



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## **Aprenentatge i competència dels mestres. Un estudi de cas de l'activitat conjunta de planificació des d'una perspectiva psicològica**

Anna Ginesta Fontserè

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

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

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

---

FACULTAT DE PSICOLOGIA  
Departament de Cognició,  
Desenvolupament i Psicologia de l'Educació  
Secció de Psicologia del  
Desenvolupament i de l'Educació

---

PROGRAMA DE DOCTORAT  
Doctorat Interuniversitari de  
Psicologia de l'Educació (DIPE)

# TESI DOCTORAL

Aprenentatge i competència dels mestres.

Un estudi de cas de l'activitat conjunta de planificació  
des d'una perspectiva psicològica

Presentada per | ANNA GINESTA FONTSERÈ  
Dirigida per | Dra. TERESA MAURI MAJÓS  
26 de gener de 2021



*Als meus pares.*

*A en Jordi.*

*A en Joan i a l'Ernest.*

## *Agraïments*

El treball que teniu a les mans és el resultat d'un trajecte molt llarg que he recorregut molt acompanyada, potser per això em resulta tan complex escriure aquesta pàgina d'agraïments.

Voldria començar aquests agraïments amb la persona que em va donar la mà el primer dia que vaig començar i no me l'ha deixada anar mai, la directora d'aquesta tesi, la Dra. Teresa Mauri.

Gràcies, Teresa, per la guia i el mestratge que m'has dispensat al llarg d'aquest procés. M'has ajudat a fer-me preguntes, a explorar respostes i a identificar sempre aquelles que ajudaven a clarificar i comprendre millor els problemes que anaven sorgint. Has compartit amb mi temps i coneixements, m'has traçat molt bé el camí i m'has ofert múltiples oportunitats durant aquests anys. Per a mi has estat un referent, una mestra. T'estic i t'estaré sempre immensament agraïda.

Agraïco també al Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa (GRINTIE) que m'hagi acollit com a membre i m'hagi permès participar en els seus projectes, especialment, a tots els companys que formen part de la línia de recerca *Activitat conjunta, coneixement i aprenentatge en comunitats professionals: professors i alumnes que aprenen junts i comunitats educatives en desenvolupament*. No vull deixar de mencionar tampoc els professors i companys del programa de Doctorat Interuniversitari en Psicologia de l'Educació (DIPE) dins del qual he tingut l'oportunitat de formar-me al llarg d'aquests anys, per les oportunitats d'aprenentatge, de pensament i construcció conjunta que m'han ofert. Aquest marc de treball em va permetre iniciar aquesta tesi.

No em puc estar de manifestar el meu agraïment a les meves companyes i amigues amb qui avui comparteixo interessos de recerca, de docència i de vida. Gràcies per ser-hi sempre.

Gràcies a tots els companys i amics que han contribuït amb els seus treballs a impulsar l'estudi de l'àmbit del coneixement del mestre i que han esdevingut una base fonamental d'aquest treball. Gràcies per ensenyar-me també que la qualitat intel·lectual i humana són perfectament compatibles.

Gràcies als companys amb qui vaig iniciar aquesta aventura. Les nostres vides han seguit camins diferents, però totes aquelles vivències són ja imborrables i sempre quedaran associades en aquest treball.

Vull fer palès també el meu agraïment a la directora de l'escola que ens va obrir les portes i ens va facilitar la recollida de dades. També a les mestres que es van prestar amb tan bona disposició a ser observades i analitzades. Gràcies per la vostra col·laboració durant tot aquell temps.

Gràcies a les companyes que m'han ajudat i han contribuït en fer avançar algunes fases d'aquest treball. Voldria fer una menció especial a les amigues que m'han ajudat amb la llengua, l'anglesa i la catalana. Gràcies pel temps dedicat en aquest treball, per tanta generositat. Estic en deute amb vosaltres.

Als meus amics, els de sempre i els que he conegut al llarg de tots aquests anys, dins i fora de la universitat, i que avui ja formen part de la meua vida. Gràcies per encoratjar-me i estendre'm la mà per continuar endavant. La vida és més bonica si es pot transitar tan ben acompanyada.

A la meua mare, al meu pare i a la meua germana, gràcies per tot, per tant.

I a la família que he construït mentre elaborava aquest treball de tesi. Gràcies Jordi, Joan i Ernest per fer-me costat, per entendre'm i per ajudar-me a trobar el sentit de tot el que faig. Seguim fent camí, «tots els meus futurs són amb vosaltres».

# Índex

<i>Resum</i> .....	8
<i>Abstract</i> .....	10
<i>Introducció</i> .....	12
<b>PART I. COORDENADES TEÒRIQUES</b> .....	<b>21</b>
1. El desenvolupament professional dels mestres. La rellevància del lloc de treball .....	21
2. L'aprenentatge com a participació en comunitats de pràctica .....	31
3. L'activitat mediada com a nucli d'aprenentatge i desenvolupament professional. Metes i objectius ....	45
3.1. Les representacions situacionals .....	51
3.2. Una aproximació a l'estudi de l'activitat conjunta entre mestres .....	55
4. Una aproximació psicològica a la planificació dels mestres des d'una perspectiva sociocultural .....	62
<b>PART II. METODOLOGIA</b> .....	<b>85</b>
5. Plantejament metodològic .....	85
5.1. Objectius i preguntes de la recerca .....	86
5.2. Enfocament metodològic de la recerca .....	87
5.3. Selecció del cas .....	89
5.4. Cas seleccionat. Característiques de la institució i dels participants .....	91
5.5. Procediment de recollida de dades .....	91
5.6. Procediment d'anàlisi de les dades .....	93
5.6.1. Anàlisi de l'activitat conjunta de planificació entre mestres .....	94
5.6.2. Anàlisi del contingut .....	98
5.6.3. Fiabilitat .....	101
<b>PART III. RESULTATS</b> .....	<b>103</b>
6. Resultats de l'anàlisi de l'activitat conjunta de planificació .....	103
6.1. Primer nivell d'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta: els segments d'interactivitat .....	105
6.1.1. Segment de planificació d'activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge .....	105
6.1.2. Segment de caracterització de l'avaluació i de seguiment de l'alumnat a l'escola .....	108
6.1.3. Distribució i interpretació de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions de coordinació .....	110
6.2. Segon nivell d'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta: les seqüències d'intercanvis .....	111
6.2.1. Anàlisi de les seqüències. Focus .....	114
6.2.1.1. Focus de les seqüències del segment de planificació d'activitats i tasques d'ensenyament-aprenentatge .....	114
6.2.1.1.1. Seqüències focalitzades en la caracterització situada d'activitats i tasques d'ensenyament-aprenentatge .....	114
6.2.1.1.2. Seqüències focalitzades en la distribució d'activitats i tasques en el pla de treball .....	122
6.2.1.1.3. Seqüències focalitzades en l'anàlisi dels condicionants de l'activitat conjunta del grup classe .....	127
6.2.1.2. Focus de les seqüències del segment de caracterització de l'avaluació i el seguiment de l'alumnat a l'escola .....	131
6.2.1.3. Distribució i interpretació dels focus de l'activitat conjunta en les sessions de coordinació del nivell .....	133
6.2.2. Anàlisi de les seqüències. Formes comunicatives .....	137

6.2.2.1.	Formes comunicatives característiques de les seqüències del segment de planificació d'activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge.....	137
6.2.2.1.1.	Formes comunicatives de les seqüències focalitzades en la caracterització situada.....	137
6.2.2.1.1.1.	Caracterització guiada-indagada.....	143
6.2.2.1.1.2.	Caracterització guiada-acceptada.....	166
6.2.2.1.1.3.	Caracterització guiada-disputada.....	175
6.2.2.1.1.4.	Caracterització coconstruïda.....	184
6.2.2.1.1.5.	Distribució i interpretació de les formes comunicatives de caracterització situada al llarg de les sessions de coordinació.....	202
6.2.2.1.2.	Formes comunicatives de les seqüències focalitzades en la distribució d'activitats i tasques en el pla.....	206
6.2.2.1.2.1.	Guiada-indagada/integrada.....	209
6.2.2.1.2.2.	Distribució efectuada conjuntament.....	215
6.2.2.1.2.3.	Distribució prevista compartida.....	217
6.2.2.1.2.4.	Distribució i interpretació de les formes comunicatives de distribució d'activitats i tasques en el pla al llarg de les sessions de coordinació.....	220
6.2.2.1.3.	Formes comunicatives de les seqüències focalitzades a analitzar els condicionants de l'activitat conjunta del grup classe.....	225
6.2.2.1.3.1.	Distribució i interpretació de les formes comunicatives d'anàlisi dels condicionants de l'activitat del grup classe.....	229
6.2.2.2.	Formes comunicatives de les seqüències del segment de caracterització de l'avaluació i el seguiment de l'alumnat a l'escola.....	231
6.3.	El nucli de l'activitat conjunta de planificació. Les activitats d'ensenyament i aprenentatge, i les tasques docents d'avaluació i seguiment.....	237
6.3.1.	Les activitats d'ensenyament-aprenentatge en les seqüències de caracterització situada.....	239
6.3.2.	Les activitats d'ensenyament - aprenentatge en les seqüències de distribució.....	241
6.3.3.	Les activitats en les seqüències d'anàlisi dels condicionants de l'activitat conjunta del grup classe.....	242
6.3.4.	Identificació i anàlisi de les activitats en les sessions i seqüències comunicatives.....	244
Sessió 1	.....	244
Sessió 2	.....	247
Sessió 3	.....	250
Sessió 4	.....	251
Sessió 5	.....	252
Sessió 6	.....	254
Sessió 7	.....	255
Sessió 8	.....	258
Sessió 9	.....	260
Sessió 10	.....	261
Sessió 11	.....	262
6.4.	Anàlisi del contingut de l'activitat conjunta de les mestres en les sessions de coordinació del nivell.....	275
6.4.1.	Les dimensions d'anàlisi del contingut.....	277
6.4.1.1.	Dimensió tasca-activitat.....	277
6.4.1.2.	Dimensió interactivitat.....	280
6.4.1.3.	Dimensió condicionants de la situació per ser portada a la pràctica.....	284
6.4.1.4.	Dimensió valoració.....	285
6.4.2.	L'anàlisi del contingut en cadascuna de les sessions de coordinació.....	293
Sessió 1	.....	293
Sessió 2	.....	294
Sessió 3	.....	295
Sessió 4	.....	296
Sessió 5	.....	297
Sessió 6	.....	298
Sessió 7	.....	299
Sessió 8	.....	301

Sessió 9 .....	302
Sessió 10 .....	303
Sessió 11 .....	303
6.4.3. El contingut en el conjunt de les sessions i la seva evolució en les sessions.....	304
<b><i>PART IV. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS.....</i></b>	<b><i>313</i></b>
7. Discussió de resultats.....	313
7.1. Discussió de resultats de l'anàlisi de les formes que pren l'activitat conjunta de planificació de dues mestres amb experiència professional però amb diferent grau de competència en la comunitat o escola. Objectiu 1.....	314
7.1.1. Activitat conjunta de planificació. Discussió relativa a les formes d'organització de l'activitat conjunta	314
7.1.2. Caracterització de la participació específica de cadascuna de les mestres en l'activitat de planificació conjunta.....	323
7.1.3. El nucli de l'activitat conjunta: tasques i activitats.....	328
7.2. Discussió dels resultats de caracterització del contingut temàtic de l'activitat conjunta de planificació. Objectiu 2.....	331
8. Conclusions i implicacions de la tesi.....	334
8.1. Conclusions.....	334
8.2. Implicacions.....	337
9. Limitacions del treball i línies obertes a partir dels resultats obtinguts.....	340
<b><i>Referències.....</i></b>	<b><i>343</i></b>
<b><i>Annex 1. Protocols d'anàlisi.....</i></b>	<b><i>371</i></b>
Protocol d'anàlisi de l'activitat conjunta.....	372
Protocol d'anàlisi del contingut.....	379
<b><i>Annex 2. Convencions de transcripció.....</i></b>	<b><i>402</i></b>
<b><i>Annex 3. Descripció i anàlisi dels resultats.....</i></b>	<b><i>404</i></b>



## Índex de taules i gràfics

1 Taula 5.1. Sessions de coordinació registrades.....	93
2 Taula 6.2. Segments d'interactivitat identificats.....	110
3 Taula 6.3. Seqüències comunicatives en les sessions.....	112
4 Taula 6.4. Distribució dels focus de l'activitat conjunta en les sessions de coordinació.....	134
5 Taula 6.5. Distribució de les formes comunicatives de caracterització situada.....	203
6 Taula 6.6. Distribució de les formes comunicatives de les seqüències de distribució al llarg de les sessions.....	221
7 Taula 6.7. Distribució de les seqüències-formes comunicatives d'anàlisi dels condicionants de l'activitat del grup classe.....	230
8 Taula 6.8. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 1.....	245
9 Taula 6.9. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 2.....	247
10 Taula 6.10. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 3.....	250
11 Taula 6.11. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 4.....	251
12 Taula 6.12. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 5.....	253
13 Taula 6.13. Tasques docents d'avaluació i seguiment.....	255
14 Taula 6.14. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 7.....	256
15 Taula 6.15. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 8.....	258
16 Taula 6.16. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 9.....	260
17 Taula 6.17. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 10.....	262
18 Taula 6.18. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 11.....	262
19 Taula 6.19. Les activitats-tasques en el conjunt de les sessions.....	270
20 Taula 6.20. Distribució de les activitats-tasques objecte de caracterització al llarg de les sessions.....	272
21 Taula 6.21. Definició i exemplificació de categories de tasca-SI de planificació.....	278
22 Taula 6.22. Definició i exemplificació de categories de tasca-SI de caracterització avaluació i seguiment.....	279
23 Taula 6.23. Definició i exemplificació de categories d'interactivitat-SI de planificació.....	280
24 Taula 6.24. Definició i exemplificació de categories d'interactivitat (estructura de tasca)-SI de planificació.....	282
25 Taula 6.25. Definició i exemplificació de categories d'interactivitat-SI de caracterització avaluació i seguiment.....	283
26 Taula 6.26. Definició i exemplificació de categories de condicionants de situació -SI de planificació.....	284
27 Taula 6.27. Definició i exemplificació de categories de condicionants de situació -SI de caracterització avaluació i seguiment.....	285
28 Taula 6.28. Definició i exemplificació de categories de valoració -SI de planificació.....	285
29 Taula 6.29. Definició i exemplificació de categories de valoració -SI de caracterització avaluació i seguiment.....	287
30 Taula 6.30. Descripció dels càlculs de freqüència dels continguts.....	288
31 Taula 6.31. Taula de percentatges de freqüència.....	288
32 Taula 6.32. Síntesi dels continguts en la sessió 1.....	293
33 Taula 6.33. Síntesi dels continguts en la sessió 2.....	294
34 Taula 6.34. Síntesi dels continguts en la sessió 3.....	295
35 Taula 6.35. Síntesi dels continguts en la sessió 4.....	296
36 Taula 6.36. Síntesi dels continguts en la sessió 5.....	297
37 Taula 6.37. Síntesi dels continguts en la sessió 6.....	298
38 Taula 6.38. Síntesi dels continguts en la sessió 7.....	299
39 Taula 6.39. Síntesi dels continguts en la sessió 8.....	301
40 Taula 6.40. Síntesi dels continguts en la sessió 9.....	302
41 Taula 6.41. Síntesi dels continguts en la sessió 10.....	303
42 Taula 6.42. Síntesi dels continguts en la sessió 11.....	303
43 Gràfic 6.43. Evolució de les dimensions de contingut al llarg de les sessions.....	310

## Resum

En aquesta recerca entenem l'aprenentatge de la professió en un continuïum que es desplega al llarg de la vida professional en un ampli ventall de situacions. L'aprenentatge dels mestres no es pot ubicar només en espais de formació inicial dissenyats formalment per preparar-los amb agents específicament orientats a acomplir aquesta funció, sinó que s'esdevé en els diferents períodes al llarg de la vida professional, per la participació dels mestres en una àmplia varietat de situacions, contextos i tasques professionals. Entre aquests períodes, podem assenyalar un dels més habituals i que explorem en detall en aquest treball: l'arribada de mestres nous amb experiència a les escoles, que s'hi incorporen participant amb d'altres companys en contextos de tasques rellevants de la comunitat, com són els espais de coordinació. Abordarem l'estudi d'aquest període com una oportunitat d'aprenentatge professional, enfocant la seva anàlisi des d'una aproximació sociocultural que entén l'aprenentatge entre mestres com un procés mediat socialment i culturalment, on el discurs esdevé un eix central de la construcció de l'activitat i d'influència formativa conjunta. En l'entrada i incorporació de nous mestres a l'escola, la planificació del treball de l'aula esdevé una de les tasques professionals rellevants en la comunitat en què les mestres desenvolupen la seva pràctica professional habitual.

El treball de tesi que presentem té com a finalitat l'anàlisi i comprensió de l'activitat conjunta de la planificació del nivell entre dues mestres que inicialment tenen graus de coneixement-competència diferent en la comunitat en què exerceixen la mateixa funció, la tutorització de dos grups classe de Parvulari (P4). L'activitat de les mestres se situa en un àmbit rellevant de la comunitat professional (escola) com és la coordinació del nivell educatiu, en què les dues mestres tutores planifiquen i coordinen el treball que portaran a terme als respectius grups classe de què són responsables. De manera més específica, la recerca se centra a identificar i analitzar les formes a través de les quals les mestres construeixen la seva activitat conjunta de planificació. Així mateix, la investigació explora a través de quines estructures comunicatives es construeix aquesta activitat i com l'estat inicial de competència divers de les mestres condiona la construcció i l'avenç de la seva activitat conjunta. Particularment, ens interessa conèixer com una i altra s'impliquen a fer-la avançar al llarg de les sessions de coordinació. La rellevància institucional de la tasca de planificació de nivell a l'escola ens porta a explorar-la en profunditat i a analitzar en més detall el focus mateix entorn del qual es vertebrava l'activitat conjunta de planificació. En aquest sentit, l'anàlisi del contingut de les converses entre les mestres constitueix el darrer nucli d'anàlisi d'aquest treball.

Per donar resposta als objectius plantejats, hem optat per una metodologia qualitativa que té com a objectiu conèixer en detall el fenomen objecte d'estudi. L'estratègia metodològica escollida ha estat l'estudi de cas únic, identificat i seleccionat a través d'informants clau. El cas seleccionat per a la recerca és un Institut Escola públic de la ciutat de Barcelona (institució que inclou Educació Infantil i Primària, Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, amb alumnat entre 3 i 18 anys). Les situacions observades han estat les sessions de coordinació del nivell que s'han portat a terme entre els mesos de setembre i gener, on han participat dues mestres tutores amb graus inicials de coneixença del centre diferents: una mestra amb antiguitat a l'escola i una mestra acabada d'arribar (novella en el context). Les dues mestres participants en la recerca tenen experiència professional prèvia, però presenten graus de competència diferents en la comunitat en què actuen exercint la mateixa funció. El període objecte d'anàlisi comprèn la totalitat de l'estada de la mestra nova a l'escola (11 sessions).

Les sessions de coordinació han estat registrades en àudio per part de les mateixes participants. Les converses han estat transcrits i analitzades atenent a les formes d'organització de l'activitat conjunta i el contingut entorn del qual es vertebren.

Els resultats ens han permès constatar que les formes d'organització amb què les mestres construeixen la seva activitat de planificació estan focalitzades en les activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge, cosa que comporta la seva caracterització situada, la distribució i ajust d'aquestes activitats i tasques en els plans de treball, així com la identificació i anàlisi de condicionants que alteren l'activitat habitual prevista en el grup classe. Per altra banda, també hem identificat moments de l'activitat conjunta centrats a caracteritzar altres tasques docents que les mestres han de portar a terme fora de les aules, com les relatives a l'avaluació i el seguiment de l'alumnat dels grups del nivell. L'anàlisi més detallada del discurs entre les mestres ens ha permès identificar formes característiques que aquest discurs adopta; per una banda, en la planificació d'activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge, on es poden reconèixer les formes específiques amb les quals porten a terme la caracterització de les activitats, la distribució i gestió del pla de treball, i l'anàlisi de condicionants que alteren l'activitat prevista per ésser desenvolupada en el grup classe i, per l'altra, les formes comunicatives amb què les mestres caracteritzen les tasques docents d'avaluació i seguiment. Aquesta anàlisi també ens ha permès constatar formes de participació diferenciades entre les mestres que posen de manifest el paper de guia i orientació que exerceix la mestra amb més competència a l'escola en l'elaboració de la planificació i en la caracterització de l'avaluació i el seguiment dels alumnes; un paper que no desapareix en el decurs de les sessions de coordinació, però que fluctua en l'activitat conjunta amb la mestra novella. La mestra amb més competència orienta l'elaboració de la planificació seguint la programació prevista per al nivell i, alhora, contribueix a dissenyar conjuntament amb la novella noves propostes de treball a les aules. La mestra novella, per altra banda, al llarg de les sessions, explora l'escola i els elements que la caracteritzen i proposa formes de fer i actuar alternatives, que es negocien i despleguen conjuntament amb l'altra mestra.

Finalment, l'anàlisi del treball entre les mestres ens ha permès constatar que l'activitat conjunta de planificació no pot ser considerada una activitat tècnica, sinó complexa i situada, mediada per representacions situacionals. Aquesta anàlisi mostra que la planificació de les dues mestres comporta la reflexió continuada sobre la relació entre l'acció dissenyada o planificada i la seva plasmació pràctica en condicions que la sostenen i la fan possible en situacions concretes a l'aula i/o a l'escola. És a dir, els resultats apunten que la planificació comporta per a ambdues elaborar de manera conjunta la representació de sistemes d'activitat situada en espais i temps específics de la pràctica, considerant tots els elements que hi intervenen com una unitat holística i de manera relacionada. L'anàlisi del contingut temàtic de les converses entre mestres posa de relleu la diversitat d'elements que componen la situació, entre els quals destaquen la incorporació de la representació de l'actuació conjunta de la pròpia mestra amb els nens del seu grup classe. Des de la nostra perspectiva, i tenint en compte els estudis sobre planificació, el resultat d'aquesta anàlisi esdevé una de les aportacions originals i, al nostre entendre, rellevants, de la tesi.

L'anàlisi i comprensió de l'activitat de planificació entre mestres a l'escola com una part habitual de la seva activitat professional i des de l'enfocament amb què l'hem portada a terme, té implicacions rellevants per a l'abordatge d'aquesta activitat en l'àmbit de la formació del professorat i en la construcció del coneixement professional dels mestres: cal ensenyar a planificar en context i en el marc de la relació entre disseny i acció pràctica i situada.

## Abstract

In this research we understand the learning of the teaching profession as a continuum which unfolds throughout working life in a wide range of situations. Teacher learning not only takes place in spaces of initial training formally designed to prepare teachers to fulfil their function, but it also happens in different periods throughout their professional life by their participation in a wide range of situations, contexts and professional tasks. Teachers with working experience arriving at a different school who participate with other colleagues in contexts of relevant tasks of the community, such as coordination spaces, represent one of the most common of these periods which is explored in detail in this research. The study of this period will be tackled as an opportunity for professional learning from a sociocultural approach, which understands learning between teachers as a socially and culturally mediated process where discourse becomes central part of the construction of the activity and joint formative influence. In the community where teachers develop their everyday professional practice, lesson planning becomes one of the most relevant tasks particularly when new teachers incorporate into the school.

The thesis we present aims to analyse and understand the joint activity of planning between two teachers who initially have different degrees of knowledge and competence in the community in which they perform the same function: the form tutoring of two groups of 4th level of pre-school (four-year-old children). The research that has been carried out focuses on identifying and analysing the ways in which these two form tutor teachers plan and coordinate the tasks they are going to apply in the groups they are responsible for. Moreover, we also explore the communicative structures these teachers use to construct this joint activity. We are particularly interested to know how both teachers are willing to progress throughout the coordination sessions, taking into account that each one of them departs from a different stage in competence due to their personal experience, and thus conditions the construction and progress of their joint activity. The institutional relevance of the planning in schools leads us to explore it in depth, analysing in detail the environment where the joint planning activity is structured in this case. In this sense, the last nucleus of analysis of this work consists on exploring in depth the content of the conversations between the two teachers.

In order to respond to the objectives set, we have chosen a qualitative methodology that aims to know in detail the phenomenon under study. The methodological strategy that has been followed is the single case study, identified and selected through key informants. The case selected for research takes place in a State School in the city of Barcelona which englobes Pre-school and Primary levels, Compulsory Secondary Education and A levels, with students between 3 and 18 years old. The situations observed have been the coordination sessions which took place from September to January between two form tutor teachers of 4th level of Pre-School with different initial degrees of knowledge of the school context: a teacher with previous experience in that school and a newly arrived teacher (novice teacher). Both teachers participating in the research have previous professional experience, however, they present different degrees of competence in the community in which they perform the same function. The period analysed in this research covers the entire stay of the new teacher at the school (11 sessions).

The participants themselves have recorded in audio their coordination sessions. The conversations have been transcribed and analysed according to the organization of the joint activity and the content around which they are structured.

The results have allowed us to see that the different forms of joint activity are focused on learning activities. This, involves the located characterisation, distribution and adjustment of these activities in the working plans, as well as the identification and analysis of determining factors which alter the usual activity planned in class. In addition to this, there have also been identified moments in the joint activity which are focused on other teaching tasks that teachers must carry out outside the classrooms, such as those related to the assessment and follow-up of the students in the groups of that particular level.

A deeper analysis of the discourse between the two teachers has allowed us to identify, on the one hand, communicative forms adopted in the planning of learning activities/tasks, identifying the specific forms in which they carry out the characterisation of these activities, the distribution and management of the working plan and the analysis of determining factors which alter the activity planned to be developed in the group and, on the other hand, the communicative forms in which the teachers characterise the teaching tasks of assessment and follow-up. This level of analysis has also given relevance to the different forms of participation between teachers: it highlights the role of guidance that the teacher with the most competence in the school plays when elaborating the planning and in the characterisation of the assessment and student follow-up; a role that does not disappear during the coordination sessions but that fluctuates in the joint activity with the novice teacher. The novice teacher, however, explores the school and the elements that characterize it throughout the sessions, and proposes alternative ways of doing and acting which are negotiated and deployed together with the other teacher.

Finally, analysing the work between the two teachers has allowed us to ascertain that the joint planning activity cannot be considered a mere technical activity but a complex and situated one, mediated by situational representations. This analysis shows that the planning of the two teachers involves continuous reflection on the relationship between the action designed or planned and its practical embodiment in conditions which support it and make it possible in specific situations in the classroom and / or in the school. That is to say, the results indicate that the planning entails for both teachers to elaborate together the representation of activity systems located in specific spaces and times of the practice, considering all the elements that take part in it like a holistic unit and related among them. The analysis of the content of the conversations between the teachers points out the diversity of elements that compose the situation, highlighting the incorporation into the representation of the joint performance of the teacher herself with the children in her class. From our point of view and taking into account the studies on planning, the result of this analysis becomes one of the original and relevant contributions of the present thesis.

The analysis and understanding of the planning activity between teachers in the school as a regular part of their professional activity, and from the approach with which we have carried it out, has relevant implications for the approach of this activity in the field of teacher training and in the construction of the professional knowledge of teachers: it is necessary to teach how to plan in context and within the framework of the relationship between design and action both practical and situated.

## Introducció

La professió docent és una professió complexa i dinàmica que inclou diferents moments i fases de desenvolupament professional, que van des de la formació inicial a la universitat fins a la formació contínua durant l'exercici en el context professional. En aquest treball, emmarquem l'aprenentatge de la professió en un contínuum que es desplega al llarg de la vida professional en un ampli ventall de situacions. L'aprenentatge dels mestres no es pot ubicar només en espais dissenyats formalment per preparar-los amb agents específicament orientats a acomplir aquesta funció, sinó que s'esdevé al llarg de la vida professional, en una àmplia varietat de situacions, contextos i moments, on participen agents també diversos.

L'aprenentatge i el desenvolupament professional dels mestres és considerat alhora un element clau de millora i qualitat educativa (Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond i Bransford, 2005; Darling-Hammond i Lieberman, 2012; Day, 1999; Feiman-Nemser, 2001; OECD, 2011).

Policy makers and educators are coming to see that what students learn is related to what and how teachers teach; and what and how teachers teach depends on the knowledge, skills and commitments they bring to their teaching and the opportunities they have to continue learning *in* and *from* their practice (Feiman-Nemser, 2001, p. 1013).

Aquesta preocupació per l'estudi de l'aprenentatge i el desenvolupament professional dels mestres ha convertit la fase d'inducció a la professió (Ávalos, 2016; Britton et al., 2003; Ingersoll i Strong, 2011; Smith i Ingersoll, 2004; Wong et al., 2005) en una de les fases més estudiades, que ha estat definida com el moment en què els mestres acabats de graduar s'incorporen ja com a mestres responsables a la professió. Aquesta fase pot arribar a ser especialment problemàtica pel xoc amb la realitat que suposa la incorporació a la pràctica (Veenman, 1984), un fenomen que pot explicar-se, en termes generals, per la distància existent entre els mons de la universitat i de l'escola, i per la dificultat de la transferència i l'ús de coneixement d'un context a l'altre (Tuomi-Grönhi i Engeström, 2007) i, en definitiva, per com es planteja el problema de la relació entre el coneixement i l'acció (Clarà, 2019). L'entrada a la professió docent presenta un repte descrit en la literatura també com a «problem of enactment» (Kennedy, 1999, 2006), un problema derivat de la dificultat que suposa el pas de la teoria a la pràctica i que és causat per la distància que existeix entre allò que els mestres consideren que poden fer i allò que realment acaben fent a les aules en què finalment actuen. Aquest pas de la teoria a la pràctica, del coneixement acadèmic a l'activitat a l'escola, resulta problemàtic en molts sentits, tal com s'ha posat de relleu en la literatura (entre altres, Clarà i Mauri, 2010b; Korthagen, 2010; Schön, 1998; Zeichner, 2010). En aquest marc, podríem definir l'entrada a la professió com un moment complex que requereix el suport de companys més experts que guïïn el mestre novell en la transició a l'activitat professional. Durant aquesta fase, els mestres novells s'hauran de continuar formant per aprendre a ensenyar, tot i que ja estiguin ensenyant com a mestres amb responsabilitat (Feiman-Nemser, 2001).

Els primers anys de professió (fase d'inducció) són un moment rellevant en la trajectòria professional (Ávalos, 2009, 2016; European Commission, 2010; Martínez i Marín, 2019). Es tracta d'un moment de transició entre la formació inicial i el món laboral, el pas d'estudiant de mestre a mestre amb responsabilitat, que pot ser definit com a part d'un contínuum en el procés de desenvolupament professional dels mestres.

Un mestre novell que s'incorpora a la professió ha de fer front a reptes de naturalesa diversa que fan necessària l'ajuda d'altres mestres més experts que li permetin comprendre'ls i abordar-los en tota la seva complexitat (Stalunis et al., 2018). Així doncs, cal situar les pràctiques de mentoria com una actuació de suport i acompanyament de mestres experts (tutors-mentors) als mestres novells en la incorporació a la professió (Long et al., 2012). D'aquí la pràctica instaurada en molts sistemes educatius d'assignar tutors i mentors al professorat novell per proporcionar-li assistència (Marcelo i López Ferreira, 2020). Aquests mestres experts que exerceixen de tutors o mentors dels novells poden tenir o no formació específica per poder portar a terme aquest acompanyament. Actualment alguns treballs valoren aquesta funció del mestre tutor o mentor i reclamen la necessitat d'una preparació específica; afirmen que el pas de la docència a la tutoria no és automàtic, sinó que té implicacions i exigències que cal explorar amb més detall (Orland-Barak, 2005). Per altra banda, l'observació i l'anàlisi dels processos de mentoria posen de relleu que aquesta pràctica pot concretar-se de maneres molt diverses, amb major o menor grau de formalització, ja sigui a través de programes formatius específics o de forma més integrada en la pràctica habitual dels mestres a l'escola (Kelly et al., 2014; Mitchell et al., 2017).

La recerca sobre la mentoria ha generat molt d'interès, com podem veure, per exemple, en el recull d'estudis que elabora Orland-Barak (2014). Aquesta autora classifica els estudis en funció de diferents nuclis d'interès: un de centrat en els comportaments i les pràctiques dels mentors; un altre que recull el pensament, les expectatives, les concepcions i les creences dels mentors, i un tercer d'orientat a la cultura, els contextos i els discursos vinculats a la mentoria. Altres autors s'han ocupat de manera més específica d'explorar i mapar els estudis sobre les interaccions entre mestres experts i mestres novells en contextos de pràctica (Hoffman et al., 2015) i ho fan centrant-se en l'anàlisi dels diàlegs de mentoria, a partir de l'estudi de les accions discursives dels mentors (Hennissen et al., 2008). Tots aquests treballs configuren un corpus d'estudis molt divers que posa l'accent en diferents elements, amb diferents propòsits. El que és cert, però, és que la mentoria és una pràctica que té avantatges per a tots els qui s'hi troben implicats; és a dir, tant per als mentors com per als mentoritzats i, alhora, també per a la institució educativa que acull aquesta pràctica (Hobson et al., 2009).

Aquesta diversitat d'estudis sobre la mentoria pot explicar-se per l'ampli ventall d'aproximacions teòriques que sostenen aquesta pràctica (Domínguez i Hager, 2013; Kemmis et al., 2014; Wang i Odell, 2007), cosa que implica atribuir-li significats diferents en funció de l'escenari en què se situï (Sundli, 2007). La mentoria és un concepte ampli, que ha evolucionat amb els anys, i actualment en trobem noves visions que s'allunyen de la perspectiva inicial més unidireccional expert-novell cap a d'altres de més dialògiques, centrades en la col·laboració i la reciprocitat (Korhonen et al., 2017).

Aquest suport que s'ofereix als mestres novells durant els primers anys de la seva professió s'hauria de considerar en un sentit més ampli i situar-lo en el contínuum del desenvolupament professional dels docents i, de manera especial, en el procés de transformació continuada en què està immersa l'escola com a institució de canvi i innovació (Bjerkholt i Hedegaard, 2008).

El fet de considerar el desenvolupament professional dels docents com un contínuum és avalat per la OECD (2005), que proposa una visió més integrada del que suposa aprendre i desenvolupar-se professionalment, i reclama de situar el procés en el marc de referència d'un sistema integral que proporcioni oportunitats d'aprenentatge de manera continuada.

The stages of initial teacher education, induction and professional development need to be much better interconnected to create a more coherent learning and development system for

teachers. A statement of teacher competencies and performance standards at different stages of their career will provide a framework for the teacher development continuum. As part of this there needs to be a clear set of expectations about teachers' own responsibilities for their on-going development, and a structure of support to facilitate their growth (OECD, 2005, p. 10).

Per altra banda, alguns autors consideren que la fase d'inducció a la professió podria ser considerada també com un procés de socialització en la comunitat, en tant que els mestres novells, alhora que transiten de la formació inicial al món laboral, s'incorporen en una comunitat professional particular. Aquesta idea implica que, a més de centrar l'atenció en el mestre que comença la seva trajectòria professional, cal també tenir present el context institucional que l'acull (Feiman-Nemser, 2010). En conseqüència, resulta important analitzar tant el suport que els mestres novells reben de companys més experts (mentors), que els acompanyen en la seva inserció a la comunitat, com les oportunitats d'aprenentatge que aquesta comunitat els facilita.

Cal tenir present, però, que aquest plantejament pot originar alguns dilemes o tensions entre la necessitat de facilitar als mestres novells la seva incorporació a l'escola i la necessitat que se socialitzin en la comunitat (Zeichner i Gore, 1990). Ajudar els mestres a incorporar-se a l'escola significa que progressivament vagin esdevenint més capaços de reconèixer la complexitat de l'acció professional en contextos concrets, mitjançant la seva participació i implicació responsable i en primera persona en l'acció, transformació i millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge que hi tenen lloc (Hammerness et al., 2005). Aprendre la professió mentre es transita en la creació de la professió mateixa és un repte enormement complex (Feiman-Nemser, 2001), perquè suposa comprendre la pròpia professió (ensenyar), entendre les constriccions de la pròpia escola (ensenyar en un context particular) i trobar formes efectives per actuar-hi de manera competent. Aquesta pràctica no només planteja reptes al mestre novell, sinó també als mestres que l'acompanyen i li donen suport, ja que els cal ajudar-lo a actuar de manera competent en l'escola i, al mateix temps, reconèixer la seva capacitat d'innovació i millora i integrar-la en l'acció del centre. Això suposa deixar-lo intervenir a canviar allò a què intenta adaptar-se i conjugar tots aquests elements no és una tasca senzilla i no està lliure de dilemes ni de controvèrsies.

Si bé bona part del que fins ara hem recollit fa referència al professorat que s'inicia en la docència, voldríem considerar un altre moment de la carrera professional d'un mestre que esdevé igualment rellevant per al seu desenvolupament i que serà el centre d'aquesta recerca. Ens referim al cas de mestres que, amb una carrera professional prèvia, s'incorporen en una nova escola. Al llarg de la seva trajectòria professional segurament han adquirit experiències molt diverses, que hauran de ser reinterpretades i rellegides en el nou context professional. De la mateixa manera que succeeix en el moment d'iniciar-se en la professió, els caldrà el suport dels companys, en aquesta ocasió per adquirir la *competència en context*, una competència imprescindible per poder actuar de manera eficient en l'entorn escolar concret. Per desenvolupar aquesta competència, els caldrà participar amb altres col·legues en tasques socioculturalment rellevants en aquell àmbit professional o comunitat en què s'incorporen.

El treball de recerca que presentem aborda, doncs, la problemàtica que han d'afrontar els centres escolars quan els arriben mestres nous amb experiència professional, però que desconeixen la realitat d'aquella comunitat. Aquesta arribada de mestres amb experiència pot tenir caràcter permanent, per quedar-se com a titular a l'escola, o temporal, per substituir durant un temps altres mestres que formen part de l'equip docent. Es tracta d'un fet habitual que pot formar part de la trajectòria professional de molts mestres actualment en exercici. Volem destacar que, tot i que l'acollida de



mestres nous a l'escola ha estat un moment àmpliament estudiat –vegi's per exemple, en el nostre context, treballs com els d'Aloguín i Feixes (2009); Imbernón (2020); Marcelo (2009); Marcelo i Vaillant (2015); Martínez i Marín (2019)–, els estudis centrats en aquesta arribada fan referència molt específica a l'entrada de mestres novells a la professió i, per tant, de manera més clara, a les fases inicials de la preparació per a la professió. Malgrat aquesta focalització, l'acollida als mestres nous al centre escolar és una temàtica rellevant que pot estudiar-se des d'òptiques diverses; per exemple, per destacar la necessitat d'articular plans per fer efectiva l'acollida als centres educatius (Teixidó, 2009). En general, però, hi ha pocs estudis que posin l'accent en l'acollida dels mestres amb experiència professional prèvia que arriben nous a una escola i que, a més a més, ho facin, no tant des de la visió del centre per fer front a aquesta arribada, sinó centrant-se en la trajectòria d'aprenentatge professional del docent experimentat que s'hi incorpora. Des de l'anàlisi de la trajectòria formativa dels mestres, aquest moment resulta sens dubte també rellevant i, a més a més, molt habitual a les nostres escoles. Així mateix, tot i que el nostre propòsit no és estudiar a fons aquest «moment» o «fase» com a tal, volem posar de relleu que hi ha poca recerca que focalitzi l'atenció en l'estudi de la incorporació a l'escola dels mestres amb experiència. Si bé considerem que aquest moment és rellevant, el nostre treball se centra en l'aprenentatge professional i, especialment, en l'anàlisi de les mediacions o processos –estructurats o semiestructurats–, com ara els que es porten a terme quan la mestra nouvinguda i amb experiència participa, conjuntament amb altres col·legues, en les reunions de nivell al centre per elaborar col·laborativament la planificació del curs. El que ens interessa és explorar a fons les formes específiques d'interacció entre mestres i indagar com aquesta col·laboració i l'aprenentatge professional que se'n deriva es fan efectius en les formes que pren la implicació dels mestres nouvinguts en una comunitat de pràctica escolar. Sens dubte el seu estudi pot tenir implicacions en com es planteja l'acollida de mestres amb experiència que arriben a les escoles però, com ja hem fet constar, aquest no és el focus principal de la recerca que presentem.

L'arribada de mestres nous a l'escola ens porta a rellegir els dilemes que es produeixen en l'entrada a la professió: els mestres nous o mestres novells en el context –a partir d'ara els anomenarem simplement mestres novells– tenen experiència professional prèvia i participen a l'escola amb les responsabilitats pròpies de qualsevol mestre ja integrat, com sol ser el cas d'un mestre tutor d'un grup classe.

L'escola pot encarar la inclusió del mestre novell optant per reconèixer la seva experiència professional i promoure que la utilitzi en el context, però cal tenir en compte que aquesta decisió pot posar en risc la comunitat, ja que pot canviar-ne el que li és propi i característic i restar-li coherència. És a dir, la participació del mestre novell situa l'escola en el dilema que es crea entre aprofitar la seva experiència i acceptar de posar en risc la identitat de la comunitat o optar per salvaguardar aquesta identitat, malgrat que això impliqui deixar de banda les possibilitats de millora que podria comportar l'experiència del novell. Probablement, la resposta al dilema passa per afrontar el repte conjunt d'aconseguir que: (i) el mestre novell participi de manera competent en aquest context, és a dir, que transformi la pròpia experiència en competència, una competència que, com acabem d'esmentar, serà definida per aquell context de pràctica professional particular; (ii) ho faci de forma que el valor de la seva experiència pugui ser reconegut per transformar i millorar la comunitat.

Incorporar-se en una nova escola de manera professionalment competent suposarà reelaborar la pròpia experiència per adaptar-la en aquest context professional particular. Aquesta reelaboració haurà de passar per: (i) conèixer el que l'escola fa en un determinat nivell educatiu, per arribar a ser un mestre enculturat en les activitats que l'escola proposa i capaç d'actuar en conseqüència en el

grup classe del qual és responsable; (ii) fer-se seu el projecte de l'escola, ser efectiu d'acord amb els plantejaments d'aquest projecte i contribuir a desenvolupar-lo amb la pràctica a l'aula.

Aquesta reelaboració no és un procés individual, sinó mediat i situat, ja que una participació competent en el context professional o comunitat només pot ser possible a partir de la implicació en processos de col·laboració que facilitin l'autenticitat i el suport necessaris per portar a terme aquesta transformació de l'experiència en competència. El procés ha de garantir també la continuïtat del projecte de l'escola i, eventualment, la seva innovació i/o millora.

Aquests marcs de col·laboració poden ser conceptualitzats de formes molt diverses, una d'elles des del reconeixement de la relació d'asimetria entre els mestres pel que fa al coneixement de la comunitat i la competència per actuar-hi. Cal tenir en compte, però, que una relació inicialment asimètrica i definida per graus diferents de competència (i/o pertinença) en la comunitat es pot compaginar amb una situació d'igualtat en el desenvolupament de tasques docents i en l'assumpció de responsabilitats en la comunitat.

Una altra forma, de gran rellevància per a nosaltres, de conceptualitzar un marc de col·laboració entre mestres és definir-lo per la relació d'igualtat entre ells; és a dir que, malgrat que presentin graus de competència diferents en el context, la relació no es caracteritza com a desigual o jeràrquicament situada, no s'assigna un rol i/o una posició social específica a qui és més competent en el context (com podria ser la funció que exerceix un mentor o tutor) ni se li atorga una responsabilitat explícita i deliberada de formar l'altre per tal que esdevingui competent en el context en què s'incorpora. Es tracta, en conseqüència, de construir un marc col·laboratiu en situació d'igualtat, sense recórrer a l'autoritat, sinó des de l'acció conjunta a l'entorn d'una tasca amb sentit i significat sociocultural en aquell context particular, entès com una comunitat de pràctica professional.

En aquest sentit, postulem que la relació per fer del mestre novell algú competent en el context i evitar el dilema anteriorment esmentat, no s'estableix des de la jerarquia que atorga la diferència de competència en context i que comporta la responsabilitat en la formació per part del més competent al menys competent, sinó des del reconeixement i la participació mútua en tasques rellevants de la comunitat. Aquesta relació està basada en el reconeixement de la igualtat de rols i de responsabilitats en el context dels mestres.

Recollint tots aquests plantejaments, en la nostra recerca analitzarem l'activitat conjunta de dues mestres tutores responsables de dos grup d'alumnes del mateix nivell educatiu que, si bé parteixen d'una situació d'igualtat en relació a les tasques docents i a la responsabilitat en la comunitat, presenten una clara asimetria pel que fa a la competència en context.

La mestra amb «competència» a l'escola no té una tasca de capacitació professional de l'altra explícitament assignada a priori. La relació no està definida, sinó que serà el resultat d'una construcció al llarg de l'activitat conjunta, que en el cas que ens ocupa és la de planificació del curs. Una relació que, alhora, no respon al seguiment d'un programa específic i establert d'inserció dels mestres novells al context, sinó que té lloc en situacions naturals, que es contemplen com a espais de col·laboració i ajuda mútua en la consecució de metes de la comunitat, com ara garantir el pas del projecte d'escola a l'aula.

Sostenim, doncs, que el mestre, que hem anomenat novell, esdevé competent en la comunitat en el marc de l'acció conjunta amb altres col·legues, amb els quals comparteix tasques habituals amb sentit i significat en aquella comunitat particular, un marc d'acció conjunta que es pot convertir en un espai d'aprenentatge i desenvolupament professional.

L'estudi de la problemàtica que estem descrivint té implicacions rellevants en la formació i el desenvolupament professional de mestres competents, en tant que aquest procés reclama uns models que capacitin els mestres per comprendre i gestionar les situacions complexes de la seva pràctica; models de formació centrats en l'adquisició i el desenvolupament de competències professionals (Maandag et al., 2007), que promoguin la construcció d'un coneixement que els permeti interpretar i comprendre aquestes situacions de la seva pràctica (Clarà i Mauri, 2010a; Clarà i Mauri, 2010b).

Una opció d'aquestes característiques exigeix un canvi epistemològic que posi l'accent en les situacions i les pràctiques socioculturals en què els mestres han de desenvolupar la seva activitat professional i en les relacions que poden establir amb altres companys, col·legues de la professió, en la construcció d'aquesta activitat. En el cas que ens ocupa, com ja s'ha dit, l'activitat és la de planificació del treball de l'aula, la qual no es produeix de manera individual, sinó en el marc d'una comunitat de pràctica professional integrada per mestres amb graus de competència molt diversos i que esdevenen una font potencial d'ajuda mútua. L'activitat conjunta entre mestres a l'escola té el discurs com a element mediador fonamental, un discurs que es presenta en forma de diàleg entre professionals en la comunitat, en un ampli ventall de situacions.

En l'actualitat hi ha un ampli consens en el fet que les activitats que tenen lloc en el context professional proporcionen un àmbit de treball altament valuós per a l'aprenentatge i el desenvolupament professional (Ávalos, 2011; Billet, 2001; Eraut, 2007; Hodgkinson i Hodgkinson, 2005; Tynjälä, 2008). Tot i acceptar la seva reconeguda rellevància per al desenvolupament professional, ens cal explorar més a fons què passa realment en l'acció conjunta entre professionals, partint de la base que és la participació i la implicació en situacions que es produeixen en el context de treball dels mestres, i especialment el diàleg reflexiu que té lloc en aquestes situacions, sovint dilemàtiques, el que promou la millora de la pràctica professional (Lefstein et al., 2020; Pareja i Margalef, 2013; Yoom i Kim, 2010). En el nostre cas, per entendre l'activitat en equip de planificació entre mestres a l'escola, centrarem l'atenció en el procés i l'evolució d'aquesta participació i estudiarem, específicament, aquelles formes de mediació i discurs que fan possible la construcció conjunta de l'activitat.

El treball entre mestres a l'escola en espais de trobada fora de l'aula pot ser considerat com una oportunitat no formalitzada d'aprenentatge, atès que no es produeix en el marc de programes amb finalitats formatives ni compta amb cap agent responsable d'acomplir una funció formativa explícita, sinó que pot tenir lloc en unitats organitzatives pròpies de la institució escolar, com és la coordinació de nivell. Aquestes unitats, tot i que no estan dissenyades específicament per formar els mestres que hi participen, faciliten la possibilitat d'aprendre amb el company, tutor del mateix nivell, amb qui es comparteix i es planifica la tasca que es portarà a terme a l'aula (mestres paral·lels).

La participació conjunta entre mestres amb graus de competència diferents a l'escola, i en particular en la planificació del curs, esdevé un marc idoni per conversar sobre la pràctica; pot ser l'espai on dialoguin l'experiència i la competència, dos elements centrals que constitueixen l'aprenentatge en una comunitat de pràctica (Lave i Wenger, 1991; Wenger, 2001).

Per aprofundir en el problema, és necessari considerar algunes teories que posin l'accent en la naturalesa situada i distribuïda de l'aprenentatge i la construcció del coneixement, i en la conceptualització d'aquest procés des d'una perspectiva sociocultural. És a dir, aquells marcs que ens ajudin a aprofundir en la idea que s'apren implicant-se en una comunitat fins a convertir-se en algú progressivament adaptat a participar-hi i progressivament implicat en la responsabilitat col·lectiva

orientada a la millora del coneixement en la comunitat i/o en la creació de nou coneixement; una comunitat on les idees i experiències puguin ser presentades, negociades i, al seu torn, millorades.

La finalitat del nostre treball és explorar la participació de mestres nous a l'escola amb experiència professional com un fet habitual, natural i propi de la professió, i també essencial en una comunitat de pràctica. Una participació que es concreta en espais de trobada reconeguts per la comunitat i pels membres que hi pertanyen, els quals fan possible la tasca encomanada recreant la pràctica social que constitueix i defineix aquella comunitat particular (Wenger, 2001).

Una opció teòrica centrada en la participació pot ajudar-nos a comprendre part del problema d'estudi però, com ens encarregarem de posar de relleu, no ens permet necessàriament comprendre la naturalesa i la dinàmica de l'activitat conjunta dels mestres quan col·laboren compartint algunes tasques de la comunitat. En aquest sentit, ens sembla rellevant completar les aportacions que ens ofereix una aproximació centrada en la participació en comunitat amb les pròpies d'una opció epistemològica que ens apropa a l'aprenentatge dels mestres posant l'accent en els mediadors culturals. Aquesta opció ens pot ajudar a comprendre com es coneix gràcies, precisament, a l'activitat conjunta amb altres en tasques rellevants de la comunitat professional en què els mestres es desenvolupen.

Per tot el que s'ha exposat, en aquest treball, ens aproximem a l'aprenentatge i la participació dels mestres a l'escola situant el focus en els processos d'interacció o activitat conjunta. És una aproximació que es diferencia de la que fa Engeström (2001), el qual, malgrat que també parteix d'una opció epistemològica sociocultural, centra el focus en la dimensió més macrogenètica i aprofundeix en l'anàlisi de la participació en nuclis d'activitat compartida entre sistemes institucionals, que nosaltres no explorarem en aquest treball. El nostre abordatge parteix de les tesis vygoskianes per caracteritzar la participació dels mestres en l'activitat mediada com a focus d'aprenentatge i desenvolupament professional.

El treball de tesi que presentem s'estructura de la manera següent:

#### Part I. Coordenades teòriques

El marc teòric contempla, en primer lloc, una primera caracterització de l'activitat conjunta que comporta l'aprenentatge de la professió i posa el focus d'atenció en aquelles situacions pròpies de la pràctica diària dels mestres en un context escolar concret, en el marc d'una comunitat de pràctica professional, on el suport entre mestres, que poden tenir graus de competència diferent, és un element clau de l'aprenentatge i del desenvolupament professional (capítol 1).

Seguidament, ens centrem en l'aproximació a les comunitats de pràctica, per entendre què vol dir progressar professionalment des d'aquesta perspectiva i en subratllem els elements que ens ajuden a comprendre de manera més específica el nostre problema d'estudi. L'aproximació a les comunitats presenta potencialitats i limitacions per a l'abordatge de la nostra problemàtica, cosa que ens fa seguir explorant altres marcs teòrics que ens permetin un estudi que realment reculli la complexitat de l'activitat conjunta entre mestres en tasques de planificació (capítol 2).

Amb aquest propòsit, recorrem a les opcions de la perspectiva sociocultural, que ens permet caracteritzar l'activitat humana com una activitat mediada per instruments tan potents com el mateix discurs. Des de la nostra perspectiva, la mediació i la influència no s'aprenen necessàriament per la intenció explícita de formar l'altre, sinó per la contribució a l'activitat conjunta en una tasca rellevant d'una comunitat professional (l'escola). I és en aquest marc teòric on podem ubicar la nostra situació objecte d'estudi, l'activitat conjunta entre dues mestres amb la mateixa responsabilitat (rols simètrics)

i, inicialment, amb graus de competència diferent en el context en què actuen professionalment (capítol 3).

A continuació, ens ocupem de l'activitat conjunta de les mestres, que es dona en el marc d'una tasca rellevant en la professió docent (planificar) i que, alhora, és també rellevant per a l'escola, atès que és un àmbit de treball conjunt entre mestres on, a través de l'elaboració del pla de treball dels grups classe del nivell, es formalitza el projecte d'escola. Concretament, ens caldrà analitzar l'activitat conjunta de planificació i reconèixer les diferències entre les mestres, tenint en compte l'especificitat de la tasca i la conversa. Això ens porta a parlar de la planificació, no des d'una concepció tècnica, sinó des d'una concepció constructiva conjunta de representacions de sistemes d'activitat situats i a través de la conversa (entre mestres) amb les situacions d'activitat representades, com a elements centrals entorn dels quals s'articula la planificació del treball de l'aula (capítol 4).

## Part II. Metodologia

En aquest apartat (capítol 5), definim els objectius de la tesi, formulem les preguntes de recerca, descrivim el disseny de la recerca i fem una aproximació a l'anàlisi de les dades.

## Part III. Resultats

Aquest bloc (capítol 6), se centra en els resultats de la investigació. Per començar, exposem el primer nivell d'anàlisi dels resultats: les formes d'organització de l'activitat conjunta entre les mestres. A continuació, presentem l'anàlisi del intercanvi comunicatiu. Després, analitzem el nucli de l'activitat de planificació: les activitats d'ensenyament i aprenentatge i les tasques docents d'avaluació i seguiment. Finalment, detallem l'anàlisi del contingut de les converses entre les mestres en les sessions de coordinació.

## Part IV. Discussió i conclusions

En l'últim bloc (capítol 7), exposem la discussió global dels resultats de la recerca d'acord amb els objectius i preguntes plantejades. Així mateix, destaquem les conclusions principals de la investigació i les implicacions dels resultats per a l'àmbit de la formació i desenvolupament professional dels mestres (capítol 8). Finalitzem l'apartat destacant algunes limitacions del treball i esbossem algunes línies de recerca a partir dels resultats obtinguts (capítol 9).

# PART I.

## COORDENADES TEÒRIQUES

# PART I. COORDENADES TEÒRIQUES

## 1. El desenvolupament professional dels mestres. La rellevància del lloc de treball

Les pràctiques habituals a l'escola on els mestres acaben integrant-se poden esdevenir àmbits rellevants per a l'aprenentatge i el desenvolupament professional. Entre les múltiples situacions que es donen, és possible identificar-ne algunes d'explícitament guiades per la intenció de formar altres mestres, però en d'altres aquesta intenció no hi és present, si més no de manera explícita. En el nostre cas, volem explorar què passa justament en aquelles situacions on no hi ha aquesta intenció formativa i, en conseqüència, la formació no es planteja de manera específica i no es troba institucionalment planificada ni reconeguda. Ens proposem, doncs, estudiar de quina manera és possible aprendre en aquestes situacions.

Tynjälä (2008) sintetitza algunes aproximacions a l'aprenentatge en el lloc de treball i argumenta que l'aprenentatge professional en el context laboral, en el nostre cas, l'escola, pot ser alhora formal i informal, i pot prendre formes diverses en funció de la posició personal que cada membre ocupi i també de factors vinculats al propi entorn. L'autor postula que es poden distingir com a mínim tres formes d'aprenentatge en el lloc de treball, que prenen tot el sentit quan ens situem en l'àmbit professional docent: (i) *incidental i informal*, que es produeix com a resultat o efecte secundari de l'activitat professional habitual, per exemple, les reunions de treball habituals entre mestres; (ii) *intencional però no formal*, com podrien considerar-se algunes de les pràctiques de mentoria que tenen lloc a l'escola, (iii) *la capacítació formal dins i fora del lloc de treball*, com podria ser la participació en sessions formatives (cursos, tallers, seminaris, etc.) que es porten a terme tant fora del context professional com a dins del mateix context, però que, malgrat el context en què es portin a terme, tenen la mateixa finalitat de capacitar formalment aquells que hi participen. Aquesta síntesi que elabora Tynjälä sobre les formes d'aprenentatge en el lloc de treball ens permet situar el nostre objecte d'estudi: les situacions en les quals es pot produir aprenentatge pel fet de participar-hi, tot i que no estiguin formalitzades ni específicament dissenyades per formar o ensenyar.

En l'àmbit pròpiament docent, prenent com a referència alguns dels elements fins ara apuntats, el desenvolupament professional dels docents pot ser considerat com un procés continu que inclou experiències dins i fora de l'escola, dins i fora de l'aula, i que, per tant, cal situar en un marc de trajectòria professional àmplia, que es desplega al llarg de la carrera professional d'un mestre (Martínez i Marín, 2019).

El focus d'anàlisi específic d'aquest treball de tesi, que centra l'estudi de l'activitat conjunta entre mestres, es concreta en l'anàlisi de l'activitat de planificació, l'una activitat que té lloc en un context de pràctica professional a l'escola i, de manera més precisa, en situacions de treball conjunt que tenen lloc fora de l'aula respectiva, mentre les mestres objecte de la nostra anàlisi conversen sobre la seva pràctica per planificar-la. La possibilitat que ofereix compartir amb altres l'acció quotidiana és essencial per a la millora i la transformació de la pràctica educativa. També, com intentarem posar de relleu al llarg d'aquest apartat, el treball col·legiat entre mestres a l'escola no només permet compartir

els recursos o mediadors (representacions) de la pràctica, sinó que permet dotar-la de sentit, en articular respostes col·lectives a les demandes que aquesta pràctica planteja (Hargreaves, 2000, 2003).

El plantejament general que acabem d'esmentar està en sintonia amb un paradigma de desenvolupament professional que abandona la idea de «tallers» externs a la pràctica dels mestres i cerca altres formes de desenvolupament professional més vinculades a aquesta pràctica (Darling-Hammond i Richardson, 2009; Stein et al., 1999), la qual cosa ha permès redirigir el focus de la formació i centrar-la en la generació d'experiències poderoses que ajudin a transformar i millorar la pràctica diària dels mestres. Alguns autors alerten també de la dicotomia tradicional o innovadora/reformista, perquè pot resultar molt ambigua en alguns casos. És per això que, tal i com assenyalen alguns estudiosos, sembla que cal posar l'accent en el disseny de les activitats de desenvolupament professional, que han d'estar basades en «the proximity to practice, given evidence that helping teachers to prepare for their classroom practice yields results that are most directly translatable to practice» (Penuel et al., 2007, p. 928). Els autors estan reconeixent una idea, central per a nosaltres, que és la necessitat de vincular l'aprenentatge dels mestres amb la seva pràctica diària, malgrat que nosaltres explicariem de forma diferent aquesta relació entre el coneixement i la pràctica. El fet d'ajudar els mestres a preparar-se per a la pràctica contribueix, sense dubte, a aconseguir que la compreguin millor i, per tant, puguin abordar-la de forma més efectiva, però la relació entre el coneixement i l'acció o la pràctica és més complexa per a nosaltres. No obstant això, volem subratllar la idea central que posen de relleu els autors i és que el desenvolupament professional no pot desvincular-se de la pràctica dels mestres. Una idea que es veu reforçada per les opinions dels propis mestres, que assenyalen els efectes limitats que té la formació en la seva pràctica diària a les aules i a l'escola quan aquesta formació es planteja excessivament allunyada de les necessitats de la seva pràctica (Putnam i Borko, 2000).

Alguns models de desenvolupament professional dels mestres, anomenats tradicionals, han estat poc efectius perquè han previst temps, activitats i continguts poc adequats per produir canvis substancials i transformadors en la seva pràctica, han situat la formació en contextos poc autèntics o l'han enfocada de manera poc contextualitzada i, en definitiva, allunyada de la pràctica (Garet et al., 2001). Per això, cada cop més, els models de desenvolupament professional opten per situar l'aprenentatge i el desenvolupament professional dels mestres en contextos de pràctica habitual, estretament vinculats a la seva activitat diària (Desimone i Garet, 2015). Amb l'objectiu de perfilar algunes de les característiques del que han anomenat desenvolupament professional de qualitat, Garet et al. (2001) analitzen les característiques de les activitats de desenvolupament professional i destaquen: (i) característiques estructurals, és a dir, les relatives al disseny de les pròpies activitats que promouen el desenvolupament professional, i (ii) característiques relatives al focus de les experiències de desenvolupament professional. A nivell estructural, analitzen el tipus d'activitats de desenvolupament professional, la seva durada i el grau en què aquestes activitats promouen una interacció col·legiada entre els grups de mestres de la mateixa escola, del mateix departament o del mateix nivell acadèmic, per contrastar-ho amb les activitats de participació més individual. Pel que fa a les característiques relatives al focus de les activitats, els autors exploren dimensions com: (i) el grau en què les activitats permeten millorar el coneixement de continguts professionals i aprofundir-hi; (ii) el grau en què les activitats ofereixen oportunitats per a un aprenentatge més actiu del professorat, i (iii) el grau en què l'activitat promou la coherència en el desenvolupament professional del professorat, és a dir, com s'incorporen experiències que siguin coherents amb els objectius del professorat i els estàndards, així com amb les avaluacions oficials en què es veuen immersos els docents.



D'acord amb el que ens hem proposat de desenvolupar en aquest treball, en cap cas pretenem revisar ni analitzar amb detall models de desenvolupament professional, però sí que, amb ajuda dels autors referenciats, pretenem justificar el valor formatiu que tenen les situacions de treball conjunt entre mestres a l'escola, la qual cosa permet considerar-les com un àmbit d'interès per fomentar l'aprenentatge i el desenvolupament professional. Fixem-nos, per exemple, que a banda d'assenyalar l'activitat en el context laboral quotidià com un element central en el desenvolupament professional, els autors especifiquen un tipus d'activitats que el generen i que són precisament aquelles que promouen una participació col·legiada entre els membres de l'escola (Borko, 2004; Desimone, 2009; Little, 2002), dels mateixos departaments o dels mateixos nivells escolars, com és el cas dels mestres paral·lels (mestres responsables de grups classe del mateix nivell escolar). Justament aquesta indicació de la rellevància formativa d'aquest tipus d'activitats resulta d'especial interès per abordar el problema objecte d'estudi en aquesta tesi.

Professional development designed for groups of teachers has a number of potential advantages. First, teachers who work together are more likely to have the opportunity to discuss concepts, skills, and problems that arise during their professional development experiences. Second, teachers who are from the same school, department, or *grade* are likely to share common curriculum materials, course offerings, and assessment requirements. By engaging in joint professional development, they may be able to integrate what they learn with other aspects of their instructional context. Third, teachers who share the same students can discuss students' needs across classes and grade levels (Garet et al., 2001, p. 922).

En aquesta línia, Penuel et al. (2007) completen el que acabem d'exposar i destaquen justament la consideració dels col·legues com un aspecte altament rellevant per a l'aprenentatge i el desenvolupament professional i, alhora, per a l'impuls i la implementació de reformes dirigides a la millora de la qualitat de l'educació. Sembla, doncs, que el treball entre mestres a l'escola aporta moltes potencialitats, a nivell institucional, cultural, relacional i d'aprenentatge. El treball entre mestres d'una mateixa escola o institució no només és un recurs de suport a la implementació de canvis i innovació, sinó d'ajuda en la comprensió o resolució conjunta dels problemes de la pràctica. A més a més, tot plegat permet anar teixint una xarxa de relacions de confiança i suport que són essencials. Penuel et al. (2006), citats a Penuel et al. (2007), consideren aquestes interaccions entre mestres com una forma de capital social innegable.

Com a síntesi d'alguns elements fins ara apuntats, recollim la revisió de Villegas (2003) de les aproximacions al desenvolupament professional dels mestres, en què subratlla bona part dels aspectes que fins ara hem anat assenyalant. Segons Villegas, el desenvolupament professional dels mestres és un procés: (i) basat en aproximacions constructivistes, que consideren els mestres com a aprenents que participen de manera activa en les tasques d'ensenyar, avaluar, observar i reflexionar en contra de models basats en l'adquisició-transmissió de coneixement; (ii) a llarg termini, que reconeix l'aprenentatge docent al llarg del temps en una àmplia gamma d'experiències; (iii) que té lloc en contextos particulars, centrats en l'escola i vinculats a les activitats diàries dels mestres i dels aprenents; (iv) estretament lligat a la reforma i millora de l'escola, entès com un procés cultural i no centrat, únicament, en el desenvolupament d'habilitats professionals específiques; (v) que concep el mestre com un professional reflexiu capaç de construir coneixement i promoure pràctiques noves, a partir del bagatge i l'experiència personal i també dels sabers que pugui desenvolupar en el seu camp de treball; (vi) col·laboratiu entre els mestres i entre el conjunt de membres de la comunitat educativa, i (vii) altament contextualitzat, fet que subratlla la inexistència d'un model únic vàlid de

desenvolupament professional, atès que el model depèn, en bona mesura, dels contextos, les situacions i les necessitats particulars.

A banda del que acabem d'apuntar, caldria afegir que el desenvolupament i l'aprenentatge dels mestres és un procés condicionat per factors de naturalesa diversa, d'índole personal i contextual (Van Eekelen et al., 2006) i que poden presentar-se en tensió o conflicte (Ávalos, 2007). Així mateix, tal com apunta Ávalos (2007), el desenvolupament professional dels mestres inclou factors personals, com és el compromís del mestre com a professional, i factors de caràcter contextual, com són les oportunitats de desenvolupament i aprenentatge que es generen en els contextos en què els mestres actuen professionalment.

La tensió entre «intenció personal», és a dir, la reflexió del docent sobre la seva pràctica, ja sigui individual o col·lectiva, i «oportunitat d'aprenentatge» que es proporciona en l'entorn (que pot ser quelcom extern a la intenció del propi mestre i/o de l'equip de mestres) es recull precisament en el context professional i es pot traduir en termes de «dilema» (Ávalos, 2007). Les oportunitats de desenvolupament professional es troben marcades per la cruïlla entre intenció personal i oportunitats; entre context específic i context general d'influència formativa, entre la potenciació i la restricció. Aquest dilema apuntat per Ávalos reclama d'alguna manera la necessitat de diàleg i reflexió profunda sobre els significats de la pràctica docent: *què pretenc jo?; què pretén el context?; quin model de professional es potencia?*

Els elements, també senyalats per Ávalos (2007), sobre el desenvolupament professional podrien ser reinterpretats des d'algunes aproximacions teòriques d'arrel vygotskiana, que ens sembla interessant recollir. En aquest marc, els treballs de Van Huizen et al. (2005) subratllen justament la importància que tenen els significats de la pràctica en els diferents nivells en què s'organitza un sistema d'activitat docent. El sistema d'activitat docent es pot definir com una estructura formada per nivells diferents que representen àmbits d'acció i producció de significats específics: un nivell *macro* o de sistema educatiu; un nivell *meso* o d'institució educativa, i un nivell *micro*, que es concreta en situacions interactives com poden ser, entre altres, les que tenen lloc a les aules o en les reunions de treball entre mestres (Tharp, 1993, citat a Van Huizen et al., 2005).

Si ens centrem, com exigeix el nostre treball, en el nivell *micro*, és a dir, en les situacions interactives, els participants poden debatre i negociar, amb graus de formalització variable, els significats de les tasques pròpies de la seva pràctica; per exemple, la planificació del treball de l'aula, l'avaluació o el disseny de materials. Aquestes situacions, però, han de ser situades en un sistema més ampli d'activitat que les condiciona. L'escola, com a context cultural, pot promoure, en major o menor mesura, aquestes situacions d'intercanvi i diàleg entre professionals.

En línia amb aquest plantejament, Coll (1994) assenyala els diferents nivells d'influència que configuren la pràctica educativa. Per comprendre el que fa el mestre a l'aula és necessari analitzar un conjunt de factors que se situen en contextos que van més enllà de l'aula, entre els quals trobem la institució educativa (Martín i Mauri, 2001). Aquesta concepció permet comprendre els processos d'aprenentatge de l'alumnat que tenen lloc a les aules, però aquest plantejament també té implicacions rellevants des d'un punt de vista d'aprenentatge i desenvolupament professional. Les dinàmiques que el mestre acaba establint a l'aula amb els alumnes poden ser explicades per elements externs a la pròpia aula, entre els quals podem destacar la xarxa de relacions entre els mestres de la institució o les possibilitats que s'ofereixen per al diàleg i la discussió conjunta. Una sèrie d'elements que influeixen clarament en la forma que acaba prenent l'actuació del mestre a l'aula.

L'estreta associació entre activitat, acció i significat havia estat argumentada per la teoria vygotskiana, que suggereix que els docents, en tant que aprenents permanents de la seva professió, hauran d'orientar-se a l'elaboració dels significats d'ensenyar, tot participant amb d'altres en situacions centrals de la seva pràctica. Precisament, Van Huizen et al. (2005) alerten que un entorn professional que opti per promoure, de manera prioritària, els elements de caràcter més instrumental de la formació dels mestres segurament deixarà implícits els significats de la pràctica, cosa que provocarà que la reflexió i la discussió al voltant d'aquests significats sigui menys probable. Cal assegurar aquesta reflexió perquè una condició essencial per a tots els aprenents en un context professional és la possibilitat d'explorar activament els significats de la seva professió. Una reflexió que ens permet afirmar que calen pràctiques en què sigui possible compartir i negociar significats.

Per tot això, sembla completament rellevant l'aposta per una organització que promogui temps i espais per construir xarxes de relacions entre els seus diferents nivells i, en particular, entre els diferents membres que la configuren; una organització que tingui condicions estructurals i culturals per oferir oportunitats de desenvolupament professional als mestres (Hargreaves, 1997; Johnson et al., 2018; Kardos i Johnson, 2007) i promogui, de manera prioritària, interaccions recíproques i col·legiades com un element essencial per a l'aprenentatge professional (Clement i Vanderberghe, 2000; Glazer i Hannafin, 2006). Una organització d'aquestes característiques també ofereix més possibilitats de millora de la pràctica a l'aula (Darling-Hammond et al., 2009). El fenomen de la col·legialitat és, però, complex i pot resultar controvertit. Malgrat que habitualment se'n parli com a elements importants del desenvolupament professional, la col·laboració i la col·legialitat poden presentar i adoptar formes molt diverses. Aquesta qüestió ha estat àmpliament estudiada i podem veure un recull de les diferents anàlisis a Kelchtermans (2006); entre d'altres categoritzacions, hi podem trobar l'elaborada per Little (1990), que ens resulta suggeridora perquè distingeix diferents formes col·legiades de relació i les situa en un continuïum d'independència i interdependència. Una primera forma de col·laboració conclou que els mestres poden compartir idees o experiències, però la seva conversa pot mantenir-se allunyada de la seva pràctica diària a les aules en què actuen; una segona forma és la de proveir assistència i suport a partir de sol·licituds d'ajuda explícita que els mestres formulin; una tercera forma es vincula amb si la cultura de l'escola promou o no l'intercanvi d'idees i experiències i el suport mutu entre professionals; finalment, l'autora identifica una darrera forma de col·laboració que anomena «treball conjunt» en la qual es reconeix la responsabilitat compartida en la tasca d'ensenyar (interdependència). Hargreaves (1994) reconeix la rellevància de la classificació feta per Little i afegeix un comentari, que ens sembla molt important.

What matters is not that there are many different kinds of collaboration and collegiality but that the characteristics and virtues of some kinds of collaboration and collegiality are often falsely attributed to other kinds as well, or perhaps to collaboration and collegiality in general (Hargreaves, 1994, p. 188).

El que es tracta és de crear o consolidar una cultura organitzativa i comunicativa de l'escola que promogui la interacció i la reflexió entre els mestres. Es tracta, en definitiva, de convertir el lloc de treball no només en un context potencial per aprendre a exercir la tasca docent de manera competent, sinó també en un context que en garanteixi l'efectivitat (Kwakman, 2003). Fomentar la col·laboració com una condició central en el lloc treball dels mestres, no és només possibilitar espais de trobada per posar la gent a treballar junta; sinó crear les condicions perquè l'anàlisi i la reflexió conjunta sobre la pràctica sigui possible.

En aquest marc que estem dibuixant, reconeixem el context professional com un espai altament

valuós per a l'aprenentatge i el desenvolupament professional (Ávalos, 2011; Billett, 2001, 2004; Eraut, 2004, 2007; Hodkinson i Hodkinson, 2005; Tynjälä, 2008), en contrast amb d'altres propostes descontextualitzades o allunyades de la pràctica diària dels mestres. L'aprenentatge dels mestres s'ha de concebre en sentit ampli i no restrictiu, i subratllar la necessitat d'abordatge i estudi sistemàtic d'aquelles situacions que tenen lloc a l'escola, vinculades a la pràctica dels mestres a l'escola i a l'aula com a àmbits potencials d'aprenentatge professional. Col·locar l'aprenentatge dels mestres en el marc d'activitats diàries posa de manifest la naturalesa situada de la cognició i el desenvolupament professional, un plantejament que ha tingut un impacte notable en les aproximacions a la formació de mestres (Borko et al., 2010; Putnam i Borko, 1997, 2000)

Un cop reconegut el valor potencial de les situacions de la pràctica habitual per promoure l'aprenentatge i el desenvolupament professional, cal aprofundir, d'acord amb les finalitats d'aquest treball de tesi, en el desenvolupament i l'aprenentatge que pot tenir lloc en situacions no organitzades ni planificades amb finalitats clarament formatives i/o emmarcades en programes formalitzats, sinó com a resultat de l'activitat conjunta del mestres en situacions habituals de treball professional. Com hem vist a l'inici d'aquest apartat, en la seva classificació de les formes d'aprenentatge en el lloc de treball, Tynjälä ja contemplava aquest tipus d'aprenentatge que, malgrat les controvèrsies conceptuals que genera el terme, la literatura categoritza com un aprenentatge que es pot produir de manera no organitzada per agents externs (Hoekstra et al., 2006, 2007; Hoekstra et al., 2009); és a dir, que té caràcter informal (Eraut, 2004) i que es caracteritza com a «implicit, unintended, opportunistic and unstructured learning and the absence of a teacher» (Eraut, 2004, p. 250). Aquest autor, alhora, fa una distinció interessant entre l'aprenentatge reactiu i l'aprenentatge deliberatiu. L'aprenentatge reactiu, tot i que intencional, té lloc en l'acció quan hi ha poc temps per reflexionar. En canvi, l'aprenentatge informal de caràcter deliberatiu es produeix a partir de la discussió d'accions o experiències i és el resultat d'implicar-se en la presa de decisions i la resolució de problemes. La conceptualització d'Eraut (2004) manté força paral·lelismes amb la nostra situació objecte d'estudi, les mestres treballen conjuntament per a l'elaboració conjunta del pla de treball de l'aula i creen un espai interactiu on és possible aprendre professionalment. Els mestres participen en moltes activitats que formen part habitual de la seva vida professional a l'escola i poques vegades es reconeixen com activitats clarament formatives, tot i que s'hi poden produir aprenentatges rellevants (Eraut, 2004).

D'acord amb el que acabem d'explicar, conceptualitzem les situacions de treball conjunt entre mestres com a situacions que poden ser contemplades per la institució com a part de l'activitat quotidiana dels mestres a l'escola, però que habitualment no són reconegudes com a activitats d'aprenentatge i desenvolupament professional intencional, tot i que aquest procés s'hi pot produir gràcies a l'activitat conjunta dels mestres que hi participen i sempre que es donin una sèrie de condicions determinades. D'entre les situacions no planificades ni presidides per motius instruccionals (formatius) en les quals és possible compartir la pràctica amb altres, trobem els espais de gestió i coordinació docent. Aquests espais poden presentar graus de formalitat variable, en funció de la institució i/o dels membres que hi participen, però, d'entrada, són espais contemplats i reconeguts per l'escola com a espais d'actuació conjunta entre mestres, com poden ser-ho també les coordinacions de l'etapa, del cicle o del nivell, entre d'altres. Les reunions de coordinació de nivell són unitats organitzatives de l'escola destinades al treball conjunt entre els mestres tutors de grups d'un mateix nivell acadèmic. En les escoles amb més d'una línia, la planificació del treball diari que es porta a terme a l'aula s'acostuma a desenvolupar de manera conjunta entre els mestres tutors dels grups classe del mateix nivell, anomenats també mestres paral·lels. Aquest espai de trobada compartit esdevé del tot rellevant quan arriba un mestre

nou a l'escola, perquè és en l'activitat conjunta amb l'altre mestre paral·lel amb qui el mestre nouvingut construirà l'activitat pràctica de planificació i en aquesta interacció hi haurà la possibilitat d'influir-se mútuament i aprendre. Així, doncs, d'acord amb els criteris exposats, aquest espai compartit pot ser considerat com un àmbit d'aprenentatge no formalitzat.

Much learning at work its purpose and direction form the goals of work. Achieving the goals often requires learning, which is normally accomplished by a combination of thinking, trying things out and talking to other people. Sometimes, however people recognise a need for some additional knowledge or skill that seems essential for improving the quality of their work, expanding its range or taking a new duties. This sometimes involves undertaking some formal training, *but almost always requires learning from experience and other people at work* (Eraut et al., 1998, p.1 citat a Day, 1999, p.17) [La cursiva és nostra]

L'aprenentatge en el lloc de treball pot ser, per tant, resultat de participar en activitats molt diverses, entre les quals cal destacar aquelles que comporten compartir i construir la pràctica professional amb els companys, i que han estat assenyalades per la literatura sobre aprenentatge docent com a activitats d'aprenentatge realment valuoses per als mestres (Kwakman, 2003; Meirink et al., 2010; Meirink et al., 2007; Ping et al., 2018; Zwart et al., 2008).

Tot i així, però, l'activitat de participar amb altres no proporciona d'entrada resultats directes de desenvolupament professional si, al mateix temps, no es compleixen algunes condicions que, tal com exposa Billet (2001), inclouen la consideració del paper de la institució i dels altres en aquest procés. Per a l'autor aquesta possibilitat d'aprenentatge potencial gràcies a la participació en activitats quotidianes, serà possible, en bona part, per la disposició d'aquests entorns a afavorir oportunitats i suport a l'aprenentatge.

Given the relationship between participation and learning, how individuals or groups of individuals' participation is invited (i.e. encouraged or inhibited) becomes a central concern for understanding and enacting workplace learning. This is particularly the case because workplaces tend to be contested environments (Billet, 2001, p. 2).

Per a l'autor, l'aprenentatge és fruit de la participació en les activitats del lloc de treball, un entorn que ha de procurar oportunitats de participació riques i les ha de bastir amb els suports necessaris, directes i indirectes, que potenciïn que l'aprenentatge dels professionals es porti a terme, i que pot esdevenir un entorn d'aprenentatge més o menys restrictiu o més o menys expansiu (Fuller i Unwin, 2003). En conseqüència, és del tot necessari pensar el lloc de treball com un entorn facilitador d'oportunitats de participació, especialment, en tasques noves i de rellevància. El diàleg entre veterans i novells en tasques centrals del lloc de treball, però, no queda exempt de conflicte o disputa (Billet, 2001); aquesta és una qüestió que ha estat abordada per Lave i Wenger (1991) i que mirarem d'explorar en més detall en l'apartat següent.

Tots aquests plantejaments ens porten a considerar que la participació en la pràctica és un element essencial per comprendre el desenvolupament professional, que cal definir com un procés continu que es desplega en un context de relació amb altres en el marc de l'entorn professional. El reconeixement de la naturalesa social i situada de l'aprenentatge en el lloc de treball ha tingut un impacte notable en l'estudi del desenvolupament professional, fet que ha generat un augment de pràctiques professionals dirigides a oferir suport en l'àmbit laboral.

En aquest sentit, siguin formals o informals, o amb formes d'interacció més o menys estructurades el que s'està posant de manifest és que les situacions en què els professionals conversen sobre la seva pràctica constitueixen la pràctica social d'una professió determinada (Webster-Wright, 2009, 2010). Aquest suport en l'àmbit laboral per promoure desenvolupament professional pot concretar-se de

formes diverses, però el que cal tenir present és l'estreta relació entre els professionals i els contextos en què aquests professionals participen, atès que el desenvolupament professional «autèntic» és fruit d'un conjunt d'experiències d'aprenentatge que es donen al llarg de la vida professional (Webster-Wright, 2010). L'autora parla de l'aprenentatge professional des d'una perspectiva ecològica, que considera l'aprenentatge dins del sistema sociocultural, que aporta una visió més holística de l'aprenentatge i el desenvolupament professional, i on poden donar-se formes molt diverses per seguir aprenent i desenvolupar-se professionalment, especialment, a través de les relacions entre professionals.

Aquesta relació entre professionals pot entendre's i conceptualitzar-se de formes diferents; per exemple, en funció dels rols que s'atribueixen als professionals en la relació. La relació d'influència entre professionals amb rols assignats ha estat molt estudiada i pot anomenar-se de maneres diverses. D'Abate et al., (2003) elaboren una revisió de la literatura, posen de manifest l'ampli ventall de termes amb què podem conceptualitzar les interaccions entre professionals i usen un terme genèric per referir-s'hi, «developmental interactions», que s'ha d'entendre com aquelles interaccions que inclouen intercanvis entre dues o més persones amb l'objectiu de desenvolupament personal o professional (p. 364). Els autors, basant-se en Higgins i Kram (2001), usen el terme genèric «developer» per referir-se a aquell que proveeix suport i el terme «learner» per referir-se al participant que el rep. També elaboren una taxonomia de les característiques amb les quals es poden descriure les interaccions («developmental interactions»), entre les quals destaquen: el coneixement i/o l'experiència professional dels participants, les característiques de la interacció, el grau d'estructuració de la interacció i la relació amb l'organització (on s'inclou la posició dels participants en l'organització; per exemple, membres amb graus de jerarquia diferents o membres amb la mateixa posició o jerarquia), entre altres. La taxonomia elaborada posa de manifest les múltiples formes que poden prendre les pràctiques de suport i les interaccions entre professionals en funció d'un conjunt de característiques. En aquest sentit, el seu treball ens resulta útil per mostrar l'especificitat de la situació objecte d'estudi en el nostre treball de tesi. La situació objecte del nostre estudi reconeix la influència entre mestres (amb graus de competència diversa) en l'avenç en el fet de pensar junts, i en pensar junts i conjuntament alhora, en les situacions de la pràctica amb finalitats d'elaboració conjunta, intercanvi i revisió col·laborativa.

La situació de treball entre mestres, que estudiem en aquesta recerca, com hem remarcat, és una situació institucionalitzada (reunions de coordinació del nivell, contemplades com a part habitual del treball a l'escola) i centrada a gestionar i portar a terme la planificació de la pràctica o, més exactament, de les situacions de la pràctica. No obstant això, com a situació interactiva, no és identificada com una situació intencionalment focalitzada a provocar aprenentatge personal o professional, per la qual cosa no pot ser definida com a situació d'influència formativa explícita. En aquest cas que ens ocupa, la participació en activitats entre companys, que poden tenir graus de competència diferent en el context en què actuen i es desenvolupen professionalment, precisa de l'anàlisi de les relacions entre ambdós.

En el nostre cas, estem davant d'una situació clarament simètrica pel que fa a les funcions i responsabilitats en la comunitat de les participants. Les dues mestres implicades són mestres tutores responsables d'un grup classe i, alhora, en la situació de treball no existeixen rols atribuïts a priori a cap de les dues de vetllar per la formació de l'altra. Les mestres es reuneixen per construir l'activitat de planificació, és a dir, per planificar les activitats i tasques que desenvoluparan a l'aula amb el grup classe respectiu. Es tracta d'una situació caracteritzada per la simetria en el rol institucional de les

participants, tant en el context (mestres tutores de cadascun dels dos grups classe de P4) com en la situació d'interacció (no és una situació formalitzada d'aprenentatge, i no s'atribueixen rols específics de jerarquia ni de responsabilitat en la relació), la qual cosa ens porta a reconèixer les participants en la interacció en termes de simetria. Aquests elements fan que haguem de considerar els espais de trobada compartits (reunions de nivell) com a espais de suport i construcció conjunta.

Tanmateix, les mestres participants no tenen el mateix grau de coneixement del context. Ens trobem davant d'una mestra que ja forma part de l'escola i d'una altra mestra que hi arriba nova. Aquest fet provocarà que, a banda de considerar les dues mestres participants com a agents potencials d'influència professional mútua en el curs de la interacció, haguem de considerar el paper d'influència d'aquella que, en la relació, pot tenir una visió més àmplia i completa del que suposa portar a terme una determinada tasca en aquell context i que, per tant, pot actuar com un agent d'influència en el decurs de la interacció (Hennissen et al., 2008). És per això que, malgrat la simetria en el rol institucional de les mestres participants, a priori podríem definir la situació com asimètrica, almenys inicialment, pel que fa al grau de competència de les mestres en el context professional en què actuen.

En sintonia amb el que acabem de plantejar, la situació que estudiem no pot ser conceptualitzada com una relació mentor-novell, però cal subratllar algunes revisions recents sobre la pràctica professional de mentoria que estan en sintonia amb la visió constructivista del coneixement i l'aprenentatge (Korhonen et al., 2017) i que s'allunyen d'aquelles aproximacions a la mentoria molt focalitzades en el paper del mestre expert com a agent clau d'influència formativa. Segons aquestes noves visions, la mentoria és concebuda com una pràctica amb nombroses potencialitats per a l'aprenentatge i el desenvolupament professional de tots els mestres. No es dirigeix, per tant, només a mestres amb poca experiència i/o competència professional, sinó que cal situar-la en diferents moments de la seva carrera professional. Ens interessa la idea d'una mentoria més dinàmica que pot prendre formes molt variades, entre companys i/o també en grups petits, però –i això és clau– a través de la qual els mestres amb edats i experiències molt diverses poden aprendre a partir de l'activitat conjunta i el diàleg (Heikkinen et al., 2012).

La recerca sobre el tema està reconeixent la mentoria com una pràctica rellevant per al desenvolupament professional, que no pot ser conceptualitzada des d'un model jeràrquic unidireccional (expert-novell), sinó que cal considerar-la en un sentit més ampli, en termes de reciprocitat i dialogicitat (Heikkinen et al., 2008, 2012; Kemmis et al., 2014; Le Cornu, 2009).

Mentoring is not considered as one-way counselling; instead, it is increasingly considered as conversation or dialogue. Mentoring is reciprocal exchange of thoughts and joint creation of knowledge, in which both the mentor and the mentee can learn. Both parties in the mentoring dialogue participate in the expression of knowledge from their own starting points, on the basis of their previous experiences. Dialogic mentoring is socio-constructive by nature: knowledge is constructed on the participants' previous experiences in their social interaction. (Heikkinen et al., 2008, p. 113)

En aquesta línia, Ferrier-Kerr (2009), per exemple, que estudia aquestes relacions professionals en el marc de pràcticum de la formació de mestres, assenyala que la col·laboració té un impacte molt positiu en l'aprenentatge i el desenvolupament professional dels mestres experts, dels practicants i dels alumnes de l'aula. Els mateixos participants en el seu estudi descriuen la col·laboració com a «working together as a team, building on their own and each other's learning, reflecting on and identifying

future learning needs» (Ferrier-Kerr, 2009, p. 6). Malgrat que la situació que estudia està presidida per una intenció clarament formativa, cal destacar el reconeixement que fa a la necessitat de construir relacions basades en la col·laboració que, en el seu cas, apareixen quan els participants discuteixen conjuntament a l'entorn de les situacions de la pràctica, cosa que possibilita l'aprenentatge de tots els implicats (Hudson, 2013). Igualment, la rellevància d'aquesta col·laboració també és assenyalada per Fuentealba i Russell (2016) que la recullen sota el concepte de «critical friends», col·legues de confiança amb qui es comparteix i s'analitza la pràctica. La incorporació de la «mirada de l'altre» en l'anàlisi de la pròpia pràctica és clau per comprendre-la i millorar-la. Aquesta idea de «critical friends» emfatitza també una visió de la pràctica professional com a col·laborativa i de suport mutu.

L'abandonament d'un model de mentoria més jeràrquic ens porta a reconèixer les potencialitats que presenta aquesta pràctica en el marc de la comunitat professional i a conceptualitzar-la «as a social, collaborative endeavour where all member of the community have opportunities to learn» (Trevethan, 2017 a Trevethan i Sandretto, 2017, p. 128).

Així mateix, com també recullen Korhonen et al. (2017), podem observar diferents formes de la mentoria com a pràctica basada en la col·laboració, la reciprocitat i el suport mutu entre els participants. Entre aquestes formes, trobem la «co-mentoria» (Jipson i Paley, 2000; Kochan i Trimble, 2000; Mullen, 2000) o la «mentoria col·laborativa» (Chaliès et al., 2008). Aquests darrers mostren els efectes positius que té una seqüència de treball col·laboratiu entre mentors i mestres novells en situacions d'interacció diverses abans, durant i després de sessions de treball a l'aula, on la possibilitat de construir relacions de confiança amb l'altre és un factor clau per construir una pràctica reflexiva. També cal considerar la idea de la mentoria entre iguals («peer mentoring»), que es presenta com una eina per al desenvolupament professional dels mestres en diferents moments de la carrera i en diferents contextos de formació inicial o continua (Kupila i Karina, 2018; Le Cornu, 2005), o les aproximacions a l'estudi de la mentoria en grups petits («peer group mentoring»), les quals, malgrat que puguin adoptar formes i estructures diverses (per les pròpies característiques dels mestres que hi participin, pel nombre dels participants, etc.), també tenen una concepció dinàmica i interactiva de la mentoria (Geerarerts et al., 2015; Heikkinen et al., 2012; Huizinga, 2012; Jokinen et al., 2008; Korhonen et al., 2017; Mullen et al., 2020). En la mateixa línia, i des d'una perspectiva de la gestió i el desenvolupament organitzacional, la idea també és recollida sota el concepte de «developmental network perspective», que articulen Higgins i Kramm (2001) i amb la qual perfilen una concepció dinàmica de la mentoria, no jeràrquica, que inclou formes múltiples de relacions entre professionals basades en la reciprocitat i la mutualitat en diferents moments de la carrera professional i que van més enllà la relació estrictament diàdica (Hackmann i Malin, 2020).

En conjunt, l'objectiu d'aquests treballs és subratllar la naturalesa col·legiada de la relació entre els membres que participen en la interacció i la consideració de tots els participants com a aprenents, malgrat que puguin tenir graus de competència diferents. Tots ells són considerats agents actius d'aprenentatge o coaprenents en l'activitat professional en què participen.



## 2. L'aprenentatge com a participació en comunitats de pràctica

L'interès creixent per l'estudi del desenvolupament de la cognició en context resulta especialment rellevant per a la nostra temàtica d'estudi: l'activitat professional dels mestres en contextos reals de pràctica. El tema pot ser abordat des d'aproximacions teòriques diverses: la teoria de l'activitat (Engeström, 1999); els enfocaments socioculturals (Rogoff, 1995; Wertsch, 1993) o els models de la cognició situada (Lave, 1988; Lave i Wenger, 1991) i distribuïda (Salomon, 1993). Malgrat les seves diferències, aquestes aproximacions parteixen d'un element comú, que és la consideració que la cognició té lloc en l'activitat compartida que s'estén més enllà dels individus (Daniels, 2003). La cognició o la *intel·ligència*, en termes de Pea, es construeix en l'acció conjunta, en la interacció entre els participants en el context i, per tant, no pot ser considerada al marge de l'activitat en què la persona participa (Pea, 1993).

El debat entorn de la perspectiva distribuïda és extens i complex, i porta rere seu qüestions que requereixen ser abordades, també, des de la complexitat. Es pot veure, per exemple, en el conjunt de consideracions pedagògiques i psicològiques que es deriven de l'aproximació a la cognició distribuïda que es pot trobar al recull de treballs que coordina Salomon (1993). Entrar en profunditat en aquest debat, que sens dubte genera un interès innegable per a la investigació psicològica i educativa, ens desviaria del nostre focus d'estudi. És per això que el nostre propòsit en aquest apartat és comprendre les assumpcions de la perspectiva de la cognició situada que, tot i que abraça disciplines diverses, permet conceptualitzar la xarxa de sistemes socials i d'activitat en les quals es concreta la pràctica (Wilson i Myers, 1999). De manera específica, en aquest treball ens centrarem en les aproximacions a la comunitat de pràctica, que han tingut un impacte notable en àmbits d'educatius i professionals. Afirmar que els mestres aprenen *en el context i en el seva pràctica* és sens dubte una de les assumpcions centrals d'aquesta aproximació. L'acceptació que el coneixement que els mestres elaboren i construeixen és part i producte de les situacions en què es produeix i s'utilitza ens fa centrar clarament l'atenció en la pràctica professional dels mestres, en el nostre cas, en l'escola com un entorn on els mestres aprenen i es desenvolupen professionalment. Els mestres aprenen *en* l'acció, en la pràctica, però també *sobre* la seva pràctica. En paraules de Schön, «el conocimiento en la práctica se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, y se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de situaciones de la práctica» (Schön, 1987, p. 42). La seva aproximació ens ajudarà també a comprendre part del nostre objecte d'estudi, per la qual cosa ens hi detindrem una mica més endavant.

Els plantejaments de la cognició situada i de la cognició distribuïda han tingut un impacte notable en les aproximacions a la formació i el desenvolupament del professorat (Putnam i Borko, 1997, 2000); el consens sobre la importància que té la col·laboració entre professionals que dialoguen i construeixen *amb* i *a través* del coneixement i l'expertesa de l'altre per fer avançar la seva pràctica professional està en sintonia amb una concepció de la cognició i el coneixement com a quelcom situat i distribuït en la comunitat (per exemple, Grossman et al., 2001; Horn i Little, 2010; Lieberman i Miller, 2008, 2011; Little, 2002 i 2003; McLaughlin i Talbert, 2001 i 2006).

Les situacions coprodueixen coneixement a través de l'activitat i, per tant, l'aprenentatge i la cognició són, fonamentalment, situats (Brown et al., 1989); d'aquí la necessitat d'estudiar l'aprenentatge en contextos pertinents i culturalment rellevants, un principi que esdevé fonamental en el nostre treball.

Aprendre en la professió és un procés d'enculturació a través del qual els mestres que arriben nous a una escola s'integren progressivament en una comunitat o cultura de pràctiques socials. En aquest sentit, l'aprenentatge autèntic, tot i l'ambigüitat que pot generar el terme, es defineix a partir de la participació en activitats autèntiques, «authentic activities are most simply defined as the ordinary practices of the culture» (Brown et al., 1989, p. 34); aquelles pròpies, significatives i socioculturalment rellevants de la comunitat professional, entre les quals podem trobar situacions tan centrals per als mestres a l'escola com la planificació conjunta del treball que portaran a terme a l'aula. Les activitats professionals en què les mestres participen són per definició pràctiques socials de la cultura, són tasques habituals de la comunitat, en què s'usen instruments culturals diversos molt propis d'aquella comunitat. La participació es materialitza en pràctiques representatives de la comunitat, pràctiques que inclouen cultura i projecte d'escola i que, per tant, tenen sentit i significat sociocultural en la comunitat.

Si en el capítol anterior hem destacat la importància de la participació amb d'altres en situacions habituals de treball a l'escola i la importància de la concurrència d'algunes condicions per aconseguir que aquesta participació realment esdevingui una oportunitat d'aprenentatge i desenvolupament professional, en aquest apartat volem aprofundir en aquesta problemàtica des de la perspectiva de les comunitats de pràctica, especialment a través dels treballs de Lave i Wenger sobre la temàtica, la qual cosa implica focalitzar-nos en els processos de participació entre membres concrets d'una comunitat o comunitats en contextos socials i físics (Lave, 1988; Lave i Wenger, 1991). Per seguir avançant en la comprensió de la nostra problemàtica objecte d'estudi, ens cal entendre amb més detall com s'aprèn i es progressa professionalment en la comunitat, en el nostre cas, l'escola. En particular, com una mestra novella que s'hi incorpora esdevé una participant competent en aquella comunitat.

A continuació, ens ocupem de caracteritzar el que suposa participar en una comunitat o formar-ne part. Com ja hem explicat, ubiquem el nostre estudi en l'àmbit educatiu, és per això que, davant de les múltiples aproximacions conceptuals a la comunitat de mestres, que difereixen en les formes de concebre els processos d'aprenentatge i/o pel grau amb què expliciten aquests processos (vegi's l'anàlisi detallada de Levine, 2010), volem remarcar que, en aquest treball, ens referirem a la comunitat en termes de *comunitat de pràctica* (Lave i Wenger, 1991; Wenger, 2001). L'aproximació a les comunitats de pràctica, a banda de l'impacte que ha tingut per a la comprensió de l'aprenentatge en entorns educatius i/o professionals, planteja una proposta més explícita i explicativa del que significa aprendre en la comunitat, cosa que ens ajuda a clarificar més elements del nostre problema objecte d'aquesta de recerca. En aquesta línia, també cal remarcar que el concepte de comunitats parteix de tradicions teòriques diferenciades; per una banda, d'una tradició més psicològica sorgida dels plantejaments de Dewey i sobre la qual s'articulen les propostes de Lave i Wenger (1991) o de Rogoff (1995); per altra banda, d'una tradició més pedagògica basada en els postulats de Freire. Com ja hem anunciat en línies anteriors, el nostre treball s'inscriu en la primera d'aquestes tradicions.

El coneixement no existeix en el pensament individual, sinó que, des d'aquesta aproximació, és un aspecte essencial de la participació en pràctiques culturals (Lave i Wenger, 1991). L'aprenentatge tindrà lloc gràcies a la participació en pràctiques socials de la comunitat de pràctica i serà el resultat d'un procés d'implicació canviant –creixent– en aquesta comunitat. Aprendre, en aquest marc, no és només quelcom situat en la pràctica de la comunitat, sinó que és una part integral de «generative social practice in the lived in world» (Lave i Wenger, 2002, p. 59).

En aquest context, Etienne Wenger (1998, versió traduïda al castellà el 2001) aprofundeix en la idea de comunitat de pràctica, que ha seguit treballant en termes de desenvolupament organitzacional

(vegi's, per exemple, Wenger i Snyder, 2000 o Wenger et al., 2002). Per als nostres propòsits, ens centrarem de manera més específica en els primers treballs sobre la comunitat on es conceptualitza teòricament la idea de la comunitat i els autors elaboren una teoria de l'aprenentatge que pren com a referència treballs anteriors (Lave i Wenger, 1991).

La comunitat de pràctica es defineix per un compromís mutu dels seus membres, una empresa conjunta i negociada que es crea a partir de relacions de responsabilitat mútua entre els participants i del desenvolupament d'un repertori compartit; és a dir, els recursos que es creen per negociar significats diversos de la pràctica, des de maneres de fer pròpies que la comunitat ha anat elaborant i que han passat a formar part de la seva pràctica social (Wenger, 2001, p. 110). En el nostre cas, les mestres que estudiem mostren graus de competència diferents, perquè no comparteixen el repertori de la comunitat de la mateixa manera. La mestra que arriba nova necessita compartir el significat de l'activitat de planificació que, d'alguna manera, configura maneres de fer, accions i instruments molt propis i compartits pel conjunt de mestres d'aquella comunitat particular. La mestra que arriba nova a una comunitat és, com ja hem fet constar, una mestra amb experiència prèvia, però és una «treballadora» nova en la comunitat de pràctica (una mestra principiant o novella en la comunitat); en conseqüència, el repte que té al davant és formar-ne part, esdevenir-ne membre.

Wenger (2001) defineix el repte com la necessitat d'*alinear* la pròpia experiència amb la competència que la comunitat (escola) defineix, a través de: (i) la implicació i el compromís mutu amb la pràctica, (ii) l'establiment de responsabilitats mútues i compartides entre els membres de la comunitat i (iii) la negociació d'un repertori de recursos propis de la comunitat, que caldrà aprendre a usar amb sentit cultural. Amb paraules de Wenger podem situar el nostre problema d'estudi:

Whether we are apprentice or pioneers, newcomers or oldtimers, knowing always involves these two components: the competence that our communities have established over time, and our ongoing experience of the word as a member (in the context of a given community and beyond) (Wenger, 2001, p. 227).

Lave i Wenger (1991) formulen una aproximació a l'aprenentatge que s'articula a través del concepte «participació perifèrica legítima». D'acord amb Lave (1991), la participació perifèrica legítima es proposa com una descripció del compromís amb la pràctica i ofereix una via de doble sentit entre el desenvolupament de l'habilitat i la creació de la identitat. Els nouvinguts es converteixen en membres més competents de la comunitat a través d'un procés social de participació cada vegada més plena, que depèn d'algunes condicions, com l'*accés legítim a la pràctica de la comunitat*. En aquest sentit, i d'acord amb l'autora, el desenvolupament de l'habilitat s'engloba en el procés mateix de construir una identitat com a practicant (Lave 1991, p. 68).

Learning viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call *legitimate peripheral participation* (...) Learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community. By this we mean to draw attention to the point that legitimate peripheral participation provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artefacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice. This social process includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills (Lave i Wenger, 1991, p. 29)

Si el concepte participació perifèrica legítima permet caracteritzar el procés a través del qual els principiants s'incorporen a la comunitat de pràctica, ens cal entendre millor què suposa aquest procés i quines condicions requereix. La idea de Lave (1991) a què ens hem referit anteriorment també ho apuntava. La perifèria i la legitimitat són dos elements clau que permeten una participació autèntica i completa en la comunitat de pràctica (Wenger, 2001). Per una banda, la perifèria ofereix una aproximació a la participació plena, fet que possibilita l'exposició a la pràctica de la comunitat; per l'altra, la participació perifèrica ha d'oferir al nouvingut accés al compromís mutu, així com possibilitats per negociar amb altres el repertori propi i característic de la comunitat.

Alguns autors, com Boylan (2010), assenyalen el doble sentit amb què Lave i Wenger semblen usar el concepte de «participació perifèrica legítima». Per una banda, l'usen per conceptualitzar el recorregut del novell cap a un grup compromès amb la pràctica, però alhora representa una trajectòria cap a la plena participació disponible per a aquells que ja són membres experts de la comunitat. Com subratlla Boylan (2010), la participació perifèrica legítima sembla estar socialment justificada pels professionals que ja en formen part. Això fa justament complexa la situació que es planteja.

D'acord amb Lave i Wenger (2002), el concepte de perifèria no representa una entitat «estàtica», sinó que suggereix formes molt diverses de situar-se i implicar-se en les estructures de participació que defineix una comunitat. Per als autors, la idea de participació perifèrica implica ubicar-se, de formes molt diverses, en el món social (Lave i Wenger, 2002). Per aquest motiu, atès que no existeix un lloc específic designat com a centre en la comunitat de pràctica, els autors usen el terme «participació plena» com una forma més inclusiva per referir-se a la multiplicitat de formes de pertànyer a la comunitat. Aquesta idea de diversitat és recollida de manera més explícita en treballs com el de Boylan (2010).

Volem reforçar aquesta idea en un sentit determinat en el cas de la nostra tesi, ja que la mestra que arriba a l'escola, en aquest cas específic, no ho fa per quedar-s'hi, però la seva participació pot ser més o menys plena depenent de les formes que prengui la seva pertinença puntual a la comunitat. Però, sigui com sigui, amb més o menys permanència en el temps, cal incorporar els nous membres i oferir-los possibilitats de participació per mostrar-los models d'actuació en la comunitat a la qual s'incorporen. En altres termes, es fa necessari oferir als novells possibilitats d'actuació amb altres. Una mestra que arriba nova a l'escola ha de participar en les tasques rellevants i reconegudes per aquella comunitat per poder-hi actuar d'acord amb els requeriments que la pròpia pràctica defineix.

Al seu torn, els nouvinguts han de ser reconeguts com a membres potencials de la comunitat, amb tot el que aquest fet suposa de reconeixement o legitimitat. És necessari reconèixer els nouvinguts com a membres legítims de la comunitat, i això passa no només per deixar-los participar, sinó per reconèixer aquesta participació com a vàlida i essencial en aquella comunitat. En tot cas, perifèria i legitimitat són dues dimensions que caracteritzen les relacions en la comunitat i poden entrar en confrontació o provocar dilemes, als quals la mateixa comunitat haurà de donar resposta.

La comunitat ofereix als participants, novells i veterans, la possibilitat de fer coses junts i implicar-s'hi activament; s'observen, es pregunten, contrasten el que fan, comparteixen informació, s'expliquen, suggereixen formes alternatives de portar a terme algunes accions de la pràctica.

Per a Wenger (2001), la pràctica és precisament una «història compartida d'aprenentatge» (p. 132), que es construeix i evoluciona en el temps, i que està composta per un entramat de significats que els participants de la comunitat elaboren i negocien conjuntament. Alguns autors vinculen la idea de les comunitats de pràctica amb la idea de «comunitats d'indagació» (Wells, 2001, p. 137), justament per tot el que estem apuntant. Els participants, mentre treballen col·laborant amb altres (novells o

veterans), poden comprendre millor aquesta pràctica i actuar-hi en conseqüència. La idea de comunitat d'indagació com un tipus específic de comunitat de pràctica ens sembla molt interessant per reforçar que allò que les mestres fan mentre comparteixen i elaboren la planificació del treball que portaran a terme a les aules és implicar-se conjuntament per explorar els significats de la pràctica. Així mateix, el fet de compartir el repertori de la pràctica els facilita una actuació competent en la comunitat. Això no només resulta essencial per al mestre novell que hi arriba, sinó també per al professional més veterà amb qui el novell construeix la pràctica. Aquesta idea d'indagació pot situar-se a l'aula, però també ens permet considerar la nostra situació objecte d'estudi. El fet que els mestres comparteixin el que fan, han fet o faran a les aules no només els permet comprendre millor la seva pràctica, sinó que els motiva a canviar-la i millorar-la (Wells i Mejía Arauz, 2005).

