiries alguna cosa
Carolina no
Mireia ¿i pots explicar per què no?
Carolina ¿el per què no li corregiria res? Perquè en aquest moment |mh::| lo important no és això ¿si? O sigui jo penso que lo important és que ella hagi escrit tot això i no hagi només ficat estic o sigui:: t'estimo per exemple ¿saps? o sigui el:: depèn de quina fase/ només et fica t'estimo i també és molt important però en aquí és que ella ja s'ha vist amb la suficient:: capacitat com per escriure tot això i a més compte que ja no només ho ha escrit sinó que a més a més li ha faltat ¡li ha faltat full! ¿si? Perquè ha apurat en aquí i després se n'ha anat cap a d'alt | aleshores això penso que és importantíssim o sigui estic no sé què feliç i tal i després tu amb això pots ser hàbil o pots no ser hàbil ¿no? de dir ¡mira! Jo també te'n vull fer un | ¿si? Tu agafes | agafes colors | i li fiques jo també estic molt feliç | ¿si? |a| un petó i una abraçada | no sé qui és | Lara i a baix de la teva mestra que t'estima Carolina o Carolina ¿si? Tu en allà | en el <u>teu escrit</u> ja hi ha estic ja està corregit feliç està corregit ¿saps què vull dir-te? I li regales a ella | ella en algun moment o altre | pot veure aquesta diferència | jo no et dic que la tingui en aquell moment potser sí | però en algun moment o altre la pot tindre | de fet hi ha un exemple amb:: amb el llibre aquest que m'estic llegint que m'està encantant *Educar para ser* | que és de la Rebeca Wild i:: i ho posa ¿no? el:: | |nyt| et fa tot l'apartat | de la lectoescriptura | ¿saps? i com ells ofereixen aquest:: aquest aquest aquesta eina/ amb nens a partir de sis anys cap amunt ¿no? com ho treballen a la primària ¿no? i és curiós perquè en un dels exemples et diu que dos nens | estan

mirant com dos històries iguals s'assemblen | en la manera de quines semblances tenen a l'hora d'escriure com:: però:: com estudiant la llengua ¿no? ¿saps què vull dir?
Mireia d'estructura ¿no?
Carolina d'estructura ¿no? i és curiós perquè depèn de com si això a un nen no li demanes | ¿saps? és com |mh::| ¿perdona? Depèn de quina escola si està tot tan decidit cinquanta mil coses després és graciós perquè creixes i et diuen ho has de decidir tot (riu) esperat prefereixo que m'ho decideixi tothom ¿per què? Perquè des del començament tothom li ha decidit absolutament tot li ha de dir *hasta* quan ha d'anar al lavabo i quan no ha d'anar al lavabo ¿saps? o sigui:: clar després en aquest sentit ¿per què després exigim una llibertat que no hem donat des del començament no? és com una miqueta això i amb això ho trobo fantàstic això hi ha moltes maneres de corregir-ho però en aquest moment no ficaria ¡això és una e! aviam potser ell sí que t'ho demanen demana-li o sigui ensenya-li l'estratègia tu de dir | què ¿ho vols sapiguer com s'escriu s'escriu? Perquè així és com sona ¿si? qui vulgui sapiguer | de les coses que escriviu | com com s'escriu a més de com sona/ pues que m'ho digui quan vulgui | li estàs donant una estratègia | després ells et vénen i t'ho demanen ¿saps? i després això pues aviam això és molt xulo això |¿eh?| no sé què a veure va |ui| pues aquí és una e | perquè a vegades la e i la a ¿saps? o sigui |eh:: nyt| som complicats tu escolta a vegades diem o i és una u o és una u i és una o i després això ja li pots anar fent dona-li aquesta estratègia que sigui ell qui t'ho demana | però així d'entrada tu dir-li això és una e això és una e això és una ç || |mh::| li estàs destrossant el sentiment d'això ¿saps? després un altre dia pues simplement no es que potser la danyis molt no jo no t'estic dient potser sí depèn de la nena depèn de com s'ho agafi tot ¿no? ¿perquè això és d'una nena no?
Mireia no ho sé
Carolina bueno jo et diria | bueno és igual el:: el fet és que potser un altre dia | no tens l'oportunitat de que t'ho ensenyi | un altre dia ho farà i no t'ho ensenyarà i lo que t'has és d'acostar al nen ¿saps? no allunyar-te {(P) ja està
Mireia molt bé

- **Transcripció de la tercera entrevista (curs 2014-2015)**

Mireia sabent/ que imagino que et passarà igual que la Montse ¿no? {(AC) sabent que no heu} no has fet ni Didàctica de la Llengua dos | ni treball de final de d'això | ni les pràctiques/ | com creus que ha estat la formació del grau | respecte l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura
Carolina bueno clar (riu) | |ah::| suposo que el:: el gruix | suposo que serà el de:: llengua dos/ | que està més com:: orientat a la didàctica/ | però bueno que tot i aixins penso que des de l'inici:: s'hauria de | o sigui és un tema en que dona molt/ ¿saps? Com per què el mestre se'n tingui que enfrontar al | al final del grau ¿no? | aleshores és com buscar-te molts recursos una mica previs ¿no? Doncs sempre aniria molt millor perquè realment pots | doncs ten- {(AC) pots tenir més eines} ¿saps? O sigui tens més:: més tècniques més metodologies més maneres de com ho fan ¿no? de:: | {(AC) després bueno clar nosaltres perquè ens hem espavilat abans ¿no?} (riu) i:: | ho sabem gràcies al:: | al CRAEV ¿no? el:: el curs que hem fet | de:: d'educació viva | aleshores clar en allà | clar t'orienten molt/ sobre si:: |nyt| amb la totalitat de la paraula si:: paraula lletra per lletra ¿saps? aleshores clar quin és aquest procediment/ | aleshores clar nosaltres la resposta | entre cometes ja no ens ve una mica de nou ¿no? Hem orientat ja les nostres unitats didàctiques envers això | clar si no tens aquesta:: |nyt| aquesta base/ prèvia | |mh::| ara estem fent moltes unitats didàctiques | però aquestes unitats didàctiques mai aniran | orientades a això | ¿saps?
Mireia clar clar clar
Carolina o no aniran orientades |nyt| en aque- en aque- en aquesta direcció ¿no? anirà | després potser sí ¿no? {(AC) L'any que ve dic} |¡ah!| clar pues això i lo altre però | |nyt| clar és com:: tot el que has fet de didàctiques doncs hauràs de tornar a reestructurar-ho
Mireia ¿com has dit que es deia el curs aquest?
Carolina el CRAEV
Mireia ¿així? ((li ensenya un acrònim)) ¿amb pa- amb pe o amb be?
Carolina amb be baixa sí
Mireia d'escola viva
Carolina sí
Mireia vale | per tant/ | o sigui un dels canvis ¿no? Entenc pel que has dit tu que faries seria | m::oure aquestes assig- el contingut d'aquesta assignatura abans en la formació/
Carolina |nyt| jo penso que sí | però és que jo bueno jo sóc de la mentalitat | ja comencem |¿eh?| (riures)
Mireia tu obre't | ja ho saps
Carolina sóc de la mentalitat de que per exemple | el primer que ha de passar a la:: al entrar la universitat/ | és:: | és trobar qui tenim a l'aula | ¿no? En el sentit de | |ah::| tenim | futures mestres davant ¿no? Aleshores per què no ens e- per què n::o no:: ens tracten ja com a tal ¿no? En el sentit de | per exemple | |em| ¿teniu alguna orientació? Per què nosaltres o sigui constantment estan dient els nens no tenen el:: no comencen amb un full en blanc ¿no? Tothom té el seu bagatge | aleshores | ¿què t'ha fet portar en aquí? sí està molt bé m'agraden els nens però {(AC) bueno bueno} |mh::| aviam estop | ¿saps? o sigui si te poden agradar els nens | estic molt contenta de que t'agradin els nens ¿no? però | fer com aquest general | ¿no? | i aquest general/ com potser una assignatura que ho englobi tot | el que estàs a punt de de rebre d'aquesta d'aquest grau | ¿saps? Després és com | ja no només tu t'estructures d'una manera molt objectiva | i molt genèrica tot allò que | que faràs en el grau/ sinó que a més a més aquesta selecció entre cometes