Els participants es troben immersos constantment en processos de negociació de significats que impregnen de sentit la seva acció a la comunitat. Wenger (2001) es refereix explícitament al significat com a «experiència de la vida quotidiana» (p. 76). De manera específica, Wenger conceptualitza la negociació del significat com un exercici que té lloc en la convergència de dos processos, la *participació* i la *cosificació*, i que conceptualitza de la manera que exposem a continuació. Per una banda, la participació s'entén com el procés de prendre part, que també inclou les relacions amb les altres persones que reflecteixen aquest procés. És un procés complex, que combina accions diverses, però allò que el defineix és la possibilitat que ofereix de desenvolupar una identitat de participació. Cal recordar que la identitat es construeix a través de relacions de participació (Wenger, 2001 p. 81). Per altra banda, la cosificació és el procés de convertir-se en cosa, el procés de donar forma a l'experiència, «solidificar-la», metamorfosar-la per transformar-la en una «cosa» (Wenger, 2001 p. 84).

A l'escola, i més en concret en les reunions de treball específiques entre mestres, podríem identificar múltiples formes de «cosificació»: com parlen les mestres; quines paraules usen per referir-se a les tasques, als propis espais o als diferents materials de planificació; què proposen i accepten i què no, i quins arguments usen per fer-ho. En definitiva, els documents i materials que usen per planificar són elements propis i molt característics de la comunitat. Per a Wenger, aquests elements representen les pràctiques i, especialment, el conjunt de significats que aquestes pràctiques representen (Wenger, 2001)

Nosaltres no analitzarem amb detall aquests processos a través dels quals es vehicula la negociació de significats, però utilitzarem la idea de participació i cosificació per entendre part del problema d'estudi. Un mestra que arriba nova a l'escola s'implicarà amb altres companys de la comunitat en la negociació del significat i això ho farà conjugant participació i cosificació.

La idea de la negociació del significat ha estat objecte de crítica en l'aproximació que fa Wenger a la idea de comunitat, atès que l'anàlisi que resulta del treball de l'autor és poc precisa. Si bé es cert que la qüestió del significat és considerada central per explicar l'aprenentatge en la pràctica d'una comunitat, no s'aborda amb detall la dinàmica que prenen les relacions de significat que hi tenen lloc (Tusting, 2005). L'autora fonamenta la seva crítica i destaca la necessitat d'estudiar els usos que es fan del llenguatge com una eina que permet comprendre les maneres com es mantenen estructures socials i relacions de poder en la comunitat; això suposa, tal com concreta l'autora, comprendre la dinàmica que prenen la participació i la cosificació en una comunitat de pràctica. Des de la nostra perspectiva, podríem afirmar que Wenger no entra a fons a caracteritzar la dinàmica interactiva (novells-veterans), per tal que ens ajudi a comprendre com progressa la pràctica conjunta.

Ens sembla important destacar que, des d'aquesta aproximació situada, l'aprenentatge de coneixements i el desenvolupament de la identitat com a membre d'una comunitat formen part d'un

mateix procés i aquest procés està lligat a la capacitat de donar forma a la pròpia experiència i, el que és més important, a l'experiència comuna i compartida. Més en concret, comporta produir junts «coses» diverses que expressen l'experiència compartida (Wenger, 2001)

Aquesta aproximació a l'aprenentatge posa èmfasi en l'element identitari. Atès que és conceptualitzat com un procés que transforma qui som i què podem arribar a ser, aquest element es configura com una experiència de construcció de la pròpia identitat. Per a Lave i Wenger (1991, 2002) aprendre en la comunitat és el procés d'arribar a ser un tipus determinat de persona, que és fruit de la participació en la pràctica social. La participació en la pràctica permet crear la identitat com a membre de la comunitat, això suposa desenvolupar habilitats (què fem) i alhora permet desenvolupar la identitat (qui som) (Lave, 1991). Aprendre i conèixer en la comunitat implica adquirir informacions, i desenvolupar habilitats específiques, però sempre al servei de la construcció d'una identitat comuna i compartida (Wenger, 2001). Lave (1996) clarifica aquesta idea de la manera següent:

Who you are becoming shapes fundamentally what you «know. «What you know» may be better thought of as doing rather than having something- «knowing» rather than acquiring or accumulating knowledge or information. «Knowing» is a relation among communities of practice, participation in practice, and the generation of identities as part of becoming part of ongoing practice (Lave, 1996, p. 157).

En aquesta línia podem situar també l'aproximació de Rogoff (1994, 1995), que considera l'aprenentatge com un procés de transformació de la participació en la comunitat. L'estructura que proposa per abordar l'aprenentatge inclou tres nivells d'anàlisi diferenciats: un primer nivell de la comunitat, que en el nostre cas podria ser l'escola; un segon d'interpersonal, és a dir, la participació guiada que facilita la participació dels aprenents en la comunitat, i un tercer nivell d'apropiació personal de les pràctiques de la comunitat. Rogoff (1995) defineix l'apropiació: «a person who is participating in an activity is a part of that activity not separate from it» (Rogoff, 1995, p. 153). De l'aportació de Rogoff volem subratllar la consideració de la comunitat com un àmbit rellevant d'influència, atenent, en primer lloc, a les característiques i condicions de l'escola, així com als seus projectes i valors educatius i, en segon lloc, al reconeixement de les pràctiques socials de la comunitat com a àmbits d'actuació conjunta entre els participants. A banda, l'anàlisi de la dinàmica entre els participants en aquestes pràctiques sembla del tot rellevant per comprendre l'aprenentatge que es pugui produir i la guia que els altres puguin oferir per participar de manera activa en la comunitat (participació guiada); finalment, en el tercer nivell d'anàlisi, centrat en l'apropiació de l'aprenent de les pràctiques socials de la comunitat, la proposta considera que, a partir de la participació, els aprenents o els novells *s'aproprien* de les pràctiques de la comunitat en què actuen. L'autora posa èmfasi en la participació i en l'apropiació de l'activitat mateixa i no tant en l'activitat conjunta mediada a través de la qual és possible construir coneixement en la comunitat.

En conseqüència amb el que acabem d'exposar, aprendre és un qüestió fonamentalment ontològica i no epistemològica, igual que la proposta de Rogoff (1995), perquè l'element essencial de l'aprenentatge en la comunitat és que els participants es converteixin en un tipus de persona (Lave, 1996). Malgrat el reconeixement que l'aprenentatge difereix en cada pràctica particular i en la manera com contribueix a la configuració de la identitat dels participants, és considerat un «aspect of changing participation in changing practices» (Lave, 1996, p. 161).

Des de l'aproximació a l'estudi de les comunitats, és a través de la participació en la pràctica que els participants construeixen la seva identitat i, a mesura que passen per diverses formes de participació,

les identitats van configurant trajectòries en la comunitat i entre comunitats (Wenger, 2001 p. 192), cosa que provoca que aquesta identitat es trobi constantment en construcció.

Malgrat tot el que acabem d'exposar, els processos a través dels quals les trajectòries de participació es tradueixen en identitats i en aprenentatge resulten poc clars (Lanh, 2011). Wenger (2001) es refereix a la idea de trajectòria com un «moviment continu que connecta passat, present i futur, a partir del qual es pot construir la identitat» (p. 193) i que no pot definir-se a priori perquè les trajectòries suggereixen moviments en múltiples direccions. Levine i Marcus (2007) usen aquesta idea de trajectòria d'aprenentatge des d'una òptica sociocultural per estudiar l'aprenentatge dels mestres en la comunitat. Les formes que pren l'aprenentatge dels mestres depenen de la interacció de molts factors; per exemple, de la interacció entre companys i amb els alumnes, del currículum o del suport al desenvolupament professional dels mestres que l'escola proveeixi, entre altres factors. Per tant, tal i com subratllen també Levine i Marcus (2007), les trajectòries d'aprenentatge sempre seran construïdes (no determinades) i subjectes a circumstàncies i influències que en poden fer variar la direcció. Tanmateix, també volem assenyalar que el concepte de trajectòria d'aprenentatge pot ser estudiat a diferents nivells, que transcendeixen els límits d'una comunitat. Les comunitats, alhora, estan fortament influïdes pels sistemes socioeconòmics i per contingències institucionals que depassen el nivell de la comunitat. Així mateix, també cal considerar que els professionals que en formen part són alhora membres d'institucions diferents i aquesta participació els ofereix oportunitats d'aprenentatge múltiples, diverses i interconnectades al llarg de la vida professional (Lanh, 2011).

En aquesta aproximació, la pràctica no és considerada només un context on aprendre alguna cosa, sinó que, a més, és l'objecte de l'aprenentatge. És per això que un mestre (un pràctic) competent no podrà ser definit mai al marge de la seva pràctica, perquè és precisament en la seva pràctica que esdevindrà algú competent. Lave i Wenger, tal i com subratllen Guile i Young (1998), posen l'accent en la base col·lectiva a través de la qual els professionals desenvolupen una identitat social i, com a aprenents de formes noves de pràctica social, es converteixen en experts coneixedors. Un mestre novell esdevé competent en la comunitat gràcies a la possibilitat que aquesta comunitat li ofereix d'actuació amb altres més experts en la comunitat i amb els quals serà possible construir conjuntament la pràctica (Toledo i Mauri, 2018).

Si conèixer és el que determina una participació competent en la pràctica, la pertinença a la comunitat competent inclourà justament aprendre en la comunitat, és a dir: (i) el compromís, d'establir relacions mútues com a base per a una identitat de participació; (ii) la responsabilitat en relació al projecte o la tasca compartida, i (iii) la negociació d'un repertori de la pràctica (Wenger, 2001). Aquest aprenentatge en la comunitat configura trajectòries dirigides a donar significat al compromís amb la pràctica; és per això que, en l'aproximació, resulta tan necessari comprendre les formes de participació, justament pel que ofereixen en cada moment, de manera que una forma de participació inicialment molt perifèrica pugui esdevenir molt significativa. Per exemple, explorar el significat d'algun element de la pràctica o una actuació de la comunitat pot ser essencial per al novell per comprendre què pot fer i què no o com pot actuar en un moment determinat; és per això que la comunitat li ha de permetre jugar *perifèria i legitimitat, participació i cosificació*. En altres paraules, podríem dir que cal oferir-li la possibilitat de participar formulant propostes que alternin o modifiquin elements del funcionament establert per la comunitat i, alhora, facilitar-li formes per comprendre i avançar en la identitat com a membre de la comunitat. Un procés que, ja ho hem avançat, no està lliure de dilemes i conflictes. En aquest procés, els membres experts aporten a la relació i a l'aprenentatge elements que consoliden la trajectòria –la història– de la pràctica, en tant que representen l'estil de vida en la comunitat. És per

això que podem afirmar que els companys o col·legues més veterans, a banda de ser fonts d'informació i coneixement valuosos, també «presenten» i «representen» la història de la pràctica (Wenger, 2001, p. 195).

En aquest treball de tesi, nosaltres compartim la idea que una trajectòria no respon a un recorregut preestablert i també que es fa amb d'altres. Com intentarem posar de relleu més endavant, entenem que aquesta trajectòria és fruit d'una activitat de construcció conjunta. En el cas objecte d'estudi, per exemple, quan un mestre novell arriba a l'escola per primera vegada, s'implicarà en una comunitat de pràctica que li oferirà un ampli ventall de formes per *negociar* trajectòries. Aquestes trajectòries són anomenades per Wenger «trajectòries paradigmàtiques» i encarnen la història de la comunitat a través de la participació i les identitats dels professionals. (Wenger, 2001 p. 195). Els novells i veterans es relacionen en la pràctica i aquesta pràctica dona vida a les històries, que inclouen passat, present i futur. A través del compromís mutu, els novells poden incorporar-se a aquestes històries mitjançant la pròpia experiència. En la participació es crea el conjunt de possibilitats a les quals els principiants es troben exposats quan negocien les pròpies trajectòries. Aquestes, però, no es generen directament des de la seva influència, sinó que comporten una elaboració personal, ja que, independentment del que els veterans els aportin, els novells també hauran d'identificar allò que és socialment significatiu en aquella comunitat. Les trajectòries noves (recorregudes per participants principiants) no s'alineen necessàriament amb les paradigmàtiques; els principiants han de construir la seva pròpia identitat. Aquesta relació actua en dos sentits, els principiants ofereixen formes noves de participació i, siguin o no adoptades, modificades o refusades, les trajectòries paradigmàtiques esdevindran un punt de partença per negociar les identitats dels novells (Wenger, 2001).

En aquest sentit, reprenem el que explicàvem al principi d'aquest treball vinculat a la nostra situació: esdevenir *competent* en interacció amb altres veterans és, d'alguna manera, consolidar una trajectòria; ofereix una manera d'incorporar-se a aquestes històries a través de la pròpia *experiència*. Al mateix temps, però, els novells poden crear trajectòries noves. Per fer-ho cal oferir al principiant la implicació en tasques rellevants de la comunitat, que li permetin conjugar perifèria i legitimitat, participació i cosificació per compartir significats, avançar en la creació de la pròpia identitat, aprendre en la comunitat i transformar-la.

L'experiència i la competència esdevenen així dos elements constitutius de l'aprenentatge en la pràctica i poden estar «desalineats en qualsevol direcció» (Wenger, 2001, p. 174), una conclusió que té implicacions rellevants per comprendre la nostra problemàtica, atès que les mestres participants tenen nivells de competència diferents en la comunitat en què actuen. Per una banda, la competència pot dirigir l'experiència. Així, la mestra més competent podria oferir els suports necessaris que facilitin l'apropiació del repertori propi de la comunitat, per tal que la novella pugui actuar-hi de manera competent. Tanmateix, i per assolir la competència definida per la comunitat, els novells necessiten reinterpretar la seva experiència i alinear-la amb els plantejaments de la comunitat, tot participant amb d'altres en tasques d'aquesta comunitat. Però, per altra banda, l'experiència també pot dirigir la competència. La mestra novella pot aportar elements nous a la comunitat, pot proposar formes d'actuar alternatives que requereixen ser negociades amb la mestra més competent i que poden ser acceptades o rebutjades; d'aquesta manera pot contribuir, en major o menor mesura, al canvi o transformació de la comunitat. El valor de l'experiència de la mestra novella pot ser reconegut per transformar d'alguna forma la comunitat. Aquests elements no deixen de posar de manifest les tensions que genera la pràctica i la necessitat continuada de negociació de significats que requereix la participació en la pràctica social. En el cas que ens ocupa, aquesta negociació de significat serà central



per comprendre què vol dir actuar de manera competent en la comunitat i, de manera més específica, què vol dir planificar en aquesta comunitat i quins elements configuren la competència de la pràctica de la planificació. El que està en joc en aquest procés són els significats i, en definitiva, el compromís. L'aproximació des de les comunitats de pràctica resulta interessant per comprendre com els mestres novells en la comunitat aporten noves idees i propostes, i com aquestes són recollides i contribueixen o no a la transformació de la comunitat (Levine, 2010).

En aquest marc, la «competència» està estretament vinculada al domini dels significats culturals que caracteritzen l'activitat o la pràctica, personal i conjunta, en la comunitat. Aquesta aproximació subratlla la importància de la interacció entre professionals de la comunitat com un element essencial d'aprenentatge competencial; és a dir, en la comunitat, els professionals nous aprenen formes culturals d'actuar i pensar, a les quals tenen accés gràcies a la participació en tasques amb altres professionals experts o veterans que aporten o «encarnen» i «representen» aquests significats en situacions específiques.

Aquesta aproximació ens ajuda a perfilar algunes característiques de les mestres del nostre estudi, que es distingeixen justament per tenir inicialment graus diferents de coneixement dels significats culturals i de les situacions pròpies de l'activitat en la comunitat, dels quals hauran d'apropiar-se de manera progressiva a través de la participació en col·laboració. Per exemple, i com explorem en aquest estudi, a través de la planificació del treball del nivell. Descriurem amb més detall aquests elements en propers apartats del marc teòric de la tesi.

La tensió permanència-canvi, negociació-diàleg entre generacions –veterans-novells– o, en definitiva, el joc dialèctic entre competència-experiència contribueix a fer explícit el procés d'aprenentatge per la participació en la comunitat. En termes de Wenger (2001), aquesta dialèctica és necessària per comprendre com evoluciona i es transforma la pràctica, i és el que permet que la comunitat de pràctica esdevingui una comunitat d'aprenentatge

Esta interacción bidireccional de la experiencia y la competencia es fundamental para la evolución de la práctica. En ella reside el potencial para una transformación tanto de la experiencia como de la competencia y, en consecuencia, del aprendizaje, sea individual o colectivo. En realidad, el aprendizaje –entendido como una transformación de conocer– se puede caracterizar como un cambio de alineación entre la experiencia y la competencia, en función de cuál de las dos tome el mando en la producción de una realineación en cualquier momento dado (Wenger, 2001 p. 174).

La comunitat pot esdevenir un context d'activitat de construcció conjunta de coneixement quan ofereixi oportunitats per explorar visions alternatives; cosa que reclama mantenir el vincle comunitari (competència comunitària) i, al mateix temps, respectar l'experiència (Wenger, 2001). Ser mestre aquí i ara suposa contribuir a resoldre aquesta tensió, entenent la participació com a negociació situada de significats culturals, que caldrà explorar per actuar de manera competent en la comunitat. Aquest fet obliga a reinterpretar l'experiència en activitats rellevants d'aquella comunitat i resoldre la tensió entre permanència cultural i canvi. Això permet explicar per què la participació conjunta en tasques de la comunitat pot esdevenir un àmbit de disputa entre novells i veterans.

Arribats en aquest punt, ens sembla interessant destacar també algunes aportacions de Lemke (1997a), que matisen aspectes de l'aportació a les comunitats de Wenger, en assenyalar la importància de conèixer els significats «culturals» per participar en la comunitat, comprendre què fan les persones quan actuen en la comunitat i què és allò socialment rellevant i significatiu en una comunitat. Lemke assenyala que la participació en la comunitat no pot ser explicada sempre de la mateixa manera a

partir d'un model perifèria-centre. Aquesta trajectòria pot resultar explicativa en algunes comunitats, però pot no ser-ho en d'altres, especialment en aquelles on els membres tenen rols jeràrquicament molt diferenciats i no s'espera mobilitat entre ells. El mateix Lemke ens proposa alguns exemples il·lustratius sobre la qüestió. Els mestres, per exemple, no esperen que els seus alumnes es converteixen en mestres només per implicar-los més activament a les aules. Per a l'autor, sembla clar que l'augment de la participació, per ell mateix, no resulta suficient per formar part d'una comunitat de pràctica.

Per la seva banda, Toledo i Mauri (2018) ens mostren que ser present a l'aula observant les actuacions d'un mestre expert no és suficient per aprendre i desenvolupar la professió. En l'àmbit del pràcticum de la formació de mestres això ha estat explorat i tenim evidències que ajudar estudiants de mestre en contextos de pràctica implica oferir-los oportunitats de participació. Malgrat això, els experts no sempre ofereixen als novells la possibilitat de participació en tots els àmbits de l'activitat del mestre i, sovint, quan els l'ofereixen, ho fan implicant-los en l'activitat, però sense acompanyar aquesta actuació d'ofertaments de reflexió conjunta sobre l'actuació dels novells amb els mestres experts.

Si, d'acord amb Lemke (1997a), la participació no sempre garanteix de manera unívoca la pertinença a una comunitat determinada, caldrà explorar més a fons el tipus de comunitat i les propostes que es reben per formar-ne part. En algun sentit, la necessitat de considerar la participació de manera més interactiva i processual, i no tan individual i/o personal, ens recorda alguns dels elements que ens assenyalava Billet (2001) sobre les condicions necessàries per aprendre en activitats habituals del lloc de treball.

D'acord amb Lemke (1997a), les pràctiques no poden definir-se en termes d'accions i comportaments, sinó que cal definir-les com «accions significatives»; és a dir, que mantenen relacions de significat en termes d'algun sistema cultural. Una mestra que arriba nova a la comunitat, haurà de conèixer què suposa actuar de manera significant en aquella comunitat per dotar de sentit la seva actuació en la comunitat.

Cada comunitat té les seves pròpies pràctiques (Lemke les anomena «semiòtiques») d'elaboració de significats. És a través d'aquestes pràctiques que els integrants de la comunitat realitzen accions que són significatives per als altres membres de la comunitat, aquestes accions són producte de les pràctiques semiòtiques de la comunitat a la qual pertanyen. Per tant, com diu Lemke (1997b), cada acció es fa significativa quan s'emmarca en un context determinat. El significat que elaborem d'una acció inclou relacions que construïm entre aquestes accions i els seus contextos. En conseqüència, per al mestre novell en una comunitat, elaborar significats és el procés que li permet vincular les accions amb el context. A través de la semiòtica social, Lemke analitza aquestes relacions entre l'activitat (acció) i el context (Lemke, 1997b, p. 200).

En aquest treball no fem l'abordatge de l'activitat de les participants (mestra competent-mestra novella) des de la semiòtica social, però volíem posar de relleu la importància de reconèixer com de central és la necessitat d'explorar i negociar els significats de la comunitat per poder-ne formar part, perquè té implicacions en la nostra situació objecte d'estudi.

La participació pot ser una forma d'aprendre el significat de la pràctica, però com apunta Lemke (1997a), el context i les relacions no venen donats, sinó que són el resultat d'una construcció que té una dimensió temporal. En les situacions que comparteixen, els mestres usen elements de significats molt propis de l'escola, construïts al llarg del temps i que mostren la història de la comunitat. Seguint l'autor, aprenem en activitats, però especialment en xarxes d'activitats relacionades, que són

interdependents les unes de les altres i rellevants per entendre els significats de cadascuna. Aquestes xarxes es construeixen de maneres molt diferents, a través d'allò que diem i d'allò que fem. Per tant, per a Lemke (1997a), la participació en l'activitat no és només un mitjà per reproduir comunitats de pràctica, també és el mitjà per crear noves connexions i, per tant, noves possibilitats d'organització en el sistema. L'autor destaca la necessitat de mirar més enllà de la comunitat particular i explorar les xarxes de relacions entre les pràctiques, les activitats i les comunitats. Perquè, d'acord amb l'autor, la interpretació que fem del significat d'una situació i com participem en una activitat situada depèn d'un sistema més ampli de significats culturals que pot ser que no estigui totalment disponible en la situació en què estem implicats. Tot això mostra la importància de considerar el context de la situació, però també, i de manera molt rellevant, el context de la cultura de la qual formem part (Lemke, 1997a).

En aquesta línia, Boylan (2010) també reconeix la importància de la situació per comprendre la participació. L'autor subratlla que la participació canvia i es construeix socialment en el temps, a partir dels sistemes semiòtics, materials, personals i socials dels participants, és el que refereix com a «l'ecologia de les pràctiques» (p. 69). La seva proposta reconeix que l'abast i la naturalesa de la participació sorgeix com a part de la interacció del significat de la pràctica i de la identitat del participant, però hi incorpora, i això ens sembla especialment rellevant, l'element situacional, com un element central per comprendre aquesta participació. La seva proposta afegeix de manera més clara i sistemàtica l'anàlisi de les limitacions i possibilitats que ofereix la situació particular per comprendre els processos d'aprenentatge, partint de la idea que la participació no pot entendre's al marge del context de la situació. La participació canvia la manera com els mestres perceben la comunitat i s'hi impliquen, i això és fruit d'una construcció progressiva, no es pot definir a priori ni es pot desvincular de la pròpia situació que condiciona aquesta participació. Tot això fa que la participació pugui manifestar-se de maneres molt diferents en diferents moments i situacions i, per tant, necessàriament haurem de referir-nos-hi atenent aquesta diversitat. La seva aproximació permet explicar que l'aprenentatge té lloc mitjançant formes de participació molt variades, incloses aquelles que no encaixen d'entrada en el model de la comunitat. En aquest marc, Boylan (2010) reconeix l'ampli ventall de formes a través de les quals és possible aprendre en la comunitat. Pensar en termes d'ecologia de la pràctica d'alguna manera obre l'estudi de la participació, en considerar que es porta a terme en direccions múltiples, molt variades i, al mateix temps, ens reafirma en la necessitat d'estudiar-ne no únicament la trajectòria, sinó la seva construcció i l'aprenentatge que cada trajectòria genera en cada situació específica.

El que finalment fan les mestres que estudiem en aquest treball no depèn únicament de la seva condició de mestra competent o novella, sinó que pren tot el seu sentit en una dimensió cultural que recull els significats que la comunitat ha anat construint al llarg del temps, i que han d'indagar també per la seva pertinença a xarxes de significats interconnectades (Lemke, 1997a).

D'acord amb el que hem apuntat fins aquí, en aquest treball podem entendre les pràctiques socials de la comunitat com aquelles pràctiques que tenen un origen històric i cultural que les dota de sentit en la comunitat, pràctiques presidides per un motiu institucional que les defineix inicialment i les particularitza, però és l'activitat conjunta dels membres que hi participen i les condicions particulars del context en què tenen lloc el que acabarà definint-les de manera específica (Edwards et al., 2002; Sannino et al., 2009). És per això que l'estudi de les pràctiques professionals no pot deixar de considerar el context en què se situen i dona sentit a aquestes pràctiques. La Teoria de l'Activitat (Engeström, 1987), basada en els treballs de Vygotsky i Leontiev, ofereix un eina potent per explicar la relació entre l'activitat humana individual i les situacions culturals, institucionals i històriques en

què té lloc aquesta activitat (Wertsch et al., 1995). Vegi's també l'anàlisi de les pràctiques d'aprenentatge professional que elaboren Lee i Tan (2020). Les pràctiques socials de la comunitat suposen formes de fer i actuar (Wenger, 2001), però aquestes formes de fer i actuar s'inscriuen en sistemes culturals més amplis que els donen sentit i significat. Desenvoluparem aquests aspectes una mica més endavant, en el següent capítol.

Lave i Wenger (1991) afirmen que la participació dels diferents membres de la comunitat (veterans o novells) pot ser perifèrica legítima en algun aspecte i, per tant, reconeixen tots els participants en la pràctica com a aprenents potencials, però no aborden de manera exhaustiva la qüestió. En aquesta línia, Fuller et al. (2005) subratllen que els membres de la comunitat, tots participants perifèrics legítims, poden implicar-se i participar en models de participació molt diferents en funció de l'abast, la durada o l'objectiu dels seus aprenentatges (Fuller et al., 2005). Aquesta aproximació incideix també en la necessitat d'una interpretació més complexa, àmplia i dinàmica de l'aprenentatge en la comunitat. La comunitat pot oferir oportunitats d'aprenentatge diverses als seus membres, que també poden ser interpretades i reconegudes per ells de maneres diferents (Mauri et al., 2013).

De la mateixa manera, Hodkinson i Hodkinson (2002 i 2003) mostren exemples de mestres experts (ells els anomenen *mestres amb experiència*) que aprenen els uns dels altres a través de les seves pràctiques habituals a l'escola i posen en evidència experiències d'aprenentatge diverses que no sempre poden ser descrites des de la participació perifèrica legítima. Els treballs de Hodkinson i Hodkinson (2002 i 2003), sintetitzats a Fuller et al. (2005), adapten el concepte de comunitats de treball en pràctica i els fan extensius a professionals amb diferents graus d'experiència que treballen per assolir objectius comuns; el seus treballs mostren com, per al conjunt del professorat, l'aprenentatge és una part integral de les seves vides en la comunitat professional, tot i que moltes vegades sigui quelcom inconscient o no explícit ni intencional i que no pot explicar-se com un moviment des de la perifèria al centre. Aquests treballs mostren com el professorat treballa conjuntament en una àmplia varietat de situacions, algunes amb finalitats específiques motivades externament, però també en moltes trobades informals on discuteixen els problemes de la seva pràctica diària (Horn, 2010; Horn i Kane, 2015; Horn i Little, 2010); tot això forma part de la seva pràctica professional a l'escola i va més enllà de l'aula, com la nostra situació objecte d'estudi. Finalment, voldríem subratllar un darrer element que els autors assenyalen i que manté molts paral·lelismes amb la nostra situació. Un fet molt habitual a les escoles és l'arribada de mestres nous, ja sigui per substituir temporalment altres mestres o per quedar-s'hi. En aquests casos, s'espera d'ells que actuïn amb expertesa, perquè arriben per exercir la seva tasca professional. En el cas de la nostra recerca, la mestra novella és des d'un inici una mestra amb experiència, és a dir, arriba a l'escola amb un bagatge professional previ com a mestra i assumirà des d'un inici un rol de responsabilitat en la institució, però alhora és novella en el context en el qual s'incorpora professionalment; d'ella s'espera que actuï com algú expert en la docència i, alhora, com a novell en la tasca d'ensenyar en aquella comunitat particular, que disposa d'elements que la singularitzen i que li caldrà conèixer per actuar-hi de manera «competent». Les situacions estudiades per Hodkinson i Hodkinson (2002, 2003) mostren el dilema que inicialment presentàvem, en posar de relleu que els mestres aprenen les formes d'actuar en la comunitat quan les comparteixen amb altres companys i adapten la seva experiència a la comunitat; d'aquesta manera contribueixen, en major o menor mesura, a canviar-la amb la seva presència i a través de les seves propostes (Fuller et al., 2005).

Així doncs, aprendre amb i dels companys en el lloc de treball en el marc d'una comunitat pot concretar-se de formes molt variades, que no són sempre aquelles dissenyades i estructurades de

manera sistemàtica amb intenció específica de millora. Alguns treballs apunten que pot resultar restrictiu mirar-nos la comunitat d'una manera estrictament estructurada i formalitzada. Cal tenir una mirada més àmplia, que inclogui la multiplicitat de formes d'interacció que poden tenir-hi lloc i identificar-les com a fonts d'aprenentatge valuoses per als seus membres (Boud i Middleton, 2003; Horn, 2005). De fet, voldríem remarcar justament unes de les idees que subratlla Horn (2005). L'autora destaca la necessitat d'explorar amb més detall com es construeixen les comunitats entre professors i com professors amb diferents rols i posicions poden influir de maneres diferents en aquesta construcció. En el nostre cas, aquest rol o posició està condicionat pel grau de pertinència o coneixement inicial del context professional en què les mestres actuen.

Wenger en un treball posterior també reconeix l'àmplia varietat de formes que pot adoptar la comunitat. Ho explica de la manera següent:

Some are quite small; some are very large, often with a core group and many peripheral members. Some are local and some cover the globe. Some meet mainly face-to-face, some mostly online. Some are within an organization and some include members from various organizations. Some are formally recognized, often supported with a budget; and some are completely informal and even invisible (Wenger i Wenger-Trayner, 2015, p. 3).

Hi ha comunitats de pràctiques informals i també n'hi ha de formals. Algunes comunitats formals obeeixen a propòsits de canvi i millora, el que fa que hagin d'articular processos de caràcter més formal per aconseguir aquest propòsit. D'altres són informals, fins i tot poden ser autoorganitzades, i esdevenir igualment efectives moltes altres, però, necessiten ser cultivades (Wenger i Wenger-Trayner, 2015). Com ja hem fet constar en aquest apartat, la comunitat de pràctica té trets característics. En aquest darrer treball, els autors recorden que per parlar de comunitat de pràctica cal considerar el compromís mutu dels participants un domini o àrea d'interès compartida i el compromís amb les activitats de la comunitat, que permeti afavorir l'aprenentatge de tots els membres i compartir el repertori de recursos que defineix la seva pràctica, és a dir, experiències, històries o formes d'abordar les situacions o problemes de la pràctica. La creació de tots aquests recursos no és quelcom immediat, sinó que requereix d'algunes condicions, entre altres, temps i una interacció sostinguda en el temps (Wenger i Wenger-Trayner, 2015).

L'escola preveu unitats organitzatives (temps i espai) per tal que els mestres treballin conjuntament, usin, comparteixin i generin nous recursos per a la pràctica. Els mestres es troben de manera regular, per exemple, elaborant conjuntament la planificació del treball que han de portar a terme a les aules. Això els suposa compartir recursos i elements molt propis de la comunitat però alhora elaborar-ne i crear-ne de nous. Les comunitats ofereixen la possibilitat d'interactuar entorn de tasques significatives i autèntiques, com és la planificació del nivell (Parker et al., 2010), cosa que pot generar aprenentatges, individuals i col·lectius, en la comunitat professional (Patton i Parker, 2017).

L'aproximació a l'aprenentatge des de les comunitats de pràctiques reivindica la participació com un factor imprescindible per a aquest aprenentatge, però no aborda la comprensió de la naturalesa de la participació o activitat conjunta dels mestres. Així, malgrat les seves potencialitats, aquesta aproximació no ens permet comprendre del tot com els professionals aprenen els uns dels altres (Levine, 2010). En el mateix sentit es pronuncia Edwards (2005), tenint en compte l'ambigüitat que pot suposar l'ús de la metàfora de la comunitat de pràctica per explicar l'aprenentatge i la construcció del coneixement en la comunitat. Malgrat el reconeixement que l'autora fa de les aportacions de la comunitat per a la rellevància atorgada al llenguatge i a la construcció del significat, també reivindica la necessitat d'examinar amb més profunditat la formes que pren l'aprenentatge en la comunitat i

d'explorar les possibilitats d'acció que ofereixen les pràctiques. Per a l'autora, conceptualitzar l'aprenentatge com a participació implica analitzar detalladament les pràctiques i el que representen, les possibilitats i les constriccions que hi concorren, i investigar les interaccions que hi tenen lloc. Conèixer, per a Edwards (2005), suposa una construcció individual i social; un aprenent competent ha d'aprendre a usar les eines adequades, el llenguatge, els artefactes materials o l'ajuda d'altres companys, que li permetin respondre a les demandes del context. En aquest marc, el desenvolupament de la competència implica interpretar el context i desenvolupar formes adequades per actuar-hi. L'autora ens ajuda a posar de relleu l'existència de formes de coneixement, valors i expectatives d'actuació associades a formes culturals que defineixen una comunitat que cal conèixer i interpretar per poder actuar. L'opció d'Edwards reivindica altres formes d'entendre la participació en la comunitat i ens ajuda a fer el pas cap altres opcions necessàries per a l'estudi d'aquesta participació.

En síntesi, ens cal entendre i conceptualitzar amb més detall la naturalesa i la dinàmica de l'activitat conjunta dels mestres en la comunitat de pràctica que és l'escola. En conjunt, podem concloure que participar en la pràctica social esdevé central per formar part d'una comunitat de pràctica, però ens cal comprendre les formes que pren aquesta participació en l'activitat entre mestres, una activitat que està mediada per instruments culturals, com és el discurs que pren forma en el diàleg entre mestres en situacions específiques d'aquesta comunitat. Ens ocuparem de caracteritzar aquesta aproximació en els propers capítols.

### 3. L'activitat mediada com a nucli d'aprenentatge i desenvolupament professional. Metes i objectius

L'activitat dels mestres en la comunitat professional té com a vehicle l'ús d'artefactes d'indole diversa. Es construeix i s'aprèn en l'activitat amb companys-col·legues que poden tenir tipus de competència diversos en la comunitat i amb els quals un mestre que arriba nou a l'escola participa i construeix conjuntament en un marc d'activitat pràctica conversacional. En els següents apartats, posarem de relleu la importància de la interactivitat dels participants i del paper mediador dels instruments culturals en l'activitat de planificació entre mestres; una activitat de naturalesa social i cultural, ja que es desenvolupa mediada per l'activitat amb altres (col·legues de la comunitat), pels instruments culturals (com ara el discurs) i per altres mediadors, com són les representacions situacionals (Clarà, 2011; Coll i Onrubia, 2001; Vygotsky, 2001; Wertsch, 1988). Així mateix, també reconeixem la importància de la interactivitat dels participants, de l'activitat i de l'ús dels mediadors de l'activitat que promouen enculturació; és a dir, que permeten als més novells una participació progressivament més competent en la comunitat i els possibiliten la reelaboració de la pròpia experiència i la conseqüent transformació en competència professional situada.

En aquest apartat ens aproximem a la problemàtica de la nostra recerca postulant que la construcció de l'activitat pràctica de les mestres a l'escola-comunitat és possible gràcies a l'activitat mediada. Una aproximació en la qual prendrem com a referència la teoria sociocultural. Aquesta teoria postula que el funcionament psicològic humà té sentit en el flux d'interacció social en què els participants comparteixen la seva activitat pràctica (Cubero, 2005; Leontiev, 1981; Vygotsky, 2001).

Con sus diversas formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales. No existe sin tales relaciones. La forma específica en la que existe está determinada por las formas y medios de interacción social material y mental creados por el desarrollo de la producción y que no pueden percibirse de ningún otro modo que en la actividad de las personas concretas. Resulta que la actividad de las personas aisladas depende de su contexto situacional en la sociedad, de sus condiciones inherentes y de factores idiosincráticos e individuales (Leontiev, 1981, citat a Wertsch, 1988 p. 219).

En el capítol anterior, hem vist com Wenger considerava que la pràctica era ja d'un inici un procés social de negociació i renegociació, i era el que permetia la transició entre generacions (entre experts i novells) (Wenger, 2001, p. 133). Així mateix, aquesta idea de participació la podem reinterpretar des dels plantejaments vygotkians i la perspectiva sociocultural, que centren l'explicació del desenvolupament i de l'aprenentatge a través de la interacció amb altres. Vygotsky (1979) planteja que la relació entre el subjecte i l'objecte està mediada per artefactes culturals, per eines (tècniques o materials) i per signes (eines psicològiques). Per a Vygostky, els sistemes de signes formen part i actuen com a mediadors de l'acció humana, d'aquí l'ús de referir-la amb el terme «activitat mediada» (Wertsch, 1993, p.46). El que caracteritza el signe i l'eina en aquest procés és justament la seva funció medidora:

Una diferencia esencial entre signo y herramienta, y la base para la divergencia real de ambas líneas, son los distintos modos en que orientan la actividad humana. La función de la *herramienta* no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar sobre la naturaleza. Por otro lado, el *signo* no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica.

Se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está internamente orientado (Vygotsky, 1979, p.79).

Un instrument mediador per excel·lència és el llenguatge (Vygostky, 1978) amb dues funcions fonamentals, la cultural i la psicològica, que han estat claus per explicar el desenvolupament humà. Tal i com recull Mercer (1997, 2001), el llenguatge és un instrument psicològic que les persones usem per a comprendre l'experiència, però el llenguatge és també un instrument cultural fonamental, és a dir, l'usem per compartir l'experiència de manera col·lectiva. Per tot això, el discurs no és només una representació del pensament en el llenguatge, sinó que, d'acord amb l'autor, cal ser considerat una forma social de pensament. Sembla apropiat, doncs, que per analitzar i comprendre el funcionament del pensament humà calgui usar una unitat d'anàlisi que ens hi ajudi, «l'acció mediada per instruments i orientada a un objectiu» (Zinchenko, 1985; Wertsch, 1988, p. 218;). Una unitat d'anàlisi reformulada, atès que la unitat inicialment proposada per Vygostky «el significat de la paraula» generava alguns problemes. Wertsch (1988, p. 204) ho explica així: «mientras que el significado de la palabra puede ser una unidad de análisis para examinar la mediación semiótica de la conciencia humana, no es una unidad de análisis para analizar la conciencia humana en sí misma».

Així, d'acord amb Zinchenko, Wertsch (1988) proposa que l'acció dirigida cap a un objectiu és una unitat adequada per a l'anàlisi perquè evita els problemes derivats de l'ús del significat de la paraula; és una unitat que opera ens els plans intrapsicològic i interpsicològic i, per tant, d'acord amb l'autor, proporciona un marc idoni per a l'estudi de la mediació. Aquest plantejament el recullen també Coll i Onrubia (1996) quan expliquen la seva aproximació a l'estudi del discurs i subratllen la relació entre el discurs i l'activitat; dos elements indissociables, en tant que instrument mediador i activitat mediada. Coll i Onrubia (1996) defineixen el discurs com un tipus particular d'activitat que cal ser estudiat en el marc més ampli de l'activitat conjunta.

La Teoria de l'Activitat (CHAT, en anglès), orientada a l'anàlisi de l'activitat com a fenomen humà per excel·lència, desenvolupa una mirada en què la mediació cultural és considerada el procés fonamental que explica el funcionament psicològic de l'ésser humà. L'activitat és entesa com una interacció intencionada del subjecte amb l'objecte, on ambdós es transformen mútuament. En aquest sentit, actua com a categoria bàsica d'anàlisi per comprendre la seva gènesi, considerant que les propietats del subjecte i de l'objecte només existeixen en l'activitat, quan el subjecte actua, i depenen de les condicions de la situació. Això ha estat denominat la unitat de consciència i activitat, emfatitzant la idea que la ment humana sorgeix, existeix i pot ser entesa en activitat (Cole, 2003; Leontiev, 1978). En superar-se la dicotomia subjecte-objecte (Cole i Engeström, 1993), el focus de l'anàlisi s'orienta a l'activitat entre ambdós, de manera dinàmica i holística. L'intern i l'extern són considerats com units en l'activitat, a través de la mediació d'artefactes creats pel subjecte per regular el seu comportament. De l'anterior, també en podem desprendre una segona idea, que la relació subjecte-objecte és culturalment mediada, és a dir, durant l'activitat conjunta, els subjectes construeixen i utilitzen artefactes culturals que actuen com a mediadors de la seva acció intencionada, un element característic de l'ésser humà (Cole, 2003; Leontiev, 1978).

La Teoria de l'Activitat ha estat desenvolupada al llarg de diferents períodes, cosa que ens permet parlar de tres generacions que l'han desplegada. La primera generació pren com a referència la idea de la mediació (Vygostky, 1979). Aquesta idea de Vygostky sobre l'estructura bàsica de l'activitat mediada ha estat representada simbòlicament a través d'una figura triangular constituïda pel subjecte (S), l'objecte (O) i el mitjà o mediador (M), que indica els condicionants del funcionament de la ment per representar-se el que l'envolta o apropiat-se'n (Cole i Engeström, 1993). La segona generació té



com a màxim representant Leontiev (1978, 1981). Leontiev va subratllar la naturalesa col·lectiva de l'activitat humana, però no representà gràficament aquestes idees, sinó que ho va fer Engeström (1987). Engeström elabora una nova representació simbòlica amb què es figurava inicialment l'activitat humana amb l'objectiu d'abordar la naturalesa col·lectiva d'aquesta activitat. En la nova figura, el subjecte s'inscriu en una comunitat més amplia i la relació entre subjecte i comunitat està mediada pels artefactes mediadors del grup i per les regles, és a dir, per les normes i les sancions que regulen els procediments i les interaccions acceptades i esperables entre els participants (Cole i Engeström, 1993). Aquests autors que revisen aquesta tradició historicocultural destaquen que la figura ampliada té potencialitats en dos sentits, en primer lloc, perquè permet analitzar de quina manera i en quins àmbits es pot distribuir la cognició humana i, en segon lloc, perquè consideren les altres persones que hi participen conjuntament amb el subjecte, com una unitat relacionada, els elements constitutius de la qual conformen un sistema d'activitat humana. A partir d'aquesta consideració es consolida una tercera idea essencial: la naturalesa social de la ment humana; és a dir, la consideració de la societat i de la cultura com a forces directament involucrades en el seu desenvolupament i no com a elements externs a ella.

La Teoria de l'Activitat s'ha continuat desenvolupant, en una tercera generació (Engeström, 2001), que té com a objectiu explorar les relacions entre sistemes d'activitat. Aquesta generació pren com a unitat mínima d'anàlisi dos sistemes d'activitat en interacció, cosa que esdevé una proposta potent per a l'estudi de l'aprenentatge entre organitzacions (Engeström, 2001). Malgrat la rellevància d'aquestes aportacions per a l'anàlisi de l'activitat, la nostra recerca no se situa en aquest nivell de macroanàlisi, ja que això ens portaria a estudiar el fenomen des d'una altra mirada més institucional. Per contra, el nostre objecte d'estudi se centra en l'activitat mediada o mediació com a element base de la influència i de l'aprenentatge també professional en la comunitat. Les aportacions de Vygotsky ens ajuden a apropar-nos al nostre objecte d'estudi justament perquè ens permeten una comprensió més detallada dels processos socials que s'originen en la interacció entre les persones. D'acord amb les idees de l'autor, les funcions mentals en l'individu deriven de la seva participació en la vida social.

La composición –de las funciones mentales superiores-, su estructura genética y sus medios de acción (formas de mediación) es social. Incluso cuando nos volvemos hacia los procesos mentales (internos), su naturaleza permanece cuasi social. En su propia esfera privada, los seres humanos conservan el funcionamiento de la interacción social (Vygostky, 1981, p. 164 citat per Wertsch, 1993, p. 44).

Vygotsky explica l'origen social de les funcions mentals superiors en l'individu a través del concepte de *Zona de Desenvolupament Proper (ZDP)*, que caracteritza com:

Distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz (Vygostky 1979, p. 133)

El subjecte, la persona, es construeix en activitats amb altres (Wertsch et al., 1993). Tal com sintetitza bé Kozulin (2000), en l'aproximació sociocultural l'agent d'aprenentatge va més enllà de l'individu i és més una propietat de les diades i dels grups que del propi individu. La interacció social és reconeguda com el punt de partida per a la construcció dels processos psicològics. Aquesta idea ha estat en la base de moltes propostes de formació de mestres que, a partir del constructe de la ZDP, valoren la interactivitat entre mestres com un element essencial de desenvolupament professional (per exemple, Kuusiaari, 2014; Samaras et al., 2006; Warford, 2011). D'altres han reinterpretat el

construït i l'han situat de manera més específica en l'àmbit de la mentoria entre mestres (vegi's, per exemple, Feiman-Nemser i Beasley, 1997 o Wang i Paine, 2001). Feiman-Nemser i Beasley (1997), per exemple, que estudien precisament una situació de mentoria de planificació conjunta, descriuen aquests elements de la següent manera:

A mentor can promote a novice's learning by participating with the novice in the core tasks of teaching, helping the novice perform at a more complex level than he or she could on his or her own. Through their *joint participation in activities authentic to teaching*, the mentor and novice develop shared understandings about the meaning and purposes of these activities, and the novice gradually internalizes ways of thinking, problem solving and acting needed to carry them out (Feiman Nemser i Beasley, 1997, p. 108).

Les aportacions que comporten aquests treballs ens permeten refermar la idea que els mestres quan col·laboren, ajudant-se en la resolució conjunta d'una tasca professional determinada, aprenen i promouen el mutu desenvolupament professional. Per tot això, en aquest treball de tesi resulta vital estudiar l'activitat conjunta o interactivitat si volem comprendre l'aprenentatge professional entre mestres en tasques rellevants d'una comunitat. Per altra banda, cal considerar que l'activitat conjunta entre mestres està mediada també per instruments culturals simbòlics que alhora estan connectats amb els contextos històrics, culturals i institucionals, la qual cosa fa que haguem de considerar l'agent d'aprenentatge més enllà del propi individu (Kozulin, 2000). Per abordar aquesta qüestió, volem fer referència a la teoria de l'activitat elaborada per Leontiev, el qual va preguntar-se què mobilitza aquesta interacció i va identificar la necessitat com a causa última de l'activitat humana. L'autor proposa una estructura jeràrquica de tres nivells (activitat-acció-operació) per a l'anàlisi de l'activitat humana (Kozulin, 2000; Wertsch, 1988). L'anàlisi de Leontiev identifica en primer lloc les activitats, d'acord amb els motius que les diferencien i particularitzen; en segon lloc, els processos d'acció, que obeeixen a propòsits o objectius conscients i, finalment, les operacions, que depenen immediatament de les condicions per assolir un objectiu concret (Leontiev, 1979, 1981). En aquest sentit, relaciona: activitat-motiu; acció-objectius, i operació-condicions. L'objecte de l'activitat és considerat allò que l'orienta, la configura i la dota de sentit i direcció (Kozulin, 2000; Leontiev, 1981). Per la seva banda, el món presenta resistències i fa aportacions a l'intent d'aconseguir l'objectiu de l'activitat. La persona humana desenvolupa representacions o contraparts internes i subjectives dels objectes que poden limitar, obligar i dirigir la seva activitat. D'aquesta manera els objectes poden ser considerats interns o externs, sense limitar-se a les propietats físiques, químiques o biològiques, sinó considerant també aquelles definides socialment i culturalment.

D'acord amb Leontiev, una activitat correspon al nivell més alt de l'anàlisi i sempre està presidida per algun motiu, que és l'objecte que el subjecte busca obtenir; és allò que la defineix. Els components de l'activitat són les accions, enteses com una seqüència de passos, cadascuna de les quals no està relacionada directament amb el motiu, però com un tot, pot conduir a la seva consecució. Amb una mateixa acció podem portar a terme activitats diferents, de manera que l'acció pot tenir motius diferents, és a dir, pot contribuir a activitats diferents, i un mateix motiu pot generar objectius diferenciats i, per tant, accions també diferenciades. En aquest sentit, i seguint el plantejament de l'autor, l'activitat pot prendre el motiu que l'evocava i convertir-se en una acció, per contra, una acció pot adquirir una motivació nova i convertir-se en un tipus d'activitat concreta i, finalment, l'acció pot convertir-se en el mitjà per aconseguir un objectiu i realitzar accions diferents (Leontiev, 1979).

Aquestes unitats componen l'estructura de l'activitat i per estudiar-la cal comprendre les relacions que la defineixen. Aquestes relacions són dinàmiques i poden transformar per complet un determinat sistema d'activitat. La dinàmica transformativa entre els elements que componen l'activitat és recollida

per Clarà (2011) per aprofundir en aquest procés estudiant en detall la seva morfologia. L'autor reprèn el model de Leontiev i en subratlla dues idees clau; per una banda, la idea de l'activitat mediada en la relació subjecte-objecte i, per l'altra, la idea de la dinàmica de transformació entre els elements que componen l'activitat. Per avançar en aquesta caracterització, Clarà parteix també de la idea de Dewey (1991) que, per explicar l'experiència del subjecte amb l'objecte en un entorn natural i cultural, desenvolupa la idea de «situació» on aquesta relació del subjecte amb l'objecte s'aborda, configurada com un tot holístic i no de manera aïllada. En conseqüència amb aquest enfocament, d'aquesta representació es desprèn la diferència entre objecte i element (*evento* segons la denominació de Dewey i Bentley, 1989). L'element (*evento*) té lloc en la situació, en convergència amb d'altres elements, a diferència de l'objecte, que correspon a l'element extret de la situació i que, en conseqüència, es presenta d'una manera aïllada i estable, malgrat que es pugui considerar susceptible de ser transformat en la situació (Garrison, 2001). Clarà (2013) recull aquesta noció de situació de Dewey i la desenvolupa des de la CHAT, considerant la possibilitat de diàleg teòric entre ambdues perspectives atenent al seu origen compartit basat en l'epistemologia de Hegel. Clarà (2011, p. 80) reelabora el constructe de situació, que defineix com «un conjunt de circumstàncies en relació pràctica, culturalment transformades, que en un domini microgenètic constitueixen un tot amb significat, com expressió d'un o més sistemes d'activitat, que existeixen en un domini històric cultural».

En la definició de Clarà (2011, 2013), d'acord amb Justiniano (2015, p. 37), cal destacar les nocions de:

- a) *sistema d'activitat*, que emfatitza que totes les formes d'activitat humana són col·lectives i evolucionen històricament. Els mediadors culturals, la divisió del treball i les regles que regeixen l'activitat conjunta es desenvolupen al llarg de la història i medien la relació de les persones amb l'entorn (Engeström, 2001);
- b) *situació*, com a conjunt de circumstàncies que fa referència als elements (*eventos*) amb agència que tensionen la relació entre el subjecte i l'objecte. L'agència tracta d'un acte de mediació de l'acció d'altres en una circulació perpètua entre actants, en què els uns i els altres s'acomoden mútuament de forma dinàmica i continuada. L'agència es comprèn com a distribuïda;
- c) *les circumstàncies en relació pràctica o en relació mútua*, que són experimentades pel subjecte com una unitat global i indissoluble.

Aquest conjunt de circumstàncies en relació pràctica en el marc de la relació entre subjecte i objecte, i que el subjecte experimenta com una unitat global i indissoluble, és el que Clarà considera situació. Com l'autor (2011, 2013) afirma, una situació més d'entre una infinitat de situacions similars que han tingut lloc en la història i que són l'expressió d'un sistema d'activitat que existeix i es desenvolupa en el domini genètic historicocultural. L'autor reconeix que cal aprofundir molt més encara en la relació entre els diferents nivells descrits per Vygotsky (filogenètic, ontogenètic i historicocultural). Alguns autors postvygotskians han afegit a aquests nivells, el nivell microgenètic per considerar els processos psicològics que tenen lloc en un període curt de temps.

L'intent de Leontiev d'explicar el que les persones fan al nivell d'activitat es refereix al context institucional social en què tenen lloc els processos psicològics. L'activitat s'interpreta en termes d'un context definit institucionalment, i les suposicions del context situacional d'activitat que guien la selecció d'accions remetent, d'acord amb Leontiev, al motiu que presideix l'activitat (Wertsch, 1988).

El motiu de l'activitat és el que li dona sentit; l'element que l'orienta i integra el conjunt de rols, objectius i mitjans de l'activitat: «the object of activity can be defined as the sense-maker, which gives meaning to and determines values of various entities and phenomena» (Kaptelinin, 2005 p. 5). D'aquí l'interès de la recerca a centrar l'anàlisi en l'objecte de l'activitat, ja que esdevé una eina valuosa per comprendre no només allò que les persones estan fent, sinó també per què fan el que fan; és a dir, ajuda a comprendre allò que les mou a actuar en una determinada direcció. De fet, l'objecte de l'activitat és la raó que explica bona part dels comportaments individuals, dels grups i de les organitzacions (Kaptelinin, 2005).

Aturem-nos en els motius. Leontiev considera «la feina» com una forma prototípica de l'activitat humana i estableix una distinció entre activitats guiades per motius instruccionals, és a dir, d'ensenyament/aprenentatge, que altrament podríem anomenar també formatius, d'aquelles presidides per motius de caràcter productiu, dirigides a la resolució d'activitats o problemes específics. En el nostre cas, aquests motius poden trobar-se en una cruïlla interessant. En capítols anteriors havíem definit el tipus d'activitat professional de les mestres de la nostra recerca –les reunions de planificació conjunta– i el grau de competència diferent de les mestres que hi participen; aquests dos elements són necessaris per comprendre els motius de l'activitat que les guia. Per a Leontiev, però, un motiu és un aspecte propi del context situacional social i històric específic, definit institucionalment, que permet determinar allò que és rellevant del que no ho és, i identificar allò imprescindible per a la consecució d'alguna cosa (Wertsch, 1988, p. 220). El reconeixement que el context d'activitat no es troba determinat pel context físic té nombroses implicacions en el nostre treball. En aquest sentit, podríem dir que una comunitat de pràctica pot reconèixer els àmbits de treball entre mestres com a àmbits rellevants i potencialment «formatius», on és possible aprendre la pràctica a partir de la relació amb altres (en el nostre cas, és possible aprendre de la mestra més competent sense necessàriament atribuir a aquesta mestra el paper intencional de formar l'altra) i que, per tant, tenen un sentit i finalitat institucional formativa, a més de productiva. Però el que realment és el focus de l'activitat no depèn de les intencions institucionals externes a l'activitat dels participants, sinó que depèn precisament d'aquesta activitat col·laborativa que els participants construiran conjuntament, així com també construiran els motius de la seva activitat pràctica: identificaran allò rellevant –en el nostre cas de l'activitat de planificació conjunta– i ho diferenciaran del que no ho és. En definitiva, els participants construiran i elaboraran conjuntament allò que guia la seva activitat conjunta de planificació. Una activitat d'aquestes característiques pot, per definició, trobar-se en la cruïlla o intersecció entre el que té de formatiu i el que té de productiu (elaborar conjuntament del pla de treball de l'aula), però el motiu de l'activitat conjunta de les mestres, malgrat les intencions institucionals, només podrà ser creat en l'activitat conjunta de les participants (Wertsch, 1988).

Reprement l'aportació de Clarà (2013), l'autor proposa que és en la situació, especialment en les relacions pràctiques (tensions) entre circumstàncies que la constitueixen, on es troba l'origen del propòsit conscient; és a dir, de l'objectiu que dona lloc a l'acció en l'estructura de la situació proposada per Leontiev. Clarà planteja que l'agència del subjecte, d'acord amb la direcció que el motiu dona a l'activitat, s'acomoda a les circumstàncies o agències en tensió en la situació. Així, entre els sistema d'agències en interacció que caracteritza la situació, que és experimentada pel subjecte com una globalitat indissociable, cal considerar-hi també la del propi subjecte.

Des de la nostra perspectiva, en l'anàlisi a nivell microgenètic que comporta l'estudi de l'activitat de planificació dels mestres amb diferent nivell de competència a l'escola, podem anticipar, seguint Clarà, que els mestres aniran elaborant conjuntament els motius que guien la seva activitat conjunta (de

planificació) i compartint, al mateix temps, el conjunt de circumstàncies en relació pràctica que la constitueixen com un tot amb significat, expressió d'un o més d'un sistema d'activitat que existeixen, en aquest cas, en el domini sociocultural que és l'escola. Aquesta experiència de la situació com un tot estarà mediada culturalment pel que Clarà i Mauri (2010b) han anomenat representacions situacionals, de les quals ens ocuparem més endavant. Molt probablement, entre els elements en tensió en la situació hi ha, entre d'altres, els propis mestres, cadascun amb el que necessita portar a terme en el seu propi grup classe; l'activitat entre cada mestre i els nens del seu grup a l'aula entorn d'una tasca o activitat determinada específica i en un temps i espai específics.

En síntesi, hem vist que els primers desenvolupaments de la teoria de l'activitat se centraven en els plantejaments de Vygotsky sobre l'activitat mediada i en l'estudi de l'activitat humana en termes de dinàmica entre els individus i les eines materials i simbòliques. Leontiev fixava l'atenció en el motiu que guia l'activitat i desenvolupava una teoria de l'activitat, que inclou tres nivells d'anàlisi interrelacionats, i Engeström, que desplegava l'estudi de la naturalesa col·lectiva de l'activitat humana, se centrava a explorar i comprendre la relació entre sistemes d'activitat (Edwards, 2010). Entre aquest conjunt d'elaboracions teòriques podem situar altres treballs actuals que han seguit aprofundint en l'estudi de la mediació cultural de l'activitat (Clarà, 2011) i han permès estudiar a fons les relacions subjecte-objecte (S-O). Aquests treballs han determinat que la mediació cultural de l'activitat ha de ser entesa com a unitat en relació dialèctica, que es transformen mútuament i han aportat la idea de situació (Clarà, 2011, 2013).

### 3.1. Les representacions situacionals

Considerant el paper essencial atribuït als mediadors de l'activitat en l'enfocament sociocultural, resulta clau identificar i caracteritzar el funcionament de la representació de la situació, que media la gènesis del propòsit conscient de l'activitat.

Hi ha antecedents en l'estudi de com resoldre aquest problema, des d'aquells que atribueixen la guia de l'acció al coneixement teòric o proposicional, a d'altres, com Elbaz (1981), Clandinin (1986), Korthagen (2010) i Schön (1987), que l'atribueixen a un coneixement que presenta d'altres característiques. Clarà (2011, 2013, 2014) i Clarà i Mauri (2010a, 2010b), independentment de la diversitat epistemològica entre aquestes aproximacions, reconeixen elements comuns en les formes de coneixement enunciades i elaboren la conceptualització del «coneixement pràctic dels mestres» que ha permès caracteritzar-lo com aquell coneixement que «permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica» (Clarà i Mauri, 2010a, p. 4) i també ha permès aprofundir en l'estudi del coneixement que aquests mestres usen per representar-se les situacions de la seva pràctica i relacionar el coneixement acadèmic, el coneixement de les situacions i la pràctica.

La seva aproximació resulta especialment interessant per poder comprendre el nostre objecte d'estudi. Podríem dir que, en el nostre cas, les dues mestres, en l'activitat de planificació, elaboren les situacions de la seva pràctica objecte de planificació emprant representacions situacionals, que usen com a un instrument o artefacte per comprendre els elements en relació pràctica o el conjunt de circumstàncies que mútuament es tensionen relacionades com un tot global. És a dir, d'acord amb Latour (1996), una circumstància media l'acció d'altres, en una transacció contínua entre unes i altres, en què s'acomoden mútuament de forma activa i persistent, tenint en compte el motiu que regeix l'activitat de planificar. És en la tensió entre circumstàncies en la situació on té lloc el propòsit conscient,

L'objectiu, que orienta l'acció dels mestres en l'activitat de planificació, i els permet elaborar i compartir coneixement i fer efectiva la gestió comuna del treball professional.

És en aquest marc que els autors (Clarà i Mauri, 2010b) subratllen alguns elements que resulten claus per diferenciar el coneixement pràctic d'altres conceptes que s'hi vinculen i que podrien usar-se com a sinònims. De manera sintètica: (i) el coneixement pràctic no és la pràctica, és a dir, les accions de la pràctica no són coneixement pràctic, (ii) el coneixement pràctic no és l'únic tipus de coneixement que s'usa en la pràctica, ja que és possible trobar-hi també el coneixement acadèmic. Les accions sempre tenen lloc en alguna situació específica, però no podem reduir la situació a les accions de la pràctica, per les raons i els criteris que hem explicat en línies anteriors. En aquest sentit, és imprescindible subratllar que la situació no és quelcom explícit, sinó quelcom que el pràctic o el professional ha de construir i elaborar. Per conèixer la situació, els professionals usen un tipus de coneixement específic, el coneixement pràctic, que permet elaborar les situacions de la pràctica, però en l'elaboració de les situacions podem utilitzar altres tipus de coneixement, com ara el coneixement acadèmic, tot i que no de manera aplicada, sinó relacionada amb el coneixement pràctic. L'aproximació de Clarà i Mauri (2010a, 2010b) a l'estudi del coneixement pràctic se centra, de manera específica, en el referent d'aquest coneixement, atès que «funciona» de manera particular, és a dir, funciona de manera diferent de com ho fa el coneixement teòric o acadèmic.

Altres autors, com Carter (1990), defineix des d'un altre marc conceptual, aquest tipus de coneixement «practical knowledge refers broadly to the knowledge teachers have of classroom situations and the practical dilemmas they may face in carrying out purposeful action in these settings» (Carter, 1990, p. 304). Els professionals actuen en contextos incerts, impredecibles, i a l'hora de gestionar-los posen un funcionament un coneixement molt vinculat a l'experiència, el que Schön (1987) denomina «coneixement en l'acció». Al seu torn, Carter (1990), afegeix que, a banda del coneixement «pràctic» per interpretar les situacions de la pràctica, els professionals requereixen d'un altre tipus de coneixement més vinculat a l'aula i al que suposa la seva gestió. L'autora ho recull així: «the concept of practical arguments acknowledges the the personal voice of the teacher and of her or his individual interpretations of classroom events, but it incorporates general knowledge about content, students, learning and classrooms» (Carter, 1990, p. 304). Els estudis sobre el coneixement de l'aula aborden la manera com els docents organitzen l'ensenyança o el coneixement que tenen sobre les situacions (Carter i Doyle, 1987) i se situen en la congruència funcional entre l'estructura de les situacions i l'estructura de coneixement que les persones tenen sobre aquestes situacions (Carter, 1990, p. 302). El que es deriva d'aquesta assumpció, i que esdevé molt rellevant per a nosaltres, és que aquest coneixement de l'aula no és quelcom prescriptiu, sinó que és clarament situat, perquè es fonamenta en l'experiència compartida de les situacions que tenen lloc a les aules (Carter, 1990).

Els autors (Clarà, 2013; Clarà i Mauri, 2010a, 2010b) empren el concepte de «representacions situacionals» per referir-se a aquest coneixement específic que permet als mestres enquadrar i definir les situacions de la seva pràctica com el coneixement sobre les situacions específiques de la pràctica (Clandinin, 1986; Clarà 2014; Clarà i Mauri, 2010b; Elbaz, 1981; Korthagen, 2010; Perrenoud, 2001; Pozo et al., 2006; Schön, 1987). Aquest coneixement permet captar les situacions com un tot global, una possibilitat que pot explicar-se per característiques morfològiques dels artefactes pràctics. Les representacions situacionals no poden desvincular-se de la seva situació, perquè hi fan referència sempre de manera holística, i perquè, al seu torn, també «porten» una situació de referència. Aquest tipus de coneixement presenta altres característiques que el particularitzen: és un coneixement implícit i difícil de verbalitzar i està impregnat d'un fort component emocional, a diferència del coneixement

acadèmic (Clarà, 2013). La proposta té nombroses implicacions en la formació dels mestres en subratllar, precisament, la necessitat de repensar la relació entre el coneixement teòric, el coneixement pràctic i la pràctica. La seva proposta permet abordar el coneixement del mestre en situacions diverses, ja siguin situacions amb finalitat formativa explícita o situacions habituals de treball entre mestres a l'escola.

Els processos de construcció del coneixement professional, emprant els conceptes teòrics que hem anat descrivint en aquest apartat, han estat explorats en l'àmbit de la formació inicial dels estudiants de mestre, en particular, durant el període de pràcticum. El pràcticum de mestres, per les seves característiques, es presenta com un àmbit idoni per treballar de manera sistemàtica la reflexió sobre les situacions de la pràctica que els estudiants observen durant la seva estada formativa a les escoles. L'aprenentatge de la reflexió es presenta com un procés sistemàtic en què els tutors ofereixen ajudes al llarg del procés (Clarà et al., 2019; Gelfuso, 2016; Gelfuso i Dennis, 2014; Liu, 2017; Mauri et al., 2016, 2017).

Els practicants, amb ajuda explícita dels tutors, aprenen a reflexionar conversant en les situacions de pràctica en què els actants identificats i en tensió els generen algun tipus de desconcert i alteren el curs de l'activitat del mestre o d'ells mateixos (si els estudiants són agents actius en la situació objecte de reflexió). A través de la reflexió compartida amb els tutors, els practicants interpreten i comprenen millor les situacions observades i poden proposar actuacions alternatives i viables que preguin en consideració la complexitat de la pràctica analitzada (Clarà et al., 2019; Colomina et al., 2018; Mauri et al., 2016, 2017; Mauri et al., 2020).

Malgrat que nosaltres no estudiem situacions presidides per motius explícitament formatius, amb agents experts que encaminin la seva actuació a fomentar de manera explícita l'aprenentatge i el desenvolupament de la reflexió, aquests estudis poden ajudar-nos a comprendre l'activitat de planificació i, més en concret, la rellevància de les converses entre professionals i amb les situacions de la seva pràctica.

Com ja hem fet constar, Clarà (2013) defineix la situació com un conjunt d'elements propis d'un sistema d'activitat en un temps i un espai específics. En línia amb la proposta d'anàlisi de l'activitat de Leontiev, el conflicte entre els elements en el sistema d'activitat és l'origen de la presa de consciència dels objectius de l'acció. La conversa reflexiva (Schön, 1987, 1998), entre els mestres i amb la situació en l'activitat conjunta de planificació, comporta compartir les representacions de les situacions objecte de planificació, que portaran a terme a l'aula. En conseqüència, en la conversa serà possible identificar representacions de les situacions objecte de planificació. Tractarem aquests aspectes més en detall en apartats posteriors de la tesi.

L'activitat de planificació dels mestres pren com a base la conversa entre els mestres i amb la situació. Aquesta conversa, com estem posant de relleu, incorporarà representacions situacionals que els mestres utilitzaran per comprendre i compartir els elements en relació pràctica en la situació; es a dir, el conjunt de circumstàncies en conflicte que constitueixen la situació com un tot amb significat. En línies anteriors hem fet constar que aquest conjunt de circumstàncies pot ser l'expressió d'un o més d'un sistema d'activitat. En aquest cas, potser podem afirmar que un sistema d'activitat pot ser la proposta prospectiva de sistema d'activitat que prendran cos o materialització en la pràctica de l'aula. En aquest cas, la situació representada pot ser concebuda com l'aspecte condicional d'un sistema d'activitat humana; és a dir, com l'exploració anticipada, gràcies a la representació situacional, de les condicions específiques en què un sistema d'activitat podria arribar a materialitzar-se o sostenir-se.

Com ja hem fet constar, la situació pot ser identificada com un conjunt d'objectes, elements (events) en relació pràctica en un temps i un espai, que constitueixen una globalitat amb significat com a expressió d'un sistema d'activitat específic. El conflicte entre els elements en el sistema d'activitat és l'origen de la presa de consciència dels objectius de l'acció.

Però, a més a més, el conjunt d'elements amb agència o amb capacitat d'actuar i interferir en el desenvolupament de l'activitat, que poden actuar produint tensions en la situació de planificació (Clarà, 2011, 2013), inclou també les pròpies mestres. En una situació de planificació conjunta entre mestres, cada mestre vetlla per concretar el propi pla de treball en correspondència amb l'altre, de manera que experimenten la confrontació entre les seves actuacions i entre ells i les d'altres actants en la situació, entenent com a un dels altres actants, les situacions de la pràctica prospectiva dels propis mestres. Planificar de manera conjunta amb altres inclou la circumstància d'anar coordinat amb l'altre col·lega amb qui es comparteix la pràctica, cal decidir i negociar allò que és objecte de planificació, el sentit de la pròpia planificació i les formes en què aquesta planificació s'acabarà concretant a l'aula.

Tot aquest enfocament i el conjunt d'elements que el configuren ens ajuden a «mirar» l'activitat conjunta de planificació d'una determinada manera. Cal remarcar, però, que el nostre treball no es basa en la identificació i l'anàlisi específica de «situacions». No és el nostre objectiu la identificació dels límits de les situacions o els seus referents, com s'ha fet en altres treballs (Clarà 2011; Justiniano, 2015; Paredes, 2020), sinó que usem aquests elements per conceptualitzar l'activitat de planificació.

En síntesis, l'activitat conjunta de planificació la podem definir com aquella que té com a finalitat la delimitació coordinada i prospectiva de les situacions de la pràctica dels mestres, enteses com a entitats globals d'elements que es troben en relació pràctica i que necessiten de condicions efectives de materialització. En el procés de planificació, els mestres identifiquen els elements en relació pràctica en un temps i un espai específics, elements amb agència i/o amb capacitat d'actuar i interferir en el sistema d'activitat específic, produint tensions i fent impossible la seva materialització. L'activitat conjunta de planificació es desenvolupa en un marc de conversa reflexiva entre els mestres i amb la situació. De la mateixa manera, l'activitat de planificació conjunta dels mestres es porta a terme emprant elements mediadors, gràcies al llenguatge podem observar l'ús de les representacions en la interacció.

Els mestres, quan planifiquen, es representen el sistema d'activitat en condicions específiques de materialització, ho fan per poder garantir que l'esmentat sistema d'activitat es podrà fer efectiu i, com a conseqüència d'aquesta representació prospectiva, aquest sistema d'activitat s'ubica en el pla reservant la casella o caselles del pla de treball en què es farà efectiva aquesta relació en la pràctica del seu grup classe. En conseqüència, planificar consisteix a representar-se el sistema d'activitat i els elements en conflicte en condicions de materialització. Cal identificar aquells elements que possibiliten o limiten la plasmació del sistema d'activitat o, en el nostre cas, de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge, i que, per tant, actuen constrenyent l'activitat. Així doncs, a les mestres els cal parar-se a reflexionar-hi per reelaborar i ajustar aquesta relació i/o la proposta de planificació.

Seguirem detallant aquests elements en el darrer apartat d'aquest marc teòric. En síntesi, els postulats de la perspectiva sociocultural que hem explicat ens permeten conceptualitzar l'activitat de planificació entre mestres com una activitat mediada per instruments culturals tan poderosos com el llenguatge, la qual cosa ens porta a estudiar el discurs de les participants en el marc més ampli de l'activitat conjunta. En l'activitat conjunta, les mestres construeixen la planificació i elaboren



coneixement sobre les situacions de la seva pràctica. L'aproximació ens ha permès definir l'activitat conjunta entre mestres com un element essencial per a l'aprenentatge i el desenvolupament professional i, per tant, ens presenta les situacions interactives entre professionals a l'escola com un àmbit d'anàlisi molt valuós. Aquest enfocament posa de relleu, també, la importància d'atendre els mediadors d'aquesta activitat, les representacions situacionals, que poden ser analitzades en el discurs de les participants i que, per la seva naturalesa simbòlica, poden ser usades socialment com un artefacte psicològic mediador de l'activitat (Vygotky, 1997). Seguidament, aprofundim una mica més en la idea del discurs com a mediador.

### 3.2. Una aproximació a l'estudi de l'activitat conjunta entre mestres

Les consideracions desenvolupades en pàgines anteriors ens fan parar especial atenció en el discurs com un instrument de mediació excepcional en la construcció social del coneixement (Wertsch, 1988; Edwards i Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001). La conversa entre mestres és un element central per a la construcció de l'activitat conjunta, tant de les formes que pren l'activitat conjunta entre mestres com de les fites, metes i objectius que presideixen l'activitat, en el nostre cas, l'activitat conjunta de planificació. L'interès per l'estudi de la conversa es pot veure en nombrosos treballs d'anàlisi de les interaccions en situacions amb major o menor intencionalitat formativa explícita. En un nucli important de treballs s'ha estudiat aquesta interacció entre mestre i alumne en el context de l'aula (entre altres, Cazden, 1991; Sinclair i Coulthard, 1975; Lemke, 1997b; Coll i Onrubia, 2001; Nassaji i Wells, 2000; Wells i Mejía Arauz, 2006) o entre alumnes (Fernández et al., 2001; Mercer, 2001; Rojas Drummond i Mercer, 2003), un conjunt de treballs que són tributaris dels plantejaments vygotkians.

Per altra banda, l'estudi del discurs dels mestres també ha constituït un àmbit d'investigació rellevant que pot abordar-se des d'aproximacions teòriques i metodològiques molt diverses (Van Kruiningen, 2013). Aquest interès a estudiar la conversa entre mestres es pot situar en àmbits professionals de caràcter formal de tutorització o mentoria, ja sigui en fases de formació inicial o en els moments en què els mestres s'han incorporat a la professió i han rebut el suport de mestres més experts (mentors). En són alguns exemples, els treballs de Carroll, (2005), Crasborn et al. (2011), Dobrowolska i Balsev (2017) Filliettaz (2011), Mena i Clarke, (2015), Ottesen (2007), Strong i Baron (2004) o Wang et al. (2004). També podem situar-lo en contextos més informals de treball entre mestres, per exemple, podem veure, entre d'altres, els treballs de Horn (2005, 2010), Horn i Kane (2015), Horn i Little (2010), Lefstein et al. (2020), Liu (2013) o Van Kruiningen (2013). La conversa entre mestres esdevé una eina central per a la construcció de representacions de la pràctica que permeten desenvolupar comprensió compartida d'aquesta pràctica i trobar conjuntament formes per donar-hi resposta (Horn, 2010; Lefstein et al., 2020). Els treballs de Horn (2010) resulten suggerents en mostrar formes a través de les quals els mestres elaboren representacions de la pràctica; per exemple, imaginant o recreant en la conversa situacions d'aquesta pràctica. Lefstein et al. (2020) també recullen aquesta idea i reivindiquen la necessitat d'explorar en detall les converses entre mestres en el lloc de treball com a part habitual de la seva activitat professional; una activitat complexa i incerta, que reclama als mestres capacitat per respondre a les situacions imprevisibles i sovint incertes i dilemàtiques de la pràctica. Això els exigeix (i) *estar amatents a la pràctica* i poder identificar aquelles situacions que demanen atenció i necessiten ser explorades en més detall; (ii) *interpretació* per donar sentit a les situacions identificades; (iii) *estratègies* per trobar-hi resposta, i (iv) *presa de decisions* per escollir aquelles accions més adequades

a les situacions (Lefstein i Snell, 2014 recollits a Lefstein, et al., 2020) Aquests elements, per Lefstein et al. (2020), es poden potenciar a través del discurs col·laboratiu entre col·legues. El discurs col·laboratiu permet als mestres identificar i compartir els problemes o situacions que tenen lloc a les seves aules, recollir evidències i buscar explicacions per interpretar-los, i generar orientacions compartides que els ajudin a abordar-los.

De manera més específica, la planificació conjunta també es presenta com un àmbit formatiu (Schwille, 2008) per a la construcció conjunta del coneixement a través de la conversa i també pot presentar graus variables de formalització (Feiman Nemser i Beasley, 1997; Gelfuso, 2020; Gelfuso i Dennis, 2017; Kim et al., 2020; Morton i Gray, 2008, 2010; Pylman, 2016, 2018). Altres treballs com els de Vrikki et al. (2017), exploren la conversa en un context on la planificació col·laborativa entre mestres forma part d'un procés sistemàtic i estructurat encaminat a la millora de la pràctica i que es coneix com a «lesson study» (vegi's per exemple, Lewis et al., 2006). Malgrat fer-ho des d'aproximacions diverses i amb objectius també diferents, el que posen de relleu aquestes treballs és la naturalesa constructiva i interactiva de l'activitat de planificació, que pot ser explorada a través de l'anàlisi del discurs del participants.

Pylman (2016, 2018), per exemple, explora en detall la conversa entre dues mestres en una situació formativa de planificació conjunta («co-planning»), una situació clarament presidida per una funció formativa en la qual el mentor ajuda un novell a planificar, implicant-lo activament en la planificació dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Subratllem el seu treball perquè s'hi focalitza l'estudi de les formes de parla que es donen mentre les mestres que elaboren conjuntament la planificació i mostra com a través de la conversa es construeix coneixement compartit entorn de la tasca de planificació. La conversa adopta formes diverses que poden usar una i altra participant (mestra experta o mestra novella) mentre planifiquen. En aquest marc es posa de manifest que les mestres formulen descripcions i explicacions del que s'hauria de fer i de com s'hauria de fer («mentor teacher telling»/ «intern telling»), expliquen processos de presa de decisions de planificació o de resolució de problemes («mentor teacher transparent thinking»/ «intern transparent thinking»), o es formulen preguntes i es proveeixen orientacions («mentor teacher questioning-providing feedback»/«intern questioning»). El resultat aporta informació sobre una modelització possible del procés de coplanificació (Pylman, 2018). Aquests treballs, malgrat que ho facin amb propòsits formatius, no deixen de presentar-nos la conversa com una eina poderosa per construir la pràctica de la planificació, on els mestres s'impliquen per elaborar i construir junts coneixement sobre la pròpia pràctica.

Altres treballs sobre l'estudi de les converses han centrat l'atenció, de manera més específica, a explorar les accions discursives dels que exerceixen el rol de mentor en la relació (Crasborn et al., 2011; Hennissen et al., 2008). L'estudi de la naturalesa del suport en situacions de mentoria i, més concretament, de les accions discursives dels mentors ha permès l'elaboració de models específics, com el model MERID, que proposa dimensions per descriure formes discursives específiques dels mentors. Aquestes formes són explicades a través de dues dimensions: (i) la dimensió d'entrada («input»), que indica el grau amb què el mentor introdueix les temàtiques en el diàleg i (ii) la dimensió direcció («directiveness»), que indica el grau de direcció del diàleg per part del mentor. La combinació de totes dues dimensions, és a dir, la manera com el mentor dirigeix el diàleg amb habilitats més o menys directives i la manera com introdueix temàtiques en el curs del diàleg, permet identificar quatre tipus de rols del mentor. El model presentat resulta rellevant perquè, per una banda, posa en un primer pla l'estudi de la importància de la influència formativa que el mentor exerceix en el curs del

diàleg amb el novell i, per l'altra, mostra que aquestes funcions del mentor poden canviar i alternar-se en el curs de l'acció conjunta.

Malgrat que l'aproximació dels autors del model resulta rellevant per a l'estudi de la influència formativa, en considerar el rol d'influència que exerceix el mestre expert en la relació, aquesta entrada a l'estudi de la relació l'allunya de la nostra situació. La nostra perspectiva reconeix la conversa entre mestres i amb la situació en l'activitat de planificació com una conversa reflexiva i dialògica, en què ambdues mestres, com ja hem explicat, poden aprendre en i a través de la seva activitat conjunta sense una distribució inicial formal de qui exerceix la intenció formativa. Així mateix, atès el reconeixement que fem al rol d'influència que aquell més competent pot exercir en el curs de la interacció, cal tenir en compte com aquesta influència pot prendre forma en les converses. Especialment, però, ens interessa veure com s'articulen les actuacions dels participants en els diferents moments i com les mestres van construint conjuntament l'activitat de planificació.

Per tal d'aprofundir en la comprensió de la naturalesa d'aquesta activitat, Coll i col·laboradors, a través de la noció d'interactivitat, aborden l'estudi de l'activitat conjunta de mediació i influència educativa en un àmplia gamma de pràctiques educatives des d'una òptica sociocultural (Coll et al., 1992, 1995; Coll et al., 2008; Onrubia, 1992; Colomina, 1996; Colomina et al., 2001; Engel, 2008; Galindo, 2005; Mayordomo, 2003; Rochera, 1997; Segués, 2007). Recentment també s'han desenvolupat estudis en situacions de caràcter professionalitzador, treballs que han explorat la influència formativa que es porta a terme en les situacions o activitats considerades socioculturalment rellevants per a l'activitat professional dels mestres en contextos de formació inicial i continua (Justiniano, 2015; López, 2017; Méndez, 2016; Paredes, 2020; Toledo, 2018). L'aproximació del grup d'investigació a l'estudi de la dinàmica de l'activitat conjunta, malgrat que hagi estat més estudiada en contextos d'educació formal i escolars, és molt rellevant per comprendre l'activitat conjunta entre mestres. Seguidament volem destacar alguns elements que ens semblen clau per a l'abordatge del nostre problema.

La interactivitat és definida com l'articulació de les actuacions entre els participants, ja sigui un agent expert (amb major o menor grau de competència) i dels aprenents, entorn d'una tasca o contingut d'aprenentatge determinat. La interactivitat subratlla la importància d'analitzar les actuacions dels aprenents en estreta vinculació amb les actuacions d'aquell que actua com a expert, i recíprocament, així com la importància de la tasca o activitat concreta entorn de la qual es vertebra la pròpia activitat conjunta dels participants, que, a la vegada, és resultat de la construcció d'aquesta activitat conjunta (Coll, et al., 1992, 1995; Coll et al., 2008).

El model de Coll i col·laboradors inclou un conjunt d'unitats per a l'estudi de la naturalesa de l'activitat conjunta i proporciona un model global per a l'estudi de l'exercici de la influència educativa en el context escolar. Si bé és cert, però, que nosaltres no ens centrarem en l'anàlisi del processos d'ensenyament i aprenentatge formals, el model també és eina poderosa per a l'estudi de l'activitat conjunta entre mestres en situacions on la intencionalitat formativa no és explícita. En aquest sentit, emprarem les aportacions de la perspectiva constructivista amb la cura que requereix l'especificitat del nostre objecte d'estudi, subratllant que la seva contribució a l'estudi dels processos d'influència educativa, i particularment, als processos d'influència educativa eficaç (Coll et al., 2008) constitueix un focus d'interès cabdal per aquest treball de tesi.

L'anàlisi de les formes de la interactivitat, és a dir, les formes d'organització de l'activitat conjunta, a banda de constituir-se com un element indispensable per a l'estudi dels mecanismes d'influència

educativa i/o formativa, comporta la consideració d'un conjunt d'exigències teòriques i metodològiques. En primer lloc, la interactivitat ressalta l'articulació i la interrelació de les actuacions entre professor i alumnes en una situació concreta d'ensenyament i aprenentatge. En segon lloc, pren en consideració la naturalesa i les característiques del contingut i/o la tasca entorn de la qual s'articula l'activitat conjunta dels participants. La manera com els participants organitzen la seva activitat conjunta està molt vinculada a la naturalesa del contingut sobre el qual treballen i alhora a les condicions i exigències que aquesta tasca planteja (Stodolsky, 1991). En tercer lloc, l'anàlisi de la interactivitat atorga una importància cabdal a la dimensió temporal dels processos d'ensenyament i aprenentatge, ja que per entendre les actuacions dels participants cal ubicar-les en el curs de la pròpia activitat conjunta. En quart lloc, cal considerar els aspectes mediadors, tant els discursius com els no discursius, de l'activitat conjunta i la seva interrelació, és a dir, la importància d'integrar el discurs dels participants en el decurs de l'activitat conjunta com a element mediador d'aquesta influència. En cinquè lloc, la interactivitat remet a un doble procés de construcció de coneixements: el procés de construcció d'aprenentatge que realitzen els alumnes, en últim terme individual, i el procés, interpersonal i interactiu, de construcció de l'activitat conjunta que realitzen professors i alumnes. Finalment, en sisè lloc, la interactivitat es regula d'acord amb un conjunt de normes i regles que determinen en cada moment qui pot dir o fer què, quan, com, i sobre què o respecte de qui, que determinen l'estructura de participació (Erickson, 1982). Una estructura que està formada per l'estructura de participació social, que al·ludeix als rols, drets i obligacions dels participants, i per l'estructura de la tasca acadèmica, que fa referència a les característiques del contingut d'ensenyament i aprenentatge (Coll, 1999; Coll et al., 1992; Colomina et al., 2001). Seguidament, precisem el concepte amb les definicions de l'autor.

The *social participation structure* can be thought of as a patterned set of constraints on the allocation of interactional rights and obligations of various members of the interacting group (...) There are four definable aspects of the social task environment: i) the social gate-keeping of access to people and other information sources during the lesson; ii) the allocation of communicative rights and obligation among the various interactional partners in the event; iii) the sequencing and timing of successive functional «slots» in the interaction; and iv) the simultaneous actions of all those engaged in interaction during the lesson. Taken together, these four aspects manifest the social participation structure of the lesson as a learning environment (Erickson, 1982, p. 154-155)

The *task structure* can be thought of as a patterned set of constraints provided by the logic of sequencing in the subject-matter content of the lesson. There are at least four definable aspects of academic task environment in a lesson: i) the logic of subject matter sequencing; ii) the information content of the various sequential steps; iii) the meta-content cues toward steps and strategies for completing the task; and iv) the physical materials through which tasks and tasks components are manifested and with which tasks are accomplished. These four aspects together manifest the academic task structure of the lesson as a learning environment (Erickson, 1982, p. 154-155)

Aquesta estructura de participació i les subestructures que la configuren són també fruit d'un procés de construcció. Les estructures de participació social i de la tasca acadèmica s'interrelacionen i s'influencien mútuament, i es converteixen en un element essencial per analitzar i caracteritzar les formes amb què es construeix i evoluciona l'activitat conjunta dels participants (Segués, 2007).

El model d'anàlisi de la interactivitat proposat per Coll i els seus col·laboradors es concreta en dos grans nivells; per una banda, l'anàlisi de les actuacions articulades dels participants i, per l'altra, l'anàlisi

dels missatges que els participants vehiculen i construeixen en el decurs de la seva activitat discursiva en el marc més ampli de la seva activitat conjunta.

La unitat d'anàlisi i interpretació fonamental del primer nivell del model és el segment d'interactivitat (SI). El segment d'interactivitat identifica l'activitat conjunta dels participants entorn d'una tasca o activitat determinada (Coll et al., 2008; Erickson, 1982; Erickson i Schulz, 1997; Jordan i Henderson, 1995) i, de manera més específica, es caracteritza pel conjunt d'actuacions dels participants que estan regides per una determinada estructura de participació (estructura de participació social i de tasca acadèmica). Aquestes actuacions són anàlogues a la unitat «moviment» en la proposta d'anàlisi articulada per Wells, tal com explicarem en més detall a l'apartat de metodologia.

En l'estudi de l'activitat conjunta en situacions educatives formals escolars i familiars Coll i col·laboradors han posat de manifest dos grans mecanismes d'influència educativa: per una banda, la construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre mestra-alumnes/adult-infant i, per l'altra, el traspàs progressiu del control del mestre a l'alumne o de l'adult a l'infant. La recerca desenvolupada ha permès explicar i comprendre en detall els processos d'influència educativa en situacions diverses. A través de l'anàlisi del discurs, s'han pogut concretar formes específiques que els participants usen per a la construcció de significats compartits (per exemple, Colomina, 1996; Mayordomo, 2003; Onrubia, 1992).

Com havíem destacat en apartats anteriors, el llenguatge, per la seva doble funció comunicativa i representativa (Mercer, 1997, 2001), és clau per comprendre els processos de construcció del coneixement que tenen lloc en un ampli ventall de situacions interactives i que poden tenir graus de formalització diversos. El llenguatge és l'eina per compartir i representar significats, però alhora és l'instrument que els participants usen per negociar i acordar les formes d'organització de la seva pròpia activitat conjunta (Coll i Onrubia, 2001). En l'avenç cap a la construcció de significats compartits, els participants en la situació han d'establir, a partir de «formes apropiades de mediació semiòtica» (Coll et al., 1992), processos de negociació que els permetin establir la definició intersubjectiva inicial de la situació: «al analizar el funcionamiento interpsicológico es necesario usar la noción de definición de la situación la manera como se representan o definen los objetos y sucesos en una situación» (Wertsch, 1988, p. 169-170). A través del discurs, els participants estableixen una definició intersubjectiva inicial de la situació, que esdevé el punt de partença per poder anar redefinint les situacions i establint majors nivells d'*intersubjectivitat* que permetin la progressiva construcció de coneixements. Rommetveit (1979) és un dels autors rellevants que ha aprofundit en l'estudi d'aquesta idea.

A banda de la construcció progressiva de sistemes de significats compartits, la investigació sobre la influència educativa desenvolupada per Coll i col·laboradors també va identificar la cessió i traspàs progressiu de la responsabilitat i el control en l'aprenentatge com un mecanisme d'influència educativa central. Aquest mecanisme explica que els experts (pares, mestres, mentors o companys més experts) basteixen millor l'aprenentatge si el tipus de suport que proveeixen s'ajusta a les característiques dels aprenents (infants, alumnes, practicants o companys menys experts) i s'adequa al moment en què es troben, atenent a les dificultats i als progressos que realitzen en relació al desenvolupament d'una tasca determinada (Coll et al., 1992).

En aquesta línia podem trobar treballs que s'han centrat a explorar a fons el concepte d'«scaffolding» en diferents contextos (vegi's la revisió que elaboren Van de Pol et al., 2010), un concepte que emfatitza la idea de la guia d'altres més experts per promoure l'aprenentatge i el desenvolupament.

Wood et al. (1976) usaven la metàfora de la «bastida» per explicar l'aprenentatge, com una estructura temporal necessària per al compliment d'una tasca determinada.

Aquests elements també han estat el focus d'interès per a algunes recerques en l'àmbit de la formació dels mestres. Els treballs de Van de Pol et al. (2012), per exemple, mostren com es basteix el procés formatiu a través de models de formació-ensenyança contingent; les ajudes que els experts proporcionen en el procés formatiu varien i s'ajusten al nivell de competència dels estudiants i es van retirant de manera progressiva per transferir la responsabilitat a l'estudiant.

Reprenent el fil amb què havíem iniciat aquest apartat i centrant-nos en el discurs, diversos estudis sobre discurs que s'han focalitzat en l'anàlisi de la interacció en situacions formals escolars (mestre-alumnes) han posat de relleu determinades estructures conversacionals o patrons discursius característics d'aquest tipus de situacions, com ara el «diàleg triàdic» (Lemke, 1997b) o l'estructura bàsica IRF. Aquestes patrons han estat subjectes a múltiples interpretacions, que han destacat les seves potencialitats per a la construcció conjunta del coneixement i alhora han posat de manifest algunes limitacions (Cazden, 1991; Mehan, 1979; Mercer, 1997; Nassaji i Wells, 2000; Nystrand et al., 2003; Sinclair i Coulthard, 1975; Wells 1993). Podem trobar un recull d'aquestes interpretacions a Wells (1993, 2001). Totes elles han estat estudiades amb la finalitat de comprendre la contribució dels participants a la coconstrucció del coneixement.

Entre aquest conjunt d'estudis, prendrem especialment en consideració l'aproximació de Wells (1999/2001) i la sistematització i protocol·lització que en fa Clarà (2011), ja que, juntament amb l'aproximació de Coll i col·laboradors, ens resulten rellevants per a l'estudi de l'activitat conjunta entre mestres. Wells (2001) proposa que cal entendre el diàleg triàdic d'acord amb les finalitats amb les quals s'utilitza en ocasions concretes, que alhora depenen dels objectius més amplis en què s'inscriuen aquestes finalitats. Aquest autor proposa un model d'anàlisi conversacional, amb el qual estén i s'enriqueix el sistema inicial d'anàlisi de la interacció proposat per Sinclair i Coulthard (1975). El seu model mostra que la mateixa estructura IRF pot presentar una varietat considerable de formes i funcions, depenent de l'objectiu de l'activitat en què el discurs estigui mediant i, de manera específica, de l'ús que es fa del moviment que anomena de «seguiment» (Nassaji i Wells 2000). La proposta que Wells articula mostra la rellevància d'estudiar els intercanvis comunicatius entre els participants i de propiciar-ne l'anàlisi més enllà dels dos intercanvis centrals tradicionals, precisament perquè les converses acostumen a incloure seqüències amb més d'un intercanvi, el que les fa dinàmiques i interessants per a l'estudi d'estratègies dirigides a la construcció conjunta del coneixement. Aquests intercanvis poden ser molt més extensos, de manera que mostren les intencions i les necessitats comunicatives dels interlocutors al llarg de la conversa. Wells destaca la importància del diàleg triàdic per a la construcció conjunta de coneixement, i d'estudiar-lo detingudament, en funció del context en què té lloc i considerant l'ampli ventall de possibilitats que ofereix. El fet de considerar la resposta del primer intercanvi com un element que actua com a nexa per a la introducció d'un altre intercanvi vinculat permet «mirar» la conversa en un sentit més ampli, coconstructiu i dinàmic. La consideració de la idea del tercer moviment com a seguiment amplia les possibilitats per continuar construint junts i pot ser usat pels participants de maneres molt diverses. Nassaji i Wells (2000) en mostren alguns exemples. En situacions educatives a l'aula, per exemple, els usos dels moviments de seguiment per part del mestre poden tenir conseqüències importants en la participació de l'alumnat. Les formes que prenen les converses entre el mestre i els alumnes a les aules són molt variades i depenen de molts elements. Wells explica aquesta multiplicitat de formes seguint Leontiev. Així, per comprendre millor l'elecció que els mestres fan per guiar el diàleg amb els seus alumnes, «necesitamos volver al sistema

de actividad en su conjunto y, en particular, a una consideración de la naturaleza de los objetivos que dirigen las acciones de los participantes» (Wells, 2001, p. 255). Des d'aquesta perspectiva, podríem hipotetitzar que allò que mou la mestra amb més competència a l'escola no és formar l'altra mestra, sinó sostenir la seva participació activa en la comunitat, compartint formes de fer i actuar-hi a través de l'elaboració conjunta de la planificació del nivell, la qual cosa fa que la conversa pugui prendre formes molt diverses. En aquest treball explorem aquestes formes.

Per tot el que hem exposat, cal dotar-se d'una unitat d'anàlisi conversacional més ampla que ens permeti estudiar com es vinculen el conjunt de moviments que conformen els intercanvis que constitueixen, al seu torn, seqüències comunicatives. L'anàlisi de la seqüència esdevindrà una eina central d'acord amb els objectius i finalitats del nostre treball de tesi. Seguint la proposta de Wells, explorarem com a través del patró IRF es construeix l'activitat conjunta de planificació, que, en el nostre cas, té lloc en una situació professional no presidida per una intenció formativa explícita, malgrat que, com ja hem justificat, pugui produir-s'hi aprenentatge. En aquest context, les funcions del moviment de seguiment poden ser molt variades, entre altres motius, perquè els rols dels mestres en l'activitat conjunta pel que fa a l'aprenentatge o formació professional no estan distribuïts a priori, malgrat que una de les mestres sigui comunitàriament més competent (aquella que té més coneixement del context) i pugui hipotèticament actuar com a agent d'influència. Tot això amplia les expectatives per conèixer la mediació mútua en l'aprenentatge i destacar la funció que acompleixen el conjunt dels intercanvis comunicatius en aquesta situació específica. En aquest treball, doncs, prendrem com a focus d'anàlisi el conjunt dels intercanvis comunicatius que configuren seqüències, una unitat comunicativa més ampla; valorarem com es vinculen, a l'entorn de què s'articulen i com evolucionen, per tal d'identificar formes específiques amb què les mestres coconstrueixen la seva activitat conjunta de planificació. Per fer-ho usarem la propostes de Coll i col·laboradors i també les de Wells, que ens permetran estudiar l'activitat conjunta de les mestres a diferents nivells.

## 4. Una aproximació psicològica a la planificació dels mestres des d'una perspectiva sociocultural

Com hem anat definint, el nostre nucli d'estudi és l'activitat conjunta i situada dels mestres i, justament per la necessitat d'analitzar-la de manera situada, no podem separar la seva anàlisi d'allò que les mestres porten a terme en aquella situació en un moment específic. En conseqüència, com ja hem anat posant de relleu en apartats anteriors, el que ens aporta evidències de l'activitat conjunta és la planificació del curs, que té lloc de forma col·laborativa en les reunions de coordinació de nivell a l'escola entre mestres expertes en la professió, però amb graus de competència diferent en la comunitat en què participen. És per això que el nostre objectiu no és el de caracteritzar la tasca de planificació pròpiament, ni estudiar els processos o models de planificació que elaboren. En aquest apartat, ens ocuparem de posar de relleu l'interès que ha suscitat la recerca sobre la tasca de planificació docent, subratllarem alguns dels interrogants que l'estudi d'aquesta tasca ha generat i, seguidament, exposarem la manera com nosaltres la caracteritzem, tot destacant-ne l'aproximació a l'estudi de la pràctica de planificació que es porta a terme en aquesta tesi. No pretenem en cap cas fer una anàlisi detallada i exhaustiva del conjunt de treballs sobre planificació, sinó destacar aquells elements que nosaltres mirarem de reinterpretar des d'una perspectiva sociocultural i interactiva per a l'abordatge de la activitat conjunta de planificació que porten a terme les dues mestres.

Bona part de les recerques inicials sobre planificació docent podem situar-les en el marc de l'aproximació de propostes de recerca sobre l'ensenyança del «processament de la informació» (Angulo, 1999; Carter, 1990; Shulman 1989). Els estudis que adopten aquest enfocament constitueixen un dels «programes d'investigació» més consolidats en l'àmbit de l'ensenyança; es tracta d'un plantejament històric que progressivament es va anar concretant en l'àmbit de recerca conegut com l'estudi del «coneixement del docent», una perspectiva on conflueixen també d'altres camps d'indagació procedents dels programes d'investigació de caràcter «mediacional» i «ecològic»; el primer postula que les accions dels docents i les conductes de l'alumnat estan mediades per processos cognitius i el segon considera l'aula com un àmbit social de comunicació i construcció de significats (Angulo, 1999). Tenint en compte aquesta dinàmica—i recollint el que aporta Angulo, aquests dos darrers programes poden considerar-se una evolució del primer: un «episodi de contextualització social de la cognició humana» (Angulo, 1999, p. 269). En aquest procés de reconfiguració, les crítiques, especialment al programa mediacional, van anar conduint la recerca sobre ensenyança cap a posar en un primer pla la necessitat d'explorar en profunditat i de manera contextualitzada el coneixement que els docents tenen sobre les situacions d'ensenyança, l'ús del coneixement acadèmic i les dificultats pràctiques que han d'afrontar per actuar a les aules. Aquest interès per conèixer «la vida mental del docent» i per comprendre com actua i pren decisions, ha acabat també per convertir l'estudi de l'activitat de planificació docent en un àmbit d'anàlisi rellevant, al mateix nivell d'interès que el de la presa de decisions docents i el de les teories i creences dels docents (Clark i Peterson, 1990). Pel que fa als avenços en recerca sobre la planificació, progressivament aquesta recerca s'encaminà a captar la complexitat d'aquesta pràctica (Angulo, 1999; Carter, 1990).

Tornant un moment a caracteritzar l'àmbit del coneixement del docent, el camp que abracen aquests estudis n'inclou uns de més centrats a explorar el coneixement personal del mestre i, d'altres que s'enfoquen a l'estudi del coneixement que els mestres construeixen sobre allò que passa a les aules. En pàgines anteriors ja hem fet palès, d'acord amb Clarà (2011), que la perspectiva del coneixement



personal del mestre ha estat reinterpretada des de paradigmes constructivistes (Angulo, 1999). Clarà aborda aquest coneixement i diferencia coneixement teòric, coneixement pràctic i pràctica; en concret, caracteritza el coneixement pràctic en estreta relació amb l'experiència i el defineix com a implícit, complex i tenyit d'emoció i significat personal; un coneixement que pot ser conceptualitzat a través de constructes diversos com revisa el propi Clarà (2011).

El nostre objectiu en aquest apartat és, un cop revisada la trajectòria de recerca en estudis de planificació docent, fonamentar les bases de la caracterització d'aquesta activitat conjunta entre mestres fent servir l'enfocament de Clarà sobre l'estudi del coneixement del mestre i l'aproximació al coneixement pràctic de Mauri i Clarà (2010b). En conseqüència amb tot això, entrarem en l'anàlisi de l'activitat de planificació des d'una perspectiva interactiva sociocultural, centrada a conèixer l'activitat de planificació conjunta dels mestres, que inclou identificar les diferents formes que aquesta interactivitat pren entre les mestres objecte d'estudi al llarg de les sessions.

Conèixer i explorar el coneixement del docent des d'una aproximació de processament de la informació permet explicar el tipus de recerca sobre la planificació docent, molt focalitzada, inicialment, a definir els paràmetres propis de la presa de decisions docents i a conèixer processos mentals que els mestres posaven en funcionament per identificar problemes, formular plans i avaluar accions alternatives en el curs de l'acció. Justament, els treballs centrats en la presa de decisions dels docents sobre planificació estaven molt focalitzats en aproximacions psicològiques i sovint usaven models d'estudi basats en estructures de presa de decisions i modelats de processos docents de planificació molt definits. Shavelson i Borko (1979) per exemple, conceben la planificació en el marc d'un paradigma de «presa de decisions» i elaboren un model per explicar els factors que intervenen en la presa de decisions dels docents a l'hora de planificar; decisions que es veuen condicionades per conjunts d'elements entre els quals destaquen: la informació sobre els alumnes; la idiosincràsia del mestre, les seves creences i la naturalesa de la pròpia tasca o contingut objecte d'ensenyança, les característiques dels alumnes i la disponibilitat dels materials i recursos o elements externs a l'activitat docent. L'objectiu del model era comprendre què fan els mestres i com el que fan incideix en l'actuació dels alumnes. Serà en la fase interactiva de l'ensenyança on es plasmaran aquestes decisions prèvies, perquè és el moment en què s'activen o es posen en funcionament les «rutines» establertes, amb major o menor grau d'explicitació, durant la planificació (Shavelson i Stern, 1981 a Pérez i Gimeno, 1988)

Com explica Marcelo (1986), Shavelson i Borko (1979) elaboraren un model teòric que requeria el contrast amb la realitat i és cap aquí on es van anar dirigint molts dels treballs sobre planificació docent: a contrastar models teòrics i explorar, a través de metodologies molt diverses, els models de planificació que usen els mestres en la seva pràctica real (vegi's Marcelo, 1986). Entre aquests treballs d'investigació cal destacar un dels estudis clàssics en l'àmbit, com és el de Yinger (1977). L'autor confrontà el model teòric més tradicional de planificació amb un altre d'innovador basat en una forma alternativa d'abordar la planificació. El model clàssic, encara molt arrelat actualment, especialment en els programes de formació del professorat, estava basat en els treballs de Tyler (1950) i explicava la planificació a través d'una seqüència lineal de passos: (i) la definició d'objectius; (ii) la selecció d'activitats d'ensenyament/aprenentatge; (iii) l'organització de les activitats seleccionades; (iv) la selecció de procediments i activitats d'avaluació. Per contra, el model de Yinger (1977) presentava la planificació com un procés no lineal, sinó cíclic, en espiral, com un «cicle de disseny recursiu» que es concretava en les fases: (i) d'identificació de la problemàtica; (ii) de concreció-construcció del problema i disseny de propostes, (iii) d'implementació i avaluació i rutinització del pla (vegi's Yinger,

1980). Així mateix, el que resulta més rellevant per a nosaltres és la idea de cicle, la consideració de la planificació com un procés continu, que inclou una fase prèvia a la implementació, la fase d'implementació pròpiament dita i una fase posterior a la implementació, que situa l'activitat en un continuïum en el qual es desdibuixen els límits entre planificar, ensenyar i reflexionar (Clark i Peterson, 1990).

Entre les dècades dels anys 70 i 90 la recerca sobre planificació docent es va focalitzar en els grans nuclis temàtics següents (Carter, 1990; Clark i Yinger, 1979): (i) l'estudi de les tipologies de planificació (anual, mensual, diària, etc.); (ii) els elements entorn dels quals s'articula la planificació; (iii) els processos cognitius dels mestres durant el procés de planificació, i (iv) els efectes de la planificació a l'aula. La planificació és estudiada com a procés, com a producte i també des del punt de vista dels seus efectes en els processos instruccionals a les aules (Clark i Yinger, 1979). Per aprofundir en el camí seguit pels estudis sobre planificació, podem consultar, entre altres, els treballs de Calderhead (1993, 1996); Clark i Peterson (1990); Clark i Yinger (1979, 1988); Marcelo (1987); Pérez i Gimeno (1988) o Shavelson i Stern (1981). Per la seva banda, Munthe i Conway (2017) aporten una revisió més recent sobre la investigació en planificació docent. En conjunt, tots aquests autors ens permeten traçar l'ampli recorregut dels estudis sobre l'activitat de planificació docent, que inicialment recollien tota la potencialitat de l'aproximació del processament de la informació i d'aproximacions etnogràfiques per poder explicar i comprendre els processos cognitius en contextos educatius concrets; els processos de pensament i presa de decisions dels docents, tant en fase preactiva com en fase interactiva, és a dir, com pensen i decideixen en el curs de la seva acció a les aules (Clark i Yinger, 1979).

En aquesta direcció, Clark i Peterson (1990) assenyalen una doble caracterització de l'activitat de planificació, que il·lustra com ha estat conceptualitzada i abordada en la investigació. Els autors mostren que les propostes de conceptualització de la planificació s'organitzen centrant l'atenció o bé en elements de caràcter més cognitiu o en la consideració de la seva vessant d'activitat pràctica. La planificació pot ser definida com un «conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a medios y fines y construye un marco o estructura que le sirva de guía en su actividad futura» (Clark i Peterson, 1990, p. 454). I, per altra banda, també ha estat descrita com «lo que hacen los docentes cuando dicen que estan planificando» (Clark i Peterson, 1990, p. 454). Malgrat que aquesta darrera definició ens permet considerar la planificació com una activitat habitual de la pràctica professional dels mestres, en conjunt, podríem afirmar que els estudis inicials sobre la planificació docent parteixen d'una concepció del coneixement del mestre d'arrel molt cognitiva, aborden la relació entre disseny i acció pràctica intentant posar de relleu els condicionants de la pràctica en els canvis en els models seguits inicialment en la planificació i aborden la relació focalitzant-se en l'anàlisi de la presa de decisions. Probablement, al nostre entendre, els manca una visió sociocultural del coneixement del mestre i una estructura de relació entre el coneixement teòric, el coneixement pràctic i la pràctica basada en la CHAT: (i) el pensament del mestre és sociocultural i mediat, (ii) aquest pensament està mediat per representacions situacionals. El pensament es construeix amb altres en un sistema d'acció orientat a metes (Engeström, 1994).

Des d'un paradigma de pensament pragmàtic, Schön (1983) explica la pràctica dels professionals com una forma de coneixement en l'acció. Darrera de la pràctica habitual dels professionals, hi ha un tipus de coneixement que guia les seves accions, que no sempre obeeix a l'aplicació de regles o procediments tècnics propis d'un àmbit professional determinat, sinó a com els professionals responen: dialogant amb la pràctica, valorant allò que la pràctica els mostra, cercant alternatives i

noves formes d'abordar-la, i procurant, d'alguna forma, clarificar les situacions incertes que la pràctica els planteja. Els problemes de la pràctica, doncs, no venen donats al professional, sinó que aquest els construeix a partir de les situacions problemàtiques que se li presenten com a incomprendibles o incertes (Schön, 1987). El pràctic, quan respon a les situacions indeterminades de la pràctica, manté una «conversa reflexiva» amb els materials que li ofereixen les situacions i refà part del seu món pràctic. En aquesta conversa que manté amb la situacions, el professional revela el procés, habitualment tàcit, de construcció del món que sosté tota la seva pràctica (Schön, 1987). La seva aportació ens ajuda a establir un cert paral·lelisme amb la forma de concebre l'activitat de planificació, entesa com una activitat docent que no obeeix a l'aplicació de principis tècnics, sinó com una activitat pràctica reflexiva que es construeix progressivament a través del diàleg entre els mestres i les situacions de la pràctica i que Yínger (1980) ja ens definia, òbviament des d'un altre paradigma d'anàlisi i estudi del pensament i l'activitat, com un procés no lineal sinó «recursiu i cíclic», que acostuma a iniciar-se amb una idea general que es va desplegant a través de fase successives d'elaboració; un procés molt semblant als processos de formulació d'hipòtesis habituals en altres àmbits professionals, com l'arquitectura o el disseny (Clark i Peterson, 1990). Schön (1987, 1998) justament explora alguns d'aquests àmbits professionals per explicar formes de pensament reflexiu. Anirem reprenent els seus plantejaments en diferents punts d'aquest apartat.

Centrant-nos en l'activitat de planificació, sabem que els mestres planifiquen de maneres molt diverses i amb propòsits també molt diferents. Clark i Yínger (1979) recullen alguns d'aquests propòsits, apunten que els mestres planifiquen per: (i) satisfer necessitats de caràcter psicològic, com és millorar la seguretat i confiança personal a l'hora de gestionar l'aula; (ii) preparar-se i elaborar materials per portar a terme la pràctica; (iii) crear un marc que els guiï en la fase interactiva de la instrucció a les aules. Al seu torn, McCutcheon (1980) assenyala que la planificació també pot estar motivada per requeriments de caràcter administratiu; els mestres també elaboren plans especials que poden guiar detalladament el treball previst a l'aula, que elaboren pensant en aquells casos en què no hi siguin i hagin de ser substituïts per altres mestres; els plans esdevenen una guia clara i detallada de l'acció d'altres.

Si bé és cert que els mestres poden planificar amb motius molts diversos, de caràcter personal i de caràcter més contextual o institucional, caldria subratllar que la planificació és una activitat professional habitual, que respon a la necessitat última de concretar el currículum en el nivell de l'aula (Kelly et al., 2019; Shawer, 2017).

Curriculum planning is a necessary task carried out by teachers during their preparation for teaching-the task of taking an official curriculum document and knowledge of learners' needs and using them to synthesize a plan for classroom implementation (Deng, 2018; Snyder et al., 1992 citats a Kelly et al., 2019)

En la mateixa línia, com ja hem posat de manifest anteriorment, trobem el moviment que impulsa el treball interdisciplinari entre mestres, especialment per a la millora de l'escola «middle level schools» (en el nostre context es correspondria amb l'inici de la secundària obligatòria). Una característica organitzativa essencial per millorar l'escola és el treball en equips interdisciplinaris del professorat que comparteixen temps per planificar conjuntament i donar respostes a les necessitats dels estudiants i, en conseqüència, millorar el seu aprenentatge. Aquesta activitat conjunta de planificació es coneix com a «common planning time» (Mertens et al., 2010).

Malgrat que aquests treballs se situïn en una etapa escolar molt determinada, que neix com a necessitat de millora de l'escola, particularment en aquesta etapa, ens sembla interessant recollir que identifiquen

la planificació conjunta com una forma que permet integrar el currículum, analitzar l'avaluació, explorar el treball dels estudiants i reflexionar sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc a les aules. Aquestes treballs posen de manifest que la planificació conjunta a través d'equips interdisciplinaris de mestres proveeix una oportunitat magnífica als mestres per col·laborar i aprendre de les experiències dels altres; un espai compartit que els permet atendre les necessitats individuals dels alumnes i les preocupacions de les famílies o el disseny específic de les activitats d'aprenentatge (Cook i Faulkner, 2010; Mertens et al., 2010). En aquest context s'han desenvolupat estudis que han aprofundit en els nuclis de contingut entorn dels quals es vertebrava aquesta planificació entre els equips de treball. Shaw (1993), per exemple, identifica focus entorn dels quals es vehiculen les sessions conjuntes de planificació i estableix una categorització al respecte: reflexió; seguiment dels estudiants; aspectes de logística; conferències (reunions amb estudiants i famílies); planificació de la instrucció; gestió de la pràctica diària, que anomena «housekeeping» o la discussió a l'entorn de temàtiques diverses, que categoritza com a «miscel·lània».

D'alguna forma, aquests treballs ens ajuden a definir la planificació com una activitat habitual dels mestres, guiada per propòsits diversos, que té lloc en contextos escolars determinats, en els quals, molt probablement, les metes que es persegueixin incidiran en la concreció que els mestres facin dels propòsits de la planificació. La planificació sovint es porta a terme amb altres col·legues, per la qual cosa se situa en un context d'activitat conjunta amb altres. És amb els col·legues amb qui es comparteix la pràctica de planificació que sovint es negocien els objectius i les metes d'aquesta planificació i es comparteixen les representacions que els implicats tenen de les situacions de la pràctica en què els caldrà actuar com a mestres, concretar i/o dissenyar conjuntament les activitats i els materials necessaris per portar a terme la instrucció a les aules i coordinar-se per avançar conjuntament en la mateixa direcció, aquella que marca l'escola i està prevista per a cada nivell educatiu. Aquest fet té una rellevància cabdal a l'hora d'impulsar processos d'innovació i millora de l'escola i el desenvolupament professional dels mestres (Gutierrez, 2020; Kim et al., 2020; Smith, 2005).

Per altra banda, però, la planificació pot concretar-se de maneres molt diverses. Alguns autors van identificar tipus de planificació atenent al seu abast temporal. La planificació pot elaborar-se a llarg o a mig termini, es pot vehicular entorn d'una unitat de contingut més específica o vincular-se a una lliçó concreta, pot abastar l'any escolar o pot concretar-se setmanalment o diàriament, però és la planificació d'unitat, és a dir, aquella que es concreta a l'entorn d'una unitat de contingut més específica, la planificació més habitual entre els mestres, seguida de la planificació setmanal i la planificació diària (Clark i Yinger, 1979). Els treballs de Yinger (vegi's Yinger 1978) posen de relleu que la dimensió temporal és un element rellevant que juga en la planificació que els mestres elaboren i que cal considerar quan s'aborda l'estudi de l'activitat de planificació. Ell mateix estableix diferents moments rellevants de la planificació, com és l'inici de l'any, l'inici del trimestre (fent referència als períodes escolars en què s'organitza el curs), la tercera setmana del trimestre, l'inici d'una unitat, i quan es planifiquen els horaris-plans de treballs setmanals o el final de la jornada escolar. Yinger (1978) il·lustra les relacions entre els diferents nivells d'elaboració de la planificació i manté que són nivells que poden interaccionar en diferents moments del desenvolupament de la planificació. Aquest element és especialment rellevant justament des d'una mirada més àmplia, que entén la planificació com una activitat que es porta a terme tenint en compte la seva concreció en diferents nivells (currículum-programació nivell-pla de treball) i en unitats diverses que han d'avançar de manera coordinada (activitats/tasques). Així mateix, en finalitzar una «unitat» determinada, els mestres poden revisar allò que han fet i allò que els queda per acabar, i prendre decisions de planificació a diferents

nivells, postposant allò que caldrà portar a terme més endavant o bé situant o resituant allò ja previst. Aquesta visió més global de la planificació ajuda els mestres a concretar el treball que portaran a terme a les aules i a coordinar-lo amb el que es porta a terme a diferents nivells a l'escola.

Al seu torn, Clark i Yinger (1980) situen la planificació en el marc més ampli del conjunt d'activitats dels mestres a l'escola i la vinculen tant a l'organització de l'activitat professional al centre com a les activitats que els mestres porten a terme amb els estudiants, amb els altres mestres i/o amb les famílies. Aquesta visió més ampla de la planificació, la confirma com una activitat que pren el seu sentit a l'interior d'un sistema, ja que es presenta interconnectada amb altres activitats que el conformen i amb d'altres participants en aquest sistema implicats en l'educació dels nens, dins i fora de l'escola. És a dir, la planificació no només remet a la planificació de la instrucció en sentit estricte, sinó que pren diferents focus, cosa que permet als autors abordar el seu estudi en un sentit més global i clarament estructural o sistèmic.

Les característiques de la planificació com a activitat conjunta, multinivell i sistèmica són, probablement, les que permeten als autors subratllar-ne una altra que és la versatilitat o la capacitat d'aquesta pràctica d'adaptar-se de manera ràpida al compliment de diferents funcions en situacions diverses. En conseqüència, per exemple, la planificació és una activitat que no sempre es fa de manera formal, sinó que sovint es porta a terme en situacions també informals o pròpies de la pràctica del dia a dia dels mestres: les mestres empen moments diversos de la seva jornada a l'escola per planificar, malgrat disposar d'un temps per a la coordinació del nivell; per exemple, mentre conversen de manera informal a l'hora d'esmorzar o mentre són al pati. Les mestres conversen sobre què faran i com, i amb un cert grau d'informalitat aparent aconsegueixen compartir i elaborar conjuntament un marc que guiarà la seva acció futura a l'aula amb els alumnes i, en definitiva, farà progressar el grau de representació compartida de la pràctica a l'aula i la col·laboració i confiança mútues (Clark i Yinger, 1979).

Els mateixos autors, incorporen una altra idea també rellevant per al nostre treball en aquesta tesi i és que la planificació esdevé un marc per preparar l'acció futura i la seva pràctica incorpora enfrontar reptes vinculats a la incertesa i impredecibilitat. Per tant, podríem definir la planificació com una activitat en què conflueixen un conjunt de factors que injecten en el si d'aquesta pràctica la tolerància del mestre a la incertesa i, conseqüentment, la necessitat de seguiment, regulació i control de la relació entre disseny i acció; és a dir, la planificació incorpora la necessitat de representar-se la incertesa mateixa de la forma que prendrà la interacció social a les aules, ja que es construeix en el mateix moment en què aquesta es porta a terme. Això dificulta anticipar amb precisió el que passarà i demana la gestió, el seguiment i l'avaluació continuada i reguladora d'aquesta relació entre disseny i acció per part del mestre.

### *La planificació com a relació entre disseny i acció*

De manera més específica, Clark i Lampert (1986) recullen les idees que acabem d'exposar i afirmen que quan els mestres planifiquen afronten un conjunt de situacions complexes, sovint de naturalesa dilemàtica, a les quals han de respondre de manera anticipada. Posen de manifest justament l'exigència que les demandes complexes de la pràctica a l'aula planteja als mestres i com han d'anticipar-s'hi per donar-hi resposta quan planifiquen, una resposta que no només es configura de manera avançada a l'acció, sinó que continua també en la pràctica mateixa. Perquè la pràctica educativa objecte de

planificació per part dels mestres es defineix, entre altres, en termes de *multidimensionalitat, simultaneïtat, immediatesa, impredictibilitat, publicitat i història* (Doyle, 2006). A les aules hi ocorren moltes coses al mateix temps, de manera ràpida i sovint inesperada, per la qual cosa no ha estat possible contemplar-les amb anterioritat i planificar-ne la gestió; el que fan mestres i alumnes és quelcom públic i, les aules acumulen, al seu torn, un ampli ventall d'experiències, rutines i normes que defineixen el context per portar a terme el conjunt d'activitats al llarg del curs (Doyle, 1986, 2006). Si bé és cert que aquestes elements condicionen les actuacions de professors i alumnes i el contingut objecte d'aprenentatge (Coll i Solé, 2001), també condicionen la planificació mateixa del treball que hi portaran a terme, que, com veurem, està clarament focalitzada en l'activitat, i que, d'acord amb Doyle, és la unitat central d'organització i gestió de l'aula per part dels mestres (Doyle, 1983). Tornarem a fer-hi referència una mica més endavant.

Prenent en consideració les característiques de la pràctica educativa que acabem d'anomenar, la planificació no pot ser considerada com una activitat tècnica perquè ha de respondre a la complexitat i el dinamisme de la pràctica. Cal posar-la continuadament la planificació en relació amb l'acció pràctica i descartar, en conseqüència, els enfocaments teòrics que la consideren una activitat estrictament tècnica, que finalitza un cop elaborat el disseny o el pla inicial. L'activitat o acció pràctica està interpellant els mestres no només mentre dissenyen, sinó també quan implementen el disseny elaborat i en fan el seguiment i, en conseqüència, reaccionen a la resposta d'aquesta acció pràctica modificant el disseny inicialment elaborat. D'alguna manera, el que hem anat apuntat fins ara ens permet subratllar que la planificació no s'acaba en el disseny, en un fase inicial o prèvia, sinó que aquesta es desplega més enllà del que els mestres preveuen inicialment, perquè la vida de l'aula la condiciona i els fa prendre decisions que sovint comporten la seva modificació. El docent està immers en una presa de decisions constant, que li exigeix comprendre la pràctica i identificar, valorar i decidir, en cada moment, la millor manera d'actuar-hi (Carter, 1990).

Si això és així, la planificació no pot ser abordada pels mestres fora de la seva vinculació amb la pràctica, que els demana utilitzar un tipus de coneixement específic, de caràcter contextual (Clark i Lampert, 1986) o, des de la nostra perspectiva, estrictament vinculat a les situacions de la seva pràctica. És a dir, la planificació exigeix que el mestre utilitzi un coneixement que hem presentat en apartats anteriors com a coneixement pràctic o com a representacions situacionals, i que els permet anticipar, representar-se les situacions en què actuen i gestionar-les mentre actuen.

Clark i Lampert (1986, p. 29), citant Clandinin (1985), expliquen que els mestres descriuen el seu context com a «*dynamic image, a thought structure derived from the experience of a person working in a context and adjusted to fit changes in that context*». Com explica Clarà (2011), la idea d'imatge de Clandinin també és una representació situacional en el sentit de Schön, que havíem definit en apartats anteriors seguint Clarà (2011, 2013). La planificació, doncs, reclama que els mestres utilitzin un coneixement específic molt lligat a l'experiència i a les situacions de la pràctica per poder dissenyar-la i definir estratègies i propostes per actuar-hi i fer-ne el seu seguiment.

Una de les característiques de les representacions situacionals, que les diferencia del coneixement o representacions conceptuals o pròpies del coneixement «acadèmic», és, com apuntàvem, la seva naturalesa tàcita. La recerca sobre planificació ha posat de manifest que molts professors organitzen la seva pràctica de planificació guiant-se de manera intuïtiva pel coneixement amb un fort component tàcit (Clark i Yinger, 1977; Leinhardt i Greeno, 1986), la qual cosa comporta que la planificació no s'elabori sempre de manera molt detallada, verbalitzada i/o posada formalment per escrit (John, 2006).

Per a Schön, aquest coneixement es mostra en la conversa del mestre amb la situació. És a través d'aquesta conversa que es poden identificar i comprendre els elements que configuren la situació com un tot global i es pot gestionar la relació entre representació i acció com un tot relacionat. D'aquí podem desprendre la importància de la reflexió sobre i en les situacions de la pràctica com un element clau de la formació dels mestres (Schön, 1983).

El treball de Morton i Gray (2010) assenyalava la planificació com un àmbit excepcional de la construcció de coneixement i la identitat dels mestres. Els autors la defineixen com un procés dinàmic a través del qual és possible problematitzar la pràctica (allò que necessita ser explicat o clarificat) i on els mestres exploren propostes d'actuació alternatives a les habituals del mestre en la situació analitzada. Els autors fan referència a la planificació des d'una concepció més dinàmica i que es concreta a través d'un procés recursiu en què els participants, en aquest cas tutors i practicants, s'impliquen conjuntament en l'anàlisi d'aquelles qüestions que apareixen com a «problemàtiques», explorant i analitzant alternatives d'acció viables. En aquest marc, el paper del tutor és rellevant per guiar els estudiants en la construcció conjunta de coneixement, particularment, a través de processos reflexius (vegin-se, entre altres, Clarà et al., 2019; Gao et al., 2019; Gelfuso i Dennis, 2014; Liu, 2017; Mauri et al., 2016, 2017). Aquest conjunt d'autors posen de manifest la importància d'estratègies o ajudes dels tutors o mestres més experts per a la construcció guiada del coneixement dels estudiants de mestre a través de la reflexió. Alguns d'aquests treballs situen la reflexió en l'àmbit de la planificació (Gelfuso, 2020; Gelfuso i Dennis, 2017).

Els treballs que hem anat revisant, ens estan ajudant a definir la planificació com a activitat vinculada a les situacions de la pràctica, enteses les situacions des d'una determinada perspectiva, en el nostre cas sociocultural. Les propostes de planificació que s'elaborin necessàriament incorporaran la representació dels mestres de les situacions de la seva pràctica, ja que aquestes representacions no només fan possible concretar l'acció dissenyada, sinó que també la constreixen, en ocasions fins el punt d'impedir que pugui portar-se a terme. En conseqüència cal desplegar la planificació i incorporar a la seva elaboració la representació anticipada de l'acció objecte de planificació. Representar-se-la i captar les restriccions del seu desenvolupament en l'acció pràctica pot oferir als mestres informació valuosa i necessària per poder contrastar, valorar i modificar l'acció planificada, si cal. La planificació és una activitat que reclama diàleg o conversa entre el mestre i la situació o, com també assenyalava Carlderhead (1996), reclama un tipus de coneixement específic, diferent de l'estrictament acadèmic o tècnic, lligat a la pràctica i a l'experiència.

Com a síntesi, la planificació haurà de ser considerada una activitat conjunta, multinivell i sistèmica, i de naturalesa complexa, entre altres aspectes, per la necessitat d'elaborar-se incardinada en l'acció pràctica objecte de disseny. Una activitat que demana al mestre la gestió i el control de la relació entre disseny i acció prenent com a eina la reflexió.

Malgrat tot el que hem exposat, l'impacte i la prevalença dels models lineals de planificació basats en la racionalitat tècnica (Tyler, 1950), la pràctica de la qual comportava seguir una sèrie de passos preestablerts, és notòria en l'àmbit de la formació del professorat. L'ús d'un model d'aquestes característiques, ha estat notablement qüestionat des de fa anys, entre d'altres autors, per May (1986). L'autora, assenyalava la inconveniència de l'ús d'un model tècnic i explica que els models de planificació racional, basats en passos preestablerts, no reconeixen la complexitat de la vida a les aules i obvien les característiques i/o els interessos personals dels mestres a l'hora de planificar, cosa que, de respectar-se aquests criteris, faria que poguessin planificar de formes molt diverses d'acord amb les

seves necessitats pedagògiques i amb l'experiència a l'aula. D'alguna manera, les seves crítiques se centren a destacar la necessitat de tenir-ne una visió més situada i contextualitzada. A més, l'ús d'un model d'aquestes característiques ens fa perdre elements realment importants «the creative, problem-solving, intelligent aspects of planning and teaching become lost as students are encouraged to conform to rigid templates» (John, 2006, p. 495). Perquè la planificació també té una característica de versatilitat molt rellevant que exigeix del mestre una clara competència creativa (Calderhead, 1996) i/o, si més no, reflexiva (Yinger, 1980). En la planificació cal cercar noves idees, provar-les, reflexionar sobre les idees de l'altre, valorar quina pot resultar més adequada a la situació i tenir en compte la resposta de la situació a la proposta d'acció dissenyada. En paraules de Schön (1987), des d'un punt de vista de pensament pragmàtic basat en Dewey, podríem inferir que en la planificació es reformulen i clarifiquen elements de la situació que resulten poc clars, i s'exploren conseqüències i implicacions, actuacions que es configuren com una «conversa reflexiva amb la situació» (Schön, 1987). Un procés que al final d'aquest apartat mirarem de definir de manera més específica.

Aquestes consideracions sobre la planificació tenen nombroses implicacions sobre la manera com cal aproximar-nos, especialment des de la formació de mestres (John, 1991, 2006), a com s'ensenya a planificar. En aquesta línia, alguns treballs que han estudiat la formació i el desenvolupament de les competències de planificació docent apunten la necessitat precisament d'ajudar els estudiants de mestre a comprendre la complexitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge a través de la planificació. Per fer-ho, els treballs de Mutton et al., (2011), que parteixen del marc analític elaborat per Calderhead (1996), conclouen que els estudiants de mestre tenen poc coneixement contextual i poc coneixement dels alumnes, sobre els quals els mestres amb més experiència docent acostumen a articular la seva pràctica. En conseqüència, sense aquest coneixement i sense la concepció de la planificació com a visualització (representació), entesa com a capacitat d'anticipar la implicació dels alumnes a la proposta (estructura de participació) i mostrar flexibilitat per acomodar-s'hi, és difícil representar-se, a l'avançada, formes possibles que la proposta planificada prendrà a l'aula. Això explicaria per què la planificació («lesson as script» a Mutton et al., 2011, p. 412) que els mestres elaboren respon, fonamentalment en les fases inicials del seu desenvolupament professional, a un model predominantment tècnic i, sobretot, explicaria la dificultat de planificar sense tenir algun tipus d'experiència que afavoreixi la seva representació. Ensenyar a planificar no pot seguir una lògica aplicativa del disseny a l'acció, per exemple aprendre a elaborar plans a les aules, sense experiència a les aules, i després aplicar-los a la pràctica (Calderhead, 1993). Aquesta activitat prendrà sentit només quan els estudiants es puguin sentir implicats en l'acció en situacions específiques (s'adreça a algú, té en compte el context, respon a metes) (Schön, 1987).

En definitiva, planificar prenent com a focus les situacions de la pràctica, tal com les vàrem definir en el tercer capítol del marc teòric, implica posar en funcionament un tipus de coneixement molt vinculat a la representació de les situacions d'aquesta pràctica. El fet de seguir una planificació estructurada, amb passos clars i definits, esdevé un instrument útil per proveir més seguretat, especialment durant els primers anys de docència (Koeppen, 1998), però al mateix temps, planificar ignorant la naturalesa mateixa d'allò que es planifica contribueix a fer efectiu el xoc de la pràctica i, més en concret, acaba generant desconfiança en la pròpia preparació professional.

En conseqüència amb el que acabem d'exposar, des de l'aproximació emprada en aquest treball, els mestres utilitzen formes de coneixement específic lligat a representacions situacionals o representacions de les situacions de la pràctica i de l'experiència (Clarà, 2013, 2014; Clarà i Mauri,



2010b); un coneixement que cal ajudar a construir en fases inicials de formació i que se segueix desenvolupant com a part habitual de l'activitat professional dels mestres en exercici.

Actualment s'avança cap a una pràctica basada en un model dialògic, que subratlla la idea que la planificació docent hauria de ser contemplada menys com una preparació per a l'acció (John, 2006) i més com una activitat dialèctica, en la que el disseny i l'acció actuen de manera relacionada, s'influeixen mútuament des de l'inici i conformen un tot global. El nostre treball de tesi justament es focalitza en la comprensió d'una situació real en què les mestres planifiquen conjuntament el treball a les aules de les quals són responsables i en la necessitat de representació per part de les mestres de la situació representada en la proposta de planificació.

### *El focus o unitat clau de la planificació*

Un cop exposades algunes de les característiques de la planificació i subratllada la seva naturalesa situada, vinculada a la representació que els mestres tenen de les situacions de la seva pràctica, ens proposem aprofundir en la unitat educativa o el focus objecte de planificació. Els estudis posen de relleu que els mestres no acostumen a seguir models prescriptius, lineals, que inclouen una seqüència de fases preestablerta, que acostuma a iniciar-se amb la definició dels objectius d'aprenentatge (vegin-se entre altres, els treballs de Hill et al., 1983; Kagan i Tippins, 1992; Marcelo, 1986; McCutcheon, 1980; McCutcheon i Milner, 2002; Milner, 2001, 2005; Peterson et al., 1978; Sardo-Brown, 1990; Taylor, 1970). Per altra banda, els estudis de planificació posen de relleu la diversitat existent en el nucli o focus prioritari de la planificació, podem veure un recull d'aquests focus en la revisió elaborada per Clark i Peterson, ja en 1986, que sintetitza les principals troballes d'alguns dels estudis clàssics sobre planificació docent. Bona part de la recerca sobre planificació assenyalava com un dels nuclis prioritaris són les activitats o tasques d'ensenyament i aprenentatge que portaran a terme els alumnes a les aules (Borko et al., 2008; Clark i Yinger, 1979; Kang, 2017; Shavelson i Stern, 1981; Yinger, 1980 o Zahorik, 1975). Tenint en compte el que acabem d'exposar fa unes línies, podem considerar que l'elecció d'aquest focus podria ser una manera d'apropar-se a la pràctica, de representar-se les situacions i, en definitiva, de relacionar el disseny i l'acció.

Des d'una perspectiva de mentoria, podem identificar també alguns treballs que reforcen la idea de les activitats com a nucli de la planificació dels mestres. Particularment, això és així en aquells estudis de mentoria que s'han centrat a estudiar la planificació conjunta entre mestres («co-planning») (Feiman-Nemser i Beasley, 1997) i que identifiquen la planificació com el resultat de l'activitat conjunta entre mentora i novella. El seu treball conclou que les activitats es converteixen en el nucli de la planificació de les mestres i assenyalava patrons clars d'organització de l'activitat conjunta de les participants. L'estudi mostra que les mestres es centren en l'*exploració conjunta* del contingut objecte de planificació; el *disseny d'activitats d'aprenentatge* o a *oferir suport i modelar* els processos d'ensenyament-aprenentatge. Els resultats mostren un patró predominant d'activitat conjunta: exploració del contingut i disseny d'activitats, un patró que explica la necessitat de les mestres de clarificar allò que han de d'ensenyar per poder dissenyar amb més precisió les activitats d'aprenentatge que portaran a terme amb els alumnes. La necessitat de clarificar amb l'altra les expectatives derivades del contingut objecte d'ensenyança per poder pensar formes d'activitat d'ensenyament-aprenentatge específiques posa de relleu també la importància que té el contingut objecte d'ensenyança com un dels elements de l'activitat objecte de planificació (Sardo-Brown, 1993). Podem veure, en la revisió elaborada per Clark i Peterson (1990), altres estudis que també van identificar aquest focus de planificació.

Amb tot el que hem apuntat fins aquí, podem concloure que planificar no és una activitat tècnica, sinó més complexa; que no segueix un procés lineal que comencen amb l'establiment d'objectius i segueix amb la selecció d'estratègies, sinó que està molt centrada en les activitats d'ensenyament-aprenentatge que els mestres porten a terme a les aules amb els seus alumnes .

Amb tot, la revisió efectuada dels estudis sobre la planificació posa de manifest que planificar reclama representar-se les situacions específiques objecte de planificació. Els mestres elaboren la planificació centrant-se en les activitats i tasques com una forma d'anticipar l'acció, individual i conjunta dels participants (el/s mestre/s i els nens en la situació), una anticipació directament relacionada amb la previsió del temps en què l'acció d'ensenyament-aprenentatge es desplegarà de manera específica en la situació concreta; a l'entorn de l'activitat s'hi articulen un conjunt d'elements vinculats a la tasca, que inclouen els continguts objecte d'aprenentatge i la participació dels alumnes i mestres en aquestes tasques.

Focalitzant la planificació en les activitats i tasques, els mestres afronten el dilema entre disseny i acció, poden concretar i donar forma a la seva actuació com a mestres de manera anticipada a les activitats en l'acció conjunta amb els alumnes i/o amb altres mestres que hi poden participar.

La revisió dels estudis teòrics i empírics sobre planificació, des d'una perspectiva constructivista i sociocultural, ens permet hipotetitzar que els mestres, quan planifiquen, es representen les activitats en l'acció, anticipen estratègies, valoren i constaten hipòtesis de la seva acció amb altres (els nens i altres docents) en la situació i que també identifiquen les circumstàncies en la situació objecte de disseny, que poden constrènyer o possibilitar la proposta dissenyada d'activitat. L'experiència docent i les representacions situacionals dels mestres intervenen en la planificació i regulen la relació entre disseny i acció.

Altres treballs més recents centrats en l'estudi de la planificació docent, per exemple els de McCutcheon i Milner (2002) o Tubin i Edri (2004), evidencien que els mestres s'aproximen de manera flexible a l'elaboració de la planificació i n'hi ha, com el Mauri et al. (2016) que també constaten que, d'entre tots els elements que el model tècnic postula com a necessaris en una bona proposta de planificació (objectius-continguts-activitats-avaluació), són els elements que incorpora la pròpia situació els que permeten al mestre una millor gestió o regulació de l'acció dissenyada i la seva concreció en la pràctica situada.

Amb aquesta mateixa finalitat, podem trobar altres aproximacions a la planificació o «backward design» (Wiggins i McTighe, 2005) que proposen invertir el procés: iniciar la planificació a partir dels resultats que s'esperen assolir a més llarg termini a través d'un disseny que es concreta en tres etapes: la definició dels resultats desitjats, la identificació d'evidències i l'elaboració del pla d'aprenentatge. Per als autors de la proposta, resulta una opció més clara que aquelles centrades en l'activitat, on les finalitats o metes no sempre queden tan clarament definides. En aquesta mateixa línia, altres treballs apunten la necessitat de pensar en «resultats» com un element clau del disseny (Lynch i Smith, 2011; Lynch et al., 2007). Dissenyar basant-se en resultats implica organitzar les experiències d'aprenentatge al voltant d'evidències que mostrin d'alguna manera els resultats de l'aprenentatge aconseguit. Lynch i Smith (2011) opten per usar el terme «disseny» en lloc de planificació perquè implica que el mestre: (i) participi activament en la consecució d'uns resultats determinats; (ii) faci coses específiques amb els seus estudiants per assolir els resultats; (iii) imagini i seleccioni vies estratègiques per assolir-los; (iv) comprovi allò que els estudiants saben, les seves actituds i el seu comportament, com a requisits previs per assolir l'èxit, i (v) estableixi estàndards de rendiment i reculli dades que permetin demostrar

els resultats (estàndards personals i dels estudiants). Els autors emfatitzen la idea que aconseguir l'aprenentatge de tots i cada un dels alumnes implica orquestrar adequadament un conjunt d'elements molt diversos. En conseqüència, de nou, malgrat invertir el procés preocupant-se pels resultats, els estudis subratllen que dissenyar implica considerar els alumnes en contextos concrets, contextos delimitats per circumstàncies específiques i que el disseny ha de contemplar la dimensió temporal per fer-se efectiu a la pràctica.

Putting a design together for a particular set of students and in settings that are framed with constraints such as time and resources requires high levels of organizational knowledge and skill. It involves detailed knowledge and analysis of what has gone before, what comes next and how this particular segment links the two and why. This is why we refer to teaching as «learning management» i.e «design with intent» (Lynch i Smith, 2011, p. 62).

Però el dubte que aquests darrers estudis generen és el de clarificar «què s'entén com a resultat d'aprenentatge» i, en definitiva, si aquests resultats estan més propers a fer avançar els nens a oferir bones respostes preestablertes o a esdevenir competents. En aquest darrer cas, planificar és representar-se l'activitat en les situacions de la pràctica en què els nens actuen conjuntament amb el seu mestre per aprendre; el mestre és qui regula i els ajuda a regular conjuntament l'efectivitat de la pròpia acció personal i conjunta per aconseguir aprendre.

Al llarg d'aquest apartat hem posat de manifest que l'estudi de l'activitat de planificació pot tenir moltes entrades i pot fer-se des d'aproximacions diverses. Per tot el que hem apuntat, ens cal considerar la planificació de manera més ampla i global i convenir que es concreta de manera indèstriable en la representació que hom elabora de les situacions de la pràctica, en el context real d'aquesta pràctica. Planificar fa necessari el coneixement de les situacions en què es concreten les propostes previstes d'acció educativa. En conseqüència, l'activitat de planificació es desplega en un context de relació i influència mútua entre disseny i acció o entre representació anticipada de l'acció conjunta d'ensenyament-aprenentatge en la situació i l'acció. La situació respon al que s'ha dissenyat i hi incideix modificant-ho. En aquesta relació es transformen, alhora, l'acció dels participants prevista en la planificació i l'acció de planificació mateixa.

#### *Les activitats d'aprenentatge com a focus de la planificació*

Com acabem d'apuntar, la recerca sobre planificació va posar de manifest les activitats d'aprenentatge com el nucli de la planificació que els mestres elaboren, en considerar-les com l'element cabdal a través del qual és possible concretar les formes d'actuació dels participants en la situació. De manera sintètica, a continuació, volem posar de relleu algunes consideracions respecte de les visions de la planificació centrades en l'activitat (activitat/tasca d'ensenyament-aprenentatge). Amb aquesta finalitat reprendrem algunes aportacions d'autors que acabem de presentar amb l'objectiu d'aprofundir en la concepció mateixa d'activitat d'aprenentatge.

Shavelson i Stern (1981) elaboren una síntesi dels estudis clàssics sobre planificació docent i assenyalen que la planificació que es vehicula entorn de les tasques pot incloure elements diferents. Per evitar confusions amb el terme «activitat», que pot tenir una connotació, com veurem, més social, els autors usen el terme «tasca» per referir-se a la unitat de planificació. Els autors conclouen que la tasca està formada per diferents elements: el *contingut*; els *materials*; l'*activitat*, és a dir, les accions dels participants -mestre i alumnes- durant el desenvolupament de la tasca; l'*objectiu general del mestre* en relació a la tasca, en un sentit ampli i funcional; l'*estudiant* (habilitats, necessitats i interessos) i un darrer

element a què fan referència com *l'entorn social i cultural de la instrucció*, és a dir, la referència al grup com a entitat social i a les formes d'organització de l'entorn social de l'aula per aprendre. La síntesi de Shavelson i Stern (1981) posa de relleu que en la planificació de les tasques es posen en joc elements diversos, i que la planificació d'aquestes tasques depèn de la naturalesa de la pròpia tasca i del mestre que la dissenya.

Un dels resultats rellevants que l'estudi sobre planificació elaborat per Yinger (1977) (vegi's Yinger, 1980) mostra és que la planificació és un procés centrat en les activitats instruccionals i en l'ús de rutines per part dels mestres. L'autor descriu les activitats com la unitat bàsica estructural de planificació i acció a les aules, que ocupa un lloc central en la planificació, sigui quin sigui el seu abast temporal (anual, setmanal o diari). La planificació està clarament dirigida a l'organització i seqüenciació de les activitats. Per a l'autor, les activitats aconsegueixen en la planificació la funció important de gestionar el comportament a les aules. A través de la planificació, els mestres poden estructurar les activitats per augmentar les possibilitats que es donin determinats comportaments (o actuacions) dels participants que responguin als seus propòsits. En conseqüència, una part important d'aquesta planificació serà preveure les actuacions possibles dels participants (mestre i alumnes) mentre porten a terme les activitats.

Així mateix, mentre els mestres planifiquen poden prendre decisions sobre les activitats que tenen a veure amb la gestió d'altres elements de l'acció dels participants en la situació: el lloc, l'estructura i seqüència de les activitats, la durada, els participants, les actuacions dels participants en l'activitat, les formes d'instrucció (actuacions del professor per portar a terme l'activitat), el contingut i els materials. En algunes activitats, els mestres poden prendre decisions relatives a tots aquestes elements i en d'altres, no, perquè hi pot haver moments en què l'activitat esdevingui ja fixada o rutinitzada (Yinger, 1979, 1980). L'autor aborda el concepte de «rutina» i el defineix com a mecanisme que regula les activitats instruccionals i permet gestionar amb més facilitat el procés de planificació. Els mestres quan planifiquen estableixen rutines de molts tipus, algunes de caràcter més instruccional vinculades a la pròpia tasca o altres més de gestió de la planificació (Yinger, 1980). Nosaltres no hem estudiat aquests elements de la planificació, però entenem que pot ser quelcom rellevant per comprendre en més detall el procés de planificació, ja que, com recull Doyle (2006), l'estructura de les classes, les formes d'interacció i les regles que regulen les formes de participació de mestres i alumnes a les aules poden esdevenir molt rutinitzades (Griffin i Mehan, 1979; Yinger, 1979 citats a Doyle, 2006).

Dèiem que, d'acord amb Yinger, planificar és un procés recursiu que pot iniciar-se amb una idea que es va desenvolupant progressivament en fases posteriors. Aquest procés d'elaboració, visualització i modificació del pla és explorat en altres treballs per Yinger i Clark (1982, 1983), on van observar que els mestres quan planificaven ajustaven *mentalment* les activitats a les situacions de la pràctica (enteses, des d'aquesta perspectiva, com a context); les situacions de la pràctica responien a les intencions del mestre i aquests procuraven adaptar-les-hi. Aquests resultats són recollits per Clark i Peterson (1990), que hipotetitzen que la *visualització* de l'activitat que es portava a terme en el context específic de les aules era un element cabdal del procés de planificació dels mestres; d'alguna manera, el fet de conèixer en detall l'ambient en què es portaran a terme les activitats ofereix als mestres una eina potent i, com ells diuen, per «provar mentalment» les activitats d'aprenentatge. Altres treballs, també de tradició cognitiva, han identificat que la planificació que els mestres elaboren centrada en la tasca funciona com un «pla» a l'hora de ser portada a terme a l'aula, el disseny que els mestres elaboren funciona com un pla, imatge mental o guió que orienta la seva actuació a l'aula mentre implementen la tasca (Borko et al., 2008). Els autors revisen la recerca sobre planificació i presa de decisions i destaquen

les aportacions de Shavelson en aquest àmbit, el qual va assenyalar que els mestres elaboren esquemes de presa de decisions que els ajuden a sostenir la diversitat d'elements que conflueixen a les aules i condicionen els processos d'ensenyament i aprenentatge que s'hi duen a terme.

Per altra banda, McCutcheon (1995) explica que els mestres quan planifiquen acostumen a tenir una visió global de la lliçó objecte de planificació i de la seqüència amb què la concretaran. Així mateix, usa un concepte interessant per referir-se a com els mestres planifiquen; explica que els mestres es «visionen en l'acció» i es representen allò que diran, el que preguntaran, quan i com distribuïran els materials, anticipen possibles dificultats o, entre altres, preveuen la durada de la lliçó que és objecte de planificació.

Aquesta idea és recollida, d'alguna forma, també per Kennedy (2006), que la utilitza per definir la pròpia activitat de planificació. L'autora usa la metàfora d'una obra de teatre i ho expressa de la manera següent:

Planning is not a linear process that moves from instructional objectives to instructional strategies but rather, a process of envisioning in which teachers «see» what will happen, where students will sit, what displays will be examined, what questions will be asked, and so forth. Each unit, each lesson, each activity, is like a play with different characters playing different roles, with a problem at the beginning and a denouement at the end. Because *teachers envision their instruction in real time*, they are able to see how all of their areas of concern will be addressed—what content will be studied, how classroom norms will be enacted, where students will sit, what will motivate students to participate, how momentum will be maintained, and so forth. *Teachers envision the entire play and all its acts* (Kennedy, 2006, p. 207).

Un cop més les diferents aproximacions posen de relleu que el nucli de la planificació està format per elements que tenen una implicació molt encarnada en l'acció, en situacions específiques, i identifiquen formes possibles d'actuació en aquestes situacions que els mestres poden representar-se de manera anticipada.

Si bé els treballs sobre planificació han destacat «l'activitat-tasca» com el nucli de la planificació dels mestres, n'hi d'altres que també l'identifiquen com l'element central de l'organització i gestió de l'aula. Així, Doyle (1983, 1986, 2006), autor clau de l'aproximació ecològica, aprofundeix en aquest concepte de «tasca» i la presenta com la unitat bàsica de l'organització de l'acció educativa. Doyle i Carter (1984) la defineixen així:

Academic tasks, in other words, provide a central *classroom structure* that governs student information processing. A description of such tasks should provide, therefore, insight into how the curriculum is realized on a daily basis in classrooms (Doyle i Carter, 1984 p. 131)

Les tasques poden definir-se en termes de blocs relativament curts de temps a l'aula, durant els quals els estudiants s'organitzen de manera particular. Aquestes tasques poden ser reconegudes i designades, en moltes ocasions, pel seu contingut focal; és a dir, una sèrie de denominacions específiques que acostumen a incloure un conjunt d'implícits en el seu significat, entre altres, per exemple, patrons organitzatius molt definits (Doyle, 2006, p. 110), que els mestres identifiquen amb facilitat. Pensem, per il·lustrar-ho, en algunes denominacions habituals d'activitats comunes al parvulari com «la rotllana» o «la rutina». Aquests noms fan referència a una activitat molt pròpia de la cultura educativa del parvulari i que porta rere seu un patró organitzatiu clar que els mestres coneixen com a sistema d'activitat definida de manera historicocultural en la feina del mestre d'aquesta etapa (per exemple, es porta a terme a la franja inicial del matí, els nens s'acostumen a posar en forma de cercle, el mestre se situa al centre i els dona la benvinguda, es fa el recompte dels nens que falten, es distribuïxen els

càrrecs, entre altres accions). Alguns d'aquests «noms» a través dels quals s'anomenen les tasques caldran ser explorats pels mestres novells amb més deteniment, ja que, molt probablement, no tots els implícits que s'hi troben associats poden ser identificats per aquells que tenen poca trajectòria d'acció compartida amb d'altres en aquell context escolar específic. En aquesta línia, Lampert et al. (2010) i Lampert i Graziani (2009) també identifiquen les «activitats instruccionals» i les «rutines d'intercanvis» que caracteritzen aquestes activitats com una eina clau per a l'aprenentatge i construcció de coneixement dels mestres. Per als autors, les activitats configuren formes de relació entre mestres, alumnes i continguts que es defineixen per estructures de participació específiques i per recursos i materials també específics que cal entendre de manera contextualitzada.

Per a Doyle (1983, 1986), el currículum es concreta a les aules en forma de «tasques acadèmiques»; els mestres assignen tasques als alumnes per aprendre un contingut determinat. Aquestes tasques, per una banda, tenen propietats organitzatives que inclouen, formes o patrons per organitzar els alumnes a l'aula, disposen d'un conjunt de recursos i presenten una durada determinada. Per altra banda, les tasques inclouen un programa d'acció per als mestres i alumnes implicats, que guia la seva conducta en la tasca en funcionament. Aquestes dues dimensions es corresponen amb el que Doyle denomina «estructura social» (propietats organitzatives de l'activitat) i «tasques acadèmiques» que els alumnes porten a terme en relació a una matèria determinada (Doyle 1983). Els treballs de Doyle i Carter (1984), on expliquen en detall el concepte de «tasca», assenyalen la potencialitat del concepte per definir les estructures que organitzen i marquen la direcció de l'acció, ja que les tasques contenen els «plans» de comportament en un context determinat i són una part essencial per comprendre l'acció (cognició) dels participants en el context (Erickson i Shultz, 1981 citats a Doyle i Carter, 1984)

Gestionar eficaçment les aules depèn del context específic, que genera demandes interaccionals particulars als participants. Per a Doyle (2006), gestionar l'aula implica també promoure i mantenir la «cooperació», un terme vinculat als estudis conversacionals que l'autor usa per explicar que les activitats de l'aula són socialment construïdes pels participants. D'acord amb l'autor, en aquest context resulta essencial comprendre la idea específica «d'activitat» o les formes a través de les quals s'organitzen els alumnes per treballar a les aules.

En síntesi, la gestió de l'aula implica aconseguir i mantenir la cooperació i, al seu torn, gestionar la tasca acadèmica. Per conèixer com els mestres promouen i mantenen la cooperació a les aules, cal explorar com els mestres estableixen i sostenen el sistema d'activitat. L'activitat per a Doyle conté la definició dels rols esperables dels participants en la tasca, la qual cosa ens remet a les aportacions d'Erickson (1982) sobre l'estructura de participació. Des d'una perspectiva conversacional (o interactiva), podríem dir que l'organització de l'aula passa per la regulació i la coordinació de l'estructura de la tasca acadèmica i l'estructura de participació social (qui pot dir o fer què, com, quan i amb qui), cosa que reclama que els mestres responguin, i/o puguin preveure, les exigències que plantegen els continguts (tasques acadèmiques) i les estructures que ajudin a regular la participació de tots implicats en la tasca. Com posen de relleu Doyle i Carter (1984) i podem veure en la revisió que elabora el mateix Doyle (2006), caldrà reconèixer la tasca acadèmica com un component del sistema d'activitat.

En aquesta tesi els elements que acabem d'exposar es convertiran en nuclis centrals de l'anàlisi del contingut dels intercanvis entre els participants en l'activitat conjunta de planificació.

Com ja hem posat de manifest, la gestió de la tasca acadèmica constitueix només una dimensió de la tasca docent dels mestres a les aules, ja que, a banda d'organitzar i estructurar les tasques acadèmiques

i d'ajudar els alumnes en la seva realització, els mestres han de generar entorns que promoguin la seva implicació i, en definitiva, facilitin l'aprenentatge de tots i cadascun dels alumnes (Doyle i Carter, 1984). Per tot això, sembla clar que la planificació que els mestres elaboren va més enllà del disseny de tasques acadèmiques, perquè l'acció dels mestres a les aules comporta també preveure formes de gestió efectiva de les actuacions dels participants a l'aula mentre porten a terme aquestes tasques. En aquest sentit, la planificació ha de preveure formes de gestionar els processos d'ensenyament-aprenentatge que tenen lloc a l'aula en un sentit ampli (Clark i Yinger, 1977).

Tenint en compte els plantejaments de Doyle (1983), la planificació que els mestres elaboren de la seva pràctica a l'aula ha d'integrar l'organització de les unitats de treball dels alumnes i pensar formes per sostenir aquesta organització en el temps, i això implica establir normes i vetllar pel seu compliment; també comporta organitzar i gestionar els materials i recursos, gestionar els temps i els horaris o, entre altres, recollir els interessos dels alumnes (McCutcheon, 1995; Milner, 2001). En la planificació caldrà considerar tots aquests elements i situar-los en un context dinàmic com és l'aula. Els mestres podran seleccionar tasques específiques per treballar els continguts propis del nivell o l'etapa educativa (identificar tipus de tasques que caldrà portar a terme, seleccionar i organitzar els recursos i els materials o, entre altres, organitzar i distribuir les fases per portar-les a terme) i alhora preveure formes d'organització que facilitin la implicació dels participants mentre es porten a terme les tasques seleccionades (qui pot fer què, com, quan, on i amb qui).

### *Cap a una idea sociocultural de la planificació*

Tenint en compte tot el que acabem d'exposar, ens proposem rellegir les aportacions anteriors des d'una perspectiva sociocultural. La planificació reclama comprendre les situacions de la pràctica per tal que els mestres puguin representar-se la participació, la tasca i la relació entre la participació i la tasca en la situació. Per avançar en la concreció d'aquest marc és important fer progressar la idea de planificació des d'una aportació com la de Doyle (2006), més anclada en una perspectiva ecològica, cap a una visió més sociocultural de la gestió de l'aula i de l'activitat dels participants.

Com ja hem explicat amb anterioritat, des d'una aproximació sociocultural podem afirmar que els mestres empren formes de coneixement específic lligat a representacions situacionals o representacions de les situacions de la pràctica i de l'experiència (Clarà i Mauri, 2010b; Clarà, 2014). Ho fan per representar-se el sistema d'activitat en la situació específica (Ackoff, 1979; Clarà, 2013; Dewey, 1933; Schön, 1998). Les representacions situacionals mostren una situació específica com a conjunt d'elements amb agència. Aquests elements coexisteixen en una ocasió d'activitat com una unitat holística en una relació transaccional i dialèctica amb el subjecte o subjectes en la situació. Però aquests elements mostren també capacitat d'influir en l'activitat del/s subjecte/s, causar inestabilitat o incertesa a l'interior del sistema i interferir en el desenvolupament de l'activitat (Callon, 2001; Clarà, 2013; Latour, 1996).

La caracterització d'una activitat (representada com a sistema d'activitat, no com a tasca predissenyada), per ubicar-la en el pla de treball de l'aula, demana representar-se-la en la situació, identificar l'actuació en l'activitat, en els elements i/o events en interrelació i connectats com un tot contextual. Aquesta representació s'elabora en un marc de conversa o relació transaccional entre els mestres i la situació que els respon, és a dir, amb les condicions d'espai, de temps i/o de suport personal o de materials disponibles. La conversa comporta explorar les circumstàncies o events

potencialment en conflicte en la situació representada (Clarà, 2013), que poden constrènyer i/o contribuir a delimitar el propi sistema d'activitat. Segons quins siguin els elements en conflicte, o bé impediran als mestres concretar la proposta o els portaran a actuar i a modificar-ne diferents aspectes per mantenir el curs de la seva decisió i poder, finalment, desplegar l'acció de manera operativa. Des d'aquest marc, la planificació podria definir-se com un procés orientat a aconseguir una representació del sistema d'activitat, altament contextualitzat i situat, i de les circumstàncies en conflicte en la situació, que poden constrènyer que aquest sistema d'activitat es materialitzi en unes circumstàncies concretes.

D'acord amb tot el que hem anat apuntant en aquest apartat, podem dir que el coneixement de la planificació i la naturalesa i el rol de planificació ha de resultar per als mestres una pràctica constructiva i ubicada en les situacions en què treballen, i també una activitat més conversacional, que reculli els aspectes que acabem d'esmentar en els punts anteriors.

Des de la nostra perspectiva, la planificació és una activitat reconeguda per la comunitat i considerada col·laborativa, que no té com a objectiu ensenyar a planificar a la mestra nova a l'escola, sinó que forma part de la pràctica habitual dels mestres a l'escola (té lloc en les sessions de coordinacions del nivell). El motiu de la seva activitat conjunta de planificació té com a finalitat gestionar de manera conjunta i compartida el procés d'ensenyar i aprendre en situacions específiques de la pròpia pràctica i contribuir a les metes de l'activitat escolar del centre. Així considerada, la planificació es presenta com una forma de conversa reflexiva entre els docents i amb les situacions de la seva pràctica, un àmbit rellevant per a la construcció del coneixement pràctic dels mestres. Els mestres elaboren conjuntament, gracies al discurs, una representació conjunta del sistema d'activitat o activitat d'ensenyament i aprenentatge objecte de planificació, que es representa sostingut en les condicions pròpies d'una situació específica (espacials, temporals, recursos materials i de suport). Per una banda, poden representar-se conjuntament aquest sistema d'activitat gràcies a l'ús del discurs com a mediador (identificar els elements, caracteritzar les relacions entre els elements) però, per altra banda, pensar-hi junts comporta alhora conversar amb la situació (formular propostes, definir estratègies, provar hipòtesis del que podrien fer a l'aula i podria funcionar en la posta en funcionament de les activitats, entre altres), de manera que, segons sigui la relació entre disseny i situació (Schön, 1987, 1998), els caldrà actuar per ajustar la proposta o intentar fer-la efectiva. Tot aquest procés constructiu pot desenvolupar-se de manera prospectiva, gràcies a l'elaboració que en fan els mestres quan dialoguen, però també es pot fer de manera retrospectiva, quan l'activitat s'analitza un cop realitzada i, d'acord amb l'anàlisi portada a terme, es preveu implementar canvis.

L'activitat professional conjunta dels mestres en part es basa en la capacitat de representar les accions i situacions de la seva pràctica i compartir-les; és a dir, representar-se «sistemes d'activitat específics» situats en espais i temps específics que facin possible la implementació pràctica. En les situacions de treball habitual entre mestres a l'escola, per exemple en les reunions de planificació conjunta, els mestres poden conversar i reflexionar sobre situacions enteses com a representacions hipotètiques sobre els objectes i els esdeveniments que ocorren i poden ocórrer en la pràctica, on el referent siguin les situacions reals de l'aula i/o del centre. Schön ha fet referència a aquest procés com a reflexió base de la construcció del coneixement professional dels pràctics.

Des de la perspectiva sociocultural d'anàlisi de l'activitat dels mestres quan planifiquen el treball a les aules, el focus objecte de l'activitat conjunta de planificació són les activitats d'ensenyament aprenentatge que es porten a terme a l'aula amb els alumnes. Com ja hem vist, però, aquest focus no



és específic de la perspectiva sociocultural, sinó que la diferència entre aquesta i d'altres opcions que se centren també en les activitats és la caracterització que se'n fa. Volem remarcar una perspectiva de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge que incorpora *l'actuació dels participants en la situació* o context específic, un context que el creen els participants en la seva actuació conjunta; una perspectiva de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge centrada en la *interactivitat* o relació entre l'estructura de l'activitat i la tasca acadèmica, i no tant en la seva consideració com una seqüència d'actuacions que cal seguir de manera més o menys pautada i estructurada i considerada fora de l'activitat d'aquells que la porten a terme.

En aquest sentit, podem parlar de la definició de *l'estructura de participació social* com la representació que les mestres elaboren de la interacció conjunta dels participants en una activitat o tasca mentre aquesta tasca es porta a terme. Aquesta representació de la interacció conjunta en l'activitat pot fer-se de manera prospectiva (situació futura) o retrospectiva (situació passada). Així mateix, aquesta representació de la interacció dels participants mentre una tasca es porta a terme pot incloure també una representació centrada a definir les característiques que la pròpia tasca planteja als participants. És el que podem anomenar representació de *l'estructura de la tasca acadèmica*. Les mestres necessiten concretar les expectatives per a l'actuació derivades del contingut o de la tasca que portaran a terme amb els alumnes, la seva organització i seqüenciació, les estratègies per portar-la a terme, o els materials que requereix la seva implementació o posta en funcionament a l'aula. Una i altra estructura estan estretament relacionades malgrat ser dos elements diferents.

En aquest procés, medien també una sèrie d'elements que són cabdals per a la planificació del treball de l'aula; la representació de *l'estructura de participació* que els mestres elaboren conjuntament es fa d'acord amb les condicions de les situacions que fan possible la implementació de les activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge, és a dir, el conjunt de circumstàncies que fan possible la implementació d'un determinat sistema o estructura d'activitat conjunta i la seva identificació en el pla de treball de les mestres. Tal com havíem apuntat a l'apartat on hem definit la situació, en la planificació, els mestres necessiten definir els aspectes condicionals d'un sistema d'activitat, com la materialització d'aquest sistema d'activitat en unes determinades condicions.

En la conversa entre ells i amb la situació, els mestres poden representar-se la seva acció en les situacions específiques en què es plasmen les activitats (és a dir, dins del sistema d'activitat que s'estan representant). Per això podríem dir que els mestres, mentre planifiquen, el que fan es representar-se la seva acció amb altres en situacions específiques de la pràctica. La naturalesa de la relació entre els elements de l'acció conjunta en la situació no és quelcom estàtic, sinó altament dinàmic. I aquesta situació, al seu torn, també és dinàmica perquè respon i interactua contribuint a modificar la dinàmica dels elements en l'activitat i permetent la seva concreció en la situació. Des d'una opció sociocultural, planificar té en compte que l'activitat conjunta dels nens amb el mestre en la situació és fruit d'una construcció, per la qual cosa, seguint Schön (1987, 1998), no es desenvolupa en el disseny i s'implementa en l'acció, sinó que disseny i acció es troben relacionades des de l'inici.

Per finalitzar aquest apartat ens sembla apropiat reprendre la idea de competència que hem presentat en altres apartats i rellegir-la des d'un marc sociocultural. En el segon capítol hem assenyalat que el desenvolupament de la «competència» està estretament vinculat al domini dels significats culturals que caracteritzen l'activitat o la pràctica personal i conjunta en la comunitat i, en conseqüència, al coneixement de les situacions específiques que la materialitzen. En el tercer capítol, hem desenvolupat amb més detall la idea de «situació». Les mestres, quan planifiquen, es veuen en la necessitat de

representar-se les situacions de la pràctica objecte de planificació, les quals incorporen els significats culturals o les formes de fer, pensar i actuar de l'escola, que, d'alguna manera, les particularitza i distingeix d'altres maneres de fer en altres centres escolars i atorga sentit o direcció a l'activitat de planificació mateixa.

En el nostre estudi, el grau en què les mestres poden representar-se les situacions de la pràctica objecte de planificació és inicialment desigual, de manera que la mestra acabada d'arribar a l'escola necessitarà elaborar una representació progressivament compartida d'aquestes situacions per actuar en la comunitat. Basant-nos en aquesta reflexió, podríem definir la «competència» de planificació no només com una «habilitat o forma de fer específica» (Zabala i Arnau, 2007), sinó com l'acció de disseny de les situacions de la pràctica amb sentit en la comunitat o escola, guiades per les metes i els objectius que aquest mateix sentit els atorga en la comunitat. Les metes i els objectius, però, no els trobem fora de l'acció de disseny, sinó que es construeixen justament en l'activitat de planificació conjunta entre les mestres i en relació dialèctica amb les situacions de la pràctica objecte de planificació.

Alguns treballs que han definit el concepte de competència (Coll, 2007; DeSeCo, 2002; Zabala i Arnau, 2007) han parlat de context o de context de pràctica autèntic com a l'àmbit en què la competència s'adquireix o on s'evidencia el grau de possessió d'aquesta competència, però, com definíem unes línies més amunt, per a nosaltres és clau incorporar al concepte de competència la idea de «situació», tal com l'hem conceptualitzada en aquest treball. Els professionals es representen les situacions de la pràctica objecte de planificació i elaboren i construeixen els «reptes» que els planteja la relació entre disseny i pràctica, i ho fan usant coneixement de naturalesa diversa, coneixement pràctic i també acadèmic (Clarà i Mauri, 2010a). El coneixement que elaboren de les situacions de la pràctica els resulta rellevant per esdevenir competents en aquesta pràctica. Tanmateix, aquesta competència no es mostra «aplicant» el que saben de manera directa o mecànica, sinó treballant amb altres mestres en un marc d'activitat de planificació conjunta i amb la situació, que respon al disseny i els obliga a modificar-lo i/o a adaptar-lo. Alhora, els permet comprendre millor els reptes i els dilemes que aquesta acció els planteja i reelaborar o crear formes idònies per donar-hi resposta.

Així doncs, respondre a les demandes de situacions específiques de la pràctica exigeix «competència», en tant que reclama usar un coneixement específic vinculat a les situacions d'aquesta pràctica. La resposta a aquestes situacions obligarà a posar en joc la dialèctica entre la representació i l'acció, perquè, com hem fet constar, les situacions de la pràctica no són estàtiques, sinó que incideixen en l'actuació dels mestres que constantment han de prendre decisions que impliquen sostenir la representació o el disseny que elaboren de la pràctica, que és dinàmica i complexa, i l'acció pràctica a les aules.

En síntesi, d'acord amb tot el que hem apuntat, descriure l'activitat de planificació seguint una perspectiva sociocultural comportaria algunes consideracions:

- a) L'activitat conjunta de planificació la podem definir com aquella que té com a finalitat la delimitació coordinada, seqüenciada i prospectiva de les situacions de la pràctica dels mestres, enteses com a entitats globals d'elements que es troben en relació pràctica i que necessiten condicions efectives de materialització.
- b) En el procés de planificació, els mestres identifiquen els elements en relació pràctica en un temps i un espai específics, elements amb agència i/o amb capacitat d'actuar i interferir en el sistema d'activitat específic, produir tensions i condicionar la seva materialització.

- c) Quan planifiquen, els mestres es representen el sistema d'activitat situada, en condicions específiques de materialització i ho fan per poder garantir que l'esmentat sistema d'activitat es podrà fer efectiu en l'acció en la situació.
- d) L'activitat conjunta de planificació es desenvolupa en un marc de conversa reflexiva entre els mestres i amb la situació. Les representacions de les situacions, mediades pel llenguatge, són possibles d'observar en la interacció entre mestres, gràcies a l'anàlisi de la conversa.
- e) Planificar té en compte que l'activitat conjunta dels alumnes amb el mestre és fruit d'una construcció, per la qual cosa la planificació no es desenvolupa en el disseny i s'implementa en l'acció, sinó en la relació disseny (representació situacional) i acció en la situació.
- f) La planificació es desplega en el marc de comunitats d'aprenentatge i de pràctica específiques, la qual cosa comporta fer pròpia la cultura de planificació i participar en la cosificació de les decisions d'acció amb altres. De la mateixa manera, en aquest marc, la planificació col·laborativa esdevé un àmbit que permet valorar i contrastar amb altres docents el treball que es porta a terme a les aules en què s'actua i avançar en la comprensió i millora de l'aprenentatge de l'alumnat (John, 2006).

Al llarg d'aquest capítol, hem intentat definir les coordenades teòriques que sostenen el nostre treball. Hem iniciat el capítol teòric elaborant una caracterització del que suposa aprendre en la professió. Un aprenentatge que pot donar-se en situacions molt diverses no sempre presidides per motius instruccionals o formatius explícits. Justament, la literatura sobre l'àmbit ens ha posat de relleu la potencialitat de les situacions de la pràctica habitual dels mestres com un àmbit extraordinari d'aprenentatge i desenvolupament professional. En aquest marc, un element clau d'aprenentatge són les relacions entre els professionals. Els mestres es proveeixen de suport mutu en una àmplia varietat de situacions, aquestes relacions d'influència entre professionals poden definir-se de moltes maneres. Una pràctica de suport molt reconeguda és aquella que inclou rols distribuïts entre els participants, el que coneixem com a pràctiques de mentoria (experts/aprenents). Es tracta d'una pràctica que ha evolucionat i que es reconeix avui com una pràctica dinàmica basada en el reconeixement d'influència mútua entre els participants que la configuren. Aquest reconeixement ha estat clau per definir el nostre objecte d'estudi, atès que les mestres participants tenen la mateixa funció a l'escola (mestres tutores de dos grup classe de P4) i alhora no tenen rols atribuïts en la relació. La mestra amb més competència d'escola no actua com una experta mentora, no té aquesta funció encomanada. El que no implica que no actuï, en determinats moments, com a agent d'influència que guï l'actuació de la mestra nova a l'escola. Però, alhora, en tant que situació institucionalment simètrica (sense rols definits), la mestra nova també podrà actuar com un agent d'influència i propiciar una relació d'influència mútua.

Aquest conjunt de consideracions ens han portat a revisar dues grans aproximacions teòriques. Per una banda, l'aproximació a les comunitats de pràctica, per comprendre com s'ha abordat la problemàtica i quins elements ens han resultat especialment rellevants per concretar-la. Aquesta aproximació ens ha permès reconèixer la importància de la participació; la participació amb altres en tasques centrals i de rellevància en la comunitat per aprendre i esdevenir un professional competent en la comunitat. La relació entre experts (veterans) i novells (principiants) és clau per comprendre com la pràctica de la comunitat es construeix, perquè és en la interacció entre els participants que els novells poden esdevenir-ne «membres competents» (la pràctica com a context i objecte d'aprenentatge alhora); els veterans encarnen la història de la comunitat que cal ser explicada i

«negociada» amb els novells, els quals, a través de la seva participació, aniran construint la seva identitat en la comunitat, i a través de la seva presència i participació, podran contribuir a canviar i millorar la comunitat. L'aproximació ens permet focalitzar la nostra situació objecte d'estudi d'una manera interessant, centrada en la influència mútua que es porta a terme a través del diàleg constant que es produeix entre «l'experiència» que aporta una mestra nova a l'escola i la «competència» que representa la mestra de l'escola.

Així mateix, l'aproximació a les comunitats també presenta algunes limitacions per a l'abordatge de la nostra problemàtica, cosa que ens ha fet seguir explorant altres marcs teòrics que ens han ajudat a aprofundir en la complexitat de l'activitat conjunta entre mestres en tasques de la comunitat, com és la planificació. Les opcions de la perspectiva sociocultural ens han deixat caracteritzar l'activitat humana com una activitat mediada per instruments, com és el discurs. Per la qual cosa, aquesta aproximació ens autoritza a posar el focus del nostre treball de tesi en l'actuació conjunta de les mestres com un àmbit clau d'aprenentatge i desenvolupament professional, és en l'activitat amb altres que es produeix l'aprenentatge i, per tant, cal explorar les dinàmiques d'aquesta activitat per comprendre com té lloc l'aprenentatge.

El nostre treball s'ha centrat en l'estudi de l'activitat conjunta entre mestres en una situació professional particular, mentre les mestres planifiquen la seva pràctica a les aules. La planificació és una tasca rellevant en la professió docent i alhora en la comunitat professional, perquè es presenta com un àmbit en què és possible concretar el projecte de l'escola, que una mestra nova que hi arriba necessita conèixer. Hem volgut estudiar l'activitat conjunta dels mestres en aquesta tasca i explorar-la emmarcada en com al llarg de la literatura de recerca ha estat considerada i ha anat evolucionat, tot i que el nostre objectiu no és portar a terme una conceptualització detallada de la «planificació docent», perquè el nostre treball no se situa en aquesta perspectiva. La immersió en la literatura que caracteritza aquesta tasca s'ha portat a terme amb l'objectiu de comprendre i definir l'activitat conjunta entre mestres amb diferent grau de competència en una comunitat per gestionar conjuntament la pràctica en el marc d'aquesta comunitat i concretar la proposta educativa de l'escola en la planificació que gestionen conjuntament. Des d'aquesta perspectiva, detalladament explicada, hem abordat la visió de la planificació, i particularment, la nostra visió de «l'activitat conjunta de planificació»; això ens ha permès traçar un recorregut en què hem parlat de la planificació com una activitat tècnica, n'hem considerat les seves limitacions i hem anat definint-la com una activitat situada, social i de naturalesa constructiva, mediada pel discurs entre mestres i per les representacions situacionals que els mestres elaboren i els permeten comprendre, definir i guiar de manera compartida la pràctica a les aules en què actuen.



# PART II.

## METODOLOGIA

## PART II. METODOLOGIA

### 5. Plantejament metodològic

En aquest apartat presentem el plantejament metodològic que estructura el nostre estudi. Abans però voldríem recollir alguns elements centrals del marc teòric, que ens ajudaran a emmarcar aquest apartat.

Al llarg del marc teòric, hem posat de relleu que l'activitat habitual dels mestres és una oportunitat d'aprenentatge professional. Hem postulat que per conèixer el progrés en l'activitat professional al lloc de treball no s'ha de fer estudiant-la fora de context, sinó participant en tasques rellevants per a la comunitat. És possible aprendre i desenvolupar-se professionalment desplegant aquesta activitat situada en tasques significatives en la comunitat, especialment, perquè aquestes tasques suposen la participació amb altres col·legues. Habitualment, els mestres treballen de manera conjunta en molts àmbits de la comunitat, aquests àmbits de pràctica habitual a l'escola esdevenen un marc idoni per explorar com els mestres aprenen i es desenvolupen professionalment participant conjuntament en tasques rellevants de la comunitat. En el nostre cas, aquest àmbit de participació conjunta és la coordinació de nivell, un moment en què els mestres paral·lels planifiquen i coordinen el treball que portaran a terme a les aules al llarg del curs. La coordinació de nivell es presenta així com un àmbit rellevant en la comunitat, en el qual es concreta i operacionalitza la proposta educativa de l'escola. Per altra banda, els mestres tutors que hi participen poden tenir graus de coneixença diferents de la comunitat. Aquest és el cas de la nostra recerca, que, al seu torn, respon a un fet molt habitual a les escoles: l'arribada de mestres nous amb experiència professional prèvia per cobrir una vacant o fer alguna substitució. En aquest marc, l'escola no sempre assigna tutors o mentors amb una funció específica de formar els novells que acull, sinó que els integra en àmbits de participació conjunta amb altres col·legues. Habitualment, en el context laboral, el progrés en l'activitat professional no s'explica per disposar de la influència intencionada d'altres més experts (tutors o mentors), sinó per aquesta participació mediada i conjunta; és a dir, no jeràrquica. En aquest treball, volem conèixer com es desplega l'activitat conjunta entre dues mestres tutores de grups del mateix nivell acadèmic, amb experiència professional prèvia, però amb graus de coneixement o competència diferent en la comunitat. Aquesta activitat professional entre mestres se situa en un àmbit rellevant de la comunitat, com és la coordinació del nivell, on es portarà a terme la planificació del treball que es realitzarà en els grups classe del nivell al llarg del curs escolar.

Així doncs, en resum, la finalitat d'aquest treball de tesi ha estat l'anàlisi i la comprensió de l'activitat conjunta de planificació del nivell entre dues mestres paral·leles que inicialment tenen graus de coneixement-competència diferent en la comunitat en què exerceixen la mateixa funció, la tutorització de dos grups classe de P4.

Seguidament, presentem les opcions metodològiques escollides per tal d'acomplir aquesta finalitat, concretem els objectius del treball i les preguntes de recerca, i descrivim el disseny de la recerca, la selecció del cas i el procediment de recollida i anàlisi de les dades.

## 5.1. Objectius i preguntes de la recerca

La finalitat que acabem de descriure, és a dir, l'anàlisi i la comprensió de l'activitat conjunta de planificació del nivell, es concreta en dos objectius específics, que tot seguit detallarem, juntament amb les preguntes directrius de la nostra recerca.

El primer objectiu és:

**O1.** Analitzar i caracteritzar les formes que pren l'activitat conjunta de planificació de dues mestres amb experiència professional, però amb diferent grau de competència en una mateixa escola

Aquest objectiu es formalitza en les preguntes següents:

**O1. P1.** Com són les formes que pren l'activitat conjunta de planificació de dues mestres amb experiència, però amb diferent grau de competència professional en una escola específica?

**O1. P2.** Podem descriure aquestes formes d'organització de l'activitat conjunta a través de la caracterització d'estructures comunicatives específiques? Podem definir aquestes estructures en base al focus de l'activitat conjunta? Com es distribueixen aquests focus d'activitat conjunta entre mestres amb experiència, però amb diferent grau de competència professional en una escola específica, al llarg de les sessions de coordinació del nivell?

**O1. P3.** És possible caracteritzar aquestes estructures en funció de les formes de participació de les mestres (mestra amb més competència d'escola i mestra novella a l'escola) que aportin evidències d'una implicació conjunta caracteritzada per l'estat inicial de competència de les participants? Com una i altra mestra s'impliquen a fer avançar l'activitat conjunta? Com es distribueixen aquestes formes de participació al llarg de les sessions de treball conjunt i com la seva distribució posa de manifest el progrés mateix de l'activitat compartida?

**O1. P4.** Podem identificar elements nuclears específics entorn dels quals es desplega l'activitat conjunta de planificació de les dues mestres?

El segon objectiu és:

**O2.** Identificar i caracteritzar el contingut entorn del qual es desplega l'activitat conjunta de planificació de les mestres.

Aquest objectiu queda determinat en les preguntes següents:

**O2. P1.** Sobre quins continguts s'articulen les diferents formes d'organització de l'activitat conjunta identificades?

**O2. P2.** Quins continguts resulten més significatius en cada una de les sessions de coordinació del nivell analitzades? És possible identificar l'evolució d'aquests continguts en el conjunt de les sessions de coordinació del nivell? Com es pot interpretar la presència d'aquest contingut en cada sessió i la seva evolució al llarg de les sessions?



## 5.2. Enfocament metodològic de la recerca

Els objectius i plantejaments teòrics i metodològics d'aquest treball se centren en l'estudi de l'activitat conjunta entre mestres en les sessions de coordinació del nivell; sessions destinades a coordinar el treball que es porta a terme a les aules del nivell de P4 en un context escolar determinat. En aquest sentit, el disseny del nostre estudi s'emmarca, d'acord amb Erickson (1986), en un enfocament d'investigació interpretatiu; un terme que designa el conjunt d'enfocaments de la investigació observacional participativa en la mesura que: (i) és més inclusiu; (ii) evita la connotació de definir els enfocaments com a essencialment qualitatiu; (iii) el seu focus d'interès és el significat humà de la vida social i la seva interpretació per part de l'investigador.

Ens centrarem a descriure i explicar un fenomen d'interès, com és l'activitat conjunta entre dues mestres en un context natural (l'escola). L'estudi que presentem és essencialment interpretatiu; les dades que recollim necessiten la mirada de l'investigador per ser interpretades i dotades de significat i cal vincular-les a les coordenades teòriques que sostenen el treball i els objectius de recerca que hem definit (Willig, 2013). Precisament, i seguint Erickson (1986), allò que posa de manifest el caràcter interpretatiu d'una recerca és l'enfocament i la intenció última del treball, en el nostre cas, mostra una determinada manera d'abordar l'activitat conjunta entre mestres des d'una òptica sociocultural i la situa en els contextos en què aquesta es produeix, com ara l'activitat de planificació conjunta. En conseqüència, el nostre objecte d'estudi és una activitat professional que forma part de la vida habitual dels mestres a l'escola. Així mateix, la forma amb què la vam recollir va procurar preservar el sentit sociocultural d'aquesta activitat en la comunitat escolar (Stake, 2010).

Com subratlla Willig (2013), l'objectiu de recerca qualitativa és descriure i explicar situacions i experiències que ocorren de forma natural. L'autora assenyala que es tracta de «sistemes oberts», on les condicions contínuament poden canviar i interactuar les unes amb les altres, cosa que dona lloc a un procés de canvi continuat i on els mateixos participants poden contribuir a fer que aquest procés es transformi, per la qual cosa la «predicció» no serà un objectiu rellevant en aquest tipus de recerca. L'objectiu d'aquest tipus de recerca no és ni la predicció ni la generalització al marge del context, sinó la comprensió dels fenòmens. D'acord amb Erickson (1986), la recerca interpretativa, malgrat que s'interessi també per factors universals, s'hi aproxima de manera diferent; no a través de la generalització estadística, sinó a través de l'estudi detallat de casos particulars.

En conseqüència amb aquests plantejaments, l'estratègia metodològica adoptada en aquest treball és l'estudi de cas, la finalitat de la qual és la comprensió del fenomen objecte d'estudi (Stake, 1998; Yin, 2006). L'estudi de cas, més que un mètode de recerca, constitueix un enfocament per indagar una unitat particular d'anàlisi (Willig, 2013).

La finalitat de la nostra recerca ens reclama l'adopció d'una estratègia general d'estudi que ens permeti examinar en profunditat el cas a estudiar en el context real de pràctica professional com una part habitual de la vida professional de les mestres a l'escola. A través de l'estudi de la particularitat i la complexitat del cas podrem comprendre aquesta activitat professional en circumstàncies rellevants (Stake, 1998).

Tanmateix, la selecció dels casos, esdevé probablement una de les qüestions que generen més controvèrsia en ciències socials (Stake, 1994). En aquesta recerca, el cas seleccionat s'ha identificat a partir d'informants clau i tenint en compte els coneixements i recerques actuals en aquest camp d'estudi i anàlisi, així com les demandes socials en aquest àmbit. Explicarem el procés de selecció que hem seguit una mica més endavant en aquest mateix apartat. Aquest procés va culminar amb la tria

d'un cas, aquell que ens va oferir més oportunitats d'obtenció d'evidències rellevants per al nostre objecte d'estudi, d'anàlisi i d'aprenentatge (Stake, 1994, 1998).

A continuació detallem les característiques del disseny del nostre estudi de cas. La síntesi que elabora Willig (2013) ens ajuda a concretar les característiques del nostre disseny:

- a) *Estudi de cas únic.* Seguint la classificació de Yin (1994), el disseny d'un estudi de cas pot ser de cas únic o de casos múltiples. Nosaltres hem optat per un disseny de cas únic. Aquesta opció ens permet estudiar la singularitat i la complexitat d'un cas particular i avançar en la comprensió profunda (Yin, 2006) de la unitat o activitat específica en una situació rellevant de l'organització i el funcionament escolar i del treball professional dels mestres, prenent com a focus l'activitat i la perspectiva dels que hi han participat.
- b) *Estudi de cas exploratori-explicatiu.* Dissenyem un estudi de cas exploratori-explicatiu, ja que, d'una banda, es busca aconseguir un acostament entre els antecedents teòrics i metodològics i el fenomen objecte d'estudi; i d'altra banda, l'objectiu, com el nom indica, no és només descriure el que passa, sinó també esbossar explicacions respecte d'aquest fenomen d'interès (Yin, 1994). Així mateix, malgrat que la nostra intenció és aconseguir explicar en profunditat l'activitat conjunta entre dues mestres amb graus inicialment diferents de competència-coneixement de la comunitat professional en què actuen com a mestres tutores de dos grups classe, no tenim prou elements per a un estudi de cas netament explicatiu. Actualment, el nostre objectiu és formular preguntes i explorar respostes específiques amb suport empíric que constituïran hipòtesis que requeriran fer-se més robustes amb nous estudis de cas (Clarà, 2011). En tot aquest recorregut, però, el cas també s'explora fent recurs de formulacions teòriques existents i intentarem desplegar, en la mesura de les possibilitats de la nostra recerca, i amb el rigor que l'estudi de cas demana, propostes explicatives, que puguin ser contrastades en futures recerques.
- c) *Estudi de cas pragmàtic.* Aquesta recerca es focalitza en l'estudi d'una situació específica en el context natural en què té lloc (sessions de treball habitual de les mestres a les escoles). Així mateix, nosaltres hem establert prèviament uns objectius i unes qüestions que ens marquen la direcció de la recerca, la recollida de dades i la seva posterior anàlisi, la qual cosa ens porta a plantejar el treball com un estudi de cas pragmàtic, en lloc d'apropar-nos-hi a través d'una indagació naturalista (Chamberlain et al., 2004). Hem optat per un disseny que comportés la immersió a l'estudi de cas havent establert prèviament qüestions que ens ajudessin a mirar d'una determinada manera l'objecte del nostre estudi.
- d) *Estudi de cas instrumental.* Es tracta d'un estudi de cas instrumental, seleccionat per investigar un fenomen específic, que hem identificat prèviament, com és l'arribada de mestres en una escola per un període de temps definit en substitució puntual d'un altre mestre. D'acord amb Stake (1994, 1998), el cas ha estat seleccionat amb l'objectiu d'explorar com un determinat fenomen existeix en un cas particular, concretament en l'activitat conjunta entre mestres en condicions diferents, en un marc en el qual aquesta activitat conjunta no es planteja amb una intenció prèvia de formació, sinó com a un element de progrés professional i d'influència mútua. L'estudi de cas d'aquesta recerca es porta a terme prenent en consideració un conjunt de supòsits que ens ajuden a identificar elements clau que resulten rellevants i significatius per a les finalitats del nostre estudi.

A continuació presentem el procediment que vam seguir per a la identificació i selecció del cas que finalment hem estudiat.

### 5.3. Selecció del cas

Inicialment, la nostra recerca comportava l'estudi de dos casos específics. Aquests casos es van seleccionar seguint el procediment que a continuació detallem de manera sintètica.

#### *Primera fase*

En aquesta primera fase, vam seleccionar informants clau que ens oferissin un primer mapa d'escoles possibles on realitzar la recerca. En concret, els informants van ser el responsable de la Subdirecció General de Formació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i una coordinadora de l'Institut de Desenvolupament Professional-ICE de la Universitat de Barcelona. Els criteris que vam compartir amb les persones informants d'aquesta primera fase van ser fonamentalment:

- Presència de mestres novells en els centres en aquell curs escolar.
- Consideració de la incorporació dels mestres novells als centres com una oportunitat d'aprenentatge i professionalització.
- Convenciment de la necessitat d'ajuda i suport que els novells requereixen en l'entrada a la comunitat.
- Existència d'una proposta articulada (en graus variables) per facilitar la seva plena integració.

Aquesta primera fase ens va oferir un grup d'escoles, en total quatre, en les quals el suport als mestres novells esdevenia una «qüestió d'interès» per a l'escola.

#### *Segona fase*

Finalitzada la primera fase vam posar-nos en contacte amb les diferents escoles identificades pels informants clau. En aquesta segona fase del mostreig, l'objectiu era la selecció de les escoles. De nou vàrem buscar informants clau, aquesta vegada, però, que fossin coneixedors del context escolar: directors i, en alguns casos, caps d'estudis i/o coordinadors de cicle del centre identificat. En aquesta fase, es presentava la investigació i s'acordava la participació.

Al finalitzar la primera i la segona fases ja teníem informació que ens permetia seleccionar les escoles que acomplissin els requisits, expressats per elles mateixes, de participació en l'acollida i formació del professorat novell i que mostressin sentit de grup i comunitat, i interès de participar en la recerca. El resultat d'aquest procés fou la selecció de dues escoles.

#### *Tercera fase*

Finalment, un cop seleccionades les escoles, vam procedir a la comprovació, identificació i selecció de situacions d'observació en cada escola. Les situacions van ser identificades conjuntament amb els membres de l'escola seleccionada, atès que l'objectiu era seleccionar situacions especialment rellevants en el centre, en les quals es proveís algun tipus de suport o ajuda als mestres novells. Situacions identificades a priori pels membres del context com a situacions potencialment proveïdores de suport o d'ajuda als novells.

En aquesta fase, el primer cas seleccionat va mostrar una escola que acabava d'iniciar-se en el seu conjunt i podíem considerar, a la pràctica, que tots els seus membres eren acabats d'arribar d'altres

escoles. Això va dificultar la selecció de situacions rellevants com a potencialment proveïdores de suport i, finalment, l'estudi en aquesta escola es va desestimar i vam seguir explorant les situacions d'observació i anàlisi en l'altra escola.

Tenint en compte que un dels requisits per portar terme la recollida de dades era que el mestre novell tingués prevista una permanència relativament llarga al centre designat, havíem d'evitar de fer el seguiment d'un mestre que realitzés una substitució molt breu a l'escola. Alhora, el novell havia de mantenir també una certa permanència amb un mateix equip de mestres, un element fonamental que ens permetria analitzar la seva inserció en l'equip de mestres i, al seu torn, en la comunitat. En aquest sentit, i conjuntament amb la direcció, seleccionàrem una mestra interina que realitzaria una substitució de la tutora de Parvulari 4 anys de setembre a febrer. Essent tutora garantíem la permanència en un determinat cicle, en aquest cas, el cicle d'educació infantil, i la temporalitat de la plaça que cobria resultava adient per poder-ne fer el seguiment. La mestra novella participant que havia arribat a l'escola seleccionada no era, òbviament i com així havíem considerat en la selecció, novella en la professió docent, sinó que tenia 7 anys d'experiència docent en cursos diferents de l'educació infantil. Aquest any, però, era el primer que tutoritzaria un grup de parvulari (P4). Així mateix, compartiria el nivell amb una altra tutora amb una experiència docent de 14 anys. Inicialment doncs, les mestres participants presentaven graus de competència diferent en la comunitat en què desenvoluparien la mateixa funció, ambdues mestres eren tutores dels grups del nivell P4.

A partir d'ara ens referirem a les mestres participants en la recerca de la següent manera: mestra inicialment amb més competència d'escola (MC) i mestra novella a l'escola (MN).

Del conjunt de situacions en què participava la mestra novella a l'escola vam seleccionar aquelles que, d'acord amb l'escola, podien ser rellevant per incorporar-la a formar part de la comunitat específica. L'escola organitzava diferents espais i sessions d'acollida als mestres acabats d'arribar. Les situacions que configuren l'acollida inicial dels mestres així com l'acompanyament puntual de la mestra durant els primers dies a l'aula amb el grup d'alumnes han estat enregistrades a través de mitjà audiovisual. Per qüestions administratives la mestra novella participant en la recerca no va assistir en la primera sessió d'acollida amb el conjunt de les altres novelles. Per un problema amb la designació, la mestra es va incorporar uns dies més tard a l'escola. No obstant això, va poder participar en la preparació del nou curs amb la resta de companys del seu cicle i els dos primers dies a l'escola va estar acompanyada a l'aula per la mestra tutora del curs anterior, especialment, durant alguns moments significatius del curs com és l'acollida inicial dels alumnes.

A banda de l'acollida inicial, que esdevé un moment puntual del curs, les situacions que vam seleccionar tenien una continuïtat en el temps, perquè formaven part de l'activitat diària de les mestres a l'escola. En aquest sentit, les situacions seleccionades van ser (i) les reunions de cicle, que setmanalment –dijous de 12:30 a 14:00– tenen totes les mestres del cicle d'educació infantil per a la discussió de qüestions de caràcter pedagògic; (ii) les reunions de l'etapa, d'una periodicitat també setmanal –dimecres de 12:30 a 14:00– i on les mateixes participants, el conjunt de mestres que intervenen a l'etapa d'educació infantil -tutores i especialistes-, discuteixen qüestions organitzatives i, finalment, (iii) les reunions de nivell, que tenen lloc entre les mestres tutores dels grups d'un mateix curs en l'horari que s'adeqüi a les seves disponibilitats i on es realitza una feina més centrada en l'organització i la coordinació de les activitats específiques dels grups classe del nivell. Per aquest motiu, l'horari de les reunions de les mestres tutores del nivell varia en funció de la seva activitat diària, un aspecte que com veurem també ha condicionat el registre d'aquestes situacions.

## **5.4. Cas seleccionat. Característiques de la institució i dels participants**

Abans de detallar les característiques de les mestres participants de la nostra recerca voldríem contextualitzar breument la institució on tenen lloc les situacions observades.

L'escola on hem realitzat la nostra recollida de dades és un Institut Escola públic de la ciutat de Barcelona. Es tracta d'una institució educativa que engloba les etapes d'Educació Infantil i Primària, Secundària Obligatòria i Batxillerat. La institució compta amb una llarga trajectòria a la ciutat, i es caracteritza pel compromís amb la innovació educativa i els moviments de renovació pedagògica. Aquesta voluntat innovadora i renovadora es tradueix en una aposta clara per la formació permanent del professorat.

L'escola promou una cultura de participació en la comunitat escolar. El treball en equip del professorat i la col·laboració activa de les famílies i els alumnes en la vida de l'escola, així com la coordinació amb el conjunt de recursos de l'entorn, esdevenen elements nuclears de la seva proposta educativa.

L'escola es vertebrava al voltant d'un projecte educatiu definit i compartit, que combina posicions més consolidades per l'escola amb elements innovadors, que fan que el projecte també es pugui anar reconstruint. Aquesta voluntat de compartir i construir el projecte de manera progressiva i col·lectiva afavoreix que l'escola pugui donar resposta als reptes educatius actuals i alhora afavoreix la incorporació del professorat que arriba nou. Justament, la incorporació del professorat al projecte d'escola és una de les seves prioritats i es tradueix en una organització d'escola que promou la participació activa del professorat en diferents àmbits institucionals, així com la possibilitat d'intercanvi i reflexió conjunta entre el professorat.

Finalment, a nivell pedagògic, cal destacar el plantejament inclusiu que defineix la proposta educativa de l'escola i la seva voluntat de promoure l'educació integral de tot l'alumnat que acull, procurant afavorir al màxim el seu desenvolupament personal i la seva socialització. Aquesta raó de ser es concreta, a trets generals, en una opció metodològica que promou la significativitat i la funcionalitat dels aprenentatges, i afavoreix l'agrupació heterogènia de l'alumnat i el disseny de situacions d'aprenentatge diverses i diversificables, que contemplin entorns diferents (dins i fora de l'aula) i l'ús de recursos també diversos. Entre altres opcions, cal destacar la diversificació de propostes i formes d'agrupament de l'alumnat com un dels eixos pedagògics. En cada etapa educativa es realitzen agrupaments reduïts, especialment en algunes àrees específiques, s'organitzen grups intercycles i es porten a terme racons amb propostes diversificades així com tallers i projectes de treball adequats a cada grup d'edat.

## **5.5. Procediment de recollida de dades**

Les sessions de reunió de cicle i d'etapa van ser enregistrades per mitjans audiovisuals per un investigador extern. Es tractava de reunions de gran grup en què participaven totes les mestres d'un mateix cicle, amb la qual cosa es feia necessari un tipus de registre que pogués captar el conjunt d'interaccions que tenien lloc en la sessió. Tenen una periodicitat setmanal i una durada, en termes generals, d'una hora i mitja. Les reunions de cicle estaven destinades a la discussió de qüestions de caràcter més pedagògic i les reunions d'etapa a elements de caràcter més organitzatiu.

D'altra banda, les reunions del nivell, en què es troben les dues mestres de cada curs de P4, van ser enregistrades a través d'una gravadora de veu per les pròpies participants. Es va proporcionar una gravadora d'àudio a la mestra novella i se li va indicar que enregistrés totes les trobades, de caràcter formal o informal, amb la mestra paral·lela del curs. Tot i que l'organització de l'horari de les mestres preveu moments per a la coordinació de nivell, l'activitat diària de les mestres fa que aquestes reunions no sempre tinguin lloc en els moments establerts. Aquest element va ser clau per decidir que fossin les mateixes participants qui enregistrassin les seves trobades. Aquest element era molt important per respectar el ritme de treball habitual de les mestres a l'escola, però alhora suposava alguns riscos pel que fa al registre sistemàtic de les dades de les sessions.

Setmanalment, els investigadors revisaven les gravadores i buidaven les dades enregistrades.

Posteriorment a la recollida de dades, vam procedir a la transcripció de les sessions enregistrades en vídeo. Específicament, vam transcriure la totalitat de les reunions de nivell entre la mestra novella i seva paral·lela, i vam fer una adaptació de les convencions de la transcripció jeffersoniana (Jefferson, 2004).

A continuació, detallarem el conjunt de dades recollides. La tipologia de situacions enregistrades, el nombre total de registres efectuats i la periodicitat i durada d'aquestes sessions de treball conjunt entre mestres a l'escola.

- Reunions de cicle setmanals (1,5h). Registre audiovisual. Total: 15 sessions registrades.
- Reunions d'etapa setmanals (1,5h). Registre audiovisual. Total: 12 sessions registrades.
- Reunions de nivell de durada variable. Registre àudio. Total: 13 sessions registrades:
  - 11 sessions de treball conjunt entre les dues mestres paral·leles (conjunt de sessions analitzades)
  - 1 sessió de traspàs d'informació entre la mestra tutora que havia tingut els alumnes del grup de la mestra novella el curs anterior
  - 1 sessió de preparació de la reunió d'inici de curs amb les famílies on participaren les dues mestres tutores i la coordinadora del cicle
- Acompanyament puntual a l'aula durant els primers dies a l'escola. Registre audiovisual. Total: 2 sessions registrades.

Després de recollir i revisar en detall totes aquestes dades vam procedir a focalitzar l'estudi i l'anàlisi en una situació específica, aquella situació que més oportunitats ens oferia per a l'anàlisi de l'activitat conjunta entre les mestres en tasques rellevants de la comunitat escolar, valorada per la pròpia escola com a cabdal per fomentar la integració dels novells al centre. La resta de dades recollides van suposar fonts d'informació complementària, elements interpretatius de context que ens ajudaren a comprendre amb més detall la situació objecte d'observació i anàlisi.

La situació seleccionada va ser el treball en la *coordinació del nivell*. Aquesta selecció es va fomentar en els següents criteris:

- a) Les sessions de treball en el nivell entre les dues mestres paral·leles ens permetia abordar l'anàlisi de l'activitat constructiva conjunta atès que en les reunions més amples, com és el

cas de les reunions de cicle o etapa eren sessions de treball més formal i estaven molt mediatitzades per la coordinadora del cicle. Es tractava de reunions de caràcter fonamentalment informatiu. La funció de recollir aquestes dades era conèixer l'escola i tenir criteris per seleccionar un nucli clau d'activitat professional rellevant en què fos possible observar de manera més precisa l'activitat conjunta entre mestres i seguir-ne l'evolució. Així mateix, aquests espais de treball entre mestres ens ofereixen un marc per comprendre, interpretar i donar sentit al treball que es porta en el nivell.

- b) La situació de la coordinació del nivell també ens ofería més possibilitats per observar una interacció estable i més continuada en el temps, a diferència d'altres sessions de treball entre mestres, com són les reunions de cicle o etapa, on participa l'equip docent del cicle.
- c) En la coordinació del nivell, les mestres planifiquen i coordinen el que portaran a terme als respectius grups classe, dels quals són responsables, cosa que amplia les expectatives per conèixer en més detall com es concreta aquesta planificació, sobre quins elements s'articula i més quan les mestres que participen en aquesta activitat presenten inicialment graus de coneixement i competència diferent en la comunitat en què actuen professionalment.

La situació també ens permet comprendre en profunditat el cas en què coincideixen les dues mestres tutores, el que és, per altra banda, una situació molt comuna a moltes escoles. Aquest tipus de situació ens ofería la màxima rendibilitat respecte dels objectius que volíem cobrir, les mestres estan juntes i fent coses que la institució considera rellevants amb una certa regularitat i integrades en el sistema d'activitat de la comunitat. Així mateix, aquest tipus de situació ens permetia seguir de manera més precisa l'evolució de l'activitat conjunta de les dues mestres del nivell, a diferència de les sessions de treball conjunt on participava un nombre més ampli de mestres del cicle, un fet que desdibuixa o relativitza la relació entre novells i experts en la comunitat.

El conjunt de sessions recollides i analitzades són les 11 sessions de coordinació del nivell compreses entre els mesos de setembre i gener en les quals participen les dues mestres del nivell de P4.

1 Taula 5.1. Sessions de coordinació registrades

MES	SESSIÓ	DURADA
SET	S1_13/09	29'38"
	S2_20/09	33'07"
	S3_27/09	6'
OCT	S4_18/10	12'18"
	S5_26/10	12'44"
	S6_28/10	19'
NOV	S7_5/11	26'04"
	S8_16/11	29'28"
	S9_22/11	13'36"
GEN	S10_10/01	8'27"
	S11_17/01	7'10"

## 5.6. Procediment d'anàlisi de les dades

Les dades de la nostra recerca són les converses entre dues mestres amb diferent grau d'experiència docent i professional al centre durant les sessions de treball conjunt que, com ja hem explicat, constitueix un espai organitzatiu que a l'escola es coneix com la coordinació del nivell. Un espai a través del qual les dues mestres responsables dels grups del nivell organitzen i coordinen el treball al llarg del curs amb els grups que tutoritzen.

Aquestes converses van ser registrades i posteriorment transcrites. Atès que hi ha formes molt diverses de concretar aquest procés de transcripció volem assenyalar que nosaltres vam optar per una transcripció de les dades que resultés àgil i ho vam fer usant i adaptant algunes de les convencions

generals per a l'elaboració de la transcripció a partir dels treballs de Jefferson (2004). Les convencions que hem usat per a la transcripció les podem trobar recollides a l'annex 3 d'aquest treball.

Les dades recollides han estat analitzades de manera diferenciada. Hem portat a terme dues anàlisis del discurs. En primer lloc, hem realitzat una anàlisi dels intercanvis entre les dues mestres en cadascuna de les sessions per definir, comprendre i establir les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions de coordinació. En segon lloc, hem efectuat una segona anàlisi de les dades, centrant-nos en el contingut temàtic de les converses de les mestres en el marc de les sessions de coordinació del nivell. Seguidament expliquem el procediment d'anàlisi seguit.

### 5.6.1. Anàlisi de l'activitat conjunta de planificació entre mestres

Un dels objectius de la recerca és identificar, analitzar i comprendre les formes amb què les dues mestres amb graus inicials de competència-coneixement diferent en el context organitzen l'activitat conjunta durant les sessions de treball en què planifiquen i coordinen el treball a les aules del nivell. Aquesta anàlisi de l'activitat conjunta l'hem feta en dos nivells diferenciats.

Un primer nivell d'anàlisi de l'activitat conjunta ha estat a partir de la identificació dels segments d'interactivitat. La unitat usada per a l'estudi de la influència educativa ha estat la desenvolupada per Coll i col·laboradors. En el nostre cas, aquesta unitat ens va permetre organitzar les sessions de coordinació en segments relativament extensos que constituïren un primer marc interpretatiu del discurs de les mestres (Clarà, 2011). Aquesta primera unitat, la vam definir a partir de les grans *actuacions* de les participants que es regien per una determinada estructura de participació social: participació social i d'estructura de la tasca acadèmica. Cada estructura engloba elements diferenciats que són construïts pels participants al llarg del procés, en el nostre cas, al llarg de les sessions de treball conjunt.

De manera particular, hem tingut en compte en la nostra anàlisi la consideració de les actuacions tal i com recull Rochera (1997, p. 85). Les actuacions poden ser enteses com a comportants que: (i) es vinculen a les determinants que imposa l'estructura de participació i l'estructura de la tasca acadèmica; (ii) s'associen als diferents rols que els participants adopten en l'activitat conjunta; (iii) es dirigeixen i estan orientats als altres participants; (iv) poden ser més o menys adequats en funció de si es respecten o no les regles per a la participació derivades dels dos tipus de subestructures, atenent al seu caràcter dinàmic; i (v) reflecteixen l'autonomia dels participants en la realització de les tasques en el marc de l'activitat conjunta. Aquesta consideració interactiva de l'actuació ha estat clau per abordar l'anàlisi de l'activitat conjunta entre les mestres.

Així mateix, vam agafar la unitat discursiva més petita per organitzar de manera més específica el discurs de les mestres en la sessió: el *moviment*. Aquesta unitat proposada per Wells té el seu fonament en la unitat usada també per Sinclair i Coulthard (1975) i es defineix com el component més elemental del discurs i la unitat discursiva mínima amb sentit interactiu (Clarà, 2011). Els diversos moviments es combinen i es relacionen mútuament, tot configurant una unitat definida per Wells com la més adequada per analitzar el discurs: l'intercanvi. Cada intercanvi consisteix en un moviment d'inici i un moviment de resposta i, en ocasions, per un tercer moviment, que Wells anomena de «seguiment».

Els intercanvis poden presentar característiques diferenciades. Podem trobar intercanvis nuclears, que són autònoms i aporten per si sols continguts al discurs, i intercanvis vinculats, que a diferència dels nuclears no són autònoms i depenen en alguna mesura de l'intercanvi nuclear. L'intercanvi vinculat



més rellevant és l'intercanvi dependent, a través del qual es desenvolupa algun aspecte de l'intercanvi nuclear, en el qual aporta elements que contribueixen a especificar-lo, exemplificar-lo i justificar-lo, entre altres (Wells, 2001). Si bé Wells proposa altres tipus d'intercanvis vinculats (incrustats i preparatoris), nosaltres només prendrem com a referència els intercanvis dependents, aquells que despleguen i concreten elements de l'intercanvi nuclear.

Per altra banda, la unitat que inclou un únic intercanvi nuclear i el conjunt d'intercanvis que en depenen (dependents) s'anomena *seqüència*. D'acord amb Wells, per comprendre el paper de la parla en l'activitat conjunta, la seqüència esdevé la unitat que té més importància funcional, ja que és en la seqüència en què es produeixen les expectatives generades en el moviment iniciador d'un intercanvi nuclear, on s'introdueix «l'article» a intercanviar (Halliday, 1984 citat a Wells, 2001 p. 243). En el nostre cas, la seqüència esdevé una unitat focal a l'hora d'analitzar l'activitat conjunta de planificació de les mestres.

Per sobre de la seqüència, nosaltres hem usat una unitat pròpia del model d'anàlisi de la interactivitat de Coll i col·laboradors: *el segment d'interactivitat*, com hem descrit unes línies més amunt. El model d'anàlisi de la interactivitat i la proposta de Wells mantenen algunes semblances, atès que, en la proposta de Wells, la unitat moviment és una unitat anàloga a l'actuació (discursiva) en el model d'anàlisi de la interactivitat.

Així mateix, nosaltres hem usat les dues unitats que ens han ajudat a aproximar-nos a l'anàlisi de l'activitat conjunta en dos nivells diferenciats. En un primer moment, per identificar les actuacions centrals en les formes que pren l'organització de l'activitat conjunta entre mestres, i, en un segon moment, per veure'n l'articulació a través de l'anàlisi més detallada dels intercanvis comunicatius.

Per categoritzar els moviments que constitueixen els intercanvis, usem la proposta de Wells (1999, 2001); per una banda, prenent en consideració la dimensió *sentit interactiu* i, per l'altra, el grau de *prospectivitat del moviment*.

La dimensió *sentit interactiu* fa referència a la ubicació del moviment dins l'estructura IRF, una estructura que Wells flexibiliza per comprendre l'ampli ventall de formes que poden adoptar les converses. Aquesta estructura inicial per a Wells és molt més dinàmica, ja que mostra formes molt diverses per a la construcció conjunta del coneixement a través del discurs. De manera que un moviment pot ser resposta a un intercanvi i, alhora, inici en un altre intercanvi, de forma que es vinculen. Per altra banda, podem definir la dimensió grau de prospectivitat com la necessitat que un moviment té d'un altre que hi respongui (Clarà, 2011).

El moviment més prospectiu és la *demanda* que exigeix una entrega com a resposta. Una *entrega* és menys prospectiva, atès que espera una resposta però no l'exigeix. I el *reconeixement*, que és el moviment menys prospectiu, apareix com una resposta a un moviment més prospectiu però no espera cap resposta. L'ordre d'aquesta estructura és D-E-R (Wells, 2001).

Mitjançant l'anàlisi del *sentit interactiu* i el *grau de prospectivitat*, podem identificar formes comunicatives específiques que les mestres usen en aquest tipus de situacions de treball conjunt. En el nostre cas, aquestes formes comunicatives seran interpretades en el marc més ampli de la seqüència en què han tingut lloc.

A continuació mostrem la forma amb què hem organitzat l'anàlisi.



63 MN Vale. Pues jo si demà faig normes, ho faig dimecres	F	I-E	05				
64 MC Si, si trobessis els cavallets i quan estiguin introduïts pues ja al matí ja és una cosa que pots fer a l'hora de racons.	R	I-E	06				
65 MN Vale. () Si, perquè així descongestionem una mica aquarel·les. ((Riu))		R	I-E	07			
66 MC Si, si, si				R-R			
67 MN Perquè jo tinc una capsa que ja està quasi buida.				I.c. (E)			
68 MC Els cavallets de fet funcionen a l'hora de racons, eh?			R	I-E	08		
69 MN Vale				R-R			
70 MC Per tant ja poden funcionar!				I.c. (E)			
71 MN [Mhm]. L'endemà mateix.				I.c. (E)			
72 MC Si, un punt els hi expliques ja està.			R	I-E	09		
73 MN Vale				R-R			

### *Descripció de la seqüència*

La MC inicia la seqüència 03 amb un moviment entrega amb què explica la ubicació temporal de l'activitat "pintar amb cavallets" en el seu pla; la MN accepta l'aportació i hi respon amb un moviment de reconeixement. La MC, en el torn 46, prolonga l'entrega inicial i la converteix en un moviment més prospectiu (E+) amb el qual aporta informació sobre les actuacions d'inici de l'activitat i sol·licita la confirmació de la MN. La MN hi respon elevat la prospectivitat i formulant una demanda a la MC a través de la qual explora les actuacions de la mestra durant l'activitat a l'aula (per a l'organització i funcionament del material) (47). La MC hi respon aportant la informació sol·licitada. La MN, en el torn 49, continua explorant les actuacions dels participants (mestra i nens), tot prolongant el moviment de demanda iniciada en el torn anterior (47). Aquesta demanda provoca una nova entrega de la MC en el torn 50 amb què amplia la informació relativa a aquestes actuacions. En el torn 51 i 53, la MN continua sol·licitant més informació de les actuacions en relació a l'ús del material. La MC hi respon aportant més informacions (54 i 56). La MN hi respon amb reconeixement i en els torns 57 i 59 prolonga/comparteix l'entrega de la MC pronunciant amb les seves paraules l'aportació que podria haver proporcionat la MC. La MC, per la seva banda, respon amb moviments de reconeixement de l'entrega que ha prolongat la MN (58, 60). En el torn 61, la MN no finalitza l'intercanvi dependent iniciat, sinó que manté la prospectivitat del moviment i formula una nova entrega responsiva amb què informa de les actuacions dels nens, a la qual la MC respon amb reconeixement. Així mateix, en el torn 63, la MN realitza una nova entrega responsiva amb què accepta l'aportació de la MC relativa a la dinàmica de l'activitat i informa de la ubicació temporal de l'activitat en el seu pla. En el torn 64, la MC formula una nova entrega responsiva amb què accepta i precisa la proposta d'ubicació temporal realitzada per la MN, i li formula indicacions per a l'inici i franja més idònia per a la seva realització. La MN accepta l'aportació de la MC amb un moviment entrega que la MC respon amb una nova entrega en el torn 68 i 70, on justifica, d'alguna forma, la franja horària proposada. A través d'aquesta cadena d'entregues responsives successives, les participants no contrasten ni contradueixen cap element aportat per l'altra, sinó que a través d'aquest tipus d'intercanvi acorden la ubicació temporal i el desplegament de l'activitat en els respectius plans i per fer-ho, cada una, des del seu rol de tutores de grup, hi aporten elements rellevants. En aquest sentit, la MN aporta informació relativa al seu grup, fent referències a l'organització de la seva planificació i la MC, que domina l'organització, la dinàmica i, en definitiva, el sentit últim de l'activitat a l'aula i al nivell, utilitza l'entrega per afegir informació i justificar la pertinença a l'organització i el funcionament de l'activitat plantejada. En el torn 71, i de manera molt puntual, s'observa com la MN contribueix a prolongar l'entrega de la MC completant-li l'aportació sobre l'inici de l'activitat. La MC accepta l'aportació de la MN i l'amplia breument, referint-se a la seqüència idònia per a l'activitat. La MN s'hi mostra acord i respon amb un moviment de reconeixement amb el qual finalitza el darrer intercanvi de la seqüència.