que et diuen ¿no? De començament del curs dius no és una selecció és com un colador ¿no? Els que:: els que continuen continuaran i els que no no | bueno siguem més intel·ligents ¿saps? Oferim tot el que realment oferirem | i donem una mica les bases des de la:: perspectiva més més àmplia ¿no? i després | centra el que vulguis | ¿saps? O sigui penso que després és important centrar però si nosaltres en els |nyt| en els nostres connexions ja no es lliguen amb aquell:: amb aquells coneixements previs o amb aquelles petites coses/ | ¿amb què unim nosaltres? O sigui a mi m'estàs ensenyant psicologia |ah| vale però ¿des de quina basant de la psicologia m'estàs ensenyant? ¿saps? o sigui si m'haig de creure la teva psicologia | ¿saps? O sigui podem fer una mica l'objectivitat i després anar | anar a com tu m'ensenyaràs/ que si jo sé que n'hi ha unes altres potser les recerco/

Mireia per tant seria com:: una situació ¿no? De [situar]

Carolina [exacte] | orientar | orientar el que et trobaràs ¿no? El que t'has de preguntar el que | és o sigui les preguntes que realment com a mestre/ | t'has de fer de dir | tu com et planteges la lectoescriptura ¿no? | com creus això | o:: i:: ¿i amb les matemàtiques? ¿i amb lo altre? ¿saps? Però com d'una manera molt genèrica per | realment/ | sapiguer | quins petits perfils | estem creant en aquell moment ¿no? i jo penso que és la xispa ((espetega els dits)) perquè aquelles petite::s o sigui {(AC) petites persones amb el sentit} | m'incloc |¿eh?| de | de que anem creixent/ envers del que tenim ¿no? {(AC) però a vegades és com si tu no fas la recerca/ | ¿saps? Doncs potser te quedes només amb el que:: | el que es dona ¿no? | {(P) i després no pots anar més enllà}

Mireia aquest any no has fet les pràctiques | però en canvi la:: Montse havia comentat que havíeu fet el:: voluntariat aquest de vox prima ¿no?

Carolina sí

Mireia i que:: | en quant a la [lectura i l'escriptura/]

Carolina [|ah| sí això sí] això:: és [chicha]

Mireia [¿i què t'ha] semblat?

Carolina guai | |eh::| {(AC) (P) una passada} | una passada perquè:: | és el que comentàvem un altre cop ¿no? És | posar-te a prova al cent per cent/ | en recursos | i en aquest sentit doncs mira va molt a la:: lectoescriptura i l'escriptura ¿no? | i o sigui te n'adones de moltes coses però de molta | de la complexitat que arriba a ser per ells/ | ¿no? {(AC) i de lo fàcil o de lo difícil que els hi podem ficar/} | aleshores aquest és el nostre estil {(AC) o sigui el nos- el:: nostre rol} ¿no? És el que està en les nostres mans | o sigui ja no tant pel:: resultat de que llegeixin i {(AC) de que escriguin} | que:: escriguin/ | perquè realment llegiran i escriuran (riu) | o sigui amb i sense nosaltres/ | però | el fet aquest de:: | de dir ostres te n'adones molt de les limitacions ¿no? | també de que els nens doncs tenen en aquell moment | ¿no? El:: fet de que com es troben com quina seguretat tenen quina no i a través de la pico- del pictomapa ¿no? És primer/ | {(DC) estructuren} | ¿saps? E::l el que volen fer/ | la història que volen crear/ | {(DC) i un cop està creada li poden posar paraules} | i un cop li poden posar paraules li poden ficar oracions | i quan li poden ficar oracions poden fer | aquests diàlegs o aquestes bafarades o ho poden ¿saps? O ho poden:: situar l'espai | però clar | imagina't | ¿quantes coses han de tenir en compte/ quan escrius o llegeixes? Moltes | aleshores en què ens centrem ¿només en l'ortografia? A mi l'ortografia | a aquesta edat | m'és igual | ¿saps? Aleshores és | bueno dius primer | donem-lis moltes moltes moltes estratègies perquè | sàpiguen que un personatge/ | ¡quin caràcter té! És | ¿alegre? És és super:: passota/ és:: ¿com és aquest personatge? Vale que es centrin en aquest personatge i un cop en aquí | que vagin creant aquest personatge ¿no? | i i els hi sortirà d'una manera molt natural perquè realment el joc simbòlic | ¿què és el

joc simbòlic per ells? | no deixa de ser | crear històries | ¿no? aleshores | després posar-les a paper ¿no? | i si es motiven moltíssim |¿eh?| {(AC) (P) molt molt molt} | no sé | jo penso que és:: | és una gran:: | un gran aprenentatge | després jo també | no he fet pràctiques però he estat tot l'any amb en Jordi Mateu | no sé si el coneixes/ bueno és de::l iCREA i:: | i bueno és educació viva ¿no? El que ha:: obert una escola/ no està com escola:: | reglamentada | també s'ha de dir | {(AC) però bueno} és realment aquesta pedagogia posada a la pràctica i clar | en aquí també doncs treballes moltíssimes moltíssimes coses | com a:: | com a::aprenentatge | alternatiu |¿eh?|

Mireia ¿i a quin curs has estat?

Carolina he estat | he estat:: he estat dos dies/ | de:: tota:: la jornada:: |nyt| diguem-ho aixins de l'escola/ i | els dilluns estava amb els grans/ amb els mitjans grans/ | i els di::mecres estava amb els peques | quan dic [peques]

Mireia [exacte]

Carolina és de tres a cinc

Mireia vale perfecte és per situar una mica

Carolina {(AC) sí sí sí sí sí}

Mireia i:: què tal

Carolina molt bé | la veritat és que això de la lectoescriptura per exemple:: ha sigut un:: | ha sigut xulo perquè amb els petitons/ | és com veure el procés aquest tan:: | tan natural | ¿puc dir?

Mireia {(AC) sí sí sí}

Carolina ¿no? Amb el sentit de:: | de que | tot l'espai està | per a:: per estimular això | però | res | t'inicia a fer-ho | ¿saps? O sigui tu veus petits detalls per exemple molt de hi ha molt de material per exemple Montessori ¿no? De:: de les lletres o sigui |nyt| sensorials ¿no? que és en aquell moment | la seva potència | però el:: els nens les agafen a vegades juguen amb elles a vegades no ¿no? Però el fet de fer els missatges | el fet de:: per exemple tenim un amic doncs | escolteu |eh::| si voleu avui aquesta setmana la dedicarem a |nyt| a enviar-li cartes en el:: en el en el Biel ¿no? | |¡ah!| pues perquè en Biel ha marxat de vacances {(AC) i tal i qual} i no hi serà pues li podem enviar missatges a en Biel aleshores té la bústia d'en Biel ¿saps què? Qui vol fa però clar | com que tu ho vas recor- ho ho recordes de tant en tant ¿no? doncs els nens ho volen fer ¿no? I encara només sigui el nom d'en Biel | ¿no? O per en Biel ¿no? I després ja és com aquell aquella iniciació que té |nyt| és significativa ¿no? Té és funcional | té un:: té un objectiu | l'objectiu no és perquè tu vols que aprengui a llegir o a escriure ¿no? I això {(P) realment són experiències actives que | que van molt bé ¿no? | tenen sentit}

Mireia passo ja a preguntes | més concretes |¿eh?| perquè aquestes eren més:: | |am::| ¿creus que quan abans s'aprèn a llegir i a escriure millor?

Carolina ¡no!

Mireia ¿i pots explicar per què?

Carolina sí perquè |eh| que nosaltres no:: | no els hi diem als nens de sis mesos que comencin a caminar/ | ¿si comencés a caminar als sis mesos seria millor? ||

Mireia vale

Carolina sí ¿no?

Mireia sí sí

Carolina vale

Mireia |am::| |nyt| creus que hi ha d'haver una edat en la qual s'ha de començar/ o:: s'hauria d'esperar |nyt| o:: és més aquesta idea que ja ja sorgirà de manera més natural com tu has dit dels nens//

Carolina jo penso que és molt important que una la mestra confiï amb ells | {(AC) i que confiï en que realment ho faran} | aleshores això és | jo crec que és | n::úmero u amb el sentit de {(AC) perquè ells comencin a fer-ho} | dos que faci de model | amb el sentit de | no fa falta que ells llegeixin però jo sí que puc llegir molt | ¿si? | ja sigui:: |mh::| el conte de la caputxeta vermella/ com pot ser | un:: poema del Neruda m'és igual ¿saps? o sigui oferir-li un munt de:: de:: diversitat en aquest aspecte/| envers la lectura |¿eh?| | i després bueno el fet de | molts de materials o sigui poden haver-hi materials que:: es potenciïn o no/ no |mh::| ja serà una cosa d'aprendre l'interès ¿no? Però quan tens una cosa davant/ | normalment si més no e faràs la curiosa ¿no? Que després | ho deixes |mh::| pot ser | però de fet a aquesta edat ja ho fan

Mireia ¿aquesta edat?

Carolina a l'edat dels quatre anyets/ més o menys |eh::| tenen com el boom de les lletres {(AC) què guai què guai què guai} però després un cop ho han averiguat | es relaxen fins als cinc | ¿no? I als cinc és com que tenen {(AC) |olo olo olo olo|} i després ja és quan comencen a:: | de manera natural |¿eh?| o:: [majoritàriament]

Mireia [{(AC) sí sí sí sí sí}]

Carolina aleshores bueno pues | {(P) això} ¿no?

Mireia si fossis:: | mestra/ | |nyt| una mica ho has comentat però si ho pots elaborar una mica més | ¿quin mètode utilitzaries tu | per a aquest ensenyament i aprenentatge?

Carolina ¿jo? Pues això | |mh::| material/ el fet de també oferir molta:: |nyt| conte model ¿no? Model però per exemple fent teatre també ¿no? O sigui si el mestre fa teatre o ho fer:: fem entre nosaltres aques- aquest joc representatiu ¿no? i amb ells ¿no? A vegades | doncs també estan com oferint molt el llenguatge però clar és molt difícil que ells dominin | la competència escrita de la lectura si encara no tenen la competència oral | en el tot:: |eh:: nyt|

Mireia desen-

Carolina desenvolupada ¿no? Aleshores és | bueno pasito a pasito i òbviament estan allà acompanyant en aquest procés o sigui | és una de les coses | és un:: dels objectius que volem | però bueno | que no perquè volem nosaltres això/ ells ho han de tenir en aquell moment:: | clau ¿no? || i ¿l'edat? | |mh::| és depèn dels nens | és depèn dels nens perquè realment jo hi han nens que potser als dos anyets doncs tenen interès en jugar pues amb lletres ¿no? I fas això i a tu pues et dona el joc | com per poder-li | donar una miqueta més | n'hi ha que no | per tant aquest no passa res que juguin amb el cotxe ¿saps? Però | en en n'hi han d'altres que per exemple en tenen set i encara no tenen interès de fer-ho | ¿saps? aleshores és ¿ens hem de preocupar? Bueno fins a quin cert punt/ |eh::| si tu has estat observant tot aquest procés/ t'has de preocupar | depèn | si tu no l'has observat preocupat | ¿saps? Perquè una cosa és que jo no li fiqui la pressa | i l'altra és que jo no sàpiga en quin procés maduratiu està en aquell moment | ¿no? {(P) és com diferent}

Mireia quan consideres que ja haurien de saber | |ai| perdona | res m'he anat a la de d'alt

Carolina no passa res

Mireia amb tot per això | hi han moltes maneres diferents ¿no? Per ensenyar a llegir i a escriure/ |

Carolina sí

Mireia i segurament ho hauràs vist si:: amb tots els llocs que has visitat | |nyt| però en canvi tu prefereixes aquest | per què | o sigui quines virtuts té aquesta manera de fer que tu has descrit ¿no?

Carolina vale |ah::| ¿per què? | Perquè penso que també he estat en:: escoles en que realment | l::'obsessió diria | el verb que és l'obsessió de que aprenguin a:: llegir i a escriure | o:: pe::l | pel rang que |mh::| això | significa ¿no? Per l'escola ¿no? que:: a partir dels dos anys ja saben llegir | o a P3 és que això ja ¿saps? o sigui és més una cosa social | que no pas per la necessitat de l'infant | si tu realment mires el desenvolupament cognitiu de l'infant/ veus | ja per accions seves | única observació | o pels referents que puguis trobar que en trobes molts/ | ¿no? Però això en Piaget també t'ho deia ¿no? O sigui realment no ens en anem a:: no:: |nyt| ¿saps? O sigui que no fa falta que te'n vagis a una Rebecca Wild | {(AC) o sigui en Piaget ja t'ho estava:: t'ho estava comentant} però molts neurològi-neuròlegs també t'ho estant dient/ que la | que el seu desenvolupament tampoc és el:: | el adequat i a part de que bueno | fes primer unes bases | és que ¿per què volem començar per la teulada? | caurà

Mireia i cre- suposo que en aquest- en aquestes escoles ¿no? que has comentat que tenen el rank/ |nyt| és suposo que fan | o tenen aquestes pràctiques per |nyt| o:: | com explicaries que realment vagin tan en contra ¿no? {(AC) Com si diguéssim dels interessos dels infants?}

Carolina {(AC) ¿com? ¿com? Perdona no t'he entès}

Mireia que aquestes escoles ¿no? Que dius que a P:: a:: dos anys ja comencen o a llar d'Infants el fet que comencen molt sistemàticament |nyt| perquè això els hi dona com:: reconeixement ¿no? la idea aquesta que has dit del rang

Carolina {(AC) sí sí sí sí sí}

Mireia |nyt| ¿per què creus que ho fan si va en contra de l'infant?

Carolina perquè:: |pf| per tot el dualisme que ens ha ens ha portat la psicologia des de des de començament ¿no? | o sigui | podies ser holístic podies pensar en tot el cos o podies pensar únicament en unes lletres i amb i amb els números | aleshores estava ben vist/ que les lletres i els números | era cultural | o sigui tu estaves enriquint la cultura/ | això sí si un | per exemple sabia ballar | de:: de nassos/ ¿no? Doncs no aquest està perdent el temps | ¿saps? O sigui culturalment ja ens ho ha portat tot això o sigui és com:: una miqueta el |nyt| el | que el pare per exemple no ha pogut fer per ell/ | doncs ho voldrà pel seu fill ¿no? Que sigui el millor | aleshores a vegades doncs aquesta autoexigència ja és més de l'adult que no pas del nen/ | ¿saps? I bueno quan tu tens un objectiu pues a vegades només mires endavant però no mires al costat i si al costat és la necessitat del nen/ | pues se te pasó (riu)

Mireia vale | quina importància li dones a la relació:: |nyt| so grafia ¿no? Aquesta consciència fonològica que han d'adquirir els nens

Carolina ¿la?