## 5.6.2. Anàlisi del contingut

Amb l'objectiu d'identificar els continguts dels intercanvis comunicatius de les mestres en les sessions de coordinació i particularment per comprendre més a fons els continguts entorn dels quals s'articula l'activitat conjunta de planificació, vam decidir fer una anàlisi de contingut d'aquests intercanvis.

Per portar a terme l'anàlisi de contingut, vam escollir una de les tècniques d'anàlisi de contingut clàssic, que és l'anàlisi temàtica (Braun i Clarke, 2006), la finalitat de la qual és comprendre el significat de les experiències dels participants i dotar de sentit les seves accions (Willig, 2013).

Aquesta anàlisi és una forma d'anàlisi qualitativa que permet identificar i ordenar la informació d'acord amb el seu contingut i significat, i ens permet identificar temàtiques rellevants que contribueixen a donar significat a un fenomen determinat. Tal com recull Andréu (2002), l'anàlisi temàtica considera la presència de termes o conceptes en les dades. Com el mateix autor recull, una de les tècniques més usades consisteix a buscar i eventualment analitzar en més grau de detall unitats en què apareix una determinada temàtica. En el nostre cas, ens permetrà concretar el contingut entorn del qual s'articula l'activitat conjunta de planificació de les mestres.

En particular, és un mètode que ens ajuda a identificar unitats que incorporen un determinat contingut, a analitzar els patrons o temes en les dades i a descriure'ls en major detall. Però, com podem definir un tema? En paraules de Braun i Clarke (2006, p. 82) «a theme captures something about the data in relation to the research question and represents some level of patterned response or meaning within the data set».

Un tema, doncs, capta elements rellevants de les dades en relació amb objectius que planteja la recerca. I aquí es planteja una qüestió central relacionada amb «allò» de les dades que és objecte de codificació. En aquest tipus d'anàlisi, el judici de l'investigador és cabdal per anar prenent decisions, està atent a les dades i procedir de manera rigorosa i sistemàtica (Braun i Clarke, 2006); en primer lloc, per identificar bé el «tema» i, en segon lloc, per classificar i ordenar les temàtiques aparegudes.

Una decisió central en aquesta anàlisi és, sens dubte, la relativa a la *unitat d'anàlisi*. Andréu (2002) i Mayring (2014) recullen les unitats d'anàlisi proposades per Krippendorff (1980). Aquestes unitats es concreten de la manera següent:

- a) la *unitat de codificació o de registre*, és a dir, el component més petit del material objecte d'anàlisi: la mínima part del text que es pot ubicar en una categoria determinada. En el nostre cas, aquesta unitat és el «fragment de torn», que definim com una unitat que té força il·locutiva i un tòpic, i que manté i conserva el seu significat sense necessitat de ser contextualitzat. En un torn hi pot haver fragments que correponguin a categories diferents. Així mateix, un mateix fragment de torn podrà ser codificat amb més d'un codi. Recordem que els materials d'anàlisi del contingut són les transcripcions de converses entre dues mestres.
- b) la *unitat de context*, que és la porció de la unitat de mostreig que ha de ser examinada per poder caracteritzar la unitat de registre. En el nostre cas, aquesta unitat de context serà la totalitat del torn que té sentit en una seqüència d'intercanvis determinada. En ocasions, pot ser necessari revisar el conjunt del torn i la relació entre els torns d'una seqüència per identificar més clarament l'element referencial d'un fragment determinat. Tot i que en algunes anàlisis la unitat de registre i la unitat de context poden coincidir, habitualment, la unitat de context sempre serà una unitat més gran.

- c) la *unitat de mostreig*, que fa referència a les porcions de l'univers observat que serà objecte d'anàlisi. En el nostre cas, aquesta unitat de mostreig són les 11 sessions de coordinació de nivell que les mestres tutores de P4 han portat a terme al llarg d'un determinat període escolar (setembre-gener).

D'acord amb Andréu (2002), a banda d'identificar i clarificar la unitat de registre ens caldrà determinar el *sistema de codificació i el sistema de categories*. La codificació suposa treballar els materials, és a dir, transformar-los i representar-los amb codis específics. Es tracta d'un procés a través dels qual les dades es transformen sistemàticament en un unitats que permeten una descripció més precisa de les característiques del seu contingut.

Seguint a Willig (2013), la codificació és el primer pas de l'anàlisi temàtica. En el nostre cas, podem resumir el procés de codificació que hem emprat de la següent manera: ens vam familiaritzar amb les dades llegint-les diverses vegades i prenent-ne notes per conèixer-les a fons. Aquestes primers lectures ens van permetre generar algunes idees sobre la naturalesa de les dades obtingudes i la seva rellevància en relació als objectius de la recerca.

A continuació es van generar els codis. La codificació va suposar treballar activament amb el text, en el nostre cas, amb les transcripcions de les converses, amb l'objectiu d'identificar unitats de significat i capturar-les a través d'un codi. Generar els codis suposa caracteritzar els elements bàsics de la informació, capturar unitats de significat rellevants per arribar a interpretar el fenomen objecte d'estudi. El codi es genera inicialment amb una finalitat descriptiva i inclou la informació suficient per tal de no perdre la perspectiva del context. El mateix fragment d'un text pot contenir més d'un codi, de manera que en un mateix fragment hi podem identificar més d'una unitat de significat.

### Per exemple:

A la columna esquerra trobem la transcripció de la conversa organitzada en torns de paraula i a la columna dreta els tres elements de contingut (expressats en codis) que es poden identificar en aquell torn determinat.

Identificació d'una tasca ubicada en el pla de treball (**IdTp**)- Valoració d'actuació dels nens en relació a l'activitat-manifestacions de gaudi (**VAL\_epan**)-Actuacions de les mestres per a l'inici de l'activitat (**EP\_am**)

44 MC Llavors m'he posat també <b>els cavallets de pintura</b> perquè a mi ja m'han demanat: "podem pintaar? podem pintaar? amb el cavallet?" Bueno, abans de començar a posar pintures pues col·locarem el cavallet, hi posarem els gots de pintura, que no s'han de barrejar, i tot això	IdTp VAL_epan EP_am
--	---------------------------

L'elaboració dels codis, en el nostre cas, va ser fruit d'un procés inductiu-deductiu. En l'anàlisi inductiva no es predefineix la temàtica a través de categories d'anàlisi establertes prèviament. En el nostre cas, els codis han emergit de les dades. En aquest sentit, hem desenvolupat un sistema de codis molt ancorat al material analitzat. Però, si bé és cert que hem seguit un *procediment inductiu* partint de les dades, alhora teníem clars alguns referents teòrics centrals vinculats als objectius de la nostra recerca. Un fet que també resulta habitual en aquest tipus d'anàlisi qualitativa, ja que es recorre a la teoria per identificar dimensions o aspectes rellevants de l'anàlisi que contínuament s'ajusten a partir de les dades, cosa que suposa, al seu torn, un abordatge deductiu-inductiu a l'anàlisi. Treballar d'acord amb aquest criteri suposa treballar de manera continuada fins al final, ja que el conjunt de categories

es van elaborar progressivament, de manera que les categories es van revisant contínuament fins a obtenir les categories definitives (Andréu, 2002).

Un tercer pas va ser agrupar els codis i integrar-los en d'altres codis de nivell superior o anomenats també com a categories (Willig, 2013), que, com ja hem fet constar, s'elaboren contrastant-los amb les dades de manera continuada (Miles i Huberman, 1984). Els temes capturen grups de codis, i per tant, constitueixen un sistema d'anàlisi més elevat. Tot i que la interpretació impregna tot el procés d'anàlisi qualitativa, d'acord amb Langdrige (2004), els codis i temes de nivell superior tendeixen a ser més interpretatius que els codis descriptius de nivell inferior.

En el nostre cas, aquest procés s'ha portat a terme com un contínuum que progressa del codi descriptiu específic, per exemple, «actuació de la mestra en una situació» a la categoria, per exemple, «estructura de participació social», que agrupa un conjunt de codis relatius a les actuacions dels participants (per exemple, mestres, nens i/o pares). Aquests elements alhora es vinculen a una temàtica més general que els aglutina i que hem definit com a «interactivitat». La «interactivitat», al seu torn, agrupa un conjunt més ampli d'elements de contingut, en aquest cas, relatius a les exigències que plantegen la tasca acadèmica i les formes de participació dels implicats en una tasca. Aquesta categorització és una classificació d'elements que implicava cercar aspectes comuns i diferenciadors emprant un criteri de classificació de categories temàtiques (Bardin, 1996). En l'exemple del nostre treball, doncs, podrem agrupar tots aquells elements que es vinculen amb formes de participació dels implicats en les activitats i tasques d'e/a objecte de planificació, de manera que les actuacions de les mestres tutores, de les mestres de suport, dels pares, dels nens o les formes d'organització social amb què s'organitza l'activitat constitueixen un conjunt més ampli que podem agrupar sota «l'estructura de participació social», que regula les actuacions dels membres que participen en una activitat o en una tasca determinada i que podem situar sota al marc més ampli de la «interactivitat».

Aquest procés va finalitzar en un quart moment, on vam establir la relació del conjunt dels codis, categories i temàtiques i vam establir-ne la relació amb els objectius de la recerca. Aquest moment ens va ajudar a perfilar i, en alguns casos, a reanomenar i/o recodificar alguns elements de contingut, a definir de manera detallada les categories i a precisar els criteris operacionals de l'anàlisi.

Finalment, per concloure aquesta anàlisi de contingut, vam optar pel càlcul de freqüència com una tècnica idònia per interpretar aquest tipus d'anàlisi en les nostres dades. La opció per a aquesta anàlisi quantitativa ens ha permès mostrar la rellevància d'algunes unitats, tot calculant i interpretant la seva freqüència d'aparició en les converses entre les mestres en les sessions de coordinació de nivell (Mayring, 2014).

Per acabar aquest punt, voldríem posar de relleu que, en l'anàlisi qualitativa del contingut, l'establiment del sistema de categories és un element cabdal (Krippendorff, 1980). L'elaboració del sistema de categories constitueix un resultat d'anàlisi i esdevé un element essencial per a l'avaluació de la fiabilitat dels resultats (Mayring, 2014). Per aquest motiu, l'elaboració i l'ús de protocols detallats i precisos, com assenyala Yin (1994), en els estudis de cas és una mesura de fiabilitat que permet replicar el treball realitzat. Seguidament, expliquem breument les mesures de fiabilitat de la nostra recerca.

### 5.6.3. Fiabilitat

Com ja hem fet constar, la nostra recerca s'emmarca en un enfocament qualitatiu-interpretatiu d'investigació, la qual cosa converteixen la fiabilitat en un aspecte controvertit de la recerca. En aquest marc, igual que en els treballs de Clarà (2011) i Justiniano (2015), s'han adoptat les mesures de fiabilitat que tot seguit s'especifiquen.

En primer lloc, el desenvolupament i presentació de protocols d'anàlisi de les dades que incorporen de manera detallada els passos seguits en l'anàlisi, les unitats i els criteris operacionals. La sistematització rigorosa i detallada dels procediments d'anàlisi desenvolupats i l'explicitació dels criteris emprats esdevenen un element essencial en aquest tipus de recerques. Recollim aquestes criteris en el protocol que consta en l'annex 1 d'aquest treball.

En segon lloc, l'anàlisi contrastada de les dades. A través de reunions sistemàtiques i periòdiques amb la directora de tesi vam codificar conjuntament fragments de dades. Aquest fet va permetre precisar criteris d'anàlisi, clarificar i ajustar pautes i alhora va permetre incorporar una mirada intersubjectiva a l'anàlisi. Aquest procés va aportar consistència a l'elaboració i ús del protocol d'anàlisi. Així mateix, en cas de dubtes o controvèrsia en alguns punts de l'anàlisi, es va recórrer a un tercer investigador, cosa que ens va ajudar a avançar progressivament en la definició dels criteris d'anàlisi i en l'aplicació de les categories. Vam portar a terme una anàlisi interjutges per identificar les unitats discursives i l'aplicació de les categories predefinides de sentit interactiu i el grau de prospectivitat.

Per altra banda, l'anàlisi del contingut ha suposat la construcció sistemàtica i progressiva de categories d'anàlisi. L'anàlisi del contingut s'ha portat a terme en diferents fases, a través de les quals s'han anat elaborant, ajustant i aplicant criteris de manera progressiva. El treball regular i sistemàtic amb la directora de la tesi en l'elaboració i aplicació d'aquests criteris ens ha assegurat la consistència de l'anàlisi. Finalment, cal destacar que les anàlisis s'han revisat i realitzat novament, passat un temps, per assegurar-ne al màxim la consistència.

# PART III.

## RESULTATS



## PART III. RESULTATS

### 6. Resultats de l'anàlisi de l'activitat conjunta de planificació

En aquest capítol presentem el resultat de l'anàlisi. La descripció detallada dels resultats es pot trobar a l'annex 3 d'aquest treball (anàlisi i descripció dels resultats). Al llarg del capítol que ara iniciem, anirem fent referència als resultats. Presentarem els resultats i mostrarem exemples concrets de les dades que ens ajudin a il·lustrar les explicacions. Així mateix, hi haurà altres moments en què farem referències més genèriques a les dades i indicarem en quina sessió de treball i seqüència específica podem localitzar la informació referenciada; per exemple, si s'indica S1\_SQ\_07, caldrà buscar la Sessió 1- Seqüència 07 a l'annex 3. Volem fer constar que, per tal de preservar l'anonimat dels participants, els noms que utilitzem per designar-los són inventats.

En l'apartat de metodologia, hem fet referència als nivells en què structurem l'anàlisi de la nostra recerca i hem caracteritzat les unitats de cadascun dels nivells. En el primer nivell del nostre estudi preniem com a referència el model d'anàlisi de la interactivitat proposat per Coll i els seus col·laboradors. Seguint aquesta proposta, la unitat d'anàlisi i interpretació fonamental del model del primer nivell d'anàlisi és el segment d'interactivitat (SI), que es caracteritza pel conjunt d'actuacions dels participants que estan regides per una determinada estructura de participació (estructura de participació social i de tasca acadèmica). El segment d'interactivitat identifica l'activitat conjunta dels participants entorn d'una tasca o activitat determinada (Coll et al., 2008; Erickson, 1982; Erickson i Schulz, 1997; Jordan i Henderson, 1995).

Malgrat que el model d'anàlisi de la interactivitat inclou l'anàlisi dels missatges, en el nostre treball no prenem com a referència aquesta unitat analítica sinó que, seguint Wells (1999/2001) prenem com a unitat les *seqüències* que estan constituïdes per intercanvis comunicatius formats, al seu torn, per moviments mútuament relacionats. En aquest treball, les seqüències d'intercanvis han estat una unitat rellevant per organitzar, analitzar i interpretar les dades, entorn de la qual hem pogut caracteritzar amb major detall les actuacions dels participants al llarg de les sessions de coordinació.

Finalment, per acabar d'estudiar amb minuciositat l'activitat conjunta de planificació de les mestres, presentarem les activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge que són objecte de planificació en cada sessió de coordinació. L'objectiu és conèixer de manera precisa el focus (l'activitat/s o tasca/ques) de la planificació. La seva presentació es portarà a terme mitjançant l'ús de mapes que ens ajudaran a mostrar com apareixen les diverses activitats i tasques al llarg de les sessions de coordinació.

Abans de presentar els segments d'interactivitat volíem precisar alguns dels conceptes als quals ja hem fet referència i continuarem fent referència per caracteritzar l'activitat de planificació conjunta de les mestres, per tal com en la literatura de recerca els termes que emprarem poden tenir significats diversos en funció del marc teòric i de l'àmbit de coneixement en què s'enquadren. La decisió d'utilitzar alguns termes en el sentit que presentarem a continuació obeeix als objectius de mantenir-

nos en tot moment el més vinculats possible a la situació d'observació i anàlisi i de recollir les formes que les participants utilitzen per referir-se a la seva activitat professional.

En aquest sentit, ens referirem a la *programació del nivell* com al programa que l'escola elabora per als infants de P4 del centre a partir del currículum oficial vigent de l'Educació Infantil. La programació configura un primer nivell de concreció curricular que integra, per una banda, l'ideari, l'orientació metodològica i les característiques distintives de l'escola; per l'altra, les característiques dels infants, així com les seves necessitats educatives de socialització i personalització. Aquesta elaboració de la programació del nivell contribueix a configurar, conjuntament amb les dels altres nivells de l'escola, el Projecte Educatiu de Centre. Així mateix, establim una distinció amb el terme planificació. Ens referirem a la *planificació* com a l'activitat de concreció, actualització o reelaboració de la programació del nivell per a un/s grup/s classe concret/s en un determinat curs escolar que es decideix de manera conjunta entre els mestres d'un mateix nivell (coordinació de nivell). En el marc de la planificació, també usarem el terme *pla* per referir-nos a l'objecte o recurs mediador material que les mestres utilitzen per plasmar de manera concreta les decisions relatives a la planificació conjunta del curs. En les reunions de coordinació que analitzarem, cada mestra és responsable d'un grup classe específic, cosa que implica que sigui responsable de l'elaboració del pla de treball d'aquell grup; aquest pla és característic de cada grup classe i, malgrat que les mestres puguin prendre decisions conjuntes i consensuades en la seva elaboració, cada mestra haurà d'acabar concretant aquelles decisions en el pla de treball específic del seu grup. En aquesta línia, voldríem precisar també, i de forma breu, el sentit amb què emprarem els conceptes d'activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge (e/a). Per a la caracterització de les activitats d'ensenyament i aprenentatge, i atesa l'ambigüitat terminològica que pot suposar el terme, prendrem com a referència la precisió de Wells (2001, p. 239) i, usant el terme en un sentit no tècnic, ens hi referirem com a un «esdeveniment curricular relativament autònom i que acostuma a ocupar una lliçó programada». En aquesta línia, utilitzarem el terme «activitats-tasques d'ensenyament-aprenentatge per anomenar les activitats d'ensenyament i aprenentatge de cada grup classe del nivell (P4) (a partir d'ara ens hi referirem de manera abreujada, activitats o tasques d'e/a). No establim distinció entre els termes activitats d'e/a i tasques d'e/a, malgrat les seves diferències conceptuals. En el marc de la planificació del treball de l'aula, tant poden tenir un sentit més genèric i fer referència a l'activitat d'e/a que les mestres duren a terme a l'aula amb els alumnes com focalitzar-se en la vessant més estructurada, tècnica i objectiva, i separada de l'activitat dels participants que presumiblement la portaran a terme. Per aquesta raó, usem els termes activitats i tasques d'e/a com a sinònims.

Al llarg del capítol ampliarem aquest aspecte i posarem de relleu algunes particularitats amb què les mestres es refereixen a les activitats. En aquest sentit, volem precisar que les activitats que les mestres planifiquen constitueixen «sistemes d'activitat situats» que inclouen formes de fer i d'actuar molt pròpies de l'escola (comunitat) i que no poden entendre's al marge d'aquest context cultural, institucional i històric que és l'escola, que les dota de sentit i significat. Per això, com veurem, les mestres contempen les activitats que planifiquen com a sistema d'activitat amb trajectòria històrica i sosteniment cultural al centre.

## 6.1. Primer nivell d'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta: els segments d'interactivitat

Les participants, mestra amb més competència d'escola (MC) i mestra novella (MN), al llarg de les reunions de coordinació de nivell, han construït dues grans formes d'organització de l'activitat conjunta, que hem denominat de la següent manera:

1. Segment de planificació d'activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge.
2. Segment de caracterització de l'avaluació i de seguiment de l'alumnat a l'escola.

### 6.1.1. Segment de planificació d'activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge

La forma d'organització de l'activitat conjunta que es defineix com a segment d'interactivitat de planificació ve delimitada per un conjunt d'actuacions que giren entorn de la concreció conjunta de la programació general del nivell (P4) en el pla de treball setmanal en el grup classe. La finalitat del segment és planificar el treball que es portarà a terme en cada grup classe del nivell en diferents moments del curs. Les mestres despleguen, al llarg de les sessions de coordinació de nivell, un conjunt d'actuacions que apareixen de manera relacionada i que ens permeten identificar i comprendre el que suposa planificar el treball de l'aula. En aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta les actuacions de les mestres s'estructuren entorn de:

- a) Identificar i proposar la inclusió d'activitats i tasques d'e/a per a la planificació conjunta del curs. La identificació de les activitats i tasques es pot fer a partir de:
  - i. Seleccionar activitats i tasques d'e/a d'entre les que conformen la programació del nivell que preveu l'escola i que han estat experimentades en cursos anteriors (*quina de les activitats disponibles seleccionem per configurar el nostre pla de treball setmanal?*).
  - ii. Proposar activitats i tasques d'e/a no explícitament contemplades en el programa del nivell o d'altres que, malgrat estar contemplades en el programa de l'escola, la seva obertura o formulació genèrica exigeix que les mestres responsables del grup classe prenguin decisions per concretar-les a l'aula.
  - iii. Revisar, en els respectius plans, l'estat de distribució de les activitats o tasques d'e/a previstes en el nivell i/o l'estat de desenvolupament de les activitats en cada uns dels grups classe del nivell en què l'activitat pot haver-se iniciat o ja finalitzat. Per tal d'identificar quina activitat és possible incloure en els plans de treball del nivell, en alguns moments, les mestres necessiten establir un punt de partida compartit per tal de planificar de manera coordinada. En aquest sentit, els pot ser necessari revisar prèviament el grau de compliment de les activitats del programa de nivell i identificar quines activitats del programa previst ja tenen contemplades en els plans de treball respectius (*quines ja tenim ubicades i incloses en alguna franja del pla de treball?*); o bé pot ser necessari revisar i compartir amb la mestra paral·lela l'estat de desenvolupament de les activitats (*quines activitats ja hem finalitzat o en quin punt ens trobem, si la tasca encara està procés?*)

b) Presentar i caracteritzar l'activitat d'e/a proposada

En aquesta forma d'interactivitat, l'activitat conjunta s'estructura entorn de la presentació de l'activitat o tasca d'e/a, cosa que suposa concretar les característiques i condicions de la seva implementació i fer-ho de manera contextualitzada en les situacions en què es portaran a terme. En aquesta forma, es poden donar actuacions en les quals compartir la caracterització suposa compartir una representació *prospectiva* de la situació d'implementació (*com podem portar a terme l'activitat en situacions futures?*), però també d'altres en què la representació compartida de la situació és *retrospectiva* (*en què ha consistit la implementació de l'activitat en el grup?*). Les mestres poden focalitzar la seva actuació en l'elaboració conjunta d'una representació de l'activitat de manera retrospectiva, amb la intenció de compartir l'experiència d'haver iniciat una activitat en el grup classe, de compartir els canvis efectuats en la manera de portar-la a terme i seguir planificant o bé de compartir criteris de bon funcionament i, si s'escau, formular recomanacions i/o propostes alternatives per a la seva futura implementació a l'aula.

c) Distribuir les activitats i tasques d'e/a proposades i ubicar-les en espais representats en el pla de treball de cada grup classe del nivell

La forma d'interactivitat de distribució d'activitats i tasques en el pla de treball pren com a focus repartir-les i ubicar-les en els dies i les franges horàries específiques disponibles. Les activitats i tasques d'e/a, ja siguin aquelles seleccionades del programa del nivell i/o aquelles proposades per les mestres del curs, caldran ser ubicades en el pla de treball de cada grup classe del nivell. Com ja hem fet constar, les mestres acorden i coordinen les decisions de planificació, però cada una disposa d'un pla de treball específic i característic del seu grup classe. És per això que, malgrat que portin a terme una gestió comuna de la planificació d'activitats i tasques, cada mestra ha de prendre decisions ajustades a les característiques que presenta el pla de treball del grup classe de què és responsable.

La distribució de les diverses activitats o tasques d'e/a en el plans de treball de cada grup classe té com a finalitat garantir, en última instància, el compliment del conjunt del programa d'activitats previst per al nivell a l'escola i, com veurem en la conversa entre mestres, pot efectuar-se de maneres diverses. Avancem, com posarem de relleu més endavant, que l'actuació de les mestres pot efectuar-se relacionant l'activitat, la representació de la qual comparteixen, amb les situacions reflectides en el pla, que inclou, al seu torn, la consideració de les condicions que les fan possibles en la pràctica. També pot efectuar-se mitjançant actuacions d'informació o confirmació puntual, a mode de tancament o acord de planificació explícit o implícit. En aquest sentit, l'actuació conjunta de distribució d'activitats i tasques en espais del pla de treball pot realitzar-se amb graus d'explicitació molt variables.

d) Analitzar els condicionants que incideixen en l'organització general de l'activitat conjunta del grup classe

En aquesta forma d'interactivitat, l'activitat conjunta de les mestres se centra a identificar incidències que afecten el bon desenvolupament del grup i concretar actuacions de millora. En aquest sentit, l'activitat de les mestres es dirigeix a explorar les incidències identificades en el grup classe, en les quals les mestres problematitzen algunes situacions quotidianes, el seu funcionament i la seva organització. També les interpreten, en alguns casos, valorant la contribució de la normativa de centre en la seva producció. En aquest marc, es poden proposar actuacions alternatives alineades amb les normes d'organització i funcionament establertes a l'escola que facilitin l'abordatge d'aquestes

situacions. El fet d'analitzar els elements que condicionen l'organització de l'activitat conjunta del grup classe comporta identificar-ne aquells que repercuteixen tant en el bon funcionament de l'activitat que es desenvolupa a l'aula com, de manera indirecta, en la planificació del treball del nivell (per exemple, el desenvolupament d'una determinada d'activitat d'e/a pot veure's condicionada perquè es porta a terme a primera hora al matí, atès que hi ha una norma de l'escola que permet als pares acompanyar els nens fins a l'aula mateixa i restar-hi uns instants, si cal). En aquest sentit, i malgrat que l'actuació no es vinculi de manera directa amb la planificació d'una activitat d'e/a determinada, cal contemplar-la també com una actuació característica, ja que es dona en el marc de la planificació de treball de l'aula, on incideixen un conjunt d'elements. La planificació està subjecta a influències diverses que se generen a diferents nivells i la condicionen.

De manera transversal, al llarg de la planificació podem identificar actuacions més específiques que poden aparèixer vinculades a les que acabem de mencionar:

- i. Aportar informacions i explicacions sobre les propostes d'activitats i tasques d'e/a objecte d'inclusió en els plans de treballs dels grups classe del nivell (i/o sobre propostes de canvi plantejades).
- ii. Formular requeriments específics sobre les activitats i tasques d'e/a, sobre la seva posada en funcionament a les aules i sobre la seva distribució en els plans de treball de cada grup classe.
- iii. Oferir orientacions, que poden prendre la forma d'indicacions o recomanacions i suggeriments d'actuació, dirigides a procurar una planificació de les activitats d'e/a ajustada als requeriments del nivell i a les condicions que defineixen cada pla de treball dels grups del nivell.
- iv. Formular valoracions específiques sobre alguns elements de la planificació (per exemple, valoració de característiques que defineixen els respectius grups classe, valoració de la participació dels alumnes durant el desenvolupament d'una activitat, valoració dels materials per portar-la a terme o, entre d'altres, valoració de les formes d'organització específiques que han contribuït al bon funcionament d'una determinada activitat).

Acabem d'assenyalar les actuacions clau del segment que hem anomenat de planificació d'activitats o tasques d'e/a. La funció central d'aquest segment d'interactivitat és la concreció conjunta del pla de treball dels grups classe del nivell de P4, la qual cosa suposa identificar, caracteritzar i distribuir de manera adient les activitats i tasques d'e/a que configuren la proposta educativa del treball a P4 en cada un dels plans de treball del nivell. A tall de síntesi, aquestes actuacions inclouen la proposta d'activitats seleccionades del programa del nivell a l'escola i/o la proposta de noves activitats d'e/a per portar a terme en el grup classe del nivell. La selecció i/o proposta d'activitats i tasques d'e/a es fa d'acord amb les situacions específiques de la pràctica que permeten distribuir-les en els respectius plans de treball i/o implementar-les a les aules en unes determinades condicions. En aquest sentit, les activitats seleccionades de la programació del nivell i/o proposades (activitats i tasques noves, no explícitament contemplades en el programa) caldran ser presentades i caracteritzades amb més detall, atenent el conjunt d'elements que permeten decidir si una tasca pot ser o no contemplada en el pla de treball i implementada a l'aula. La caracterització de les activitats i tasques de manera situada/contextualitzada esdevé un actuació central del segment. En aquest sentit, la planificació de les activitats comporta prendre decisions relatives a la seva distribució en els espais representats en el

pla de treball, és a dir, en franges temporals específiques on coincideixen les condicions que fan possible la materialització de l'activitat d'e/a en la pràctica.

Així mateix, la planificació que elaboren les mestres pot veure's condicionada per un conjunt d'elements que afecten l'organització de l'activitat conjunta que es desenvolupa en el grup classe, elements que tenen a veure amb aspectes de caràcter més general vinculats a l'organització i el funcionament de l'escola, i que cal compartir per prendre decisions que permetin un bon desenvolupament de la planificació del treball que les mestres preveuen portar a terme a l'aula.

Les actuacions de *caracterització* i l'actuació de *distribució* poden presentar-se de manera molt relacionada o esdevenir cadascuna una forma d'actuació predominant i convertir-se en el focus de l'activitat conjunta de planificació de les mestres. És a dir, les mestres poden actuar centrant-se de manera prioritària a elaborar una representació compartida de les situacions d'implementació de les activitats d'e/a o poden esmerçar-se a decidir i acordar la distribució de la tasca o activitat en el pla de treball conjunt del nivell o en un dels plans de treball d'un dels grups, sense discutir la representació de l'activitat i només referir-se puntualment a alguna de les condicions que la permeten situar en el pla de treball.

Tots aquests elements es veuran recollits amb més detall en l'anàlisi de les seqüències comunicatives a l'interior de cada segment.

### **6.1.2. Segment de caracterització de l'avaluació i de seguiment de l'alumnat a l'escola**

L'activitat conjunta de les mestres es dirigeix a caracteritzar la documentació i els procediments habituals de l'escola que permeten portar a terme el seguiment i l'avaluació de l'alumnat al llarg de la seva escolarització. Això implica compartir tant informacions relatives a les característiques específiques dels documents que configuren el sistema de seguiment dels alumnes al centre, com les formes i els procediments d'ús establerts a l'escola.

De manera més precisa podríem dir que l'actuació conjunta de les mestres se centra a:

- a) Identificar les tasques de seguiment i avaluació que cal portar a terme al llarg de curs.

Les mestres tutores dels grups del nivell, al llarg del curs, han de portar a terme un conjunt de tasques d'avaluació i seguiment de l'alumnat del seu grup. Entre aquestes tasques, hi ha l'elaboració dels informes d'avaluació, la realització d'entrevistes amb famílies o l'organització i sistematització de la documentació de seguiment personal de cadascun dels alumnes del grup i la documentació més general relativa al grup classe.

- b) Presentar i caracteritzar les tasques docents de seguiment i avaluació. La caracterització d'aquesta tipologia de tasques suposa:
  - i. Identificar els procediments i criteris establerts a nivell de centre per portar a terme el conjunt de tasques docents per fer efectiva l'avaluació i el seguiment dels alumnes.
  - ii. Identificar actuacions específiques de les mestres per portar a terme el conjunt de tasques d'avaluació i seguiment.

- iii. Revisar i identificar l'estat de desenvolupament d'algunes de les tasques de seguiment i d'avaluació i concretar actuacions al respecte.

Les mestres identifiquen l'estat d'elaboració de les tasques de seguiment de l'alumnat del curs (*quina documentació està elaborada o emplenada i quina no*), especialment, quan revisen la documentació que ha d'haver estat elaborada per les mestres dels cursos anteriors.

- iv. Identificar la documentació relativa al seguiment i l'avaluació de l'alumnat a l'escola, la seva ubicació i organització a l'escola.

La mestres identifiquen quina és la documentació necessària per portar a terme les tasques de seguiment i l'avaluació dels alumnes a l'escola i les formes amb què aquesta documentació està organitzada. La documentació de l'alumnat s'organitza en carpetes específiques, que estan classificades en documentació personal de l'alumnat i documentació relativa a cada un dels grup classe del nivell. Les mestres del nivell hauran d'organitzar i sistematitzar aquesta documentació d'acord amb els criteris establerts.

Igual que en el segment de planificació d'activitats i tasques d'e/a, al llarg d'aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta, podrem identificar actuacions de les mestres més específiques dirigides a:

- i. Aportar informacions i explicacions sobre les tasques docents per portar a terme el seguiment i l'avaluació de l'alumnat a l'escola.
- ii. Formular requeriments específics sobre el desenvolupament d'aquest tipus de tasques a l'escola.
- iii. Oferir orientacions, que poden prendre la forma d'indicacions o recomanacions i suggeriments d'actuació, dirigides a procurar que el desenvolupament d'aquest tipus de tasques s'ajusti als criteris establerts a nivell de centre.
- iv. Formular valoracions sobre aspectes relatius al desenvolupament de les tasques de seguiment i avaluació (per exemple, valoració d'actuacions que contribueixin al bon desenvolupament d'algunes d'aquestes tasques).

En síntesi, podem fer constar que l'actuació conjunta de les mestres se centra a elaborar una caracterització del conjunt de tasques que es requereixen per fer l'avaluació i el seguiment dels alumnes a l'escola. Es tracta de tasques que van més enllà de la planificació de les activitats i tasques a l'aula amb els alumnes, que són pròpies i característiques de l'escola i que les mestres tutores han portar a terme al llarg del curs per acomplir la tasca avaluativa i de seguiment de l'alumnat. Aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta inclou la presentació de com està estructurada la documentació de seguiment i avaluació, l'exposició dels procediments i criteris establerts i la concreció d'actuacions específiques de les mestres per a l'elaboració i desenvolupament d'aquesta tasca. Aquesta forma d'activitat conjunta posa de relleu la necessitat d'aportar informacions i orientacions que garanteixin que un mestre que arriba nou al centre pugui acomplir aquesta tasca d'avaluació amb èxit.

### 6.1.3. Distribució i interpretació de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les sessions de coordinació

Amb l'objectiu de presentar gràficament una visió global de l'estructura de la interactivitat en les sessions de coordinació del nivell, oferim a continuació el mapa d'interactivitat que inclou les grans formes d'organització de l'activitat conjunta que han construït les mestres participants al llarg de les reunions. El mapa mostra la seva distribució al llarg del conjunt de les sessions registrades de setembre a gener. Seguidament, elaborarem una interpretació d'aquesta distribució temporal de les formes d'organització de l'activitat conjunta identificades en les diferents sessions de coordinació del nivell.

2 Taula 6.2. Segments d'interactivitat identificats

S E T E M B R E	S1	SI PLANIFICACIÓ	
	Minuts inici-final	0-0:29:38	29'38''
	S2	SI PLANIFICACIÓ	
O C T U B R E	Minuts inici-final	0-0:30:00	30'
	S3	SI PLANIFICACIÓ	
	Minuts inici-final	0-0:06:00	6'
N O V E M B R E	S4	SI PLANIFICACIÓ	
	Minuts inici-final	0-0:12:18	12'18''
	S5	SI PLANIFICACIÓ	
	Minuts inici-final	0-0:12:44	12'44''
G E N E R	S6	SI CAR. AVALUACIÓ I SEGUIMENT	
	Minuts inici-final	0-0:19:00	19'
	S7	SI PLANIFICACIÓ	
G E N E R	Minuts inici-final	0-0:26:04	26'04''
	S8	SI PLANIFICACIÓ	
	Minuts inici-final	0-0:29:28	29'28''
G E N E R	S9	SI PLANIFICACIÓ	
	Minuts inici-final	0-0:13:26	13'36''
	S10	SI PLANIFICACIÓ	
G E N E R	Minuts inici-final	0-0:08:27	8'27''
	S11	SI PLANIFICACIÓ	
G E N E R	Minuts inici-final	0-0:07:10	7'10''

La taula ens mostra sessions de treball breus, que tenen una durada variable en funció del caràcter natural de les pròpies sessions i que es distribueixen amb certa regularitat en el temps: 3 sessions el mes de setembre; 3 sessions l'octubre; 3 sessions el novembre; 2 sessions el gener. Tenen una periodicitat setmanal, excepte els mesos de desembre i gener, ja que durant el període de Nadal les festes que se celebren a l'escola alteren el treball habitual que es porta a terme a les aules.

A l'escola es proposen i s'estipulen franges horàries per a les reunions entre mestres, ja siguin claustres, reunions d'etapa i de cicle, comissions de treball específiques, sessions de formació, entre d'altres. Si bé és cert, però, que es contemplin franges horàries específiques per al treball entre mestres, les reunions de coordinació del nivell són un espai de treball flexible, atès que només requereixen la coordinació entre les dues mestres paral·leles. Aquest fet és clau per comprendre el tipus de reunió que analitzarem. Les mestres es troben per planificar el treball de l'aula en moments i espais molt diferents, que s'ajusten a les seves necessitats de cada moment. Les reunions que, per altra banda, són d'obligat compliment, es porten a la pràctica amb flexibilitat, perquè responen a les necessitats del dia a dia de les mestres. La informalitat horària d'aquestes reunions fa que la durada sigui breu i la periodicitat un xic irregular. Les mestres es troben per resoldre les necessitats de planificació del curs



i elaborar conjuntament el pla de treball del seu grup classe, cosa que fa que el temps pugui fluctuar entre les diferents sessions.

Les reunions del mes de setembre i les reunions del mes de novembre tenen una durada més llarga respecte de les sessions que tenen lloc al llarg dels mesos d'octubre i gener. Inicialment, podríem pensar que el mes de setembre és el primer mes de la mestra novella a l'escola i és necessari concretar amb més detall la planificació de les activitats; així mateix, la durada fluctua en el temps i les reunions del mes de novembre tornen a tenir una durada més llarga.

La taula de segments mostra que l'activitat conjunta de les mestres en les sessions de coordinació del nivell està centrada a planificar el conjunt d'activitats i tasques d'e/a per portar a terme a l'aula amb els alumnes al llarg del curs. La planificació inclou la identificació i proposta d'activitats i tasques d'e/a, i la seva posterior caracterització. Aquesta caracterització esdevé una actuació altament situada i contextualitzada perquè, com aprofundirem al llarg d'aquest apartat, contempla la situació en què es portarà a terme i el conjunt de condicions que possibiliten o limiten la seva implementació efectiva a les aules i en el pla de treball de cada grup classe del nivell.

De manera més puntual, en les sessions de coordinació, l'activitat conjunta de les mestres se centra en la caracterització de tasques professionals que van més enllà de l'aula, focalitzades a caracteritzar les formes de seguiment i avaluació de l'alumnat a l'escola que han de portar a terme les mestres tutores del grup classe durant el curs acadèmic, com són les entrevistes amb les famílies o els informes d'avaluació del curs. Les dades ens mostren que aquest focus apareix el mes d'octubre (S6), un moment del curs focalitzat a resoldre la necessitat de la mestra novella de portar a terme les tasques d'avaluació i seguiment dels alumnes del seu grup classe. En la sessió s'anticipen les necessitats de la mestra que arriba nova; la mestra novella necessita conèixer la cultura de l'escola en aquest àmbit, necessita conèixer els procediments establerts per accomplir el conjunt de tasques encomanades per la comunitat escolar: avaluar i fer el seguiment del progrés de l'alumnat i del treball realitzat amb el grup al llarg del curs.

## **6.2. Segon nivell d'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta: les seqüències d'intercanvis**

La identificació dels segments d'interactivitat ens ha permès determinar a nivell general les formes d'actuació conjunta de planificació de les mestres en les sessions de coordinació de nivell. Per descriure amb més detall aquestes formes que pren l'activitat conjunta i les actuacions que la caracteritzen, analitzarem els intercanvis comunicatius de les mestres que constitueixen les seqüències, enteses com a unitats configurades per un intercanvi nuclear que les vertebrava i el conjunt d'intercanvis dependents que s'hi vinculen i les amplien (Wells, 2001).

Cada forma d'organització de l'activitat conjunta inclou seqüències comunicatives específiques constituïdes per intercanvis comunicatius relacionats. La taula que mostrem a continuació inclou la identificació d'aquestes seqüències i indica en quin moment (minut de la sessió) s'inicia i en quin moment (minut de la sessió) finalitza cada seqüència.

3 Taula 6.3. Seqüències comunicatives en les sessions

S E T E M B R E	S1	SI PLANIFICACIÓ												29'38"			
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08		SQ 09	SQ 10		SQ 11			
	Minuts inici-final	0-0:01:50	0:01:50-0:02:45	0:02:45-0:03:55	0:03:55-0:04:44	0:04:44-0:07:48	0:07:48-0:11:04	0:11:04-0:17:22	0:17:22-0:19:36	0:19:36-0:22:14	0:22:14-0:23:57	0:23:57-0:24:34	0:24:34-0:26:32	0:26:32-0:29:38			
O C T U B R E	S2	SI PLANIFICACIÓ														30'	
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07		SQ 08	SQ 09	SQ 10	SQ 11	SQ 12	SQ 13		SQ 14
	Minuts inici-final	0-0:03:24	0:03:24-0:05:17	0:05:17-0:06:00	0:06:00-0:08:07	0:08:07-0:11:17	0:11:17-0:13:33	0:13:33-0:15:00	0:15:00-0:15:43	0:15:43-0:18:48	0:18:48-0:19:52	0:19:52-0:21:22	0:21:22-0:23:11	0:23:11-0:23:53	0:23:53-0:24:42	0:24:42-0:28:46	0:28:46-0:30:00
N O V E M B R E	S3	SI PLANIFICACIÓ	6'														
	SQ	SQ 01															
	Minuts inici-final	0-0:06:00															
D I C I M B R E	S4	SI PLANIFICACIÓ							12'18"								
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07									
	Minuts inici-final	0-0:02:19	0:02:19-0:03:10	0:03:10-0:06:05	0:06:05-0:07:27	0:07:27-0:08:20	0:08:20-0:09:17	0:09:17-0:12:18									
G E N E R	S5	SI PLANIFICACIÓ						12'44"									
	SQ		SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05										
	Minuts inici-final	0-0:02:34	0:02:34-0:06:02	0:06:02-0:08:13	0:08:13-0:09:26	0:09:26-0:11:11	0:11:11-0:12:44										
F E B R E	S6	SI CAR. AV. SEG.	19'														
	SQ	SQ 01															
	Minuts inici-final	0-0:19:00															
M A R Ç	S7	SI PLANIFICACIÓ								26'04"							
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08								
	Minuts inici-final	0-0:03:58	0:03:58-0:04:43	0:04:43-0:05:23	0:05:23-0:11:07	0:11:07-0:15:20	0:15:20-0:18:46	0:18:46-0:21:33	0:21:33-0:26:04								
A B R I L	S8	SI PLANIFICACIÓ									29'28"						
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08	SQ 09							
	Minuts inici-final	0-0:03:19	0:03:19-0:06:00	0:06:00-0:10:04	0:10:04-0:12:36	0:12:36-0:17:39	0:17:39-0:19:25	0:19:25-0:25:08	0:25:08-0:26:10	0:26:10-0:29:28							
M A I	S9	SI PLANIFICACIÓ						13'36"									
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05											
	Minuts inici-final	0-0:03:25	0:03:25-0:04:31	0:04:31-0:07:55	0:07:55-0:10:27	0:10:27-0:13:26											
J U N I O	S10	SI PLANIFICACIÓ			8'27"												
	SQ	SQ 01	SQ 02														
	Minuts inici-final	0-0:05:12	0:05:12-0:08:27														
J U L I	S11	SI PLANIFICACIÓ				7'10"											
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03													
	Minuts inici-final	0-0:01:16	0:01:16-0:02:46	0:02:46-0:07:10													

Anteriorment, hem descrit cada forma d'organització de l'activitat conjunta atenent a les grans formes d'actuació de les mestres. A continuació, posarem l'accent en l'articulació dels intercanvis comunicatius que constitueixen seqüències en cada una d'aquestes formes d'organització de l'activitat conjunta.

Les seqüències a l'entorn de les quals s'articula el discurs de les mestres en cada forma d'organització d'activitat conjunta identificada han estat analitzades tenint en compte dues grans dimensions:

- a) **Focus** entorn del qual s'articula l'activitat conjunta de les mestres en la seqüència.

La identificació del focus que presenta l'activitat conjunta entre mestres ens permet elaborar una tipologia específica de seqüències. Així, en cada una de les formes d'organització de l'activitat conjunta identificades, podem trobar-hi seqüències més focalitzades en alguns elements.

En el segment de planificació, trobem seqüències on l'activitat conjunta de les mestres es focalitza en la *caracterització situada* d'activitats i tasques d'e/a, seqüències on l'activitat conjunta es focalitza en la *distribució* d'activitats i tasques d'e/a en el pla de treball, i altres on l'activitat conjunta es focalitza en l'*anàlisi de condicionants de l'activitat conjunta del grup classe*.

La planificació implica en alguns moments detenir-se a caracteritzar les activitats i tasques d'e/a objecte d'inclusió en els plans de treball del grup classe; en altres moments, la planificació es focalitza en la distribució i ajust del conjunt d'activitats en els plans de treball i, en d'altres, la planificació implica discutir alguns elements que condicionen l'activitat prevista en el grup classe; elements que d'alguna manera condicionen la planificació elaborada.

Per altra banda, el segment de caracterització de l'avaluació i de seguiment de l'alumnat a l'escola es defineix per un conjunt d'intercanvis que constitueixen una única seqüència comunicativa. Els intercanvis de la seqüència es focalitzen en la pròpia *caracterització de tasques i procediments d'avaluació i seguiment*, que dona nom al segment.

- b) **Formes comunicatives** característiques de cadascun dels intercanvis que defineixen les seqüències classificades, d'acord amb el focus que presenta l'activitat conjunta de les mestres. L'estructura que presenten els intercanvis en la seqüència ens permetrà identificar amb més detall l'articulació de les actuacions individuals de les mestres i el sistema conjunt d'intercanvis que en resulta.

Aquesta dimensió comunicativa, la presentarem estretament vinculada amb la dimensió anterior (focus), ja que passem a analitzar la dimensió comunicativa de cadascuna de les seqüències tipus prèviament classificades pel focus que presenten. Aquesta anàlisi ens permet observar formes comunicatives específiques amb què les mestres caracteritzen les activitats i tasques d'e/a; formes comunicatives característiques amb què distribueixen i/o ajusten les activitats en el pla de treball, i formes comunicatives prototípiques amb què analitzen condicionants de l'activitat conjunta del grup classe.

D'acord amb el que acabem d'exposar, l'apartat que presentem a continuació s'estructura seguint aquest ordre:

1. Presentació dels focus de les seqüències d'activitat conjunta de les mestres en cadascun dels segments d'interactivitat identificats, distribució temporal en el conjunt de les sessions i interpretació;

2. Presentació de l'anàlisi de les formes comunicatives característiques en cadascuna de les seqüències classificades segons el focus de l'activitat conjunta entre les mestres. Per descriure les formes comunicatives procedirem de la manera següent: en primer lloc, presentarem les formes comunicatives de les seqüències de *caracterització situada*, les distribuïrem temporalment en el conjunt de les sessions de coordinació de nivell i n'elaborarem una interpretació; després, presentarem les formes comunicatives de les seqüències centrades en la *distribució*, les situarem temporalment en el conjunt de les sessions de coordinació de nivell i n'elaborarem una interpretació; finalment, presentarem les seqüències *d'anàlisi de condicionants de l'activitat conjunta del grup classe*, les distribuïrem temporalment en les sessions de coordinació i les interpretarem.

### 6.2.1. Anàlisi de les seqüències. Focus

Seguidament presentarem i analitzarem les seqüències en cada un dels segments identificats. Per fer-ho, ens centrarem a descriure el focus dels intercanvis que les defineixen i la dinàmica general que adopten.

#### 6.2.1.1. Focus de les seqüències del segment de planificació d'activitats i tasques d'ensenyament-aprenentatge

Tal com mostren els resultats, l'activitat conjunta de planificació de les mestres es presenta més focalitzada en alguns dels elements de la planificació del treball de l'aula que en d'altres. A continuació descrivim amb detall les seqüències identificades al llarg del segment de planificació, classificades i interpretades prenent en consideració el focus de l'activitat conjunta entorn del qual s'estructuren: (i) seqüències focalitzades en la *caracterització situada* d'activitats i tasques d'e/a; (ii) seqüències focalitzades en la *distribució d'activitats i tasques* en el pla; (iii) seqüències focalitzades a *analitzar els condicionants que alteren l'activitat conjunta* prevista en el grup classe.

##### 6.2.1.1.1. Seqüències focalitzades en la caracterització situada d'activitats i tasques d'ensenyament-aprenentatge

En les seqüències que hem anomenat de caracterització situada, l'activitat conjunta de les mestres s'estructura entorn de la identificació i concreció de tasques d'e/a pròpies del nivell de P4 que es proposen portar a terme o que ja han portat a terme amb els alumnes i estableixen la seva distribució en els plans de treball de cada grup. Parlem de seqüències focalitzades en la caracterització quan el nucli central, sobre el qual s'articula l'actuació conjunta de les mestres, s'organitza entorn de la representació conjunta d'una activitat o tasca de manera *prospectiva* (allò que es portarà a terme en una situació futura) o *retrospectiva* (allò que ja s'ha portat a terme i esdevé un punt de partida compartit per seguir planificant).

En aquelles seqüències en què la caracterització de les activitats i tasques d'e/a es realitza de manera *prospectiva*, la representació conjunta implica compartir les característiques de l'activitat o tasca d'e/a, ja sigui de manera global i relacionada, tot abordant de forma connectada la totalitat o la pràctica

totalitat dels elements que la caracteritzen, o de manera parcial, tenint en compte només alguns dels elements característics de l'activitat d'e/a.

En la planificació, l'activitat o tasca d'e/a representada es caracteritza de manera situada o connectada amb les condicions (espacials, temporals i de suport) que sostenen la seva implementació. D'aquí que denominem la caracterització que les mestres porten a terme com a *caracterització situada*. En conseqüència, les mestres decidiran o no la seva ubicació en el pla respecte després d'explorar si les condicions que sostenen l'activitat caracteritzada es donen en un espai i un temps determinats i si es possible comptar amb els suports adients. Així mateix, coincidint amb actuacions de caracterització situada, sovint podem identificar en l'anàlisi de l'activitat conjunta d'aquest tipus de seqüències moments en què les mestres no només caracteritzen una determinada activitat sinó, que ajusten la distribució d'altres activitats amb l'objectiu últim d'incloure-les de manera adequada en els plans de treball del nivell. Aquest fet és essencial per comprendre que constantment les mestres, alhora que caracteritzen, prenen decisions de selecció i d'ajust o reajust de les activitats ja planificades, per tal d'anar confeint una proposta ajustada, relacionada i ben seqüenciada.

En conseqüència, la caracterització de l'activitat no és tècnica, sinó definida des d'una perspectiva situada o contextualitzada, delimitada per les circumstàncies presents en les situacions de què disposen en el pla (*quines condicions permeten situar l'activitat en el pla; quines altres activitats cal tenir presents i com les podem disposar per confeccionar un pla de treball que s'ajusti als requeriments de cada grup classe i als del nivell*).

En definitiva la planificació que inclou la caracterització de l'activitat o tasca d'e/a implica que els mestres haguin de compartir:

- a) els elements propis, que defineixen l'activitat o tasca d'e/a no de manera separada, sinó en relació global;
- b) la relació entre aquesta activitat i les condicions que la fan possible i la sostenen (espacials, temporals i recursos personals, tècnics i materials).

En la planificació, les mestres exploren tots aquests aspectes (puntualment se centren més en uns que en uns altres) i confirmen, si s'escau, si hi ha o no relació entre les característiques de l'activitat a l'aula i les condicions en la situació que el propi pla mostra i que, en definitiva, fan possible la seva implementació a l'aula. En conseqüència, si aquesta relació es dona, és possible decidir la inclusió de l'activitat en el pla. Mostrarem amb més detall aquesta dinàmica en l'apartat d'anàlisi del contingut.

Atendre alhora els elements relatius a les característiques pròpies de l'activitat/tasca i les seves condicions d'implementació esdevé central per formalitzar una caracterització situada de les activitats en el pla de l'aula. En aquesta relació, les actuacions de les mestres reben la «resposta de la situació», que actua al seu torn produint conseqüències en l'activitat d'e/a i provocant que els elements constitutius canviïn; d'aquesta manera, activitat i situació s'acoblen mútuament com a conseqüència de l'activitat de les mestres i de la resposta que la situació dona a la seva actuació. Podríem caracteritzar aquest procés com a procés de transacció entre la proposta i la situació. La caracterització situada de les activitats suposa fer possible el pas de l'activitat o tasca d'e/a a la situació pràctica; és a dir, la incorporació de les activitats i tasques en el pla d'acord amb la programació del nivell i de manera relacionada amb les condicions pròpies de la seva plasmació pràctica. Els intercanvis comunicatius posen de relleu la conversa de les mestres entre elles i amb la situació.

Per altra banda, en alguns casos aquesta representació de la situació d'implementació d'una activitat s'elabora de manera *retrospectiva*. Les mestres ja han portat a terme l'activitat d'e/a en condicions situacionals específiques i comparteixen com ha anat la seva implementació, cosa que els permet valorar-ne el funcionament. Aquesta representació retrospectiva els permet prendre decisions per comprovar si és possible implementar el sistema d'activitat (ja sigui quan hi han fet canvis o bé quan es plantegen propostes alternatives per a portar-lo a terme). Això les condueix, si s'escau, a identificar i concretar avenços en la planificació i prendre decisions per a la distribució i ajust del conjunt d'activitats en el pla de treball. En ocasions, la representació retrospectiva del que han fet a l'aula permet a les mestres identificar en quin punt de la planificació es troben i quines activitats cal proposar per avançar en el compliment de la programació del curs.

#### *Dinàmica de la caracterització situada*

Les dades ens mostren que la dinàmica que segueix l'activitat conjunta entre mestres en les seqüències de caracterització pren formes variades, que permeten identificar diferents moments o fases en què la caracterització es porta a terme. Entre els moments de caracterització podem identificar-hi els següents:

- a) Moments en què els intercanvis comunicatius en la seqüència s'orienten a identificar l'activitat d'e/a que es proposa incloure en el planificació conjunta del nivell.

La identificació de moments d'aquestes característiques posa de relleu que l'activitat conjunta de planificació inclou intercanvis dirigits a establir un punt de partida inicial compartit. En aquest moment els intercanvis es dirigeixen a identificar i compartir amb l'altra mestra l'activitat que serà objecte d'inclusió en els plans de treball. Aquest és un pas important per iniciar la representació compartida de la planificació i crear una base intersubjectiva d'inici d'elaboració de la planificació.

Aquesta identificació de l'activitat suposa actuacions diverses de les mestres:

- i. seleccionar i proposar una activitat del programa d'activitats del nivell i/o proposar una activitat nova per portar a terme en els grups del nivell de P4;
- ii. identificar les condicions que defineixen de manera particular l'estat del pla de treball de cada grup classe del nivell per acordar quina activitat és possible incloure en el plans de treball dels dos grups nivell o, de manera particular, en un d'ells;
- iii. revisar el grau de compliment de les activitats del programa previst (*quines ja hem fet*), l'estat de distribució de les activitats en els plans (*quines ja hem distribuït en el pla i quines ens falten*) i l'estat de desenvolupament de les activitats ja iniciades en els grups (*què hem fet i en quin punt ens trobem*). Per identificar l'activitat objecte d'inclusió i posterior caracterització, les mestres poden revisar conjuntament quines activitats tenen ja ubicades en els plans i quines ja han portat a terme en els respectius grups. Aquest moment és habitual en les seqüències i suposa l'establiment d'un punt de partida compartit. En alguns casos, aquesta revisió pot suposar l'elaboració retrospectiva de la situació en què s'ha portat a terme una determinada activitat. Les mestres comparteixen allò que han fet a l'aula, reconstruint la situació en què l'han

implementada, per tal d'identificar com poden seguir planificant de manera coordinada.

- b) Moments en què els intercanvis comunicatius en la seqüència s'orienten a la caracterització de l'activitat proposada.

La identificació de moments d'aquestes característiques posa de relleu l'existència d'intercanvis comunicatius dirigits a aconseguir una elaboració compartida de la representació de la relació entre les característiques de l'activitat/tasca i les condicions de la situació que potencialment sostenen la seva implementació. Les mestres exploren de manera conjunta aquesta relació, que fa possible decidir o no la ubicació de l'activitat/tasca en el pla (*prospectiva o retrospectiva*).

- c) Moments en què els intercanvis comunicatius en la seqüència s'orienten a distribuir la tasca representada i ubicar-la en franges horàries específiques del pla de treball de cada grup classe del nivell.

La distribució de l'activitat pot referir-se als plans de treball de totes dues mestres del nivell o bé centrar-se de manera més concreta en el pla de treball d'una de les mestres tutores quan aquesta mestra ja ha identificat la tasca objecte de planificació i l'ha presentada com a situada en el seu pla. Cal assenyalar també que la distribució d'una activitat en el pla pot requerir l'ajust d'altres activitats que ja hi estan ubicades, així mateix cal que es tinguin presents altres activitats que encara no estan ubicades, però que en un moment o altre, hauran de ser contemplades en el pla de treball del grup, de manera que en resulti una configuració global més ajustada.

La caracterització situada de tasques implica que les mestres prenguin decisions relatives a confeccionar i donar forma al pla de treball, distribuint, redistribuint i ajustant la ubicació del conjunt de tasques en el pla. En aquest sentit, podem veure que la inclusió/ubicació d'una activitat concreta en el pla pot aparèixer molt relacionada amb la redistribució i ajust d'altres. Les mestres constantment prenen decisions en aquest sentit, perquè l'objectiu és elaborar un pla que respongui a les necessitats i característiques del seu grup i a la proposta educativa del nivell.

Tots aquests moments que acabem de presentar no sempre es donen en una mateixa seqüència. Així mateix, tampoc els que es donen es despleguen amb el mateix grau de detall i de forma explícita.

Cal destacar que en les seqüències que hem anomenat de caracterització situada sempre és possible identificar intercanvis dirigits a la *caracterització* d'una activitat, de manera que les mestres elaboren i comparteixen, tot i que amb graus de detall variable, una representació del que suposa portar a terme una activitat determinada. Aquest és l'element que defineix i particularitza aquest tipus de seqüència, en la qual la *distribució de l'activitat* representada podrà aparèixer de manera més variable.

Els intercanvis comunicatius que defineixen la seqüència no segueix fases prèviament establertes o formalment estructurades, sinó que és el resultat d'una construcció conjunta en la qual intervenen molts factors. Per exemple, la identificació de l'activitat pot constituir per ella mateixa una fase de comunicació explícita entre les participants, però, en altres moments, la formulació de la proposta mateixa d'inclusió d'una activitat pot enunciar-se de forma poc explícita i desencadenar-ne alhora la

caracterització. En aquesta mateixa línia, en algunes seqüències, els intercanvis comunicatius de confirmació d'ubicació poden formular-se de manera implícita o, en altres, aparèixer de manera explícita però puntual, a mode de ratificació o acord final entre les mestres. Així mateix, la ubicació de l'activitat en el pla pot plasmar-se en els intercanvis comunicatius com un aspecte que les mestres discuteixin mentre elaboren una representació conjunta i compartida de l'activitat (activitat-situació).

Les variacions a l'interior de les seqüències comunicatives d'identificació, caracterització i distribució de la tasca («caracterització situada») ens permet afirmar que no es tracta de seqüències que mostren una forma estricta o cànon d'actuació que se segueix de manera pautada o prèviament establerta, sinó que és resultat d'una construcció a través de la conversa entre les mestres i entre les mestres i la situació. Les mestres identifiquen conjuntament una unitat global i relacionada d'elements que els permeten, en el curs de l'acció de planificació, prendre decisions de naturalesa diversa i seguir trajectòries de decisió també diverses. En conseqüència, podem afirmar que la planificació no pot ser caracteritzada com una activitat tècnica, sinó que és construïda en la dinàmica mateixa de l'activitat conjunta.

D'acord amb aquest criteri de planificació com a resultat d'una construcció, podem assenyalar diferents dinàmiques de caracterització de les activitats, de manera que trobem seqüències on:

- a) des de l'inici ja s'ha fet explícit el pas de la programació al pla; és a dir, les mestres seleccionen la tasca del programa que és possible distribuir en el pla i, sense compartir-ne explícitament la caracterització, la ubiquen en una franja específica. Un cop identificada i seleccionada l'activitat, les mestres n'elaboraran la caracterització;
- b) el pas de la programació al pla requereix la representació prèvia de l'activitat. Les actuacions dirigides a la representació de l'activitat apareixen com un primer pas per fer possible la concreció de l'activitat en el pla; és a dir, sense una representació detallada de l'activitat no és possible prendre decisions d'ubicació en el pla. Aquesta representació se centra a caracteritzar la interactivitat o activitat conjunta entre la mestra i els nens entorn de la tasca o activitat d'aprenentatge. Incorpora identificar l'estructura d'organització de participació social en la tasca o l'estructura de la tasca mateixa o la relació entre ambdues. Un cop definida l'estructura, per decidir la ubicació de l'activitat, cal tenir present la situació, que ve caracteritzada pels condicionants espacials, temporals i de suport que coincideixen en l'espai temporal. Les mestres es representen prioritàriament la situació pràctica a través de la identificació d'un conjunt d'elements necessaris per sostenir l'activitat (disponibilitat de temps, disponibilitat d'espai, disponibilitat del suport personal, tècnic i material). A través d'aquesta relació entre caracterització i situació poden ubicar de manera definitiva i acordada l'activitat en el pla de treball conjunt del nivell o, de manera més específica, en el pla d'una de les mestres. Per exemple, es pot donar que l'activitat s'hagi presentat ja ubicada en el pla de la mestra amb més competència (MC) i, en conseqüència, en cas que la mestra novella (MN) l'accepti, en la conversa s'explorarà si en el pla de la MN és possible identificar situacions de la pràctica que presentin de manera interrelacionada les condicions de temps, d'espai i de suport necessàries per sostenir aquesta activitat i que, per tant, facin possible decidir-ne la ubicació en el pla;



- c) l'activitat conjunta de les mestres no se centra a definir de manera tan explícita els condicionants de la situació, sinó que se centra en la caracterització de l'activitat d'e/a i a confirmar la seva ubicació en franges del pla, sense representar-se i discutir amb detall l'existència de condicionants espacials, temporals i de suport a l'activitat que coincideixen en aquest espai temporal;
- d) l'activitat conjunta de les mestres se centra a concretar les característiques de l'activitat i la ubicació apareix a mode d'informació o confirmació, un fet que es fa molt evident quan l'actuació conjunta de les mestres se centra de manera prioritària a discutir algun element més específic de la caracterització de l'activitat o tasca; per exemple, quan vertebren la discussió conjunta entorn de l'elaboració dels materials que requereix la implementació de l'activitat.

Finalment recordem que, en algunes seqüències, la consideració situada d'una determinada activitat en el pla de treball pot requerir actuacions de redistribució o d'inclusió d'altres activitats per seguir avançant en el compliment del conjunt del programa previst i configurar un pla de treball ajustat.

En resum, podem afirmar que la planificació com a resultat d'una construcció conjunta ens mostra formes diverses a través de les quals les mestres comparteixen una representació de les activitats objecte de planificació. Aquest procés segueix dinàmiques comunicatives diferents com a resultat de l'activitat conjunta entre les mestres.

La caracterització de les activitats i tasques, però, no sempre es formula de manera *prospectiva*, sinó que pot ser que es porti a terme de manera *retrospectiva*.

El fet de compartir l'experiència d'haver portat a terme l'activitat a l'aula d'una manera determinada permet a les mestres compartir de manera més clara aquells criteris que han afavorit el seu bon funcionament a l'aula, cosa que els permet formular/sustentar propostes de canvi pertinents i viables per ser incorporades en situacions futures. No obstant això, en altres moments, aquesta representació retrospectiva de la situació d'activitats implementades els pot ajudar a prendre decisions d'ajust de les activitats en el pla de treball; per exemple, els canvis efectuats en la forma d'implementar una activitat permet disposar de més temps i, per tant, facilita la distribució d'altres activitats en el pla. Així mateix, el fet de compartir allò que han fet a l'aula els permet identificar en quin punt de la planificació es troben i quines activitats els queden per acomplir la programació prevista en el nivell.

Tot això ens permet afirmar que el procés cap a la representació conjunta de la tasca o activitat objecte de planificació no és un procés uniforme, ni lineal, sinó variable, conformat per un conjunt d'elements que no es representen únicament per la tasca en si, sinó per posar en relació aquesta tasca amb les formes d'activitat conjunta dels agents que hi participen i/o amb les condicions que la fan possible. Per altra banda, volem destacar que les formes que pot prendre l'activitat conjunta dels participants en la tasca o activitat objecte de caracterització pot ser explorada de manera total o parcial per les mestres, cosa que provoca que la caracterització que elaboren pugui centrar-se en àmbits diferents i es pugui concretar també a nivells molt diferents.

D'acord amb l'anàlisi dels resultats, podem identificar que la caracterització d'una activitat es porta a terme tenint en compte àmbits o aspectes diferents de la interactivitat entre la mestra i els nens: (i) l'estructura de la tasca; (ii) l'estructura de participació social; (iii) la concreció de les condicions que

sostenen un determinat sistema d'activitat a l'aula, que fan possible la seva ubicació en el pla i la posterior implementació a l'aula.

L'anàlisi de les seqüències posa de relleu que aquests àmbits no s'aborden tots ni s'aborden al mateix nivell. Per altra banda, l'abordatge dels diferents àmbits es pot fer de manera més o menys relacionada. Per exemple, les mestres poden concretar l'estructura de participació social que pot tenir una determinada activitat a l'aula fent referència més explícita només a les actuacions dels nens, o bé poden fer-ho a través d'una aproximació a la participació social dels mestres i nens en l'activitat de manera interrelacionada i conjunta. Així mateix, també podem trobar que la caracterització que elaboren de l'activitat, en alguns moments, sigui molt puntual.

Globalment, l'anàlisi de les seqüències ens permet identificar que, un cop identificada l'activitat objecte de planificació, s'obre la possibilitat de concretar-la amb major detall i caracteritzar-la amb major o menor grau d'elaboració i contextualització.

A més a més, en les seqüències en què l'activitat conjunta de les mestres gira entorn de la caracterització situada d'activitats i tasques, podem observar diferències en les formes de participació de les dues mestres. És possible identificar un ventall d'actuacions de caracterització de l'activitat que van des d'una actuació més guiada per una de les mestres a una en què la caracterització es realitza de manera més conjunta per part de totes dues mestres tutores. De l'anàlisi de les formes comunicatives que pren l'activitat conjunta ens n'ocuparem una mica més endavant.

Seguidament, per il·lustrar aquest focus d'activitat conjunta que hem descrit volem presentar un exemple d'una seqüència de caracterització situada que ens mostra:

- Intercanvis dirigits a la identificació de l'activitat objecte de planificació conjunta «mirar titelles, conversa sobre contes populars».
- Intercanvis dirigits a la caracterització situada de l'activitat identificada.
- Intercanvis dirigits a la distribució en el pla de les activitats objecte de representació.

Podrem observar com les mestres mentre elaboren una representació conjunta de l'activitat que han d'incloure en el plans de treball, cerquen formes per situar aquesta activitat de manera adient en el pla, en aquest cas, de manera molt específica, en el pla de la MN.

### Exemple 1.

#### Seqüència S1\_SQ\_07. Caracterització situada: «Conversa sobre contes populars, mirar titelles»

209 MC Llavors també hauríem d'anar pensant, com <b>volem que seguim els nens ja de forma definitiva</b> . Ara que ja els hem observat una miqueta. Tu ja has anat fent canvis, no? Jo de moment els he mantingut però segurament... ()	I-E+	01							
210 MN l'Helena avui s'ha fixat i diu... : "Uí molt millor eh? Així ja he vist que havies fet...". Es que no podia més.	R	I-E	02						
211 MC Doncs jo el dimecres ja també diré: "Mira ara ja... us heu d'asseure com jo us dic". Ja he vist coses que no funcionen. I en punt tinguem ja les taules clares, una activitat és: <b>Conversa sobre els contes populars. Mirar titelles</b> . Tu tens titelles a la classe? Jo que sé, sis...		R	I-D	03					
212 MN Alguna, però no sé si tenen relació...			R-E						
213 MC Bueno, ja en buscarem o podem buscar dibuixos			F	I-E	04				
214 MN He vist algun animal, he vist alguna sireneta...			R c. (E)						
215 MC Contes populars. Si no podem anar per les classes a veure si trobem jo que sé, un porquet, una caputxeta vermella...				I c. (E)					



254 MN Jo crec que sí.									F- R
255 MC Llavors quan tinguin el conte escollit, pues... s'ha de dibuixar un personatge, algun, jo que sé... la caputxeta vermella, hi haurà algú que s'atrevirà amb el llop, si no te dibuixaran capubxetes vermelles...									I c. (E)
256 MN Bueno, con, consensuat amb la taula.									R1 I-E 14
257 MC ...Sí.									R- R
258 MN ...Si tu fas la caputxeta, tu què fas? ((ventriloqua amb veu de nen))									I c. (E)
259 MC Costa eh? Costa. Però bueno. S'ha d'intentar.									R I-E 15
260 MN En blanc i negre? I després s'ha de fotocopiar, o amb colors?									R2 I-D 16
261 MC En blanc i negre. Blanc i negre perquè després...									R- E
262 MN Al mateix moment que ho trien, fem el dibuix?									R3 I-D 17
263 MC Sí. Han de fer el dibuix amb...									R- E
264 MN S'han de donar fulls petits també?									F I-D 18
265 MC ...fulls d'aniversari.									R c. (E)
266 MN Jo avui els he retallat eh? () Per fer... els dibuixos aquests els he retallat jo. Bueno, haurem de retallar. Ho he marcat amb una cartolina de les grans i anar retallant.									F I-E 19
268 MC I llavors quan els tinguem tots al mig de la taula, s'omple la taula de la caputxeta vermella, llavors els hi posarem, saps? I els cridarem ja per taules: "La taula de la caputxeta vermella, la gata de..."									R c. (E)
269 MN El rètol el fem nosaltres amb l'ordinador?									F I-D 20
270 MC Sí.									R- E
271 MN De colors									F- R
272 MC La taula dels tres porquets, si, posarem un full de color a sota, i el dibuix de tots. Vale?									R c. (E)
273 MN O sigui amb el que hagin fet ells, fem el muntatge.									F I-E 21
274 MC [Exactel.									R- R
275 MN ...ll aquest muntatge és el que després reduïrem.									I c. (E)
276 MC Sí. I després els hi farem una fitxa gran a cada nen, sobre la taula dels tres porquets, hi hauran els quatre o cinc dibuixos, i cada nen haurà de pintar el seu. [Només el seu].									R I-E 22
277 MN ...el seu. [Perfecte, només									R- R
278 MC Vale									F- R
279 MN Dibuix... ((Escriu mentre parla)) Personatge. (5 segons) Vale () Triar conte per taula i dibuix del personatge.									F- R
280 MC Llavors aquí està perquè no... no podem avançar més perquè aquí ara ja és muntatge nostre. () En punt tinguem el dibuix fet, hem de fer, hem de muntar la fitxa i tot això. ()									F I-E 23

### 6.2.1.1.2. Seqüències focalitzades en la distribució d'activitats i tasques en el pla de treball

L'anàlisi de les seqüències ens permet identificar que l'activitat conjunta de planificació apareix molt focalitzada en la distribució específica de tasques en els plans de treball. Les mestres se centren a elaborar el pla de treball de cada grup classe del nivell, prenen decisions relatives a la distribució i/o ajust de les tasques i les ubiquen en franges temporals específiques del pla de treball de cada grup classe. La finalitat de l'actuació conjunta de les mestres és assegurar el compliment del programa d'activitats previst en el nivell.

Les mestres han de gestionar el desplegament de la programació d'activitats del nivell (P4) prevista a l'escola i decidir, en conseqüència, el pas de la programació al pla específic del nivell i de cada grup classe. Gestionar aquest procés implica prendre decisions que comporten revisar, si cal, la distribució i decidir la ubicació de les activitats i tasques d'e/a en el pla de treball. Així mateix, el procés ha de preveure un seguiment que garanteixi que totes les activitats recollides en la programació del nivell es portin a terme. Això fa que les seqüències que hem anomenat de distribució presentin dos focus lleugerament diferenciats:

- a) Fer efectiva la distribució-ubicació específica de les activitats que encara no s'han inclòs en els plans de treballs dels dos grups del nivell o en un d'aquests plans. Un cop compartida l'activitat objecte d'inclusió, es tracta de fer explícits els elements de la situació per indagar si és possible la seva distribució en el pla de treball.
- b) Compartir l'evolució i l'avenç del pla de treball del cada grup classe; és a dir, compartir una representació de la distribució d'activitats efectuada en el pla de treball que cada mestra seguirà amb el seu grup i, per tant, la configuració que en resulta.

La gestió de la programació implica, doncs, fer efectiva la distribució de les activitats en el pla de les mestres i compartir la distribució de tasques prevista o ja efectuada en cada un dels plans de treball dels grups.

En les seqüències de distribució, l'anàlisi dels intercanvis comunicatius mostra que les mestres se centren prioritàriament a identificar i compartir les condicions o circumstàncies que caracteritzen els sistemes d'activitat o situacions que en permeten la seva plasmació pràctica en el pla. De les converses entre les mestres es desprèn que les formes amb què això es porta a terme són variades i el grau amb què es fan explícites les condicions que permeten materialitzar el sistema d'activitat en el pla també ho són.

En les seqüències relacionades amb el primer focus, podem observar com les mestres identifiquen quines activitats previstes en la programació del nivell resten per ubicar en el pla de treball i com formulen propostes per incloure-les-hi o proposen una nova ubicació per a aquelles que ja ha estan contemplades, però que, per garantir el bon desenvolupament de la planificació i el compliment de la programació del nivell, cal reubicar. Pel que fa al segon focus, les mestres comparteixen els avenços que es van produint en el pla de treball de la pròpia aula que es van configurant de manera diferenciada.

#### *Dinàmica de la distribució*

Les dades ens mostren que la dinàmica que segueix l'activitat conjunta entre mestres en les seqüències de distribució pren formes variades, que permeten identificar diferents fases o moments en què aquesta distribució es porta a terme. Entre els moments de distribució podem identificar els següents:

En les seqüències on cal fer efectiva la distribució de les activitats en el pla:

- a) Moments en què els intercanvis s'orienten a identificar l'activitat objecte de distribució en el pla de treball. La identificació de l'activitat es pot fer a partir de:
  - i. indicar l'activitat pendent de distribució en algun dels plans de treball dels grups del nivell («em queda l'activitat del tomàquet»);

- ii. revisar l'estat de distribució de les activitats en els plans de treball o el seu estat de desenvolupament en cada grup classe (*què hem fet, on som, com han participat els nens quan l'hem portada a terme*) i seguidament, seleccionar/proposar l'activitat objecte de distribució en el pla.
- b) Moments en què els intercanvis comunicatius s'orienten a ubicar l'activitat en franges temporals dels plans de treball respectius i s'estableix, amb major o menor grau de precisió, la relació entre l'activitat i les condicions de la situació que possibiliten la seva ubicació efectiva. Així mateix, la ubicació definitiva de l'activitat en el pla pot estar condicionada o supeditada a la redistribució i/o l'ajust d'altres activitats que cal considerar per anar configurant el pla de treball de cada grup classe del nivell. En alguns moments, els intercanvis poden dirigir-se a confirmar la ubicació de l'activitat en el pla sense indicar franges temporals específiques. I en d'altres, l'objectiu de les aportacions és deixar constància que l'activitat ha quedat inclosa en el pla de treball.

Cal assenyalar que aquests moments que acabem de descriure no es donen en totes les seqüències focalitzades en la distribució, atès que, com comentàvem, l'activitat conjunta de les mestres no se centra sempre en la identificació i posterior distribució de tasques en franges específiques del pla de treball, sinó que pot presentar-se focalitzada a compartir l'estat del pla de treball de cada grup classe.

En aquest sentit, podem observar algunes seqüències formades per intercanvis comunicatius dirigits a compartir la distribució prevista o ja efectuada d'algunes activitats en el pla, així com les decisions preses per configurar el pla de treball del grup d'acord amb els condicionants específics que mostra aquest pla.

Puntualment, podem identificar alguns intercanvis dirigits a identificar activitats de la programació previstes sense acordar-ne la distribució específica. Aquest fet provoca que la conversa entre les mestres se centri a compartir altres elements de les activitats, per exemple, la valoració dels resultats d'una activitat en el grup.

En aquest context, també podem observar com les mestres revisen puntualment els acords de la programació en el cicle, especialment quan les activitats objecte de consideració en el pla afecten al conjunt de les mestres del cicle (*qui fa què quan*). Les mestres han d'incorporar en el seu pla algunes activitats que es programen a nivell de cicle, com és el cas dels racons o els patis. En aquests casos, la programació de l'activitat està establerta i només cal comprovar-ne l'organització. Aquest fet forma part de la gestió comuna de la planificació que les mestres porten a terme en diferents moments de la planificació del nivell.

L'anàlisi de les seqüències ens mostra que la conversa entre les mestres és molt dinàmica i pot centrar-se en elements molt diversos: poden valorar què els queda per fer o aquelles activitats que ja han fet, poden identificar i compartir què han fet o tenen previst de fer, poden revisar els acords de la programació del cicle i concretar-los en el pla de treball propi. En conjunt, però, ens mostren que l'objectiu últim és compartir tot allò que els ajuda a gestionar de manera coordinada els plans de treball de cada grup classe del nivell.

En el procés d'elaboració del pla de treball, les mestres conjuguen de manera dinàmica i relacionada un conjunt d'elements: el programa d'activitats previst en el nivell, la planificació conjunta del treball del nivell i el propi pla del grup classe del qual són responsables. Les mestres elaboren el pla de treball

tenint en compte els requeriments del programa d'activitats previst i les condicions que defineixen cada pla i, alhora, fan avançar aquests plans «individuals» en una mateixa direcció. La conjugació d'aquests tres elements fa que el pla, en cada moment, es pugui anar configurant de manera diversa. En aquest marc, les mestres busquen formes per distribuir les activitats en les franges dels plans de treball, les hi ubiquen i comparteixen els ajustos i/o decisions que van prenent per fer avançar aquests plans.

Un element característic que volem subratllar, tal i com també havíem vist en les seqüències de caracterització situada, és que les mestres comparteixen les decisions per assegurar-se que la planificació del nivell avança en una mateixa direcció. Cal tenir present, però, que cada mestra és responsable d'elaborar el pla de treball del seu grup classe, cosa que li reclama prendre decisions específiques de distribució, d'acord amb els elements que defineixen el seu pla. Aquest fet és clau per comprendre l'amplia varietat de situacions que es presenten.

Quan ens fixem de manera més específica en com es porta a terme aquesta actuació conjunta de distribució, observem *dinàmiques* diferenciades.

Les mestres poden iniciar les seqüències identificant la tasca pendent d'ubicació, proposar-ne la inclusió d'acord amb les condicions que sostenen la seva ubicació i ubicar-la en els espais disponibles del seu pla de treball. En d'altres moments, la mestres necessiten revisar les tasques del programa que els queden per prendre decisions de distribució d'activitats en el pla (*quines activitats podem distribuir, quan i com?*) i, puntualment, els pot ser necessari revisar la programació prevista en el cicle per tal de considerar les activitats en el propi pla de treball. En tots els casos, i de manera molt transversal, les mestres poden establir relacions, més o menys explícites, amb les condicions de la situació que sostenen la ubicació de les tasques en el pla de treball.

Malgrat que en aquest conjunt de seqüències l'activitat conjunta no es focalitzi a elaborar una «representació del sistema d'activitat en l'acció», ja sigui perquè s'ha fet prèviament o perquè el grau de coneixement compartit sobre la tasca objecte de distribució és més elevat, la distribució de les tasques en el pla requereix que s'estableixin relacions amb la condició o condicions que sostenen la seva ubicació específica en el pla, la qual cosa permet a les mestres representar-se si és possible ubicar la tasca i en quin moment resulta més adequat de fer-ho.

Les seqüències que hem anomenat focalitzades en la distribució suposen: (i) fer efectiva la distribució i/o l'ajust d'activitats i tasques d'e/a en els plans de treball i (ii) compartir la distribució prevista o efectuada de les activitats. Aquests elements ens mostraran formes comunicatives lleugerament diferenciades.

Seguidament mostrem dos exemples de seqüències focalitzades en la distribució d'activitats i tasques en els plans de treball del nivell. Les dues seqüències que il·lustrem recullen l'especificitat que acabem d'explicar. En el primer exemple, les seqüències inclouen intercanvis dirigits a:

- a) Identificar l'activitat que cal incloure en els plans de treball del nivell.
- b) Compartir el desenvolupament d'una activitat en el grup classe.
- c) Distribuir l'activitat identificada en les franges disponibles del pla.

En el segon exemple, els intercanvis es dirigeixen a compartir informacions sobre l'estat dels plans de treball respectius.

### Exemple 1.

#### Seqüència S8\_SQ\_06. Distribució d'activitats en els plans de treball

La MN planteja una proposta d'activitat per incloure en els plans de treball del nivell (239) i tot seguit aporta informació sobre el desenvolupament d'una de les activitats realitzades a l'aula. A partir d'aquí es desencadenen un conjunt d'intercanvis dirigits a compartir amb l'altra el desenvolupament d'una de les activitats realitzades, una activitat vinculada al projecte que estan portant a terme («pica-soques»). Després d'haver compartit el desenvolupament de l'activitat a l'aula, les mestres identifiquen quina activitat del projecte els queda pendent («la dels nius») i passen a ubicar-la en el pla. En aquest cas, la franja horària en què es possible ubicar l'activitat ha estat identificada en la formulació mateixa de la proposta (a primera hora). Podem observar com les mestres no elaboren una representació detallada del que suposa portar a terme l'activitat «dels nius» a l'aula, sinó que es recorda molt puntualment una de les característiques que la defineixen (*és només encerclar*) (256).

236 MC M'he posat <b>llibres blancs</b> aquí. (6 segons) Amb llibres blancs a la rotllana no en tens prou? () Justet.	I-E	01							
237 MN Justet. Què vols fer?	R	I-D	02						
238 MC No. °Mh..°		R-E							
239 MN Alguna <b>feina de les pica-soques..</b> () Em diu la Beth «la meva classe no m'ha encerclat aquesta pota, hem encerclat la de dalt». ((Imita la veu de nen))	F	I-E	03						
240 MC No l'han encerclat?		R	I-D	04					
241 MN No hem encerclat aquesta pota, hem encerclat la de dalt. ((Imitant una veu)) ()		R-E							
242 MC Perquè... majorita... Es que hi havia dubte, eh?		F	I-E	05					
243 MN Ho vam dir nosaltres.		R	I-E	06					
244 MC Majoritàriament va sortir aquella, pues els hi va donar com a vàlid.					I c. (E)				
245 MN A mi ahir la Marina em va dir que era la de sota.		R	I-E	07					
246 MC Si					R-R				
247 MN Perquè t'és més garra.					I c. (E)				
248 MC Si m'ho vas dir.					R-R				
249 MN [Perquè s'enganxa] més a l'arbre. Però és que, són iguals, una és primeta, i l'altra és gruixuda.					I c. (E)				
250 MC Majoritàriament pensaven que era la de dalt per tant se'ls hi va donar com a vàlid.		R	I-E	08					
251 MN i una està molt més ampliada que l'altra. Si... És igual Però Bueno, perquè s'apigues que s'ha fixat.					I c. (E)				
252 MC Mhm. (4 segons) Bueno, doncs jo aquí <b>lacabaré feines!</b>		R	I-E	09					
253 MN [vols que fem] una de pica-soques, faig a primera hora una de <b>pica-soques</b> i explico un <b>llibre blanc</b> després?		R	I-D	10					
254 MC Mh, no me'n recordo què ens queda					R-E				
255 MN <b>La dels nius.</b> La dels nius, pot ser que n'hi haguessin dues de fotocopiades?		F	I-D	11					
256 MC La del niu no l'hem fet, no? Vale. És només encerclar, eh?					R-E				
257 MN Per això.					F-R				
258 MC I després podem fer un <b>llibre blanc</b> . vale.					R c. (E)				
259 MN Sí. Només tinc a la Dolors, que serà àgil. Mhm.		F	I-E	12					
260 MC <b>Feina dels nius</b> ((Escriu) Projecte ( ))					F-R				
261 MN Dibueix, vale.					F-R				



262 MC Ja està, no? Aquesta setmana...													F	I-E+	13
263 MN Perfecte, sí.														R-R	

En altres seqüències, les mestres no acorden la distribució de les activitats, sinó que en comparteixen l'organització i les condicions que afecten la seva distribució en el propi pla de treball.

### Exemple 2.

#### Seqüència S11\_SQ\_01. Distribució d'activitats prevista en els plans de treball

En l'exemple que mostrem, les mestres comparteixen la distribució prevista en els plans respectius, que es veuen condicionades per l'absència de la mestra de suport. La MN, malgrat l'absència de la mestra de suport, seguirà portant a terme l'activitat prevista («psico»). Per altra banda, en el cas de la MC, l'absència de la mestra de suport li reclama reconsiderar l'organització de les activitats que configuren el seu pla de treball, en lloc de l'activiat del «quinzet», la mestra farà «racons de joc» i «acabarà feines pendents». El fet de compartir la distribució prevista permet a les mestres fer un seguiment coordinat dels plans de treball del nivell.

5 MC [Araestic...] A veure. Aquesta setmana hem de tenir en compte que la Mariona el divendres no vindrà no? En tot el dia?	I-D	01							
6 MN A mi no em farà la <b>psico</b> me l'he de fer jo. Bueno, no la farem juntes.	R-E								
7 MC Aniràs a psico? Je... Per tant no partireu grup, no?	F	I-D	02						
8 MN Sí que la faré.		R-E							
9 MC Aniràs a psico igualment tu?		F	I-D	03					
10 MN Sí perquè: els nens estan molt... [saturats.]			R-E						
11 MC [Els hi agrada no?] I jo evidentment no puc fer quinzet			F	I-E	04				
12 MN Ja me'l buscaré, no.									
13 MC Per tant, faré <b>racons de joc</b> . No jo no puc partir, fer quinzet i... i jocs a la classe amb tots no m'atreveixo tampoc.							I c. (E)		
14 MN No, o <b>envernissar</b> allò [Com la setmana passada.]							R	I-E	05
15 MC [Racons de joc i com que tinc feines mm... pendents per anar <b>acabant</b> puc, puc aprofitar per anar cridant nens... i provar alguna coseta. Per tant no parte orti... no parteixo							I c. (E)		
16 MN ° <b>Quinzet</b> .. I <b>jocs</b> ° ( )							R-R		
17 MC Mhm							F-R		

#### 6.2.1.1.3. Seqüències focalitzades en l'anàlisi dels condicionants de l'activitat conjunta del grup classe

En el marc de la planificació, poden aparèixer moments puntuals en els quals les mestres exposen algunes incidències en el funcionament del grup classe del nivell i exploren elements que configuren situacions de la pràctiques, que caracteritzen com a problemàtiques, en tant que tenen incidència en el bon funcionament del grup.

##### *Dinàmica de l'anàlisi dels condicionants de l'activitat conjunta del grup classe*

Entre els moments o fases generals de les seqüències podem assenyalar els següents:

- a) Moments en què els intercanvis comunicatius en la seqüència s'orienten a presentar la situació de la pràctica per tal de compartir-ne la representació.
- b) Moments en què els intercanvis comunicatius en la seqüència s'orienten a indagar la situació que s'identifica com a «problemàtica». Les mestres comparteixen què és problema en la situació i elaboren conjuntament quins dels elements de la situació entren en conflicte, de manera que frenen el desenvolupament de l'activitat quotidiana a l'aula i provoquen que sigui objecte de discussió conjunta.
- c) Moments en què els intercanvis comunicatius en la seqüències s'orienten a plantejar actuacions possibles en la situació problematitzada.

En aquest grup de seqüències, les mestres se centren a indagar els elements que defineixen les situacions plantejades per comprendre-les i cercar formes d'actuacions viables que permetin seguir amb el bon desenvolupament de la planificació. Així mateix, és possible identificar la formulació de propostes d'actuacions que recullin la visió de l'escola i que, alhora, donin resposta específica a la situació plantejada per alguna de les mestres tutores del nivell.

Volem posar de relleu que aquests moments no són explícits en les tres seqüències que presenten aquest focus d'activitat conjunta. Aquests moments són més evidents en algunes seqüències que en d'altres, perquè en les seqüències on també identifiquen alguns condicionants de l'activitat conjunta, les mestres són molt més resolutives, de manera que identifiquen i plantegen un problema, i es proposen opcions per a la seva resolució.

Per exemple, podem veure aquestes fases o moments de manera clara en una seqüència que planteja una situació vinculada amb algunes normes d'organització i funcionament establertes a l'escola (particularment, les normes horàries que regulen l'entrada dels pares a l'escola) (vegi's S2\_SQ\_06). En canvi, en altres moments, podem observar com es planteja una problemàtica, en aquest cas, vinculada a l'atenció que els suports externs ofereixen als nens d'un dels grups classe del nivell, on no s'analitzen en detall els elements que expliquen la situació, sinó que es proposa una actuació específica per resoldre-la (vegi's S5\_SQ\_03). En qualsevol cas, es tracta de seqüències breus que, com veurem en els mapes, apareixen de manera molt puntual en el conjunt de sessions de coordinació del nivell.

Així mateix, i malgrat la seva presència puntual, cal destacar-ne la rellevància. En el curs de la planificació del treball a l'aula, poden aparèixer situacions que generin un cert desconcert a la mestra novella, en tant que condicionen el desenvolupament de l'activitat quotidiana a l'aula i necessiten ser compartides amb l'altra mestra.

Seguidament mostrem un exemple d'una de les seqüències en què les mestres analitzen elements que condicionen l'activitat conjunta prevista en el grup. En aquest cas, les mestres discuteixen amb més detall una situació exposada per la mestra novella vinculada a l'organització horària establerta a l'escola.

### **Exemple 1.**

#### **Seqüència S2\_SQ\_06. Anàlisi de condicionants de l'activitat conjunta del grup classe**

En la seqüència podem observar les fases o moments que hem descrit: presentació de la situació-problematització-interpretació de la situació-concreció de propostes d'actuació en la situació.

192 MN Avui li he dit a la mare del Joan, eh, ho has sentit o no? Has obert la porta, estava la mare del Joan que li he dit () *Demà a aquesta hora ja estaran a música, eh?.	I-E	01							
193 MC [No ho he sentit, no ho he sentit.]	R-R								
194 MN [Ah no, és que, arriba tardíssim]	<b>F</b>	<b>I-E</b>	02						
195 MC Cada dia?		<b>R</b>	<b>I-D</b>	03					
196 MN Cada dia. I li és igual. ()					R-E				
197 MC Bueno, pues demà l'acompanyarà ella a música. ()		<b>F</b>	<b>I-E</b>	04					
198 MN Els hi és igual. I clar aquella porta és un pal. Cada vegada l'has d'obrir i tancar.					R c. (E)				
199 MC Mhm.					F-R				
200 MN Eh, això no ho té present, no ho tenen present.					R c. (E)				
201 MC Però això no::					F-R				
202 MN Com els de l'Octavi, que, han entrat per aquella porta a les 8 menys 20. I em trobo el nen allà a les 8 menys 20.					R c. (E)				
203 MC No, això no eh? Això sí que no. Aquí sí que t'has de quadrar.		<b>F1</b>	<b>I-E</b>	05					
204 MN ...8 menys 20, 8 menys quart...					R c. (E)				
205 MC 9 menys quart.					R c. (E)				
206 MN 9 menys quart. I se n'anaven a: bueno, han preparat les coses d'ell, m'han començat a donar el llibre, no sé què, no sé cuantos...No és la meva hora.					R c. (E)				
207 MC No, aquí sí [que...]					F1	I c. (E)			
208 MN [L...!] *Anem a la classe del germà del Guillem, la germaneta a portar-lo ((Simulant la veu de la mare en veu de nen)) I clar també arribaven a menys deu. ()					R c. (E)				
209 MC Que li comença un germà aquí a P3? () Bueno hauran vingut... ()		<b>F2</b>	<b>I-E</b>	06					
No sé, a veure què et fan demà, però fins a les nou no agafis cap nen, [vull dir...]		F1	I c. (E)						
210 MN [Em fa una mica] d'entrar i sortir per on volen.					R c. (E)				
211 MC [Tu:]						I c. (E)			
212 MN [Molt macos..]					R c. (E)				
213 MC Aquí sí que t'hi pots quadrar [eh.]						I c. (E)			
214 MN [Mhm mhm (assenteix)]						R-R			
215 MC El nano que t'arribi abans d'hora eh... Tu... No, me'n vaig a fer una feina i els deixes per allà. i... us haureu d'esperar fora. Això sí que els hi pots [dir].						I c. (E)			
216 MN [Mhm, mhmm]. Vale						R-R			
217 MC Però que vinguin els pares tard aquí es permet eh això.						I c. (E)			
218 MN Ja.						R-R			
219 MC Aquí es permet. Hem de tindre una mica de mà esquerra.						I c. (E)			
220 MN Mhm						R-R			
221 MC Dir... mira, ara fem músiques a primera [hora:]						I c. (E)			
222 MN [Clar jo és que li he dit.]		<b>R</b>	<b>I-E</b>	07					
223 MC Fem alguna [activitat]						I c. (E)			
224 MN [Dic, dic "Demà a aquesta hora estarem fent música, eh? Es perdrà la classe" () ((modula la veu, però és com si ho digués ella))						I c. (E)			
225 MC Mmhh... Però aquí hem de tindre mà...[Una mica de mà esquerra]						R-R			
226 MN [Joan vine demà] hem de venir més d'hora.						I c. (E)			
227 MC Però, és cada dia que t'arriba tard? (4 segons)		<b>R</b>	<b>I-D</b>	08					
228 MN °Sj°						R-E			
229 MC Vale. Però això està permès aquí eh? [vull dir que...]			<b>F</b>	<b>I-E</b>	09				
230 MN [Ja.] Pues au.						R-R			
231 MC Mmhh.						F-R			
232 MN [Com vulguin]						R-R			

233 MC [La Clara], la Clara ho permet [perfectament això.]								I c. (E)		
234 MN [Ja]								R-R		
235 MC Llavors a P5 és quan se queixen més perquè tenen molts que fan, ja [treballen al matí].								I c. (E)		
236 MN [Mmhh mnhh]								R-R		
237 MC Llavors es queixen i amb raó, perquè... ( [els dies que juguem]).								I c. (E)		
238 MN [És un pal eh?]								<b>R</b>	<b>I-E</b>	10
239 MC Però segons la Clara [això..]									R-R	
240 MN [°És un pal°]									F-R	

En altres seqüències que presenten el mateix focus d'activitat conjunta, les mestres no s'aturen a analitzar en detall la situació presentada, sinó que podem veure que es proposen de manera més directa actuacions específiques que afavoreixen la seva resolució.

### Exemple 2.

#### Seqüència S5\_SQ\_03. Anàlisi de condicionants de l'activitat conjunta del grup classe

En la seqüència que mostrem a continuació, les fases que hem presentat no són tan explícites. Fixem-nos com s'identifica una «situació» que altera l'activitat habitual del grup classe i condiciona la planificació prevista. Aquesta situació, però, no s'explora en detall, sinó que s'identifica (es comparteix amb l'altra mestra) i tot seguit s'assenyalen alguns elements que poden contribuir a la seva resolució (cal resoldre la problemàtica amb la mestra de suport).

122 MN [AX no hi ha manera que faci algo amb la Blanca.]	I-E	01							
123 MC Per què?	<b>R</b>	<b>I-D</b>	02						
124 MN Perquè és divendres, i entre que hi han pont i hi ha festes, no m'ha de treballar cap dia. Això s'hauria de canviar. És que venen expressament per ella. () O sigui, agafen a la Xènia i agafen a altres, però perquè venen per ella. Demanen per aquests pares. Això s'hauria de parlar amb la... això, això l'hauriem de canviar eh, aquí tindrem un problema amb els pares.			R-E						
125 MC Parla-ho amb [la..]	<b>F</b>	<b>I-E</b>	03						
126 MN [Es que] tindrem [problemes]			R c (E)						
127 MC [... Amb] la Judith [de..]			I c (E)						
128 MN [Quantes sessions] ha perdut? No n'ha fet CAP.			R c (E)						
129 MC I és que els divendres és mal dia..	<b>F</b>	<b>I-E</b>	04						
130 MN Home			R-R						
131 MC ..perquè és que cauen totes les festes. I en quina hora l'agafen?			I c. (D)						
132 MN A l'hora de dinar, 11:45 a 12:30. El <b>parar taula</b> ja se'l perd. Té càrrec ella. Es que aquesta hora és fatal per la Blanca.			R-E						
133 MC [Bueno]			F-R						
134 MN [És fatal] és fatal. Jo crec que s'hauria de valorar. I aquí em ve per l'Aleix. Ja em diràs tu el dia de <b>psico</b> .			R c. (E)						
135 MC N:: la Judith. No no no no no, me sembla que ha fet algun canvi [eh?]		<b>F</b>	<b>I-E</b>	05					
136 MN [Ai això] em [sona pot ser] que ho canvies.			<b>R</b>	<b>I-E</b>	06				
137 MC [Sí..] Perquè em va dir que no tenia massa sentit..				<b>R</b>	<b>I-E</b>	07			
138 MN [Bueno, haurem de fer algun canvi].					R-R				
139 MC [I ha agafat a] l'Oriol. A l'Oriol i al [Ricard.]					I c (E)				

140 MN	[Sí sí sí] sí que m'ho va comentar això.							R-R		
141 MC	S'ha agafat a l'Oriol [i al Ricard.]							I c (E)		
142 MN	[E: un mati.] no?							R	I-E+	o8
143 MC	Si.								R-R	

### 6.2.1.2. Focus de les seqüències del segment de caracterització de l'avaluació i el seguiment de l'alumnat a l'escola

Com ja hem observat en el primer nivell d'anàlisi i d'interpretació, de manera puntual apareix una forma d'organització de l'activitat conjunta centrada en la caracterització de l'avaluació i el seguiment dels alumnes a l'escola. L'activitat conjunta de les mestres no se centra en la planificació d'activitats i tasques d'e/a, sinó que se centra a caracteritzar un conjunt de tasques relatives a la funció avaluativa i de seguiment de l'alumnat. Malgrat que la funció d'avaluació és una tasca habitual d'un mestre, la seva posta en funcionament (la seva concreció pràctica) està molt vinculada a les formes i procediments establerts a l'escola per dur-la a terme i, per tant, una mestra que arriba nova a l'escola l'ha de conèixer per poder actuar seguint els requeriments establerts. Com havíem vist, aquesta forma apareix de manera puntual en les sessions de coordinació del nivell, atès que inclou elements de caràcter més institucional que poden ser abordats en altres àmbits, com pot ser la coordinació del cicle o l'etapa. Així mateix, si apareix en la sessió de coordinació del nivell també resulta rellevant analitzar-ho. El fet que aparegui en un moment determinat del curs (octubre) quan les mestres han de portar a terme les tasques d'avaluació i seguiment del progrés dels alumnes també resulta significatiu.

Aquesta forma d'organització d'activitat conjunta, que apareix de manera puntual en les sessions de coordinació de nivell (S6), inclou una seqüència comunicativa que presenta un únic focus d'activitat conjunta. L'activitat de les mestres se centra a caracteritzar les tasques i procediments establerts a l'escola per portar a terme l'avaluació i el seguiment dels alumnes.

L'activitat conjunta de les mestres coincideix amb aquelles actuacions que havíem descrit en el nivell de segment, és a dir, converteixen en focus d'actuació predominant les que havíem descrit anteriorment quan explicàvem les grans formes d'organització de l'activitat conjunta. Les recordem:

- a) Identificar les tasques de seguiment i avaluació que cal portar a terme al llarg de curs.

Les mestres tutores dels grups, al llarg del curs, han de portar a terme un conjunt de tasques d'avaluació i seguiment de l'alumnat del seu grup. Entre aquestes tasques, hi ha l'elaboració dels informes d'avaluació, la realització d'entrevistes amb famílies i l'organització i sistematització de la documentació de tant la de seguiment personal de cadascun dels alumnes del grup com la més general relativa al grup classe.

- b) Presentar i caracteritzar les tasques docents de seguiment i avaluació. La caracterització d'aquesta tipologia de tasques suposa:
  - i. Identificar els procediments i criteris establerts a nivell de centre per portar a terme el conjunt de tasques docents per fer efectiva l'avaluació i el seguiment dels alumnes.

- ii. Identificar actuacions específiques de les mestres per portar a terme el conjunt de tasques d'avaluació i seguiment.
- iii. Revisar i identificar l'estat de desenvolupament d'algunes de les tasques de seguiment i d'avaluació i concretar actuacions al respecte.

Les mestres identifiquen l'estat d'elaboració de les tasques de seguiment de l'alumnat del curs (quina documentació està elaborada o emplenada i quina no, especialment aquella documentació que ha d'haver estat elaborada per les mestres dels cursos precedents).

- iv. Identificar la documentació relativa al seguiment i l'avaluació de l'alumnat, la seva ubicació i organització a l'escola.

La mestres identifiquen quina és la documentació necessària per portar a terme les tasques de seguiment i d'avaluació dels alumnes i les formes amb què aquesta documentació està organitzada. La documentació de l'alumnat s'organitza en carpetes específiques que estan classificades i indicades de manera específica (documentació personal de l'alumnat i documentació relativa a cada grup classe del nivell) que les mestres hauran d'organitzar i sistematitzar d'acord amb els criteris establerts.

Igual que en el segment de planificació d'activitats i tasques d'e/a, al llarg d'aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta podem identificar actuacions de les mestres més específiques dirigides a:

- i. Aportar informacions i explicacions sobre les tasques docents per portar a terme el seguiment i l'avaluació de l'alumnat a l'escola.
- ii. Formular requeriments específics sobre el desenvolupament d'aquest tipus de tasques a l'escola.
- iii. Oferir orientacions, que poden prendre la forma d'indicacions o recomanacions i suggeriments d'actuació, dirigides a procurar que el desenvolupament d'aquest tipus de tasques s'ajusti als criteris establerts a nivell de centre.
- iv. Formular valoracions específiques sobre el desenvolupament de les tasques docents de seguiment i avaluació.

En resum, podem fer constar que l'actuació conjunta de les mestres se centra a elaborar una caracterització del conjunt de tasques que es requereixen per fer l'avaluació i el seguiment dels alumnes. Es tracta de tasques que van més enllà de la planificació de les activitats d'e/a que es porten a terme a l'aula, i que són pròpies i característiques de l'escola. Les mestres tutores les han de portar a terme al llarg del curs per acomplir la tasca avaluativa i de seguiment de l'alumnat. Aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta inclou la presentació de l'organització de la documentació de seguiment i l'avaluació, dels procediments i criteris establerts per portar a terme aquesta tasca i la concreció d'actuacions específiques de les mestres per a la seva elaboració i desenvolupament. Per complir-la d'acord amb els requeriments del centre és necessari aportar informacions i orientacions al respecte, que garanteixin que un mestre que arriba nou al centre pugui realitzar-la amb èxit.

Així mateix, serà possible identificar actuacions d'aportació d'informacions sobre les tasques d'avaluació i seguiment, l'establiment de requeriments que ajudin a concretar-les i la formulació d'orientacions específiques que defineixen l'actuació de les mestres seguint els criteris establerts a l'escola. Atès que l'activitat conjunta presenta un únic focus, quan presentem l'estructura comunicativa que pren la seqüència il·lustrarem les formes comunicatives que la caracteritzen.

### **6.2.1.3. Distribució i interpretació dels focus de l'activitat conjunta en les sessions de coordinació del nivell**

La taula que presentem a continuació (6.4) mostra la distribució dels focus d'activitat conjunta que acabem de detallar. Ens permet mostrar de manera gràfica la distribució de les seqüències al llarg de les sessions de coordinació; seqüències que estan identificades pel focus característic que presenten els intercanvis que les configuren. Per una banda, la *caracterització situada*, la *distribució d'activitats i tasques en el pla* i l'*anàlisi dels condicionants que alteren l'activitat prevista en el grup classe* (segment d'interactivitat de planificació d'activitats i tasques d'e/a) i, per l'altra, la *caracterització de les tasques d'avaluació i seguiment de l'alumnat* (segment de caracterització de l'avaluació i el seguiment). A continuació elaborarem una interpretació dels resultats que ens mostra la taula 6.4.