Mireia la consciència fonològica la relació aquesta més de so grafia ¿no? De fonema grafema sento i s'escriu

Carolina home és el tot ¿no? | és el tot perquè realment és quan ells comencen a:: | o sigui abans de:: de llegir i escriure/ | primer escolten | primer es comuniquen primer han de desenvolupar aquesta part oral | però clar la seva manera d'::arribar a tot això/ és a través de l'oral/ | aleshores si si:: realment | i també és el moment que els hi pots donar autonomia | ¿no? En el sentit de per exemple doncs |nyt| fem una tarja ¿no? i que hi hagi una lletra:: lligada/ en un extrem i a l'altra extrem/ hi hagi la lletra de pal i al centre tot estigui ple | de:: paraules que tingui aquella lletra/ | doncs ell | podrà /f/ /f/ | foc | fill | aleshores ells podran fer aquesta comparació | ells podran fer aquesta comprovació no et necessitaran a tu | que òbviament pots estar allà | que òbviament que a vegades et demanen aquesta ajuda | però | els hi dones aquesta autonomia | si tu ells depenen de que aquella:: forma que està en allà/ pues diuen que és una efa/ | vale

pot ser una efa ¿saps? Però jo no sé com serà aquesta efa al costat ¿saps? Si és en minúscula | i o quin so farà/ | perquè normalment ara lo que també s'ha fet amb això és que | |ah::| sí que ho fas fonètic però | ho fas de la manera en que:: ho escrius | aleshores de:: de res em serveix jo fer /t/ |ai| perdona (riu) ¿saps? O sigui jo els hi puc ensenyar el /t/ /t/ /t/ per la te o dir-li la te | però clar després quan llegeixes és te | i després no te lle- no té coherència | no no no pots comprendre ¿no? Aleshores també aquest | s'ha de vigilar també amb aquest aspecte ¿no?
Mireia per tant insistiries en aquesta part de::
Carolina ¿de la fonètica? Si::
Mireia |nyt| creus que s'ha d'incentivar que els infants escriguin com poden en el moment/ | o que és més | o que és millor que escriguin d'un model | com a mínim perquè saps que si escriuen d'un model a nivell normativa normatiu o:: d'ortografia serà correcte | o creus que se'ls ha de::
Carolina (riu) òbviament [bueno jo ho trobo::]
Mireia [sí sí clar] les preguntes [són::]
Carolina [{(AC) sí sí sí sí}] jo trobo obvi el:: | el fet de que | escrigui primer | de la manera en que senti ¿no? Aleshores si:: jo no sóc fidel amb el que estic dient ¿no? | és com bueno | ell | òbviament | anirà intentar escrivint el que ell | anirà repetint | verbalment/ pel pel so que fa aquest per lletra aleshores segur que se'n deixa | ¿no? Aleshores | bueno ¿i què passa? | No no passa absolutament res ¿no? Perquè és | la intenció el que jo vull que faci | no:: no que:: que jo ho tingui que corregir o que | ja hi haurà en el seu moment | de la correcció ¿no?
Mireia ¿i quan és aquest moment?
Carolina ¿quan és aquest moment? Quan ell estigui preparat de que:: realment li dius |ui| així no s'escriu però ¿vols sapiguer com s'escriu? Però això és perquè |nyt| ens entenguem entre tots/ | ¿saps? Dir però bueno que | aixins ho pots escriure si vols si tu t'entens/ el que passa és que clar | quan escrius una cosa normalment és perquè una altra persona ho pugui fer ús també | o perquè te'n puguis en recordar te'n recordaràs si ho deixes així? | ¿saps? I hi hauran nens que et diran que sí | vale m'ha sembla perfecte | però això li farà pensar | ¿saps? I hi hauran nens que et diran no no ¿com s'escriu? | ¿saps? Pues mira aixins | s'escriu d'aquesta manera | ¿saps? ¿que ho vols? ¿t'ho vols quedar/ o així? | ¿vols canviar? ¿no? Vale pues | ja li he donat el model | no no no em preocupa res més
Mireia i aquest moment que dius de senta-te d'assentar a l'infant ¿no? I de dir-li ¿com ho vols? Creus que en:: |nyt| vull dir que | ¿es respon en algun moment concret del procés? O:: és més aviat en quan a cada infant::
Carolina quan ell més o menys té una mica més de constan- és més de |mh::| una mica més de consciència del que està fent | una cosa és quan tu estàs experimentant amb les lletres {(AC) o amb els sons/}
Mireia vale
Carolina ¿val? I l'altra és quan tu ja vols | transmetre | vols comunicar en aquell lloc ¿saps? | quan tu vols comunicar/ | has de sapiguer per comunicar/ ens comuniquem aixins | o sigui jo per exemple et puc dir bon dia/ i tu estàs molt contenta perquè | pues potser has |nyt| ¿saps? T'ha:: t'ha alegrat el dia el fet de que jo t'ho digués ¿no? Però si jo vinc i et dic |alakauete::| | ¿val? Potser t'ho faig amb el millor somriure i tu estaràs contenta igual/ ¿si? | però potser jo et volia dir:: |nyt| |eh::| estàs molt guapo avui |¿eh?| | i ja està | ¿saps? Però tu no m'has entès no m'has pogut interpretar això | ¿saps? Aleshores pues amb el mateix | doncs |¡ah!| però t'ho estàs inventant ara o:: este- o realment és el |nyt| el:: el de tots ¿no? | |¡ah!| pues no m'ho estic inventant |ah| perfecte doncs parlem-ne així ¿saps? ja ens entendrem d'alguna manera/ | ¿saps? O sigui és una miqueta el| quan ell ja pren consciència de que està comunicant

Mireia vale | i:: per exemple tot els:: treballs aquests que serien cartes als pares o cartes típiques |mh::| | |nyt| escrits que es fan per penjar en el:: a l'entrada de l'escola o en el passadís o on sigui/ ¿respectaries les produccions dels infants tal i com són?
Carolina sí | però a sota ficaria el model | perquè ja que sí que vo::ls realment |e| comunicar/ perquè la meva intenció és que això comuniqui | per tant | aquell nen pues ha comunicat però a baix també comuniquem com a tots | aleshores també li estàs donant l'opció en aquest nen que també vegi/ quin és aquest model social ¿no? de:: | de la lletra es- del llenguatge escrit
Mireia vale | en general/ |em::| creus que:: | |nyt| com creus que els infants viuen els processos a l'escola ¿no? Creus que:: | {(AC) a veure com ho dic} | |am::| creus que els viuen de manera |nyt| plaent/ o:: o que són:: |nyt| a vegades fruit de unes |nyt| | d'unes limitacions molt clares ¿no? Potser a vegades els imposem:: | doncs això que a final de:: P3 ja han de saber tal i que a finals de P4 han de saber tal i a finals de P5 han de saber tal perquè sinó:: | ja comença com tota una retaila ¿no? | ¿com creus que l'infant viu aquests processos?
Carolina depèn | depèn amb el sentit de | depèn de l'estil de vida del nen | en el sentit |em::| un nen bueno no diré aquest nom |eh| un burro ¿vale? |eh::| potser es pensa que l'únic camí que pot fer de l'escola a casa és el mateix | ¿si? I potser ho pot fer | pues super rient/ ¿saps? Però quan conegui una altra cosa dirà |¡eh::!| ¿què passa aquí? Jo vull un altre camí/ ¿saps? Aleshores és en aquesta comparança quan pots comparar amb algo millor/ | o algo que te fa més plaer ¿no? que dius |xe xe xe xe xe| ¿saps? Que no vull anar per aquest camí ¿i si passem per aquell altre camí que arribem allà mateix? ¿no? O em dona aquesta llibertat a mi o aquesta manera de jo ser jo | ¿no? Hi ha molts nens que ara per exemple si no han:: no han:: estat doncs | entre cometes | tracta::ts o acompanya::ts doncs ja des de la família o des del:: les escoles ¿no? Quan tu ara els hi poses una nova una una nova educació o ¿no? Una altra manera de veure-ho és s'agobien clar que s'agobien perquè necessiten que els altres l'estructurin | no està acostumat a estructurar-se ell | o d'auto gestió ¿no? Amb l'autoregulació aquesta de | mira les emocions ni ni de la lectura ni d'això | {(AC) és molt més fàcil que et vinguin i et diguin} fes aquest treball | i amb aquesta lletra i amb aquestes pàgines | ¡clar que és més fàcil! perquè després de l'altra potser t'has flipat i potser n'has fet seixanta | ¿saps? {(AC) |bo bo bo bo bo|} és massa feina | és més fàcil que te donguin les coses mastegades | però | has de sapiguer en quin moment ¿no? doncs | doncs poden i hi han nens que ho viuen molt bé | ¿val? Possiblement els nens que ho visquin molt bé són aquells que no tenen problemes | que no els hi els hi és dificultós | ¿no? Però aquells nens per exemple que els hi és dificultós/ | és una angoixa ¿val? | jo per exemple la meva infància va ser angoixosa en aquest sentit | ¿no? {(P) després és bueno} fins a quin sentit era jo | la que no era bona perquè no arribava en aquest en aquest límit/ o | si jo no tenia les suficients habilitats/ | ¿saps? Com | per poder don::cs ser més competent ¿no? En en allò/ | bueno és també una incògnita ¿no? en això/
Mireia per tant el paper del mestre també és | pel que dius/ és entenc jugar | amb cada infant també en funció del [que necessiten]
Carolina [|oh| clar]
Mireia en el moment
Carolina sí | però bueno que ja és el que comentava o sigui depèn del nen/ | o sigui si el nen comença en una escola per exemple molt tradicional en el en el que l'expectativa tant dels pares com del:: de les mestres és | arribar al nivell més alt | i el nivell més alt és el nivell més ràpid/ | ¿val? Possiblement | hi hauran nens | que els hi agradarà molt perquè és la carrera d'arribar allà | i ¿què passa? Si arribo en

allà tinc premis | però són premis efectius o premis materials | aleshores fins a quin premi és el teu premi | ¿entens una mica el el:: el sentit?
Mireia sí sí
Carolina | aleshores sí jo ho faré però {(AC) ho faig per una tercera persona no ho faig per mi} | ¿saps? després clar quan aquest nen se n'adona/ ¿no? |eh::| ja no només amb la lectura sinó | té una parella però la parella també | fa les coses perquè la parella estigui contenta no perquè ella estigui contenta i aleshores això ho transporten tota la seva vida ¿no? És com el patró que arrossegarà |
Mireia quina:: importància li dones al a:: al procés i al resultat com si diguéssim | en quant a lectura i escriptura
Carolina procés i resultat | el procés n'hi ha tants com nens | resultats/ | o en saps o no en saps | (riu) | en saps o no en saps però quan ho has de saber/ | això és el procés qui ho porta | ¿saps? Serà serà el mateix ritme d'aquell nen el que el que:: | els resultats seran més immediats o menos immediats serà més ràpid o serà més lent | ¿no? Però també:: canviarà molt amb:: amb aquesta | |nyt| amb aquesta seguretat en un mateix | si tu ja confies en tu mateix de que això ho estàs fent i et sortirà/ te surt ¿no? cosa que si:: {(AC) pues es que no em surt no em surt} perquè l'altra ho fa millor/ ¿saps? |eh::| sí t'acabarà sortint però |bf| pot ser molt més etern ¿no? el procés/ | bueno la prova jo crec que és que | hi ha nens | que potser n::o han agafat |mh::| un llapis | |nyt| simbòlicament |¿eh?| |e::| fins als sis set anys/ | ¿saps? i arriba un moment en que el seu interès és |¡pam!| ((pica de mans)) i en dues setmanes t'estan escrivint cartes | i és viable això i:: jo ho he vist | aleshores dius ¡ostres! Doncs totes aquestes coses que jo li he ofert/ en dos setmanes/ | ¿saps? o sigui has anat aprenent perquè sinó en dos setmanes no et fa el que t'està fent però t'ho està fent i t'ho està fent bé\ | i no necessita tant d'aquest |eh::| ara la a ara la e ara la i ara la o ara la u ¡ara torne-m'hi! ara la a ara la e ¿no? És com aquesta repetició que | a vegades es pot fer amb més gràcia o menos gràcia ¿no? n'hi ha que no que és a e i o u ((picant amb la mà a la taula a cada vocal)) i després a e i o u més repetició | n'hi han que no n'hi ha que ho disfressen molt més | ho fan més atractiu vale però | no deixa de ser ¿no? Aquest conductivisme ¿no? Que que que realment els hi estem fent quan realment després veus que els resultats ¿no? És un resultat això | però és un resultat en que | no hem tingut que córrer el meu nivell/ | sinó el seu | ¿no? És realment en coses amb molt poquet estan fent avanços però molt molt molt més grans | i amb molt més significat per ells ¿no? I aquests t'asseguro/ | que seran amants de la lectura i l'escriptura\ | els altres no t'asseguro res | n'hi hauran que sí però n'hi hauran que | sortiran de l'escola i diran | {(DC) menos | mal} | i no te'n tocaran més
Mireia i quina:: | quina importància li dones al treball entre iguals
Carolina home penso que:: és molt bo | penso que és molt bo perquè:: bueno realment clar | la meva filosofia almenos |eh::| Clar els nens per mi | |eh::| és molt millor |mh::| no sé aviam com t'ho explico | {(P) espera estic pensant}
Mireia sí sí pensa
Carolina | |nyt| jo no parlo igual amb el meu pare | que amb un:: director | ¿saps? Aleshores | amb el meu pare/ | portarem aquesta:: |nyt| estratègia o aque- aquesta:: intersubjectivitat ¿no? entre nosaltres aquest aquest sapiguer com jo parlo i com ell parla/ | aleshores hi haurà com aquesta connexió doncs que ((espetega els dits)) no faltarà gaire cosa més/ | ¿saps? Però ens estarem comunicant | i | envers amb el director pues | no parlaré de la mateixa manera o no utilitzaré les paraules de la mateixa manera | per tant no es podrà ficar tant en el meu cap | {(AC) (P) o jo no em podré ficar tant en el seu cap} | entre iguals doncs és una miqueta el mateix ¿no? Estem parlant d'argots ¿no? Jo li puc explicar una cosa/ però la mestra m'ho pot estar explicant d'una manera i dius pues mira no sé

m'he encapficat amb que no ho entenc ara | ¿saps? I jo sé que ho puc sapiguer | però clar potser em ve la Montse ¿saps? i em diu ¡no! que és així i així | i jo |¡ah!| jolines {(AC) tanta tonteria per això} ¿saps què vull dir? Aleshores és com | estem com parlant de dos nivells diferents | aleshores és com oferir aquests dos nivells ¿no? o sigui el mestre no ens l'hem de carregar o sigui tenim moltes coses a fer ¿no? | però al mateix temps que també | ens traiem molt de pes/ perquè en certa manera o sigui els mestres (riu) si els hi haguéssim de dibuixar amb una caricatura seria amb una motxilla d'aquelles tan grans que dius ¡ostres! ¡però si no es veu el mestre! ¿no? | dius bueno perquè tanta responsabilitat/ o sigui realment focalitzem on realment ens interessa/ | potser farem una:: una feina de més qualitat | que no esperin tant de nosaltres | perquè sinó al cap i a la fi estem perdent més el temps | en | oferir una fitxa | o estar a l'ordinador fent una fitxa durant no sé quant de temps/ | ¿saps? Quan realment pots estar aquella hora i mitja o aquelles dues hores/ | mirant els teus alumnes i sapiguent que aquell | doncs té molts de gelós perquè el seu germà és petitó i tota la pesca/ o perquè aquell no se relaciona | o perquè aquest altra doncs per exemple la:: parla no la té lo suficient | per tant li pots oferir | més estratègies o estímuls en aquell moment ¿saps? | bueno pues depèn en què oferim el nostre temps ¿no? també el resultat serà aquest ¿no? O sigui és com:: | bueno no sé ho veig així no sé llegeix | no sé llegeix un llibre ¿saps? I sabràs moltes més coses | de com:: estar amb els teus nens {(DC) no sé} jo ho veig així

Mireia clar aquest any no has fet les pràctiques però pel que:: {(AC) bueno ha comentat la Montse ¿no? del projecte aquest del voxprima} heu estat en aules:: en escoles públiques en general

Carolina sí

Mireia i m'ha- bueno ella no sé si tu has estat ella va estar en el (...) Fontana/

Carolina no

Mireia tu no

Carolina aquest no

Mireia vale [però has estat]

Carolina [he estat un dia] |¿eh?| amb ells | però vaig estar a al biblioteca no vaig estar a l'escola en:: sí

Mireia ¿però has estat en alguna aula multicultural i multilingüe? A:: arran d'aquest projecte

Carolina sí:: sí sí sí sí

Mireia ¿i què tal l'aula?