4 Taula 6.4. Distribució dels focus de l'activitat conjunta en les sessions de coordinació

		SI PLANIFICACIÓ														
S E T	S1	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08	SQ 09	SQ 10	SQ 11				
	Minuts inici-final	0-0:01:50	0:01:50-0:02:45	0:02:45-0:03:55	0:03:55-0:04:44	0:04:44-0:07:43	0:07:48-0:11:04	0:11:04-0:17:22	0:17:22-0:19:36	0:19:36-0:22:14	0:22:14-0:23:57	0:23:57-0:24:34	0:24:34-0:26:32	0:26:32-0:29:38		
	Durada	1'50"	0'55"	1'10"	0'51"	3'04"	3'16"	6'18"	2'14"	2'38"	1'43"	0'37"	1'58"	3'06"		
M B R E	S2	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08	SQ 09	SQ 10	SQ 11	SQ 12	SQ 13	SQ 14	
	Minuts inici-final	0-0:03:24	0:03:24-0:05:17	0:05:17-0:06:00	0:06:00-0:08:07	0:08:07-0:11:17	0:11:17-0:13:33	0:13:33-0:15:00	0:15:00-0:15:43	0:15:43-0:18:48	0:18:48-0:19:52	0:19:52-0:21:22	0:21:22-0:23:11	0:23:11-0:23:53	0:23:53-0:24:42	0:24:42-0:28:46
Durada	3'24"	1'53"	0'43"	2'07"	3'10"	2'16"	1'27"	0'43"	3'05"	1'04"	1'30"	1'49"	0'42"	0'49"	4'04"	1'14"
O C T U B R E	S3	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01														
	Minuts inici-final	0-0:06:00														
Durada	6'															
N O V E M B R E	S4	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07								
	Minuts inici-final	0-0:02:19	0:02:19-0:03:10	0:03:10-0:06:05	0:06:05-0:07:27	0:07:27-0:08:20	0:08:20-0:09:17	0:09:17-0:12:18								
Durada	2'19"	0'51"	2'55"	1'22"	0'53"	0'57"	3'01"									
D I C E M B R E	S5	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05										
	Minuts inici-final	0-0:02:34	0:02:34-0:06:02	0:06:02-0:08:13	0:08:13-0:09:26	0:09:26-0:11:31	0:11:31-0:12:44									
Durada	2'34"	3'28"	2'11"	1'13"	3'18"	1'33"										
J A N I R	S6	SI CARACT. AV. SEG.														
	SQ	SQ 01														
	Minuts inici-final	0-0:19:00														
Durada	19'															
F E B R E	S7	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08							
	Minuts inici-final	0-0:03:58	0:03:58-0:04:43	0:04:43-0:05:23	0:05:23-0:11:07	0:11:07-0:15:20	0:15:20-0:18:46	0:18:46-0:21:33	0:21:33-0:26:04							
Durada	3'58"	0'45"	0'40"	5'44"	4'13"	3'26"	2'47"	4'31"								
M A R Ç	S8	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08	SQ 09						
	Minuts inici-final	0-0:03:19	0:03:19-0:06:00	0:06:00-0:10:04	0:10:04-0:12:36	0:12:36-0:17:39	0:17:39-0:19:25	0:19:25-0:25:08	0:25:08-0:26:10	0:26:10-0:29:28						
Durada	3'19"	2'41"	4'04"	2'32"	5'03"	1'46"	5'43"	1'02"	3'18"							
A B R I L	S9	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05										
	Minuts inici-final	0-0:03:25	0:03:25-0:04:31	0:04:31-0:07:55	0:07:55-0:10:27	0:10:27-0:13:26										
Durada	3'25"	1'06"	3'24"	3'32"	2'59"											
M A I	S10	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02													
	Minuts inici-final	0-0:05:12	0:05:12-0:08:27													
Durada	5'12"	3'15"														
J U N I O	S11	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03												
	Minuts inici-final	0-0:01:16	0:01:16-0:02:46	0:02:46-0:07:10												
Durada	1'16"	1'30"	4'24"													

SI PLANIFICACIÓ	
<span style="background-color: #f08080; width: 15px; height: 10px; display: inline-block;"></span>	Caracterització situada
<span style="background-color: #f0e68c; width: 15px; height: 10px; display: inline-block;"></span>	Distribució
<span style="background-color: #f0e68c; width: 15px; height: 10px; display: inline-block;"></span>	Anàlisi de condicionants de l'activitat conjunta en el grup classe
SI CARACTERITZACIÓ DE L'AVALUACIÓ I EL SEGUIMENT	



El mapa ens permet veure que l'activitat conjunta de les mestres al llarg del segment de planificació apareix molt focalitzada en la *caracterització situada d'activitats i tasques d'e/a* i això es manté amb una certa regularitat al llarg de totes les sessions de coordinació de nivell. Les dades mostren com la comunicació centrada en la caracterització es dona molt més i d'un manera continuada en les sessions inicials de coordinació; progressivament, l'activitat comunicativa de les mestres incorpora seqüències més centrades en la *distribució d'activitats i tasques en el pla de treball* de cada grup classe del nivell, és a dir, l'activitat conjunta passa a focalitzar-se en la distribució, ubicació i ajust del conjunt d'activitats i tasques en el pla de treball, d'acord amb les condicions que defineixen cada pla i amb els requeriments propis del nivell.

Podríem afirmar que les sessions de coordinació de nivell es destinen, fonamentalment, a la planificació del treball que es portarà a terme a les aules, cosa que suposa combinar sempre dos àmbits, l'acció i el pla. És per això que la caracterització de les tasques és sempre situada; té en compte el camp d'acció en què es realitzarà l'activitat i els espais específics del pla en què caldrà ser ubicada.

La caracterització no desapareix al llarg de les sessions, la qual cosa ens permet afirmar que la planificació se centra fonamentalment en l'actuació de presentació i caracterització situada d'activitats i tasques d'e/a. Les mestres formulen propostes d'activitats d'e/a i les caracteritzen de manera situada en el pla de treball. La presència generalitzada de la caracterització evidencia la necessitat de concretar i compartir amb la mestra novella (MN) els elements que integren la programació d'aquest nivell a l'escola, les activitats, les formes establertes i acordades per portar-les a terme que constitueixen el repertori pedagògic i la cultura de l'escola. La distribució de les seqüències en les sessions ens mostra que la caracterització situada de tasques no deixa d'aparèixer, un fet que podem explicar per la necessitat de compartir amb la mestra novella els elements que constitueixen la programació de l'escola. La caracterització situada d'activitats i tasques apareix com un element regular, perquè a mesura que van apareixent noves activitats i tasques que cal contemplar en la planificació del treball en el nivell, les mestres s'han d'aturar a caracteritzar-les, és a dir, han d'elaborar una representació compartida del que suposa portar a terme aquella activitat a l'escola: en què consisteix, quines formes de participació específiques reclama, quines condicions necessita per a la seva implementació a l'aula i com es concretarà la seva distribució en el pla de treball.

Si bé és cert que la distribució d'activitats en el pla forma part del seu procés de caracterització, en determinats moments, l'actuació conjunta de les mestres apareix clarament focalitzada en la distribució i gestió del pla de treball del grups classe del nivell. En aquest sentit, les dades ens mostren com progressivament apareixen seqüències que prenen com a focus la *distribució d'activitats i tasques en el pla de treball* dels grups, sense caracteritzar les activitats objecte d'inclusió en el pla. Les mestres, malgrat que també ho havien fet mentre caracteritzaven de manera situada el conjunt d'activitats d'e/a (l'activitat representada calia ser plasmada en llocs específics del pla de treball, excepte en els casos en què la caracterització se centrava de manera molt específica en el disseny de l'activitat o quan la franja venia fixada per la programació establerta en el conjunt del cicle), poden centrar-se de manera prioritària en la distribució i ajust de les activitats en els plans. L'elaboració del pla de treball implica distribuir i ubicar les activitats en franges específiques i, alhora, pensar i/o ajustar la distribució d'altres activitats de manera que la disposició de les activitats que acabin efectuant composi un pla de treball que compleixi els requeriments de l'escola en el nivell.

Un conjunt de seqüències que, malgrat que apareguin de manera explícita a partir de la segona sessió de coordinació de nivell, apareixen de manera progressiva al llarg de les sessions. Aquest fet ens permet afirmar que augmenta progressivament l'activitat de les mestres centrada a distribuir l'activitat de/a en una situació representada per les franges que es mantenen disponibles en el pla de cada grup, que indiquen, com ja hem fet constar, disponibilitats espacials, temporals i de suport material, tècnic i personal que fan possible la implementació de l'activitat d'e/a seleccionada. El focus de l'activitat conjunta se centra a configurar un pla de treball que garanteixi el bon desenvolupament del programa d'activitats del nivell.

L'ocurrència prèvia d'actuacions focalitzades en la caracterització de l'activitat d'e/a fa possible interpretar que els participants han construït prèviament un grau de coneixement compartit de les activitats i tasques que facilita que no s'hagin de compartir de nou els elements prototípics que les defineixen i que l'activitat de les mestres se centri a prendre decisions de distribució i/o ajust de les activitats i tasques en el pla. L'activitat conjunta de les mestres se centra en l'elaboració i gestió d'un pla que inclogui de manera adient el conjunt d'activitats previstes en la programació del nivell.

La combinació d'aquestes seqüències mostren que la caracterització de les activitats i tasques es fa sempre de manera situada en el pla de treball i que la gestió d'aquest pla esdevé central per a la gestió efectiva del treball a l'aula que les mestres han de compartir i coordinar per garantir-ne el seguiment. Així mateix, la combinació d'aquestes seqüències posa potencialment de relleu la ubicació de les situacions d'aula en un marc més ampli d'activitat en la comunitat, que cal anar gestionant de manera conjunta.

La distribució de les tasques en les franges del pla no és una activitat fàcil, (tant si es dona en el marc de la caracterització situada de les tasques com si esdevé el focus central de la seva activitat conjunta) ja que comporta posar en relació, per una banda, la representació elaborada de l'activitat d'e/a i les condicions per a la seva materialització en la pràctica. L'elaboració conjunta de la situació implica construir-la *mentalment* com a una globalitat que integra, com ja hem fet constar, elements espacials, temporals i de suport, relacionats de manera holística i que les mestres identifiquen de manera més o menys explícita.

En la planificació les mestres conversen entre elles i amb la situació per provar si una i altra poden relacionar-se, definint la caracterització, redefinint-la i ubicant-la en la situació. Les seqüències de caracterització situada mostren que les mestres elaboren una representació conjunta de les activitats d'e/a. La situació respon i mostra que aquesta ubicació pot portar-se o no finalment a terme i si cal o no cercar una situació alternativa. En definitiva, la planificació implica identificar els diferents elements en relació global i prendre consciència d'aquells que, en la relació entre l'activitat i la situació, poden entrar en conflicte i provocar que les mestres hagin d'aturar-se i concretar-les amb més detall. L'anàlisi d'aquests elements les impulsa a actuar en una direcció o en una altra i, en ocasions, els fa explorar opcions alternatives a les que havien pensat inicialment.

De manera ocasional, apareixen seqüències en què les mestres es focalitzen a explorar algunes situacions de la pràctica quotidiana que tenen incidència en el bon funcionament del grup classe. En aquestes ocasions, podem afirmar que l'activitat de planificació conjunta se centra puntualment a examinar els elements condicionants que interfereixen en la planificació del treball. Les mestres examinen conjuntament aquest grup d'elements per compartir-los i poder-los interpretar en el context del nivell i de l'escola. Malgrat que aquests elements que les mestres comparteixen no formin part de

la planificació d'activitats i tasques d'e/a en sentit estricte, la seva consideració n'afavoreix el bon desenvolupament.

Finalment, les dades ens mostren que la segona forma d'organització de l'activitat conjunta entre mestres, identificada en les sessions de coordinació, presenta un únic focus d'activitat conjunta, la caracterització de les tasques i els procediments establerts a l'escola per a portar a terme l'avaluació i el seguiment dels alumnes al llarg del curs acadèmic. Aquesta forma apareix puntualment en el conjunt de sessions de coordinació, atès que no forma part de la planificació del treball diari que les mestres porten a terme a les aules, que és l'element característic d'aquest tipus de reunions de coordinació. Aquesta forma apareix el mes d'octubre (S6), un moment en què les mestres han d'iniciar les tasques d'avaluació de l'alumnat del grup i que, per tant, la mestra novella necessita conèixer per poder-les portar a terme d'acord amb els requeriments establerts per l'escola.

## **6.2.2. Anàlisi de les seqüències. Formes comunicatives**

Fins aquí hem destacat actuacions predominants que caracteritzen el focus de l'activitat conjunta entre les mestres. Hem fet aquesta anàlisi identificant els focus dels intercanvis que defineixen les diferents seqüències entorn de les quals es vehiculava la conversa de les mestres en les sessions de coordinació; sessions destinades a la planificació d'activitats i tasques d'e/a i a la caracterització de les tasques docents d'avaluació i seguiment dels alumnes. Seguidament ens centrarem en l'anàlisi més detallada de les formes que prenen els intercanvis de les seqüències i que havíem caracteritzat més globalment en l'apartat anterior. En aquest punt, descriurem, en primer lloc, les formes comunicatives característiques que prenen els intercanvis que defineixen les seqüències del segment de planificació d'activitats i tasques d'e/a i, en segon lloc, descriurem les formes que prenen els intercanvis que defineixen les seqüències del segment de caracterització de l'avaluació i del seguiment de l'alumnat a l'escola. Aquesta segona anàlisi pren a com a referència la classificació que hem elaborat en l'apartat anterior, de manera que posarem en relació els focus de l'activitat conjunta que hem descrit amb les formes comunicatives específiques que adopten els intercanvis de les seqüències.

### **6.2.2.1. Formes comunicatives característiques de les seqüències del segment de planificació d'activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge**

A continuació descrivim les formes comunicatives específiques a través de les quals les mestres: (i) caracteritzen les activitats i tasques d'e/a; (ii) distribueixen i/o ajusten el conjunt de les activitats o tasques d'e/a en els plans de treball; (iii) analitzen condicionants que alteren l'activitat prevista del grup classe.

#### **6.2.2.1.1. Formes comunicatives de les seqüències focalitzades en la caracterització situada**

En les seqüències que hem anomenat de caracterització situada, les mestres identifiquen les tasques del nivell objecte de planificació conjunta, les caracteritzen i les distribueixen en espais dels plans de treball respectius. Com ja hem fet constar, parlem de seqüències on el nucli central sobre el qual

s'articula l'actuació conjunta de les mestres es focalitza entorn de representar-se conjuntament l'activitat o tasca d'e/a que cal incloure en els plans de treball del nivell.

Aquesta representació que elaboren pot fer referència a una activitat/tasca que caldrà portar a terme en una situació futura (elaboració prospectiva), però també poden representar-se algunes situacions ja viscudes que els ajuden a seguir planificant i avançant (elaboració retrospectiva). Aquest joc entre l'elaboració retrospectiva i la prospectiva es dona en el marc de la caracterització de les activitats.

Ens aturem a explicar breument aquesta elaboració retrospectiva que les mestres porten a terme en el marc de la caracterització de les activitats. Les mestres poden elaborar una representació compartida d'una situació en què han portat a terme una determinada tasca amb els respectius grups. Això els permet establir el punt de partida per a la planificació, ja sigui per saber en quin punt es troben o per compartir l'experiència d'haver iniciat o implementat la tasca en el seu grup, valorar-ne el seu funcionament i seguir planificant.

Quan aquesta representació es produeix en el diàleg entre les mestres en el qual comparteixen informacions sobre el desenvolupament de la tasca, podem veure com es coinformen sobre allò que han fet i com ho han fet, o bé com s'interpel·len per explorar més detalladament què ha fet l'una i altra en els respectius grups. Així mateix, aquesta forma comunicativa pot donar-se, de manera habitual, a l'inici de moltes seqüències per elaborar una primera representació compartida de la planificació (*on som, quines condicions tenim, què hem fet i quina activitat podem seleccionar*).

El fet d'elaborar i compartir amb l'altra una representació retrospectiva del que s'ha fet a les aules en què actuen esdevé quelcom molt transversal en els diferents tipus de seqüències de caracterització situada. Això posa de relleu, per una banda, el paper de cada mestra en aquest tipus de situació professional que estem explorant; és a dir, cadascuna és responsable d'un grup classe i, per tant, pot aportar elements sobre les activitats que ha de portar a terme i/o ha portat a terme a l'aula. Aquest fet també posa de relleu un segon element i és la relació entre la planificació (*allò que preveiem*) i l'acció (*allò que hem fet o farem*) que cal tenir present per seguir planificant. La planificació és una activitat continuada que no s'acaba en el disseny, sinó que cal fer-ne un seguiment i una valoració conjunta un cop les activitats s'han portat a terme a les aules. En les seqüències, pot haver-hi un conjunt d'intercanvis inicials que permeten a les mestres elaborar una representació retrospectiva d'una situació d'implementació d'una activitat que hagin iniciat en els seus grups. Aquests intercanvis inicials esdevenen el punt de partida per seguir planificant conjuntament.

Malgrat la presència d'aquests intercanvis amb què les mestres comparteixen el desenvolupament de l'activitat, podem identificar formes diferents a través de les quals n'elaboren la caracterització. Il·lustrem breument aquesta idea amb la identificació de seqüències que s'inicien amb un conjunt d'intercanvis a través dels quals:

- a) Les mestres comparteixen informacions i/o exploren mútuament com han portat a terme algunes de les activitats a les aules, cosa que els permet acordar quina tasca cal considerar en la planificació i caracteritzar-la. Aquest inici pot desencadenar una caracterització més guiada per part d'una de les mestres (MC) i acceptada per l'altra (MN) (vegi's per exemple, S7\_SQ\_01 «un tastet de magrana-dibuixar la reina de la tardor»).
- b) Les mestres comparteixen informacions i/o exploren mútuament com han portat a terme una activitat a les seves aules que acaba desencadenant una caracterització que elaboren

de manera més conjunta (per exemple, S2\_SQ\_01 «el conte de la Tana-classificar/ordenar una seqüència d'ous»).

- c) La informació que una mestra aporta sobre el desenvolupament d'una activitat pot desencadenar formes d'indagació per part de l'altra. Aquesta indagació els pot ajudar a compartir una representació de l'activitat implementada. La representació inicial esdevindrà el punt de partença per prendre decisions diverses: ja sigui per acordar decisions de distribució i ajust de les activitats en el pla (vegi's per exemple, S8\_SQ\_03 «rotllana-llibres blancs») o bé per discutir i explorar conjuntament noves formes d'implementació de les activitats a les aules (vegi's per exemple, S9\_SQ\_01 «psico»).

En aquest marc, la informació que alguna de les mestres aporta pot ser usada per explicar canvis efectuats en la forma d'implementació de l'activitat, que els requereix compartir de nou la representació de les formes de portar a terme aquella activitat i que els ajuda a prendre decisions per a la distribució d'aquesta tasca en els plans de treball respectius. Però, en altres moments, aquest inici els pot oferir una marc per explorar noves propostes d'implementació de l'activitat i provocar que les mestres tinguin necessitat de representar-se-les conjuntament (plantejament, exploració i valoració de propostes alternatives en les seqüències que hem anomenat «disputades»).

Com hem dit, però, la representació que les mestres elaboren de la tasca també pot ser prospectiva, quan la tasca objecte de representació encara no s'ha contemplat en cap dels grups classe i, per tant, cal compartir què vol dir portar a terme aquella tasca a l'aula, en quines condicions es pot fer i com es pot distribuir en els respectius plans de treball.

La planificació és una activitat molt dinàmica i també requereix «mirar» allò que les mestres han fet a les aules per seguir avançant. Les mestres porten «l'aula» a la conversa (*allò que hem fet com a mestres a l'aula amb els alumnes*) per prendre decisions de planificació; allò que cada mestra ha fet a la seva aula els permet elaborar noves representacions del que podrien continuar fent; és a dir, els ajuda a valorar i concretar canvis en la manera d'implementar la tasca i/o a reubicar les activitats en els plans de treball.

D'acord amb el que acabem d'exposar, en primer lloc, presentarem les seqüències de caracterització a partir de l'anàlisi de les formes amb què es porta a terme, per una banda, la identificació de l'activitat que es proposa incloure en la planificació conjunta del treball del nivell i, per l'altra, la caracterització de l'activitat proposada o elaboració d'una representació conjunta de l'activitat.

Ens hem fixat en com s'inicien les seqüències, especialment, per veure com es concreten les propostes d'activitat i quina participant acostuma a fer-ho, però el que esdevé central per a nosaltres per descriure de manera específica les seqüències de caracterització són les formes comunicatives amb què les mestres elaboren la caracterització de l'activitat d'e/a; és a dir, com les mestres participen en l'elaboració de la representació conjunta de l'activitat, que els permet comprendre, per una banda, què necessita l'activitat per materialitzar-se a l'aula i, per l'altra, quins requeriments específics ha d'integrar la situació representada en el pla per poder-la-hi situar. Aquesta anàlisi ens permetrà identificar i definir formes comunicatives característiques amb què es construeix la caracterització de les diverses activitats, que hem anomenat *situada*.

Les seqüències de caracterització situada inclouen actuacions de *distribució* de les activitats. La distribució apareix de manera molt relacionada amb la pròpia de caracterització de les tasques, ja que

les mestres exploren formes per portar a terme l'activitat a les aules en què actuen (*què hem de fem de fer, com, on, amb qui i amb què*) i alhora cerquen la forma més adient per incloure-la en el pla de treball del seu grup classe.

La caracterització situada d'una activitat no es porta a terme per se, sinó perquè aquella activitat pugui acabar sent ubicada en els espais temporals específics disponibles en els plans de treball. En conseqüència, es tracta d'un element que forma part de l'activitat conjunta de planificació de les mestres. Si bé és cert, però, que hi ha seqüències on la distribució de la tasca no hi és present. Això és així, per exemple, quan l'actuació conjunta se centra més en la caracterització d'alguns elements de la tasca (per exemple, quan se centren en el disseny de la pròpia tasca) o bé quan la ubicació de la tasca ja està prevista i establerta en la programació del cicle (per exemple, quan es caracteritzen activitats que es porten a terme en les franges horàries de treball internivell «els grups barrejats») i, per tant, no cal discutir la seva ubicació. En aquests casos, l'activitat conjunta de les mestres es troba focalitzada en aspectes de caracterització i no tant de distribució.

En els casos en què la distribució forma part de l'activitat conjunta de planificació, podem trobar que les mestres acaben informant de la franja específica del pla en el qual la tasca representada conjuntament ha estat ubicada. Recordem que una i altra mestra elaboren conjuntament la planificació del nivell, acorden com avançar i com distribuir el conjunt de tasques en els plans de treball dels grups dels quals són responsables, això vol dir que, malgrat que avancin en la mateixa direcció, cadascuna acaba prenent decisions específiques per elaborar el seu pla de treball, que és particular i característic de cada grup classe. Aquest fet fa que les mestres puguin comunicar les decisions que cada una acaba prenent per situar una tasca determinada en el seu pla i compartir amb l'altra mestra el control conjunt del desplegament de la planificació i de la gestió conjunta del desenvolupament de la programació de nivell al centre.

Particularment, però, fer explícita la distribució de la tasca en el propi pla de treball és una actuació que acostuma a ser verbalitzada per la MN, que informa a la MC que la tasca representada ha estat ubicada en el seu pla. Aquesta actuació inclou el reconeixement implícit del suport de la MC, basat en el fet que la MN comuniqui a la MC que ha pogut situar l'activitat en el pla gràcies a les orientacions que li ha proporcionat. No obstant, l'explicitació d'aquest acord pren formes variades en les seqüències. En ocasions, aquesta distribució és *informada* per la MN, que explicita com i quan ha situat la tasca representada, però en d'altres la distribució de la tasca no es fa explícita, sinó que se sobreentén l'acceptació de la MN. Hi ha moments on les aportacions de la MC sobre el moment idoni per incloure l'activitat en el pla són acceptades per la MN sense que ho faci explícit amb l'aportació de més comentaris al respecte.

Així mateix, en altres ocasions, la caracterització situada d'una tasca pot suposar reajustos entre les activitats ubicades en els plans de treball d'un dels dos grups classe i, per tant, quan aquest és el cas, cada mestra informa a l'altra de la redistribució que s'acaba efectuant.

Recordem que la distribució de tasques és quelcom característic en aquestes seqüències de caracterització, les mestres les adjudiquen a un determinat espai temporal, però alhora la caracterització d'una activitat elaborada conjuntament permet a les mestres anar redistribuint-ne d'altres, que ja han estat integrades en els seus plans amb anterioritat (ja siguin activitats més pròpies de l'un o de l'altre grup del nivell o bé dels dos grups). En definitiva, les actuacions de distribució de les activitats en les seqüències de caracterització poden prendre formes diverses:

- a) Es distribueix l'activitat representada en el pla de l'una i/o de l'altra mestra. Sovint ho fa la MN, especialment, si la MC informa que l'activitat ja ha estat inicialment ubicada en el seu pla. Així mateix, podem observar en algunes seqüències que les dues mestres poden acabar distribuint l'activitat representada conjuntament en franges específiques dels seus plans.
- b) Es distribueix l'activitat representada i alhora es considera la redistribució i l'ajust d'altres activitats que les mestres han de contemplar per anar configurant el pla de treball de cada grup classe. Ho veurem clarament en els mapes d'activitat que presentarem més endavant.

En un altre ordre de coses, però, de manera relacionada amb el que acabem d'exposar, l'anàlisi de les formes comunicatives a través de les quals les mestres elaboren la caracterització de les activitats ens ha permès identificar un tipus de forma comunicativa de caracterització més dirigida per part d'una de les mestres participants (*caracterització guiada*) i un tipus de forma comunicativa de caracterització més conjunta per part de les dues mestres (*caracterització coconstruïda*). A continuació, expliquem amb més detall les formes que pren la caracterització, prenent en consideració l'articulació de les actuacions de les dues mestres i el sistema d'intercanvis que en resulta.

### ***Caracterització guiada***

En la caracterització guiada, la mestra amb més competència a l'escola (MC) guia o orienta la caracterització de les activitats d'e/a que cal considerar en la planificació del nivell.

L'anàlisi detallat d'aquesta forma amb què es dirigeix la caracterització per part d'una de les mestres permet identificar les subtipologies que detallem a continuació.

#### *Guiada-indagada*

Aquesta forma ens mostra com la MC *aporta-informacions-orientacions* relatives a l'activitat objecte de planificació i, al fil de la seva intervenció, la MN indaga elements de l'activitat proposada i aprofundeix en els seus trets característics per tal de representar-se-la de manera concreta i compartida.

L'activitat representada conjuntament s'integra en els plans de treball de les mestres, que, com indicàvem, ens mostra variabilitat:

- a) S'explicita la distribució de l'activitat en franges temporals del pla de treball de la MN.
- b) S'explicita la distribució de l'activitat en els plans de les dues mestres tutores. Les mestres distribueixen de manera coordinada l'activitat representada i/o en reorganitzen d'altres que han de contemplar de manera més específica en el pla de treball del seu grup classe.
- c) No es fa explícita la distribució de l'activitat en el pla de treball; la ubicació de l'activitat queda com un element implícit que es pot inferir a través de les aportacions d'una de les mestres participants, en aquest cas, la MC, que acostuma a assenyalar en la identificació de l'activitat en quin moment caldria considerar-la.
- d) La distribució de l'activitat no és un element discutit i explorat per les mestres en la conversa, que se centra de manera prioritària a definir i representar-se les característiques de l'activitat i les seves formes d'implementació.

### *Guiada- acceptada*

Aquesta forma es dona quan la MC aporta informacions-orientacions relatives a l'activitat objecte de planificació i la MN accepta les propostes i aportacions de la MC sense formular requeriments explícits per representar-se amb més detall l'activitat.

Emprem la idea d'*acceptació* per donar nom a les seqüències en què la caracterització situada de la tasca no ha estat desplegada amb formes d'indagació per part de la MN, sinó que les propostes i aportacions de la MC han estat acceptades directament sense necessitat de major concreció per part de la MN. Podem veure com l'activitat representada s'integra en els plans de treball de les mestres de les maneres següents:

- a) S'explicita la distribució de l'activitat representada en franges temporals del pla de treball de la MN.
- b) S'explicita la distribució de l'activitat en els plans de treball de les dues mestres. Les dues tutores (MN i MC) distribueixen la tasca representada i/o reorganitzen la distribució d'altres activitats que han de contemplar en els plans de treball dels seus grups.
- c) No es fa explícita la distribució de l'activitat en el pla de treball sinó que queda implícita a través de les aportacions d'una de les mestres participants (MC), que indica en quin moment cal considerar aquella activitat.
- d) La distribució de l'activitat no és un element discutit i explorat per les mestres en la conversa, que se centra de manera prioritària a definir i representar-se les característiques de l'activitat i les seves formes d'implementació a l'aula.

### *Guiada-disputada*

Aquesta forma ens mostra com la MC presenta i defineix les activitats i la caracterització de l'activitat objecte de planificació, i com la MN planteja propostes alternatives. Es confronta l'experiència amb la competència.

Les propostes alternatives plantejades per la MN poden estar precedides d'alguna forma d'indagació per part seva. Posteriorment són *indagades* per la MC i informades per la MN; partir d'aquí són acceptades o no acceptades per la MC.

L'actuació de distribució de les activitats en el pla no és un element central i característic en aquest tipus de seqüències.

### ***Caracterització coconstruïda***

S'entén per caracterització coconstruïda el fet que les mestres s'impliquin conjuntament en la caracterització d'una activitat. Aquestes seqüències ens mostren com l'experiència i la competència s'alineen de manera conjunta en una mateixa activitat compartida, malgrat que en alguns moments una impulsi i/o dirigeixi l'altra.

Tal i com mostrarem, el que resulta essencial i diferenciador és el desplegament de les propostes de manera més conjunta per part les dues mestres. Malgrat això, com intentarem posar de relleu, la iniciativa de desplegament de la formulació de les propostes per part d'una i altra mestra fluctua en algunes seqüències.



En termes generals, la caracterització coconstruïda pot prendre aquestes formes que detallem a continuació:

- a) Proposta d'activitat formulada inicialment per la MC i formulació de propostes de caracterització per part de la MN, seguida de la caracterització conjunta de les propostes per part de la MC i MN.
- b) Proposta d'activitat (i/o proposta d'implementació d'una activitat) formulada inicialment per la MN i caracterització conjunta de les propostes per part de la MC i MN.

En les seqüències en què les mestres elaboren una caracterització conjunta de les activitats, *l'actuació de distribució* apareix en la conversa amb graus d'explicitació variable. La distribució pot ser un element de discussió conjunta per part de les mestres, que acorden en quins moments resulta més idoni situar l'activitat que estan dissenyant i caracteritzant de manera conjunta. Si l'activitat conjunta se centra, de manera específica, en un aspecte del disseny de la tasca, com tindrem ocasió de comentar més endavant en aquest apartat, aquesta actuació no apareix.

A continuació presentem i il·lustrem amb més detall les diferents formes relacionades amb cadascuna de les tipologies de comunicació –guiada i coconstruïda– que acabem de presentar.

#### **6.2.2.1.1.1. Caracterització guiada-indagada**

La caracterització de l'activitat és dirigida per la MC i es desplega a partir de formes d'indagació de la MN.

##### *Formes d'identificació de l'activitat*

En les seqüències on observem una caracterització dirigida, l'activitat objecte de planificació i inclusió en el pla del treball de l'aula és proposada, prioritàriament, per la MC. La MC selecciona la tasca del programa per tal de considerar-la objecte de planificació i situar-la en els plans de treball respectius. D'aquesta manera, la tasca serà objecte de planificació conjunta. El grau d'obertura de la proposta d'activitat plantejada és baix en aquests casos, atès que es tracta de propostes d'activitat tancades; és a dir, incloses en la programació d'activitats o ja previstes de manera general en la programació del nivell de l'escola i que cal que siguin ubicades en el pla específic del curs de cadascuna de les mestres. En conseqüència, les tasques presentades per una de les mestres són d'entrada acceptades per l'altra, en aquest cas per la MN.

Si bé és cert que en la major part d'aquesta tipologia de seqüències és la MC qui selecciona i formula les propostes d'inclusió d'activitats del programa, podem trobar algunes seqüències on és la MN que selecciona l'activitat del programa i la situa en el seu pla de treball. Es tracta de propostes d'activitat que segueixen el treball establert en el programació del nivell a l'escola i, per tant, esdevenen acceptades per la MC. En tots els casos, i això és particularment rellevant, les activitats seleccionades seran caracteritzades d'acord amb els requeriments establerts i acordats per l'escola.

L'activitat objecte de planificació presentada per la MC, en moltes ocasions, ja ha estat ubicada el seu pla de treball, per la qual cosa serà la MN qui hagi d'explorar les possibilitats d'integració de l'activitat en franges del seu pla. Això pot indicar, per una banda, el paper de guia de la MC en el procés a seguir

en la programació de nivell al centre i, per l'altra, el grau de confiança de la pròpia MC que aquest rol serà acceptat per la MN.

En conseqüència, com mostren els resultats, la proposta d'inclusió d'una activitat en el pla s'efectua de manera més o menys participada, en tant que inclou, amb major o menor grau d'explicitació, la participació de la MN en la conversa. En aquest sentit, les formes d'identificació de l'activitat objecte de planificació poden variar lleugerament.

Si ens fixem, de manera més específica, en els formes que prenen els intercanvis amb què la MC identifica les activitats objecte de planificació, podem veure com:

- (1) La MC informa de les condicions que defineixen el propi pla i explora les condicions del pla de la MN, per tal de prendre decisions sobre la possibilitat d'incloure-hi alguna activitat.

En l'exemple que mostrem, la MN identifica la coincidència entre una activitat prevista en el seu pla, «el conte», i la franja horària amb què compta amb la mestra de suport. La MC confirma que la mestra de suport pot portar a terme l'activitat prevista de manera que la MN pot mantenir la planificació prevista amb el grup.

#### Exemple 1. Fragment inicial de la S1\_SQ\_05

93 MC I llavors, jo és que tinc un dia de <b>rotllana</b> que m'entra la Mariona.	I-E	01			
94 MN Vale.	R-R				
95 MC I llavors a mi el divendres em fa la <b>rotllana</b> la Mariona em fa de 10 a 11 i tinc reforç [vale?]	I c. (E+)				
96 MN [Mhm, mhm]	R-R				
97 MC No sé si tens algun dia que et fa reforç a tu, la... la Núria?	I c. (D)				
98 MN A: pues que és avui	R-E				
99 MC Com? Ah! Avui a la tarda	F	I-E	02		
100 MN Si, avui m'entra.		R-R			
101 MC Ah, tu per tant lliures.	F	I-E	03		
102 MN Però tinc el <b>conte</b>		R	I-E	04	
103 MC Pues que l'expliqui ella			R	I-E	05

- (2) La MC informa de la selecció i ubicació ja efectuada de l'activitat d'e/a del programa en el seu pla i aquesta activitat haurà de ser considerada per la MN. La MC també explica el motiu pel qual ha inclòs l'activitat en el pla de treball. En aquest cas, no requereix de manera explícita la participació de la MN (E), sinó que sol·licita la seva confirmació com a forma de seguiment de la proposta.

#### Exemple 2. Fragment inicial de S1\_SQ\_03

44 MC Llavors m'he posat també <b>els cavallets de pintura</b> perquè a mi ja m'han demanat: "podem pintaar? podem pintaar? amb el cavallet?" Bueno, abans de començar a posar pintures pues col·locarem el cavallet, hi posarem els gots de pintura, que no s'han de barrejar, i tot això	I-E	01			
45 MN [Vale]	R-R				

- (3) La MC informa de l'activitat que cal ubicar en un espai del pla de treball i formula recomanacions que facilitin la implementació d'aquesta activitat per part de la MN. En aquest cas, ho fa sense requerir explícitament la participació de la MN.

### Exemple 3. Fragment inicial de S1\_SQ\_11

416 MC   això, una <b>tarda de psico</b> [que..]	I-E	01				
417 MN [Tu una i jo una altra]	R	I-E	02			
418 MC Si, però clar ens hem de posar d'acord, qui baixa dilluns, qui baixa dimecres.		R	I-E	03		
419 MN Home per anar bé si aquí fem conjunta i aquí jo tinc això..., hauria de ser un d'aquests tres, per anar bé. [i aquí no]..			R	I-E	04	
420 MC [Si tu vols].				R	I-E	05
421 MN ... perquè hi ha la Núria				I c. (E)		
422 MC Pots fer la psico... Si tu vols eh? ( ) Divendres a la tarda. (5 segons)					I c. (E)	

- (4) La MC orienta de manera més precisa la inclusió d'una activitat en el pla de treball de la MN, sense requerir-ne la seva participació, i ho fa atenent a les condicions de la situació que la possibiliten. En l'exemple, cal comptar amb suport per portar a terme l'activitat proposada.

### Exemple 4. Fragment inicial de la S5\_SQ\_02

85 MC Llavors, ee busca't també una sessió que tinguis ajuda...	I-E	01			
86 MN Si	R-R				
87 MC Perquè el divendres, com que farem això de la <b>fiesta de la castanyada</b>	I c. (E)				
88 MN ...Clar jo aquí corrent..	R-R				
89 MC ..en el moment que ens expliquin el conte de la... de la castanyera normalment ho fem a la sala aquesta d'aquí gran i..	I c. (E)				

- (5) La MC orienta la inclusió d'una activitat en el plans de treball dels grups i sol·licita la confirmació de la MN com a forma de tenir-la en compte en el seguiment i participació en la presa de decisions (E+)

### Exemple 5. Fragment inicial de la S1\_SQ\_07

209 MC Llavors també hauriem d'anar pensant, com <b>volem que seguim els nens ja de forma definitiva</b> . Ara que ja els hem observat una miqueta. Tu ja has anat fent canvis, no? Jo de moment els he mantingut però segurament... ( )	I-E+	01			
210 MN l'Helena avui s'ha fixat i diu...: "Ui molt millor eh? Així ja he vist que havies fet..". Es que no podia més.	R	I-E	02		
211 MC Doncs jo el dimecres ja també diré: "Mira ara ja.. us heu d'asseure com jo us dic". Ja he vist coses que no funcionen. I en punt tinguem ja les taules clares, una activitat és: <b>Conversa sobre els contes populars. Mirar titelles</b> . Tu tens titelles a la classe? Jo que sé, sis...		R	I-D	03	

Com veiem, les formes comunicatives amb què s'inicien les seqüències i es concreten les propostes d'activitats i tasques objecte de representació són molt variades. Es poden fer sol·licituds d'informacions o confirmacions a través de les quals s'explora l'estat del pla per comprovar si es

compleixen les condicions que permeten incloure-hi una determinada tasca, o bé es pot informar de la tasca seleccionada i/o orientar la seva inclusió en el pla de treball, i requerir, en ocasions, la confirmació puntual de l'altra mestra com a forma de seguiment de la conversa.

Alguns moviments tenen una finalitat més *informativa-explicativa*. A través d'aquests moviments s'aporta informació de l'activitat que cal considerar en el pla, s'informa que aquesta ja ha estat considerada en un dels plans i s'assenyalen els motius de la distribució. La informació esdevé més explicativa, atès que es donen raons que avalen, en aquest cas, la consideració de l'activitat que es proposa incloure en el pla.

Altres moviments, tenen una finalitat més *orientativa*, atès que es tracta d'aportacions que d'alguna manera exhorten a l'altra mestra a actuar en una determinada direcció (*què cal fer, com cal fer-ho?*) i marquen l'inici de la planificació de l'activitat. L'aportació d'informacions i la formulació d'orientacions són elements molt relacionats, que no poden plantejar-se sempre de manera independent, tot i que hi pot haver moments en què s'aportin informacions específiques de manera més descontextualitzada o fora de la situació. Tanmateix, en moltes ocasions, s'aporten informacions sobre les activitats per tal puguin ser usades en la situació; aquestes informacions esdevenen clarament orientadores de l'acció.

En la majoria dels casos, és la MC la que inicia la seqüència informant de l'activitat que cal incloure en el plans de treball del nivell i ho fa mencionant aquella que és objecte de consideració.

En nombroses ocasions, l'activitat seleccionada per la MC ja es presenta ubicada en el seu propi pla de treball. En conseqüència, es requerirà explorar amb més detall, no només l'activitat seleccionada, sinó també l'estat del pla de treball de la MN per identificar-hi les possibilitats d'ubicació de l'activitat. Aquests elements es concreten de maneres diverses i amb graus d'exploració variables, ja que no en tots els casos la planificació requereix una representació detallada dels diferents elements.

Presentant la relació entre aquests elements, podem observar el joc entre activitat d'e/a i situació en què aquesta acabarà essent concretada en la pràctica, la representació de la qual ve donada per les condicions temporals, espacials i de suport que les mestres reconeixen en l'espai temporal del pla disponible i on, finalment, podria ubicar-se. La proposta de distribució es fa des de l'activitat d'e/a o des de la relació entre activitat d'e/a i situació, ja sigui: (i) partint de l'activitat prevista en el programa del nivell que cal situar en el pla de treball conjunt del curs, (ii) presentant l'activitat ja ubicada en un dels plans de treball de les mestres, (iii) assenyalant els elements de la situació que fan possible la inclusió de l'activitat en el pla.

Les dades també ens mostren que pot haver-hi diferències puntuals en les actuacions de les dues mestres en aquest procés, quan qui l'inicia és la MN. Trobem algunes seqüències on és la MN la que identifica l'activitat objecte de planificació i ho fa situant en el pla de treball del propi grup l'activitat prevista en el programa. Tanmateix, malgrat que aquesta identificació de l'activitat sigui feta per la MN, serà la MC la que confirmi la possibilitat d'incloure-la en la planificació conjunta del nivell. Mostrem alguns exemples per il·lustrar el que acabem de descriure:

- (1) La MN identifica l'activitat objecte d'inclusió en el pla i sol·licita la confirmació de la MC per ubicar-l'hi.

**Exemple 1.** Fragment inicial de S1\_SQ\_06

130 MN De <b>càlcul mental</b> , jo n'havia de fer dijous, no?	I-E+	01		
131 MC És primera hora sí. Parteix-te el grup, <b>Càlcul mental</b> i poses <b>jocs</b> . Perquè el càlcul mental, la primera sessió...	R	I-E		
132 MN No li hem comentat a veure que vol fer ella?		R	I-D	02
133 MC No.			R-E	
134 MN <b>Quinzet</b> (?)   <b>jocs</b> ... ((anota))		F-R		

- (2) La MN informa dels condicionants de la situació (disponibilitat de la mestra de suport) que reclamen la inclusió d'una activitat en una franja determinada.

### Exemple 2. Fragment inicial de S5\_SQ\_01

En l'exemple que mostrem, la MN formula una primera proposta d'activitat per incloure en aquesta franja del pla («alguna de les pica-soques») i sol·licita l'aprovació de la MC; la MC hi respon amb una altra proposta d'activitat, tenint en compte el programa més ampli d'activitats previst en el nivell («poema cançó de la tardor»)

35 MN [Tinc a la Mariona i a la Judith] jo avui. Pues aquí no faré l' <b>aniversari</b> , aquí hauria de fer una feina.	I-E	01		
36 MC Vols que busquem primer la feina?	R1	I-D	02	
37 MN Em poden ajudar. ()	I c. (E)			
Podria fer <b>alguna de les pica-soques</b> no o què?	R	I-E+	03	04
38 MC Hi ha una que no la tenim fotocopiada, que és <b>un poema cançó de la tardor</b> . Ja ha arribat la tardor... ((Canta))		R	I-E	

- (3) La MN informa dels condicionants de la situació (disponibilitat de la mestra de suport) i proposa una activitat possible d'acord amb els elements de la situació que la sostenen.

### Exemple 3. Fragment inicial de la S2\_SQ\_04

En l'exemple que mostrem, com a resposta a la proposta d'activitat de la MN («retallar»), la MC en fa una altra («sanefes»), que s'ajusta a les característiques de la pròpia activitat i a la situació que fa més viable la seva implementació.

131 MN Jo tinc la Mariona a les onze el dimarts. ((Parla privada))	I-E	01		
132 MC I res és agafar... la pintura... groga i fer [una mica de grafisme].	-			
133 MN [Ah coi], °avui tinc a la Núria a la tarda, jo tinc lliure.°	I c. (E)			
134 MC [Mmmm:]	R-R			
135 MN [No me'n recordo mai que és el Dilluns]. °Ostres° () Pues això és un rollo perquè l'he de deixar sempre feina. Bueno, <b>retallar</b> .	I c. (E)			
136 MC Ho faran en un moment eh? Si vols que et facin les <b>sanefes</b> que estiguin més entretinguts.	R	I-E	02	

Malgrat que l'inici de les seqüències presenta algunes diferències en funció de la mestra participant que identifica inicialment l'activitat objecte la planificació i de les formes que aquesta adopta, les formes que prendrà la caracterització posterior d'aquesta activitat no es veuen alterades.

En aquest sentit, podem observar com la MN pot identificar les tasques del programa que poden ser ubicades en el pla, però és la MC la que ratifica la possibilitat de la seva inclusió de manera definitiva en el pla de treball, acceptant-les o bé reformulant la proposta efectuada amb l'objectiu d'aconseguir una distribució més ajustada de les tasques en el pla treball de la MN.

Podem afirmar que, malgrat que es tracta de propostes d'activitat més tancades, que coincideixen amb tasques pròpies del nivell i que d'entrada ja compten amb l'acceptació de la MN, totes les propostes es formulen de manera que la participació i el consentiment de la MN quedi molt garantit, en el sentit que: (i) modelitzen les actuacions de planificació de la MN, en tant que li mostren quina tasca d'e/a cal seleccionar, on cal ubicar-la i justifiquen la decisió presa, i (ii) proposen tasques d'e/a i decisions d'ubicació ajustades a les situacions del pla específic de la MN.

L'anàlisi mostra que la MC té un paper rellevant en la identificació i presentació de les activitats que cal integrar en els plans de treball específics i que aquest procés cal fer-lo tenint en compte un conjunt d'elements relacionats que formen una unitat global: el *programa* d'activitats previst, les *situacions* que possibiliten la seva ubicació, les *característiques de la tasca o l'estructura de participació* que fan que calgui plasmar-la en el pla i/o iniciar-se a l'aula en unes condicions determinades; per exemple, és possible seleccionar una activitat perquè es compta amb els suports necessaris per poder-la portar a terme de manera conjunta o perquè la presència de la mestra de suport en una franja determinada fa que les mestres tutores seleccionin un tipus de tasca que li faciliti la gestió de l'aula.

#### *Formes que pren la caracterització de l'activitat*

La caracterització d'una tasca o activitat implica elaborar-ne una representació prospectiva o retrospectiva. Aquesta representació requereix que les mestres identifiquin els elements propis de l'activitat i que la contextualitzin en la situació en què es portarà a terme, atenent, per una banda, els elements que la defineixen de manera global i, per l'altra, però no en tots els casos, les circumstàncies de la situació que la limiten i que fan o no possible la seva implementació.

Aquesta representació s'elabora en el marc d'una conversa entre les mestres, i entre les mestres i amb la situació que incorpora les condicions necessàries per sostenir l'activitat en la pràctica. És a dir, les mestres elaboren la representació de l'activitat objecte de planificació integrant les condicions que permeten la seva materialització pràctica, la qual cosa les fa compartir les formes que pot prendre l'activitat conjunta entre la mestra i els nens en la situació i cercar, al mateix temps, les condicions específiques (temporals, espacials i de recursos) que fan possible sostenir aquesta activitat conjunta en la pràctica de l'aula.

En aquesta tipologia de seqüències i que hem anomenat caracterització *guiada-indagada*, aquests elements es concreten a través de l'aportació d'informacions específiques i/o orientacions de la MC, que guien l'actuació de la MN, i a través de formes d'indagació de la MN que permeten anar construint aquesta representació compartida de l'activitat. La indagació permet desplegar una representació més detallada del que exigeix portar a terme aquella activitat a l'aula i ajuda a cercar quins espais del pla presenten les condicions de materialització del sistema d'activitat que està previst portar a terme i, en conseqüència, ajuden a decidir on ubicar-la en el pla de treball del grup.

En el tipus de seqüències que estem descrivint podem observar formes diferenciades d'iniciar i desplegar aquesta caracterització, que pot produir-se a iniciativa de la MC o bé pot iniciar-se a partir d'un requeriment de la MN. En qualsevol cas, la caracterització és desencadenada, aprofundida i/o

ampliada a través de *formes d'indagació* de la MN. El desplegament de la caracterització es pot iniciar de les maneres següents:

- a) La caracterització es desencadena inicialment a partir del requeriment de la MN i s'anirà desplegant al llarg de la seqüència. Un desplegament que inclourà intercanvis dependents a través dels quals s'indaguen elements diversos de les activitats i que, per tant, contribueixen a ampliar i aprofundir la seva caracterització.
- b) La MC pot iniciar els intercanvis dirigits a la caracterització, formulant aportacions diverses –informacions, explicacions, orientacions– sobre l'activitat que desencadenaran posteriorment la indagació de la MN; la caracterització s'anirà desplegant al llarg de la seqüència a partir d'intercanvis que contribuiran a ampliar-la.

Seguidament, presentem les formes d'actuació característiques de cadascuna de les mestres, MC i MN respectivament.

La MC contribueix a la representació conjunta de l'activitat, *oferint informacions-explicacions i orientacions* dirigides a facilitar una representació detallada de l'activitat i tasca d'e/a incardinada en les condicions que sostenen la seva materialització i permeten portar-la a terme, i la comparteix amb la MN, que en la seva arribada a l'escola no disposa del conjunt d'elements que cal prendre en consideració per a la implementació de les tasques pròpies del nivell a l'escola.

Podríem dir que l'*aportació d'informació* permet caracteritzar les activitats i tasques d'e/a i oferir-ne una visió més objectiva, aportant dades al respecte. La MC pot oferir informació relativa a les característiques de les activitats-tasques i a les formes d'implementació establertes per a portar-les a terme en el nivell; per exemple, les estratègies o procediments, els materials, els espais i franges de realització o les estructures d'activitat conjunta previstes, entre altres. Així mateix, pot introduir-hi *explicacions* quan fa referència a conseqüències i finalitats (*per què, per això, per tant*) dels elements que està destacant o fins i tot justificacions, quan s'assenyalen criteris que posen en valor aquestes aportacions. No obstant això, malgrat el diferent matís conceptual entre l'aportació d'informació i l'explicació i justificació, en aquest context usarem aquests conceptes com a sinònims. En el marc de la caracterització és possible identificar un conjunt de moviments que acompleixin una *funció informativa-explicativa* sobre l'activitat objecte de representació.

Per altra banda, la caracterització guiada de l'activitat suposa l'aportació d'*orientacions* que guien de manera més clara la planificació de les activitats/tasques; com dèiem, es tracta d'aportacions que «exhorten» d'alguna forma l'altra mestra (MN) a actuar d'una determinada manera o en una determinada direcció. A través de les orientacions, s'aporta informació de manera sintètica i més precisa, cosa que permet focalitzar l'atenció en alguns elements de la representació de la tasca. Les orientacions també poden prendre formes diverses, ja sigui en forma d'indicacions o de recomanacions-suggeriments d'actuació que orienten l'actuació de planificació. En qualsevol cas, el que resulta rellevant és que es tracta d'aportacions amb una funció més *orientativa* i que, al seu torn, poden ser també explicatives si s'acompanyen de raons que les avalin.

La diferència entre una i altra actuació –aportar informacions o oferir orientacions– no és nítida, sinó que podríem situar-la en un contínuum en el qual les informacions que es proporcionen poden esdevenir al seu torn orientacions més clares de l'actuació de l'altra; alhora que s'aporta informació rellevant de l'activitat se n'orienta la seva planificació (*què cal fer i què cal considerar per al bon*

*desenvolupament de l'activitat?*). Podrem observar que les informacions es poden proporcionar, en alguns moments, de manera més descontextualitzada i, en d'altres, de manera més orientada i situada (*què podem fer o dir en la situació?*). La informació que es proporciona va adreçada a ser usada en la situació.

Tots aquests elements es conjuguen en la conversa entre les mestres i entre les mestres amb la situació objecte de representació conjunta. Seguidament presentem alguns exemples per mostrar l'actuació específica de les mestres, que caldrà interpretar de manera articulada.

Fixem-nos en els exemples següents:

- (1) La MC aporta informacions-explicacions sobre l'activitat objecte de caracterització.

#### Exemple 1. Fragment de la S7\_SQ\_04

120 MN   l'altre mig grup?	I-D	14			
121 MC L'altre mig grup, podríem començar perquè un punt comencem grups barrejats, clar, el projecte ja com aquell que diu, tindrem tardes per fer, perquè també se'ns escurça la... Saps que teníem un <b>bosc fotocopiats</b> ?	R	I-D	15		
122 MN Si, el tinc aquí apuntat també.		R-E			
123 MC Llavors, això, s'ha d'anar pintant amb aquarel·les, però, tranquil·lament. Els arbres verds, els troncs marrons, amb diferents tipus de marrons... Amb diferents tipus de verds, el cel.	F	I-E	16		
124 MN Ho vaig a apuntar.		R-R			
125 MC Que quedi tot pintat. Tot el full ha de quedar aquarellat. Però per això s'ha de fer amb calma i tranquil·lament, si ho fem amb tot el grup és una mica... Costa controlar-ho. Però si estem amb mig grup, una, estaria bé, no?		I c. (E)			
126 MN Mhm		R-R			
127 MC Ho podem controlar[millor].		I c. (E)			
128 MN  Ho podem pautar  una mica.		R	I-E	17	
129 MC  Si:			R-R		
130 MN "[Només] pintem, l'arbre" ((Amb la seva veu en la situació d'aula))  I que sequin el marró... °Quan ja ho tinguin... °  I ens aturem."((amb la seva veu a la situació d'aula)) Mh, una mica...			I c. (E)		
131 MC Si si si si, podem::, podem fer-ho tranquil·lament, perquè si no.			R-R		

- (2) La MC ofereix orientacions que guien la distribució d'una activitat en el pla. Les orientacions que proporciona es formulen en base a informacions sobre l'activitat «els cavallets funcionen a l'hora de racons». Es recomana introduir l'activitat en aquesta franja horària. En aquest sentit, les orientacions de la MC impliquen usar informacions específiques sobre l'activitat en la situació.

#### Exemple 2. Fragment de la S1\_SQ\_03

63 MN Vale. Pues jo si demà faig normes, ho faig dimecres	I-E	05			
64 MC Si, si trobessis els cavallets i quan estiguin introduïts pues ja al matí ja és una cosa que pots fer a l'hora de racons.	R	I-E	06		
65 MN Vale. (!) Si, perquè així descongestionem una mica aquarel·les. ((Riu))	R	I-E	07		
66 MC Si, si, si		R-R			
67 MN Perquè jo tinc una capsa que ja està quasi buida.		I c. (E)			
68 MC Els cavallets de fet funcionen a l'hora de racons, eh?		R	I-E	08	
69 MN Vale			R-R		



70 MC	Per tant ja poden [funcionar].					I c. (E)		
71 MN	[Mhm]. L'endemà mateix.					I c. (E)		
72 MC	Sí, un punt els hi expliques ja està.					R	I-E	09
73 MN	Vale						R-R	

- (3) La MC ofereix orientacions en forma de recomanacions-suggeriments d'actuació que faciliten la planificació de l'activitat per part de la MN. Així mateix, podem observar com la MC aporta informacions sobre l'experiència de cursos anteriors que s'usen per orientar la planificació de l'activitat per part del MN (la Blanca és una alumna del grup de la MN). En l'exemple, es recomana fer l'activitat amb suport i es suggereix la possibilitat de planificació conjunta amb les mestres implicades (mestres tutores del dos grups dels nivell i mestra de suport).

### Exemple 3. Fragment de la S1\_SQ\_11

422 MC	Pots fer la psico... Si tu vols eh? (.) Divendres a la tarda. (5 segons)					I c. (E)		
423 MN	I que estigui per la Blanca?	R	I-D	06				
424 MC	Es que sí. Sí. T'aniria molt bé, t'aniria molt bé. Perquè... eh, per la Blanca justament.		R-E					
425 MN	Que estigui amb ella fent l'activitat i així jo em despreocupo.					I c. (E)		
426 MC	Sí		R-R					
427 MN	Jo vaig fent la classe... Però que ella estigui per allà..					I c. (E)		
428 MC	T'aniria molt bé poguer-la fer amb algú tu la psico		R-R					
429 MN	Inclús la psico la pot, [avaluar ella.]					I c. (E)		
430 MC	[..Mira la Blanca..] Al començament de curs, te parlo de P3, eh?, quan baixaven 16 nens al gimnàs, que és un [espai més o menys petit]	R	I-E	07				
431 MN	[Hi ha programació? De psico?]		R	I-D	08			
432 MC	Que és un espai més aviat petit, la Blanca és quedava en un racó eh, no participava per res, tenia por. Llavors a mesura que va anar passant el curs, hi baixaven dues eh a P3, a mesura que va anar passant el curs, la Blanca ha participat, i a part la Blanca fa una psico, mmh...					I c. (E)		
433 MN	Doncs llavors hauriem de parlar amb totes a veure quins dies tenim [disponible]		R	I-E	09			
434 MC	[Sí]						R-R	
435 MN	Perquè clar a mi és l'única tarda que tinc ajuda jo eh? Sí que hauria de ser aquest dia.					I c. (E)		
436 MC	És que a la Blanca amb 25 [li costarà, eh? Li costarà]		R	I-E	10			
437 MN	[Encara que per mi es un..] pal					I c. (E)		
438 MC	[ ( ) ]						R-R	
439 MN	[Però així] tindriem.. Ah mira dijous a la tarda tinc ajuda també. Bueno tinc ajuda.. no. Em vénen per la Blanca. La Dolors. (.) Dos a la tarda dijous, aquí tinc a la Dolors jo. [Però veus?]					I c. (E)		
440 MC	[Jo la] psico, me la posaria amb [algú.]						R-R	
441 MN	[Però] tallar coberts, també em va bé aquí.					I c. (E)		
442 MC	Jo me la posaria amb algú [que:]						R-R	
443 MN	[No] no, la faré aquí. Si ningú ho necessita. (.)					I c. (E)		
444 MC	Perquè és que, la Blanca: a part, va a un [lloc a fer psico eh?]		R	I-E	11			
445 MN	[I si algú ho vol pues ho argumento perquè aquell dia, és l'únic que [puc.]					I c. (E)		
446 MC	[Sí]						R-R	
447 MN	Que tinc ajuda.					I c. (E)		
448 MC	T'anirà molt bé.						R-R	
449 MN	No?					I c. (E+)		

450 MC Si. [Sí]					R-R		
451 MN [Bueno] ho poso entre parèntesis perquè així ja ho tinc present ja.					F-R		
452 MC Fins i tot pots intentar programar amb ella si tu tens una mica de pa.. Bueno amb ella, saps? Que la podem programar las tres juntas vull dir..					F	I-E	12

- (4) La MC orienta la distribució de l'activitat en el pla de la MN; suggereix opcions per a la ubicació de l'activitat en franges específiques del pla de treball de la MN i alhora aporta informacions que puguin ser usades en la situació («els nens ho fan ràpid»)

#### Exemple 4. Fragment de la S1\_SQ\_07

234 MN Em donarà temps després del. del pati..?	R	I-D	10			
235 MC No, això són dos sessions eh?		R1-E				
236 MN Aquí la conversa. de tarda.		F	I-E	11		
237 MC Mhm mhm. ((assenteix))					R-R	
238 MN [De dimecres].					I c. (E)	
239 MC [Sí, si que et] donarà temps.		R2-E				
240 MN I dijous després del pla.. Del pati triar-lo					I c. (E)	
241 MC Sí, de fet estan.. Ho fan.. Ho fan ràpid eh?					R	I-E 12
242 MN O inclús aquí triar-lo i demà fem dibuix () Depèn de com..() No, que el triïn.					I c. (E)	
243 MC O si vols posa-t'ho a la tarda. A la tarda.					R	I-E 13
244 ((Interrupció externa))						
245 MC Que si vols després t'ho pots canviar si tu veus que ho tens massa.. Just, ho canvis aquí.						I c. (E)
246 MN Val..						R-R
247 MC Bueno.						F-R
248 MN Potser sí.						R-R
249 MC Fas un..						F-R

Com dèiem, les informacions que s'ofereixen sobre l'activitat alhora poden esdevenir clarament orientadores de l'acció, de manera que contribueixen que l'altra mestra es visioni en l'activitat (*què podem fer o dir en la situació?*).

- (5) La informació que proporciona la MC sobre l'activitat es converteix en una orientació més clara de l'actuació de la mestra en la situació; indica allò que la MN podria dir en la situació (76, 80)

#### Exemple 5. Fragment S2\_SQ\_01

74 MC Però ja ..sí. Si no els nens també t'ajuden eh? Ja has vist també com juguen els ne.. O sigui, el joc el fan els nens..					I-E	11
75 MN Mhmh mhm.. ((assenteix))					R-R	
76 MC Més que res és dir "no, aquí no podem córrer, o: No, això d'aquí ho guardem allà" I a l'hora de recollir que no s'escàquegin saps?					I c. (E)	
77 MN Mhm mhm.. ((assenteix))					R-R	
78 MC Ho guarden més o menys tot al seu lloc. Hem d'estar nosaltres recollint eh, perquè.e:: ((riure)), ells se'n van.					I c. (E)	

79 MN [Si una mica]	R-R	
80 MC [Però.] El joc en principi el fan ells, eh? A no ser algun de P3 que vagi despistat i li diem: "Vols venir a jugar aquí.."]	I c. (E)	
81 MN [Mhm mhm] ((assenteix))	R-R	
82 MC O vols... O sigui no hi ha...surt d'ells eh?	I c. (E)	

- (6) La MC aporta informació sobre característiques de l'activitat. En aquest exemple, podem veure com la MC aporta informació sobre les actuacions del nens en l'activitat i les condicions que poden incidir en la seva planificació (extensió temporal). Alhora, la MC *orienta* l'actuació de la MN verbalitzant allò que podria dir en la situació (56)

### Exemple 6. Fragment de la S5\_SQ\_01

48 MC Vale, en tot li podem..]	R	I-E	11
49 MN [...Però tinc] a la Mariona a primera hora. [Se'm junten les dos]	I c. (E)		
50 MC [Li podem..] En tot cas li podem.. podem dir que ens cantin la cançó i així la recuperem... I si no pues fem poema. Ja l'anirem treballant, no? Llavors el tema està en que em sembla que l'any passat era <b>dibuixaven un tronc de la tardor, un arbre de la tardor..</b>		I c. (E)	
51 MN Mhhh...		R1- R	
52 MC Amb ceres, amb marró. Buit. Vale? Amb: amb, pintura... groga...		I c. (E)	
53 MN Sí		R-R	
54 MC ... I... vermella. I amb pinzells, <b>estampaven fulles</b> . I queda molt divertida, queda [xula]		I c. (E)	
55 MN [Vale]. [Perfecte]		R-R	
56 MC prim... els hi costa dibuixar el tronc, i hi ha nens que te fan un palet, llavors els has de dir "No, una mica més gruixut, més gran.." que saps, l'han de pintar per dins, és tipo... el que hem fet aquí, l'han de dibuixar [ells.]		I c. (E)	
57 MN [Val]		R-R	
58 MC I un cop estan tots dibuixats fas l'estampació de... de les fulles amb el pinzell		I c. (E)	
59 MN Vale		R-R	

En els exemples 5 i 6, la MC fa ús d'un recurs comunicatiu com és l'objectivació de les veus de les pròpies mestres a l'aula per representar-se de manera conjunta amb l'altra mestra la situació de manera més clara i concretar l'actuació possible de les mestres en la situació pràctica. Aquest recurs permet a les mestres incorporar altres participants en la conversa, per exemple, quan hi incorporen la veu d'un tercer participant, com pot ser «la veu» dels alumnes, dels altres mestres o dels pares. Aquest recurs el poden emprar tant la MC com la MN en el marc de la caracterització de les activitats i tasques i també en altres seqüències no focalitzades en la caracterització, però on sigui necessari representar-se l'actuació de les participants en alguna altra situació (per exemple, quan examinen condicionants de l'activitat conjunta del grup classe). Per tant, és un recurs transversal, que no només és propi i característic de les seqüències de caracterització que estem descrivint, sinó també d'altres tipus de seqüències.

Ens sembla rellevant destacar que podem situar les informacions que proporciona la MC en un contínuum que transita des de donar informació descontextualitzada sobre dades i característiques específiques de l'activitat, presentant-la fora de context, fins a proporcionar-ne d'altra més centrada a aconseguir que la MN elabori una representació d'ella mateixa en l'acció amb altres participants en situacions específiques. En definitiva, aquest últim tipus d'informació pretén aconseguir que la MN

elabori una visió implicada en la activitat i pugui valorar-ne els límits, els constreyniments i les possibilitats que el disseny en l'acció aporten, i experimentar-la sense que comporti patir conseqüències no desitjades de l'actuació en la pràctica.

Una actuació característica, doncs, de la MC és l'aportació d'informacions-explicacions rellevants que defineixen l'activitat d'acord amb els requeriments establerts en el nivell (*en què consisteix l'activitat, quines fases contempla; amb quins materials, en quin espai i/o en quin moment es porta a terme*). Aquestes informacions-explicacions permeten a ambdues mestres compartir les característiques pròpies de la tasca, però alhora cal relacionar-les amb les formes que pren l'*activitat conjunta* dels participants en aquesta tasca, de forma que les informacions que ofereix la MC es dirigeixen a aconseguir que l'altra es visioni en l'activitat, de manera que la informació que es proporciona resulti sempre orientadora de l'acció.

Volem posar de manifest l'entramat que configuren aquestes actuacions i la necessitat de considerar-les globalment i de manera relacionada l'una amb l'altra, atès que totes es dirigeixen a construir una representació compartida de la tasca. Així doncs, les informacions-explicacions i orientacions –en forma d'*indicacions o recomanacions*– van dirigides a procurar una planificació adequada, capaç de sostenir l'activitat representada.

En aquest marc, les preguntes que formula la MC li permeten assegurar-se que la planificació és una activitat compartida amb la MN, que avança en la direcció esperada i, per tant, d'alguna manera li permet contrastar el que van fer en els respectius grups. Tot això és necessari per fer efectiva una gestió comuna d'aquesta planificació.

En aquest context en el qual les mestres estan conversant (entre elles) i amb la situacions de la pràctica, que mostren les condicions que permeten sostenir l'activitat objecte de planificació, el paper de la MN resulta molt rellevant, justament perquè amb les seves actuacions contribueix activament a concretar els elements que defineixen la situació en què haurà d'implementar les activitats en primera persona. Tot i que anteriorment hem esmentat les actuacions de la MN en aquestes seqüències, a continuació ens aturem a explorar-les una mica més.

La participació de la MN pren formes diverses, però, de manera particular, en aquest conjunt de seqüències que estem descrivint, identifiquem una forma característica amb la qual contribueix a desplegar aquesta representació: *la indagació*. Postulem una idea d'indagació en sentit ampli, atès que la indagació es porta terme en l'activitat conjunta a través de formes molt diverses que van més enllà de formular únicament requeriments explícits. La indagació de la MN implica cercar la comprensió de la activitat o tasca, de les actuacions esperables i/o del sistema de condicions que permeten la seva materialització, ja que permeten sostenir l'activitat i implementar-la a l'aula i aporten criteris per cercar en el pla de treball quins és el millor espai per ubicar-la. Malgrat que a continuació mostrem alguns exemples concrets de formes amb què la MN indaga, cal situar-los en un context d'activitat conjunta (seqüència). El que ens ofereix l'anàlisi de les seqüències en el seu conjunt és justament la possibilitat de veure com aquestes formes es van articulant i desplegant. Igualment, la indagació que articula la MN en el conjunt de seqüències pot estar centrada tant en les característiques de la pròpia tasca, com en les formes d'activitat conjunta que ha de prendre la tasca a l'aula i/o en les condicions específiques que permeten la seva distribució i resulten favorables a la seva implementació. En les seqüències, la indagació pot centrar-se en diferents àmbits de la caracterització i pot fer-se a diferents nivells o graus d'aprofundiment. Les formes d'indagació de la MN poden prendre les formes següents:

- a) Formes *d'indagació explícita*, a través de demandes d'informació, explicació i/o opinió (D) que contribueixen a desplegar conjuntament la caracterització de l'activitat/tasca.

En els exemples que mostrem podem observar com aquestes formes d'indagació a través de les quals es desplega la caracterització es focalitzen en elements diferents de les activitats. Tot ells contribueixen a configurar una representació conjunta del sistema d'activitat que les mestres portaran a la pràctica.

### Exemple 1. Fragment de la S1\_SQ\_05

47 MN Es queda allà fixa [sempre] el material?	I-D	02		
48 MC [Si]. () [sí sí sí]	R-E			
49 MN [O ell] van traient?	I c. (D)			
50 MC Els.. la pintura? Sí. en pots de iogurt.	R-E			
51 MN Allà fixa?	F	I-D	03	
52 MC Sí		R-E		
MN O els anem canviant?		I c. (D)		
54 MC Home, d'un dia per l'altre t'aguanten.		R-E		
55 MN Mhm mhm		F-R		

### Exemple 2. Fragment de la S2\_SQ\_01

29 MN [Què et toca?]		I-D	04		
30 MC [Bueno ens ho podem] partir. Tot lo que sigui de pintures	R2 c. (E)				
31 MN <b>Racó motriu</b> , a mi me l'haureu d'explicar el racó motriu.		I c. (D)			
33 MC [Mmhh] Treuen el cable.	R	I-E	05		
34 MN [Mmhh] ((assenteix))			R-R		
35 MC Llavors allà fan construccions. Treuen per exemple el pàrquing de cotxes i munten unes vies.. vale? Clar, per tot això necessiten espai		I c. (E)			
36 MN Això era a fora?		R	I-D	06	
37 MC A fora.			R-E		

### Exemple 3. Fragment de la S7\_SQ\_04

(70) MN: Llavors fem un <b>dictat de les paraules</b> ?	I-D	01			
71 MC Dictat de paraules.e:.	R-E				
72 MN Però hem dit que hem de fer mig grup. () O sigui, s'haurà de fer en dos sessions.	F	I-E	02		
73 MC Mh:.		R-R			
74 MN I hem de mirar on se'ls pot endur la Mariona.		I c. (E)			
75 MC Vale, pues partim grup i dictat de paraules. () I amb l'altre grup ara t'explico el que podem fer.		R	I-E	03	
76 MN Vale			R-R		
77 MC A part ens anirà bé			I c. (E)		
78 MN Dictat..	F-R				
79 MC Se'ls pot emportar la Mariona..			I c. (E)		

80 MN A bilibos? [O a la biblio?]			I c (E)			
81 MC [( ), a la biblioteca pot ser. A la biblioteca. El que passa que li he d'explicar a la Mariona.. Mà, que dicti.			R	I-E	04	
82 MN Ah! Els hi dicta ella, no dictem nosaltres?				R	<b>I-D</b>	05
83 MC O nosaltres. ( ), com vulguem.					R-E	
84 MN O vols fer els 2 grups alhora?			<b>I c. (D)</b>			
85 MC No. Els 2 grups alhora jo prefereixo que no, perquè poden fer una altra feina que ja ens va bé, que estiguem amb la meitat tota la sessió.			R-E			
86 MN Vale.			F-R			

- b) Formes d'indagació a través de la *sol·licitud de confirmació*. Aquestes formes poden emprar-se per sol·licitar informacions sobre l'activitat objecte de caracterització o per requerir l'aprovació o confirmació de l'altra mestra sobre alguna proposta formulada (E+).

### Exemple 1. Fragment S2\_SQ\_01

48 MN Vale. I ja vai dir que limit de nens no n'hi ha no?	<b>I-E+</b>	08
49 MC No. [No no no].	R-R	
50 MN [Vale]	F-R	

### Exemple 2. Fragment S2\_SQ\_07

(240, MN) Aquí que tinc a la Mariona potser podria fer lo de.. <b>retallar</b> . () No? Igual es podria posar a ella en dues taules retallant. I jo en les altres fent <b>lo del got</b> .	<b>I-E+</b>	01	
241 MC Pues sí. Pues sí. [Es que ( )]	R-R		
242 MN [No?] Em [turno dos activitats]	<b>I c. (E+)</b>		
243 MC [Exacte]. Els que acabin... Si perquè.. El que ho fa bé, retallar és un moment. I que no acabes..]	R	I-E	02
244 MN ... Ella que vagi apuntant o amb una llista vagi cridant i jo mentrestant amb els altres vaig fent el got.	I c. (E)		
245 MC Si. Pues sí, pots aprofitar...	R-R		
246 MN <b>Retallar</b> ((anota))	F-R		

Aquesta forma d'indagació pot desplegar-se en diferents torns i començar essent un moviment inicial (E) a través del qual no es sol·licita inicialment la participació de l'altra mestra i convertir-se progressivament en un moviment més prospectiu que requereixi l'aprovació de l'altra mestra.

### Exemple 3. Fragment de la S1\_SQ\_11

Fixem-nos com la MN desplega en els torns 439, 441, 443, 445,447 i 449 un moviment que comença essent entrega i es converteix en un moviment més prospectiu (E+).

439 MN [Però així] tindriem.. Ah mira dijous a la tarda tinc ajuda també. Bueno tinc ajuda.. no. Em vénen per la Blanca. La Dolors. () Dos a la tarda dijous, aquí tinc a la Dolors jo. [Però veus?]	<b>I c. (E)</b>		
440 MC amb [algú]. [Jo la] psico, me la posaria	R-R		
441 MN [Però] tallar coberts, també em va bé aquí.	<b>I c. (E)</b>		
442 MC Jo me la posaria amb algú [que:]	R-R		
443 MN [No] no, la faré aquí. Si ningú ho necessita. ()	<b>I c. (E)</b>		

444 MC Perquè és que, la Blanca:: a part, va a un [lloc a fer psico eh?]	R	I-E	11
445 MN l'únic que [puc.]	I c. (E)		
446 MC	I sí	R-R	
447 MN Que tinc ajuda.	I c. (E)		
448 MC T'anirà molt bé.	R-R		
449 MN No?	I c. (E+)		
450 MC Si. [Sí]	R-R		

- c) Formes d'indagació *implícita o tàcita* a través d'aportacions (en forma d'entrega) amb les quals es fan presents a la conversa elements que és necessari compartir amb l'altra mestra per elaborar una representació conjunta més detallada de l'activitat objecte de caracterització

Aquest tipus d'indagació pot adoptar una forma de parla exploratòria; és a dir, les aportacions de la MN no requereixen en cap moment la participació de la MC, sembla que s'adrecin a ella mateixa, però provoquen la reacció de la MC. Es tracta d'una forma de parla privada, però que en ser externa provoca un efecte «d'ham» en l'altra mestra.

És una forma molt usada per la MN, especialment quan revisa l'estat del propi pla de treball, com també hem vist en l'exemple anterior, però la diferència és que aquí no hi ha cap requeriment a l'altra mestra. La MN empra aquesta forma per representar-se la situació que possibilita la ubicació d'una activitat en el propi pla i que, malgrat adoptar una forma de parla privada, facilita la representació conjunta de la situació amb l'altra mestra.

#### Exemple 1. Fragment S1\_SQ\_07

236 MN Aquí la conversa, de tarda.	I-E	11	
237 MC Mmh mhm. ((assenteix))	R-R		
238 MN [De dimecres].	I c. (E)		
239 MC [Sí, si que et] donarà temps.	-		
240 MN I dijous després del pla.. Del pati triar-lo	I c. (E)		
241 MC Si, de fet estan.. Ho fan.. Ho fan ràpid eh?	R	I-E	12
242 MN O inclús aquí triar-lo i demà fem dibuix () Depèn de com..() No, que el triïn.	I c. (E)		
243 MC O si vols posa-t'ho a la tarda. A la tarda.	R	I-E	13
244 ((Interrupció externa))	-		
245 MC Que si vols després t'ho pots canviar si tu veus que ho tens massa.. Just, ho canvies aquí.		I c. (E)	
246 MN Val..		R-R	
247 MC Bueno.		F-R	
248 MN Potser sí.		R-R	

En alguns casos, també veiem aquesta forma quan la MN, en el marc de la caracterització de l'activitat, elabora una interpretació d'alguns dels elements que contribueixen a la representació de l'activitat mentre l'està elaborant amb l'altra mestra.

En l'exemple següent ho podem observar en els torns 57 i 59. El moviment entrega de la MN, en aquesta ocasió, no suscita la confirmació de la MC.

### Exemple 2. Fragment S1\_SQ\_03

51 MN Allà fixa?	I-D	03
52 MC Sí	R-E	
MN O els anem canviant?	I c. (D)	
54 MC Home, d'un dia per l'altre t'aguanten.	R-E	
55 MN Mhm mhm	F-R	
56 MC En canvi, 3 o 4 dies la pintura estarà seca, la llences	R c. (E)	
57 MN I els pinzells que els netegin i que els [posin]	<b>R c. (E)</b>	
58 MC [Sí]	F-R	
59 MN A les cistelletes	<b>R c. (E)</b>	
60 MC Exacte	F-R	

En aquest altre exemple, veiem que la MN utilitza aquesta forma en els torns 273 i 275. La MC reacciona a l'aportació (E) de la MN i facilita més informació sobre l'activitat (276).

### Exemple 3. Fragment S1\_SQ\_07

269 MN El rétol el fem nosaltres amb l'ordinador?	F	I-D	20
270 MC Sí.		R-E	
271 MN De colors		F-R	
272 MC La taula dels tres porquets, sí, posarem un full de color a sota, i el dibuix de tots. Vale?	R c. (E)		
273 MN O sigui amb el que hagin fet ells, fem el muntatge.	<b>F</b>	<b>I-E</b>	21
274 MC [Exacte].		R-R	
275 MN [Il aquest muntatge és el que després reduïrem.		<b>I c. (E)</b>	
276 MC Sí. I després els hi farem una fitxa gran a cada nen, sobre la taula dels tres porquets, hi hauran els quatre o cinc dibuixos, i cada nen haurà de pintar el seu. [Només el seu].		R	I-E 22
277 MN [Perfecte, només el seu].			R-R
278 MC Vale			F-R

Els intercanvis d'indagació permeten compartir la caracterització de l'activitat d'e/a de manera més aprofundida i ampliada; és a dir, permeten recollir més informació o més orientacions d'actuació, reunir graus de major contextualització de l'activitat i aconseguir desplegar en la conversa elements que permeten concretar la seva posada en funcionament a l'aula i seva inclusió en el pla de treball.

Aquestes formes d'indagació es despleguen al llarg de les seqüències; en algunes seqüències aquestes formes esdevindran més rellevants que en d'altres. Aquesta diversitat ens permet identificar seqüències on, si només atenguéssim al *gran de prospectivitat* dels moviments de les participants, no seria possible identificar cap demanda explícita d'informació o explicació a l'altra. Tanmateix, aquesta visió més àmplia de la seqüència ens ajuda a veure com la MN fa emergir en la conversa elements que permeten configurar una representació detallada i conjunta de les formes participatives que ha de



prendre l'activitat a l'aula i que hem considerat com a *formes tàcites d'indagació*. Es tracta de formes d'indagació perquè es dirigeixen a definir els elements que cal considerar en la caracterització situada de l'activitat.

El tipus de reunions de treball que estem analitzant es caracteritzen per situacions de treball amb un elevat grau d'informalitat. Aquesta característica ens diversifica les formes a través de les quals les mestres comparteixen la representació de les activitats.

D'acord amb el que acabem d'exposar, tot seguit mostrem una seqüència completa en què la MN no formula cap requeriment d'informació o explicació explícita a la MC, sinó que, al fil de les aportacions de la MC, la MN aporta elements que contribueixen a explicitar l'estructura d'actuació conjunta que pot prendre l'activitat a l'aula amb els alumnes (84, 86) i, en conseqüència, a crear un grau inicial de representació conjunta d'aquesta actuació per part de les dues mestres.

#### Exemple 4. S1\_SQ\_04

75 MC Llavors a veure m'he posat <b>llibres blancs</b> perquè també estic veient que: que els [hi fa gràcia].	I-E	01						
76 MN [Tenen ganes].	I c. (E)							
77 MC Tenen ganes. () A l'hora de racons hi ha nens que se'ls estan mirant. intenten explica'ls-hi [als altres nens].	I c. (E)							
78 MN [Ai, jo és que els tinc molt amunt]	R	I-E	02					
79 MC A mi me'ls agafen, eh? Bueno també els hi deixo.	R	I-E	03					
80 MN Val bueno. També val saber... [Va bé saber-ho].		R-R						
81 MC [Pues...], fem un quart d'hora de <b>rutina</b> , i ja podem començar a explicar un <b>llibre blanc</b>	F	I-E	04					
82 MN Vale, pues miraré de fer-ho més ràpid		R	I-E	05				
83 MC I tu mateixa, o te'ls asseus a la rotllana o a la cadira. [com tu et trobis més còmoda].		I c. (E)						
84 MN <b>[Jo a la rotllana els tenia] molt bé.</b>		R	I-E	06				
85 MC Si a tu t'agrada la rotllana, la rotllana. [Llavors agafes el nen, te'l poses al costat.]		R	I-E	07				
86 MN <b>[És que si els moc molt se'm desubiquen]</b>			I c. (E)					
87 MC Pues ja està, vull dir... te'ls poses al costat [i...]		R	I-E					
88 MN [Mhm mhm]						R-R		
89 MC que expliqui una miqueta, què ha fet aquestes vacances...						I c. (E)		
90 MN Vale						R-R		
91 MC Jo m'he posat dos <b>llibres blancs</b>						F	I-E	08
92 MN Mhm mhm							R-R	

En aquesta tipologia de seqüències que estem descrivint, la caracterització de les diverses activitats i tasques inclou formes d'indagació per part de la MN dirigides a representar-se la situació; és a dir, els elements de manera relacionada i a identificar si hi ha o no elements que constreixen o limiten l'activitat a l'aula i dificulten la seva inclusió en el pla. Malgrat que no sigui explícit en totes les seqüències, la consideració situada de l'activitat en el pla implica actuacions de la MN dirigides a informar i/o confirmar la ubicació definitiva que efectua de l'activitat representada en el propi pla de treball. Les mestres elaboren i reelaboren constantment el pla de treball del seu grup classe, cosa que implica que no només ubiquin l'activitat representada, sinó altres activitats que també han de considerar en el seu pla. Les mestres cerquen l'encaix més adequat de les activitats en el pla i això

implica fer ajustos en la distribució i ubicació de les diverses activitats que han de portar a terme els grups classe respectius. Per altra banda, com també hem indicat, hi pot haver intercanvis dirigits a compartir el desenvolupament de les activitats iniciades en els grups classe o bé a identificar l'estat de distribució de tasques en els plans respectius. Tot això fa que puguem identificar intercanvis no únicament d'indagació, sinó més dirigits a compartir amb l'altra mestra la situació de planificació que es configura amb les aportacions de l'una i l'altra. És per això que volem destacar que en el conjunt de les seqüències és possible identificar estructures dialògiques molt diverses que van combinant-se: les mestres es formulen preguntes, es sol·liciten confirmacions, s'accepten i/o valoren les aportacions de l'altra, o bé fan aportacions amb les quals es complementen, matisen o precisen elements aportats per l'altra col·lega.

En aquest marc dialògic, aquestes formes hi són presents. El que resulta rellevant per a nosaltres, però, ha estat poder obtenir una visió de conjunt de la seqüència que, malgrat la presència de formes diverses d'intercanvi, capti la forma comunicativa que defineix en un sentit més global la manera amb què les mestres s'aproximen a la caracterització de l'activitat.

A continuació mostrem alguns exemples de seqüències per il·lustrar més clarament el que hem presentat, especialment, per mostrar l'articulació de les actuacions entre les mestres.

### Exemple 1. S2\_SQ\_02.

#### Caracterització situada de l'activitat «racó motriu». Caracterització guiada per la MC i indagada per la MN

La seqüència s'inicia amb un requeriment explícit de la MN sobre el «racó motriu». Seguidament, la MC aporta informació sobre l'activitat; concretament, detalla els materials que calen per portar-la a terme, l'espai on es realitzarà i les actuacions esperables dels participants en l'activitat. Les mestres caracteritzen l'activitat d'e/a en la situació, que permet sostenir-la tal com ha estat inicialment dissenyada. En aquesta seqüència podem observar com les mestres exploren conjuntament actuacions possibles en l'activitat que, en aquest cas, estan molt centrades en la definició de la tasca (materials, espais) i en la representació que tenen de l'activitat conjunta dels participants.

7 MN Aquest dimecres quina fa el <b>racó</b> ? Tu o jo?	I-D	01				
8 MC Ah bueno, ens ho.. començo jo si [vols]	R1-E					
9 MN [No, m'és] igual [he].	F-R					
10 MC [Vale.]	F-R					
>És veritat vès jo això no ho tenia...< ()	R2-E					
11 MN Jo perquè aquest matí: >he vist a la Núria amb el [paper i l'he dit, dic quan.]	F	I-E	02			
12 MC [E: (pues d'allò:)]	R2 c. (E)					
13 MN ho comencem això? Diu "Aquesta setmana" i dic "Ostres pues quan em toca?"<		I c. (E)				
14 MC Jo tinc..	R2 c. (E)					
15 MN Vale llavors jo ja [m'apunto.]		I c. (E)				
16 MC [..A miral] està apuntat [era el dimarts]	R2 c. (E)					
17 MN [que per la següent] ho faig jo.		I c. (E)				
18 MC °Dimarts, Neus <b>racons de Joc</b> . Neus fora° ((anota))	R2 c. (E)					
19 MN °Setmana del 20..°	F-R					
20 MC °Neus i Sara°	R2 c. (E)					

21 MN °El 23º, que curteta..	F-R					
22 MC Això vol dir, que demà..	R2 c. (E)					
23 MN °Demàº, sí	F-R					
24 MC A la meva classe, bueno, obrim portes, com cada dia..	R2 c. (E)					
25 MN Ah, a tu et toca demà?	F	I-D	03			
26 MC Sí. Joestic a fora.		R-E				
27 MN [Mmhh] ((assenteix))		F-R				
28 MC [I a llavors] a.: tot lo que sigui més de... per exemple	R2 c. (E)					
29 MN [Què et toca?]	F	I-D	04			
30 MC [Bueno ens ho podem] partir. Tot lo que sigui de pintures	R2 c. (E)					
31 MN <b>Racó motriu.</b> a mi me l'haureu d'explicar el racó motriu.		I c. (D)				
33 MC [Mmhh] Treuen el cable.		R	I-E	05		
34 MN [Mmhh] ((assenteix))			R-R			
35 MC Llavors allà fan construccions. Treuen per exemple el pàrquing de cotxes i munten unes vies.. vale? Clar , per tot això necessiten espai			I c. (E)			
36 MN Això era a fora?.			R	I-D	06	
37 MC A fora.				R-E		
Racó motriu és això				I c. (E)		
38 MN [AL. Al menja.. Al tros de menjador. [Aquell.]				F	I-E	07
39 MC [Si]					R-R	
40 MN ..espai.					I c. (E)	
41 MC El cable. El pàrquing amb les vies, i eL. els bilibos, els bilibos ja veuràs que són com un, un, un..					I c. (E)	
42 MN Ho he vist. com uns, un... unes coses rares..					I c. (E)	
43 MC [Sí, sí, sí.]					R-R	
44 MN [..De colors.]					I c. (E)	
45 MC Sí i llavors a vegades allí ja seuen i s'arrossequen..					I c. (E)	
46 MN [Mhm.. mhm..] ((assenteix))					R-R	
47 MC [O hi ha cordes] i també s'arrossequen.. I això en principi, el hi deixem allà, eh?					I c. (E)	
48 MN Vale. I ja va dir que límit de nens no n'hi ha no?				R	I-E+	08
49 MC No. [No no no].					R-R	
50 MN [Vale]					F-R	
60 MC [ja està. >Em sembla que no traiem res més eh?<					I c. (E)	
61 MN Ho traiem [nosaltres, no?]				R	I-E+	09
62 MC [El cable l'has vist algun dia? [És una caixeta que hi ha de..]					I c. (E)	
63 MN [..No]				R	I-E	
64 MC ..Que hi ha de..					I c. (E)	
65 MN [No, si no després hi anem un moment]					I c. (E)	
66 MC [..de fusta, i tot de fustes] de colors i fan construccions, XULÍSIMES EH.. Eh.. cadascú comença fent la seva construcció i al final pues és una construcció comunitària. Est.. fan unes construccions.. Bueno, una passada, els hi agrada molt això.					I c. (E)	
67 MN Vale pues després sí a cas anem un moment i m'ensenyas..				R	I-E	10
68 MC Sí					R-R	
69 MN on és el material					I c. (E)	
70 MC [Molt bé.]					R-R	
71 MN [Per saber-ho] més que res.					I c. (E)	
72 MC Sí si si si està allí en una caixeta. [(Res és si s que..)]					R-R	



56 MC En canvi, 3 o 4 dies la pintura estarà seca, la llences					R c. (E)				
57 MN I els pinzells que els netegin i que els [posin]					R c. (E)				
58 MC [Si]					F-R				
59 MN A les cistelletes					R c. (E)				
60 MC Exacte					F-R				
61 MN Això ja veig que ho estan fent.				F	I-E	04			
62 MC Si					R- R				
63 MN Vale. Pues jo si demà faig normes, ho faig dimecres				F	I- E	05			
64 MC Si, si trobessis els cavallets i quan estiguin introduïts pues ja al matí ja és una cosa que pots fer a l'hora de racons.					R	I- E	06		
65 MN Vale. () Si, perquè així descongestionem una mica aquarel·les. ((Riu))						R	I-E	07	
66 MC Si, sí, sí							R- R		
67 MN Perquè jo tinc una capsa que ja està quasi buida.							I c. (E)		
68 MC Els cavallets de fet funcionen a l'hora de racons, eh?						R	I-E	08	
69 MN Vale							R- R		
70 MC Per tant ja poden [funcionar].							I c. (E)		
71 MN [Mhm]. L'endemà mateix.							I c. (E)		
72 MC Si, un punt els hi expliques ja està.						R	I-E	09	
73 MN Vale							R- R		

En l'exemple que presentem a continuació, la MN inicia la SQ de caracterització identificant les condicions que fan possible la plasmació pràctica de l'activitat en el pla. A partir d'aquí s'inicia la caracterització de l'activitat «punxar el plat» en què es posa en relació les característiques de l'activitat i les condicions de la situació que la possibiliten.

### Exemple 3. S1\_SQ\_01.

#### Caracterització situada de l'activitat «punxar el plat». Caracterització guiada per la MC i indagada per la MN

En la caracterització situada d'aquesta activitat, les mestres identifiquen circumstàncies que intervenen en el desenvolupament de l'activitat i que cal explorar. La MN inicia la seqüència exposant un d'aquests elements que interfereixen en la planificació de l'activitat: no disposa de la mestra de suport, cosa que condiciona prendre decisions per la inclusió de l'activitat en el seu pla. Seguidament, es va desplegant la caracterització de l'activitat esmentada amb informacions de la MC, que permeten concretar i definir de manera més detallada com es porta a terme l'activitat a l'aula. La posada en pràctica de l'activitat requereix algunes actuacions per part de les mestres; per exemple, cal donar consignes per tal que els nens es puguin representar el sentit de l'activitat «parar la taula». En la consideració situada de l'activitat en el pla de treball, la MN identifica altres elements que condicionen la ubicació de l'activitat i la MC ho explica: cal tenir en compte més d'una sessió per al bon desenvolupament de la tasca, un element que els porta a explorar el tipus d'estructura prevista per portar-la terme. Finalment, la MN ubica temporalment l'activitat en el seu pla.





108 MC I jo avui, jo ara la rotllana ja la faig més ràpida. O sigui no faig "molt bon dia" nen per nen, perquè... Perquè és que... Llavors al qui li toca <i>passar llista</i> .. Mh... És el que apunta a la pissarra la caseta. O sigui comptem entre tots a veure som 25 nens i 25 nenes a veure quants... Quants no han vingut avui, comptem, saps? Si no ens morim.					F2	I-E	13			
109 MN Jo també estic anant més ràpid, però...						R	I-E	14		
110 MC Llavors tot això ja m'ho salto [perquè és que si no...]						I c. (E)				
111 MN [(°Les jaquetes també...?°)]						R	I-D	15		
112 MC Com?							R	I-D	16	
113 MN °Les jaquetes.°								R	I-D	17
114 MC Les jaquetes del pati? Si... Si, i hi han nens, que a part els hi posen molt difícil perquè... Perquè, no saben i a part és d'aquestes que s'ha de posar per sobre. Que no són ni amb cremallera.										R-E
115 MN Pues jo aquí faré <b>llibre</b> vale? Et sembla bé?	R	I-D	18							
116 MC Si i si poguessis avançar la rotllana, jo la rotllana ara jo ja em veig amb cor de fer <b>llibre blanc</b> cada dia o <b>alguna feina</b> [eh].						R-E				
117 MN [Aquí... () Tampoc és la Mariona.						I c. (E)				
118 MC No. ()						R-R				
119 MN °O faig <b>racons normals</b> o me'ls quedo a la classe <b>a fer llengua</b> () Si es que fa tan fred en fora que no es pot fer res.) °						I c. (E)				
120 MC Vale. Com tu vulguis, com tu vegis.						R-R				
121 MN Jo intento aquí incloure algun <b>llibre blanc</b> .						I c. (E)				
122 MC Si... Haver si poguessis, [començar un <b>llibre</b> ...]	R	I-E	19							
123 MN [Avui] avui no he pogut perquè... Què he fet avui?		R	I-E	20						
124 MC Home, jo... el sol fet de...no passar llista un per un i bon dia, que l'encarregat és només l'encarregat d'apuntar el nom a la caseta, aquí he avançat molt eh, deu minuts si els guanyo.					R	I-E	21			
125 MN Si...						R-R				
126 MC Amb lo qual ja em dona temps per...						I c. (E)				
127 MN °Vale.°						R-R				
128 MC Mentre un apunta, l'altre ja va, a la cuina a mirar el que hi ha de menú, mentre d'això, els, els temps, funciona ja sols, saps'? Ja no ens esperem tots... (l ara que fem, [és que... ])						I c. (E)				
129 MN [És que no se] que he fet jo, el temps que m'ha sobrat avui, no me'n recordo.					R	I-E	22			
130 MC Llavors jo les rotllanes ja les puc aprofitar per... bueno, em poso <b>llibres blancs</b> eh? Per fer alguna cosa, alguna feina...						I c. (E)				
131 MN ...i jo demà a la tarda faré llibres també, és que si no, no els acabo.					R	I-E	23			
132 MC Clar. Clar, clar. A vegades <b>acabar de pintar alguna feina, o guardar feines</b> , saps? (Però les rotllanes es profitós, val?) () Perquè és que si no queden moltes coses per acabar. És feina, és... no sé, les han d'acabar ells, a vegades no dona temps, bueno. (5 segons).						R	I-E	24		
133 MN A mi la <b>magrana</b> la van enganxar ells.							R	I-E	25	
134 MC Ah veus. Pues...									R-R	
135 MN Estava fins al monyo d'enganxar. ((Riu))									I c. (E)	
136 MC Doncs mira, és una cosa que jo puc fer demà per exemple, jo les tinc per enganxar totes encara.							R	I-E	26	

### 6.2.2.1.1.2. Caracterització guiada-acceptada

El grup de seqüències que presentem a continuació comparteix moltes característiques amb les seqüències que acabem de descriure en l'apartat anterior, especialment pel que fa al paper de la MC. Igual que havíem observat en les seqüències anteriors, és la MC qui, de manera prioritària, identifica i presenta les tasques objecte de planificació; ho fa informant i/o orientant de manera més precisa la



distribució d'una determinada activitat en el pla de treball, de manera especialment dirigida a propiciar que la MN inclogui aquesta activitat en el seu pla i que puguin avançar conjuntament i de manera coordinada en la planificació. Així mateix, el desplegament de les seqüències presenta algunes diferències amb les seqüències anteriors, atès que es caracteritzen per l'absència de formes d'indagació significatives per part de la MN. Tanmateix, si la indagació apareix, ho fa de manera molt puntual. La MN accepta directament les propostes d'activitat i les aportacions sobre la caracterització d'aquesta activitat que fa la MC i les integra en les franges horaries del seu pla de treball, sense desplegar amb més detall elements de l'activitat objecte de representació. Aquesta ubicació de l'activitat representada en el pla, però, com veurem i com també ja havíem assenyalat anteriorment, no és un element explícit en totes les seqüències.

#### *Formes d'identificació de l'activitat*

En la identificació de l'activitat es continua emprant formes molt informatives, a través de les quals la MC comunica l'activitat de la programació que ja està ubicada en el propi pla o indica directament aquella que cal ubicar en el pla setmanal dels grups; la presenta fent referència a les condicions que permetran la seva implementació, que relaciona amb els espais temporals que resten lliures en cada pla específic. En tots els casos, la proposta d'inclusió de l'activitat ve molt determinada pel programa d'activitats previstes per al nivell escolar al centre (activitats del programa). En aquest sentit, les propostes d'activitat que es plantegen esdevenen igualment tancades, tal com també havíem descrit en les seqüències anteriors i, en conseqüència, acceptades per la MN.

Així mateix, igual que també havíem vist en les seqüències anteriors, la MC pot explorar l'estat del pla de la MN i requerir puntualment algunes informacions sobre el seu l'estat, tal com també havíem apreciat en les seqüències anteriors. En aquest sentit, les dades ens mostren petites variacions en els inicis de les seqüències, on és possible observar com: (i) la proposta d'activitat pot formalitzar-se com a resposta al requeriment previ de la MN; (ii) pot incloure la sol·licitud prèvia d'informació per part de la MC sobre l'estat del pla de la MN, un requeriment que esdevé necessari per tal de formular una proposta més ajustada a les condicions d'aquest pla i (iii) la MC pot informar de l'activitat ja ubicada en el propi pla de treball i/o formular orientacions dirigides a la inclusió de l'activitat sense cap requeriment específic a la MN.

- (1) La MC informa de l'activitat ja iniciada en el grup classe.

#### **Exemple 1.** Fragment S1\_SQ\_02

34 MC Llavors les rotllanes mira, avui he explicat els <b>racons de joc de fora, les normes</b> , perquè, la Núria ja ha vingut a la classe buscant [alguns	I-E	01	
35 MN [Jo només he fet] un petit comentari	R	I-E	02
36 MC Bueno. I... I a mi hi ha hagut un parell de dies que m'han tirat totes les joguines al terra. Els hi he explicat que això no, que... Podem jugar però que no cal llençar-ho tot la terra.]	I c. (E)		
37 MN [Mhm mhm]	R-R		

- (2) La MC informa de l'activitat ja ubicada en el propi pla, tot indicant la condició de la situació que ha fet possible la seva ubicació (disponibilitat de la mestra de suport).

### Exemple 1. Fragment S2\_SQ\_03

118 MC) Jo aquesta tarda com que tinc el reforç de la Mariona en principi estic tota la tarda amb la Mariona, m'he posat això.	I-E	01		
119 MN Mhm.	R-R			
120 MC el <b>plat que vam punxar</b> .	I c. (E)			
121 MN Mmhh.	R-R			

- (3) La MC informa de l'activitat que cal incloure en el pla setmanal, després d'explorar les condicions del pla de la MN. Així mateix, l'activitat que indica la MC pot produir-se com a resposta al requeriment previ de la MN.

En l'exemple 1, podem observar com, abans d'informar de l'activitat ubicada en el seu pla de treball, la MC requereix informació sobre la disponibilitat temporal del pla de la MN. Aquesta forma és usada habitualment per una i altra mestra. Fixem-nos que també ho fa la MN en l'exemple 2. Aquests exemples ens mostren l'evidència de la gestió comuna i coordinada de la planificació del nivell.

### Exemple 1. Fragment S2\_SQ\_11

348 MC Quants espais te queden a tu? Dos?	I-D	01		
349 MN Dos. Perquè aquí la Mariona... estarà fent <b>racons</b> . I jo amb lo del <b>quinzet</b> (.)	R-E			
350 MC Vale (.) Jo tinc una sessió més... Bueno. Perquè tu, perquè tens l' <b>aniversari</b> .	F	I-E	02	
351 MN Mhm, mhm		R-R		
352 MC Mira m'he posat, un <b>poema que és del Martí i Pol</b> que parla de...		F	I-E	03
353 MN sí			R-R	
354 MC plats de fideus.			I c. (E)	

### Exemple 2. Fragment S2\_SQ\_10

325 MN Vale i que ens... Què ens falta que tinguis tu i jo no?	I-D	01		
326 MC En un dia la rotllana m'he posat <b>parlem de la Mercè</b> , com que l'endemà és festa de fet ho saben eh perquè jo avui els hi dit... [dic "Aquesta setmana..."]	R-E			

Igual que havíem vist en les seqüències anteriors, la MN també pot identificar les activitats que poden considerar-se en el pla de treball setmanal:

- (1) La MN indica una activitat per a la seva potencial inclusió en el plans de treball del nivell.

En l'exemple que mostrem, la MN indica una activitat possible, «presentació», per iniciar els «grups barrejats». La MC hi respon indicant la proposta d'activitat que té pensada, en aquest cas, «el joc de la maleta». Aquesta proposta d'activitat serà caracteritzada sense formes d'indagació per part de la MN.

### Exemple 1. Fragment de la S8\_SQ\_09

345 MN Aquí vindrà P3, i aquí ja, bueno... A veure què fem. <b>Presentació.</b>	I-E	01		
346 MC Vale.	R-R			
347 MN °Faré algun joc o algo. Per fer... () Vale.	I c. (E)			
348 MC Ahir, el curs aquest que vam fer, de de... treball cooperatiu, tothom vam explicar l'experiència que vam fer a la classe. I... a mi sempre em va vindre al cap que... Per exemple que el <b>joc de la maleta</b> , o el joc de la pilota, aniria molt bé en grup barrejat perquè, aquí si que no ens coneixem. Amb grup classe ja tenim dificultats. Però es que amb grup barrejat, no es coneixen entre ells, i aniria molt bé. Jo fins i tot vaig pensar, el joc aquest de la ma... Tu saps de que va el joc de la maleta?	R	I-D	02	

De manera semblant a l'exemple anterior, hi ha casos en què podem observar com la proposta anunciada per la MN és situada per la MC en la seqüència d'activitats previstes per al nivell (*quines hem de considerar abans per mantenir la continuïtat i el sentit de conjunt de les activitats previstes*).

### Exemple 2. Fragment de la S4\_SQ\_03

En el segon exemple que mostrem, l'activitat identificada per la MN desencadena un conjunt d'intercanvis a través dels quals les mestres comparteixen l'estat de desenvolupament de les activitats. A través d'aquests intercanvis identifiquen quina activitat caldria incloure en els plans de treball. Després d'aquests intercanvis, la MC assenyala l'activitat que caldria incorporar en el pla setmanal (47). Tot seguit, la MN exposa una condició del seu pla de treball que reclama la necessitat d'incloure alguna activitat en una franja temporal determinada i proposa distribuir l'activitat que acaben de considerar. La MC, però, formula una altra proposta d'activitat per a aquesta franja, «mandala de la tardor», una proposta que esdevé més ajustada a la condició del pla exposada per la MN. La proposta és acceptada per la MN.

L'activitat proposada, «mandala de la tardor», serà caracteritzada sense formes d'indagació específiques per part de la MN.

36 MN Segons el que posa aquí teniu <b>mandala de la tardor</b> .	I-E	01						
37 MC ...Sara, Neus. ((escriu))	F-R ( <sup>1</sup> )							
Si però saps què? Que tenim, jo faria... Encara ens queden un parell de feines de la festa major, que si les deixem passar molt ja no tindran massa sentit.	R	I-E	02					
38 MN Mhm, mhm		R-R						
39 MC No me'n recordo, una és el <b>dictat mut</b> i l'altre es que no me'n recordo. Està fotocopiada allà. Es que si les deixem passar molt no tindran massa sentit.		I c. (E)						
40 MN Vale.		R-R						
41 MC Això ho tens acabat, <b>lo de Vivaldi</b> ?	F1	I-D	03					
42 MN Em falta retallar-los, enganxar-los... I el coloret. Però el coloret igual aprofito per a què el posin ells.		R-E						
43 MC Esta la van fer, no?		F	I-E+	04				
44 MN Si. [Aquesta]		R-R						
45 MC [( )] Pues és veritat n'hi ha [una eh] només.		F	I-E	05				
46 MN [Una.]		R-R						
47 MC Bueno, pues ens la posem... <b>dictat mut de festa major</b> , no sé, el dia que vulguis. ()		I c. (E)						
48 MN I si no avui. () Després d'haver fet la festa major...		R1	I-E	06				
49 MC Avui després del pati?		R	I-D	07				
50 MN Tinc algú jo avui? () No. Jo tinc a la Núria a la tarda.						R1-E		

51 MC Jo a la tarda avui faig la psico, diu la Mariona que va anar bé, no?							F	I-E+	o8	
52 MN Mhm.								R-R		
53 MC Sí?								F	I-D	og
54 MN Sí. Són molt molt molt molt moguts, però sí. Molt brutus, eh, joc molt molt molt brutu, però bé. Sí sí que va anar molt bé.									R-E	
E: tinc a l'Helena avui				R2		I-E	10			
56 MC Ah sí perquè la... doncs... [no sé la...]							R-R			
57 MN [No perquè] potser li podia deixar aquesta feina, no? Que els tindrà més controlats amb una feina?						I c. (D)				
58 MC Vols que fotocopiem la <b>mandala de tardor</b> ? I... Mmhh... perquè... [no]...?						R	I-D	11		
59 MN [Sí, és una feina... està bé							R-E			

Igual que havíem vist en les seqüències anteriors, les mestres proposen les activitats objecte d'inclusió en el pla partint de la pròpia activitat o de la situació. Tornem a observar les dinàmiques de relació entre l'activitat i la seva materialització pràctica, en condicions específiques o a la inversa, és a dir, entre les condicions i l'activitat, a iniciativa pròpia o a partir del requeriment de l'altra mestra. En aquest sentit, podem observar que no existeixen diferències amb les seqüències anteriors, podríem afirmar que es procedeix de la mateixa manera, ja que la MC acostuma a:

- Presentar la tasca ja ubicada en el propi pla de treball i/o ja iniciada en el seu grup, que cal que sigui considerada per la MN.
- Explorar l'estat de desenvolupament i/o distribució de les activitats i identificar quina activitat cal considerar en els plans de treball setmanal dels grups classe del nivell. La MC sol·licita informacions a la MN sobre l'estat del pla del seu grup i, seguidament, presenta la tasca que caldria incloure en la pla setmanal.