Carolina a Ildefons | |nyt| molt bé molt bé però te n'adones d'això ¿no? o sigui:: |nyt| que a través de::l | bueno no sé jo vaig fer molt de treball:: sistèmic en el sentit sistèmic amb el sentit de que pots veure a través d'això/ | l::a on se frena el:: infant on s'atura o quina és aquella limitació o quina és aquella:: preocupació o aquella atenció que ha de descansar | ¿com? Clar si te fa en un dibuix ja normalment el dibuix ja et dona moltes pistes però si aquell dibuix a més a més te l'explica | ¿saps? no deixem de de veure el seu reflex | però si a més a més no veiem el seu reflex però a més a més li estem oferint totes les tècniques com per poder ser competent | i que ell s'hi senti | ¿saps? No necessita després ell demostrar als altres que no és tan petit com li havien dit | perquè ja ho està demostrant | però sobretot s'ho està demostrant a ell mateix | per tant | actuen | actuen perquè saben que poden arribar | però clar si tu estàs en aquí/ en l'inici i ells se senten petits | i a més no els hi donem eines perquè se sentin més grans | però a més a més els agrada- ens agrada molt molt molt/ que ells depenguin de nosaltres/ | el nen se sent molt petit | ¿saps? I aquí se queda estancat | ¿saps?

Aleshores n::i ajudes emocionalment | que m'interessa | ¿saps? Ni ajudes a la manera de que ells se sentin més competent a l'hora d'escriure de llegir perquè en certa manera també | llegir i escriure amb aquests nens | bueno amb tots | però amb aquests nens en especial | potser una teràpia molt bona | ¿saps? és imaginar | les seves metes ¿no? les poden dibuixar les poden escriure els hi poden inventar els hi poden ficar nom | ¿no? Però es que ja no només els hi estàs oferint això\ | quan els hi estàs oferint ja l'estructura d'una història és | hi ha un problema però hem de buscar solucions | perquè una història comença però sinó no és una història si comença i s'acaba igual | ¿no? és hi ha un problema pues i què li passa com ho soluciona com ho busca | estàs oferint també moltes maneres d'ell {(DC) de poder solucionar la seva vida} moltes de les seves coses a la vida/ | ¿no? Pares germans amb amb els amics | ¿no? O sigui estàs oferint com moltes altres:: coses ¿no? | i després l'escriptura te n'adones de que hi han nens | que no volen acabar | i dius |ah| | ¡què gran! Quin gran moment/ | ¿no? Perquè han començat però {(DC) han sentit la la la manera de manera natural intrínseca} ¿no? el fet de dir | no no és que vull continuar fent això ¿saps? | {(AC) i després nosaltres perquè estem en un projecte i en certa manera doncs ens hem de limitar però que ho respecten molt} però clar els hi estàs com oferint molt més que aquella teoria de | l'argumentació el nus i el desenllaç | bueno | els hi estàs dient el mateix però |pr| ho estan ho estan vivenciant molt més hi haurà qui t'ho viurà més i hi haurà qui t'ho viurà menys |¿eh?| òbviament | però això amb tot | ¿saps? però es tracta de que les petites xispes ((espetega els dits)) que tu puguis encendre en els seus cors ¿no? És com perquè puguin fer foc/ ¿no? I:: i forma part del nostre:: | professió ¿no?

Mireia i en quant a l'entorn ¿no? Aquesta varietat lingüística i cultural ¿com la valores? | |nyt| en quant a l'aula |¿eh?| creus

Carolina ¿el què? ¿el què?

Mireia ¿com valores aquesta varietat lingüística i cultural de l'aula? Creus que aporta:: o

Carolina riquesa ¿no? | bueno jo almenys |nyt| és veritat que:: | no tenim mestres amb molts | amb moltes | sapiguent moltes llengües | però bueno es que aviam som mestres ¿saps? No no som aquí un:: un ordinador/ | però |eh::| sí que és veritat que | també els hi ensenyes el fet | una t'accepto | ¿no? Quan tu estàs preguntant | ja estàs dient t'accepto vull sapiguer de tu | però és que a més els hi estàs donant una un:: potencial encara molt més gran un producte molt més gran | jo que sóc gran encara haig d'aprendre | ¿saps? Aleshores és com | perquè no donar aquesta oportunitat ¿no? de | ells expressar-se ¿no? amb els seus companys que en certa manera els seus companys ja no els veuen com les coses rares que parlen raro/ | ¿saps? (riu) | és com ja fer aquesta cohesió entre companys ¿no? Fer cohesió entre |e| entre l'adult i el nen que això també en certa manera aquest vincle | doncs també és molt important perquè ell se senti més segur i per tant sigui molt més competent ¿no? O tingui més |nyt| pugui endinsar-se més en lo que:: una de les parts dels nostres objectius/ però clar si ell està tens | difícilment ¿saps? I si es sent raro difícilment i si a sobre no se sent acceptat | difícilment | t'arribarà als teus objectius ¿no? aleshores fiquem-lo més fàcil cullera ¿no? Que ens ho fiquem tots ¿no?

Mireia i en el moment com si diguéssim ja:: a parvulari en aquest procés ¿no? D'aprendre a llegir i a escriure/ creus creus que té influència? Aquesta:: varietat lingüística o cultural/

Carolina ¿si té influència?

Mireia |nyt| si influencia en el moment aquest d'aprendre a llegir i a escriure ¿no? El fet aquest ¿no? |nyt| De que imagina't una llengua en la qual totes les