Com hem vist, la MN pot seguir identificant tasques del programa per ser incloses en els plans però la MC analitza aquestes propostes i valora que el conjunt de tasques del programa tinguin cabuda en la planificació del nivell. Així mateix, explora que la relació entre la proposta i la seva materialització pràctica pugui efectuar-se sense que els elements necessaris per portar a terme la plasmació pràctica de l'activitat entrin en conflicte.

La diferència entre aquestes seqüències i les que hem presentat anteriorment rau en la caracterització que es desplega i que, en aquest cas, no inclou formes d'indagació per part de la MN.

#### *Formes que pren la caracterització de l'activitat*

Pel que fa a la caracterització de l'activitat presentada, igual que en les seqüències anteriors, els moviments de la MC adopten una *funció clarament informativa-explicativa-orientativa* dirigida a l'elaboració d'una representació situada de les activitats i tasques en el pla setmanal d'aula. Per altra banda, la MN –i aquí hi ha la diferència significativa respecte de les seqüències anteriors– hi participa acceptant les aportacions de la MC, sense articular formes d'indagació específiques que despleguin la caracterització, la concretin o l'ampliïn de manera significativa.

Les dades ens mostren que la participació de la MN en aquestes seqüències va dirigida a l'acceptació de les propostes i les aportacions de la MC en relació a la representació de la tasca. En la globalitat

de les seqüències es pot identificar només algun requeriment puntual de la MN, no rellevant per a la concreció de l'activitat, a mode de recordatori d'alguna qüestió relativa a l'activitat de la qual s'ha parlat prèviament i/o a mode d'apreciacions puntuals sobre algun aspecte observat en el desenvolupament d'alguna activitat. Mostrem com a exemple dues seqüències completes que presenten aquestes característiques. Les mestres parteixen de la ubicació de l'activitat proposada en el pla de la MC i la caracterització es desplegarà a partir del conjunt d'aportacions de la MC, que informarà d'aquesta activitat.

La caracterització no es desplega a través de formes d'indagació específiques, sinó que la MN accepta les aportacions i, puntualment, confirma la ubicació de la tasca representada en el propi pla de treball. Així mateix, en algunes seqüències, la confirmació d'ubicació no es fa explícita, atès que inicialment la MC ja ha indicat en quin moment del pla cal ubicar la tasca seleccionada; per exemple, en un dia a la rotllana. Aquest fet provoca que en alguns casos la MN confirmi quin dia ubica la tasca i que, en d'altres, aquesta confirmació no sigui explícita en la conversa.

El diàleg en aquest tipus de seqüència és molt conduït per la MC, que explicita els elements que permeten elaborar una representació clara del que suposa portar a terme l'activitat a l'aula: aportació d'informacions i explicacions relatives a les actuacions esperables de les mestres en l'activitat i als materials necessaris, o determinació del moment idoni per ubicar-les en el pla de treball dels grups, entre altres elements (*en què consisteix la tasca, quines actuacions ens demana, on i amb quins materials la portarem a terme i en quin moment*). De la mateixa manera, la caracterització de la tasca es pot fer només a partir d'informacions sobre la mateixa tasca (*en què consisteix*), pot presentar-se puntualment vinculada a les actuacions dels participants i/o pot presentar-se més o menys relacionada amb les condicions de materialització que la fan possible. D'acord amb l'anàlisi de les dades, podríem afirmar que aquestes se centren molt en la tasca, a presentar les característiques de la tasca o a proporcionar-ne informacions precises perquè la MN es representi els passos en què està estructurada i la seqüència en què cal efectuar-los, però, no es focalitzen tant en l'actuació conjunta de la mestra i els nens.

En aquests tipus de seqüències, les mestres no fan explícits els elements i/o les circumstàncies que poden interferir en la planificació i que les porten a indagar amb més detall l'activitat o la seva relació amb les condicions que afavoreixen la seva implementació, com havíem vist en les seqüències anteriors. La MC contribueix amb les seves aportacions de caràcter informatiu-explicatiu o orientatiu –tal com les havíem definit en el marc d'un contínuum– a especificar els elements que permeten a la MN representar-se l'activitat. En definitiva, en aquest conjunt de seqüències no es crea la necessitat d'indagar amb detall cap element de l'activitat.

### **Exemple 1. S2\_SQ\_12.**

#### **Caracterització situada de l'activitat «parlem de la Mercè»**

A l'inici de la seqüència, les mestres elaboren una breu representació retrospectiva de la situació amb què han introduït l'activitat «festes de la Mercè» a l'aula amb els alumnes. La MC explica amb més detall l'inici de l'activitat a l'aula (*què ha dit als alumnes i com han reaccionat ells*). Per la seva banda, la MN aporta informació puntual sobre què ha fet a l'aula (327, 333, 335). Seguidament, en el torn 336, s'inicia la caracterització de l'activitat assenyalada per la MC, «parlem de la Mercè». La seqüència mostra una caracterització guiada per la MC i acceptada per la MN. En la seqüència no es desencadenen formes d'indagació específiques que contribueixin a desplegar, ampliar o aprofundir la caracterització de l'activitat.

325 MN Vale i que ens... Què ens falta que tinguis tu i jo no?	I-D	01							
326 MC En un dia la rotllana m'he posat <b>parlem de la Mercè</b> , com que l'endemà és festa de fet ho saben eh perquè jo avui els hi dit... [dic "Aquesta setmana..."]	R-E								
327 MN [..Jo he explicat una mica avui].	F	I-E	02						
328 MC Pues ja està dona'l per fet si vols. () E:: dic "aquesta setmana:: serà molt xula perquè tenim quatre dies el divendres és festa algú sap perquè?" "si [perquè..]	R	I-E	03						
329 MN [..Quatre dies?]		R	I-D	04					
330 MC Quatre dies de... [Classe..]					R-E				
331 MN [..Ah, de, classe..]					F-R				
332 MC ..I de... festa. I m'han dit "Sí... perquè és la festa de la Mercè" ((respon amb veu de nen)) M'ho han dit			R c.	I-E	05				
333 MN Jo avui els hi he explicat jo			R	I-E	06				
334 MC [Llavors..]					I c. (E)				
335 MN I hel posat una caixeta més a: a lo del.. lo del [temps]					I c. (E)				
336 MC [Ah] molt bé. Molt bé. Jo m'he quedat aquí, que era la festa de la Mercè però ja no he entrat a... a veure i què passa a la festa, llavors podriem entrar a veure què saben ells de les festes majors...					R	I-E	07		
337 MN Vale						R-R			
338 MC Com que d'aquí poc tenim les de Sarrià. Pues hauriem de parlar una mica de gegants, de capgrossos...						I c. (E)			
339 MN Vale.						R-R			
340 MC Fins i tot... ehm.. Aquí a la sala del menjador has vist que hi ha els gegants?						I c. (D)			
341 MN Sí						R-E			
342 MC Pues els podem anar a mirar... Si vols, que se'n recordin. Si no ho fem ara ja ho farem també per la de Sarrià. [La tornaran a veure]					F	I-E	08		
343 MN [Mhm mhm] Vale.						R-R			
344 MC I: I aquí a la zona de la caseta... Allà, hi ha uns prestatges que hi ha uns capgrossos. Per tant si vols els podem portar a classe, els hi podem posar...						I c. (E)			
345 MN I...Els hi he vist també..]						R-R			
346 MC Parlar una mica de la festa. () Si no ho fem ara també ja ho... Ja ho farem per la de Sarrià, que es, tà aquí mateix.						I c. (E)			
347 MN Val.						R-R			

En la seqüència que acabem de presentar, observem com la MN accepta el conjunt d'aportacions de la MC sobre l'activitat que s'estan representant, en forma de reconeixement a l'aportació de l'altra. Així mateix, en altres seqüències, aquesta *acceptació* pot produir-se de forma diferent i desencadenar una estructura a través de la qual la MN prolonga l'aportació (entrega) de la MC (estructura d'entrega prolongativa). Fixem-nos en l'exemple següent.

### Exemple 2. Fragment S2\_SQ\_13.

#### Caracterització situada de l'activitat «poema de plats i fideus»

La seqüència s'inicia amb un moviment de demanda de la MC amb el qual sol·licita informació a la MN sobre l'estat del seu pla setmanal (espais disponibles per distribuir-hi activitats). Aquesta demanda provoca l'entrega de la MN en el torn següent; la MN aporta informació sobre l'estat del seu pla. En el torn 352, la MC formula una entrega amb què informa de l'activitat que caldria distribuir en el pla (l'activitat ja ha estat ubicada en el seu propi pla), «poema de Martí i Pol». La MN respon inicialment amb reconeixement (353) però en el torns 355, 357, 361, 363, 365, 367 prolonga l'entrega de la MC estenent la idea del moviment iniciat per la MC. Aquesta entrega prolongada per la MN genera els reconeixements de la MC (356, 362 i 369). De forma puntual, la MC contribueix a prolongar l'entrega desenvolupada per la MN (versos del poema) (364). En el torn 369, la MN formula una nova entrega (inici de nou intercanvi) amb la qual informa del seu coneixement de l'activitat (ja l'ha

portada a terme). La MC hi respon inicialment amb reconeixement però, seguidament, reprèn el control de la caracterització de l'activitat. La nova entrega de la MC suposa l'inici d'un nou intercanvi (372). A través d'aquesta entrega, la MC detalla algunes característiques de l'activitat que cal incloure en el pla; l'entrega es prolonga en diversos torns (374, 376, 378). La MN hi respon amb moviments de reconeixement (375 i 379) i alhora amb noves entregues (inici de nous intercanvis), amb què informa de la ubicació temporal de l'activitat en el seu pla (373, 377). Aquestes entregues no són contestades per la MC.

348 MC Quants espais te queden a tu? Dos?	I-D	01							
349 MN Dos. Perquè aquí la Mariona... estarà fent <b>racons</b> I jo amb lo del <b>quinzet</b> (.)	R-E								
350 MC Vale (.) Jo tinc una sessió més... Bueno. Perquè tu, perquè tens l' <b>aniversari</b> .	F	I-E	02						
351 MN Mhm, mhm		R-R							
352 MC Mira m'he posat, un <b>poema que és del Martí i Pol</b> que parla de...	F	I-E	03						
353 MN sí		R-R							
354 MC plats de fideus.		I c. (E)							
355 MN ens els mengem fent tabola...		I c. (E)							
356 MC sí		R-R							
357 MN fideus a la cassola. Ja l'he fet aquest. ((riu))		I c. (E)							
358 MC e: Bueno lens l' <b>aprenem de memòria</b>	R	I-E	04						
359 (Ø) (( ))									
360 MC i <b>fer els moviments</b> , jo els moviments no me'n recordo eh? La tenim fotocopiada aquí là... (.) Ara mirare...						I c. (E)			
361 MN °.llargs o curts..°		I c. (E)							
362 MC sí, sí, sí		R-R							
363 MN són diver[tits]		I c. (E)							
364 MC [..tits]. No se què, molta [xerinola]		I c. (E)							
365 MN [ i bons] per llepar-s'hi els dits. Quan el suc ens regalima... la mare de por s'aprima.		I c. (E)							
366 MC °no se, (( ))°		I c. (E)							
367 MN [però sí] ens els acabem... Fins perdona que ens taquem. Mira, de memòria		I c. (E)							
368 MC veus.[veus, ( )]		R-R							
369 MN [ostres doncs fal 4 o 5 anys eh que el vaig fer.]	F	I-E	05						
370 MC shh... ((assenteix))		R-R							
371 MN és que s'enganxa aquest.		F-R							
372 MC doncs apunta poema plat de [fideus.]	F	I-E	06						
373 MN [poso aquí] a la tarda.		R	I-E	07					
374 MC com que estem amb el tema de la taula		I c. (E)							
375 MN Mhm		R-R							
376 MC i hem fet fideus al plat, doncs ens aprenem el poema.		I c. (E)							
377 MN mira a més jo hauré acabat la salsa de tomàquet al matí. (.)	R	I-E	08						
378 MC ara ens mirarem ben bé el que diu l'enunciat i: (.) I mirem els moviments.		I c. (E)							
379 MN vale		R-R							

La seqüència que presentem a continuació forma part del mateix tipus de seqüències de *caracterització guiada-directament acceptada*, però presenta una dinàmica una mica diferent. La tasca objecte d'inclusió en el pla s'identifica al final de la seqüència, després d'haver compartit l'estat de desenvolupament de les activitats en cada grup classe del nivell (*què hem fet i en quin punt ens trobem*). Cada mestra aporta informació sobre el que ha fet amb el seu grup classe, cosa que els permet comprovar si poden considerar finalitzada l'activitat. Així mateix, el fet de compartir aquesta informació els ajuda també a identificar quina activitat els falta, per seguir avançant de manera coordinada en el compliment de la programació del nivell.

### Exemple 3. S7\_SQ\_01

#### Caracterització situada de l'activitat «tastet de magrana»-«dibuixar la reina de la tardor»

En la part inicial de la seqüència, les mestres comparteixen el desenvolupament de l'activitat «tastet de magrana» en els grups respectius. En aquesta ocasió, la seqüència s'inicia amb la pregunta de la MC, que sol·licita informació a la MN sobre l'activitat desenvolupada a l'aula. La pregunta inicial de la MC desencadena un conjunt d'intercanvis amb els quals les mestres comparteixen informació sobre el desenvolupament de l'activitat en el grup. A través d'aquests intercanvis, elaboren una representació retrospectiva la situació en què han portat a terme el «tastet de magrana». Després d'aquesta exploració conjunta, les mestres identifiquen l'activitat que els falta per finalitzar les activitats vinculades amb la magrana. L'activitat que cal incloure en el pla és identificada en la conversa per la MC, «dibuixar la reina de la tardor». La MC aporta informació sobre les característiques de l'activitat esmentada (*en què consisteix i en quin moment del pla de treball caldria incloure l'activitat*) (43). En aquesta seqüència, l'activitat no és indagada per la MN, malgrat que al final formuli una sol·licitud puntual a la MC per confirmar la ubicació definitiva de l'activitat en el seu pla.

1 MC Tu que has fet ara, lo del <b>magrana</b> ?	I-D	01			
2 MN S:si. M: Divendres, 5 de Novembre. Programació setmanal. De la setmana del 8 al 12. Si.	R-E				
3 MC Has fet un <b>tastet de magrana</b> ?	I c. (D)				
4 MN Sí, molt ràpidament, no dona temps de més.	R1-E				
5 MC No no, jo també eh nomes ([ ])	F	I-E	02		
6 MN [([Ho he deixat allà...]) i si podem després de psico ho mirem una altra vegada.	R1 c. (E)				
7 MC Vale, d'acord. (37 segons).	F-R				
Quants en vas comprar tu, 2, no?	F	I-D	03		
8 MN 2.		R-E			
9 MC Jo he de posar els diners.		F	I-E	04	
10 MN 2.		R c. (E)			
11 MC M:... ()		F-R			
12 MN Després vaig estar mirant, <fins que ens faltés...> ()	I-E				
13 MC Ah que et vas estar mirant lo de, lo de l'any passat, vale.	R	I-E			
14 MN Lo de l'any passat, sí. ()		R-R			
15 MC Però amb aquesta de la magrana, e:: o sigui, avui hem fet el tastet per tant ens queda ([ ]), de la...	F	I-E	05		
16 MN Sí.		R-R			
17 MC La, la, de <b>sobre el full</b> , no?	I c. (E+)				
18 MN Sí		R-R			
19 MC Jo també la del tastet la deixo per acabada eh? N'he obert [una...]	F	I-E			



20 MN	[Ens fallen]		R	I-E	06	
21 MC	I amb una ha hagut més que suficient per tots.		I c. (E)			
22 MN	Jo he obert unes quantes, ara intentaré desgranar-la, i igual m'ho emporto el cap de setmana i amb un taper el deixo a la nevera desgranat i ja el menjaran en algun moment.		R	I-E	07	
23 MC	Ah jo si que com n'he obert una i l'he desgranat ja ens l'hem menjat, jo no se que passa eh?			R	I-E	08
24 MN	Si, han menjat trossets.					R-R
25 MC	Si. Per tant jo el tast ja l'he fet. Ja ens l'hem menjat. Per tant, ens quedarà una <b>sessió de... magrana</b> (.)	F	I-E	09		
26 MN	Mh			R-R		
27 MC	<b>Dibuixar... (.) E: la reina de la tardor</b> eh? [Jo he posat, quan el..		I c. (E)			
28 MN	[Sí. Jo també].			R-R		
29 MC	Els hi he explicat sí... Si algú sabia [( )?]		I c. (E)			
30 MN	[Qui és la reina] de la tardor?↓ ((La seva veu a la situació de classe))		I c. (E)			
31 MC	..perquè podia ser un a reina, i clar, ningú... Tothom deia "perquè és la més bona, perquè és molt dolça" (amb la veu dels nens) Però ningú ha caigut que tenia la corona eh?		I c. (E)			
32 MN	Jo es que ja ho havia comentat fa dies.		R	I-E	10	
33 MC	Ah.			R-R		
34 MN	..com vaig veure la fitxa.			I c. (E)		
35 MC	Sí.			R-R		
36 MN	I després vaig veure, e: I a l'hort la magrana tu has coronat" ((Canta)			I c. (E)		
37 MC	Sí.			R-R		
38 MN	Ho vaig explicar.			I c. (E)		
39 MC	Si			R-R		
40 MN	Quan vaig explicar la cançó ho vaig explicar.			I c. (E)		
41 MC	I: Llavors dic "a veure, pensem una miqueta, que, que és el que porta una reina i un rei?" ((la seva veu a l'aula)) i els nens de seguida m'han dit "Una corona!" ((amb la veu dels nens)) Doncs, molt bé "i la magrana a on pot portar la corona?" ((la seva veu a l'aula)) Han dit "Al cap!" ((amb la veu dels nens)) "I a on està el cap de la magrana?"((la seva veu a l'aula)) "Aquí!" ((amb la veu dels nens)) Bueno, Alguns han dit "No té cap! No té cap!" (amb la veu dels nens) "Bueno ens l'hem d'imaginar..." ((la seva veu a l'aula))		I c. (E)			
42 MN	Clar.			R-R		
43 MC	I llavors els hi he dit "Aquesta magrana ja fa molts dies que la tenim aquí i... i no té... gaire, gaire corona". "Però les magranes de veritat de veritat, se li veu una miqueta més la corona" ((la seva veu a l'aula)). I aquí ens hem quedat. (.)		I c. (E)			
	Per tant, ens posem per la setmana que ve, eh? <b>Dibuixar la... reina de la tardor</b> . Ho fem amb... Amb pintades... grana. I, i després hi posem purpurina per sobre que això els hi agrada molt.]	F	I-E	11		
44 MN	[Deixar-li a] la Núria no cal, no? Sola pobra..			R	I-E+	12
45 MC	Jo crec que no..					R-R
46 MN	Ja la faré jo.					I c. (E)
47 MC	Ja la faràs tu, no?					R-R
48 MN	<b>Reina de la tardor. Dibuixar.</b>		F-R			

### 6.2.2.1.1.3. Caracterització guiada-disputada

Una altra forma característica que hem identificat mentre les mestres elaboren una representació conjunta de les tasques i activitats d'e/a, és a dir, mentre les caracteritzen, és la «disputada». Aquesta forma de caracterització segueix sent guiada per la MC, que en la seqüència aporta informacions relatives a l'activitat/tasca objecte de planificació, però la MN, en lloc d'acceptar-la o indagar-la, la confronta. Així doncs, ens referim a la «disputa» quan la MN formula una proposta d'implementació alternativa a la que inicialment planteja la MC i, per tant, es presenten dues formes diferents de portar a terme una mateixa tasca o activitat que entren «en conflicte».





86 MN [Vale]									R- R										
87 MC [Primer] ho treballaria amb tot el grup.									I.c. (E)										
88 MN Mmhh, mmhh.									R- R										
89 MC Perquè és que... mirar si són noms llargs, noms curts, quants comencen per la A, quants comencen per la J, quants comencen... A més això els hi agrada eh?									I.c. (E)										
90 MN [...Sí...]									R- R										
91 MC [...↑Jo la] tinc aquesta lletra! "Sí, però ara ens fixem en la primera, a veure..."									I.c. (E)										
92 MN Avui la Paula avui em deia ↑El de la Yvette sembla una i grega!									R	I- E	15								
93 MC Sí es que hi ha nens que coneixen ja els dels altres. [molts].									R	I-E	16								
94 MN [Sí]										R- R									
95 MC Però hi ha nens que encara no eh, estan una mica verds, [llavors...]										I.c. (E)									
96 MN [No no...] n'hi han que res de res.										R- R									
97 MC Ho hem de fer a poc a poc. () És que saps què? Que ara ens vindran <b>feines</b> d'aquestes que han de <b>relacionar foto amb nom</b> . Però no seran els seus, i seran 3 o 4 fotos...										I.c. (E)									
98 MN ...d'altres nens.										I.c. (E)									
99 MC ...d'altres nens, que evidentment a veure si no ho saben tenen recursos a la classe, es poden aixecar, poden anar a mirar la feina de l'altre nen, poden aixecar-se anar a mirar la llista... Bueno, els hi hem de facilitar una miqueta.										I. c. (E)									
100 MN Mhm.										R- R									
101 MC I després jo no se si l'has fet servir aquest llibre que, que van fer, que ens ho va passar l'Anna de P5...									F	I- E	17								
102 MN [No]										R- R									
103 MC [El llibre del] noms...										I.c. (E)									
104 MN No gaire.										R- R									
105 MC Jo tampoc però potser ara és el moment de treure...									F	I- E	18								
106 MN Alguns nens van jugar algun dia. Però no.										R	I- E	19							
107 MC Perquè els és difícil, encara. Els nens que dominen el fan molt bé. Però els nens que no saben no... és que no saben, no saben ni com posar-s'hi eh?										R	I- E	20							
108 MN No...											R- R								
109 MC Per tant, bueno, potser ara és el moment de a la rotllana, ensenya'ls-hi com funciona aquell llibre i... se'ls hi diu "mireu, jo ara us ho deixaré aquí" I que vagin sols. A jugar com puguin. ()											F	I- E	21						
110 MN Vale, és l'hora.																			R- R
111 MC És l'hora.																			F- R

També podem veure aquesta «confrontació entre propostes diferents» en el marc d'una elaboració de la situació amb caràcter retrospectiu. Les mestres conversen sobre les activitats quan ja les han portat a terme, cosa que els permet argumentar en funció de la pròpia experiència i articular la seva discussió entorn dels resultats d'aquesta acció a l'aula. Fixem-nos en dues de les seqüències que, malgrat que apareguin en sessions diferents, cal interpretar de manera relacionada.

En la primera seqüència que mostrarem (S8\_SQ\_01), les mestres elaboren una representació retrospectiva de la situació en què s'ha portat a terme la psicomotricitat. La MN contribueix a l'elaboració d'aquesta representació indagant-la i formulant una proposta alternativa per portar-la a terme a l'aula. En la segona seqüència (S9\_SQ\_01), que cal interpretar en relació a la primera, l'actuació de les mestres s'inverteix i la representació de la situació es construeix de manera diferent per part de les mestres. La MN informa de com ha implementat els canvis que havia proposat sobre







36 MC Les robes donen per molt eh?					R	I-E	11						
37 MN I ells espontàniament van treure els altres maons. >Allò que us vaig explicar que van col·locar els cercles.< I passaven per dins com si fossi un cuc. Alguns tenien la tendència de tapar-ho amb la tela. Altres deien "no, no, sense tela" (!) Va anar molt bé la relaxació així, es que jo crec que [els altres...]					I c. (E)								
38 MC [Què t'ha dit la Mariona?]					<b>R</b>	<b>I-D</b>	12						
39 MN Diu "jo també ho veia que potser amb el material els vostres els hi costava molt.						R- E							
40 MC Clar.						F- R							
41 MN Desconcentrar [saps...]						R c. (E)							
42 MC Clar ell..						F- R							
43 MN Desconcentrar-se de la joguina i concentrar-se en descans. (!) Estaven emocionats perquè no sabien que els estava fent fer.						R c. (E)							
44 MC Bueno, doncs, jo avui, que segurament aniré a <b>psico</b> perquè la Mariona vol veure això de la dansa... Mmh...:						F	I-E	13					
45 MN Ho pots [provar.]						R- R							
46 MC [Ho puc] provar i a més serà [mig grup vull dir que...]						F	I-E	14					
47 MN [No vaig posar ni musica eh].							R	I-E	15				
48 MC Ah no?									<b>R</b>	<b>I-D</b>	16		
49 MN La.. llum, una de les 2 apagades. >llavors< els hi anava fent... <Puja, baixa, [puja baixa...]>										R- E			
50 MC [..Els hi vas cantar tu una cançoneta.]									F	I-E	17		
51 MN ...I anava fent:										R c. (E)			
52 MC I després va canviar [no?]									<b>F</b>	<b>I-D</b>	18		
53 MN ((Cantant)) [-"El cercle] dona la [volta..."]										R c (E)			
54 MC [..A no...]										F- R			
55 MN ((Continua cantant)) -"...El cercle tremola..." - Tonteries.										R c (E)			
56 MC No, no vas canviar de [parella?]									<b>F</b>	<b>I-D</b>	19		
57 MN [No.]										R- E			
58 MC Canviaràs el proper [dia?]										<b>F</b>	<b>I-D</b>	20	
59 MN [Sí.] Els hi... vaig fer fotos.												R- E	
60 MC Vale, molt bé, bueno ho puc provar jo avui eh. (!)												F- R	

Com vèiem a través dels exemples mostrats, la caracterització de les activitats i tasques s'elabora estretament relacionada amb la situació on es portaran a terme i on és possible ubicar-les per tal de poder-les implementar de manera efectiva. En molts casos ha estat possible identificar aquesta situació ja des de l'inici, quan les mestres presenten quina tasca és possible situar en el pla i al mateix temps exploren les condicions d'ubicació.

La representació que s'elabora de les activitats d'e/a no inclou únicament elements de caràcter pedagògic (grau de dificultat, d'acord amb l'edat dels nens, per exemple) i tampoc de caràcter estrictament tècnic (disposició dels materials, per exemple), sinó que aquesta representació s'elabora molt lligada a la seva materialització pràctica i a explorar les condicions específiques que sostenen que es pugui portar a terme tal com ha estat representada. Al nostre entendre, l'activitat s'aborda com un



sistema d'activitat o conjunt d'elements amb agència, que pot materialitzar-se en la pràctica en condicions específiques. Per garantir el bon desenvolupament de l'activitat, cal identificar elements que poden produir tensions o inestabilitat. Aquests elements són assenyalats per la MC en la conversa. Gràcies als consells que proporciona la MC, la MN pot avançar en la consideració situada de l'activitat. Recordem que les orientacions de la MC sempre anaven dirigides a procurar la implementació adequada del sistema d'activitat representat.

D'acord amb el que acabem d'exposar, les mestres dialoguen entre elles al mateix temps que mantenen una conversa amb la situació (Schön, 1983). Aquesta situació els respon i contribueix a posar de relleu condicions (per exemple, no es disposa de la mestra de suport, l'activitat reclama més sessions, és necessari disposar del materials) o elements amb capacitat d'interferir en l'activitat i que cal explorar.

La indagació, com a actuació característica de la MN en aquest tipus de seqüència, s'orienta a elaborar una representació conjunta més detallada de l'activitat en acció a l'aula, que cal tenir en consideració a l'hora de decidir ubicar-la en un o altre espai disponible del pla de treball del grup.

Les mestres elaboren la representació de l'activitat per experimentar-la, acotar aspectes del seu disseny, definir formes i estratègies d'actuació i provar els límits que plantegen elements que poden entrar en conflicte en la situació. Aquesta caracterització, però, comporta actuacions diferenciades entre les mestres.

En les seqüències que acabem de presentar i que hem definit de *caracterització guiada-indagada*, el paper de la MC és el de determinar el conjunt d'elements que defineixen la tasca objecte de representació (ja siguin elements relatius a la pròpia tasca o a l'activitat conjunta de les mestres durant el desenvolupament de la tasca, o relatius a les condicions que la fan possible); cosa que en la conversa pot concretar-se de maneres diverses, a través de l'aportació d'informacions-explicacions rellevants sobre l'activitat o tasca, o a través de l'oferiment d'orientacions i recomanacions d'actuació que garanteixin sostenir de la millor manera la seva implementació a l'aula. En aquest marc, la MN contribueix activament a la construcció d'aquesta representació compartida fent emergir en la conversa, a través de formes d'indagació diverses, els elements que permeten concretar amb més detall les activitats i tasques del nivell a l'escola i les situacions en què haurà de portar-les a terme. Al llarg de les seqüències la MN pot aportar informacions específiques que permetin definir i contrastar l'activitat/tasca amb les situacions que la fan possible a l'aula i confirmar-ne finalment la ubicació en el pla; en la majoria de sessions, la MN constata la distribució que efectua de la tasca representada.

Hem identificat un conjunt de seqüències en les quals la MC aporta coneixement més específic de les activitats i tasques pròpies del nivell a l'escola, n'aporta informació, les explica i n'orienta la planificació. Hem anomenat aquestes seqüències de *caracterització guiada* perquè la MC marca d'alguna forma la direcció que ha de prendre aquesta caracterització. Aquesta guia de la MC, però, no vol dir en cap cas que no es consideri la MN en la planificació, sinó tot el contrari, la MC aporta informacions més específiques sobre les activitats i tasques, fomenta una visió implicada de la MN en la situació i alhora respecta les seves preferències en la gestió de les activitats a l'aula. Les mestres acorden de manera més clara les estructures de participació que afecten l'organització d'una tasca prevista en el nivell i que cal incorporar en els plans de treball respectius. Podríem dir que la MC s'assegura que la tasca del nivell es porti a terme en una determinada direcció (la pròpia del nivell a l'escola), però alhora es recullen les preferències en la gestió interna de l'aula que cada mestra pugui realitzar amb

els seus alumnes, sempre que no alteri allò que és essencial en la tasca proposada. Quan això passa, les mestres discuteixen amb més detall les opcions per tal d'acordar la viabilitat i pertinença dels canvis. En algunes seqüències específiques i que hem anomenat *disputades*, es pot observar com es conjuga el manteniment d'aquest sentit comunitari amb la consideració de visions alternatives o innovadores (en el sentit de canvi respecte d'allò previst o establert). En aquestes seqüències es plantegen propostes alternatives que confronten les actualment establertes i que cal discutir amb més detall.

Aquesta caracterització de les activitats pot desplegar-se també sense formes d'indagació específiques per part de la MN. Hi ha moments en què la caracterització es presenta *acceptada* de manera directa per la MN, i en els quals es pot informar o no de la integració de l'activitat caracteritzada en el pla (aquest element no és sempre explícit en les converses de caracterització). La dinàmica que pren aquest tipus de seqüència comunicativa no fa necessari concretar amb més detall la caracterització de l'activitat per part de la MN.

Així mateix, cal subratllar que la caracterització guiada sempre s'ha portat a terme tenint molt present la MN. Això significa que, tot i tractar-se d'una caracterització guiada en el que sentit la MC marca la direcció de la planificació (cap a on i com), alhora és una caracterització en què es busca que la MN es trobi molt implicada. Per aquest motiu, la MC emprà recursos conversacionals que fan que la MN es reconegui com algú molt present en la proposta que s'efectua i que es pugui visionar en les situacions en què ambdues mestres portaran a terme les activitats en els seus grups classe. En la representació conjunta de les tasques es destaquen de manera clara les actuacions esperables de les mestres en cada activitat i, especialment, es té cura que aquesta representació de l'actuació sigui molt clara i evident per a la MN, que les haurà de portar a terme per primera vegada a l'escola.

Finalment, volem apuntar un darrer element que ens sembla clau per comprendre la caracterització guiada de les activitats i tasques, el tipus d'activitat objecte de caracterització i el seu grau de vinculació amb el programa d'activitats de l'escola. La caracterització guiada està fortament impregnada de la cultura d'escola; és a dir, les activitats i tasques d'e/a tenen un fort sentit comunitari, són activitats molt pròpies i característiques de l'escola sobre les quals es té experiència compartida en el nivell de P4. Aquest fet és clau per entendre que la mestra amb més competència a l'escola (MC) actuï com a responsable de mantenir i preservar en la planificació conjunta aquest sentit comunitari i marqui la direcció que ha de prendre la planificació de les tasques i activitats pròpies del nivell (*en què consisteixen les activitats i com es preveu la seva implementació en el nivell*). Aprofundirem una mica més en aquests elements a través de l'anàlisi de les activitats.

Tot seguit presentem un conjunt de seqüències on la caracterització de les activitats s'elabora de manera diferent. La caracterització passa a ser menys guiada per part de la MC i s'elabora de manera més conjunta entre les dues mestres tutores (MC i MN). Hem anomenat aquesta forma de caracterització com a *caracterització coconstruïda*.

#### **6.2.2.1.1.4. Caracterització coconstruïda**

A diferència del grup de seqüències que acabem de presentar (seqüències de caracterització guiada) hem identificat una tipologia de seqüències on la caracterització no esdevé tan dirigida per part de la MC, sinó que s'elabora de manera més conjunta.

La caracterització conjunta de les activitats presenta diferències en la iniciativa que pren cada mestre en la formulació de propostes d'activitats i en la definició de les seves formes d'implementació a l'aula. Aquesta iniciativa pot prendre-la una o altra mestra i, per tant, és possible observar algunes diferències sobre quina mestra traça més clarament la direcció d'elaboració.

Malgrat observar diferències en la iniciativa, en la formulació de propostes d'una o altra mestra el que resulta rellevant és que ambdues participen expandint la proposta i contribuint a desplegar-ne aquelles que inicialment han estat plantejades per una de les participants.

A diferència de les seqüències anteriors, les activitats i tasques que les mestres caracteritzen conjuntament s'identifiquen pel seu grau d'obertura; és a dir, són contemplades en el programa de nivell de manera general o poc pautada i demanen, en cada cas, ser concretades de manera específica per les mestres del curs, com és, per exemple, una activitat vinculada amb el treball de les estacions de l'any (preparar un berenar amb fruites de tardor) o una activitat que inclou la participació de les famílies. En aquesta tipologia, la caracterització de les formes que prendrà l'activitat a l'aula es fa de manera més conjunta. En aquest cas, el coneixement que la MN té de l'activitat fa que aquesta hagi de ser explicada per la MC i l'actuació d'ambdues mestres en la seqüència se centra a definir conjuntament les formes d'implementació que pot prendre a l'aula. A diferència de les seqüències observades anteriorment, aquí observem un paper molt actiu i propositiu de la MN, que acaba desencadenant una caracterització molt conjunta per part d'ambdues mestres. Una forma de participació de la MN que també observem quan la caracterització d'una activitat es focalitza a concretar els elements tècnics; per exemple, els relatius a l'ús dels materials necessaris per portar l'activitat a terme.

Per altra banda, volem destacar que aquesta caracterització conjunta pot presentar diferències en la forma que prenen els intercanvis de les participants. Per una banda, observarem formes específiques diferenciades a través de les quals es concreta la caracterització; formes a través de les quals les mestres estenen una idea inicialment plantejada per una d'elles (el moviment d'entrega amb què una mestra proposa una idea és prolonga per l'altra mestra) o bé formes d'interpel·lació recíproca a través de les quals formulen propostes i se sol·liciten mútuament l'opinió o la confirmació per seguir avançant en la caracterització.

Malgrat que en tots els casos es porti a terme una caracterització conjunta de les tasques, les dades també mostren algunes diferències en quina és la mestra que identifica i/o formula inicialment la proposta d'activitat objecte de planificació.

A continuació presentem aquestes seqüències prenent en consideració la mestra que la inicia i la forma de caracterització que es desplega, per poder mostrar algunes de les especificitats comunicatives que presenten. Volem subratllar que, en aquesta ocasió, no presentem les seqüències per fases específiques, sinó que les presentarem de manera integrada i assenyalarem allò que és característic en cada cas.

**a) Proposta d'activitat plantejada inicialment per la MC i caracterització coconstruïda per MC i MN**

En la tipologia de seqüències en què la caracterització de l'activitat es porta a terme de manera coconstruïda, quan l'activitat és proposada inicialment per la MC, cal assenyalar que aquesta







amb fanalets i els nens expliquen un <b>conte típic d'allí</b> . M'ha dit, sí... l'any passat ja va vindre, eh?									
230 MN .El va venir a explicar?)	R	I-D	02						
231 MC Sh... L'any passat [va venir...]		R1- E							
232 MN [..que xuto]		F-R							
233 MC I el va explicar. () No sé com va anar, eh, no tinc ni idea. Sé que el Rubén va portar un fanalet, i la mare va explicar el conte, em va preguntar si aquest any podria tornar a venir, i jo l'hi he dit que sí.		R c. (E)							
234 MN Ens podem ajuntar? O només una classe?	F	I-D	03						
235 MC Ho preguntaré, no ho sé		R-E							
236 MN Ens podriem ajuntar a la biblioteca.		F	I-E	04					
237 MC El que passa, ah també.			R-R						
238 MN A la catifa allà sentadets tots i ella amb la cadira.			I c. (E)						
239 MC És veritat.			R-R						
240 MN I tu i jo darrera.			I c. (E)						
241 MC És veritat, ja li proposaré a la mare, és veritat. I fem l'activitat comuna.		R	I-E	05					
242 MN No es que pot ser maco.				R-R					
243 MC Es que clar, jo el dia 11 de 9 a 10 tinc <b>música</b> , i llavors dic "tinc música, també em sap greu perdre la música.- D'altra banda, també és la meva hora lliure, no?		R2-E							
244 MN Tampoc t'è perquè saber-ho.	F	I-E	06						
245 MC E:: i llavors... dic "Què et sembla la les 10? Et va molt malament?" M'ha dit que no, que a les deu, a les deu.		R2 c. (E)							
246 MN Ah, això el dijous?.	F	I-D	07						
247 MC Si		R-E							
248 MN Pues un interrogant jo.		F	I-E	08					
249 MC Posa de 10 a 10:30, a: conte Ricard, a la biblioteca. Vale jo també m'ho poso. A veure que passarà.			R	I-E	09				
250 MN Pues sí comenta-li A lo millor va bé, saps? Una mica d'unió de grup. Podriem fer... un paperet o algo perquè els pares sàpiguen que ve algú. ()				R	I-E	10			
251 MC Això després de la... no? Fins i tot fem... amb alguna cosa perquè el Ricard sigui més ben vist, no?							I c. (E)		
252 MN Una fitxa, que pintin un fanalet.							I c. (E)		
253 MC Això a posteriori, quan [( )]..							I c. (E)		
254 MN [Sí, la preparem] tu i jo.							I c. (E)		
255 MC Si.							R-R		
256 MN No? Pt... P5 ho fa molt això, d'activitats que han fet agafan com a una... seqüenciació () No? I buscar un fanalet... La mare del Ricard ens ha explicat un conte típic del dia de Sant Martí a Anglaterra.							I c. (E)		
257 MC Si.							R-R		
258 MN No cal ni que el posem el conte.							I c. (E)		
259 MC No.							R-R		
260 MN Posem el títol i que el busquin si volen.							I c. (E)		
261 MC En tot cas podem posar una [foto...]							I c. (E)		
262 MN [..Una foto]							I c. (E)		
263 MC de tot el grup escoltant el conte, i el fanalet que s'hagi fet.							I c. (E)		
264 MN Crec que és maco...							R-R		
265 MC I de cara al Ricard, jo ara no l'explicaré massa cosa, li diré que et sembla si ens ajuntéssim picots i pica-soques, perquè això els agrada a tots, no? I llavors a l'entrevista com que serà el dia 15, els hi explicarem el motiu de perquè estem tots junts. Perquè volem que s'obri, no només amb picots, [si no també... ( )]							I c. (E)		
266 MN [(Que busqui algun amic a P4.)]							R-R'		
267 MC Ja li justificarem, ho trobo bé.							I c. (E)		

268 MN (Perquè ara a P5 no hi serà).							R c. (R)			
269 MC Clar							F-R			
270 MN Sinó no tindrà cap amic.							R c. (R)			
271 MC Doncs... jo primer li proposo a la mare...							R	I-E	11	
272 MN [...Vale.]								R-R		
273 MC [...A veure] què em diu, de fer-ho [tots junts.]										
274 MN [Jo m'ho poso] en interrogant							I c. (E)	R	I-E	12
275 MC Li diré que clar que t'ho he comentat a tu, que te semblava molt bona idea, que a més a més treballem molt juntes, i que fem moltes activitats comunes...							I c. (E)			
276 MN [...És xulu.]								R-R		
277 MC [...Què és una] llàstima que no...; que ens en anem tots junts.							I c. (E)			
278 MN Vale.								R-R		
279 MC I a la entrevista, ja, ja, el motiu serà, e: pues això que el Ricard necessita tant de picots, com de pica-soques.							I c. (E)			
280 MN Pues sí								R-R		
281 MC Eh?							I c. (E)			
282 MN Pues sí.								R-R		
283 MC I que per tant estem donant reforç aquí.							I c. (E)			
284 MN Vale.								R-R		
285 MC E: ja li explicaré jo, eh?							I c. (E)			
286 MN Molt bé.								R-R		

Aquesta activitat se segueix desplegant en una sessió posterior, on les mestres se centren a definir conjuntament les condicions de materialització de l'activitat dissenyada. En aquest cas, veiem com la MN recorda l'activitat que cal contemplar en el pla i l'anomena com «la del Ricard», referint-se a l'activitat «celebració de St. Martí a Anglaterra».

La MC recorda l'activitat i la proposta general que havien dissenyat prèviament; així mateix, indica la preparació que es requereix per portar-la a terme a l'aula tal com l'havien pensada. En la seqüència es desencadena una caracterització molt conjunta de l'activitat amb propostes de la MN que marquen les formes amb què les mestres acabaran definint l'activitat.

### Exemple 3. S8\_SQ\_05

#### Seqüència centrada en la concreció de l'activitat «celebració de Sant Martí a Anglaterra»

La MN inicia la seqüència (179) sol·licitant informació sobre les tasques pendents de planificació (D). La MC hi respon aportant la informació requerida; indica la feina que els queda pendent, «l'activitat del Ricard» (és l'activitat de celebració de Sant Martí a Anglaterra) (E). A partir d'aquí es desencadenen un conjunt d'intercanvis d'entregues responsives successives (181 a 195), en les quals les participants exploren les condicions per poder concretar l'activitat tal com la tenen pensada (exploren conjuntament el lloc de realització; i el moment més adequat d'acord amb les condicions de cada pla de treball). En el torn 192, la MC recorda la proposta d'activitat dissenyada i confirma que la poden portar a terme en qualsevol franja de la tarda (respon a la MN, que tenia previst ajustar algunes activitats del seu pla per poder comptar amb la mestra de suport, 191). La MN distribueix l'activitat en el seu pla i informa dels ajustos en la distribució d'altres activitats.

























Així mateix, aquestes actuacions de la MC s'acompanyen de formes d'indagació de la MN que contribueixen a desplegar la caracterització de les tasques, i, en aquest sentit, contribueixen a construir una representació acurada del que suposen.

Poden identificar-se també un altre tipus de seqüències d'intercanvis comunicatius dirigits i no indagats per la MN, sinó directament acceptats per aquesta i on és possible observar la integració que verbalitza explícitament. La MN intervé o bé per confirmar la ubicació de la tasca en el seu pla, o bé simplement per acceptar la proposta de la MC sense verbalitzar-ne la ubicació en el seu pla; cal recordar que la MC sempre acostuma a fer constar la ubicació de la tasca objecte d'inclusió en el pla i informa la MN del moment –franja o espai horari en el pla– en què li és possible ubicar-la. Per això podem afirmar que aquest moment forma part de la mateixa proposta i, si no suposa cap ajust específic al seu pla, la MN l'accepta sense verbalitzar-ho ni haver de confirmar a la MC la seva ubicació en el propi pla.

En el marc de la caracterització situada de tasques n'hem identificat algunes de disputades. Sovint les hem identificat en moments en què es plantegen propostes noves que *confronten* una forma ja establerta de portar a terme una determinada activitat a l'escola (es dona una confrontació de propostes d'implementació de la tasca) i que poden ser acceptades i incorporades o poden no ser-ho. Quan aquesta actuació succeeix, la tipologia d'activitat sobre la qual es planteja la proposta alternativa ha de valorar-se com una proposta de canvi viable i sostenible del sistema d'activitat en la pràctica. Les propostes de canvi en el desenvolupament de les sessions de psicomotricitat són acceptades i fins i tot incorporades per la MC. Tanmateix, el plantejament de la MN sobre la introducció de la lectura de noms no és una proposta acceptada per la MC. Aquesta darrera proposta altera de manera més significativa el sentit de l'activitat en el nivell i, per tant, es refusa el canvi i la possibilitat de ser incorporada.

Finalment, hem pogut identificar i analitzar altres actuacions de caracterització de la tasca que es porta a terme de manera conjunta-coconstruïda. Les mestres poden proposar la inclusió de tasques (una o altra mestra); tasques ja contemplades en el programa de l'escola (per exemple, «pintar les lletres del pica-soques») o tasques noves sobre les quals les mestres no tenen experiència prèvia i que es caracteritzen de manera més conjunta (per exemple, «celebració de Sant Martí a Anglaterra»). Malgrat que sigui la MC qui proposi inicialment la tasca o que sigui la MN qui la identifiqui, la caracterització de les activitats s'elabora conjuntament entre les dues mestres; una caracterització que en alguns moments presenta formes de participació d'una i altra lleugerament diferents, com hem mostrat a través dels exemples.

Les mestres caracteritzen conjuntament tasques més obertes, contemplades en un sentit més ampli en el nivell, i que tenint en compte el grau d'obertura amb què han estat formulades en la programació de nivell a l'escola requereixen actuacions de concreció per part de les mestres del nivell. En ocasions, aquestes activitats es defineixen i construeixen alhora. En alguns moments, les mestres defineixen conjuntament el sentit de la pròpia tasca i les formes per portar-la a terme a l'aula i, en d'altres, se centren més a caracteritzar conjuntament les seves formes d'implementació i els materials que contribueixen a fer-la possible en l'acció.

En aquestes seqüències, és habitual observar un paper molt propositiu de la MN, que també havíem vist en les seqüències que hem anomenat *disputades*; però, mentre en aquestes últimes es plantejava una contraproposta a la implementació proposada d'una activitat d'e/a, en les anomenades

*coconstruïdes*, la MN formula propostes que mantenen continuïtat amb les establertes per l'escola. La MN formula propostes sobre les quals no hi ha acords previs clarament establerts a nivell d'escola i sobre les quals hi ha marge per provar formes alternatives i/o que resulten noves a l'escola. Aquest paper actiu i propositiu de la MN es concreta específicament tant en l'elaboració dels materials de les activitats com en les formes d'implementació d'algunes activitats a l'aula. Un conjunt de propostes que són recollides positivament per la MC. Per altra banda, la MC també contribueix a concretar algunes d'aquestes propostes. En alguns casos, aquesta contribució és més puntual, com per exemple en la S9\_SQ\_02, on les propostes d'elaboració dels materials impliquen un element de caràcter més tècnic i exigeixen un ús de la tecnologia que domina clarament la MN. En altres moments, la participació de la MC és més activa i l'actuació esdevé més conjunta.

Finalment, també hem pogut identificar alguns moments on la MN ha proposat la planificació d'activitats noves. En la S2\_SQ\_09, per exemple, la MN proposa l'activitat «classificació dels tipus d'ous d'ocells» que, malgrat ser recollida per la MC, no acaba essent incorporada en el plans del nivell. L'activitat coincideix amb altres activitats previstes en el programa i a les quals la MC atorga prioritat. En altres moments, hem observat com la MN prenia la iniciativa en la caracterització de les formes d'implementació d'algunes de les activitats ja previstes en el nivell, com és el cas de l'activitat «pintar les lletres del picots i pica-soques» i que ha acabat essent caracteritzada de manera conjunta per les dues mestres.

#### **6.2.2.1.1.5. Distribució i interpretació de les formes comunicatives de caracterització situada al llarg de les sessions de coordinació**

A continuació mostrem en el mapa les formes comunicatives característiques que adopten les seqüències de caracterització situada de tasques al llarg de les sessions de coordinació i que acabem de presentar en els apartats anteriors.

La taula ens mostra les seqüències atenent al focus d'activitat conjunta (caracterització situada) i a la forma comunicativa característica. A mode de descripció s'indica la durada de cada seqüència. Seguidament, elaborarem una interpretació de les dades que es recullen en la taula 6.5.

5 Taula 6.5. Distribució de les formes comunicatives de caracterització situada

S E M E S T R E	S1	SI PLANIFICACIÓ														
		SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08	SQ 09	SQ 10	SQ 11				
S E M E S T R E	SQ															
	Durada	1'50"	0'55"	1'10"	0'51"	3'04"	3'16"	6'18"	2'14"	2'38"	1'43"	0'37"	1'58"	3'06"		
S E M E S T R E	S2	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07		SQ 08	SQ 09	SQ 10	SQ 11	SQ 12	SQ 13	SQ 14
Durada	3'24"	1'53"	0'43"	2'07"	3'10"	2'16"	1'27"	0'43"	3'05"	1'04"	1'30"	1'49"	0'42"	0'49"	4'04"	1'14"
S E M E S T R E	S3	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01														
	Durada	6'														
O C T U B R E	S4	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07								
	Durada	2'19"	0'51"	2'55"	1'22"	0'53"	0'57"	3'01"								
O C T U B R E	S5	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ		SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05									
	Durada	2'34"	3'28"	2'11"	1'13"	3'18"	1'33"									
O C T U B R E	S6	SI CAR. AV. SEG.														
	SQ	SQ 01														
	Durada	19'														
N O V E M B R E	S7	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08							
	Durada	3'58"	0'45"	0'40"	5'44"	4'13"	3'26"	2'47"	4'31"							
N O V E M B R E	S8	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08	SQ 09						
	Durada	3'19"	2'41"	4'04"	2'32"	5'03"	1'46"	5'43"	1'02"	3'18"						
N O V E M B R E	S9	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05										
	Durada	3'25"	1'06"	3'24"	3'32"	2'59"										
G E N E R	S10	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02													
	Durada	5'12"	3'15"													
G E N E R	S11	SI PLANIFICACIÓ														
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03												
	Durada	1'16"	1'30"	4'24"												

CARACTERITZACIÓ SITUADA
Guiada-indaçada
Guiada-acceptada
Guiada-disputada
Coconstruïda

La distribució de les formes comunicatives de caracterització de les activitats i tasques al llarg de les sessions mostra que la *caracterització guiada per la MC amb formes d'indagació de la MN* és una de les formes comunicatives rellevants i estable. Malgrat la diversitat de formes que pot prendre la indagació, tal com ja hem descrit, aquesta estructura comunicativa apareix al llarg de les sessions de coordinació de nivell i es mostra com una forma característica de comunicació entre les mestres per a la caracterització de les activitats i tasques que han de portar a terme a l'aula amb els alumnes.

Aquestes seqüències ens mostren el paper rellevant de la MC que es concreta, per una banda, a assegurar el compliment de la programació del nivell a l'escola i, per l'altra, a assegurar una representació compartida de les activitats i tasques. Les aportacions de la MC estan dirigides a procurar una actuació de la MN alineada amb la proposta educativa que l'escola té previst per al nivell. La MC procura aquesta implicació o actuació de la MN a l'escola aportant-li informacions rellevants i explicacions de les activitats i orientant i guiant la implementació d'aquestes activitats a l'aula.

Si aprofundim en les aportacions que fa la MC en relació a les activitats i tasques, trobarem que desplega un conjunt d'actuacions dirigides a compartir amb la MN una representació de: (i) la tasca objecte de planificació (les característiques pròpies de la tasca (*en què consisteix*) i (ii) les formes d'activitat conjunta entre la mestra i els nens i nenes en la situació en què la tasca es porta a terme i, alhora, de les condicions que faciliten o no el seu desplegament en la pràctica. Aquestes actuacions tracen d'alguna manera la «direcció» que ha de prendre la planificació (*què cal planificar i com cal fer-ho*) per garantir que la tasca es porti a terme seguint els requeriments del nivell. Al mateix temps, aquestes actuacions es fan tenint molt present la implicació de l'altra mestra (MN). En tot moment, la MC procura que la MN comparteixi la necessitat de planificació de la tasca presentada i vetlla per garantir que no comprometi o limiti el desenvolupament del seu pla específic d'aula. La MC inclou la MN en la gestió de la planificació de manera pugui que fer-la avançar de manera conjunta i coordinada. Per altra banda, la MC procura que l'elaboració de la representació de l'activitat objecte de planificació inclogui la representació de l'acció de la MN com a mestra en la situació i en les condicions específiques de materialització de l'activitat; és a dir, com a mestra que ha de participar en primera persona en l'acció. Tot això es desplega a partir de formes d'indagació diverses per part de la MN, la qual contribueix, amb graus variables, a desplegar la caracterització de les diverses activitats d'aprenentatge del nivell.

En conseqüència, la caracterització situada implica compartir la representació de l'activitat. En ocasions, la caracterització de l'activitat exigeix que la MC expliqui amb més grau de detall les seves característiques i/o les formes d'activitat conjunta més idònies per portar-la a terme. Però, en altres moments, es pot fer molt necessari compartir els elements que la componen i que actuen com una exigència o restricció de l'acció dels implicats en l'activitat (nens i mestra). Aquestes exigències i/o restriccions apareixen en posar en relació la representació d'aquesta acció amb les condicions de la situació on es pretén portar a terme l'activitat. En aquest sentit, podem identificar seqüències on la representació que les mestres elaboren de la tasca no es desplegui a través de formes d'indagació específiques dirigides a aprofundir pròpiament en la tasca o en les formes d'activitat conjunta dels participants, sinó on s'explorin amb més detall les condicions que fan o no possible la seva ubicació en un dels espais representats en el pla de treball.

En qualsevol cas, tots aquests elements conformen el procés d'indagació, que és variable i que al llarg del seu desenvolupament es focalitza puntualment en àmbits diferents de la caracterització d'una

activitat i de la relació entre l'activitat i els elements o aspectes que sostenen el seu desplegament en la pràctica.

Aquesta forma comunicativa no desapareix al llarg de les sessions de coordinació. A mesura que avança el trimestre van apareixent activitats que cal planificar i concretar en el pla de treball de cada grup classe del nivell. Aquestes activitats que van apareixent en les diverses sessions de coordinació resulten noves per a la mestra novella, cosa que posa de manifest la necessitat d'haver-les de conèixer amb més detall. La MN les haurà de portar a terme a l'aula amb el seu grup d'alumnes, per la qual cosa necessita tenir-ne una representació més elaborada i compartida amb la MC. La taula ens mostra una durada variable d'aquestes seqüències que, al nostre entendre, pot ser interpretada com a dependent de la tasca objecte de consideració; es tracta de tasques noves per a la MN que, a mesura que van apareixent en les sessions de coordinació del nivell, són caracteritzades i desplegades amb formes d'indagació diverses per part de la MN. Ens centrem en aquestes activitats en l'apartat específicament destinat a mapar les activitats que han aparegut en les seqüències.

La MC té una representació clara del que suposa portar a terme les activitats en el nivell, però aquesta representació cal compartir-la amb la MN. Aquesta representació que les mestres han de compartir es concreta en la conversa de formes diverses, però de manera molt habitual a través de formes d'indagació que ajuden a formalitzar el conjunt d'elements que componen el sistema d'activitat que les mestres han de planificar, quins elements componen aquest sistema i com es relacionen i interactuen a l'hora de planificar-lo. El paper de la MC esdevé molt rellevant en aquest sentit, perquè adopta una paper de guia, i el de la MN, a través de la indagació, contribueix a desplegar aquesta representació que la MC té de l'activitat que cal portar a terme en el nivell. La indagació pot concretar-se de formes diverses en la conversa, pot fer-se sobre aspectes diferents i a diferents nivells, però el que resulta rellevant per a nosaltres és que aquesta forma comunicativa caracteritza la conversa entre les mestres i entre les mestres amb la situació objecte de representació conjunta. Observem aquestes formes comunicatives en totes les sessions de coordinació, però esdevenen més rellevants en la S1, S2, S5, S7 i S10, on bona part de les seqüències de caracterització que hi apareixen es defineixen per aquesta forma comunicativa. Progressivament, en les sessions de coordinació, van apareixent noves activitats previstes en la programació, que cal incloure en els plans del nivell i que resulten noves per la MN que les ha de portar a terme per primer cop a l'escola. Tanmateix, també és possible observar activitats que es caracteritzen de manera més progressiva o seqüenciada, que la MN necessita clarificar i/o concretar amb més detall.

Al seu torn, també podem observar que apareixen de manera puntual algunes seqüències que no presenten formes d'indagació significatives per part de la MN, sinó que mostren directament la seva acceptació de les propostes de la MC i que hem anomenat *acceptades*. En aquestes seqüències no es manifesta la necessitat de la MN de seguir indagant. Aquesta tipologia de seqüències mostren una durada variable i es distribueixen en les diferents sessions de coordinació. Específicament, les podem trobar en la S1 (SQ\_02 i SQ\_09), en la S2 (SQ\_03; SQ\_10; SQ\_11), en la S4\_SQ\_03, en la S7\_SQ\_01 i, finalment, en la S8\_SQ\_09.

La dinàmica de caracterització que prenen les seqüències no inclouen formes d'indagació, malgrat que puguin resultar també activitats noves per a la MN. L'explicació de l'aparició d'aquesta forma pot recaure, en alguns casos, en la pròpia tasca objecte de consideració i en la dinàmica que pren l'activitat conjunta de caracterització i, en d'altres, en la mestra tutora responsable d'organitzar-la i/o portar-la

a terme a l'aula. Detallarem aquestes activitats en l'apartat específicament destinat a l'anàlisi de les activitats.

Puntualment, apareixen unes seqüències que hem anomenat *guiades-disputades* en les quals es produeix una confrontació de propostes entre la MN i la MC. La MN proposa formes alternatives a les inicialment establertes per la MC en la posada en funcionament d'una activitat. Algunes d'aquestes seqüències, com hem mostrat, calia interpretar-les de manera conjunta perquè fan referència al mateix tipus d'activitat («psico») (S8\_SQ\_01 i S9\_SQ\_01). L'altra seqüència d'aquesta tipologia apareix al mes de gener («jugar amb els noms») (S11\_SQ\_03). En aquestes seqüències hem pogut observar com els canvis proposats per la MN suposaven una alternativa a les propostes inicialment plantejades per la MC i calia discutir-les de manera més aprofundida i detallada amb l'altra mestra.

Per altra banda, apareix una altra tipologia de seqüències en les quals podem observar la caracterització conjunta de les tasques i que hem anomenat de *caracterització coconstruïda*. Aquestes seqüències es distribueixen en les diferents sessions de coordinació i ens mostren un paper progressivament més propositiu de la MN. La MN formula propostes que deriven a una construcció més conjunta entre les mestres. Les propostes, a diferència de les anteriors, no confronten la proposta inicialment establerta per l'altra mestra, sinó que són de continuïtat a les inicialment presentades per la MC. Per altra banda, també es possible observar aquesta forma de caracterització molt centrada en activitats sobre les quals la MC no té experiència a l'escola (l'activitat resulta nova per a les dues mestres tutores perquè no l'han portada a terme abans en el nivell). Així mateix, aquestes formes també les podem observar en moments en què la caracterització de l'activitat es focalitza en el disseny específic de materials, on la MN mostra coneixement i domini de tècniques específiques que contribueixen a concretar propostes novadores que són ben recollides per la MC. Hem pogut veure com la MC acceptava les propostes i contribuïa a concretar-les seguint la direcció traçada per la MN.

Malgrat que podem identificar una seqüència de caracterització conjunta en les primeres sessions de treball conjunt (S2), veiem com aquestes formes es localitzen en sessions posteriors. De manera específica, podem identificar la caracterització conjunta d'activitats (coconstruïda) per part de les dues mestres tutores en les sessions següents: S2 (SQ\_01); S4 (SQ\_07); S7 (SQ\_06); S8 (SQ\_02, SQ\_05, SQ\_07), i S9 (SQ\_03).

#### **6.2.2.1.2. Formes comunicatives de les seqüències focalitzades en la distribució d'activitats i tasques en el pla**

La distribució d'activitats i tasques en el pla de treball pot ser l'element central i vertebrador d'una seqüència comunicativa que està clarament centrada a identificar activitats i tasques que falta incloure en el pla i distribuir, tot ubicant-les en espais temporals específics dels plans de treball de cada grup classe del nivell, pendents de completar. L'actuació prioritària de les mestres gira entorn d'identificar, definir i compartir els elements que possibiliten situar una activitat o tasca en les sessions de planificació. Això és així, malgrat que, com ja hem fet constar, a vegades l'activitat que situen ha estat prèviament discutida i representada, però altres vegades simplement s'anomena l'activitat i directament se la situa en el pla. Les participants poden referir-s'hi com a una activitat coneguda, de la qual han pogut parlar amb anterioritat, i fan al·lusió a algunes de les seves característiques per clarificar-les i compartir els elements que creen exigències per a la seva distribució en el pla. En aquest



marc, les mestres poden identificar la tasca o activitat objecte de distribució en el pla de treball, efectuant-ne una identificació clarament centrada en la tasca (aquella que ens queda per ubicar en el pla conjunt del nivell o en algun dels plans de treball propis de les mestres) i que, per acordar-ne la ubicació, pot requerir que les mestres comparteixin l'estat de distribució de tasques en el pla de treball per prendre decisions de distribució o ajust d'altres activitats, seguidament i de manera estretament vinculada a la seva identificació. Finalment, caldrà distribuir l'activitat ubicant-la en franges del pla de treball i contrastant, de manera més o menys explícita, l'activitat caracteritzada amb l'exigència de condicions que fan possible la seva inclusió definitiva. Per presentar aquestes seqüències, a diferència de com ho havíem fet amb les seqüències de caracterització situada, no les dividirem per fases específiques, atès que la identificació de la tasca objecte de distribució i la seva distribució/ubicació apareixen de manera molt relacionada. En conseqüència, mostrarem la seqüència completa assenyalant, en cada cas, allò que resulta específic d'aquesta seqüència.

La distribució de les tasques en el pla de treball requereix que els mestres conversin amb la situació, per posar de relleu, en un espai i un temps determinats, quins elements de la situació poden actuar com a agents capaços d'entrar en conflicte, impedir-ne el desplegament o fer-lo molt difícil i, en definitiva, impossibilitar-ne la ubicació. Les mestres comparteixen l'activitat en condicions de materialització, per fer explícits els elements de la situació i, finalment, prendre decisions que permetin fer efectiva la seva ubicació en aquest espai i temps determinats. Tanmateix, aquesta relació amb la situació no es fa tan explícita o no és específicament discutida per les mestres en altres moments, que només identifiquen l'activitat i procedeixen de manera més directa a ubicar-la en el pla.

Les dades ens mostren diferències en les maneres com les mestres gestionen la distribució de les tasques en el pla de treball. Ja havíem vist en les seqüències de caracterització situada que la distribució podia ser un element de diàleg amb la situació d'activitat representada (recordem que la caracterització situada implicava representar-se l'activitat en la situació, en el sistema de condicions que fan possible el seu desplegament en la pràctica i, en conseqüència, possibilitaven ubicar-la en el pla). En les seqüències de caracterització situada d'activitats i tasques, les mestres compartien la representació de l'activitat que calia situar en el pla, però alhora havien de prendre decisions de distribució, no només de l'activitat representada, sinó d'un conjunt més ampli d'activitats que havien de conjugar a l'hora d'elaborar el pla del seu grup. Les dades han posat de manifest que aquesta activitat conjunta d'ambdues mestres es concretava de formes diverses en la conversa en les sessions de planificació.

Ara bé, hi ha hagut moments en què la conversa s'ha centrat de manera prioritària a distribuir i ajustar activitats en el pla sense haver de compartir una representació del que suposa portar a terme les activitats objecte de distribució (seqüències focalitzades en la distribució). Quan això passa, aquesta forma de distribució també presenta formes comunicatives lleugerament diferenciades.

L'anàlisi de les seqüències focalitzades en la distribució d'activitats i tasques en el pla ens mostra que aquestes seqüències poden prendre des de *formes més guiades* per part de la MC a formes de *gestió conjunta* de la distribució de les activitats en els plans de treball. Les formes amb què les mestres distribueixen les activitats en els plans de treball posen de manifest una gestió comuna i coordinada de la planificació que va des d'assegurar la distribució en el pla de la MN a comprovar que els plans de les dues mestres (MN i MC) avancen de manera coordinada.

Volem subratllar que les formes que prenen els intercanvis a través dels quals les mestres distribueixen les activitats en el pla de treball són variades. En el conjunt de les seqüències és possible identificar

formes d'indagació per part de les mestres, ja sigui per explorar l'estat dels plans de treball de cadascuna, per comprovar que les condicions permeten ubicar una tasca, per contrastar decisions d'elaboració del propi pla o per explorar algunes de les característiques de les activitats del programa que poden condicionar la seva distribució en el pla de treball. Les seqüències posen de relleu una àmplia varietat de formes comunicatives. El que resulta rellevant de l'anàlisi d'aquestes seqüències no és tant, però, la forma específica que poden adoptar alguns intercanvis que la constitueixen, sinó la consideració del conjunt d'aquests intercanvis i el seu sentit últim. En tots els casos podrem identificar intercanvis amb què les mestres poden aportar-se informacions, interpel·lar-se o sol·licitar-se informacions per concretar conjuntament propostes de distribució d'activitats en el pla. Tanmateix, també podrem observar formes de participació lleugerament diferenciades entre les mestres i aquí és on podrem establir algunes distincions que particularitzen les seqüències centrades en la distribució.

### ***Distribució d'activitats guiada-indagada/integrada***

La distribució és guiada per part d'una de les mestres participants; aquella que mostra més coneixement sobre l'organització i distribució de tasques en el pla d'acord amb els requeriments del nivell (paper que correspon sovint a la MC). La MC aporta informacions específiques sobre les activitats i/o formula suggeriments que faciliten o contraindiquen aquesta distribució i/o ajust de tasques en el pla. Aquestes orientacions permeten una distribució de les tasques en el pla, especialment, per part de la MN, la qual puntualment pot indagar elements de l'activitat que l'ajudin a concretar i fer efectiva aquesta distribució en el seu pla de treball.

Aquesta seqüència manté moltes similituds amb les seqüències de caracterització guiades, però en aquest cas les mestres no centren la seva activitat conjunta a elaborar una representació de l'activitat d'e/a que han de portar a terme a les aules, sinó que se centren a distribuir-la en els plans. Aquesta distribució, igual que havíem vist amb la caracterització, també pot ser guiada per la MC, que procura assegurar que la MN pugui ubicar de manera adient l'activitat en el seu pla i garantir així l'avenç coordinat d'aquesta planificació.

En aquest cas, la MN pot contribuir amb formes d'indagació puntual d'aquesta distribució, amb l'objectiu de concretar la ubicació de l'activitat en el pla de treball del propi grup classe de nivell. En aquest cas, però, hem afegit la idea d'*integrada* perquè l'objecte de la discussió és precisament que l'activitat identificada es plasmí de manera pràctica en el pla (es distribueixi i, si escau, s'ubiqui de manera més específica en alguna franja del pla). Com recordem, en les seqüències de caracterització situada aquest era un element més volàtil, atès que en alguns casos l'activitat representada es plasmava en el pla, però en d'altres era quelcom implícit i aquesta acció no quedava registrada de manera explícita en la conversa de les dues mestres.

### ***Distribució d'activitats efectuada conjuntament***

La distribució d'activitats objecte d'inclusió en el pla és efectuada conjuntament per part de les dues mestres. Les mestres identifiquen les activitats objecte de distribució i n'acorden la distribució en els plans de treball respectius. En aquestes seqüències no és possible identificar de manera clara orientacions de la mestra amb més competència (MC) que guin la distribució de l'activitat en el pla de la MN.

Les seqüències es caracteritzen per la formulació de propostes d'inclusió de tasques i la seva distribució en els plans de treball de la MC i la MN. Les mestres es coordinen per concretar la

distribució i ubicació específica de les activitats en cada pla de treball; decideixen l'activitat que cal distribuir i cadascuna, d'acord amb l'especificitat del seu pla, la ubica en les franges disponibles.

### ***Distribució d'activitats prevista compartida***

En aquests casos, la distribució ja ha estat efectuada o està prevista en el plans de treball de les mestres. En aquestes seqüències podem observar com aquesta distribució prevista o ja efectuada de les activitats en els plans de treball respectius es comparteix amb l'altra mestra. Aquestes seqüències mantenen l'essència de les anteriors, però presenten alguna especificitat, atès que les mestres no prenen decisions de distribució de tasques en el pla, sinó que s'informen mútuament de l'estat dels plans de treball i/o dels elements que el componen i el condicionen. Així mateix, les mestres també s'informen de les decisions preses per a la seva configuració. Aquesta informació els permet fer un seguiment coordinat dels plans de treball de cada grup classe del nivell.

En conjunt, les seqüències es caracteritzen per l'aportació d'informacions relatives a l'estat dels plans de treball respectius (*què tenim, què tens tu i què tinc jo, on som, què hem fet*), sense acordar la distribució específica de les activitats.

De manera puntual, en algunes seqüències, és possible distingir-hi una modalitat mixta, ja que hi podem identificar intercanvis a través dels quals la MC orienta la configuració del pla (orienta la distribució d'algunes activitats) i, alhora, intercanvis a través dels quals cada mestra aporta informacions i/o planteja propostes per a la distribució d'activitats en el seu pla de treball. Les mestres comparteixen propostes de distribució d'activitats que responen a les necessitats dels plans de treball de cada grup i al compliment del programa de nivell previst per l'escola. No hem establert una categorització específica d'aquest cas però l'il·lustrarem una mica més endavant.

#### **6.2.2.1.2.1. Guiada-indagada/integrada**

En la classificació de les seqüències de caracterització situada d'activitats i tasques havíem establert diferències en funció de si hi havia intercanvis d'indagació. Aquí també hem considerat aquest element, però de manera diferent. En el tipus de seqüències que presentem, la indagació apareix de manera puntual. L'objectiu de l'activitat conjunta no se centra a concretar les característiques de les activitats, sinó a deixar constància tant d'algunes de les seves característiques com d'aquells elements de les situacions que cal conèixer per decidir si l'activitat d'e/a s'ha de plasmar en el pla o no. És aquí on és possible identificar algunes formes d'indagació puntuals de la MN. Atesa la variabilitat comunicativa esmentada, hem considerat pertinent presentar-les de manera agrupada, subratllant el paper expert de la MC en la distribució de les activitats i el de la MN en la gestió del seu propi pla de treball; l'elaboració del pla per part de la MN pot fer necessari indagar alguns elements que facilitin la distribució ajustada de les activitats en el pla de treball del seu grup.

En aquest marc, els intercanvis de la MC van dirigits a *oferir informacions* relatives a les característiques d'una determinada activitat (aquelles característiques que faciliten la seva ubicació en el pla); informacions molt específiques sobre les activitats i tasques i sobre les condicions que permeten fer efectiva o no la seva distribució en el pla de treball. En aquest sentit, en destaca elements rellevants, com la durada prevista d'acord amb el grau de complexitat que suposa la tasca, o assenyala el moment més idoni per portar-la a terme.

Per això, podem identificar moviments i/o grups de moviments de la MC que acompleixen una *funció orientativa*; és a dir, que tenen com a objectiu orientar l'acció de planificació de la MN i facilitar-li la gestió d'una distribució adient i ajustada de les activitats i tasques en el seu pla. Les orientacions de la MC es dirigeixen també a garantir la inclusió del conjunt d'activitats previstes en la programació de nivell. Aquestes orientacions de planificació es poden concretar en recomanacions d'ubicació i/o propostes d'ajust de les activitats en el pla que contemplin les condicions que facin viable la seva consideració. Podem afirmar, com també havíem vist en l'apartat d'anàlisi de les seqüències de caracterització, que les orientacions que proporciona la MC estan al servei de la ubicació de les tasques en el pla, però, a diferència de les de caracterització situada, aquestes no es focalitzen pròpiament en la representació de l'activitat, sinó en l'elaboració d'una representació pràctica del que suposa distribuir tasques i activitats en el pla (*en quines situacions és possible ubicar una activitat, quines condicions sostenen la seva ubicació en el pla*).

Com havíem descrit, tornem a identificar les informacions-orientacions de la MC com a part d'un continuïm difícil de separar. Les orientacions que aporta la MC inclouen informacions sobre la tasca o activitat objecte de distribució en el pla centrades en l'acció situada dels elements que conformen l'activitat i que cal contemplar per decidir-ne la seva distribució. Per exemple, la MC pot aportar informació sobre la durada d'una activitat determinada considerant el ritme esperat de treball dels nens del nivell, sobre la seva complexitat o sobre la relació amb algunes altres activitats de les ja previstes en la programació. Aquest conjunt d'informacions esdevenen necessàries per a l'elaboració del pla de treball. Podem anomenar aquestes actuacions de la MC com a actuacions clarament vinculades a la gestió pràctica de les activitats i tasques, i en les quals la MC mostra més domini o més competència. La MC té una representació elaborada de la planificació del treball previst en el nivell, cosa que li permet traçar la direcció de la planificació (*què podem afegir, quan, què caldria treure i/o com ho podem ajustar millor en el pla*) i construir i reconstruir el recorregut d'aquesta seqüència d'activitats en el plans respectius. A través d'aquestes actuacions de la MC, la MN pot avançar i elaborar el pla de treball del seu grup classe.

Les aportacions de la MC poden ser suscitades per requeriments puntuals de la MN o bé poden produir-se a iniciativa pròpia. En les seqüències podem identificar alguns moviments de la MN dirigits a sol·licitar informacions (D o E+) (ja siguin de l'activitat objecte d'inclusió o de les condicions que possibiliten la seva ubicació en el pla). Així mateix, la MN no sempre formula requeriments explícits a la MC, sinó que, a través de les aportacions (E) fa presents en la conversa les circumstàncies que condicionen la plasmació pràctica de l'activitat en el pla; elements que la MC pot ratificar i/o sobre els quals pot aportar més informació.

Per altra banda, en el decurs de les seqüències, la MC i la MN poden compartir informacions sobre l'estat-distribució de les activitats en el propi pla de treball. Aquest fet, que esdevé transversal en totes les seqüències, no deixa de posar de manifest l'objectiu-motiu que presideix l'activitat de planificació pròpia d'aquestes situacions de coordinació: cada mestra és responsable del seu pla de treball i pot compartir amb l'altra informació sobre aquest pla i/o sobre el grup que té al seu càrrec. Aquests intercanvis permeten situar el punt de partida per decidir els ajustos en la distribució de les activitats en el pla i anar a l'una en el desplegament de la programació del nivell.

El que esdevé central en aquestes seqüències, però, és que la MC traça la direcció que ha de prendre la configuració del pla, *aportant informacions i orientacions* al respecte i sempre procurant una distribució ajustada de les activitats en el pla de treball de la MN. Per la seva banda, la MN recull les orientacions

facilitades per la MC i les concreta en el seu pla de treball (distribueix l'activitat seguint les orientacions, recomanacions o suggeriments de la MC). Per altra banda, en algunes seqüències també podem observar intercanvis a través dels quals les mestres comparteixen informacions i/o propostes d'activitats previstes en cada grup classe del nivell.

A continuació mostrem alguns exemples de seqüències que presenten aquestes característiques.

### Exemple 1. S2\_SQ\_13

En el segon moviment del torn 412, la MC revisa la distribució de les activitats de la programació i esmenta l'activitat «ensenyar l'ou d'estruç»; la MN hi respon amb una nova entrega per informar de la franja en què té previst portar-la a terme, però indica la no disponibilitat de suport en aquesta franja. En aquest cas, tal com ho planteja la MN, la disponibilitat de suport sembla un element que constrenyi la ubicació de l'activitat en aquesta franja. Al seu torn, la MC confirma la possibilitat de portar-la a terme en la franja assenyalada per la MN i afegeix el moment que pot resultar adequat (mentre els nens berenen). La MN accepta la proposta i hi respon amb reconeixement. No obstant, en el torn 416, la MC segueix proposant opcions per a la distribució temporal de l'activitat en el pla.

Ens sembla rellevant destacar que, malgrat que la MN tenia previst la distribució de l'activitat, és l'orientació de la MC la que l'ajuda a, finalment, confirmar aquesta distribució. La MN identificava la presència de la mestra de suport com un element que podia condicionar la ubicació ja prevista, però la MC confirma que la presència de la mestra de suport no és un problema per seguir contemplat l'activitat en aquesta franja, de fet, tal i com indica, l'hora del berenar és un bon moment per portar-la a terme.

Aquesta. Aquesta.. <b>ensenyar l'ou d'estruç</b>	I-E	01					
413 MN Jo l'ensenyaré avui, l'ensenyaré un moment. Ah bueno.. (està la Núria).	R	I-E	02				
414 MC berenen també) [Sí, mentres		R	I-E	03			
415 MN Ah! mentres berenen, perfecte			R-R				
416 MC O si vols demà..bueno..			F	I-E	04		
417 MN No, perquè els hi he dit avui.				R	I-E	05	
418 MC Ah vale ([ ])					R-R		
419 MN [M'ho ha dit la Tana] a la pissarra.					I c. (E)		
420 MC Pues ja [està].					R-R		
421 MN [Que si] ho feien bé hi hauria una sorpresa.					I c.(E)		
422 MC Pues aquesta tarda [quan berenin]					R-R		
423 MN [Llavors..] L'[he de treure avui.]					I c.(E)		
424 MC [Pues ja està]. Doncs ja tens la setmana, no?					R	I-E+	06
425 (Ø) Guatlla (a partir d'aquí entren moltes persones a la conversa i no es pot seguir el fil de la discussió, no es contemplen aquestes torns per a l'anàlisi)						R-R	

### Exemple 2. S2\_SQ\_09

La MC inicia la seqüència informant de l'activitat ubicada en el seu pla de treball («enganxar i parar la taula») (306). Tot seguit, la MN respon a l'aportació de la MC assenyalant l'activitat pendent de distribuir en el seu pla «el tomàquet» (307). La MN cerca formes per ubicar de manera adient l'activitat del «tomàquet» en el seu pla i sol·licita la confirmació de la MC (309). La MC guia la distribució de les activitats en el pla de la MN i li sol·licita informació sobre les activitats que té previstes a la franja de la tarda; la MC indaga les condicions en el pla de la MN per tal de guiar-la en una distribució més ajustada de les activitats. La MC recomana considerar l'activitat «enganxar» en una franja en què pugui

intervenir-hi la mestra de suport (312). La MN avança en la distribució de les activitats a partir de les orientacions facilitades per la MC i ubica les activitats «enganxar» i «pintar» en el seu pla. La MC afegeix informació que referma la necessitat d'atendre les condicions que fan possible la implementació d'algunes activitats. La possibilitat de portar a terme l'activitat «enganxar» amb la mestra de suport permet que els nens puguin realitzar altres activitats previstes, «els coberts». La distribució de l'activitat en la franja recomanada (disponibilitat de suport) permet una estructura d'activitat conjunta que afavoreix el bon desenvolupament de les activitats previstes.

306 MC I: m'he posat una <b>sessió d'enganxar i parar taula</b> .	I-E	01						
307 MN Mmhh. El que passa és que a mi em falta <b>el tomàquet</b> encara () No?	R	I-E+	02					
308 MC Sí. (4 segons)		R-R						
309 MN Doncs... aquí, no?		F	I-E+	03				
310 MC La del tomàquet aquí?			R	I-D	04			
311 MN Sí.				R-E				
312 MC I a la tarda enganxes? Estàs sola?				F	I-D	05		
313 MN Ah sí a la tarda aquesta que hi ha la Dolors.					R-E			
314 MC Ah, pues sí. Aquesta tarda, lla última tarda.					F-R			
315 MN [Després tinc <b>l'aniversari</b> ].					R c. (E)			
316 MC Molt bé. Sí [perquè a veure..]					F-R			
317 MN [ I llavors pinto aquí..] <b>Pintar</b> .					R c. (E)			
318 MC Sí. Perquè per <b>enganxar</b> sí que...si ho fem tots alhora... És perden els <b>coberts</b> .					F	I-E	06	
319 MN <b>Salsa de tomàquet</b> . () ((anota))					R c. (E)			
320 MC Jo m'he posat també enganxar amb la [Mariona].						I c. (E)		
321 MN [perquè dijous] no, no hem posat, no? Per fer activitat conjunta... Ah no, que dijous és aquí. Clar si volem fer activitat					R c. (E)			
322 MC Bueno però ja [parlarem divendres no?]					F	I-E+	07	
323 MN [És igual, hi ha un dia menys aquest] setmana. () Llavors aquí... <b>parem taula</b>					R c. (E)			
324 MC Mhm. (5 segons)								

En les seqüències centrades en la ubicació i/o l'ajust de la ubicació d'activitats i tasques en el pla és possible identificar moviments de la MC dirigits a orientar i/o aportar informacions rellevants de les activitats d'e/a que facilitin la seva d'ubicació efectiva en el pla de treball (especialment, en el pla de la MN). Així mateix, atès que cada mestra és responsable d'elaborar i gestionar el pla de treball del seu grup classe, cadascuna ha de prendre decisions d'ubicació ajustades a les característiques del seu pla de treball particular. Aquest fet fa que puguem identificar moviments de la MC que marquen la direcció que ha de prendre la distribució d'algunes tasques i, al mateix temps, moviments a través dels quals les mestres comparteixen decisions que els ajuden a coordinar propostes que cadascuna ha d'acabar concretant de manera diferent en el pla de treball del seu grup classe. D'alguna manera, les mestres ajusten els plans individuals a la planificació conjunta del nivell; les mestres porten a terme una gestió comuna de la planificació del curs coordinant les propostes que l'una i l'altra acaben plasmanent de manera específica en el seu pla de treball.

L'exemple que mostrem a continuació il·lustra els elements que acabem d'apuntar.







### 6.2.2.1.2.2. Distribució efectuada conjuntament

Aquestes seqüències es caracteritzen per una inclusió coordinada de propostes d'ubicació d'activitats i tasques en cada un dels plans de treball del nivell. Les mestres acorden la distribució de propostes que fan avançar en la planificació conjunta del nivell i la concreten d'acord amb els elements propis i característics que defineixen els plans respectius.

Les mestres identifiquen les activitats que resten per incloure i que cal distribuir en la planificació conjunta del treball del nivell. Els moviments d'una i altra mestra es dirigeixen a formular propostes que garanteixin el compliment del programa d'activitats previstes, i malgrat que cada mestra hagi de prendre decisions d'ubicació de les tasques en el seu pla, aquestes decisions s'acorden per tal d'avançar en el desplegament de la programació de manera coordinada. En aquest context comunicatiu, les mestres poden interpel·lar-se, sol·licitar-se l'aprovació i/o informacions per prendre alguna decisió de distribució en el pla. Per altra banda, també poden aportar-se informacions sobre les condicions que defineixen cada pla i/o sobre l'estat de desenvolupament de les activitats en els grups. Aquestes informacions que les mestres comparteixen les ajuden a prendre decisions de distribució de manera coordinada. La conversa, en aquest context, pot prendre formes molt diverses.

En aquest marc comunicatiu, les dues mestres (MC i MN) poden formular propostes d'inclusió d'activitats en els plans. Ambdues tutores poden identificar les activitats pendents de distribució i proposar-les a l'altra mestra per tal d'acabar plasmant-les en els plans de treball respectius.

A diferència de les seqüències descrites anteriorment, en les que ara presentem no identifiquem de manera significativa el paper expert de la MC que guii l'actuació de l'altra mestra (MN) en la distribució i gestió de les activitats en el pla. En aquest conjunt de seqüències, l'activitat conjunta de les mestres se centra a identificar i proposar activitats/tasques d'e/a pendents d'inclusió en el pla i ubicar-les en els plans de treball dels respectius grups classe del nivell.

En aquest conjunt de seqüències, les mestres mostren un grau més compartit de representació de les diverses activitats i tasques, i se centren, de manera prioritària, a configurar i gestionar els plans de treball. Tot això fa que no els sigui necessari indagar en detall els elements que caracteritzen les activitats i tasques proposades, sinó identificar conjuntament les condicions que possibiliten la seva distribució-ubicació, ja sigui aportant-se informacions al respecte (*quines condicions permeten la ubicació de la tasca*) o bé explorant conjuntament les franges disponibles en el pla que permetin distribuir-les-hi.

Les característiques d'aquestes seqüències posen de manifest, com hem anat veient també en la resta de seqüències que configuren la planificació d'activitats i tasques, la necessitat de les mestres de coordinar la distribució de les activitats en els plans de treball del grup del qual són responsables (pla de treball de cada grup classe); cada mestra tutora elabora el propi pla coordinant-se amb l'altra i alhora atenent els requeriments previstos en el programa d'activitats del nivell.

En resum, les mestres acorden propostes per avançar en la planificació conjunta del curs i en el compliment del conjunt d'activitats previstes, que han de plasmar de manera adient en els plans individuals del seu grup classe.

### Exemple 1. S4\_SQ\_05

La MC sol·licita la participació de la MN per decidir conjuntament quines activitats podrien incloure en els plans; la MN hi respon exposant les condicions representades en el seu pla (franges en què intervenen les mestres de suport) que fan possible la distribució d'activitats. En el torn següent (107), la MC proposa incloure una activitat de matemàtiques «dibuixa una cosa i més d'una cosa». La MN expressa el seu acord amb la proposta de la MC. Malgrat que la MC no indica de manera específica la franja temporal en què ubica l'activitat, confirma que l'activitat és inclosa en el seu pla de treball.

105 MC Què més?	I-D	01					
106 MN Jo tinc dimarts a la Judith vull dir que podria fer <b>algo</b> . (5 segons)	R-E						
107 MC Podriem fer <b>una de mates</b> , no?	F	I-E+	02				
108 MN Mmhh (assenteix)		R-R					
109 MC <b>Dibuixa una cosa, dibuixa més d'una cosa</b> perquè no... no l'han feta.	F	I-E	03				
110 MN [Està bé]		R-R					
111 MC [Fer lo del ...]. Vale. <Dibuixa una cosa...> ((escriu))		F-R					
112 MN I tu perquè tens...? Ah perquè tens <b>psico</b> >anava a dir perquè tens més ple [que jo]		F	I-E	04			
113 MC !(Una...) d'una cosa! Clar tu perds la <b>psico</b> ...			R	I-E			
114 MN °Vale°				R-R			
115 MC ...ee.. no sé a veure com ens el mirem. Tampoc la tenim fotocopiada aquesta eh, l'hem de [fotocopiar].		F	I-E	05			
116 MN [Les fem]. I si no les fem ja totes. Tots les que puguem. Entre avui i demà al matí. ()			R	I-E	06		
117 MC Esta ja la tenim feta.				R	I-E	07	
118 MN Vale.					R-R		

### Exemple 2. S8\_SQ\_06

La MC inicia la seqüència informant de l'activitat ubicada en un espai del seu pla de treball («llibres blancs») i sol·licita a la MN si preveu més sessions per portar a terme els llibres blancs (amb llibres blancs a la rotllana pot ser que no hi hagi temps suficient per acabar-los). La MN hi respon amb una demanda, sol·licita a la MC si té alguna altra activitat prevista. La MC hi respon informant que no té cap activitat prevista. Tot seguit, la MN proposa una activitat de la programació «alguna de les pica-soques» per incloure en els plans i, seguidament, exposa l'actuació dels nens durant una activitat vinculada al projecte dels pica-soques. La MC hi respon sol·licitant informació al respecte (pregunta per l'actuació dels nens en l'activitat, *què fan fei?*). Tot seguit, es despleguen intercanvis a través dels quals les mestres comparteixen les reaccions i actuacions dels nens durant l'activitat. En el torn 252 la MC, a banda de mostrar el seu acord amb les aportacions de la MN sobre el desenvolupament de l'activitat a l'aula, inicia un nou intercanvi (entrega) amb el qual confirma la ubicació de l'activitat en el pla (la MC informa que contemplarà «acabar feines» en el pla). Seguidament, la MN formula una proposta d'activitat per incloure en el pla «una de pica-soques i després fer un llibre blanc» i sol·licita l'aprovació de la MC (253). La MC assenyala que no recorda l'activitat que els queda pendent. La MN hi respon indicant l'activitat pendent, «la dels nius», i sol·licita informació al respecte (255). La MC informa de l'estat de desenvolupament «dels nius» (*no l'hem feta*) i indica puntualment una característica de l'activitat (encerclar); es tracta d'una activitat de curta durada que permet contemplar més activitats en el pla. La MN hi mostra acord. Seguidament, la MC segueix desplegant el moviment anterior i

confirma la possibilitat d'ubicar l'activitat en el pla («nius i llibres blancs»). La MN expressa el seu acord i informa de les condicions del seu pla (disponibilitat de la mestra de suport, la Dolors) que faciliten la distribució de l'activitat. Finalment les mestres confirmen la ubicació de la tasca en els plans de treball respectius.

236 MC M'he posat <b>llibres blancs</b> aquí. (6 segons) Amb llibres blancs a la rotllana no en tens prou? () Justet.	I-E	01						
237 MN Justet. Què vols fer?	R	I-D	02					
238 MC No. °Mh..°		R-E						
239 MN Alguna <b>feina de les pica-soques..</b> () Em diu la Beth «la meva classe no m'ha encerclat aquesta pota, hem encerclat la de dalt». ((limita la veu de nen))	F	I-E	03					
240 MC No l'han encerclat?		R	I-D	04				
241 MN No hem encerclat aquesta pota, hem encerclat la de dalt. ((limitant una veu)) ()			R-E					
242 MC Perquè... majorita... Es que hi havia dubte, eh?		F	I-E	05				
243 MN Ho vam dir nosaltres.			R	I-E	06			
244 MC Majoritàriament va sortir aquella, pues els hi va donar com a vàlid.			I c. (E)					
245 MN A mi ahir la Marina em va dir que era la de sota.		R	I-E	07				
246 MC Si				R-R				
247 MN Perquè té més garra.				I c. (E)				
248 MC Si m'ho vas dir.				R-R				
249 MN [Perquè s'enganxa] més a l'arbre. Però és que, són iguals, una és primeta, i l'altra és gruixuda.				I c. (E)				
250 MC Majoritàriament pensaven que era la de dalt per tant se'ls hi va donar com a vàlid.			R	I-E	08			
251 MN i una està molt més ampliada que l'altra. Si... És igual. Però Bueno, perquè sàpigues que s'ha fixat.				I c. (E)				
252 MC Mhm, (4 segons) Bueno, doncs jo aquí <b>lacabaré feines!</b>			R	I-E	09			
253 MN [vols que fem] una de pica-soques, faig a primera hora una de <b>pica-soques</b> i explico un <b>llibre blanc</b> després?				R	I-D	10		
254 MC Mh, no me'n recordo què ens queda					R-E			
255 MN <b>La dels nius.</b> La dels nius, pot ser que n'hi haguessin dues de fotocopiades?		F	I-D	11				
256 MC La del niu no l'hem fet, no? Vale. És només encerclar, eh?					R-E			
257 MN Per això.					F-R			
258 MC I després podem fer un <b>llibre blanc</b> , vale.					R c. (E)			
259 MN Si. Només tinc a la Dolors, que serà àgil. Mhm.		F	I-E	12				
260 MC <b>Feina dels nius.</b> ((Escriu) Projecte ( ))					F-R			
261 MN Dibuix, vale.					F-R			
262 MC Ja està, no? Aquesta setmana...		F	I-E+	13				
263 MN Perfecte, sí.					R-R			

### 6.2.2.1.2.3. Distribució prevista compartida

Fins ara hem presentat seqüències en les quals podíem observar la guia de la MC a través de moviments amb què aportava informacions sobre les activitats pendents de distribució o orientava de manera més específica la seva distribució. En altres seqüències, és possible identificar també formes comunicatives amb què les mestres porten a la conversa informacions relatives a l'estat del pla de treball del propi grup, amb l'objectiu de fer un seguiment conjunt i coordinat de la planificació del nivell. Aquest conjunt de seqüències mostren clarament la gestió comuna de la planificació del

nivell i, alhora, la seva plasmació específica i diferenciada. L'elaboració del pla de treball del grup classe reclama prendre decisions molt centrades en les situacions pròpies que defineixen el pla del grup. Les seqüències mostren la necessitat de contrastar els plans individuals, que presenten particularitats, i alhora comprovar que avancen en una mateixa direcció, la qual cosa no sempre comporta prendre decisions acordades sobre la distribució de tasques. A diferència de les anteriors, en aquestes seqüències les mestres no acorden propostes de tasques que hagin d'ubicar en els plans de treball, sinó que el que fan és compartir el progrés del pla del seu grup classe. També podríem anomenar aquestes seqüències com a seqüències de seguiment coordinat del pla.

En aquest marc, les mestres s'informen d'allò que particularitza el seu pla de treball, del conjunt de tasques que ja hi tenen ubicades i de les circumstàncies que el condicionen (*què puc fer i què no, què contemplo i com avanço*). En aquestes seqüències, les mestres comparteixen informació sobre els elements que defineixen el propi pla de treball sense acordar propostes específiques d'avenç conjunt.

Podríem concloure que, en aquestes seqüències, les mestres s'informen mútuament de les condicions que defineixen el propi pla de treball i de les decisions preses per fer-lo avançar, informacions que poden generar-se a partir o no del requeriment previ de l'altra. A través d'aquestes informacions, les mestres elaboren una representació compartida de l'estat del pla de treball de cada grup del nivell; el fet de compartir aquests elements els permet fer un seguiment del desplegament del programa i deixar constància que els plans individuals avancen en la direcció prevista.

### Exemple 1. S11\_SQ\_01

La seqüència ens mostra com les mestres comparteixen informacions sobre l'estat dels respectius plans de treball. Inicialment, la MC recorda un element que condiciona la planificació de la setmana (absència de la mestra de suport). Seguidament, la MN informa de com aquest element condiciona la seva planificació i fa saber que manté l'activitat «psico» en el pla de treball del seu grup, diu que la portarà a terme amb tot el grup classe. La MC informa de la previsió d'activitats en el seu pla; manifesta que, atenent a l'absència de la mestra de suport, no podrà portar a terme les activitats previstes («quinzet») i explica què farà a l'aula amb els alumnes del seu grup («racons de joc» i «acabar feines pendents»).

Les mestres no acorden la distribució de les activitats, sinó que el que fan és informar-se de l'estat dels plans de treball respectius.

5 MC [Ara estic...] A veure. Aquesta setmana hem de tenir en compte que la Mariona el divendres no vindrà, no? En tot el dia?	I-D	01			
6 MN A mi no em farà la <b>psico</b> me l'he de fer jo. Bueno, no la farem juntes.	R-E				
7 MC Aniràs a psico? Je... Per tant no partireu grup, no?	F	I-D	02		
8 MN Sí que la faré.		R-E			
9 MC Aniràs a psico igualment tu?		F	I-D	03	
10 MN Sí perquè: els nens estan molt... [saturats.]			R-E		
11 MC [Els hi agrada no?] I jo evidentment no puc fer quinzet.			F	I-E	04
12 MN Ja me'l buscaré, no.				R-R	
13 MC Per tant, faré <b>racons de joc</b> . No jo no puc partir, fer quinzet i... i jocs a la classe amb tots no m'atreveixo tampoc.				I c. (E)	
15 MN No, o <b>envernissar</b> allò [(Com la setmana passada)]				R	I-E 05
16 MC [Racons de joc i com que tinc feines mm... pendents per anar <b>acabant</b> puc, puc aprofitar per anar cridant nens... i provar alguna coseta. Per tant no parte orti... no parteixo el grup.				I c. (E)	
17 MN ° <b>Quinzet</b> , i <b>jocs</b> ° ( )				R-R	

18 MC Mhm					F-R		
-----------	--	--	--	--	-----	--	--

L'activitat conjunta que aquests intercanvis posen de relleu és de seguiment coordinat del desplegament de les tasques en els plans respectius.

### Exemple 2. S11\_SQ\_02

La seqüència ens mostra un conjunt d'intercanvis a través dels quals les mestres comparteixen informacions sobre la distribució de tasques previstes en el seu pla de treball. En aquest cas, les mestres no comparteixen la distribució d'activitats i tasques d'e/a, sinó la distribució d'algunes tasques docents d'avaluació i seguiment («entrevistes amb famílies»). La consideració d'aquestes tasques en el pla de treball forma part de la planificació del curs.

19 MN Ua, jo tinc un munt d'entrevistes aquesta setmana.	I-E	01					
20 MC Si jo també. A partir d'ara ja comencen les entrevistes i... fins i tot, m'ha comentat la Glòria de... secretaria que...	R	I-E	02				
21 MN Fins divendres.	I c (E)						
22 MC ...que els pares estan demanant entrevistes que si puc plantejar posar entrevistes dos dies a la setmana...	I c. (E)						
23 MN jo m'he posat divendres.	R	I-E	03				
24 MC ...perquè si no s'estan allargant molt. Diu "És que em sap greu donar entrevistes ja pel mes de març».	I c. (E)						
25 MN Jo m'he posat divendres però com me'n vaig les he de fer.	I c. (E)						
26 MC Jo li he dit "Posa'm alguna ja el divendres, no tots els divendres però ara ja em pots [començar a posar]"	R	I-E	04				
27 MN [l aquí la de l'Aleix.]	I c. (E)						
28 MC Perquè... és que...	I c. (E)						
29 MN Mhm.	R-R						
30 MC I per exemple avui, tinc la del... Pol. La de Pol V. I els hi proposaré als pares de...	F	I-E	05				
31 MN Jo avui tinc la del Roc... bueno...	R	I-E	06				
32 MC Jo tinc la del Pol.	R	I-E	07				
33 MN Ah no jo la tinc dimarts.	I c. (E)						
34 MC I jo he pensat una sèrie d'acords que hem de complir, i... per tant aquesta entrevista no... D'aquí 2 o 3 mesos ens haurem de tornar a veure, per tant hi ha entrevistes que... No és una al... curs.	I c. (E)						
35 MN [Clar]	R-R						
36 MC [És més d'una]. Llavors no... [Sí no..]	I c. (E)						
37 MN [Si jo la del l'Aleix d'aquesta setmana és la segona.	R	I-E	08				
38 MC Si només agafem un dia a la setmana no ens dona temps eh?. Aquests nens que necessiten...	R	I-E	09				
39 MN Mhm.	R-R						
40 MC La del Pol segurament, si els pares ho veuen bé, ens tornarem a veure d'aquí un parell de mesos per fer una mica de seguiment de com va	I c. (E)						
41 MN Molt bé.	R-R						
42 MC Perquè si no, ho deixem massa.	I c. (E)						

En síntesi, les formes d'activitat conjunta que pren la distribució de tasques en el pla es caracteritzen de la manera que recollim a continuació.

L'actuació conjunta de les mestres no gira entorn de compartir una representació de l'activitat en si (ja comparteixen la representació de l'activitat), sinó que se centra a decidir i/o ajustar la ubicació d'activitats i tasques en els plans de treball del cada grup classe del nivell. En el conjunt de seqüències és possible identificar el paper rellevant de la MC, la qual aporta elements que guien la distribució i ubicació ajustada de les tasques i activitats en la planificació conjunta del treball del nivell i, de manera particular, en el pla de treball de la MN. En aquest sentit, les dades ens mostren el seu paper de guia experta. Tanmateix, cal destacar el paper de la MN, que constantment ha de prendre decisions de distribució de les activitats en el propi pla. Aquestes decisions s'acorden i/o coordinen amb l'altra mestra del nivell (MC), cosa que fa que la dinàmica de la conversa sigui molt variada: es formulen preguntes sobre les tasques objecte de distribució, es formulen propostes de distribució i/o redistribució de les tasques, se sol·licita la confirmació o l'aprovació de l'altra, s'aporten informacions específiques que caracteritzen el pla de treball del propi grup classe i es ratifiquen els acords sobre la distribució de l'activitat.




Les mestres configuren un pla de treball ajustat als requeriments del nivell a l'escola i a les particularitats de cada grup classe del nivell. Així mateix, aquest pla s'elabora i es desplega de manera coordinada amb l'altra mestra del nivell. Les mestres són responsables d'elaborar i fer avançar el pla de treball del seu grup classe, la qual cosa els reclama prendre decisions en aquest sentit. De la mateixa manera, amb aquesta finalitat de responsabilitat personal, conjunta i alhora coordinada, les mestres s'informen mútuament de les decisions que han estat preses i efectuades de manera individual i també dels condicionants que limiten el desplegament de cada pla de treball particular.

#### **6.2.2.1.2.4. Distribució i interpretació de les formes comunicatives de distribució d'activitats i tasques en el pla al llarg de les sessions de coordinació**

A continuació mostrem el mapa de les formes comunicatives característiques que adopten les seqüències centrades en la distribució de tasques al llarg de les sessions de coordinació i seguidament elaborem una interpretació de les dades que es recullen en la taula 6.

6 Taula 6.6. Distribució de les formes comunicatives de les seqüències de distribució al llarg de les sessions

S E P T E M B R E	S1	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08	<del>SQ 09</del>	SQ 09	SQ 10	<del>SQ 11</del>	SQ 11			
	Durada	1'50"	0'55"	1'10"	0'51"	3'04"	3'16"	6'18"	2'14"	2'38"	1'43"	0'37"	1'58"	3'06"			
O C T U B R E	S2	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	<del>SQ 08</del>	SQ 08	SQ 09	SQ 10	SQ 11	SQ 12	SQ 13	<del>SQ 14</del>	SQ 14
	Durada	3'24"	1'53"	0'43"	2'07"	3'10"	2'16"	1'27"	0'43"	3'05"	1'04"	1'30"	1'49"	0'42"	0'49"	4'04"	1'14"
N O V E M B R E	S3	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01															
	Durada	6'															
G E N E R	S4	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07									
	Durada	2'19"	0'51"	2'55"	1'22"	0'53"	0'57"	3'01"									
S E P T E M B R E	S5	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	<del>SQ 01</del>	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05										
	Durada	2'34"	3'28"	2'11"	1'13"	3'18"	1'33"										
O C T U B R E	S6	SI CAR. AV. SEG.															
	SQ	SQ 01															
	Durada	19'															
N O V E M B R E	S7	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08								
	Durada	3'58"	0'45"	0'40"	5'44"	4'13"	3'26"	2'47"	4'31"								
G E N E R	S8	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08	SQ 09							
	Durada	3'19"	2'41"	4'04"	2'32"	5'03"	1'46"	5'43"	1'02"	3'18"							
S E P T E M B R E	S9	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05											
	Durada	3'25"	1'06"	3'24"	3'32"	2'59"											
G E N E R	S10	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02														
	Durada	5'12"	3'15"														
S E P T E M B R E	S11	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03													
	Durada	1'16"	1'30"	4'24"													

DISTRIBUCIÓ	
	Guiada-indagada/integrada
	Distribució efectuada conjuntament
	Distribució prevista compartida

En el conjunt de seqüències focalitzades en la distribució d'activitats en el pla, la caracterització de la tasca pròpiament ha desaparegut i l'actuació conjunta se centra a prendre decisions relatives a la gestió pràctica del conjunt de tasques en els plans de treball (a donar forma al pla de treball). Recordem que actuacions puntuals de distribució havien aparegut en l'anàlisi de les seqüències de caracterització situada, però, a diferència d'aquelles, aquí podem identificar la *distribució* com l'actuació entorn de la qual es vertebrava l'activitat conjunta de les dues mestres, que orienta el sentit últim que guia aquesta activitat docent compartida. L'actuació de distribució havia estat identificada abans, ja que es presentava de manera molt vinculada a les actuacions de caracterització situada de les activitats i tasques d'e/a, en les quals l'actuació principal era elaborar-ne una representació conjunta i considerar-les com a objectes per poder ser distribuïts i ubicats en els plans de treball. En les seqüències on la «caracterització» no apareix (o, en alguns casos, apareix com a recordatori puntual) podem observar trets específics pel que fa a la dinàmica comunicativa dels intercanvis que les configuren.

En les seqüències de distribució, les mestres elaboren el pla de treball centrant-se en l'assignació de tasques en franges d'aquest pla. És cert, com ja hem fet constar, que cada mestra és responsable d'elaborar el seu pla, però alhora totes dues avancen en una mateixa direcció i de manera coordinada. La direcció que ha de prendre la distribució de tasques en el pla ha de permetre complir els requeriments establerts en el nivell i, per tant, complir el conjunt del programa d'activitats previst a l'escola. Aquest element de gestió de l'activitat conjunta de distribució necessàriament és portat a terme per la MC, per tal com té domini i coneixement del curs que pot prendre la planificació, coneix què cal contemplar per avançar i com cal fer-ho. Tanmateix, la MN també té un paper rellevant en aquesta tasca, perquè ha d'anar prenent decisions que li permetin elaborar el pla de treball del seu grup classe. Com havíem apuntat anteriorment, les mestres conjuguen una sèrie d'elements per elaborar els plans: el programa d'activitats previst, la planificació conjunta que efectuen del treball en el nivell i la gestió del pla característic de cada grup classe, de què cada mestra és responsable. Per tant, ambdues tenen la responsabilitat última d'elaborar el pla de treball del seu grup classe, la qual cosa explica com participen i com conversen en relació a l'elaboració i gestió d'aquest pla.

En aquest sentit, el paper de la MC és rellevant per garantir el compliment del programa; és qui té coneixement d'allò que resta per ubicar i quines són les millors condicions per fer-ho; d'aquí que en algunes seqüències sigui possible identificar la seva aportació experta, dirigida a gestionar el pla (*què és possible ubicar, com i quan*). Les orientacions de la MC procuren en tot moment la distribució ajustada del conjunt d'activitats i tasques en el pla de la MN. En aquest marc, la MN també pot aportar elements que contribueixen a fer avançar el pla de manera coordinada. Les orientacions de la MC faciliten que ambdues s'impliquin activament a anar «disposant» les activitats en els respectius plans de manera ajustada als requeriments del programa de nivell. En aquestes seqüències, que hem anomenat *guiades-indagades/integrades* és possible identificar-hi formes d'indagació puntuals de la MN dirigides a obtenir informacions sobre les activitats del programa objecte d'inclusió en el pla. La informació que la MC aporta sobre aquestes activitats és puntual, però necessària per a la consideració de l'activitat en el pla de la MN. Podríem concloure que les informacions que proporciona la MC són essencials per a una consideració situada de l'activitat.

De manera específica, observem aquestes formes en les sessions següents:

En la S2\_SQ\_09 es procedeix a la distribució ajustada en el pla d'activitats diverses: «enganxar i parar la taula»; «el tomàquet»; «els coberts». La distribució d'una de les activitat condiona la distribució de



les altres, que reclamen algunes condicions per ser ubicades de manera adient en el pla (caracteritzades prèviament).

En la S2\_SQ\_13: distribució de l'activitat «l'ou d'estruc» en el pla de la MN (no caracteritzada prèviament). Tot i que la MN preveu l'activitat en el seu pla, és la MC qui confirma la possibilitat de considerar-la en una de les franges del pla de la MN.

En la S7\_SQ\_07: activitats objecte de distribució i ajust en els plans: «llibres blancs-abans érem, ara som»; «paper d'embalar, dibuix, cargol, tortuga, sargantana (llibre blanc)»; «retrat de les cares» (no caracteritzades prèviament); «mandala de la tardor» (caracteritzada prèviament); «jocs de taules»; «acabar feines»; «jugar»; «les bombolles de la Blanca»; «una tarda de pati» (no caracteritzades prèviament). Es tracta d'una seqüència mixta en què s'observa la guia de la MC dirigida a l'elaboració del pla de treball, tot informant la MN d'aquelles activitats que caldran ser contemplades en moments més avançats del curs, i orientada a recomanar la distribució d'algunes activitats que contribueixen a la millora de la dinàmica i les relacions en els grups classe. En la seqüència també és possible observar que les mestres comparteixen els ajustos que preveuen en la distribució d'algunes activitats en el seu pla i propostes que podrien ser objecte d'inclusió en els plans de cada grup, sense acordar-les de manera específica.

En la S8\_SQ\_08 es distribueix en el pla de la MN l'activitat «picot i pica-soques amb aquarel·les en el paper d'embalar» (no caracteritzada prèviament).

Com veiem, algunes de les activitats han estat prèviament caracteritzades i la seva distribució s'ajusta en el pla, però d'altres no han estat caracteritzades amb anterioritat en les sessions de coordinació i apareixen només com a objecte de distribució. El grau de coneixement compartit de les mestres sobre l'activitat és elevat, per la qual cosa no han d'elaborar-ne una representació compartida detallada. Per altra banda, cal destacar també que algunes de les activitats que s'anuncien en algunes de les seqüències seran caracteritzades amb posterioritat; és el cas, entre altres, de l'activitat «retrat de les cares» (S10). Es tracta d'una activitat prevista en la planificació conjunta del nivell i que caldrà contemplar en un altre moment del curs.

El mapa també ens mostra que en algunes sessions apareixen seqüències focalitzades a acordar la distribució d'activitats en els plans de treball de cada grup. Es tracta de les seqüències que hem anomenat de *distribució efectuada conjuntament*. En aquestes seqüències, les mestres seleccionen les activitats que falta d'incloure en els plans del nivell i passen a ubicar-les-hi. Les mestres acorden l'activitat que distribueixen en el pla, però la ubicació específica d'aquella activitat obeeirà a les condicions representades en el pla de cada mestra. En aquestes seqüències observem un grau de coneixement compartit elevat sobre l'activitat, ja que no es fa necessari compartir una representació prèvia de l'activitat objecte de distribució ni d'aquelles altres que puguin condicionar aquesta distribució.

De manera específica, observem aquestes seqüències en les sessions següents:

En la S4\_SQ\_04: distribució d'activitats relatives al projecte del nivell, «buscar l'ou de cada ocell-fitxa projecte».

En la S4\_SQ\_06: distribució d'una activitat de matemàtiques, «dibuixa una cosa i més d'una cosa».

En la S8\_SQ\_06: distribució de l'activitat «llibres blancs» i la «fitxa del projecte de picots i pica-soques (nius)».

Finalment, el mapa ens mostra l'aparició progressiva de seqüències en què les mestres comparteixen la distribució d'activitats prevista en el pla (*distribució prevista compartida*). Recordem que es tracta de seqüències que inclouen intercanvis que s'articulen entorn de la revisió de l'estat de distribució de les activitats en el pla i que permeten anar compartir amb l'altra mestra l'avenç del pla de treball del grup. Aquestes seqüències també mostren la necessitat d'avançar en la planificació de manera coordinada i mantenint alhora l'especificat dels plans respectius (*on som, què hem fet i/o on hem ubicat cada activitat i com hem decidit concretar els avenços dels plans propis*).

Es tracta de seqüències molt breus, que trobem en les sessions: S2 (SQ\_12; SQ\_14); S4 (SQ\_02); S7 (SQ\_02; SQ\_03); S9 (SQ\_02); S11 (SQ\_01; SQ\_02). En aquestes seqüències es mencionen activitats diverses que configuren els plans de cada mestra i sobre les quals ja s'han pres (i/o es té previst prendre) decisions de distribució i ubicació.

En alguns casos podem observar una estructura mixta, on el guiatge que ofereix la MC acaba desencadenant una conversa entre les mestres en què comparteixen la distribució d'algunes activitats que tenen previst incloure en el pla del seu grup i ho fan de manera molt relacionada amb les característiques que presenta cada grup classe del nivell. Per exemple, la falta de cohesió en el grup reclama pensar un tipus d'activitats que contribueixi a donar-hi resposta. Tot i que és la MC qui aporta aquests elements, la MN també exposa algunes de les activitats que els alumnes del seu grup demanen i que també podrien considerar-se en els plans. Es plantegen com a propostes possibles que les mestres no acaben acordant (S7\_SQ\_07).

En síntesi, les seqüències ens mostren que hi ha moments de la planificació que l'activitat conjunta pot esdevenir molt focalitzada en la distribució i l'ajust de les activitats en el pla. Les mestres gestionen de manera coordinada els plans de treball del grup classe sense necessitat de caracteritzar aquelles activitats que inclouen en el pla. Les seqüències de distribució també ens mostren diferències en les formes comunicatives. Hem pogut observar moments en què la MC orienta més clarament la distribució i assegura una distribució ajustada en el pla de la MN; moments en què les mestres han acordat i efectuat de manera conjunta la distribució d'aquelles activitats de la programació que encara no han portat a terme en els grups del nivell; moments en què les mestres han compartit la distribució que tenen prevista i han informat de l'especificat de cada pla i de les decisions preses per a fer-lo avançar. Aquest conjunt de seqüències posa de manifest que els plans de treball s'elaboren de manera específica i alhora coordinada amb l'altra mestra del nivell. La distribució d'activitats en el pla depèn de les condicions representades en cada pla de treball, però, alhora, cal tenir present que el pla ha d'incorporar de manera adient i seqüenciada el conjunt d'activitats previstes en la programació del nivell. Aquests elements fan que, en ocasions, aquesta distribució esdevingui més guiada per part de la MC, que procura ajudar la MN a considerar aquest conjunt d'elements a l'hora d'elaborar el seu pla.

Finalment, volem destacar la presència més puntual d'aquesta tipologia de seqüències en el conjunt de les sessions. La distribució de les activitats ha aparegut molt vinculada a la pròpia caracterització situada (mentre caracteritzen, les mestres distribueixen i ajusten el conjunt d'activitats que han d'incloure en els plans), per la qual cosa apareixen menys moments centrats exclusivament en la distribució d'activitats en el pla. Quan l'activitat conjunta de les mestres s'ha focalitzat en la distribució,

hem identificat moments en què les mestres revisen la distribució de les activitats en el pla i la MC orienta la distribució d'activitats en el pla de la MN. De manera també puntual, hem identificat moments en què les dues mestres distribueixen activitats de manera conjunta sense compartir-ne la caracterització (identifiquen activitats pendents i les ubiquen en els plans). La tipologia de seqüències que apareixen amb més freqüència són aquelles on les mestres comparteixen l'estat dels seus plans. En aquest sentit, podem concloure que, en la planificació, es fa necessari compartir i coordinar l'avenç dels plans de treball de cada grup classe del nivell.

### **6.2.2.1.3. Formes comunicatives de les seqüències focalitzades a analitzar els condicionants de l'activitat conjunta del grup classe**

En el conjunt de les sessions de coordinació apareixen de manera puntual tres seqüències on s'exposen algunes situacions de la pràctica que esdevenen problemàtiques, en la mesura que alteren l'activitat prevista en el grup classe. De manera particular, aquestes situacions tenen lloc en el grup classe de la MN.

Aquestes situacions i la problemàtica que comporten són abordades per les mestres, les quals, per analitzar-les, empen elements de caràcter institucional o normes d'organització i funcionament del centre que regulen la convivència i la relació de l'escola i les famílies (per exemple, normes que regulen l'horari límit d'entrada dels alumnes a l'escola o la intervenció dels suports externs que atenen alguns alumnes del grup classe).

En aquestes seqüències és possible identificar una estructura comunicativa que anomenem *d'indagació-interpretació*.

Podríem definir fases característiques de les seqüències, especialment en dues:

- a) Presentació de la situació. S'informa de la situació que crida l'atenció de la mestra novella i entra en conflicte amb altres elements de l'activitat en el seu grup classe; la situació condiona el funcionament habitual de l'activitat en el grup classe.
- b) Indagació de la situació presentada-identificació dels elements de la situació exposada que esdevenen «problema».
- c) Interpretació de la situació i formulació de propostes d'actuació.

En les seqüències podem observar formes de participació característiques de les mestres. Per una banda, la MN és qui exposa les situacions viscudes que li criden l'atenció, perquè alteren, en alguna mesura, les activitats previstes en el seu del grup classe. La MC indaga els elements de la situació que presenta la MN per tal de comprendre la situació i identificar quins dels elements de la situació entren en conflicte i cal que siguin abordats. La MN aporta la informació que requereix la MC i aquesta situa i interpreta la «situació» exposada per la MN en el context més ampli de l'escola (context de normes que regulen l'activitat del centre escolar). La MC també formula propostes d'actuació específiques que donen resposta a la situació explorada. Aquesta estructura és clarament identificable en dues de les seqüències en què les mestres focalitzen la seva activitat i exploren els elements que alteren l'activitat conjunta del grup classe (S2\_SQ\_07 i S5\_SQ\_03). Pel que fa a la tercera seqüència identificada (S4\_SQ\_06), volem apuntar que es tracta d'una seqüència molt breu i en la qual no és possible identificar clarament aquesta estructura; és una referència puntual a la situació per part de la

MN, que no és explorada ni discutida amb detall per part de les dues mestres tutores. Es tracta d'un element que apareix en la conversa i per la qual cosa el fem constar. Tanmateix, també ens mostra que l'activitat conjunta de les mestres no s'atura a analitzar amb detall la situació.

La presència puntual d'aquestes seqüències fa que no puguem definir-les com a elements centrals de l'activitat conjunta de planificació. Si bé és cert que al llarg de la caracterització de tasques d'e/a les mestres fan referència a les condicions de les situació que incideixen en la bona marxa de les activitats i tasques, les seqüències que ara presentem se situen en un altre nivell i afecten de manera més general l'activitat conjunta del grup classe. Malgrat que se situïn en un altre nivell, les mestres (particularment la MN) assenyalen elements que condicionen el desenvolupament de les activitats que es porten a terme a les aules.

Aquestes seqüències apareixen de manera molt puntual en el segment de planificació d'activitats i tasques. La seva presència mostra la necessitat que les mestres discuteixin aquelles situacions que generen un cert desconcert, en tant que alteren l'activitat del grup i, per tant, a la MN li cal discutir-les amb la MC (que té més coneixement del context). Aquestes situacions es vinculen a les normes d'organització i funcionament de centre (S2\_SQ\_07) i a la intervenció dels suports externs que ofereixen atenció a l'alumnat del grup classe de la MN (S4\_SQ\_04; S5\_SQ\_03)

A continuació mostrem una seqüència representativa de l'estructura comunicativa que acabem de definir.

#### **Exemple 1. S2\_SQ\_06**

La seqüència és iniciada per la MN a través d'un moviment d'entrega amb què exposa una problemàtica relacionada amb l'horari d'entrada dels nens a l'escola. Aquesta entrega és inicialment seguida per la MC a través d'un moviment de reconeixement que la MN respon amb una nova entrega (194), amb la qual detalla els elements que expliquen la problemàtica.

Aquesta entrega de la MN és resposta amb un moviment més prospectiu (D) de la MC, amb el qual explora la problemàtica plantejada. La MN respon en el torn següent (196), amb un moviment d'entrega que es prolonga en diversos torns i amb el qual desenvolupa amb major detall la situació que ha plantejat. La MC segueix l'entrega de la MN a través de moviments de reconeixement. En el torn 207, la MC formula una nova entrega amb què exposa de manera molt inicial una forma per afrontar la problemàtica. La MC formula recomanacions d'actuació i les justifica d'acord amb la normativa que regula el funcionament de l'escola. La MN, per la seva banda, continua desenvolupant l'entrega de l'intercanvi anterior fins al torn 214, on respon amb reconeixement a la proposta que planteja la MC (la proposta de la MN es desplega entre els torns 207 i 223). No obstant això, al fil d'aquest intercanvi i com a resposta a l'entrega de la MC, la MN manté la prospectivitat del moviment (222) i formula una nova entrega responsiva amb la qual, d'alguna forma, mostra acord i accepta el plantejament de la MC i exposa les actuacions que ha portat a terme per resoldre la situació (222, 224, 226). La MC, però, no hi respon amb reconeixement, sinó sol·licitant, de nou, més informació al respecte, una petició a la qual la MN respon amb la informació corresponent. La MC indaga la situació exposada per la MN (elaborar una representació més clara de la situació). Després d'indagar la situació, en el torn 229, la MC interpreta la situació en el context més ampli de l'escola i fa referència explícita a les normes establertes a l'organització. La MC, al seu torn, concreta actuacions possibles que sostinguin el dilema que planteja la situació; per una banda, garantir el bon desenvolupament de l'activitat prevista en el grup classe, per l'altra, respectar la flexibilitat horària per a l'arribada dels nens a l'escola (209, 213, 215, 217, 219, 221, 223)

La MN segueix amb reconeixement les aportacions de la MC i, puntualment, expressa la seva valoració de l'organització establerta (238).

192 MN Avui li he dit a la mare del Joan, eh, ho has sentit o no? Has obert la porta, estava la mare del Joan que li he dit () "Demà a aquesta hora ja estaran a música, eh?".	I-E	01							
193 MC [No ho he sentit, no ho he sentit.]	R-R								
194 MN [Ah no, és que, arriba tardíssim]	F	I-E	02						
195 MC Cada dia?	R	I-D	03						
196 MN Cada dia. I li és igual. ()				R-E					
197 MC Bueno, pues demà l'acompanyarà ella a música. ()	F	I-E	04						
198 MN Els hi és igual. I clar aquella porta és un pal. Cada vegada l'has d'obrir i tancar.				R c. (E)					
199 MC Mhm.				F-R					
200 MN Eh, això no ho té present, no ho tenen present.				R c. (E)					
201 MC Però això no::				F-R					
202 MN Com els de l'Octavi, que, han entrat per aquella porta a les 8 menys 20. I em trobo el nen allà a les 8 menys 20.				R c. (E)					
203 MC No, això no eh? Això sí que no. Aquí sí que t'has de quadrar.		F1	I-E	05					
204 MN ...8 menys 20, 8 menys quart..				R c. (E)					
205 MC 9 menys quart.				R c. (E)					
206 MN 9 menys quart, i se n'anaven a: bueno, han preparat les coses d'ell, m'han començat a donar el llibre, no sé què, no sé cuantos..No és la meua hora.				R c. (E)					
207 MC No, aquí sí [que..]		F1	I c. (E)						
208 MN [L...!] "Anem a la classe del germà del Guillem, la germaneta a portar-lo ((Simulant la veu de la mare en veu de nen)) I clar també arribaven a menys deu. ()				R c. (E)					
209 MC Que li comença un germà aquí a P3? () Bueno hauran vingut... ()		F2	I-E	06					
No sé, a veure què et fan demà, però fins a les nou no agafis cap nen, [vull dir..]		F1	I c. (E)						
210 MN [Em fa una mica] d'entrar i sortir per on volen.				R c. (E)					
211 MC [Tu:]					I c. (E)				
212 MN [Molt macos..]				R c. (E)					
213 MC Aquí sí que t'hi pots quadrar [eh]					I c. (E)				
214 MN [Mhm mhm ((assenteix))]					R-R				
215 MC El nano que t'arribi abans d'hora eh.. Tu.. No, me'n vaig a fer una feina i els deixes per allà.. i... us haureu d'esperar fora. Això sí que els hi pots [dir].					I c. (E)				
216 MN [Mmhh, mmhh]. Vale					R-R				
217 MC Però que vinguin els pares tard aquí es permet eh això.					I c. (E)				
218 MN Ja.					R-R				
219 MC Aquí es permet. Hem de tindre una mica de mà esquerra.					I c. (E)				
220 MN Mhm					R-R				
221 MC Dir... mira, ara fem músiques a primera [hora:]					I c. (E)				
222 MN [Clar jo és que li he dit.]		R	I-E	07					
223 MC Fem alguna [activitat]					I c. (E)				
224 MN [Dic, dic "Demà a aquesta hora estarem fent música, eh? Es perdrà la classe" () ((modula la veu, però és com si ho digués ella))]					I c. (E)				
225 MC Mmhh... Però aquí hem de tindre mà...[Una mica de mà esquerra]					R-R				
226 MN [Joan vine demà] hem de venir més d'hora.					I c. (E)				
227 MC Però, és cada dia que t'arriba tard? (4 segons)			R	I-D	08				
228 MN °Si°					R-E				
229 MC Vale. Però això està permès aquí eh? [vull dir que..].			F	I-E	09				
230 MN [Ja] Pues au.					R-R				
231 MC Mmhh.					F-R				
232 MN [Com vulguin]					R-R				
233 MC [La Clara], la Clara ho permet [perfectament això.]					I c. (E)				

234 MN	[Ja]								R-R		
235 MC	Llavors a P5 és quan se queixen més perquè tenen molts que fan, ja [treballen al matí].								I c. (E)		
236 MN	[Mhm, mhm . mhm]								R-R		
237 MC	Llavors es queixen i amb raó, perquè... ( [els dies que juguem]).								I c. (E)		
238 MN	[És un pal eh?].								R	I-E	10
239 MC	Però segons la Clara [això..]									R-R	
240 MN	[°És un pal°]									F-R	

### Exemple 2. S5\_SQ\_03

La MN inicia la seqüència amb un moviment d'entrega amb el qual informa de la irregularitat en l'atenció per part del serveis externs a una alumna del seu grup. La MC hi respon sol·licitant explicació al respecte. La MN respon a la demanda la MC explicant amb major detall la situació. Una resposta (entrega) que s'estén en diversos torns (124, 125, 128). La MC respon a l'entrega formulant una indicació de com caldria procedir per resoldre el problema que planteja la MN (125, 127). En aquest cas, cal parlar-ne amb la mestra de suport de l'escola. Així mateix, en el torn 129 i 131, la MC continua explorant la problemàtica i sol·licita més informació al respecte. La MN hi respon (entrega) aportant la informació sol·licitada per la MC (torns 132 i 134) i alhora valorant la dificultat que suposa l'horari d'atenció als alumnes del seu grup. La franja d'intervenció dels suports coincideix amb altres activitats previstes, en un cas, amb els càrrecs del menjador i, en l'altre, amb l'hora prevista per fer la psicomotricitat.

Finalment, en el torn 135, la MC, a través d'un moviment d'entrega, informa del seu coneixement de la situació d'atenció als alumnes per part de la mestra de suport de l'escola (Judith).

122 MN	[AX no hi ha manera que faci algo amb la Blanca.	I-E	01							
123 MC	Per què?	R	I-D	02						
124 MN	Perquè és divendres, i entre que hi han pont i hi ha festes, no m'ha de treballar cap dia. Això s'hauria de canviar. És que venen expressament per ella. () O sigui, agafen a la Xènia i agafen a altres, però perquè venen per ella. Demanen per aquests pares. Això s'hauria de parlar amb la... això, això l'hauriem de canviar eh, aquí tindrem un problema amb els pares.		R-E							
125 MC	Parla-ho amb [la..]	F	I-E	03						
126 MN	[Es que] tindrem [problemes]		R c. (E)							
127 MC	[.. Amb] la Judith [de..]		I c. (E)							
128 MN	[Quantes sessions] ha perdut? No n'ha fet CAP.		R c. (E)							
129 MC	I és que els divendres és mal dia...	F	I-E	04						
130 MN	Home		R-R							
131 MC	..perquè és que cauen totes les festes. I en quina hora l'agafen?		I c. (D)							
132 MN	A l'hora de dinar, 11:45 a 12:30. El <b>parar taula</b> ja se'l perd. Tè càrrec ella. Es que aquesta hora és fatal per la Blanca.		R-E							
133 MC	[Bueno]		F-R							
134 MN	[És fatal.] és fatal. Jo crec que s'hauria de valorar. I aquí em ve per l'Aleix. Ja em diràs tu el dia de <b>psico</b> .		R c. (E)							
135 MC	N.: la Judith. No no no no no, me sembla que ha fet algun canvi [eh?]		F	I-E	05					
136 MN	[Ai això] em [sona pot ser] que ho canvies.		R	I-E	06					
137 MC	[Si..] Perquè em va dir que no tenia massa sentit..			R	I-E	07				
138 MN	[Bueno, haurem de fer algun canvi].				R-R					
139 MC	II ha agafat al l'Oriol. A l'Oriol i al [Ricard]				I c. (E)					

140 MN	[Sí sí sí] sí que m'ho va comentar això.							R-R		
141 MC	S'ha agafat a l'Oriol [i al Ricard.]							I c. (E)		
142 MN	[E:un mati.] no?							R	I-E+	o8
143 MC	Si.								R-R	

### 6.2.2.1.3.1. Distribució i interpretació de les formes comunicatives d'anàlisi dels condicionants de l'activitat del grup classe

A continuació mostrem el mapa de sessions on podem observar en quin moment se situen les tres seqüències que hem presentat. Les seqüències centrades en l'anàlisi de condicionants que incideixen en l'activitat conjunta del grup classe presenten una única forma comunicativa característica. Així mateix, com hem explicat, aquesta forma esdevé clarament significativa en la seqüència que apareix en la segona sessió de coordinació (vegi's la S2\_SQ\_06). És un moment inicial del curs en què poden aparèixer alguns elements desconeguts i que es presenten problemàtics per a la mestra novella, com és el cas de la normativa d'escola que regula les entrades dels pares. La mestra novella necessita conèixer i explorar aquests elements amb l'altra mestra per actuar en conseqüència. Aquesta actuació és guiada per la MC, que situa la problemàtica en el marc més ampli de l'escola. La resta de seqüències en què apareixen aquest tipus de situacions són molt breus, però podem observar-hi com la MN assenjala aquells elements que condicionen el funcionament previst en el grup classe i com la MC orienta la resolució de la situació exposada per la MN. Tot i que es tracta de situacions que apareixen de manera molt puntual en el conjunt de les sessions de coordinació, les identifiquem en el mapa que trobem a continuació.

7 Taula 6.7. Distribució de les seqüències-formes comunicatives d'anàlisi dels condicionants de l'activitat del grup classe

S E T E M B R E	S1	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08	<del>SQ 09</del>	SQ 09	SQ 10	<del>SQ 11</del>	SQ 11			
	Durada	1'50"	0'55"	1'10"	0'51"	3'04"	3'16"	6'18"	2'14"	2'38"	1'43"	0'37"	1'58"	3'06"			
O C T U B R E	S2	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	<del>SQ 08</del>	SQ 08	SQ 09	SQ 10	SQ 11	SQ 12	SQ 13	<del>SQ 14</del>	SQ 14
	Durada	3'24"	1'53"	0'43"	2'07"	3'10"	2'16"	1'27"	0'43"	3'05"	1'04"	1'30"	1'49"	0'42"	0'49"	4'04"	1'14"
N O V E M B R E	S3	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01															
	Durada	6'															
G E N E R	S4	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07									
	Durada	2'19"	0'51"	2'55"	1'22"	0'53"	0'57"	3'01"									
O C T U B R E	S5	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	<del>SQ 01</del>	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05										
	Durada	2'34"	3'28"	2'11"	1'13"	3'18"	1'33"										
N O V E M B R E	S6	SI CAR. AV. SEG.															
	SQ	SQ 01															
	Durada	19'															
S E T E M B R E	S7	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08								
	Durada	3'58"	0'45"	0'40"	5'44"	4'13"	3'26"	2'47"	4'31"								
O C T U B R E	S8	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08	SQ 09							
	Durada	3'19"	2'41"	4'04"	2'32"	5'03"	1'46"	5'43"	1'02"	3'18"							
N O V E M B R E	S9	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05											
	Durada	3'25"	1'06"	3'24"	3'32"	2'59"											
G E N E R	S10	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02														
	Durada	5'12"	3'15"														
S E T E M B R E	S11	SI PLANIFICACIÓ															
	SQ	SQ 01	SQ 02	SQ 03													
	Durada	1'16"	1'30"	4'24"													

ANÀLISI DE CONDICIONANTS DE L'ACTIVITAT GRUP  
Indagació-Interpretació



Les seqüències apareixen de manera puntual en el conjunt de sessions de coordinació del nivell que se centren fonamentalment en la planificació d'activitats i tasques d'e/a. Puntualment, apareixen elements que alteren la planificació prevista i posen de relleu condicionants no abordats per les mestres en l'activitat conjunta de planificació i que la MN ha de resoldre individualment, ja que afecten el seu grup de nivell. Les situacions plantejades per la MN es vinculen amb aspectes generals de l'organització i el funcionament de l'escola. Per una banda, la normativa que regula els horaris, en particular, les entrades dels nens a l'escola, que a l'escola és un aspecte d'organització flexible i que la MN necessita caracteritzar per equilibrar elements en conflicte en aquestes situacions. En aquestes seqüències la MC juga un paper rellevant perquè, atès el seu grau de coneixement de l'escola, pot interpretar la situació i identificar què de la situació necessita explicació. La interpretació que elabora la MC es realitza alineada amb els plantejaments de l'escola, de manera que les actuacions que proposa a la MN són propostes viables, que aglutinen aquests dos elements; per una banda, el respecte a la proposta de l'escola i, alhora, l'actuació de la MN en la situació (*com pot abordar la situació tenint en compte la proposta de l'escola*). Malgrat la seva presència puntual, la seqüència, exemplifica un moment altament rellevant, que mostra la necessitat d'equilibrar diferents elements en la planificació de l'aula, entre altres, aspectes de caràcter comunitari (per exemple, la normativa d'escola sobre els horaris). Aquests elements condicionen la planificació i, per tant, una mestra que arriba nova a l'escola necessita conèixer-los per actuar en conseqüència.

Les altres seqüències que presenten aquest focus d'activitat conjunta es vinculen amb la intervenció dels suports externs a l'escola i amb la dificultat horària per facilitar l'atenció d'alguns alumnes del grup classe de la MN. En aquest cas, el paper de la MC no és el mateix que en la seqüència anterior i no es realitza una interpretació tan clara de la situació. El tipus de situacions que es plantegen en aquestes altres seqüències no requereixen una interpretació de l'ideari de l'escola per comprendre-les, sinó que poden ser abordades amb la mestra especialista a l'escola, tal com assenyalava la MC.

### **6.2.2.2. Formes comunicatives de les seqüències del segment de caracterització de l'avaluació i el seguiment de l'alumnat a l'escola**

El segment de caracterització de les formes de seguiment i avaluació dels alumnes a l'escola presenta un únic focus d'activitat conjunta: la caracterització de les tasques de seguiment i avaluació que han realitzar les mestres durant el curs.

L'activitat conjunta de les mestres s'articula entorn d'una única seqüència comunicativa que inclou una sèrie d'intercanvis comunicatius vinculats a la caracterització de les tasques d'avaluació i seguiment que les mestres han de portar a terme a l'escola.

Són tasques que, malgrat estar centrades en el seguiment dels nens del grup classe, són caracteritzades a nivell de centre seguint criteris transversals, més enllà dels que fan referència a l'elaboració d'una resposta educativa de nivell, ja que responen a la cultura d'avaluació que segueix l'escola i que inclou la comunicació amb els pares.

El segment de caracterització de l'avaluació i el seguiment s'articula en una única seqüència comunicativa, en què els intercanvis es van entrellaçant entre si per desplegar la caracterització d'aquest conjunt de tasques que les mestres han de portar a terme durant el curs. Les mestres

identifiquen les tasques que cal portar a terme relatives al seguiment i l'avaluació individual dels alumnes i d'altres que suposen l'elaboració i l'organització de documentació que recull l'activitat desenvolupada al llarg del curs en el grup classe. Les mestres identifiquen quines tasques cal portar a terme i quins són els procediments i criteris previstos per portar-les a la pràctica: en què consisteixen; quina informació és rellevant per portar-les a terme, quins documents cal consultar; quina documentació cal emplenar i/o elaborar, qui és el responsable de la seva elaboració; com cal gestionar i emmagatzemar aquesta documentació a l'escola; quines normes cal tenir presents en relació a l'ús d'aquest tipus de documentació.

La forma de comunicació de les mestres és la *caracterització guiada per part de la MC i indagada per la MN*.

La MC aporta informacions sobre el conjunt de tasques de seguiment i avaluació dels alumnes, així com orientacions per a la MN que guien la seva realització. La MN, per la seva banda, indaga les característiques d'aquest tipus de tasques, i contribueix a establir i clarificar els criteris que cal tenir en compte a l'hora de portar-les a terme. És possible observar com la MN formula requeriments específics al llarg de la seqüència sobre les característiques de les tasques, les actuacions esperades per portar-les a terme, els procediments establerts a l'escola i la documentació necessària, així com sobre els usos de la documentació a l'escola. Malgrat que la MN formula requeriments en diferents moments de la seqüència, també podem observar com contribueix, puntualment, a concretar alguns criteris per portar a terme aquestes tasques. El paper de la MN és el d'indagar i fer emergir en la comunicació tot els requeriments necessaris per al compliment efectiu d'aquestes tasques a l'escola, malgrat que puntualment, pugui contribuir a concretar alguns criteris per portar-les a terme.

En aquest context, el paper de la MC és molt rellevant i actua com a guia. La MC és qui té el coneixement d'aquests elements i els aporta a la conversa, ja sigui informant dels requeriments establerts per portar a terme aquest tipus de tasques o bé orientant l'actuació de la MN i preparant-la per dur-les a terme a la pràctica.

Com havíem vist també en les seqüències de caracterització situada de tasques d'e/a, es pretén una representació implicada de la MN en l'execució de les tasques de seguiment i avaluació. Les aportacions de la MC contempnen clarament la MN com algú que ha d'acabar portant-les a terme i, per tant, modela de manera clara els procediments i criteris que cal seguir i les actuacions de les mestres en aquest tipus de tasques.

Fixem-nos, per exemple, com la MC orienta l'actuació de la MN en la preparació i la realització de les entrevistes amb les famílies, una de les tasques d'avaluació i seguiment pròpies de les mestres tutores del grup.

Les informacions sobre la tasca orienten clarament l'actuació de la MN, què ha de fer i com ho ha de fer en cada moment

### **Exemple 1.** Caracterització guiada de les entrevistes amb famílies

La MC proporciona informacions de manera més descontextualitzada, atenent a allò establert i previst a l'escola sobre l'avaluació i el seguiment de l'alumnat del nivell (informacions generals sobre les tasques de seguiment i d'avaluació) i, alhora, pot facilitar que aquestes informacions puguin usar-se en la situació en què les tasques es concretaran. En l'exemple que mostrem a continuació, les informacions que aporta la MC no es fan al marge de la situació, sinó que les informacions que aporta

la MC guien clarament l'actuació de la MN en la situació de realització de les tasques docents de seguiment: *què hem de fer, com ho hem de fer, i amb qui?*

En l'exemple també identifiquem la concreció d'actuacions de les mestres en una situació d'activitat conjunta amb les famílies. Fixem-nos com la MC orienta l'actuació de la MN en la situació i li indica allò que pot fer o dir (77). Aquestes recomanacions d'actuació són essencials per a una comprensió situada de la tasca que ha de portar a terme la MN a l'escola.

61 MC A casa la Blanca te molta més cosa. I llavors, a veure, <b>entrevistes</b> . En el cas de la Blanca hi ha 1. 2. 3. a P3 es van fer 3 entrevistes amb la tutora del curs passat. Llavors, nom de l'alumne, entrevistador has de posar qui és el que fa l'entrevista, en aquest cas, sereu tu i la... (I la Judith).	I.c. (E)				
62 MN (I la Judith).	I.c. (E)				
63 MC Pues Sara, i Judith. Sem... Normalment, °veus°, Lidia, Neus i Maria Perquè la van fer amb el Jaume aquest. Vale? No van estar els pares. Lidia i Maria. O sigui (la tutora, la del ( )...)	I.c. (E)				
64 MN (Aquesta és la del pare.) o sigui que la del Jaume la puc... La, l'hauria d'afegir en la de P4 amb el Jaume? ( )	R	I-D	28		
65 MC Mh... o tu o la Judith s'hauria d'afegir, sí. O tu o la Judith s'hauria d'afegir, perquè mira veus E: motiu de l'entrevista, coordinar-nos amb la psicomotricista i terapeuta de la Blanca. O tu o la Judith us ho hauríeu d'afegir com va això, hauries de parlar amb la Judith com...		R-E			
66 MN Vale.		F-R			
67 MC ...Com ho recolliu aquí que heu fet aquesta entrevista, igual la Judith ja ha fet un esborrany eh? No ho sé. ( ) Llavors a veure. E... S'anota qui ha vingut, si ha vingut el pare sol, si han vingut la ma... els dos, i si ve altres, no?		R.c. (E)			
68 MN Mmhh mmhh.		F-R			
69 MC En aquest cas ha vingut un... Un especialista, pues, l'anotem també aquí. El motiu de la entrevista, en principi anotem si és una entrevista que l'hem demanat nosaltres, o una entrevista que la ha demanat la família. I... I el motiu pues, normalment es veure l'evolució de com va, com està el tema, no? En el cas de P3, parlar de l'adaptació a l'escola, primera entrevista, 2ª entrevista, coordinar-nos amb el psicomo...psicomo-tri-cista. ( ) I la tercera tancament de P3. Que hi hagi un retorn de l'evolució de la Blanca, al llarg del curs. El motiu de l'entrevista és aquest.		R.c. (E)			
70 MN Vale.		F-R			
71 MC Vale. Llavors informació, eh, informació aportada per l'escola. Vol dir, quan tu et prepares l'entrevista, que els hi diràs, o sigui, vale? Fas una mica de, de comentari aquí del, que els hi vols explicar...		F	I-E	29	
72 MN Vale.		R-R			
73 MC ...Quins punts vols tractar, i tal ( ) Hi ha gent que, que això ho omplen molt eh, ja veuràs tu mateixa...		I.c. (E)			
74 MN Bueno hi ha nens que necessiten molt, i n'hi ha que no cal.		R	I-E	30	
75 MC Exacte, en el cas de la Blanca veus, són bastant extenses.			R	I-E	31
El que tu vols parlar, apuntes els punts... És un guió eh? Tampoc cal que ho apuntis tot. ( ) La informació aportada pels pares, lo que ells t'expliquen, i després, si arribeu amb un algun acord. Si no hi ha acord, doncs, continueu igual que fins ara, i si arribeu a algun acord, has d'apuntar, a quins acords heu arribat, en quins plaços ho fareu i com ho avaluareu tot això, vale?		I.c. (E)			
76 MN Vale. ( )		R-R			
77 MC Sí? Llavors, va bé, que aquestes entrevistes te les llegeixis tu, abans de l'entrevista perquè ja veuràs com ha anat, si ha hagut algun problema, alguna dificultat, i: igual pots començar l'entrevista dient 'Ah sí, perquè, l'any passat, vau acabar el curs, dient això, això i això' O sigui, tu ja has de dominar una mica tot això. Això ja és de cada alumne. Va molt bé eh, la veritat que hi hagi una miqueta d'això perquè ja et situa una mica amb la família...		I.c. (E)			
78 MN °( Ah no que no hi ha escola)°		R-R			
79 MC A vegades ja veus, per exemple jo m'hi vaig trobar l'any passat... Veus nens a P4 que... (Bueno pel que sigui).		I.c. (E)			
80 MN Jo em sembla que aquesta és l'altre... (4 segons)		R	I-E	32	
81 MC Hi ha, hi ha algun problema, i, i ja veus que a P3 ja s'ha dit... Han arribat a un acord... I a P4, pues dius... per què no s'ha fet? O com està el tema? Saps? Per això va molt bé llegir -t'ho abans de l'entrevista. ( ) I <b>els informes</b> ... (4 segons)		I.c. (E)			

## Exemple 2. Caracterització guiada de la documentació de seguiment

La MC presenta i aporta informació relativa a la documentació de seguiment. En l'exemple que segueix, podem observar com la MC informa de la ubicació i l'organització de la informació de seguiment. La MC informa dels criteris i actuacions específiques per gestionar aquest tipus de documentació a l'escola. Per la seva banda, la MN formula preguntes dirigides a clarificar els criteris

i procediments establerts per concretar de manera pràctica aquestes tasques. La MC i MN contribueixen amb aportacions diferenciades a desplegar la caracterització de les tasques.

En aquest fragment, podem veure que els intercanvis de la MC van molt dirigits a aportar informacions relatives a les característiques de les tasques de seguiment, en particular, se centren a identificar i presentar la documentació necessària per fer el seguiment i l'avaluació dels alumnes del curs.

1 MC Mira, com que tens <b>entrevista</b> ja molt aviat. T'ensenyo.. [Eh..]	I-E	01							
2 MN [..La carpeta.]	I.c. (E)								
3 MC La carpeta de cada alumne.. I el, i el material, la carpeta del grup gran. Tu saps on està això?	I.c. (D)								
4 MN Allà als armaris, no?	R	I-E+	02						
5 MC Al material, als armaris..		R-R							
6 MN ... Però està endreçat? Es el material que està ordenat	F	I-D	03						
7 MC N: no, ara ho he anat a mirar i encara no s'ha fet el [traspàs].		R-E							
8 MN [Clar] es que no..		F-R							
9 MC De les carpetes, de nens, de P3, a P4. De P4 a P5 encara no està fet. Però... suposo que el dia que ens hi posem totes, això ha de quedar, ha de quedar fet.		R.c. (E)							
10 MN Vale.		F-R							
11 MC Llavors mira, si, estan ordenats per classes, vale?		F	I-E	04					
12 Mhm, mhm		R-R							
13 MC O sigui, agafem per exemple la Blanca, i m'estic donant compte que... Que el primer full de la Blanca no està posat al dia. Pues haurem de fer un dia, els haurem de revisar, ho haurem de revisar totes eh perquè això no... () Mira.		I.c. (E)							
14 MN Es que anava a mirar... que la Blanca se suposa..		R	I-E	05					
15 MC La Blanca, e... ens van passar.. No, no ens van passar la informació no?		R	I-E+	06					
16 MN No.		R-R							
17 MC No.		F-R							
18 MN Aquests deuen ser els de la Judith no? Que els va fer...		F	I-E+	07					
19 MC Sí, doncs de la Lidia si que ha d'estar passada la informació.		R	I-E	08					
20 MN Però no tenia la Blanca?		R	I-D	09					
21 MC Si:, la Judith sí.			R-E						
22 MN Pues llavors la Blanca aquí no hi és.		F	I-E	10					
23 MC Aquests són els de la Blanca, del grup de tortugues, de cargols no ens han passat la informació que vam quedar.		R	I-E	11					
24 MN La Blanca anava a cargols?		R	I-D	12					
25 MC S:; sí. No, la Blanca anava a cargols sí.			R-E						
26 MN I qui ens l'ha de passar?		F	I-D	13					
27 MC La Lidia que no hi és aquest any, o bé la Maria () Vale doncs això no està posat al dia, perquè representa Cicle infantil, curs P3, any, o sigui l'any anterior. I aquí s'ha de posar una creueta, si hi ha algun aspecte a destacar. De personalitat no, de salut..			R-E						

28 MN [D'aprenentatge] sí.										R c (E)				
29 MC D'aprenentatge sí. EAP també, i suport extern també. I aquí hauria d'haver alguna frase o algun comentari, que això no es feina nostra, això...										R c (E)				
30 MN ...I qui l'omplirà això? [La Maria?]									F	I-D	14			
31 MC [Ah!] Mhhh... O l'Ariadna, l'Ariadna [també la va tindre a la...]										R-E				
32 MN [°Jo no puc omplir una cosa d'aquestes que.]°]									F	I-E	15			
33 MC Clar. Clar, clar. Llavors, si mirem dins la carpeta el contingut, hi han... tres subcarpetes diguéssim: Les dades personals, les entrevistes que es van fent amb la família, i els informes. Vale? Això ho trobaràs a cada... a cada alumne. Llavors les dades personals, són aquelles que, omplen els pares en el moment de fer la matrícula. Que això va bé, que... que t'ho llegeixis...										R	I-E	16		
34 MN Mhm, mhm.													R-R	
35 MC Perquè a vegades hi ha alguna cosa que... O sigui, t'ho llegeixis, o sigui, quan et facis la preparació de la entrevista, és tot l'historial del nen. Vale? (.) Per exemple, e, autonomia...													I c (E)	

### Exemple 3. Caracterització guiada dels informes d'avaluació de l'alumnat

En l'exemple que segueix, observem com la MC segueix aportant les informacions de les característiques dels informes d'avaluació i formula orientacions per a la seva elaboració; la MN sol·licita informacions específiques sobre les tasques que detalla la MC. En aquest fragment podem observar també com la MN formula comentaris que contribueixen a concretar els criteris per a la realització d'algunes de les tasques de seguiment. En aquest marc d'indagació, la MN formula puntualment interpretacions de les tasques que explica la MC. Els comentaris de la MN ajuden a explicitar els requeriments que cal conèixer per portar a terme aquestes tasques seguint els criteris establerts a l'escola (94).

81 MC Hi ha, hi ha algun problema, i, i ja veus que a P3 ja s'ha dit... Han arribat a un acord... I a P4, pues dius... per què no s'ha fet? O com està el tema? Saps? Per això va molt bé llegir -t'ho abans de l'entrevista. (.) <b>I els informes...</b> (4 segons)										I c (E)				
82 MN Perquè aquest se suposa que quin és?									R	I-D	33			
83 MC Aquest és el primer informe, que [és eh...]										R-E				
84 MN [L'últim no hi és].									F	I-E	34			
85 MC ...que és totalment obert.										R c (E)				
No. L'últim és el que ens va donar, la:... que ens els van deixar a baix al casiller la Cristina...									R	I-E	35			
86 MN I que vam fer amb ell?										R	I-D	36		
87 MC Jo els meus els tinc guardats a la classe, tu? (.) Igual els tinc tots jo. Igual els tinc tots jo eh, igual els van donar a P3 i...													R-E	
[Llavors, l'últim...]												I c (E)		
88 MN [...Si no per aquí dintre.]													F-R	
89 MC ... l'hem d'afegir aquí. [Vale?]												I c (E+)		
90 MN [Vale.]												R-R		
91 MC Aquest va ser totalment obert, que és, m... a veure com estava ella no? l'últim és on ja es valoren més els aprenentatges que ha assolit i que no ha assolit a P3. Que això també va bé que t'ho miris de cara a fer l'informe eh més que res. Sí?												I c (E)		

92 MN EL.que...ha... a l'últim.						R-R		
93 MC L'últim.						F-R		
94 MN A veure si alguna cosa l'ha assolit ara.						R	I-E	37
95 MC Exacte. [Exacte].							R-R	
96 MN [Vale]. ()							F-R	

Fixem-nos com la MN, en alguns moments, interpreta i concreta els criteris amb els quals cal complir la tasca establerta (94, 156) i, en altres, formula comentaris amb què informa del material de què disposen per portar a terme la tasca (160, 162). Les mestres elaboren una representació compartida del que suposa realitzar aquest conjunt de tasques a l'escola, i això inclou tant les demandes d'informació més explícita per part de la MN, com la formulació de comentaris a través dels quals va fent emergir en la conversa elements de les tasques que cal compartir amb la MC per tal d'actuar seguint els criteris establerts per l'escola a l'hora d'executar-les. La MC, al seu torn, accepta les aportacions de la MN i hi respon a través de moviments de reconeixement o amb noves aportacions (entregues) amb les quals matisa, precisa i/o amplia amb noves informacions-explicacions els elements assenyalats per la MN en les seves intervencions. Aquestes informacions aportades per la MC, com hem vist, en altres moments, eren suscitades pels requeriments més explícits de la MN.

#### Exemple 4. Caracterització guiada de l'elaboració de documentació de seguiment del grup classe

155 MC <b>Pas de nens</b> () Aquesta també hi ha un model allà de... de full, a... després t'ho ensenyo on està... a la sala de profes, i has d'anotar tu lo que et diu cada, o sigui, el que et va dir per exemple, la... lo que t'has trobat aquí. Has de dir, a P3, tal persona m'ha dit això, l'organigrama familiar i això. I tu ho anotes aquí, llavors a P4, tu lo que passaràs a P4, vale? Tu la Sara.	I.c. (E)							
156 MN Més, més visual que això en cada graella que hem de omplir.	R	I-E	54					
157 MC És que la graella que hem d'omplir que tenim al nostre dossier, jo per exemple penso fer una fotocopia i enganxar-la aquí. () Saps? No, no, no, no ho transcriuré 2 cops. Saps el [que et vull dir?]		R	I-E+	55				
158 MN [La graella que] ens va donar la Núria, que ens va donar 3 o 4 còpies, ens va dir, feu-vos les 25. La, la de traspàs de nens?			R	I-D	56			
159 MC Lo que tenim al dossier aquell que tenim, un full, blanc, per cada nen, saps? Jo allí m'apunto el traspàs de nens, no sé tu què t'hi vols apuntar. () És això, traspàs de nens, és això.				R-E				
160 MN ...Sí però ens va donar la Núria un model. On col·locar això.				F	I-E	57		
161 MC Vale, pues és això. Això tu, t'ho has de [posar].						R-R		
162 MN [Que no] és la nostra llibreta de... classe.						I.c. (E)		
163 MC Però és molt similar, allí diu qui te fa el traspàs i el curs. Has d'apuntar la persona que t'ho fa...				R	I-E	58		
164 MN I és allò el que fotopies i poses aquí?					R	I-D	59	
165 MC Sí. O ho fas directament aquí, és igual. Vale?						R-E		

L'estructura que defineix els intercanvis en la seqüència resulta clara. La sessió ens mostra una forma de caracterització de les tasques de seguiment molt guiada per part de la MC, la qual orienta en tot moment l'actuació de la MN i li facilita la informació necessària per conèixer els criteris establerts a nivell de centre. Així mateix, procura que aquesta informació pugui ser usada per la MN en l'acció pràctica a l'hora de portar a terme el conjunt de tasques de seguiment i d'avaluació dels alumnes. La MN, per la seva banda, formula requeriments diversos per anar concretant amb major detall aquesta tipologia de tasques a l'escola.

Aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta es localitza de manera puntual en una de les sessions de coordinació del nivell, concretament en la sessió 6; una sessió que té lloc el mes d'octubre, un moment del curs en què les mestres han d'iniciar les tasques de seguiment i d'avaluació del progrés dels alumnes.

### **6.3. El nucli de l'activitat conjunta de planificació. Les activitats d'ensenyament i aprenentatge, i les tasques docents d'avaluació i seguiment**

En l'apartat anterior hem analitzat les formes comunicatives en l'activitat conjunta dels mestres que ens han permès estudiar-la amb més detall. Per tal de seguir aprofundint en la seva anàlisi i comprensió, a continuació presentem les activitats o tasques específiques entorn de les quals s'articula l'activitat conjunta de les mestres en les sessions de coordinació: les activitats d'ensenyament i aprenentatge, i les tasques docents d'avaluació i seguiment de l'alumnat. En primer lloc, presentarem aquestes activitats i tasques de manera contextualitzada en la sessió de coordinació en què apareixen i, en segon lloc, n'elaborarem una interpretació global en el conjunt de les sessions de coordinació

La presentació s'acompanya de mapes de sessió, que mostren l'organització de la sessió en seqüències específiques i inclouen, en aquest cas, les activitats o tasques d'e/a objecte de caracterització i/o distribució en cada seqüència de cadascuna de les sessions.

Abans de continuar, volem recordar les dues grans formes d'activitat conjunta entre les mestres que defineixen les sessions de coordinació del nivell; per una banda, la *planificació d'activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge* (SI 1) i, per l'altra, la *caracterització de l'avaluació i el seguiment de l'alumnat a l'escola* (SI 2). Així mateix cada forma d'organització de l'activitat conjunta presenta focus específics. La caracterització de l'avaluació i el seguiment de l'alumnat presenta un únic focus d'activitat conjunta: la caracterització de les tasques i procediments per fer efectiva l'avaluació i el seguiment dels alumnes del grup classe que cada mestra tutoritza. L'activitat conjunta de planificació d'activitats i tasques d'e/a, com ja hem exposat, mostra més variabilitat, atès que es pot presentar en diferents moments més focalitzada en uns o en uns altres aspectes.

Recordem breument els focus d'activitat conjunta de *planificació*:

#### **a) La caracterització situada**

Les mestres centren la seva activitat conjunta a caracteritzar de manera situada les activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge en els plans de treball dels grups classe del nivell: actuacions vinculades a la concreció de les característiques de les activitats (de la pròpia tasca i/o de l'activitat conjunta dels participants) en els plans de treball del nivell. En les seqüències, les activitats o tasques d'e/a són caracteritzades de manera situada en el pla, prenent en consideració aquells elements (espais, suports, etc.) que les sostenen i en permeten la seva concreció efectiva. La relació entre la identificació dels trets propis de l'activitat i la identificació dels elements que permeten fer-la efectiva en la pràctica i faciliten als mestres distribuir-la en el pla no sempre es porta terme de manera equilibrada. La caracterització pot presentar-se més focalitzada en uns o altres elements. Ho mostrarem de manera més detallada en l'anàlisi dels continguts.

El procés de caracterització de les activitats implica dinàmiques d'activitat conjunta diferenciades, com ja hem mostrat, però, de manera general, podríem concloure que suposa:

- i. *Identificar i proposar* activitats objecte d'inclusió potencial en el pla. Per identificar les activitats que poden ser objecte d'inclusió en el pla, les mestres poden fer propostes diverses per valorar quina resulta més idònia d'incloure-hi, d'acord amb les condicions que faciliten la seva implementació a les aules i la seva distribució en el pla; o també pot ser fruit d'una revisió prèvia de l'estat de la planificació o l'estat de desenvolupament de la tasques ja iniciades. Això fa que a l'inici de les seqüències hi pugui haver un momenten què les mestres fan referències a activitats diverses.
- ii. Elaborar una representació compartida d'aquella activitat que cal incloure en els plans de treball del nivell. El que nosaltres hem anomenat *caracterització*. Les mestres *caracteritzen* les activitats, amb major o menor grau de detall, atenent a les situacions en què caldran ser implementades (situada).
- iii. *Distribuir* l'activitat o tasca d'e/a ubicant-la en franges disponibles del pla de treball del grup classe. La distribució forma part de la pròpia caracterització (situada), atès que l'activitat d'e/a ha de poder plasmar-se en el pla de treball de manera que la franja en què ha estat ubicada integri les condicions que sostinguin la seva plasmació pràctica. Així mateix, i com ja vam explicar, la distribució no sempre és un element explícit i objecte de discussió en la planificació que les mestres elaboren, especialment, quan centren la seva activitat en aspectes específics de la caracterització com el disseny i l'elaboració dels materials de la tasca. Per altra banda, i com ja vam posar de relleu, en alguns moments, la distribució i gestió del pla de treball es podria convertir en el focus de l'activitat conjunta de les mestres.

#### **b) La distribució i organització d'activitats i tasques en el pla**

Les mestres centren la seva activitat conjunta en la distribució i/o ajust d'activitats en els plans de treball de cada grup classe del nivell. Es tracta de seqüències focalitzades a disposar les activitats en el pla i a cercar les condicions que facin viable l'activitat en el pla sense necessitat de caracteritzar-la. Malgrat que la distribució també apareix en les seqüència de caracterització situada, en altres moments, esdevé el focus de l'activitat conjunta de les mestres. Així mateix, en ocasions, cal fer *efectiva* aquesta distribució (cal ubicar l'activitat en alguna franja del pla) el que implica:

- i. Identificar quina o quines activitats d'e/a resten per incloure ens els plans de treball dels grups del nivell (o en algun dels plans de treball dels grup del nivell).
- ii. Identificar les condicions en el pla que facin possible la inclusió de l'activitat d'e/a i ubicar-la-hi.

En altres moments, però, hem pogut constatar que no cal fer efectiva aquesta distribució, sinó que és ja quelcom previst per una de les mestres, que el que fa és *compartir-la* amb l'altra, de manera que les mestres s'informen mútuament de les activitat previstes en el seu pla i de la forma en què les han integrades. Recordem que per a nosaltres l'activitat conjunta de les mestres en ambdós casos es focalitza en la distribució, malgrat que presenti aquesta especificitat.



### c) L'anàlisi dels condicionants que alteren l'activitat habitual del grup classe

Les mestres centren la seva activitat conjunta a analitzar els elements que alteren l'activitat conjunta del grup classe i condicionen la planificació prevista.

L'anàlisi que mostrem en aquest apartat està centrat en les activitats o tasques d'e/a, particularment a posar en relació les actuacions de les mestres relacionades amb aquestes activitats d'e/a en cada una de les seqüències comunicatives que configuren la planificació. Així mateix, també farem referència a les tasques docents d'avaluació i seguiment que les mestres han de portar a terme al llarg del curs; un conjunt de tasques que no es porten a terme a les aules, sinó que es caracteritzen a nivell de centre i que podem localitzar en una única sessió de treball conjunt (S6).

Les activitats o tasques d'e/a de què parlen les mestres i la seva distribució al llarg de les sessions de coordinació es mostraran en cada mapa de sessió. Aquests mapes incorporen les activitats a què les mestres fan referència en de cada una de les seqüències comunicatives, cosa que ens mostrarà que a l'interior de cada seqüència les mestres poden fer referències a activitats diverses i això, com veurem, resultarà especialment rellevant en les seqüències de caracterització situada, on les mestres es refereixen a les activitats amb motius diversos.

#### 6.3.1. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge en les seqüències de caracterització situada

Les mestres evoquen activitats diverses en les seqüències de caracterització situada i ho fan guiades per motius diferents:

1. Actuacions dirigides a la caracterització situada de l'activitat. Aquesta relació entre l'actuació de caracterització i l'activitat es mostrarà a la columna esquerra dels mapes. Les activitats ubicades en la columna esquerra són activitats sobre les quals les mestres elaboren una representació compartida (CS).
2. Altres actuacions relacionades amb les activitats que també es porten a terme en el marc de les seqüències de caracterització situada d'activitats. Aquestes es mostraran en la columna dreta dels mapes i es concreten de la manera següent:
  - a) Per identificar i acordar l'activitat que serà objecte de caracterització i inclusió en el pla les mestres revisen l'estat de distribució d'algunes activitats en el pla (quines tenim i quines ens falta distribuir en el pla o en algun dels plans de treball) o bé revisen l'estat de desenvolupament d'algunes activitats ja iniciades en els grups (en quin punt estem de l'activitat?). En aquest moment inicial, també es poden formular *propostes d'activitats diverses* i valorar-ne la seva potencial inclusió. És per això que, en els moments inicials de la planificació, les mestres anomenen activitats diverses per identificar i acordar aquella que serà objecte d'inclusió en el pla i, particularment, en aquest tipus de seqüències serà objecte també de caracterització. Aquestes actuacions inicials d'identificació permeten a les mestres establir una representació compartida de l'estat de la planificació i de l'activitat que serà objecte de planificació, i planificar de manera coordinada, atenent a les casuístiques de cada

grup classe, als condicionants que defineixen cada pla i a la seqüenciació d'activitats previstes en la programació del nivell. Es tracta d'activitats anomenades per la Identificació del que esdevindrà el nucli de l'activitat de planificació conjunta (*què hem fet, on som, què ens falta? quina podríem fer?*) -I (R/P)- .

En altres moments, però, aquesta exploració prèvia no hi és, sinó que la tasca que les mestres identifiquen inicialment ja és aquella que caracteritzen i inclouen en el pla de treball. Com hem posat de relleu prèviament, la dinàmica de planificació és variable per la qual cosa també és possible identificar moments en què les mestres comparteixen l'estat de desenvolupament d'una activitat iniciada en els respectius grups classe (per exemple, el conte de la Tana o el tastet de magrana) i caracteritzen, al seu torn, la situació en què l'han portada a terme. En aquests casos, malgrat que també estiguin compartint l'estat de desenvolupament de l'activitat iniciada, estan concretant les formes amb què l'activitat s'ha portat a terme a les aules, cosa que per a nosaltres ja inclou, en algun grau, la seva caracterització. Les mestres estant compartint l'estat de desenvolupament de l'activitat (què hem fet i on hem arribat) i ho fan elaborant una representació compartida de la seva posta en funcionament a l'aula, en aquest cas, de manera retrospectiva. En aquests casos, situarem l'activitat en la columna esquerra, atès que l'activitat que anomenen és caracteritzada.

- b) Per concretar la caracterització de l'activitat identificada (situada en la columna de l'esquerra), les mestres fan referències a altres activitats, que són evocades en el mateix procés de caracterització. La caracterització de l'activitat reclama definir formes organitzatives específiques que conjuguin més d'una activitat. Aquest fet requereix fer al·lusions a d'altres activitats que ajuden a concretar la caracterització que les mestres elaboren.

En ocasions, el procés de la caracterització de l'activitat d'e/a comporta un desplegament específic que exigeix, al seu torn, que d'altres activitats es desenvolupin en *simultaneïtat* amb la que és objecte de caracterització (*mentre uns nens fan l'activitat objecte de caracterització, els altres han de poder fer-ne d'altres: mig grup farà una cosa i l'altra mig grup l'altra*). Per exemple, per portar a terme l'activitat «càlcul mental-quinzet» (activitat caracteritzada situada en la columna esquerra) se selecciona una estructura successiva d'activitats, en la qual aquesta primera activitat es combina i s'organitza de manera conjunta amb una altra activitat «jocs a les taules» (una activitat que els mestres no caracteritzen, però que contribueix a crear les condicions de sosteniment de l'activitat caracteritzada). Atès que aquesta activitat no és caracteritzada específicament, se situa en la columna de la dreta.

En altres moments, és possible que les activitats es desenvolupin en *relació de successió*; es a dir, el desplegament d'una determinada activitat inclou incorporar-ne d'altres en una mateixa franja horària («dictat de paraules i jocs de llenguatge» «explicar el conte i fer el pastís») de manera successiva. Es tracta d'activitats anomenades per al Sosteniment de la Caracterització d'una activitat determinada- **SC**- .

- c) La caracterització situada d'una l'activitat implica cercar formes per disposar-la de manera adient el pla, el que pot suposar haver-la de posar en relació amb altres activitats que també caldrà integrar. Per aquest motiu, podem observar que les mestres, en el procés de caracterització d'una activitat, n'anomenen d'altres que cal integrar i disposar en el pla de

treball del grup, de manera que en resulti un pla de treball ajustat i viable per a cada un dels grups classe.

Per exemple, en el procés de caracterització d'una activitat (per exemple, fer un berenar de fruites de tardor), les mestres s'adonen que han de considerar altres activitats que condicionen la ubicació de l'activitat del berenar (per exemple, l'aniversari d'un nen del grup). En aquest sentit, la caracterització de les activitats implica conjugar activitats comunes i específiques dels grups classe respectius. La caracterització en el pla de les activitats implica cercar formes per ubicar-les-hi en condicions adients.

En altres moments, la inclusió en el pla de l'activitat caracteritzada els permet identificar franges disponibles en les quals és possible ubicar altres activitats. Per exemple, les mestres poden distribuir i caracteritzar una activitat («les cançons de la Bertà») i la seva ubicació en un espai del pla els permet veure que resten espais disponibles per poder integrar-n'hi d'altres («els llibres blancs»). En els dos casos, les activitats són anomenades amb l'objectiu últim de **Distribuir** de manera ajustada el conjunt d'activitats en el pla **-D-**.

- d) En el marc de la caracterització també es poden reforçar els acords de la planificació, ja sigui confirmant la inclusió i/o ubicació de les tasques en el pla, recordant-les i/o ratificant l'ordre amb què caldrà considerar-les («primer fem la rutina i després ja començarem a explicar un llibre blanc») o bé informant d'algunes tasques que ja ocupen un lloc en el pla (sobre les quals ja es té una ubicació prevista) («aquí jo tinc la música») i que les mestres poden recordar a l'hora d'elaborar el pla de treball del seu grup. Es tracta d'activitats anomenades per reforçar o ratificar acords de planificació **-RAP-**.

### 6.3.2. Les activitats d'ensenyament - aprenentatge en les seqüències de distribució

En les seqüències focalitzades en la distribució, els motius pels quals les mestres evocuen les activitats estan més clarament definits. Les mestres, fonamentalment, identifiquen les activitats (a partir o no de la revisió de l'estat de la planificació) per distribuir-les en els plans i les ubiquen en franges disponibles dels plans dels grups classe.

Podríem dir que les mestres anomenen les activitats atenent a dos grans motius:

- a) Fer *efectiva* la distribució i/o l'ajust de les activitats en el pla (ja sigui en el pla d'un dels grups o bé en els dos plans dels dos grups classe), sense caracterització.

En la distribució de les activitats d'e/a, les mestres poden anomenar altres activitats que els calgui considerar de manera relacionada. L'elaboració del pla pot suposar fer referències a diverses activitats, ja sigui per a la identificació d'aquella que resta per ubicar en un o en els dos plans de cada grup classe, que alhora pot ser fruit d'una revisió prèvia de l'estat dels plans o de l'estat de desenvolupament de les tasques, i seguidament cercar un espai del pla que reuneixi les condicions per poder-la-hi ubicar, confirmar la possibilitat d'ubicació i finalment ubicar-la-hi.

En aquest procés, és possible que les mestres hagin d'anomenar activitats amb propòsits diversos, però l'objectiu últim és procurar la distribució i/o l'ajust d'aquestes activitats en els plans.

Es tracta d'activitats anomenades per ser distribuïdes en el pla, ubicant-les o reubicant-les en franges disponibles d'aquest pla **-D-**.

- b) *Compartir* l'estat dels plans de treball i comprovar que els plans avancen de manera coordinada i d'acord amb el que estava previst. Les mestres s'informen mútuament de la distribució d'activitats efectuada o prevista en el seu pla. En aquest cas, atès que les activitats no s'esmenten específicament per fer-les efectives ni per acordar-ne la distribució, les assenyalem com a activitats que es mencionen per compartir l'estat del pla **-CEP-**.

Les mestres poden referir-se a les activitats d'e/a que ja han distribuït o tenen previst de distribuir (concretant quines han distribuït, de quina forma ho fan fet, en quina franja i d'acord amb quins criteris), i que, molt puntualment, també els pot portar a revisar l'organització d'activitats previstes en el cicle (per exemple, quan es tracta d'activitats que inclouen el conjunt de grups del cicle com són «els patis o els racons»). En aquest cas, però, allò característic és que les activitats a què es fa referència ja estan contemplades, ja tenen una ubicació prevista en el pla de les mestres i, per tant, es presenten amb l'objectiu últim de compartir amb l'altra mestra l'estat del propi pla.

Voldríem precisar que aquests elements presenten semblances amb el que anteriorment havíem identificat en el marc de la caracterització situada, ja que les mestres també poden fer referència a les activitats que tenien previst distribuir i les esmentaven en la conversa per ratificar que formaven part del seu pla de treball (**RAP**). En el marc de la caracterització, és habitual que les mestres verbalitzin els acords de planificació (*què faré i com organitzaré les activitats en el meu pla*).

Tanmateix, hem volgut indicar de manera específica un fet semblant que es produïa en el marc de la distribució d'activitats i tasques en el pla; el nomenament d'aquelles activitats que ja estan previstes i/o ja ocupen un lloc en el pla de les mestres i la distribució de les quals no és necessari d'acordar (**CEP**).

### 6.3.3. Les activitats en les seqüències d'anàlisi dels condicionants de l'activitat conjunta del grup classe

Pel que fa a les seqüències focalitzades a analitzar els condicionants de l'activitat conjunta en el grup classe, les mestres poden puntualment assenyalar l'activitat específica que resulta alterada pels alguns elements que s'analitzen en aquesta tipologia de seqüències. En aquests casos, indicarem l'activitat que ha resultat alterada **-Aa-**.

En síntesi, els mapes ens mostraran:

1. Activitats mencionades per ser objecte de **Caracterització Situada (CS)**. Aquestes activitats es trobaran ubicades en la columna esquerra dels mapes.

2. Activitats mencionades amb motius diferenciats. Aquestes activitats les trobarem a la columna dreta dels mapes:
  - Activitats mencionades per **I**dentificar les activitats objecte de caracterització-distribució. Les mestres poden formular prèviament propostes d'activitats diverses (p) per valorar la seva potencial inclusió en el pla (*quines activitats podríem fer?*) o bé per palesar la necessitat de revisar l'estat de la planificació i/o l'estat de desenvolupament de les activitats i poder identificar aquelles que cal considerar en la planificació conjunta del nivell. Aquesta revisió prèvia els fa citar activitats diverses (*quines activitats hem fet, quines en falta contemplar, en quin punt ens trobem?*) **I(P/R)**.
  - Activitats mencionades per ser **D**istribuídes-ubicades en franges del pla (**D**).
  - Activitats mencionades per **S**ostenir la **C**aracterització elaborada (**SC**).
  - Activitats mencionades per **R**atificar **A**cords de **P**lanificació (**RAP**) .
  - Activitats mencionades per **C**ompartir l'**E**stat del **P**la de treball (**CEP**).
3. En les seqüències comunicatives d'anàlisi dels condicionants de l'activitat conjunta en el grup classe, ni la caracterització ni la distribució són el focus de l'activitat conjunta de les mestres. Tanmateix, en aquestes seqüències, les mestres també poden fer referència a les activitats. Les mestres analitzen i exploren aquells elements que condicionen el desenvolupament de l'activitat prevista en el grup classe. Aquests elements poden condicionar, com veurem, algunes activitats d'e/a previstes en la planificació (**Aa**; referència de l'activitat que resulta alterada).
4. En un altre ordre de coses, els mapes ens mostraran un darrer element, *les formes comunicatives* que caracteritzen cada una de les seqüències, cosa que ens permetrà veure com s'han caracteritzat les diverses activitats, com s'han distribuït i com s'han analitzat elements que han alterat l'activitat conjunta del grup classe i, per tant, la planificació prevista.

Recordem que en les seqüències de *caracterització situada* havíem identificat les formes comunicatives següents:

- Guiada-indagada (**G-I**)
- Guiada -acceptada (**G-A**)
- Guiada-disputada (**G-D**)
- Coconstruïda (**CO**)

En les seqüències de *distribució* havíem identificat les formes comunicatives següents:

- Guiada- Indagada (**G-I**)
- Distribució efectuada conjuntament (**DC**)

Les mestres coordinen la distribució i/l'ajust de les tasques en el pla, acorden la distribució d'una tasca en el pla, ho fan informant-se de les possibilitats de distribució que ofereix el seu pla, i es poden *interpel·lar* per acordar la distribució de la tasca.

- Distribució prevista compartida (**DpC**)

Les mestres s'informen (o coinformen) de la distribució de tasques prevista, de l'estat del seu pla de treball, del que tenen previst distribuir i es poden *interpel·lar* per conèixer més elements del pla de l'altra.

En les seqüències comunicatives d'anàlisi dels condicionants de l'activitat conjunta en el grup classe, la forma comunicativa característica de les seqüències l'hem anomenada d'indagació-interpretació (**IND-INT**).

En les seqüències comunicatives de *caracterització de l'avaluació i el seguiment de l'alumnat a l'escola* les mestres no planifiquen les activitats d'e/a que portaran a terme amb els alumnes a l'aula, sinó que se centren en la caracterització de les tasques relatives a l'avaluació i el seguiment dels alumnes a l'escola. Igual que en els casos anteriors, els mapes mostren en la sessió, la relació entre les tasques objecte de caracterització i la forma comunicativa característica que pren la seqüència entorn de la qual s'organitza el discurs de les mestres i que hem anomenat **guiada-indagada (G-I)**.

Seguidament presentem l'anàlisi de les activitats en cada una de les sessions de treball conjunt i en cada una de les seqüències comunicatives que les configuren. Mostrarem un mapa d'activitats per a cada sessió i una breu interpretació del conjunt de la sessió i de cada una de les seqüències, i ens fixarem de manera específica en les activitats mencionades a l'interior de cada seqüència.

### 6.3.4. Identificació i anàlisi de les activitats en les sessions i seqüències comunicatives

A continuació descrivim el conjunt d'activitats aparegudes en les diverses sessions de coordinació i en cada una de les seqüències.

#### Sessió 1

Al llarg de la sessió 1, que està configurada per 11 seqüències comunicatives, les mestres caracteritzen el conjunt d'activitats i tasques que portaran a terme al llarg de les primeres setmanes de setembre. El mapa ens mostra que les activitats que es presenten són caracteritzades de manera situada en el plans de treball de cada grup classe del nivell. En les primeres sessions, les activitats del nivell són inicialment «noves o desconegudes» per a la MN que arriba a l'escola i, per tant, es fa necessari elaborar-ne una representació compartida amb la mestra amb més competència a l'escola, que té més domini del conjunt de les activitats previstes en la programació del nivell. El conjunt de les activitats objecte de caracterització situada són caracteritzades en algun àmbit, a través de formes d'indagació per la mestra novella.

Per altra banda, el mapa ens mostra les activitats caracteritzades i d'altres que les mestres anomenen en el marc de la caracterització, però que no són caracteritzades. En definitiva, l'activitat de planificació integra activitats caracteritzades i no caracteritzades, que les mestres consideren de manera relacionada.

En la sessió 1, trobem puntualment dues seqüències comunicatives on les activitats caracteritzades no es despleguen emprant cap forma d'indagació significativa que contribueixi a concretar-les. És el

cas de les activitats «mirar com ens cordem les bates» i «poema de plats i fideus» o «conversa-jocs orals a la rotllana».

Les activitats se situen i es relacionen en les seqüències de la manera següent:

8 Taula 6.8. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 1

Forma Com. SQ	CS	Núm. SQ	I (R/P)	SC	D	RAP	CEP	AA
G-I	punxar el plat-parar la taula	SQ_01		jocs per taules		música		
G-I	explicació de les normes de racons de joc de fora a la rotllana	SQ_02						
G-I	cavallets de pintura	SQ_03						
G-I	llibres blancs	SQ_04				rutina		
G-I	el conte: "conversa-jocs orals a la rotllana (no indagada)	SQ_05	rotllana	pastis				
G-I	càlcul mental-quinzet	SQ_06		jocs per taules				
G-I	seure els nens de forma definitiva; mirar titelles-conversa sobre contes populars (escollir un conte, dibuixar un personatge, pintar el personatge)	SQ_07						
G-I	retallar els coberts amb tisora; omplir el plat amb pasta (fideuets)	SQ_08						
G-A	mirar com ens cordem les bates	SQ_09						
G-I	preparar materials de les activitats caracteritzades (parar la taula)	SQ_10						
G-I	una tarda de psico	SQ_11						

En la **SQ 01**, la MN identifica l'activitat que necessita ubicar en el seu pla de treball «**punxar el plat**». Aquesta activitat és caracteritzada i inclou formes d'indagació (MN). El bon desenvolupament de l'activitat requereix contemplar més d'una sessió de treball; el que fa que, per gestionar bé la dinàmica del grup, pugui considerar-se l'alternança amb l'activitat «jocs a les taules»; aquesta es menciona pel bon desenvolupament de l'activitat, però no es caracteritza.

En la **SQ 02**, les mestres comparteixen la representació de l'activitat «**explicar els racons de joc**»; una activitat que es realitza a l'hora de la rotllana. La «rotllana» en ocasions es menciona com a franja horària específica en què les mestres poden portar a terme altres activitats o bé com una activitat que té una estructura característica. En aquest cas, s'anomena com una franja horària en què és possible portar a terme altres activitats, a banda de les pròpies de la rotllana. En aquest cas, a la rotllana, es poden explicar les normes dels racons de joc.

En la **SQ 03**, les mestres caracteritzen l'activitat «**cavallets amb pintura**» i s'assenyala la seva idoneïtat per a portar-la a terme a l'hora dels «racons»

En la **SQ 04**, es menciona la «rutina» (és a dir, el que les mestres fan habitualment al matí quan arriben els nens a les aules), que coincideix amb l'activitat a què també poden referir-s'hi com a «rotllana». Després de la rutina habitual, caldrà portar a terme l'activitat de «**llibres blancs**», sobre la qual a les mestres els cal compartir les formes amb què cal iniciar i portar a terme aquesta activitat a l'aula.

En la **SQ 05**, es menciona de nou la «rotllana» amb l'objectiu de comprovar les condicions que defineixen el pla de treball de la MN i, en conseqüència, considerar o no activitats en aquesta franja. Aquest inici els porta a considerar l'activitat «**el conte**», que és mencionada per la MN, ja que és l'activitat que té contemplada en el seu pla. L'activitat del pla de la MN coincideix amb la franja en

què es compta amb la mestra de suport. L'activitat mencionada, es caracteritza amb l'ajuda de la MC, que confirma que aquesta activitat la pot portar a terme la mestra de suport. La MC modela de quina manera ho podria fer la mestra de suport. Així mateix, la MN necessita considerar altres activitats molt pròpies del seu grup classe («pastís») i que ha d'integrar en el pla de treball. Les mestres acorden que el «pastís» es pot portar a terme just després de l'activitat que realitzarà la mestra de suport, «el conte». Al final de la SQ, la MC, amb l'objectiu de configurar el seu pla de treball, informa de l'activitat que la mestra de suport portarà a terme a l'hora de la rotllana **«conversa-jocs orals»**. L'activitat és puntualment caracteritzada per la MC, però no indagada per la MN. La MC compta amb la mestra de suport un dia a la franja de rotllana, cosa que li reclama pensar i considerar una activitat per portar a terme en aquesta franja. La MC comparteix amb la MN l'activitat que té pensada per a la mestra de suport (jocs orals)

En la **SQ 06**, les mestres caracteritzen l'activitat de **«càlcul mental-quinzet»**; la implementació de l'activitat reclama una determinada estructura d'activitat conjunta. El desenvolupament de l'activitat reclama dividir el grup classe i distribuir una altra activitat, «racons de joc» (aquesta activitat no es caracteritza).

En la **SQ 07**, les mestres se centren en la caracterització de l'activitat **«mirar titelles-conversa sobre contes populars»**, que inclou alhora tasques diverses (escollir un personatge, dibuixar, pintar); prèviament, però, les mestres han de fer una activitat prèvia, cal «asseure el nens de forma definitiva» com una condició necessària per a la introducció de l'activitat a l'aula. L'organització dels nens a l'aula facilitarà l'inici de l'activitat que serà objecte de caracterització més detallada en la seqüència «mirar titelles-conversa sobre contes populars». La caracterització de l'activitat es desplega a través de formes d'indagació de la MN.

En la **SQ 08**, una de les activitats considerades en el pla per la MC és **«retallar els coberts amb la tisora»**. En la seqüència s'indiquen puntualment algunes característiques d'aquesta activitat. La MN sol·licita informació sobre una altra activitat **«omplir el plat amb pasta»**, aquesta activitat es caracteritza en la seqüència. La MN cerca la disponibilitat per ubicar les activitats en el seu pla de treball, cerca l'encaix de les activitats «retallar els coberts» i «fideuets» en el pla.

En la **SQ 09**, la MC proposa la incorporació d'una activitat per incloure en els plans del nivell **«mirar com cordem les bates»**; aquesta activitat es caracteritza sense formes d'indagació (MN) que la despleguin. La caracterització de l'activitat genera algunes valoracions puntuals de la dificultat que suposa als alumnes (es valora la dificultat que afegeix a l'activitat el tipus de botons de les bates).

En la **SQ 10**, les mestres revisen les tasques de preparació de les activitats caracteritzades, es tracta d'una seqüència molt breu que, pel context en què té lloc, considerem que forma part, en un sentit ampli, de la caracterització situada desenvolupada al llarg de la sessió. De manera molt puntual, les mestres fan referència a les activitats que s'han caracteritzat en la sessió («parar la taula»). S'identifica indagació puntual (MN) i la MC s'assegura de la seva comprensió.

En la **SQ 11**, la MC indica una altra de les activitats que cal considerar en la planificació del treball, i que han d'incloure en el seu pla de treball setmanal (**«una tarda de psico»**). En aquest cas, la caracterització s'inicia cercant la situació en el pla que la possibilita i se segueix caracteritzant a través de formes d'indagació de la MN.



## Sessió 2

Al llarg de la sessió 2, les mestres segueixen caracteritzant les activitats d'e/a que portaran a terme en el nivell. En conseqüència, en aquesta sessió identifiquem majoritàriament seqüències comunicatives pròpiament centrades en el caracterització situada. Les mestres segueixen caracteritzant de manera situada en els plans les activitats que han començat a aparèixer en la sessió anterior, vinculades a la temàtica de «parar la taula» («omplir el plat amb pasta, les sanefes del towalló o omplir el got amb guix»). Així mateix, les mestres també fan referència a altres activitats que no caracteritzen, però que necessiten considerar per poder gestionar la planificació com una proposta conjunta i relacionada. Si ens fixem en les seqüències, identifiquem que aquestes activitats no caracteritzades se situen a l'inici, durant la caracterització pròpiament dita i després d'aquesta.

Per altra banda, també és possible identificar activitats que es nomenen en seqüències comunicatives focalitzades en la distribució, on no es fan referències a cap element de caracterització. És el cas, per exemple, de la SQ 09, una seqüència on no hi ha caracterització de l'activitat, sinó únicament distribució d'activitats en el pla; en aquest cas, són objecte de distribució les activitats que havien estat caracteritzades amb anterioritat i no tenien encara una franja temporal adjudicada en el pla de treball de la MN («el tomàquet»).

Així mateix, trobem que al final de la sessió apareixen un conjunt de seqüències molt centrades a revisar conjuntament l'estat actual de la distribució de les activitats en el pla. En aquesta cas, les mestres anomenen un llistat d'activitats només per comprovar-ne la distribució.

Les activitats se situen i es relacionen en les seqüències de la manera següent:

9 Taula 6.9. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 2

Forma Com. SQ	CS	Núm. SQ	I (R/P)	SC	D	RAP	CEP	AA
G-I	racons de jocs de fora-raçó motriu	SQ_01						
CO	el conte de la Tana; classificar ous d'ocells - ordenar una seqüència d'ous	SQ_02				repàs del conte regal del Joan		
G-A	omplir el plat que vam punxar	SQ_03						
G-I	sanefes del towalló	SQ_04	retallar	mirar contes-jugar				
G-I	omplir el got-guix al got	SQ_05			música; posar-se les bates; rotllana			
IND-INT	condicionants activitat grup classe (entrada nens)	SQ_06						música
G-I	retallar coberts i guix al got	SQ_07		racons de joc		racons de joc (ratificar acord -qui farà racons?)		
G-I	fideus	SQ_08	posar pintura vermella als fideus; aniversari del Joan	jocs a les taules	dibuix d'aniversari; rotllanes ràpides			
G-I/In		SQ_09			enganxar i parar la taula; aniversari el tomàquet; coberts			
G-A	parlem de la Mercè	SQ_10						
G-A	poema de Martí i Pol que parla de plats i fideus (memoritzar el poema; fer els moviments-representació); presentació de l'1 i el 2 (l'indagada puntualment)	SQ_11	racons; quinzet; aniversari					
DpC		SQ_12					dibuix amb ceres; aniversari	
G-I/In		SQ_13			ensenyar l'ou d'estruc			
DpC		SQ_14					quinzet; "programar"; preparar materials caracteritzades (plats i fideus; towalló)	

La **SQ 01** s'inicia amb la identificació de l'activitat que cal ubicar als plans de treball, es tracta d'una activitat pròpia del cicle («els racons de jocs»). Les mestres inicien la sessió caracteritzant un dels racons de joc que la mestra novella haurà de portar a terme («**racó motriu**»); aquesta l'activitat és caracteritzada a través de formes d'indagació per part de la MN.

En la **SQ 02**, les mestres comparteixen informació sobre el desenvolupament d'una activitat iniciada en els respectius grups «**el conte de la Tana**». Això porta la MN a proposar una activitat vinculada a la temàtica treballada «**classificar ous d'ocells**». La MN inicia la caracterització de la proposta d'activitat que ha formulat, la MC recull la proposta de la MN i contribueix a desplegar-la puntualment. L'activitat, en aquest cas, és puntualment caracteritzada de manera conjunta per les mestres. Tanmateix, l'activitat proposada per la MN coincideix amb una de les activitats previstes en el projecte del nivell sobre picots i pica-soques que consisteix a «**ordenar una seqüència d'ous**». Aquesta coincidència amb una de les activitats ja previstes fa que la proposta no s'acabi integrant en el pla de treball de les mestres. Al final de la seqüència, la MN confirma les activitats que ha considerat en el seu pla, fer el «repàs del conte» i la celebració de l'aniversari d'un alumne del seu grup «regal del Joan».

En la **SQ 03**, es caracteritza de manera molt puntual l'activitat «**omplir el plat que vam punxar**» (s'indica l'actuació de les mestres a l'inici de l'activitat a l'aula amb els alumnes), la qual cosa no genera formes d'indagació específiques per part de la MN. L'activitat havia estat caracteritzada amb anterioritat (S1). Les mestres ja comparteixen la representació de l'activitat. Es tracta d'una seqüència molt breu perquè immediatament després la MN inicia un nou grup d'intercanvis, que no manté una vinculació clara amb els intercanvis anteriors (marca l'inici de la SQ\_04).

En la **SQ 04**, la MN proposa inicialment l'activitat «retallar» per distribuir-la en la franja horària que compta amb la mestra de suport (la situació del seu pla reclama pensar la inclusió d'una activitat en una franja determinada). Per la seva banda, la MC proposa una nova activitat més adequada a la situació plantejada i esmenta les «**sanefes**». L'activitat de les mestres se centra a caracteritzar més detalladament l'activitat «**sanefes del tovalló**», una activitat vinculada amb el conjunt d'activitats vinculades a «parar la taula». La caracterització es porta a terme amb formes d'indagació de la MN. Aquesta activitat reclama una determinada estructura que combina amb altres activitats, «mirar contes o jugar» quan els nens finalitzen l'activitat.

En la **SQ 05**, es caracteritzen activitats vinculades amb parar la taula «**omplir el got amb guix**»; aquesta activitat pot portar-se a terme a l'hora de racons de joc. L'organització de la l'activitat implica alternar-la amb els «racons de joc» (*mentre uns juguen, els altres poden fer l'activitat del «guix»*). Finalment, la distribució definitiva de l'activitat implica comprovar la disponibilitat de franges temporals en el pla, perquè hi ha altres activitats que cal contemplar en la planificació que requereixen temps. Aquest fet condiciona la ubicació definitiva de l'activitat caracteritzada. En aquest cas, la MN ha de considerar l'activitat de la «música», el moment de «posar-se les bates» i l'estona de la «rotllana» que acostumen a fer cada matí. La distribució de l'activitat «omplir el got amb guix» exigeix contemplar un conjunt d'elements de manera relacionada i complexa per fer avançar la planificació.

En la **SQ 06**, les mestres analitzen alguns condicionants que alteren l'activitat d'un dels grups del nivell (grup classe de la MN), en particular, la situació que s'exposa i analitza es vincula amb les normes que regulen les entrades dels nens a l'escola.

En la **SQ 07**, la MN explora la possibilitat de portar a terme activitats ja caracteritzades «**retallar coberts i guix al got**» emprant una nova estructura de participació social dels nens i nenes del grup

classe. Les mestres comparteixen la caracterització de les activitats esmentades per garantir-ne una implementació adequada a l'aula, la qual exigeix fer coincidir el seu desplegament amb el d'altres activitats, com els «racons de jocs», de manera simultània. Al final de la seqüència la MN confirma el dia que ha de portar a terme els «racons de joc».

En la **SQ 08**, la MC inicia la seqüència indicant l'activitat distribuïda en el seu pla («posar pintura vermella als fideus») i que havia estat mencionada en seqüències anteriors. Així mateix, la MN identifica l'activitat que ha de contemplar en seu grup «aniversari del Joan», i assenjala que té pendent la distribució de **«fideus»**, les mestres revisen de nou les característiques de l'activitat «fideus». Per tal de distribuir de manera adient el conjunt d'activitats en el pla, la MN identifica la presència d'altres activitats que ha de considerar en el seu grup classe «dibuix d'aniversari», aquest fet els exigeix reorganitzar algunes activitat ja ubicades com la «rotllana».

En la **SQ 09**, la MC indica una activitat ubicada en els seu pla «enganxar i parar la taula» això desencadena una revisió de la distribució de tasques en el pla de la MN; la MN necessita ubicar de manera definitiva una activitat prèviament caracteritzada i que la MC havia anunciat que ja tenia contemplada («la del tomàquet»); en la cerca de la situació que fa possible la ubicació de l'activitat en el seu pla, la MN menciona una de les activitats ja contemplades en el seu grup («aniversari»). La MN distribueix de manera ajustada en el seu pla de treball: l'activitat «d'enganxar i pintar el tomàquet». Al final de la SQ, la MC menciona puntualment l'activitat «dels coberts» atès que la distribució efectuada per la MN i guiada per la MC afavorirà una estructura d'activitat conjunta que permeti simultaniejar aquestes activitats; una estructura que podran implementar gràcies a la intervenció de la mestra de suport (l'activitat s'ubica en la franja en què es compta amb suport). Les activitats mencionades no es caracteritzen, sinó que només es mencionen per distribuir-les en el pla.

En la **SQ 10**, les mestres comproven els espais disponibles en el pla de treball i s'adonen de la necessitat de completar els espais disponibles del pla de la MN per tal d'avançar de manera coordinada. L'activitat que la MC anuncia que cal considerar és **«parlem de la Mercè»**; aquesta activitat es caracteritza sense formes d'indagació específiques que contribueixin a desplegar-la.

En la **SQ 11**, les mestres identifiquen espais disponibles en el pla de treball, particularment, en el pla de la MN. La MC assenjala l'activitat que cal considerar en un dels espais disponibles indicats per la MN (**«poema de Martí i Pol que parla de plats i fideus»**); l'activitat es caracteritza sense formes d'indagació específiques. Finalment, s'adonen que hi ha un espai disponible en el pla de la MN, i la MC assenjala quina activitat cal situar en la franja temporal disponible **«presentació de l'1 i el 2»**. L'activitat és caracteritzada i inclou una forma d'indagació puntual per part de la MN.

En la **SQ 12**, les mestres revisen l'estat de distribució de tasques en el pla de treball, i ho fan compartint informació sobre la distribució efectuada de les activitats «dibuix amb ceres» «aniversari», el que els permet comprovar que avancen de manera coordinada.

En la **SQ 13**, la MC assenjala una nova activitat «ensenyar l'ou d'estruç»; i comprova que ha estat distribuïda en el pla de la MN. La MC confirma la possibilitat de portar a terme l'activitat inicialment ja prevista per la MN en una franja determinada (en la conversa no queda clar si aquesta activitat ha estat també contemplada en el pla de la MC).

En la **SQ 14**, les mestres segueixen compartint informació sobre l'estat dels plans de treball (perden la sessió de «quinzet») i puntualment acorden el dia per programar la setmanes. Es tracta d'una seqüència

de seguiment del pla, atès que no s'acorden de manera específica propostes i avenços en el pla de treball dels grup classe. En la part final de la seqüència, les mestres recorden les tasques de preparació de material previstes (preparar les fitxes per a les activitats de «plats i fideus» i els materials del «tovalló»).

### Sessió 3

Els intercanvis de la sessió apareixen de manera molt relacionada i constitueixen una única seqüència comunicativa. Es tracta d'una sessió molt breu que s'articula entorn de la revisió de la distribució inicial que inicia la MN (intercanvi inicial amb què la MN inicia la SQ, on es vinculen la resta d'intercanvis de la sessió). L'intercanvi nuclear inicial de la MN a través del qual revisa les activitats distribuïdes en el pla de treball del seu grup dona lloc a diversos intercanvis dependents a través dels quals es completa el pla setmanal; la MC afegeix algunes propostes d'activitat que es caracteritzen de manera molt puntual en la sessió. Al final de la seqüència, podem observar com la MN organitza el seu pla de treball i hi distribueix activitats diverses (no caracteritzades en la sessió). La MN avança en l'elaboració del seu pla gràcies a la guia de la MC. En aquest sentit, estem davant d'una seqüència on les mestres caracteritzen de manera situada algunes les activitats i alhora en distribueixen d'altres que, tot i que no són caracteritzades en la sessió, també cal ubicar de forma adient en el pla de treball, especialment, en el de la MN.

Les activitats se situen i es relacionen en les seqüències de la manera següent:

10 Taula 6.10. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 3

Forma Com. SQ	CS	Núm. SQ	I (R/P)	SC	D	RAP	CEP	AA
G-I	conversa picots-pica-soques (fibra del bec); introduir la tardor amb Vivaldi: « <i>explicació del music; retrat de Vivaldi</i> »; anar al Parc de l'Oreneta* (*no indagades)	SQ_01	aniversaris; fideus a la cassola; passar audició Vivaldi		poema de Martí i Pol (plats i fideus); memorització; representació; càlcul mental; jocs de raonament; tallers; oreneta; racó de la tardor; llibre blanc			

En la **SQ 01**, la MN inicia la seqüència comunicativa revisant la distribució de les activitats de la programació en el seu pla de treball; per fer-ho, menciona les activitats «aniversaris», «fideus a la cassola» i «passar audició Vivaldi». Aquesta revisió permet a la MN identificar quina activitat li falta distribuir en el seu pla **«conversa sobre picots i pica-soques»**; l'activitat és puntualment caracteritzada en la seqüència. Així mateix, al fil de la revisió d'activitats de la MN, la MC assenyala l'activitat que podrien considerar en el nivell, proposa **«introduir la tardor amb Vivaldi»**, aquesta activitat també caracteritza puntualment sense formes d'indagació específiques per part de la MN. Per altra banda, la MC recorda també que cal tenir present l'activitat que ja havien caracteritzat en la sessió anterior «poema de plats i fideus» i que la MN passa a ubicar de manera definitiva en el seu pla de treball seguint les indicacions de la MC («la memorització» i la «representació»). En el marc de la revisió d'activitats que cal considerar en el pla, la MC formula una nova proposta d'activitat **«anar al Parc de la Oreneta»**, aquesta activitat es caracteritza molt breument sense formes d'indagació específiques per part de la MN. Finalment, la MN, després de revisar i distribuir el conjunt d'activitats en el pla, identifica algunes franges disponibles en què caldria ubicar-hi activitats. La MC l'ajuda a reorganitzar la distribució d'algunes activitats en el seu pla, seguint alguns acords presos en el cicle,

relatius a «càlcul mental», «jocs de raonament» i «tallers». La MN organitza el pla distribuint l'activitat de «l'oreneta» i «el racó de la tardor» i la MC proposa incloure «llibre blanc» en els espais buits del pla. Aquesta activitats que es distribueixen en el pla no són objecte caracterització.

#### Sessió 4

Al llarg de la sessió 4 apareixen formes de caracterització de l'activitat diferenciades, formes de caracterització situada de les activitats pròpies del nivell a l'escola, que inclouen la indagació per part de la MN, d'altres que s'accepten i es distribueixen, i altres que es concreten i dissenyen de manera més conjunta. Així mateix, poden reconèixer-s'hi dues seqüències centrades en la identificació d'activitats pendents que passen a distribuir-se de manera coordinada en els plans de cada mestra. Com a tret diferenciador, també apareix una seqüència molt breu en què s'assenyalen alguns condicionants de la planificació (la franja d'intervenció dels suports externs alteren l'activitat habitual del grup). En aquesta seqüència, però, no es discuteixen en detall aquests elements, sinó que, en aquest cas, apareix de manera molt puntual en la conversa entre les mestres.

Les activitats se situen i es relacionen en les seqüències de la manera següent:

11 Taula 6.11. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 4

Forma Com. SQ	CS	Núm. SQ	I	SC	D	RAP	CEP	AA
G-I	excursió a Font-Martina	SQ_01						
DpC		SQ_02					racó motriu, patis	
G-A	mandala de tardor (colors de la tardor)	SQ_03	Vivaldi; dictat mut de Festa Major. psico					
DeC		SQ_04			una de projecte (la del bec); aniversaris; buscar l'ou de cada ocell-fitxa projecte			
IND-INT	condicionants activitat grup classe (intervenció suports externs)	SQ_05						
DeC		SQ_06			una de mates, dibuixa una cosa i més d'una cosa. psico			
CO	berenar de fruites de tardor i veure el power point de la tardor	SQ_07			aniversari			

En la **SQ 01**, les mestres caracteritzen «l'excursió a Font-Martina» (inclou formes d'indagació de la MN); la conversa està molt centrada a compartir les formes d'organització interna de les mestres en l'excursió.

En la **SQ 02**, les mestres examinen la programació d'activitats previstes en el cicle i comproven el dia assignat a les mestres tutores, concretament, els «patis» i els «racons». Es tracta d'una activitat molt breu que permet el seguiment coordinat del pla de treball.

En la **SQ 03**, les mestres inicien la seqüència revisant l'estat de distribució d'activitats de la programació, en aquest moment, la MN assenjala una de les activitat que consta en el programa previst «mandala». Al seu torn, la MC assenjala la pertinència de considerar altres activitats «activitats de la Festa Major», que no tindria sentit fer-les més endavant. Això les porta a revisar l'estat de desenvolupament d'algunes activitats ja iniciades en els grups classe com l'activitat de «Vivaldi». Seguidament, la MC identifica l'activitat que caldria considerar «dictat mut de Festa Major» i passen a ubicar-la en els plans de cada grup del nivell. Aquesta activitat, malgrat algunes preguntes puntuals

que formula la MN, no és caracteritzada en aquesta seqüència. Així mateix, la MN exposa en la conversa la situació del seu pla i indica la franja en què intervé la mestra de suport. Aquesta situació fa necessari pensar quina activitat es podria ubicar en aquesta franja. La MN proposa situar una activitat en aquesta franja (tot i que no es fa explícit en la conversa sembla que proposa ubicar-hi l'activitat del «dictat mut»). La MC, però, que recull l'aportació de la MN, li proposa ubicar-hi l'activitat **«mandala de tardor»**. L'activitat «mandala de tardor» es caracteritza durant la seqüència sense formes d'indagació específiques per part de la MN.

En la **SQ 04**, les mestres reconeixen i comparteixen les condicions que fan possible la distribució d'activitats en el pla, seleccionen l'activitat i la distribueixen en els plans de treball de cada grup («una de projecte, la del bec» i «buscar l'ou de cada ocell-fitxa projecte»). En la conversa, s'identifica que, malgrat que mencionin la fitxa del bec, sembla que l'activitat que acaben distribuïnt és «buscar l'ou de cada ocell», una activitat consistent a establir una correspondència entre aquests dos elements seguint criteris lògics. Les activitats que les mestres han anomenat s'han distribuït en els plans sense compartir-ne les característiques. Així mateix, en la seqüència, també és possible observar que la MN anomena altres activitats que ha de considerar en el seu pla, com són els «aniversaris» dels alumnes del seu grup. El conjunt d'activitats proposades es distribueix de manera coordinada en els plans de cada grup classe del nivell sense caracterització.

En la **SQ 05**, la MN informa d'una situació vinculada a la intervenció dels suports externs. En aquest cas, es tracta d'una seqüència molt breu, on només es nomena la no atenció d'una alumna del grup classe per part dels serveis externs en la franja prevista.

En la **SQ 06**, les mestres identifiquen les condicions que fan possible la distribució d'activitats en els plans respectius, seleccionen l'activitat i la distribueixen de manera coordinada en els plans de treball de cada grup («dibuixa una cosa i més d'una cosa»); l'activitat s'assigna sense necessitat de caracterització. Puntualment, la MN esmenta la «psico» com una activitat que la MC té contemplada en el seu pla i que fa que ella tingui més espais disponibles.

En la **SQ 07**, la MC proposa la inclusió d'una activitat en els plans «berenar de fruites de tardor». La MN contribueix a completar l'activitat inicialment proposada per la MC i afegeix la possibilitat de «mirar el power point de la tardor». Les mestres elaboren conjuntament la caracterització de l'activitat proposada **«berenar de fruites de tardor i veure el power point de la tardor»**; la distribució de l'activitat en el pla es veu condicionada per la necessitat de considerar altres activitats pròpies del grup classe de la MN, com els «aniversaris». La MN reubica l'«aniversari» en el seu pla i segueix amb la caracterització de l'activitat «berenar de fruites de tardor i veure el power point de la tardor».

## Sessió 5

El conjunt de la sessió està configurada per seqüències centrades en la caracterització situada d'activitats en els plans de treball del nivell. En la sessió apareix també una seqüència centrada en la discussió dels condicionants que alternen el bon funcionament de la planificació.

Les activitats se situen i es relacionen en les seqüències de la manera següent:

12 Taula 6.12. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 5

Forma Com. SQ	CS	Núm. SQ	I (R/P)	SC	D	RAP	CEP	AA
G-I	poema cançó de la tardor-cantar la cançó i fer el poema; dibuixar un arbre de la tardor; estampar les fulles amb pintura	SQ_01	aniversari; feina de les pica-soques			aniversari; música		
G-I	decorar per la festa de la castanyada; fons aquarellat per les fulles estampades	SQ_02						
IND-INT	condicionants activitat grup classe (intervenció suports externs)	SQ_03						parar la taula (càrrec del menjador); psico
G-I	estampació de les fulles amb pintura; fons aquarellat per les fulles estampades	SQ_04						
G-I	repartir els nens en els tallers de castanyada; pintar les fulles del castanyer del full marro	SQ_05			dibuixa una cosa i més d'una cosa; aniversaris			

En la **SQ 01**, la MN inicia la seqüència indicant la condició que està representada en el seu pla, la disponibilitat de les mestres de suport. Aquesta condició fa que la MN hagi d'ajustar algunes activitats previstes en el seu pla, com ara «l'aniversari». «L'aniversari» es podrà reubicar en alguna altra franja mentre que el fet de disposar de les mestres de suport permet situar-hi una altra activitat més idònia d'acord amb les condicions que podran sostenir l'activitat. Inicialment, la MN proposa la distribució d'una feina vinculada al projecte dels «pica-soques»; seguidament la MC indica una altra activitat pendent **«poema cançó de la tardor»**, que porta annexades altres activitats com ara «cantar la cançó i fer el poema», «dibuixar un arbre de la tardor» (arbre buit amb ceres) i «estampar les fulles amb pintura». Totes aquestes activitats es caracteritzen amb formes d'indagació de la MN. Al final de la seqüència la MN menciona puntualment dues activitats pròpies del seu pla que necessàriament les hi ha d'ubicar, com són «l'aniversari» d'un dels nens del grup i la «música».

En la **SQ 02**, la MC informa d'una nova activitat que cal contemplar en els plans de treball i de la qual cal compartir la caracterització **«la Festa de la Castanyada»**; aquesta activitat reclama a les mestres preparar i cercar materials específics (fulles), que també els són necessàries per una altra de les activitats anteriorment mencionades **«estampar les fulles amb pintura»**. Aquesta caracterització inclou formes d'indagació de la MN.

En la **SQ 03**, les mestres comparteixen de nou la problemàtica anunciada per la MN en la sessió anterior, vinculada a l'atenció que els alumnes del grup classe de la MN han de rebre per part de serveis externs. La MN exposa la problemàtica, ja que la franja d'intervenció dels suports altera les activitats previstes «parar la taula- portar a terme el càrrec del menjador» o la «psico» en què participen els alumnes que reben l'atenció externa. L'atenció en aquestes franges altera l'activitat prevista en el grup.

En la **SQ 04**, es reprèn la caracterització elaborada anteriorment **«estampació de les fulles amb pintura»** i es continua elaborant i situant l'activitat en pla. Apareixen formes d'indagació puntual per la consideració situada de l'activitat en el pla.

En la **SQ 05**, la MC identifica i presenta l'activitat que cal considerar en el pla de treball del nivell **«repartir els nens en els diferents tallers»**, aquesta activitat es caracteritza amb formes d'indagació puntual de la MN. Seguidament, la MN fa efectiva la distribució de l'activitat representada i, alhora, informa de la disponibilitat per a la distribució de tasques en el seu pla. La MC informa de la distribució efectuada per a «dibuixa una cosa i més d'una cosa» (no caracteritzada) i **«pintar les fulles del castanyer»**, aquesta darrera és puntualment caracteritzada a partir del requeriment de la MN.

## Sessió 6

A la sessió 6 apareix un nou segment d'interactivitat, que hem anomenat de «caracterització de l'avaluació i el seguiment de l'alumnat a l'escola». En aquest segment, les mestres ja no planifiquen les activitats d'e/a que portaran a terme a les aules, sinó que se centren a caracteritzar aquelles pròpies de l'escola destinades a fer l'avaluació i el seguiment dels alumnes al llarg del curs. Les tasques docents de la sessió 6 es concreten en:

- a) Realització de les entrevistes de seguiment amb les famílies.
- b) Elaboració de la documentació de seguiment i avaluació:
  - Informes d'avaluació
  - Registres de les entrevistes amb les famílies (s'assenyalen alguns elements que caracteritzen l'*entrevista amb les famílies*, tot i que la caracterització se centra de manera prioritària a concretar l'elaboració del registre)
  - Elaboració i/o organització de la documentació de relativa al grup classe del nivell:
    - Observacions del grup classe
    - Informacions sobre l'alumnat amb necessitats educatives especials
    - Actes d'avaluació
    - Assistències a les reunions de pares
    - Activitats i projectes realitzats durant del curs
    - Traspàs d'informació dels alumnes
    - Autoritzacions d'imatge
- c) Organització d'aquest conjunt de documentació d'acord amb els criteris establerts a l'escola; organització de la documentació en les carpetes que inclouen la documentació individual de cada alumne del grup i organització de les carpetes que inclouen la documentació dels grups classe del nivell.

La sessió està constituïda per una única seqüència comunicativa (vinculació dels intercanvis comunicatius de les mestres que constitueixen la seqüència). La seqüència presenta un únic focus, el mateix que dona nom al segment, atès que les mestres se centren a caracteritzar el conjunt de tasques d'avaluació i seguiment, i ho fan a través d'una estructura comunicativa característica «guiada-indagada». La MC presenta les tasques, aporta informacions específiques sobre cada una de les tasques i facilita les orientacions necessàries per portar-les a terme a l'escola. La MN, per la seva banda, formula requeriments específics per conèixer-les en més detall. Aquestes tasques que caldrà portar a terme són la gestió de la documentació personal de l'alumnat de cada grup classe del nivell (carpetes individuals dels alumnes del grup), que inclou també la realització de les entrevistes amb famílies, i l'elaboració dels informes d'avaluació de curs. Així mateix, les entrevistes i els informes també són



tipus de documentació que caldrà organitzar d'acord amb els requeriments establerts a l'escola en les carpetes individuals de cada un dels alumnes del grup.

Per altra banda, les mestres han de gestionar una altre tipus d'informació, la pròpia del grup classe del nivell (carpeta del grup classe). Aquesta informació, que s'inclou en la carpeta del grup classe i que caldrà ser organitzada d'acord amb els requeriments establerts inclou: el recull d'observacions del grup classe, el recull d'informacions sobre l'alumnat amb necessitats educatives especials del grup, les actes d'avaluació, les assistències a les reunions de pares, el recull d'informacions relatives a les activitats-projectes realitzats durant el curs, el traspàs d'informació dels alumnes entre cursos i la gestió de les autoritzacions d'imatge dels alumnes del grup.

**13 Taula 6.13.** Tasques docents d'avaluació i seguiment

Forma Com. SQ	C	Núm. SQ
G-I	Realització de les entrevistes amb famílies; Elaboració de documentació d'avaluació i seguiment (informes i registres d'entrevistes amb famílies); Organització i sistematització de la documentació d'avaluació i seguiment (documentació personal dels alumnes i documentació del grup classe del nivell)	SQ_01

### Sessió 7

Al llarg de la sessió 7 apareixen seqüències de naturalesa diversa. Apareixen seqüències centrades en la caracterització situada d'activitats pròpies del nivell a l'escola, que es concreten i s'indaguen de manera més específica per part del MN; algunes de no indagades i una seqüència on la caracterització de la proposta s'elabora de manera conjunta per part de les mestres. Així mateix, al llarg de la sessió apareixen de manera intercalada algunes seqüències, particularment dues, en què les mestres comparteixen informació sobre l'estat de distribució d'algunes activitats en els plans del nivell, cosa que permet comprovar-ne el compliment. També podem identificar una altra seqüència focalitzada en la distribució d'activitats en què es revisa la distribució d'activitats de la programació i es procedeix a reorganitzar-ne la distribució. Les mestres comparteixen formes que els permeten gestionar el pla i avançar de manera coordinada en el compliment dels objectius del nivell.