llengües dels infants de casa són:: és el català o:: el castellà/ i en canvi en aquesta aula doncs que hi ha:: vint llengües
Carolina bueno jo penso que ha de ser més difícil òbviament no hi he estat en:: de manera directa/ ¿no? He estat en vox prima però en aquest sentit tots el català i el castellà doncs més o menys el dominaven/ hi havia una nena pobrica que no:: | que no no no obria la boca/ però jo penso que era | perquè tenia com molt molta cosa a arreglar a dins ¿no? Però | el fet és que no:: | sí per què no pots oferir el mateix ¿no? amb les paraules ¿no? I aprofitar una mica el treball entre famílies o sigui hi ha molts recursos | en realitat si:: tu vas buscant pots trobar tants recursos com persones | aleshores és com bueno pues perquè no la mare a dins l'aula o:: aviam la gran majoria de les immigrants no tenen feina/ | ¿saps? O sigui en aquest sentit
Mireia sí sí
Carolina |eh::| cullera | pues bueno no pots pagar un intèrpret vale però pues aquesta mama sí que ens pot fer |eh::| la funció aquesta de:: de interculturalitat a l'aula/ ¿val? | doncs ¿saps? o sigui com oferir ¿com s'escriuria això? I com això i lo altre ¿no? I ja és com |eh::| dificultes sí perquè la fonètica potser jo no sé com és | però sí potser la mare m'ho pot gravar/ | i potser no ho podem tenir | |eh::| perquè jo li dongui el resultat d'aquella fonètica però sí podem tenir algun algun cd on te hi hagi això i el nen pugui fer el mateix amb les mateixes imatges | però també amb un recurs auditiu ¿saps? O sigui | pots fer tantes tants recursos com:: com et vulguis facilitar la vida ¿no?
Mireia o sigui seria |nyt| ser creatius a l'hora de de [d'utilitzar]
Carolina [clar]
Mireia aquests recursos i de::
Carolina el que passa és que bueno aquí encara tenim molt de racisme | no ens enganyem | o sigui anem molt de progres (riures) | però {(AC) no és veritat} generalment anem molt de progres però sí però en realitat bueno | |nyt| tenim:: tenim els nostres gens encara tenen el passat que hem viscut ¿no? I després és com | bueno si inclús nosaltres que a vegades doncs dius ¡no! Si tinc ment oberta vale tens ment oberta correcte | però encara he de desaprendre moltes coses encara |¿eh?| però clar primer haig de ser conscient de que les tinc | ¿no? | i en aquí és on te hi ha el:: | la riquesa ¿no? | hi ha molta gent que es limita | em refereixo que hi ha les mestres | des- de d'entrada ja és com |¡oh!| si home més feina | bueno escolta doncs busca't a la feina organitza-te-la | organitza-te-la a veure què és aquesta prioritat i quina és aquesta altra | ¿saps? Que també és veritat que el sistema no ajuda | no ajuda en el sentit de que no ofereix | aquestes hores | de::
Mireia sí
Carolina de:: | |nyt| de treball en equip també ¿no? {(P) però bueno que suposo que algun dia arribarem}
Mireia esperem | i a nivell de la formació d'aquí la universitat/ | has rebut com si diguéssim algun tipus de formació d'acompanyament en quant a aquest tipus d'aules/ | multilingües i multiculturals/ o creus que::
Carolina sí:: alguna cosa ¿no?
Mireia i creus que ha sigut suficient o:: creus que es podria ampliar o quina importància li donaries
Carolina bueno | jo penso que ens ho hem:: | jo estic amb lo mateix un altre cop sempre | |mh::| ens han donat la part teòrica | però clar totes aquelles de les aules | que realment tots tenien la limitació de que:: | molesten els nens |mh::| de fora/ | això no s'ha treballat per tant l'arrel no l'hem matat | ¿saps què vull dir? És a dir {(AC) ens han donat una teoria} sí | però jo sempre estic pensant amb el | hem

de treballar la mestra | hem de treballar els continguts que la mestra dona | ¿saps? Però si tu no treballes la mestra els continguts poden anar | però es poden podrir pel camí/ ¿saps? O sigui com es transmeten aquests:: aquest d'això és l'art de la mestra en certa manera ¿no? Sapiguer com fer-ho/ o com fer amb aquell nen o amb aquell altre | ¿no? Aleshores és com bueno si aquest | aquesta essència doncs ja no:: | ja no te dic | que te la treballin perquè després ja estaríem parlant de psicòlegs a la a la UB però | sí que t'estic parlant de:: de que te fagin el treball perquè te'l tinguis que fer tu/ |

Mireia sí

Carolina ¿saps? o sigui em refereixo a fer-te aquestes preguntes en respondre | en en sapiguer en quin nivell estàs/

Mireia la idea aquesta que tu deies més al:: a l'inici no/ de::

Carolina exacte | o sigui és aquesta {(DC) autoregulació} per | poder transmetre allò | perquè o sigui el contingut els tenim tots | però com transmets aquell contingut | serà el que farà que aquella personeta | {(AC) sigui més gran o sigui més petita}

Mireia vale | no sé si vols afegir alguna cosa que:: [se t'acudeixi o així]

Carolina [no crec que no]

Mireia mira et faré unes preguntes del suport/|

Carolina vale

Mireia bueno | si te'l vols primer llegir/

Carolina (riu) és el primer que el del primer any | ¿oi que sí?

Mireia més o menys a quina edat creus que un:: infant fa un text d'aquestes característiques

Carolina cec que et vaig dir P4 (riu)

Mireia què creus ara

Carolina ara pues podria podria dir que pot ser de P4 com pot ser que sigui a P3 com pot ser que sigui de P5 | o:: bueno de primer | no sé

Mireia i:: |nyt| | per tant seria bastant en funció de:: o sigui aquesta varietat/

Carolina sí però està en un nivell ja amb el sentit que ja vol comunicar |¿eh?| | ja no està experimentant aquí | per tant | podria ser |¿eh?| o sigui pot ser que hi han nens de:: dos anyets doncs que ja han experimentat amb dos anyets i |nyt| als tres fan doncs aquest aquest- aquesta explosió | pot ser és | poc habitual |¿eh?| també però:: | però sí

Mireia per tant en quant a com si diguéssim habitual ¿on el situa- on el situaries?

Carolina ¿en l'escola tradicional?

Mireia (riu) | S::í

Carolina en escola tradicional això en teoria t'ho haurien de fer | |pfr| P4 | P5

Mireia i en una escola:: més innovadora/

Carolina pues quan el nen vulgui escriure (riures)

Mireia vale |am::| llavors | si te la | si te la:: | si te o sigui anem a escola tradicional

Carolina vale

Mireia si te l'ensenya un text així/ | i sóc | ets la mestra i te l'entrego | ¿faries algun comentari?

Carolina sí li faria una abraçada perquè està molt feliç (riu) | no sé és com una molt bona noticia ¿no? en realitat/ | i espera ((llegint)) estic molt feliç amb tu mama i bueno la mama ja li cau la baba ((llegint)) i amb tu papa | és el mateix

Mireia papito

Carolina papito || |¡ah!| vale {(AC) no ho havia pillat} | i aquí tenim ((llegint)) també::

Mireia va així i també marta/ i també ferran/ i també berta
Carolina |¡ah!| vale
Mireia i després aquí baix per sempre
Carolina bueno pues:: és una molt bona noticia en realitat ¿per què? Perquè ja t'està comunicant | tot això s'està sapiguent expressar que també és molt bo ¿no? però:: clar | està bé |¿eh?| o sigui suposo que vas per la idea de si li corregiria o no ¿no?
Mireia bueno és la següent
Carolina |ah| vale
Mireia però |nyt| primer és si faries algun comentari/ o això que has dit ¿no? d'abraçar-lo/ i després
Carolina bueno és que també és veritat que depèn de com fos la nena | potser no li diria res |¿eh?| (riu) |
Mireia no li diries | no li faries cap comentari
Carolina no li faria un somriure
Mireia |ah| vale
Carolina i estem molt contents ¿estàs contenta tu? | i no li faria més enllà ¿no? | però:: depèn de com:: com hagués sigut el seu procés pues potser li faria la ovació ¿no? en aquest sentit/ | tots necessitem en un moment o altra doncs aquesta felicitació però com el costum de que | |nyt| {(AC) faig les coses perquè em felicitin}
Mireia vale | |nyt| per tant seria bastant en situació de:: en funció del | de l'infant i del:: [procés]
Carolina [del procés] aquell de la nena [exacte]
Mireia [¿no?] si ara cada dia t'escriu un text d'aquests
Carolina clar potser en aquest moment és el que comentaves ¿no? jo penso que és una nena que ja | {(DC) vol comunicar} ¿no? que | que per lo que es pot ser/ pot o no pot ser |¿eh?| que fagi | una miqueta més de::l que ja està fent aquest no és el primer missatge lligat em refereixo | ¿no? o:: que ja ha comunicat/ | que pot ser que m'equivoqui |¿eh?| però el fet és clar després potser depèn si ella:: veig que està motivada i està molt contenta i tota la pesca potser és el moment de dir-li |ah| ¡què bé! | diu:: què vols que el:: el:: el el ¿l'enviem a algú? | ¿saps? ¿vols fer alguna altra cosa? I després clar és com:: depèn del que et digui ¿no? | de dir |¡ah!| mira | diu vols que te'l passi a:: | a:: a:: a com ho escrivim entre tots ¿no? {(AC) però s'entén |¿eh?|} perquè la veritat és que s'entén | perquè ara ja no te'n vas de:: ja no et deixes paraules ¿no? això ja has:: fet un rècord un rècord en el sentit de que ja vas molt més [endavant ¿no?]
Mireia [sí sí sí sí]
Carolina perquè realment no se- no se n'està deixant tantes o sigui | {(AC) ja tenen un nivell molt més avançat} però | el:: el procés és bueno | ara ara potser seria el ¿vols que t'ho escrigui jo en aquí? Per si vols veure alguna | ¿saps? de:: de les que les altres el papa i la mama doncs ens escrivim entre totes {(AC) perquè entre tots ho fem igual!} | clar aquí és una mica marcianitu perquè ho escrius com vols ¿saps? | o sigui ho pots fer ho pots fer amb amb:: tota la gràcia que vulguis o o:: amb tota la realitat o fantasia que hi vulguis posar ¿no? | però bueno després potser també seria:: interessant ¿no? a part que el missatge és positiu per tant |eh::| possiblement li pesarà més | ¿saps? Que no pas el:: | |nyt| el si fos negatiu o depèn de què et fiqués ¿no? | potser no seria el moment però | si és positiu potser m'atreviria a posar-li el model ¿no? de dir pues mira | així ¿ saps? o:: bueno per si el vols veure | ¿saps? o jo/ | directament sense dir-li ¿saps? | l'escriuria/ | ¿saps? i li diria ¿saps? o sigui aviam això | així però no com que està malament això |ojo| | no es tracta d'això es tracta de que tu t'estàs comunicant i a mi m'estàs rebent | jo

estic rebent aquesta informació teva per tant m'estàs comunicant | objectiu complert | ¿si? Però si volem fer el pas aquest de | si ens volem entendre amb:: tots és que tu i jo | ens estimem ens apreciem ens coneixem |nyt| i més o menys ja sé qui és la Berta i sinó sé qui és la Berta sé que tens una germaneta ¿saps? Que es diu Berta | aleshores puc llegir que és Berta però ¿i si no et coneixen de res? | ¿saps? No sé és com | anar una mica molt amb amb aquesta temptativa ¿no? el fet que | que ella entengui que no és que això està malament |¿eh?| | |ojo| | sinó que | hi ha una manera | en què tots ho fem igual | i que tu estàs | bueno encara estàs en aquí bueno pues vinga ja t'entenem | objectiu complert | jo crec que li agradarà molt al papa a la mama a la berta i a tots

Mireia |nyt| per tant una mica el que dius és | establir-ho |nyt| no com una correcció sinó com un joc i ja sigui a partir de t'ho faig aquí o ho passem a l'ordinador o com sigui/

Carolina sí

Mireia i després a part en funció del procés que ha realitzat el el:: el nen [i la mestra que]

Carolina [clar clar clar]

Mireia ha de ser conscient de tot el procés

Carolina clar | si és el moment sí sinó pots carregar i dir això i se'n va amb unes llàgrimes | és un mar de llàgrimes això ¿saps? I és el missatge més bonic que li podries donar al papa i a la mama | ¿saps què vull dir-te? O sigui en aquest sentit és com |ojo| | per això

Mireia quina seria la situació aquesta que dius que t'ho carregaries? Per exemple |¿eh?| per

Carolina que [t'ho carregaries]

Mireia [com t'ho carregaries?]

Carolina per exemple | aquí per exemple la nena/ | bueno ella/ | he pensat que era una nena | suposo que és estereotips ja ho sé i masses coses però (riures) | sí sí és nena ¿no? | i el fet és que el:: |nyt| m'ho carregaria però si |mh::| jo he vist que per exemple doncs no està tan avançat com jo et deia abans/ ¿val? O sigui el fet de:: d'expressar-ho/ | i per exemple doncs ella et digués |mh::| no ho sé | ella ho ha fet amb molt de carinyo però s'ha estat tot un matí per fer-ho

Mireia vale

Carolina ¿vale? I ha passat tot un matí per fer-ho | per ella és molt important fer això ¿saps? | i que et vingui una que en sàpiga més i et digui | escolta això | es pot fer d'aquesta altra manera/ | et sentarà com el cul (riures)

Mireia vale | perfecte no era per per il·lustrar-ho | i ja per acabar quines creus que ha sigut la situació d'aula | en la qual:: | la nena | ha escrit el text

Carolina ¿la situació d'aula?

Mireia és a dir com com:: creus que ha sorgit la necessitat d'escriure:: o:: |nyt| vull dir creus que li han dit anem a escriure una carta a la mare o ella ha agafat i l'ha escrit o::

Carolina jo crec no sé |¿eh?| potser és una miqueta el:: tipus els missatges ¿no? | el joc dels missatges de:: que ha sigut espontani en el sentit de | |oh| bueno potser sí ¿no? el fet de dir | avui podríem escriure una carta als papes ¿no? perquè sàpiguen | com ens sentim o:: si estem agraïts o no | ¿no? aviam com estan | ¿què podríem escriure als papes? ¿no? o a vegades sense dir tantes coses | ¿saps? Avui podríem dedicar una carta als papes ¿què us sembla? | te'n vas | |oh| ja han sortit i per exemple no sé |¿eh?| han sortit cartes ja? {(AC) aviam aviam} | |¿eh?| com aquell interès | de si hi han cartes o no ¿no? a la bústia | i potser n'hi ha alguna/ però |ah| bueno avui no estem massa comunicatius {(P) bueno} | demà potser ¿saps? i i:: potser n'hi ha un que t'ha sentit ¿saps? I diu |ah|

pues mira ara jo ho vaig a fer ¿saps? I és com una miqueta però ja no és com | o sigui no ens hem d'oblidar que som mestres ¿saps? O sigui | una cosa és que:: li donguem molta llibertat i que li donem molt de:: | molt de respecte ¿saps? O sigui que realment estimem el que estem fent/ ¿no? | i que respectem aquell procés i l'altra que se'ns |nyt| que se'ns | bueno se'ns jutgi o se'ns:: se'ns se'ns vulgui mirar ¿saps? Com aquells lliberadors ¿saps? De què no:: que no ensenyem ¿no? que és com bueno tu ets el que vols és treure't feina | no perdona | ¿saps? | {(DC) és molt lluny} | de:: de la feina que tu fas | ¿saps? Però:: que una cosa no ens hem de carregar l'altra ¿no? amb el sentit de | és una mirada diferent | aleshores és com aquesta observació/ | és la nostra eina d'ara abans l'observació era |eh::| has fet bé o no perquè ja tinc el llibre fet ¿saps? i has de seguir aquestes pautes d'aquest llibre ¿no? aleshores la meva observació és si ho has fet bé o no | clar jo no tinc llibre | aleshores el meu llibre ets tu | aleshores jo haig de crear aquesta observació ¿no? i jo penso que és la gran diferència | això sí n'hi ha moltes que també pensen pues | d'una manera molt lliberal/ | però | que després no segueixen aquesta observació | això tampoc és un professional | ¿saps? O sigui que a vegades hem de:: |nyt| etiquetar és molt lleig ¿no? però clar | o sigui el judici l'hauríem d'agafar i l'hauríem d'analitzar ¿no? perquè fas aquell judici (explica el cas d'una nena amb problemes emocionals 50:11-53:20) però és que clar si aquesta si tot aquest entorn ella no està tranquil·la/ | difícilment se't posarà a llegir o a escriure | o potser sí | potser t'estellarà perquè serà la seva manera d'esvair-se ¿no? i de:: de voler ser | súper per la mama | ¿no? però clar és que cada nen té:: té lo que té | i no totes t'aniran:: te respondran de la mateixa manera/ ¿no? | {(P) bueno pues ja està}

Mireia molt bé

- **Tercera compleció de comparacions (curs 2014-2015)**

Ensenyar a llegir i a escriure és com quan el procés ha estat escollit i viscut per l'infant és com veure el somriure pur i ple de llum d'un nadó quan aconsegueix el repte de fer els seus primers passos

Aprendre a llegir és com sentir que obres un món ple d'oportunitats

Aprendre a escriure és donar-se el goig de comunicar-se amb el món i poder maquillar amb paraules fantasies i sentiments, veritats i desitjos.

9.5 Annexos V