Les activitats se situen i es relacionen en les seqüències de la manera següent:

14 Taula 6.14. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 7

Forma Com. SQ	CS	Núm. SQ	I (R/P)	SC	D	RAP	CEP	AA
G-A	<i>tastet de magrana;</i> dibuixar la reina de la tardor	SQ_01						
DpC		SQ_02					dictat de les paraules	
DpC		SQ_03					full aquarel·lat per la fulla de la tardor; full aquarel·lat per les fulles estampades	
G-I	dictat de les paraules; pintar amb aquarel·les el bosc; fotocopiati-el dibuix del bosc; full aquarel·lat per la fulla de la tardor	SQ_04		jocs de llenguatge	càrrecs			
G-I	mandala de la tardor amb retoladors i fons amb guix; mandales de la tardor	SQ_05	castanyes i fulles castanyer amb plastidecor; dibuix tardor amb ceres-plastilina (la fulla de la tardor)		aniversari; reina de la tardor			
CO	Sant Martí a Anglaterra (conte)	SQ_06			música			
G-I (DpC)		SQ_07			<i>llibres blancs- abans érem ara som; paper d'embar, dibuix, cargol, tortuga, sargantana (llibre blanc): retrat de les cares; mandala de la tardor amb retoladors i fons amb guix; jocs de taules; acabar feines; jugar; les bombolles de la Blanca; una tarda de pati</i>			
G-I	les cançons de la Berta	SQ_08			llibre blanc			

En la **SQ 01**, les mestres comparteixen l'estat de desenvolupament de l'activitat «tastet de magrana» en els seus grups, i elaboren una representació retrospectiva del seu funcionament i desplegament a les aules respectives. Això les porta a identificar quina activitat cal considerar en la planificació «**dibuixar la reina de la tardor**», aquesta activitat és puntualment caracteritzada sense formes d'indagació.

En la **SQ 02**, les mestres revisen i comparteixen l'estat de distribució de tasques en els plans de treball. Es menciona la distribució efectuada de l'activitat «dictat de les paraules»

En la **SQ 03**, les mestres segueixen examinant i compartint l'estat d'acompliment d'algunes tasques de la programació i identifiquen que caldrà integrar-hi una altra activitat «full aquarel·lat per les fulla de la tardor» diferent de la que ja han portat a terme «full aquarel·lat per les fulles estampades». Això els porta a compartir breument l'estat de desenvolupament d'una altra de les activitats iniciades en els grups (fulles de plastilina), que caldrà finalitzar amb l'aquarel·lat, i valorar-ne els resultats en els respectius grups.

En la **SQ 04**, les mestres es focalitzen en la caracterització de l'activitat «**dictat de les paraules**»; aquesta exigeix partir el grup dels alumnes; mentre mig grup faci aquesta activitat, l'altre mig es dedicarà a «**pintar amb aquarel·les el dibuix del bosc**». En el marc de la caracterització, les mestres anomenen altres activitats, com «jocs de llenguatge», una activitat que es pot portar a terme en finalitzar el dictat de les paraules. L'extensió temporal del «dictat» els fa considerar una estructura organitzativa complexa per acabar d'omplir la franja horària destinada a portar a terme les activitats. Per altra banda, la MN anomena també la tasca «càrrecs». Mentre caracteritzen les activitats, la MN recorda i anomena els «càrrecs» com una activitat que no ha d'oblidar d'integrar en la planificació del seu grup. Els «jocs de llenguatge» i els «càrrecs» no són activitats caracteritzades en la seqüència. La

caracterització que les mestres elaboren de les activitats «dictat de les paraules» i «dibuix del bosc» es desplega amb formes d'indagació (MN).

Finalment, les mestres cerquen les formes més adients per distribuir-les en el pla. Aquest moment fa que a les mestres els sigui necessari explorar el pla tenint alhora en compte d'altres activitats pendents d'incorporació. Això les porta a anomenar i caracteritzar puntualment un altre dels aquarel·lats pendents de realització a la classe **«aquarel·lat per la fulla de la tardor»**.

En la **SQ 05**, la MN inicia una revisió de l'estat de distribució d'activitats del programa previst en els plans de treball del grup. En la revisió, la MN assenyalava l'activitat «castanyes i fulles de castanyer amb plastidecor»; un dibuix de tardor amb ceres-plastilina (la fulla de la tardor), però totes dues mestres s'adonen que algunes d'aquestes activitats ja estan ubicades en el pla del nivell i assenyalen aquella que caldria incloure-hi i de la qual els caldrà compartir la caracterització: **«mandala de la tardor amb retoladors i fons amb guix»**; aquesta activitat caracteritzada és puntualment indagada (MN). En concret, se centren a assenyalar les diferències entre aquesta i la «mandala de tardor», que ja han portat a terme (la primera es va fer amb ceres i aquesta es farà amb retoladors). En la seqüència, les mestres també fan referència a aquesta mandala com a activitat ja iniciada en els respectius grups i comparteixen la manera com finalitzar-la. Per acabar, la MN anomena algunes activitats que ha de redistribuir en el seu pla de treball («aniversari» i «reina de la tardor»).

En la **SQ 06**, la MC informa d'una activitat realitzada el curs passat **«conte de Sant Martí a Anglaterra»**; aquesta activitat es caracteritza per part de les dues mestres tutores, que la realitzaran de manera conjunta, reunint els dos grups del nivell. Puntualment, en el marc de la caracterització de l'activitat, la MC anomena la «música» per cercar l'encaix de l'activitat proposada en el seu grup classe (en l'activitat proposada hi participarà la mare d'un alumne del grup classe de la MC).

En la **SQ 07**, la MN inicia la seqüència amb la revisió de l'estat de distribució d'activitats de la programació en el pla del nivell, anomena «llibres blancs, abans érem-ara som»; «paper d'embalar, dibuix, cargol, tortuga, sargantana (per a llibre blanc)»; «retrat de les cares». Sobre aquest conjunt d'activitats anomenades per la MN, la MC aporta informació puntual, atès que caldran ser considerades en un altre moment de la planificació.

Aquesta revisió inicial porta les dues mestres a revisar l'estat de les activitats en els plans de treball de cada grup classe del nivell i a reorganitzar la distribució i ajust d'algunes activitats en el pla («mandala de la tardor»); així mateix es fa necessari considerar d'altres activitats en horari de tarda. La MC menciona els «jocs a les taules-jugar entre ells o acabar feines», de manera que la seva distribució en el pla les ha de permetre avançar de manera coordinada i alhora atendre les característiques dels respectius grups classe. Finalment, la MN menciona «les bombolles de la Blanca» i «una tarda de pati» com a activitats possibles d'incloure en el pla de treball. Les activitats que s'anomenen es proposen per a seva potencial inclusió en el pla de cada grup i no són objecte de caracterització específica per part de les mestres.

En la **SQ 08**, la MN revisa l'estat de distribució d'activitats en el pla i la MC anuncia una nova activitat en el pla que cal considerar **«les cançons de la Berta»**; aquesta activitat es caracteritza i desplegada emprant formes d'indagació per part de la MN. La consideració situada de l'activitat assenyalada per la MC («cançons de la Berta») permet a la MN distribuir d'altres activitats que necessita incloure el seu pla de treball per avançar en la programació de manera coordinada i completa; es tracta d'activitats que ambdues mestres han de seguir incorporant al llarg del trimestre per poder finalitzar a temps el

«llibre blanc». L'activitat «llibre blanc» no es caracteritza, sinó que únicament s'anomena per considerar-ne la distribució en el pla.

## Sessió 8

La sessió 8 està configurada per un conjunt de 9 seqüències en què és possible identificar la caracterització de formes noves d'implementació d'una activitat del nivell, la caracterització conjunta d'activitat (molt centrada en l'elaboració conjunta dels materials de les activitats) i la caracterització de propostes per part d'una de les mestres, que genera, al seu tron, l'acceptació de la proposta per part de l'altra. Aquesta acceptació es porta a terme sense necessitat de desplegar un procés d'exploració dirigit a obtenir una caracterització o concreció detallada de l'activitat proposada. Així mateix, també observem algunes seqüències en què les activitats no es caracteritzen, sinó que es distribueixen directament en el pla de treball. Podem identificar també una seqüència de seguiment del pla, en què les dues mestres comparteixen l'organització efectuada.

Les activitats se situen i es relacionen en les seqüències de la manera següent:

15 Taula 6.15. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 8

Forma Com. SQ	CS	Núm. SQ	I	SC	D	RAP	CEP	AA
G-D	psico	SQ_01	dibuix del bosc; dictat					
CO	abans era-ara sóc	SQ_02						
G-I	rotllana ( <i>bon dia, encarregats, jaquetes</i> )	SQ_03	llibres blancs; cançoners; la feina de la reina (guardar cançó); dinàmica de grup		llibres blancs; racons normals; fer llengua; acabar de pintar alguna feina; guardar feines; enganxar la magrana			
G-I	abans era-ara sóc (dibuix d'un pica-soques i el tronc d'un arbre)	SQ_04	abans era cargol, tortuga, sargantana; psico; dictat de les paraules; dibuix del bosc			llibres blancs		
CO	"la del Ricard" (Sant Martí a Anglaterra)	SQ_05			llibres blancs	llibre blanc; psico		
DeC		SQ_06			llibres blancs; fitxa projecte de picots i pica-soques (fitxa dels nius); acabar feines			
CO	càrrecs del menjador per grup barrejat	SQ_07						
G-I/In		SQ_08			picot i pica-soques amb aquarel·les en el paper d'emballar			
G-A	activitat de presentació a grups barrejats- el joc de la maleta	SQ_09						

En la **SQ 01**, les mestres revisen i comparteixen l'estat del plans de treball, MN anomena les activitats contemplades en el pla «dibuix del bosc i dictat». Alhora les mestres posen en comú alguns condicionants (absència de la mestra de suport) que afecten el desenvolupament d'algunes activitats com és la «psico». Aquesta constatació porta les mestres a explorar una nova organització de l'activitat amb la finalitat d'aconseguir portar-la a terme i fer-ho en aquella franja. Concretament, la MC exposa com ha estat possible el desenvolupament d'aquesta activitat en el seu grup (elaboració retrospectiva de la situació amb què l'ha portada a terme); aquesta forma d'implementació de l'activitat presentada per la MC, és puntualment indagada per la MN que, al seu torn, formula una proposta d'implementació alternativa (canvis en l'estructura d'activitat conjunta); la MC, però, es manté en la proposta i explica i caracteritza el bon resultat de l'organització o funcionament de l'activitat implementada.

En la **SQ 02**, les mestres identifiquen els materials necessaris per portar a terme una activitat **«abans era, ara soc»**; centren la seva comunicació en l'elaboració dels materials de l'activitat, en particular, en els aspectes més «tècnics» de l'elaboració del material (elaborar rètols amb lletres específiques de l'ordinador). La comunicació se centra en la caracterització conjunta de l'activitat, ambdues participen aportant elements per a la seva concreció. Es tracta de propostes d'elaboració de materials molt incentivades per la MN.

En la **SQ 03**, la MC explora l'estat de desenvolupament d'algunes activitats («llibres blancs» «cançoners»); aquesta exploració inicial permet a la MC subratllar la necessitat d'avançar en algunes activitats, com els «llibres blancs», i també assenyalar algunes activitats realitzades en aquesta franja, «feina de la reina»; a partir d'aquest contrast inicial, es proposa prosseguir amb la inclusió d'activitats en una franja horària determinada ocupada per una activitat ja coneguda **«la rotllana»**; Per fer-ne possible la incorporació, les mestres indaguen formes d'organització de la «rotllana» noves que, de manera progressiva, han anat assajant (per exemple, reduir les tasques que inclou la rotllana **«bon dia, encarregat, jaquetes»**). La MC explica la nova estructura, aporta una nova representació del que suposa portar-la a terme amb canvis incorporats i valora que aquests li permeten disposar de més temps a la franja del matí i, en conseqüència, distribuir-hi d'altres activitats i avançar, per exemple, amb «llibres blancs». Al seu torn, a MN revisa l'organització de les activitats en el seu pla i menciona altres activitats per incorporar-les al propi pla com ara «racons normals, fer llengua»; i, per la seva banda, la MC assenjala la pertinència de, aprofitant l'estalvi de temps en la franja on habitualment situen la rotllana, incorporar-hi altres tasques pendents de finalitzar «acabar de pintar algunes feina-acabar feines». Al final de la seqüència, la MN indica que ha finalitzat l'activitat «enganxar la magrana» i exposa com ho ha fet; la MC indica que també la portarà a terme tal i com ho ha fet la MN.

En la **SQ 04**, les mestres inicien la seqüència revisant i compartint l'estat de distribució d'activitats en el pla, «abans era, cargol, tortuga, sargantana», «psico» i «dictat», comparteixen les condicions que limiten la seva distribució de les activitats i que els fan prendre decisions de planificació; la valoració d'aquestes condicions permet la ubicació definitiva de les activitats «dictat de les paraules» i «dibuix del bosc» en el pla de la MC (activitats no caracteritzades). Això genera el requeriment de la MN sobre una activitat **«abans era, ara soc»**; aquesta sol·licitud desplega la caracterització de l'activitat, una activitat que convé distribuir en la franja de la rotllana. Al final, la MC recorda que cal portar a terme l'activitat «llibres blancs» a la rotllana i que després ja podran portar a terme l'activitat d'«ara soc».

En la **SQ 05**, les mestres elaboren una caracterització conjunta de l'activitat de l'explicació de conte **«Sant Martí a Anglaterra»** i de la que fan referència com **«la del Ricard»** (el nen protagonista de l'activitat). Aquesta activitat ja s'havia començat a caracteritzar en sessions anteriors. La seva consideració en el pla fa que la MN hagi de reubicar l'activitat «llibres blancs». Les mestres segueixen caracteritzant l'activitat «del Ricard» i, al final de la seqüència, la MN confirma la distribució de les activitats efectuada i esmenta de nou la ubicació de «llibres blancs» i «psico» amb les quals completa les franges disponibles en el seu pla.

En la **SQ 06**, les mestres formulen i distribueixen propostes d'activitats pendents «feina de les pica-soques» i «la del niu», acorden distribuir aquestes activitats en els plans respectius i seguir amb «llibres blancs». Les activitats proposades es reparteixen de manera coordinada en els plans sense necessitat de caracterització. Puntualment, les mestres posen en comú l'actuació que han tingut els nens en la realització d'una de les activitats del projecte.

En la **SQ 07**, les mestres se centren a preparar els materials per portar a terme els «**càrrecs del menjador a grups barrejats**»; les mestres caracteritzen els materials que necessiten per organitzar l'hora del menjador del nens (dissenyen els materials necessaris). La MN té una participació activa en la formulació de propostes del material dels càrrecs del menjador, que la MC valora positivament i contribueix puntualment, a concretar.

En la **SQ 08**, la MN revisa l'estat de distribució d'algunes activitats en el seu pla de treball i fa explícita la distribució d'una activitat (sense anomenar) el dia que compta amb la mestra de suport; seguidament, la MC proposa que la mestra de suport pugui continuar l'activitat que havia iniciat en el grup, el «picot-pica-soques amb aquarel·les en el paper d'embalar». Les mestres troben adequat que la mestra de suport finalitzi les activitats que va iniciar en el grup. Es tracta d'una seqüència molt breu amb què les mestres comparteixen el desenvolupament del pla de treball.

En la **SQ 09**, les mestres comparteixen la caracterització que la MC elabora d'una proposta pensada per portar a terme amb els grups barrejats; la proposta d'activitat és «**el joc de la maleta**»; aquesta proposta es caracteritzada i no indagada per la MN.

## Sessió 9

Al llarg de la sessió, les mestres segueixen caracteritzant de manera situada activitats en els plans de treball dels grups del nivell. En alguns casos, se centren a compartir les propostes de canvi proposades anteriorment i implementades en un dels grups del nivell; en d'altres es caracteritzen de manera conjunta algunes activitats i en d'altres seguim observant una estructura habitual de caracterització més dirigida per part d'una de les mestres que inclou formes d'indagació per part de l'altra. Puntualment, apareix una seqüència molt breu en la qual les mestres comproven el seguiment del plans de treball.

Les activitats se situen i es relacionen en les seqüències de la manera següent:

16 Taula 6.16. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 9

Forma Com. SQ	CS	Núm. SQ	I (R/P)	SC	D	RAP	CEP	AA
G-D	psico	SQ_01	rotllana (càrrecs, passar llista); parlar dels grups barrejats (tovallons); llibre blanc; presentar a la Carlota					
DpC		SQ_02					càrrecs menjador grup barrejat (preparar material); càlcul mental	
CO	pintar les lletres d'abans era, ara sóc (pica-soques)	SQ_03	dictat de les paraules; fitxa dels nius fitxa projecte picots i pica-soques)					
G-I	preguntar què volen fer a grup barrejat	SQ_04						
G-I	l'arbre de picots i pica- soques (tronc i picot/pica- soques per llibre blanc) "abans era-ara sóc"	SQ_05	dibuix del pica-soques en el paper d'embalar; dibuix d'aniversari		música; racó	picots, llibre blanc; acabar feines; mirar una pettícula		

En la **SQ 01**, les mestres comparteixen les activitats realitzades en els respectius grups «càrrecs de la rotllana»; «parlar del grups barrejats per lo dels tovallons»; «un llibre blanc» i «presentar a la Carlota»; identifiquen l'activitat de la tarda «psico» i valoren l'estructura organitzativa per portar-la a terme. Això els porta a conversar sobre com la MN va portar a terme la «**psico**» la sessió passada. La MN va incorporar canvis en el desenvolupament de les sessions, canvis en l'organització de l'activitat. La

MN explica i caracteritza la situació en què va portar-la a terme i addueix criteris de bon funcionament de l'activitat tal com ha estat implementada. La MC indaga la sostenibilitat dels canvis efectuats per la MN, que finalment són acceptats per la MC, que anuncia que els portarà a terme en la propera sessió.

En la **SQ 02**, les mestres revisen i comparteixen l'estat del pla. Seqüència molt puntual de seguiment del pla de treball. Recorden que han de preparar els materials que havien acordat utilitzar per portar a terme «els càrrecs del menjador de grup barrejat» i la MC assenyala que ha perdut algunes sessions, que ha perdut la de «calcul mental». Les activitats no es troben caracteritzades en la seqüència, que està centrada a compartir l'estat del plans de treball.

En la **SQ 03**, les mestres revisen l'estat de compliment d'activitats (quines hem fet?) mencionen «dictat de les paraules; fitxa dels nius (fitxa projecte picots i pica-soques»); les mestres identifiquen situacions que possibiliten la distribució d'activitats en el pla de treball, el fet de disposar de suport permet a la MN proposar la distribució de l'activitat «**pintar les lletres d'abans era i ara soc**», aquesta activitat es caracteritza de manera conjunta per part de les dues mestres tutores (MC i MN), que defineixen les formes per portar-la a terme a l'aula.

En la **SQ 04**, la MN comença preguntant per l'activitat prevista per portar a terme en «grups barrejats», la MC indica quina activitat caldrà realitzar, «**preguntar què volen fer a grup barrejat**». En la seqüència es caracteritza l'activitat, que inclou algunes formes d'indagació per part de la MN. Al final de la seqüència les mestres comparteixen valoracions relatives a les característiques del grup i com l'estructura amb què porten a terme l'activitat en facilita el bon funcionament.

En la **SQ 05**, la MN inicia la seqüència amb la revisió de l'estat del seu pla de treball, ho fa assenyalant les activitats que ha de finalitzar en el seu grup «el dibuix del pica-soques en el paper d'embalar» i, per tant, què hauria de considerar en el seu pla de treball. Seguidament, les mestres comparteixen la disponibilitat de sessions en el pla, que està condicionada per la presència d'activitats pròpies dels grups, com és «dibuix d'aniversari». La MN cerca la disponibilitat de l'activitat anunciada a l'inici de la seqüència, però, la MC, assenyala una altra activitat que caldria considerar ja en el pla de treball dels grups, caldria distribuir a l'hora de la rotllana «**l'arbre de picots**» («**ara soc**»), una activitat que, malgrat haver-ne parlat prèviament, requereix una caracterització més detallada. La seva caracterització inclou formes d'indagació de la MN. Seguidament, la MN cerca disponibilitat en el pla per ubicar «l'arbre de picots» i per fer-ho es mencionen altres activitats que ja consten en el seu pla com la «música» o el «racó». Finalment, es ratifica la distribució efectuada de «l'arbre de picots» i s'esmenten altres activitats que es podran considerar si queden espais del pla disponibles, com és «acabar feines» o «mirar una pel·lícula».

## Sessió 10

La sessió 10 està configurada per tres seqüències centrades en la caracterització situada d'activitats. Algunes de les activitats que es caracteritzen es vinculen amb les joguines dels Reis.

Les activitats se situen i es relacionen en les seqüències de la manera següent:

17 Taula 6.17. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 10

Forma Com. SQ	CS	Núm. SQ	I (R/P)	SC	D	RAP	CEP	AA
G-I	conversa amb els nens sobre les joguines que els han portat els Reis (conversa, triar una joguina, fer un dibuix en el paper d'emballar); fer classificacions de joguines	SQ_01						
G-I	retrat de les cares	SQ_02				psico; música; grups barrejats; llibres blancs; treball espontani a partir de les joguines dels Reis		

En la **SQ 01**, les mestres caracteritzen activitats que tenen preparades relacionades amb les joguines dels Reis. Entre aquestes activitats, s'anomena i caracteritza l'activitat «**conversa amb els nens sobre les joguines que han portat els reis**», que inclou una seqüència de subtasques, com triar la joguina i fer el treball de dibuixar la joguina escollida de manera detallada en el paper d'emballar. Una altra activitat relacionada amb les joguines del Reis és «**fer classificacions de joguines**». Les dues activitats es caracteritzen i inclouen formes d'indagació per part de la MN.

En la **SQ 02**, la MC indica una nova activitat objecte de distribució en el pla de treball «**retrat de les cares**». Aquesta activitat s'havia anunciat en sessions anteriors, però no havia estat caracteritzada per les mestres i caracteritza en detall en aquesta seqüència, que inclou formes d'indagació (MN). Al final de la seqüència, les mestres revisen les activitats ja distribuïdes per veure si els queda res pendent i comprovar el bon desenvolupament de la planificació, En aquesta revisió del pla de treball anomenen «psico; música; grups barrejats; llibres blancs a la rotllana; treball a partir de les joguines dels Reis».

### Sessió 11

La sessió 11 està configurada per tres seqüències, dues de molt centrades a revisar i compartir l'estat dels respectius plans de treball i comprovar-ne el seguiment i una de centrada en la caracterització situada d'activitats i en la qual es formulen propostes alternatives per a la seva implementació a l'aula.

Les activitats se situen i es relacionen en les seqüències de la manera següent:

18 Taula 6.18. Distribució de les activitats esmentades en la sessió 11

Forma Com. SQ	CS	Núm. SQ	I (R/P)	SC	D	RAP	CEP	AA
DpC		SQ 01					psico; quinze; racons de joc; envernissar; acabar feines	
DpC		SQ 02					entrevistes amb famílies	
G-D	jugar amb els noms; bon dia sense foto	SQ 03	càrrecs-rotllana; llibres blancs		feines de relacionar noms amb fotos (prevista en la programació del nivell)			

En la **SQ 01**, les mestres revisen l'estat de distribució de tasques en els plans respectius, comparteixen les condicions que defineixen cada pla i les decisions de distribució que prenen en cada cas. En aquest context mencionen activitats diverses com: «psico»; «quinze»; «racons de joc»; «envernissar» o «acabar feines pendents» (activitats no caracteritzades)

En la **SQ 02**, les mestres revisen l'estat de distribució d'activitats en els plans, concretament, fan referència a les entrevistes que inicien amb famílies. Comparteixen la distribució en el pla que cada



una ha efectuat i, puntualment, algunes decisions preses per portar-les a terme (particularment, la MC anuncia alguns criteris per portar a terme una de les entrevistes del seu grup classe)

En la **SQ 03**, les mestres revisen i comparteixen el desenvolupament d'algunes activitats en els respectius grups «rotllana-càrrecs» i «llibres blancs» i la MC remarca la necessitat de seguir avançant amb «llibres blancs» a la rotllana (no caracteritzada); seguidament, la MC assenyalava la pertinència de considerar una nova activitat a la rotllana «**jugar amb els noms**». Aquesta activitat serà caracteritzada i disputada, atès que la MN formula una proposta alternativa per portar a terme la lectura dels noms i proposa realitzar «**el bon dia sense foto**»; aquesta proposta d'activitat és puntualment indagada per la MC i caracteritzada per la MN. Finalment, la proposta d'activitat formulada per la MN no resulta acceptada, la MC segueix caracteritzant la proposta per introduir la lectura a través del joc, tal com està previst en el nivell. En la seqüència, la MC menciona una de les activitats previstes en la programació del nivell i que hauran de considerar més endavant (activitats de relacionar noms amb fotos). L'activitat es menciona com una activitat prevista en la programació, tot i que o no s'ubica en aquest moment. El fet que la programació contempli aquest tipus d'activitats d'aprenentatge fa que la MC proposi una determinada manera d'introduir la lectura dels noms.

La finalitat d'aquesta anàlisi ha estat identificar i relacionar l'abordatge de les activitats d'e/a a l'interior de cada sessió i entre sessions. Seguidament, presentem la interpretació dels resultats que ens mostra aquesta anàlisi i ho fem entorn de tres grans nuclis.

#### *Focus de l'activitat de planificació*

El focus de l'activitat de planificació considerada en el seu conjunt està constituït per les **activitats d'e/a**. Si ens centrem en la primera gran forma d'organització de l'activitat conjunta (SI de planificació d'activitats d'e/a), allò que és objecte de planificació és l'activitat d'e/a. En la segona forma d'organització de l'activitat conjunta identificada (SI de caracterització del seguiment i l'avaluació de l'alumnat a l'escola), l'objecte de l'activitat conjunta de les mestres és la caracterització de les tasques docents de seguiment i avaluació. La caracterització d'aquestes tasques apareix molt focalitzada en una sessió de treball conjunt (S6) i no esdevé central en el conjunt de sessions de coordinació del nivell. En el marc de la coordinació del nivell, les mestres també han de caracteritzar una altra tipologia de tasques, de naturalesa diferent, però necessàries per a l'avaluació i el seguiment dels alumnes d'acord amb els criteris establerts a l'escola. En conseqüència, la planificació es troba molt centrada en les activitats d'e/a que es portaran a terme i que nosaltres caracteritzem des d'una perspectiva sociocultural com a *sistema d'activitat situada*; més endavant, en aquest mateix apartat, aprofundirem en aquesta concepció.

En el marc de la planificació, les mestres decideixen quines activitats d'e/a cal incloure en els plans de treball dels grups classe del nivell i les distribueixen en aquest pla ubicant-les en franges disponibles que reuneixin les condicions que facin possible la seva implementació. Aquest pla de treball acostuma a tenir una unitat temporal, que és la setmana. Les mestres decideixen com omplir els espais temporals del pla de treball setmanal que responen als propòsits educatius del nivell. Per tant, la selecció de les activitats que cal ubicar en el pla del nivell no només permet a les mestres «dissenyar el pla de treball setmanal», sinó també articular una proposta de nivell amb sentit educatiu que promogui l'aprenentatge dels nens i nenes del nivell.

Els mapes ens mostren la manera com les mestres es refereixen a aquestes activitats. Podem observar des de les referències a les activitats com a formes d'organització de la proposta docent; per exemple, basada en projectes, tallers o racons, grups internivell («projecte de picots i pica-soques», «racons de joc, racó motriu», «tallers de castanyada», «els grups barrejats», «parar la taula»), a d'altres que són anomenades per la seva pertinença a aspectes propis de les àrees curriculars: «càlcul mental-quinzet», «jocs de llenguatge», «dictats», entre d'altres. Per altra banda, en nombroses ocasions, les activitats també són anomenades pel contingut central a l'entorn del qual s'articulen: «retallar, enganxar, pintar, dibuixar, classificar, conversar, tastar»; altres vegades, en canvi, són referenciades des de la tècnica o els materials que empren les mestres per portar-les a terme («aquarel·lats», «estampar les fulles amb pintura», «cavallets de pintura») o per forma específica amb què l'escola la denomina («llibres blancs», «aniversaris», «abans era-ara soc»)

Les maneres com les mestres anomenen les activitats són molt explícites i, com veiem, en molts casos, el mateix nom incorpora l'acció principal o les accions en l'activitat, o identifica en què consisteix portar-la a terme, que acostuma a ser el nom que habitualment usen per referir-s'hi a l'aula, quan parlen de l'activitat d'e/a amb els nens i nenes.

Les mestres fins i tot poden referir-se a una mateixa activitat de maneres diverses. Malgrat que el referent sigui el mateix, «el nom» emprat per referir-s'hi canvia. Però aquest canvi de nom no resulta un problema per a les mestres, ja que comparteixen el seu significat en tots els casos. Per exemple, «posar pintura vermella als fideus» i «el tomàquet»; «omplir el plat amb pasta», «fideus» i «fideuets»; la «rotllana» o la «rutina»; «l'aniversari», el «dibuix d'aniversari» o el «regal», o l'activitat «el conte per celebrar St. Martí a Anglaterra» a què poden referir-se també com «la del Ricard».

Per altra banda, considerant les activitats d'e/a des de la seva caracterització historicocultural, podem veure que les activitats a les quals les mestres fan referència són activitats habituals a la cultura escolar dels parvularis; per exemple, les estacions de l'any, les festes tradicionals o les activitats més pròpies de la cultura específica de nivell de l'escola. Així mateix, des de la nostra visió, totes aquestes activitats, malgrat la seva transversalitat en aquesta etapa educativa, són activitats que estan impregnades de significats culturals, d'una cultura d'escola que la fa ser d'una manera i no d'una altra, que la distingeix i la particularitza. Aquest fet explica per què bona part d'aquestes activitats han de ser caracteritzades per part de les mestres, especialment, perquè una de les mestres és «nova» en la cultura de l'escola i necessita conèixer-la per actuar. Es tracta, doncs, d'activitats molt pròpies de l'etapa del parvulari; una etapa escolar on es treballen de manera sistemàtica les rutines, els hàbits i l'autonomia, els llenguatges per representar i comunicar o el coneixement de l'entorn social i cultural. Per la seva experiència professional prèvia, la mestra novella coneix les activitats amb què pot treballar aquest conjunt d'elements, però li cal saber-les situar en un context d'actuació específic que les tenyeix de significats culturals propis de la comunitat escolar on acaba d'incorporar-se. Darrera d'aquests «noms», a través dels quals s'estructura la planificació del nivell de P4, hi ha un seguit d'elements vinculats a formes de fer i d'actuar molt específiques, que caldrà compartir per comprendre què vol dir portar a terme aquella activitat a l'escola.

#### *L'activitat conjunta de planificació com a procés*

Al llarg de les sessions de coordinació, podem identificar que l'activitat conjunta de les mestres en relació a les activitats d'e/a és de caracterització, distribució i ajust, i seguiment de la seva distribució.

L'objectiu últim de la planificació (SI 1) és garantir que les activitats que es porten a terme durant el curs s'organitzin de manera seqüenciada, atenent a les necessitats de cada moment i alhora preservant la previsió de treball establerta per al nivell. La caracterització del seguiment i l'avaluació (SI 2), com el nom indica, comporta actuacions de caracterització vinculades a tasques i als procediments més específics per efectuar el seguiment i l'avaluació de l'alumnat a l'escola, tasques que tenen lloc fora de les aules i que formen part de l'actuació docent de les mestres tutores del nivell.

Al llarg de totes les sessions, les activitats es caracteritzen de manera explícita. Malgrat això, com ja havíem exposat en apartats anteriors, l'activitat conjunta de caracterització d'activitats és *continuada* i no desapareix al llarg de les sessions, ja que progressivament s'incorporen activitats noves per a la MN que necessiten ser caracteritzades. En alguns casos, malgrat haver fet referències a les característiques d'una determinada activitat i compartir-ne alguns dels elements essencials, cal reprendre la seva caracterització, per clarificar-la i prendre decisions per situar-la en el pla de treball.

Al llarg del procés, concretament a partir de la segona sessió, ha estat possible identificar actuacions molt focalitzades en la distribució sense portar terme la caracterització explícita de les activitats. Aquesta activitat conjunta de les mestres de distribució s'incrementa a mesura que avancen les sessions i és força més evident en aquelles en què l'activitat conjunta de les mestres s'estructura entorn d'activitats de les quals ja es compateix el significat, ja sigui perquè han portat a terme la seva caracterització conjunta en sessions anteriors o bé perquè ja ha estat compartida en altres moments de treball conjunt a l'escola.

Les activitats s'anomenen en diverses ocasions al llarg de les sessions de coordinació. Una mateixa activitat pot esmentar-se en les primeres sessions de treball i pot seguir anomenant-se en sessions posteriors. Una mateixa activitat pot ser objecte de caracterització no necessàriament en una única sessió, sinó en moments diferents al llarg de les sessions, ja que s'aborda de manera *progressiva* i/o de manera més complexa. En alguns casos és possible identificar que una activitat ja caracteritzada pot ser-ho novament en moments en què es requereixen ajustos que modifiquen la seva caracterització inicial, tot reelaborant-la per donar *continuitat* a la planificació.

Cal destacar que hi ha activitats que no han estat caracteritzades en les sessions de coordinació del nivell i, malgrat això, les mestres en mostren un coneixement compartit. Per exemple, els «aniversaris» és una activitat característica de nivell a l'escola, però en cap cas és caracteritzada en les sessions de coordinació registrades; les mestres només s'hi refereixen per compartir-ne les condicions de materialització en la pràctica a l'aula. És a dir, les condicions que sostenen el sistema d'activitat que configura els «aniversaris» (l'espai, el temps, les condicions materials i de suport, etc.).

Com ja hem indicat, trobem altres activitats que poden ser mencionades i no tenim evidència clara que hagin estat prèviament caracteritzades en les sessions de coordinació de nivell, però de les quals les mestres tenen prou coneixement compartit, cosa que fa que no sigui necessari detallar-ne les característiques.

En aquest treball, quan parlem de caracterització no només ho fem per referir-nos a la necessitat de les mestres de compartir els trets que fan que una activitat sigui la que és i no es pugui confondre amb cap altra, sinó que considerem que aquests trets no representen únicament l'estructura d'una tasca (què i la seqüència de passos que se segueixen en la seva execució), sinó també l'activitat conjunta dels participants que fan de la tasca no una execució tècnica, sinó social i interpersonal. La representació, en major o menor grau, per part de les mestres de totes dues dimensions de l'activitat

es concreta en la pràctica sostinguda per condicionants materials específics que la fan possible de manera pràctica i guien les decisions sobre la seva ubicació en el pla de treball. Elaborar de manera col·laborativa la representació d'aquest sistema d'activitat pràctica s'orienta al compliment del motiu últim que presideix l'activitat conjunta de planificació i comporta fer explícit el significat de l'activitat mateixa, però sobretot el seu «significat cultural». Quan parlen «d'omplir el plat amb pasta» vol dir que les mestres comparteixen què suposa aquella activitat a l'escola «a què ens referim?» però, sobretot, vol dir que comparteixen què implica portar-la a terme aquí, *en aquesta escola*. El que acabem d'apuntar, ens porta a considerar les «activitats» o «sistemes d'activitat situada» des d'un marc historicocultural. És a dir, si bé és cert que les activitats d'ensenyament i aprenentatge objecte de consideració en les sessions són pròpies de l'etapa educativa, les mestres, per la seva pertinença a una escola o comunitat professional específica, necessiten caracteritzar-les atenent de manera molt particular el seu significat cultural o les formes de fer, pensar i actuar pròpies d'aquella comunitat. Podrem fer més evidents aquests elements en l'anàlisi de contingut que mostrarem més endavant.

Les seqüències focalitzades en la caracterització situada ens mostren que les mestres poden fer referència a activitats diverses amb motius també diversos. Hem vist que en alguns moments es fa necessari revisar l'estat d'algunes activitats per poder decidir i acordar aquella que pot ser objecte d'inclusió en el pla. En aquest moment d'inici de la planificació també és possible que les mestres formulin propostes d'activitats diverses per valorar amb l'altra la pertinença d'incloure-les o no en el pla. En alguns casos, alguna mestra formula una proposta que és descartada per l'altra si el pla no mostra les condicions adients per poder-la considerar o per la necessitat de mantenir el sentit i la continuïtat de la programació prevista, que fa que sigui més adequat considerar-ne d'altres. No obstant això, també hem pogut observar moments en què l'activitat que inicialment s'identifica ja és aquella que es caracteritza i no hi ha aquest moment inicial en què cal discutir amb l'altra l'activitat objecte d'inclusió en el pla. Aquest moment inicial, però, ens posa de relleu que la planificació que les mestres elaboren és un procés que es desplega de manera coordinada, que implica l'acord amb la mestra paral·lela per establir un punt de partida compartit que els permeti avançar en la planificació del nivell de forma coordinada, tot mantenint l'especificitat de cada grup, i alhora atenent els requeriments establerts en la programació prevista per al nivell.

Mentre caracteritzen, és possible identificar que les mestres aborden les activitats pròpiament objecte de caracterització situada i al mateix temps també en consideren d'altres que cal integrar en el pla; activitats que cal evocar en el procés de cercar formes de disposar les activitats de manera relacionada per poder configurar un pla que respongui a les expectatives de compliment de la tasca docent encomanada per l'escola.

De la mateixa manera, atès que cada mestra és responsable d'elaborar el pla de treball del grup classe que tutoritza, sovint, en l'activitat de planificació, ambdues han de fer referència a aquelles activitats que són més pròpies d'un dels grups classe i que la mestra que el gestiona està obligada a contemplar i valorar de manera específica a l'hora de distribuir-les en el pla. Els mapes ens mostren com les mestres conjuguen activitats sobre les quals han d'elaborar una representació compartida (aquelles que són objecte pròpiament de caracterització) amb d'altres que han de considerar i integrar de manera idònia en el pla i que no necessàriament són objecte de caracterització, sinó que es mencionen en funció de la distribució i disposició en el pla (D).

Distribuir les activitats ubicant-les en franges específiques del pla de cada grup no és una tasca senzilla o que pugui fer-se de manera mecànica, sinó que implica un conjunt d'elements que cal considerar.

L'encaix de les activitats implica considerar un conjunt de condicionants que particularitzen l'elaboració de cada pla de treball; per exemple, per cercar la ubicació d'una activitat les mestres necessiten revisar el conjunt més ampli d'activitats i condicionants que configuren el seu pla (*si els nens perden temps posant-se les bates, no tindrè temps per fer-la; l'activitat és molt llarga, podria fer una part de l'activitat després del pati per poder disposar de més temps en una altra franja; com que jo tinc l'aniversari potser hauré de moure algunes activitats del pla, de manera que no podré fer la rotllana o entraré abans de racó motriu per poder fer el dibuix per celebrar l'aniversari*).

La consideració situada de les activitats en el pla implica, doncs, considerar el pla de manera global, quines activitats el componen i quins condicionants defineixen la seva elaboració. Així mateix, algunes de les activitats mencionades de manera recurrent en el conjunt de sessions i que condicionen l'elaboració del pla de treball són aquelles molt pròpies de cada grup, com els «aniversaris», que les mestres de cada grup ha d'anar contemplant en diferents moments d'elaboració del pla de treball.

Així mateix, també hem pogut observar la referència recurrent a aquelles activitats que es realitzen progressivament en el temps, com és el cas dels «llibres blancs». Els llibres blancs és una activitat molt característica de l'escola i es porta a terme de manera individualitzada. Cada alumne del grup té un llibre blanc, que explica a la resta del grup classe. Les característiques d'aquest tipus d'activitat fa que sigui una activitat molt present en l'elaboració del pla de treball que cada mestra realitza, perquè és una activitat que, de manera continuada, les mestres han d'anar situant en els plans, després de cercar la forma més efectiva per poder-la-hi ubicar. En aquest sentit, podem observar com els «llibres blancs» es van distribuint en els plans de cada grup de manera recurrent i continuada.

Per altra banda, el procés de caracterització situada de les activitats en què es fa necessari cercar la franja més idònia per ubicar una activitat determinada suposa que les mestres hagin de contemplar totes aquelles que ja es tenen previstes en cadascun dels plans dels grups, com diem aquelles més pròpies d'un grup concret («aniversari»), aquelles que tot i que es porten a terme en els dos grups classe, cada mestra ja té contemplades en el seu pla de treball o també aquelles que ja tenen franges més clarament definides en la programació més general i en l'organització horària dels nivells com, per exemple, la música o la psico.

El que això ens posa de manifest és que les mestres constantment elaboren i reelaboren el pla de treball, cosa que les porta a anomenar un conjunt d'activitats que no sempre són objecte de caracterització compartida. Podríem concloure que la caracterització situada no només implica situar l'activitat representada en el pla, sinó que implica situar-la de manera que la seva ubicació contribueixi a compondre un pla de treball coherent, coordinat, viable i ajustat a les condicions, característiques i estat dels coneixements dels nens del nivell: (*on poso què de manera que tingui temps per fer-ho tot de manera adequada; la distribució que acabi efectuant em permeti portar a terme totes aquelles activitats amb el meu grup classe del nivell -aquelles que fem els dos grups i aquelles que tinc contemplades jo de manera específica-; i que malgrat que cada una les ubique en franges diferenciades ens permetin avançar de manera coordinada*) i que pugui respondre a les expectatives de les famílies.

Així mateix, en el procés de caracterització de les activitats també cal anomenar-ne d'altres que cal contemplar per al bon desenvolupament de l'activitat, les mestres caracteritzen formes organitzatives que facin sostenible l'activitat a l'aula (SC). Això es fa evident en les activitats que reclamen més atenció individualitzada i cal portar a terme amb un grup més reduït, cosa que fa necessari conjugar-les amb altres tipus d'activitats. És el cas, per exemple, de les activitats «dictat de paraules» o «càlcul

mental-quinzet». En altres casos, el tipus d'activitat que cal portar a terme també reclama un tipus d'organització que faciliti a les mestres la gestió de l'aula; per exemple, mentre alguns alumnes fan «jocs a les taules o racons de joc», la mestra pot ajudar els alumnes amb activitats que reclamen més atenció per part seva, com ajudar-los a «retallar el coberts», a «omplir el got de guix» o a «omplir el plat amb fideus». En altres moments, la caracterització de les activitats els reclama anticipar la durada de l'activitat, la qual cosa els fa preveure altres activitats que es poden considerar en aquella franja; per exemple, quan els nens acabin poden «mirar contes o jugar».

La caracterització de les activitats implica cercar formes que facilitin la gestió de la participació dels alumnes i alhora permetin el bon desenvolupament de l'activitat prevista. Les mestres anticipen la «gestió» de les activitats a l'aula, el que implica, entre d'altres qüestions, coordinar el conjunt d'activitats que es podran portar a terme durant una franja determinada. Al llarg de la planificació, les mestres van ratificant els acords de planificació, tot fent referències a les diverses *activitats* que omplen les franges del plans de treball.

Per altra banda, també podem observar que hi ha activitats que són mencionades només per ser distribuïdes i no caracteritzades; les mestres fan referència a les activitats que cal incloure per complir amb la programació d'activitats prevista en el nivell i les ubiquen en les franges disponibles del pla. Podem veure aquestes activitats en les seqüències focalitzades en la distribució. En alguns casos, es tracta d'identificar aquelles activitats que encara no han estat distribuïdes en els plans de treball d'algun dels grups i, en d'altres, es tracta d'acordar la distribució d'aquelles que encara s'han d'incloure en els plans de treball dels dos grups. En el context de les seqüències que hem anomenat de distribució també és possible identificar la referència a activitats ja contemplades en els plans respectius de les mestres, i que es s'esmenten per compartir-ne la distribució prevista; és a dir, per compartir l'estat del pla.

Per tant, podríem afirmar que les mestres planifiquen de manera:

- a) *focalitzada* en les activitats d'e/a que portaran a terme a les aules amb els alumnes i que han d'incloure en els seus plans de treball setmanals;
- b) *progressiva i global*, procurant una seqüència d'activitats que tingui en compte el conjunt més ampli d'activitats previstes en el nivell, la qual cosa genera que algunes d'aquestes activitats es vagin caracteritzant de forma progressiva i/o, encara que algunes no es caracteritzin, es vagin situant i ressituant també de manera progressiva en els plans de treball. És el cas, per exemple, dels llibres blancs. Les mestres s'hi refereixen en diferents moments com una activitat que cal anar contemplant en la planificació del nivell i finalitzar en el termini previst;
- c) *específica i coordinada*, per tal que la planificació que elaboren respongui a les necessitats i circumstàncies particulars de cada grup classe i alhora avanci de manera coordinada amb la proposta de treball de l'altre grup classe del nivell. En la planificació, les mestres han de conjugar les circumstàncies específiques que defineixen el propi pla de treball (per exemple, les franges disponibles o les franges d'intervenció de les mestres de suport), l'estat de desenvolupament de les activitats en cada grup classe, i la consideració d'aquelles activitats que esdevenen molt particulars del propi grup; i tot això ho porten a terme de manera coordinada amb l'altra mestra del nivell. La planificació que les mestres elaboren respon a les necessitats específiques de cada grup classe del nivell, però

ahora avança de manera coordinada amb l'objectiu últim d'assolir els propòsits educatius establerts en el nivell;

- d) que tingui en compte la *tradició sociocultural de parulari i de nivell*;
- e) que posin en *relació diferents nivells* de les activitats.

A continuació mostrem un mapa on es recullen totes les activitats mencionades al llarg de les sessions i en cadascuna de les seqüències. En les seqüències de caracterització situada d'activitats i tasques d'e/a hem diferenciat aquelles activitats que han estat objecte de caracterització d'aquelles que, malgrat estar esmentades en la conversa, no han estat objecte de caracterització (i de representació conjunta) per part de les mestres.

19 Taula 6.19. Les activitats-tasques en el conjunt de les sessions

	SQ 01	SQ 02	SQ 03	SQ 04	SQ 05	SQ 06	SQ 07	SQ 08	SQ 09	SQ 10	SQ 11	SQ 12	SQ 13	SQ 14
<b>S1</b>	punyar el pati-parar la taula	explicació de les normes dels racons de joc de fora	cavallets de pintura	llibres blancs	el conte, el conte, el conte; converses-jocs orals (rotlana)	calcul mental-ticinet	seure els nens de forma definitiva; Missi i Felis; conversa sobre contes populars (recollir un conte; dibuixar un personatge, pintar el denominatiu)	retallar els coberts amb la serra, omplir el plat amb pasta	mirar com ens l'endem les butes	preparar materials de les activitats caracteritzades (palar la taula)	una barba de palco			
	jocs per taules; música			rotlana	rotlana; pedris	jocs per taules								
<b>S2</b>	racons de jocs de formació motu	conte de la Tana; classificar rous d'ocells; ordenar una seqüència d'ous	omplir el plat que vam punyar	sanfates del tovallot	omplir el got amb guis	organització i funcionament; mirar a l'aula (contades dels nens)	retallar els coberts; omplir el got amb guis	filous	enganxar (parar la taula; anivernat; elomaquet; coberts)	parlem de la Mençà	poema de Martí Pol que parla de platí i felis (aprendre - memoritzar el poema; fer un moviment; representació); presentació de l'1 i el 2.	dibuix amb ceres; anivernat	ensenyar l'ou d'estruç	quixet; "programar"; preparar materials; activitats caracteritzades (platí i felis; tovallot)
		regal del Joan; mpàs del conte		retallar; mirar contes-jugar	música; posar-se les butes; rotlana	música	racons de joc	posar pintura vermella als felous; anivernat; rotlana			racons; quixet; anivernat			
<b>S3</b>	conversa picaos; pica-soques (boc)	Introduir la taula amb Vivaldí (evaluació de rimades; estar del Vivaldí); punyar el parc de l'Orlanda												
	anivernat; parlar amb Vivaldí; poema de Martí Pol que parla de platí i felis (memorització - representació - dibuix); càlcul mental; jocs de raonament; tallers; omplir el got amb guis; el racó de la taula; llibre blanc													
<b>S4</b>	excursió a Fort-Molina	racó motu; país	manda de la taula (amb cenes)	una de projecte (a del bec); anivernat; buscar l'ou de cada cocó; fixa projecte	intenció suports externs	una de mates; dibuixar una cosa i més d'una cosa; picaos	bernar de fruites de la taula (veure el poder veure de la taula)							
			Vivaldí; dictat motu de Festa Major; picaos				anivernat							
<b>S5</b>	poema cançó de la taula; cantar la cançó fer el poema; dibuixar un arbre de la taula (arbre buit amb cenes) estampar les fulles amb pinces.	decorar per la festa de la castanyada; fons aquenat per les fulles estampades	intenció suports externs	estampació de les fulles amb pintura; fons aquenat per les fulles estampades	ripolar els nens els dibuixos; tallers de castanyada; dibuixar una cosa i més d'una cosa; pintar les fulles del castanyer del full manat									
	filles de les pica-soques; anivernat; música		parar la taula (cànc; del menestros; picaos)				dibuixar una cosa i més d'una cosa; anivernat							
<b>S6</b>	Tallers: document per a l'avaluació i el seguiment de l'alumnat													
<b>S7</b>	tallat de magrana; dibuixar la reina de la taula	dictat de les paraules	full aquenat per la taula; full aquenat per les fulles estampades	dictat de les paraules; pintar amb aquenat el bou; fotocopiats el dibuix del bou; full aquenat per la taula de la taula	manda de la taula amb envions fons; full guix; mandats de la taula	conte de Sant Martí a Anglaterra	llibres blancs; abans i després; embalar; dibuix; carret; tortuga; argantana (libre blanc); netar de les cenes; manda de la taula amb envions fons; jugar amb guis; jocs de taules; acabar fons; jugar entre ells; les tortolletes de la Blanca; una barba de pati							
<b>S8</b>	picaos		Rotlana (bon dia, enc amigats, aquevats)	abans era- ara sóc (dibuix d'un pica-soques i el bronc d'un arbre)	conte de Sant Martí Anglaterra ("la del Ricart")	llibres blancs; fons projecte de picaos; pica-soques (filles dels nens); acabar fons	cànc; de menjades per al grup; barrajat	picaos; pica-soques amb aquenat les en el paper i embalar	activitat de presentació a grup; barrajat; el joc de la maleta					
<b>S9</b>	picaos	cànc; o menjador; grup barrajat (preparar materials); càlcul mental	pintar les fulles (dibuixar era- ara sóc (pica-soques)	preguntar què volen fer a grup barrajat	arbre de picaos (pica-soques; fons; picaos)									
	rotlana (cànc; passar fons); parlar dels grups barrajats (rotlana); llibre blanc; presentar a la Carfota		dictat de les paraules; fons dels nens (fons projecte picaos (pica-soques)											
<b>S10</b>	activitats preparades relacionades amb les joguines dels Ric; conversa sobre joguines (a conversa fer una joguina; Brun; dibuix en el paper i embalar); fer classificacions de joguines	estat de les cenes												
<b>S11</b>	picaos; quixet; racons de joc; anivernat; acabar fons	entrevistes	jugar amb els noms; bon dia sense bot											

	Activitats caracteritzades en les seqüències de caracterització situada
	Activitats nomenades en les seqüències de caracterització situada NO caracteritzades
	Activitats nomenades en les seqüències de distribució
	Activitats nomenades en les seqüències d'anàlisi de condicionants de l'activitat del grup classe



*Activitats objecte de caracterització situada i formes comunicatives característiques*

Si atenem a les característiques de competència i coneixement de les mestres, podem observar com la *caracterització* (tant de les activitats d'e/a que es porten a terme a les aules com de les tasques docents que es porten a terme fora de l'aula), la *distribució* i l'*anàlisi* de condicionants de l'activitat s'executen emprant mecanismes d'activitat conjunta diversos; des de formes més *guiades* per part d'una de les mestres (MC) a formes d'elaboració més conjunta (MC-MN). Aquests mecanismes d'activitat conjunta els hem pogut observar tant en les seqüències centrades en la caracterització situada com en les seqüències focalitzades en la distribució. En les primeres, hem pogut observar formes de traspass des de la MC a la MN que incorporen, en alguns casos, formes d'exploració per part de la MN on hem pogut observar que avança en la caracterització situada de l'activitat gràcies a la guia que li proporciona la MC. Hem pogut veure que en algunes activitats és la MC qui marca de manera clara la direcció que ha de prendre la planificació (què i com cal planificar aquesta activitat), però en d'altres, la caracterització de les activitats esdevé més conjunta, especialment, quan es tracta d'activitats noves per a les dues mestres, quan la caracterització se centra en l'elaboració de materials nous per portar-les a terme o quan exploren conjuntament formes d'implementació d'algunes activitats a l'aula (per exemple, pintar les lletres de picot i pica-soques). En el cas de les seqüències focalitzades en la distribució, també hem pogut identificar formes d'activitat conjunta diferenciades, des d'aquelles més *guiades* per la MC (en quin moment caldria ubicar l'activitat) fins a d'altres en què la distribució és efectuada de manera conjunta i s'acorda la distribució de les tasques en els plans de treballs respectius, passant per aquelles formes on les mestres han participat compartint la distribució prevista d'algunes activitats i informant-se mútuament de l'estat dels plans de cada grup classe, però sense acordar la distribució específica d'alguna activitat.

Pel que fa a les seqüències en què les mestres analitzen alguns dels condicionants que alteren l'activitat conjunta del grup classe i el bon desenvolupament de la planificació, les mestres han fet al·lusions puntuals a les activitats, i quan ho han fet ha estat perquè l'activitat prevista resulta alterada per un seguit d'elements que analitzen conjuntament. En aquestes seqüències, que apareixen de manera molt puntual en les sessions de coordinació, es presenten formes d'activitat conjunta característiques i que hem anomenat «d'indagació-interpretació», on la MN exposa algunes situacions que afecten la planificació prevista en el seu grup, la MC les interpreta i cerca propostes d'actuació en la situació.

Com hem vist, però, bona part de les activitats d'e/a que s'anomenen en sessions de coordinació són caracteritzades de forma situada en els respectius plans de treball dels grups del nivell. Per il·lustrar de manera més clara aquest aspecte de les dades, hem elaborat un mapa resum que ens mostra gràficament on s'ubiquen aquestes activitats objecte de caracterització, és a dir, activitats entorn de les quals les mestres elaboren una representació compartida (*què suposa portar a terme l'activitat a l'escola, en què consisteix?; quins elements cal considerar per implementar-la a les aules i considerar-la en el pla de treball?*). Aquesta caracterització és situada perquè suposa atendre les condicions que permeten que aquella activitat pugui funcionar o implementar-se com un sistema viable a l'aula i al pla. Així mateix, com ja hem mostrat, aquesta caracterització es porta a terme a través d'estructures comunicatives diferenciades. Anem a veure amb una mica més de detall com les activitats són caracteritzades a través de formes diferents.

20 Taula 6.20. Distribució de les activitats-tasques objecte de caracterització al llarg de les sessions

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
punxar el plat-parar la taula	racons de jocs de foraracó motriu	conversa picots-pica-soques (fitxa del bec)	excursió a Font-Martina	poema cançó de la tardor cantar la canço-aprendre el poema	tasques docents de seguiment i d'avaluació (tasques fora de l'aula)	pintar amb aquarelles el bosc fotocopiats (dibuix del bosc)	rotllana (bon dia, encarregats, jaquetes del pati)	preguntar què volen fer a grup barrejat	activitats amb les joguines dels Reis: conversa sobre joguines	jugar amb els noms (lectura de noms) -bon dia sense foto
explicació de les normes de racons de joc de fora	sanefes del towalló	introduir la tardor amb Vivaldi	mandala de la tardor (amb colors de la tardor)	dibuixar un arbre de la tardor		full aquarellat per la fulla de la tardor	abans era-ara sóc (dibuix d'un pica-soques i el tronc d'un arbre)	l'arbre de picots i pica-soques (tronc i picot per llibre blanc "abans era-ara sóc")	activitats amb les joguines dels Reis: classificacions de joguines	
cavallets de pintura	omplir el got-guix al got	anar al Parc de l'Oreneta	berenar de fruites de tardor -veure el power point de la tardor	estampació de les fulles amb pintura		mandala de la tardor amb retoladors i fons amb guix	activitat de presentació a grups barrejats-el joc de la maleta	psicomotricitat	retrat de les cares	
llibres blancs	retallar coberts i guix al got			decorar per la festa de la castanyada		mandales de la tardor	psicomotricitat	pintar les lletres d'abans era, ara sóc (pica-soques)		
"el conte"	fideus			fons aquarellat per les fulles estampades		les cançons de la Berta	abans era-ara sóc (disseny materials)			
calcul mental-quinzet	presentació de l'1 i el 2			repartir els nens en els tallers de castanyada		tastet de magrana (caract. retrospectiva-exploració mutua)-dibuixar la reina de la tardor	"la del Ricard" (Sant Martí a Anglaterra)			
mirar titelles-conversa sobre contes populars	omplir el plat que vam punxar			pintar les fulles del castanyer del full marró		Sant Martí a Anglaterra (conte)	càrrecs de menjador per al grup barrejat			
retallar els coberts amb tisora	parlem de la Mercè									
omplir el plat amb pasta (fideuets)	poema de Martí i Pol que parla de plats i fideus									
preparar materials de les activitats caracteritzades (parar la taula)	el conte de la Tana (caract.retrospectiva amb exploració mutua)-classificar ous d'ocells -ordenar una seqüència d'ous									
una tarda de psico										
conversa-jocs orals a la rotllana										
mirar com ens cordem les bates										

CARACTERITZACIÓ SITUADA D'ACTIVITATS D'E/A
Guiada-Indagada
Guiada-Acceptada
Guiada-Disputada (proposta alternativa)
Coconstruïda
CARACTERITZACIÓ DE TASQUES DOCENTS DE SEGUIMENT I AVALUACIÓ
Guiada-Indagada

El mapa d'activitats objecte de caracterització ens mostra una presència majoritària d'activitats caracteritzades de forma Guiada-Indagada. Les activitats que són objecte de caracterització són aquelles que configuren el programa d'activitats previst a l'escola i sobre les quals la MC en té experiència prèvia (realitzades en cursos anteriors). Aquestes activitats van apareixent al llarg de les sessions de coordinació. Aquest fet ens permet concloure que cada vegada que apareix una activitat que resulta «nova» per a la MN aquesta activitat es caracteritza i, habitualment, es fa amb formes d'indagació que contribueixin a concretar-la en algun aspecte. Així mateix, si ens fixem en el tipus d'activitats que es caracteritzen amb formes d'indagació de la MN, observem que es tracta de les activitats vinculades al projecte de treball del nivell (projecte de picots i pica-soques) i d'altres activitats dissenyades per al nivell, com «parar la taula», a l'entorn a les quals es vinculen un conjunt d'activitats que es van desplegant en diferents moments de la planificació (per exemple, punxar el plat, retallar els coberts, fer les sanefes per als tovallons o omplir el plat amb pasta). Altres activitats més vinculades a treballar la comunicació i els llenguatges que, malgrat que la MN pugui conèixer perquè les ha experimentat prèviament en altres contextos professionals, necessiten ser concretades elaborant una representació clara del que suposa portar-les a terme en el nivell en aquesta escola específica (per exemple, el càlcul mental o quinze, el dictats o la psicomotricitat).

Altres activitats són molt pròpies del nivell a l'escola, com és l'activitat dels «llibres blancs», que també és caracteritzada puntualment per les mestres amb formes d'indagació de la MN. Així mateix, malgrat que ara estiguem interpretant aquelles activitats que són objecte pròpiament de caracterització, volem subratllar que n'hi ha d'altres, com els «aniversaris», que tot i ser activitats característiques a l'escola no es caracteritzen clarament en cap moment, sinó que sempre apareixen com una activitat que cal conjugar amb altres, una activitat que cal integrar en els plans de treball i que es menciona sempre amb l'objectiu de cercar formes idònies per ubicar-la en el pla. Aquest element també el podem observar en l'activitat de «llibres blancs», malgrat que aquesta sí que hagi estat puntualment caracteritzada.

Específicament, observem algunes activitats que són caracteritzades sense cap forma d'indagació per part de la MN. Es tracta d'activitats vinculades al treball d'hàbits i rutines, com és el cas de «mirar com ens cordem les bates» o activitats sobre les quals les mestres ja tenen un cert grau de coneixement compartit, com és el cas «d'omplir el plat vam punxar», que havia estat prèviament caracteritzada. Per altra banda, també ho podem identificar en els casos en què es tracta de propostes d'activitat que ha de portar a terme la MC, per exemple, l'activitat del «joc de la maleta», que la MC té pensada de portar a terme als grups barrejats del cicle o l'activitat «conversa-jocs orals a la rotllana», una activitat que la MC té previst incloure en el seu pla de treball en la franja en què compta amb la mestra de suport i que no implica la MN.

Finalment, també en podem observar d'altres que són caracteritzades i no generen cap forma d'indagació per part de la MN, com és la proposta d'activitat plantejada per la MC «anar al Parc de l'Oreneta», les activitats «parlem de la Mercè», el «poema de Martí i Pol que parla de plats i fideus» o l'activitat «dibuixar la reina de la tardor», que poden explicar-se per la dinàmica de l'activitat conjunta que pren la seva caracterització: l'activitat és caracteritzada per part d'una de les mestres (MC) i no suscita dubtes o requeriments específics en l'altra (MN).

Observem també algunes activitats sobre les quals la MN formula propostes alternatives de portar-les a terme a les aules (disputades). Hem anomenat aquestes seqüències disputades perquè una mestra

presenta una proposta alternativa a la inicialment plantejada per l'altra, de manera que es presenten dues propostes diferenciades per portar a terme una mateixa activitat. És interessant observar sobre quines activitats es formulen aquestes propostes; per una banda, la psicomotricitat i, per l'altra, la lectura de noms. La psicomotricitat havia estat inicialment caracteritzada (sessió 1) i s'explicitava que no hi havia una «forma» establerta a l'escola per portar-la a terme. Aquesta obertura en la manera de portar a terme l'activitat de psicomotricitat fa que la MN pugui plantejar formes alternatives d'implementar-la a l'aula sense alterar allò previst a l'escola. La MC porta a terme l'activitat d'acord amb un patró organitzatiu determinat i la MN planteja canvis i formes diferents d'implementar-la. La psicomotricitat es presenta en aquest sentit com una activitat que accepta propostes alternatives perquè no alteraran cap manera de fer específica de l'escola, ja que es tracta d'una activitat més oberta que pot ser implementada de formes diverses.

Per altra banda, l'activitat que genera també la proposta alternativa de la MN és una activitat vinculada a la introducció de la lectura. La MC planteja una manera d'introduir la lectura de noms als grups del nivell a través del joc, una proposta que resulta «confrontada» per la MN, que planteja una forma alternativa d'abordar el tema. La discussió entorn d'aquests tipus d'activitats, i que siguin aquestes i no unes altres, també ens mostra com l'experiència prèvia de la MN juga en la planificació que les mestres elaboren. La MN té experiència en aquest tipus d'activitats, atès que es tracta d'activitats centrals en l'etapa del parvulari, com són el treball de l'expressió corporal (psicomotricitat) o l'aprenentatge inicial de la lectoescriptura, i sobre les quals pot formular propostes alternatives, i més quan la forma per portar a terme una d'aquestes activitats (la psicomotricitat) no està clarament definida a l'escola, sinó que accepta diversitat de formes de ser portada a terme.

Finalment, observem altres activitats que són caracteritzades de manera conjunta (coconstruïda) per part de les mestres. En alguns casos, la caracterització conjunta se centra en aspectes concrets de les activitats; és el cas, per exemple, del disseny dels materials d'una activitat prevista en el nivell, com és «l'abans era i ara soc» o dels materials per portar a terme els «càrrecs del menjador al grup barrejat»

Així mateix, en altres ocasions, l'activitat de caracterització esdevé molt centrada a definir conjuntament les formes d'implementació de l'activitat ja prevista a les aules, com és el cas de «pintar les lletres d'abans era i ara soc». En d'altres propostes, la caracterització conjunta inclou el disseny de la pròpia activitat (les mestres decideixen l'activitat que faran) i les formes de portar-la a terme a l'aula amb els alumnes, cosa que inclou també l'elaboració dels materials que requereix el desenvolupament de l'activitat (per exemple, «el berenar de fruites de tardor i veure el power point de la tardor» o la «celebració de St. Martí a Anglaterra», on participa la mare d'un dels alumnes de nivell). Aquestes dues darreres activitats que es despleguen a través de formes de caracterització conjunta són activitats més obertes, que malgrat que puguin contemplar-se en un sentit ampli en la programació del nivell a l'escola (treball de les estacions de l'any o la participació dels pares en les activitats de l'aula) demanen de la concreció de les mestres del curs per poder ser implementades a les aules. Així mateix, la segona de les activitats mencionades («la celebració de St. Martí a Anglaterra») té una altra particularitat, i és que resulta una activitat nova també per a la MC, que tampoc no l'ha portada a terme abans a l'escola, en cursos anteriors. Aquest fet contribueix que pugui ser caracteritzada de manera més conjunta per part de les dues mestres del nivell.

Per tant, podem concloure que la majoria d'activitats que les mestres inclouen en la planificació del nivell es caracteritzen; és a dir, les mestres han d'elaborar una representació compartida de les activitats que han de portar a terme a les aules del nivell. Aquesta caracterització es fa habitualment amb la guia de la MC i la indagació de la MN; ambdues mestres les han de portar a terme a l'aula com

a mestres responsables però tenen graus de coneixement/competència diferents a l'entorn d'aquestes activitats, la qual cosa fa que resulti imprescindible elaborar conjuntament una representació més detallada del que vol dir portar a terme aquella activitat en aquesta escola.

La MC aporta coneixement sobre les activitats i la MN contribueix a desplegar la caracterització de l'activitat precisant-la, formulant els requeriments específics que ajudin a elaborar una representació clara del que suposa planificar l'activitat (què vol dir l'activitat i què implica implementar-la a l'aula i situar-la en el pla). Les activitats que són objecte de caracterització són molt diverses i van apareixent en les diferents sessions de coordinació; la seva aparició progressiva obeeix a la seqüència d'activitats prevista per al nivell, que les mestres van concretant també de forma progressiva i seqüenciada en els seus plans de treball.

Puntualment, apareixen algunes activitats que són caracteritzades sense formes d'indagació que contribueixin a desplegar-la. Igualment, de forma més puntual, apareixen altres activitats sobre les quals es proposen formes d'implementació alternatives, es contrasta la forma d'implementació amb què una de les mestres l'ha portada a terme i es plantegen altres opcions per fer-ho (*disputades*). Això passa en activitats sobre les quals es té prevista una estructura definida per portar-la a terme, com és el cas de la psicomotricitat.

Finalment, hem vist que apareixen formes de caracterització conjunta d'algunes activitats, especialment aquelles sobre les quals cap de les dues mestres del nivell té experiència prèvia (per exemple, «la celebració de Sant Martí a Anglaterra») o quan la seva implementació a l'aula depèn més directament de la concreció que elaborin les mestres del curs (per exemple, »fer un berenar amb fruites de la tardor«). Es tracta d'activitats més obertes que demanen la intervenció de les mestres del curs per ser caracteritzades i concretades a les aules del nivell. Tot i així, també hem pogut observar que en altres casos la caracterització conjunta s'ha centrat en l'elaboració dels materials per portar a terme les activitats; aquest fet no modifica el sentit últim de l'activitat prevista, però d'alguna forma contribueix a millorar la proposta amb el disseny de nous materials. Puntualment, hem pogut identificar algunes propostes d'activitats plantejades per la MN i que les dues mestres (MN-MC) defineixen conjuntament, com és el cas de «classificació dels ous d'ocells» que coincideix amb una de les activitats ja previstes en el projecte del nivell. Aquesta coincidència fa que l'activitat, tal com la planteja la MN, no s'inclouï en la planificació conjunta del nivell.

#### **6.4. Anàlisi del contingut de l'activitat conjunta de les mestres en les sessions de coordinació del nivell**

L'anàlisi del contingut temàtic que hem portat a terme i que mostrarem a continuació té com a objectiu explicitar el contingut de l'activitat conjunta entre mestres en les sessions de coordinació del nivell, *de què parlen les mestres?*

En aquest apartat, interpretarem el contingut en el marc de les sessions de coordinació. La finalitat és posar de relleu el contingut de les sessions de coordinació del nivell i particularment, atesa la seva rellevància en aquestes sessions de treball conjunt, els continguts en què s'estructura la planificació. Ho farem de manera relacionada amb els resultats de la revisió teòrica que s'exposen en l'apartat del marc teòric i que identifiquen els aspectes clau de l'activitat de planificació des d'una perspectiva psicològica sociocultural.

Així mateix, com hem descrit en apartats anteriors, les dades ens han mostrat que l'activitat conjunta de les mestres en les sessions de coordinació, malgrat que fonamentalment recaigui en la planificació d'activitats i tasques d'e/a, també se centra, puntualment, en la caracterització de les formes establertes per a l'avaluació i el seguiment de l'alumnat a l'escola:

1. La planificació d'activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge (SI 1)
2. La caracterització de l'avaluació i el seguiment de l'alumnat a l'escola (SI 2)

La planificació de les activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge és la forma d'organització de l'activitat conjunta predominant i característica de les sessions de coordinació del nivell. Tanmateix, aquesta activitat conjunta pot presentar-se més focalitzada en:

- a) la caracterització situada de les activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge;
- b) la distribució d'activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge en el pla de treball;
- c) l'anàlisi dels condicionants que alteren el funcionament de l'activitat conjunta del grup classe (aparició puntual d'aquest focus en les sessions).

Com hem posat de relleu en apartats anteriors, les mestres centren la seva activitat conjunta en la caracterització de les activitats o tasques d'e/a i en la concreció dels elements que defineixen l'activitat o tasca (*en què consisteix l'activitat o tasca?*), i també en l'actuació dels participants en aquesta tasca/activitat (*com podem actuar per portar-la a terme?*). La representació d'aquestes dues dimensions de l'activitat, la concreten en la situació pràctica, en la qual exploren els condicionants específics que sostenen l'activitat i fan possible la seva plasmació. En conseqüència, les mestres caracteritzen les activitats/tasques en la situació en què es portaran a terme, però no ho fan cadascuna d'elles per separat, sinó de forma relacionada en el pla, per acabar composant un sistema global i/o relacionat. És a dir, tal com hem posat de relleu en l'anàlisi anterior, la caracterització situada d'una activitat implica alhora la consideració d'un conjunt més ampli d'activitats, aquelles que cada mestra ha de considerar quan configura el pla de treball del seu grup classe.

La caracterització que les mestres elaboren no sempre mostra una relació clara i explícita entre les característiques de l'activitat d'e/a, considerada com a sistema d'activitat, i les condicions de materialització d'aquest sistema, sinó que, en ocasions, les mestres poden centrar-se a comprovar si el pla mostra que la franja de què es disposa posa de relleu que la situació reuneix les condicions adequades per sostenir aquest sistema d'activitat i, per tant, si és possible ubicar-hi o no l'activitat considerada. A les mestres, no sempre els resulta necessari al·ludir a les característiques de l'activitat, sinó que, en ocasions, l'objectiu de la seva activitat conjunta de planificació es focalitza en el fet de procurar la distribució de l'activitat o tasca d'e/a en el pla (ja sigui en el pla d'un grup o en els de tots dos) o bé a compartir la distribució ja prevista, per tal de comprovar que tots i cadascun dels plans avancen de manera coordinada.

En la planificació, hi ha hagut altres moments en què les mestres no han caracteritzat activitats ni han discutit la seva distribució en el pla, sinó que s'han centrat a analitzar aspectes de la pràctica que alteren el funcionament del grup classe i condicionen la planificació prevista. En aquests casos, les mestres han compartit algunes «situacions de la pràctica» que alteren el desenvolupament de l'activitat quotidiana a l'aula.

Així mateix, en les sessions de coordinació, les mestres també han caracteritzat tasques de naturalesa diferent; tasques que no es porten a terme a les aules amb els alumnes, però que formen part de

l'activitat habitual de les mestres a l'escola, com ara les tasques docents d'avaluació i seguiment de l'alumnat a l'escola.

Al llarg de les anàlisis anteriors hem anat identificant les formes a través de les quals les mestres construeixen la seva activitat conjunta de planificació. Hem pogut distingir que la planificació que les mestres elaboren es desenvolupa focalitzada en les activitats i tasques que hauran de portar a terme a les aules del nivell. En alguns moments, aquestes activitats han requerit una caracterització més detallada del que estrictament comporta portar-les a terme i en d'altres casos, no. El coneixement sobre cada una de les activitats o tasques d'e/a era, en alguns moments, més compartit, cosa que permetia a les mestres centrar-se de manera prioritària a distribuir-les en el seu pla de treball, d'acord amb les condicions que aquest pla els mostrava.

També hem pogut constatar que la planificació de les activitats i tasques, siguin o no caracteritzades, suposa incloure-les en franges específiques dels plans de treball. Dit d'una altra manera, la planificació implica la plasmació pràctica de les activitats en espais disponibles del pla de treball de cada grup classe del nivell. Cada espai representa un conjunt d'elements i condicions que faciliten o no la seva plasmació situada.

L'objectiu de l'anàlisi de contingut que presentem a continuació és conèixer detalladament aquestes activitats i tasques objecte de planificació i els elements d'aquestes activitats que es discuteixen en les sessions de treball conjunt.

La unitat més ampla en què situem l'anàlisi del contingut serà la sessió i no les seqüències específiques, tot i que ens referirem a les seqüències per interpretar amb més precisió el contingut que apareix en les sessions.

### **6.4.1. Les dimensions d'anàlisi del contingut**

A continuació, presentem les dimensions i categories d'anàlisi de contingut elaborades a partir de les dades examinades. Aquestes categories es trobaran més explicades a l'annex 1 d'aquest treball. Així mateix, hem considerat oportú presentar-les i il·lustrar-les breument.

Les dimensions d'anàlisi del contingut en els dos segments d'interactivitat identificats són les següents:

#### **6.4.1.1. Dimensió tasca-activitat**

*Concreció de la dimensió d'anàlisi en el Segment 1*

La dimensió inclou elements diferenciats:

- a) La identificació de la tasca o activitat d'ensenyament i aprenentatge objecte de consideració en la planificació conjunta del nivell. Específicament, la referència a una tasca i/o activitat que ha estat proposada per a la seva potencial inclusió en el pla de treball de les mestres i que és objecte de caracterització per part de les mestres o és identificada com a objecte exclusivament de distribució en el pla.

- b) L'estat de desenvolupament de les tasques i activitats. Les mestres fan referència al punt en què es troben les tasques/activitats en els grups del nivell per seguir elaborant els seus plans de treball.
- c) La ubicació de les tasques/activitats en els plans de treball del nivell. Les mestres fan referència a la ubicació de la tasca en el pla de treball, és a dir, en quina casella o caselles horàries s'han de situar. Hi poden fer referència amb graus d'explicitació molt variable, poden assenyalar algun element d'ubicació «aquí»; poden concretar el dia i/o franja específica en què es farà efectiva aquella tasca en la pràctica («dilluns a la tarda») o poden mencionar de nou de la tasca sense indicar cap ubicació específica com un element que confirma que la tasca ha estat inclosa en el pla de treball «quinzet i càlcul mental».

21 Taula 6.21. Definició i exemplificació de categories de tasca-SI de planificació

Codis	Definició
<b>IdTp</b>	<p>Identificació i denominació de la tasca que cal considerar i incloure en la planificació conjunta del nivell (tasca esmentada per la seva potencial inclusió en el pla, que pot ser objecte de caracterització situada o bé exclusivament de distribució). La categoria ens permet identificar la tasca que serà considerada en la planificació conjunta del nivell.</p> <p>La tasca esmentada pot presentar-se ja ubicada en un dels plans de les mestres. Malgrat ser una tasca pot haver estat ja situada en el pla d'una de les mestres del nivell cal que l'altra mestra la inclogui també en el seu pla.</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>Llavors m'he posat també els <b>caballets de pintura</b></i>  <i>I en punt tinguem ja les taules clares, una activitat és: <b>conversa sobre els contes populars. Mirar titelles.</b></i></p>
	<p><b>IdTp (sn):</b> Identificació de tasca sense nom específic.</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>Aquí això, si?</i>  <i>Aquesta també es pot fer ja eh? (.) Ho tenen bastant clar això.</i></p>
	<p><b>IdTp (s):</b> Tasca sol·licitada.</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>Què més podríem fer?</i></p>
<b>EdT</b>	<p>Identificació de l'estat de desenvolupament d'una tasca.  Referència al punt, moment o fases del desenvolupament de tasques ja iniciades en el grup classe (tasca en procés i/o tasca ja finalitzada).</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>No ho he acabat però clar és que és el mateix conte.</i>  <i>Em falta retallar-los, enganxar-los... I el coloret.</i>  <i>Ja els hi fet la broma de... bueno, la Tana m'ha parlat.</i>  <i>Has fet un tastet de magrana?</i></p>
<b>UpT</b>	<p>Ubicació en el pla de les tasques/activitats.</p> <p><b>UpT_con:</b> confirmació d'ubicació de les activitats en el pla de treball. La referència a la franja temporal en què s'ubica pot ser explícita o implícita.</p>



**Exemples:**

*Per tant, ens posem per la setmana que ve, eh? Dibuixar la... reina de la tardor.*

*[Pues...], fem un quart d'hora de rutina i ja podem començar a explicar un llibre blanc.*

*Dibuix... Personatge. Vale (.) Triar conte per taula i dibuix del personatge. (es confirma la ubicació de les diverses tasques en el pla de treball sense fer referència explícita a les franges en què s'ubiquen)*

**UpT\_pre:** referència a la ubicació *prevista* de tasques/activitats en el pla de treball.

**Exemples:**

*Val, jo tinc la tarda de dimarts... que a mi em fal... bueno, tinc l'aniversari del Tomàs.*

*Perquè aquí la Montse estarà fent racons. I jo amb lo del quinzet. (.)*

*Concreció de la dimensió d'anàlisi del contingut en el Segment 2*

Les mestres també no només caracteritzen un conjunt de tasques específicament d'ensenyament i aprenentatge que es portaran a terme a les aules, sinó també d'altres tasques docents de seguiment i avaluació (TSA). Aquestes últimes inclouen la gestió d'informacions diverses, tant d'informacions de caràcter personal dels alumnes, que cal sistematitzar i organitzar, com d'informacions pròpies del grup classe del nivell del qual cada mestra és responsable. Aquestes tasques es concreten de manera específica al llarg de la sessió de coordinació (S6). Es tracta de tasques que, malgrat estar centrades en el seguiment dels nens i nenes del grup classe, són caracteritzades de manera general a nivell de centre i seguint criteris transversals, més enllà dels que fan referència a l'elaboració d'una resposta educativa de nivell, ja que responen a la cultura d'avaluació que segueix l'escola.

Aquesta tipologia de tasques inclou, per una banda, la gestió de la documentació de seguiment i les indicacions del que implica portar-la a terme i, per altra banda, la realització de les tasques d'avaluació i seguiment del progrés individual dels alumnes pròpiament dites, com són la realització de les entrevistes amb les famílies o l'elaboració dels informes d'avaluació. Aquestes tasques (TSA) presenten característiques determinades i reclamen a les mestres actuar amb criteris determinats i que es van concretant al llarg de la sessió 6.

La seva especificitat ens ha permès concretar les categories de la dimensió de la manera següent:

**22 Taula 6.22.** Definició i exemplificació de categories de tasca-SI de caracterització avaluació i seguiment

Codis	Definició
IdTSA	<p>Identificació de tasques docents de seguiment i avaluació de l'alumnat a l'escola.</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>Mira, com que tens <b>entrevista</b> ja molt aviat. T'ensenyo... [Eh:] La carpeta de cada alumne... I el, i el material, la carpeta del grup gran.</i>  <i>llavors hi ha una altra <b>carpeta</b> que és del grup classe que això també l'hem d'[anar... incloent.]</i>  <i>I llavors, a veure, <b>entrevistes</b>.</i>  <i>I els <b>informes</b>.</i></p>
EdTSA	<p>Estat de desenvolupament de les tasques de seguiment i avaluació, estat de desenvolupament de tasca (en quin punt es troben les tasques de seguiment, en concret, l'estat d'organització de la informació de seguiment dels alumnes).</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>Però quan... , en teoria això ens ho han de donar fet les de P3, la carpeta del grup classe, nosaltres, e... l'hem de rebre, actualitzada, no està [actualitzada.]</i></p>

### 6.4.1.2. Dimensió interactivitat

#### *Concreció de la dimensió d'anàlisi en el Segment 1*

Les mestres es representen, com ja hem comentat, el sistema d'activitat en condicions específiques de materialització, per poder garantir que l'esmentat sistema d'activitat es podrà fer efectiu en la pràctica. La planificació suposa representar-se l'actuació conjunta en la situació. La representació de l'actuació conjunta en la situació exigeix a les mestres, per una banda, representar-se la seva actuació i/o la seva activitat conjunta amb els participants (amb els nens, amb les altres mestres o amb els pares) en una determinada situació i, per l'altra, les exigències derivades de l'estructura de la tasca d'e/a que portaran a terme a l'aula.

La dimensió d'interactivitat inclou les subdimensions: *estructura de participació i estructura de tasca acadèmica*.

#### a) Activitat conjunta-Estructura de participació social (EP)

L'estructura de participació social es refereix a la configuració de tots els rols dels participants en una situació interactiva i implica les actuacions que realitzen els participants com a conseqüència de l'adopció de diferents rols. Les actuacions són definides en termes d'*accions socials*, és a dir, articulades i orientades cap als altres participants i poden ser simultànies o successives (Erickson i Sultz, 1981; Erickson, 1982 a Rochera, 1997, p. 81).

L'estructura de participació social determina els drets i obligacions comunicatives, així com les expectatives d'actuació dels diversos membres del grup interactuant (*qui pot fer o dir què i a qui*) i regeix la seqüenciació i l'articulació de la interacció (*quan, com i sobre què*).

L'anàlisi de l'estructura de la participació social inclou les categories següents:

23 Taula 6.23. Definició i exemplificació de categories d'interactivitat-SI de planificació

Codis	Definició
EP_am	Referència a les actuacions de la/les mestra/es en l'activitat conjunta entorn d'una tasca o activitat d'aprenentatge materialitzada a l'aula. Poden ser expectatives d'actuació futura, o referències a actuacions de la mestra en aquesta activitat representada ja implementada.  Exemples: <i>Però els hem de dir que, que no, que no passa res que...que estem aprenent. Bueno alguns s'angoixen. M::mà. Repetim una parau... una vegada... dues, tres vegades, però.. no fem: "mmmm, aaaa."</i> <i>Bueno, abans de començar a posar pintures pues col·locarem el cavallet, hi posarem els gots de pintura, que no s'han de barrejar i tot això</i>
EP_am(f)	Referència a les actuacions de la mestra fora de l'activitat conjunta, és a dir, actuacions que prenen sentit en el marc de l'activitat conjunta que està previst portar a terme entorn d'una tasca o activitat d'aprenentatge i que previsiblement l'afecten, i condicionen i/o sostenen el desenvolupament de l'activitat conjunta (per exemple, actuacions relatives a la preparació dels materials que requereix la implementació d'una determinada activitat o tasca a l'aula).  Exemples: <i>Hem de tornar a fer el mateix format que teníem per classe, però ara en grup barrejat.</i> <i>Els porto a la copisteria? Els fan, en un DinA4 4.</i> <i>Doncs trucaré a la mare. I que es quedi, es que ara ja no el podem fer a cap altre lloc.</i>
EP_amp	Referència a les actuacions de la mestra que prenen sentit en un marc d'activitat conjunta amb pares. Els pares com a nucli de l'acció conjunta.  Exemples:

	<i>El nano que t'arribi abans d'hora eh... Tu... No, me'n vaig a fer una feina i els deixes per allà... i... us haureu d'esperar fora. Això sí que els hi pots [dir]. Dir... mira, ara fem músiques a primera [hora:]</i>
<b>EP_ams</b>	Referència a les actuacions de la mestra de suport en l'activitat o tasca.  <b>Exemples:</b> <i>Li podem...] En tot cas li podem... podem dir que ens cantin la cançó i així la recuperem... I si no pues fem poema. Sí, que expliqui el conte jo el tinc Que estigui amb ella fent l'activitat i així jo em despreocupo.</i>
<b>EP_an</b>	Referència a les actuacions dels nens en l'activitat conjunta. Actuacions dels nens i nenes en l'activitat conjunta durant el desenvolupament d'una activitat o tasca i/o actuacions que han tingut els nens durant el desenvolupament d'una activitat ja implementada. És a dir, s'identifiquen actuacions dels nens quan es faci referència a la seva acció o actuació en situació d'activitat conjunta durant la implementació de l'activitat (què s'espera dels nens en aquesta activitat, què han de fer?); o en situació d'activitat passada (com han reaccionat, què han fet o què han dit?).  <b>Exemples:</b> <i>Llavors allà fan construccions. Treuen per exemple el pàrquing de cotxes i munten unes vies... vale? Sí i llavors a vegades allí ja seuen i s'arrosseguen... Depèn com... Sí, que vagin a poc a poc], que no pintin, sobretot això que no pintin el plat</i>
<b>EP_an(f)</b>	Referència a les actuacions dels nens fora de l'activitat conjunta.  <b>Exemples:</b> <i>Perquè és que, la Blanca:: a part, va a un [lloc a fer psico eh?]</i>
<b>EP_ap</b>	Actuacions dels pares en l'activitat conjunta.  <b>Exemples:</b> <i>l'any passat ja va vindre, eh? I el va explicar. (.) No sé com va anar, eh, no tinc ni idea. Sé que el Ricard va portar un fanalet, i la mare va explicar el conte, em va preguntar si aquest any podria tornar a venir, i jo l'hi he dit que sí.</i>
<b>EP_ap(c)</b>	Actuacions dels pares en l'àmbit de centre.  <b>Exemples:</b> <i>Ah no és que arriba tardíssim Com els de l'Octavi, que han entrat per aquella porta a les 8 menys 20. I em trobo el nen allà a les 8 menys 20.</i>
<b>EP_ase</b>	Actuació dels suports externs.  <b>Exemples:</b> <i>Ostres a la Blanca què? AX? No... no me la van agafar. AX no hi ha manera que faci algo amb la Blanca</i>
<b>EP_cc</b>	Companys de cicle que participen en l'activitat conjunta.  <b>Exemples:</b> <i>Llavors a P5 és quan se queixen més perquè tenen molts que fan, ja [treballen al matí]. [I els hi podem dir] a P5:: o:: algú si vol venir.</i>
<b>EP_dc</b>	Directrius de centre que incideixen en l'organització de l'activitat conjunta.  <b>Exemples:</b> <i>Però això està permès aquí eh? vull dir que... La Clara ho permet perfectament això.</i>
<b>EP_os</b>	Referència a l'organització social dels implicats en la interacció mentre una tasca es porta a terme. Remet a les actuacions dels diferents participants en la mateixa activitat conjunta entorn d'una activitat o tasca específica considerades de manera relacionada i configurant una unitat global. El focus està posat a presentar les diferents actuacions de tots els participants en aquesta activitat conjunta de manera relacionada i presentant-la com una unitat global.  <b>Exemples:</b> <i>Potser podria fer lo de... retallar. (.) No? Igual es podria posar a ella en dues taules retallant. I jo en les altres fent lo del got.</i>

*S'han de posar d'acord. A veure quin conte us agradaria que us expliquem? Cada taula serà un conte diferent. Ho haurem de parlar i pactar entre ells... (.) Caputxeta vermella, Les set cabretes, ee... És que, el que ells vulguin, els quatre han d'estar d'acord.*

## b) Estructura de la tasca acadèmica (ET)

L'estructura de la tasca acadèmica es pot considerar com un patró, articulats globalment, de restriccions proporcionades per la lògica de la matèria. L'estructura de la tasca determina un conjunt d'expectatives per a l'actuació dels participants derivades del contingut, i la seva organització i seqüenciació (Erickson, 1982 citat per Rochera, 1997).

Per a la concreció de l'estructura de la tasca acadèmica hem establert una única categoria que inclou els elements següents:

24 Taula 6.24. Definició i exemplificació de categories d'interactivitat (estructura de tasca)-SI de planificació

Codi	Definició
ET_cat	<p>Referència a les característiques amb què pot concretar-se l'estructura de l'activitat/tasca, Això pot suposar fer referències a diferents elements. Les mestres poden referir-s'hi de manera relacionada o poden fer referència de manera més específica a un o altre element (tots considerats com a part de l'estructura de la tasca).</p> <p>a) En què consisteix l'activitat?: s'anuncien els <i>continguts</i> implicats en la tasca (l'activitat consisteix a pintar, retallar, enganxar, explicar, conversar...).</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>Els coberts se retallen</i>  <i>Llavors quan tinguin el conte escollit, pues... s'ha de dibuixar un personatge, algun, jo que sé... la caputxeta vermella,</i></p> <p>b) Com es porta a terme l'activitat?: s'anuncien els passos i/o l'estratègia a seguir per a la realització de la tasca.</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>Però a més han de dibuixar la cara, les parts de la cara i una miqueta de coll, doncs això, mmhh... també el farem però molt a poc a poc. I:: el començarem dibuixant. La primera consigna és que l'han de dibuixar en gran. No pot ser que el dibuixin petit. Gran, i amb el màxim de detall possible, molt a poc a poc</i></p> <p>c) On es porta a terme l'activitat?: s'anuncia el lloc/espai en què es porta a terme la tasca o activitat.</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>On ens posem? A la biblioteca. Vale</i></p> <p>d) Amb què?/Amb quins materials es realitza?: s'anuncien els materials necessaris i/o les formes d'organització i funcionament dels material a l'aula o a l'espai en què es porta a terme l'activitat/tasca.</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>Amb un raspall de dents, els hi farem fer salsa de tomàquet</i>  <i>Llavors, això, s'ha d'anar pintant amb aquarel·les, però, tranquil·lament. Els arbres verds, els troncs marrons, amb diferents tipus de marrons... Amb diferents tipus de verds, el cel.</i>  <i>Aquesta està bé que la pintessin en retolador.</i></p> <p>e) Referències a característiques específiques que defineixen la tasca.</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>Retallar els coberts, això sí què és ràpid.</i></p>

L'estructura de participació social i l'estructura de la tasca acadèmica estan estretament relacionades.

### *Concreció de la dimensió d'anàlisi en el Segment 2*

En aquesta dimensió incloem les referències a les actuacions de les mestres que impliquen l'acció conjunta amb altres participants en les activitats pròpiament d'avaluació (per exemple, les entrevistes amb famílies), i alhora les referències a les actuacions docents de caràcter més individual que no impliquen de manera explícita l'actuació conjunta amb altres. A diferència de la dimensió en el segment de planificació (SI1), les tasques de seguiment i avaluació no impliquen l'acció conjunta amb els nens a l'aula, sinó que reclamen altres *formes d'actuació docent*. Volem puntualitzar que la dimensió en aquest segment pren un sentit lleugerament diferent. Particularment, la categoria *actuacions* (AmTSA), que incloem dins la dimensió interactivitat, s'usa de forma genèrica, de manera que engloba el conjunt d'actuacions docents en les tasques d'avaluació i seguiment. En els casos en què es fan referències a les actuacions de les mestres en estructures de participació conjunta més concretes i definides, per exemple, en la situació d'entrevistes amb famílies (actuacions de la mestra amb pares); usarem una categoria més específica per referir-nos-hi (EPSA\_amp).

Les tasques docents d'avaluació i seguiment dels alumnes són tasques pròpies de l'escola que, malgrat que no sempre i en tots els casos impliquen l'acció conjunta amb altres, suposen implícits que cal concretar: *qui pot fer què, com, quan, amb qui, en relació a què*.

**25 Taula 6.25.** Definició i exemplificació de categories d'interactivitat-SI de caracterització avaluació i seguiment

Codis	Definició
EPSA_amp	Referència a les actuacions de les mestres en una <i>activitat conjunta</i> amb pares (en concret, en les entrevistes amb famílies). La categoria fa referència de manera específica a l'actuació de la mestra que pren sentit en el marc d'una activitat conjunta de seguiment i avaluació que implica altres participants, en aquest cas, els pares.  <b>Exemples:</b> <i>Igual pots començar l'entrevista dient "Ah sí, perquè, l'any passat, vas acabar el curs, dient això, això i això".</i>
AmTSA	Referència a les actuacions de les mestres en les tasques de seguiment i avaluació de l'alumnat. Les mestres concreten el conjunt d'actuacions específiques per portar a terme les tasques de seguiment i avaluació dels alumnes a l'escola.  <b>Exemples:</b> <i>Els hem de col·locar en aquestes carpetes, però no sé si la Cristina ens ho va donar ja per grups separats o estan tots barrejats. Això ho hem d'afegir. Aquí, hauríem de dir els projectes, que s'han fet en grup a classe, ja, m... °Això es va iniciar el curs passat, o no:: s'ha fetº,</i>
AmTSA(fc)	Referència a l'actuació de les mestres en tasques d'avaluació i seguiment en un altre context professional (fora del centre) (*referència molt puntual).  <b>Exemples:</b> <i>Sí això ho vaig fer també l'any passat a l'escola] que estava.</i>
Infe_a	Informacions específiques d'un alumne. Malgrat que no sigui una categoria clarament d'interactivitat, s'inclou en aquesta dimensió en un sentit ampli. Es tracta d'informacions específiques que s'aporten en el marc de la caracterització de les tasques d'avaluació i seguiment.

**Exemples:**

*Llavors en el cas de la Blanca aquí tenim un dictamen.*

*La Blanca anava a cargols, sí.*

ETSA\_cat Referència a les característiques de les tasques de seguiment i avaluació de l'alumnat: criteris i procediments establerts per portar-les a terme a l'escola:

a) com i d'acord amb quins criteris s'elaboren i/o emplenen els documents per fer el seguiment i l'avaluació de l'alumnat?

b) com i d'acord amb quins criteris es porten a terme les activitats d'avaluació que impliquen la comunicació amb les famílies/entrevistes?

c) com i d'acord amb quins criteris s'organitza i sistematitza tota la documentació personal de seguiment i avaluació i la pròpia del grup classe del nivell?

d) quina documentació i quins materials es requereixen per portar a terme aquestes tasques?

**Exemples:**

*Mh::, o tu o la Judith s'hauria d'afegir, sí. O tu o la Judith s'hauria d'afegir, perquè mira veus E:: motiu de l'entrevista, coordinar-nos amb la psicomotricista i terapeuta de la Blanca O tu o la Judith us ho hauríeu d'afegir com va això, hauries de parlar amb la Judith com... (característiques de la tasca i actuacions de les mestres per portar-la a terme)*

*Aquest va ser totalment obert, que és, m... a veure com estava ella no? I l'últim és on ja es valoren més els aprenentatges que ha assolit i que no ha assolit a P3*

### 6.4.1.3. Dimensió condicionants de la situació per ser portada a la pràctica

La dimensió fa referència als elements temporals, espacials, personals o tècnics que condicionen la materialització d'un determinat sistema d'activitat a l'aula i la seva plasmació pràctica en el pla de treball de cada grup classe del nivell. També inclou les condicions necessàries per portar a terme les tasques de seguiment de l'alumnat a l'escola.

*Concreció de la dimensió d'anàlisi en el Segment 1*

La dimensió inclou les categories següents:

26 Taula 6.26. Definició i exemplificació de categories de condicionants de situació -SI de planificació

Codis	Definició
CS_de	Disponibilitat d'espai físic per portar a terme una determinada activitat.  Exemples: <i>No hi ha que puguem anar tots? Mh, fer-la conjunta no. (.) No, taules i cadires no. Sí, però clar ens hem de posar d'acord, qui baixa dilluns, qui baixa dimecres.</i>
CS_dm	Disponibilitat i/o estat dels materials per portar a terme una activitat.  Exemples: <i>[Fideus]. Sí. I ho fem amb palets d'aquests d'escradents... En tens a la [classe?] Et busques el..et busques el... el llibret aquest que hi ha a la classe de la Judith</i>
CS_ds	Disponibilitat de la mestra de suport en una franja determinada.  Exemples: <i>Jo aprofitaré, el dimarts, que tinc a la Mariona</i>
CS_dtp	Disponibilitat de condicions temporals en el pla de treball.  Exemples: <i>Tindrem tardes per fer, perquè també se'ns escurça la.. (es constata la condició representada en el pla)</i>

	<i>La mandala potser haurà de rebotar... al dia del costat per exemple, de la tarda (es cerca la condició temporal en el pla que faciliti la ubicació de tasca)</i>
<b>CS_ext</b>	Extensió temporal. Condició que requereix prendre decisions d'ubicació en el pla que comporten comprovar que es disposa de sessions per ampliar el temps específic atribuït a una tasca (en termes de nombre de sessions en el pla) en condicions de: (i) continuïtat - (ii) simultaneïtat amb altres activitats.  Exemples: <i>No l'acaben, eh?</i> <i>Noo, no no. Li posarem en una altra sessió.</i> <i>I tampoc, no fer-ho en dos dies tot, sinó potser cada dia fent dos o tres...</i> <i>O sigui he posat dos sessions perquè si algú no acaba en aquesta sessió...</i>

### Concreció de la dimensió d'anàlisi en el Segment 2

La dimensió inclou les referències a les condicions necessàries per a la «materialització» de les tasques docents de seguiment i avaluació.

**27 Taula 6.27.** Definició i exemplificació de categories de condicionants de situació -SI de caracterització avaluació i seguiment

Codis	Definició
<b>CS_dmtSA</b>	Disponibilitat dels materials per portar a terme les tasques de seguiment i avaluació de l'alumnat.  Exemples: <i>Però està endreçat? Es el material que està ordenat ens van passar... no, no ens van passar la informació, no?</i> <i>En el cas de la Blanca hi ha 1, 2, 3, a P3 es van fer 3 entrevistes amb la tutora del curs passat.</i>

### 6.4.1.4. Dimensió valoració

La dimensió recull la formulació de judicis o expressions de valoració per part de les mestres. Aquestes expressions poden fer referència a elements molt diversos. A continuació detallem els elements que són objecte de valoració.

#### Concreció de la dimensió d'anàlisi en el Segment 1

La dimensió inclou les categories següents:

**28 Taula 6.28.** Definició i exemplificació de categories de valoració -SI de planificació

Codis	Definició
<b>VAL_a</b>	Valoració relativa a un alumne.  Exemples: <i>[Però l'Ernest] sol, és una canya eh?</i>
<b>VAL_ap(c)</b>	Valoració de l'actuació dels pares en l'àmbit del centre.  Exemples: <i>És un pal això, eh? (la referència en la conversa són les actuacions d'entrada dels pares a l'escola)</i> *Excepcionalment, per aplicar aquesta categoria cal revisar el context per identificar el referent de la valoració
<b>VAL_cg</b>	Valoració de les característiques generals del grup classe.  Exemples: <i>El meu grup és una mica més homogeni</i>

VAL_csds	<p>Valoració de la disponibilitat de la mestra de suport per portar a terme una tasca/activitat.</p> <p>Exemples: <i>T'aniria molt bé poguer-la fer amb algú tu la psico</i></p>
VAL_dp	<p>Valoracions relatives al desenvolupament de la planificació.</p> <p>Exemples: <i>[S] anem bé, anem bé. Ah llavors, ja, l'any passat també això ens va fer anar malament...</i></p>
VAL_epam	<p>Valoració de l'actuació de les mestres en l'activitat conjunta.</p> <p>Exemples: <i>Estava fins al monyo d'enganxar</i></p>
VAL_epam(f)	<p>Valoració de l'actuació de les mestres fora de l'activitat conjunta.</p> <p>Exemples: <i>[Clar per com que tu adelantes feina el cap de setmana... El dilluns toca repartir lo meu.</i></p>
VAL_epams	<p>Valoració de l'actuació de les mestres de suport.</p> <p>Exemples: <i>No ho volia fer amb la Dolors, perquè la Dolors no sap com va lo del dibuix, la Judith el domina</i></p>
VAL_epan	<p>Valoració de l'actuació/reacció feta o esperable dels alumnes en l'activitat (<i>com podran reaccionar amb l'activitat que els proposem?, o com van reaccionar?</i>).</p> <p>Exemples: <i>Estaven emocionats perquè no sabien que els estava fent fer. Perquè els és difícil, encara. Els nens que dominen el fan molt bé. Però els nens que no saben no... és que no saben, no saben ni com posar-s'hi eh?</i></p>
VAL_epase	<p>Valoració de l'actuació dels suports externs.</p> <p>Exemples: <i>Es que aquesta hora és fatal per la Blanca (franja d'intervenció dels suports externs)</i></p>
VAL_epos	<p>Valoració de l'estructura d'organització social (valoració de l'estructura d'activitat conjunta).</p> <p>Exemples: <i>Però per això s'ha de fer amb calma i tranquil·lament, si ho fem amb tot el grup és una mica... costa controlar-ho</i></p>
VAL_etcacat	<p>Valoracions relatives a elements de la tasca.</p> <p>No es tracta de definir la tasca (per exemple, les referències a la durada o dificultat de la tasca formen part de la pròpia caracterització de la tasca; la tasca es defineix per la seva complexitat, brevetat, entre altres aspectes).</p> <p>Exemples: <i>Queden bé. Així en horitzontal queden bé, no són gaire petites. (.) És molt mono Les robes donen per molt, eh?</i></p>
VAL_prot	<p>Valoració d'una proposta de tasca que es té pensat de portar a terme.</p> <p>Exemples: <i>Per exemple que el joc de la maleta, o el joc de la pilota, aniria molt bé en grup barrejat perquè, aquí si que no ens coneixem.</i></p>
VAL_pt	<p>Valoració de la preferència per portar a terme una tasca.</p> <p>Exemples: <i>No, a mi m'és igual. [A mi m'agrada, però bueno] A mi es que m'agradaria, eh, fer el dictat.</i></p>
VAL_rt	<p>Valoració dels resultats d'una tasca.</p> <p>Exemples: <i>No, va quedar bé eh, a mi em va agradar també com va quedar. I, i queda molt bé eh? La cera envernissada queda molt maca</i></p>



*Concreció de la dimensió d'anàlisi en el Segment 2*

**29 Taula 6.29.** Definició i exemplificació de categories de valoració -SI de caracterització avaluació i seguiment

Codis	Definició
VAL_amTSA(f)	<p>Valoració de les actuacions de les mestres per portar terme les tasques de seguiment i avaluació de l'alumnat.</p> <p>Es tracta de valoració d'actuacions de les mestres fora de l'activitat pròpiament de seguiment; és a dir, actuacions que prenen sentit en el marc d'una activitat (per exemple, les entrevistes) i que previsiblement l'afecten, i condicionen i/o sostenen el seu bon desenvolupament</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>Llavors les dades personals, són aquelles que, omplen els pares en el moment de fer la matrícula. Que això va bé, que... que t'ho llegeixis...</i>  <i>O sigui, t'ho llegeixis, o sigui, quan et facis la preparació de la entrevista, és tot l'història del nen. Vale? (.)</i></p>
VAL_dmtSA	<p>Valoració de la necessitat de disposar dels materials/documentació de seguiment de l'alumnat.</p> <p><b>Exemples:</b>  <i>A la Núria no li agrada gens que les carpetes sempre han d'estar a disposició de... L'escola, m.: clar, si tu necessites algo pots llegir-t'ho.</i>  <i>Són dades que... t'aniran molt bé de cara a l'entrevista</i>  <i>Això ja és de cada alumne. Va molt bé eh, la veritat que hi hagi una miqueta d'això perquè ja et situa una mica amb la família.</i></p>

A continuació, presentem els resultats d'aquesta anàlisi i per fer-ho seguirem l'estructura següent:

En primer lloc, presentarem una taula que mostra els percentatges de freqüència d'aparició de les categories de contingut en les diferents sessions de coordinació. La taula ens mostrarà els continguts que apareixen en cada sessió. L'anàlisi ens permetrà identificar els continguts entorn dels quals s'articula la *planificació d'activitats i tasques d'e/a* i els continguts entorns dels quals s'articula la *caracterització de les tasques docents d'avaluació i seguiment de l'alumnat* (sessió 6).

L'anàlisi dels continguts es fa atenent, per una banda, a la *dimensió* del contingut i, per l'altra, a cadascuna de les *categories* de contingut.

Aquesta anàlisi ens permet identificar i interpretar allò de què han parlat les mestres en les 11 sessions com a conjunt i com a unitat (en cada sessió individual):

- a) Quin *àmbit* de contingut predomina en el conjunt de sessions i en cada sessió? (freqüència d'aparició de la dimensió).
- b) Quina *categoria específica* de contingut predomina en el conjunt de sessions i en cada sessió? (freqüència d'aparició dels codis).

En segon lloc, elaborarem una interpretació d'aquesta anàlisi, que iniciarem amb una primera interpretació dels resultats en cada sessió (sessió com a unitat), i seguirem amb una interpretació global dels continguts apareguts en el conjunt de sessions de coordinació. El càlcul dels continguts en els conjunt de sessions de coordinació es recullen a la taula 6.31.





	% EP_cc TOTAL	0,00 %	0,09 %	0,09 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,18 %
	<b>EP_dc</b>	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	% EP_dc Ses	0,00 %	1,42 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% EP_dc Total	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% EP_dc TOTAL	0,00 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %
	<b>EP_os</b>	32	25	1	0	6	0	29	26	24	5	21	169
	% EP_os Ses	9,88 %	7,10 %	1,82 %	0,00 %	3,75 %	0,00 %	8,68 %	7,05 %	14,63 %	7,58 %	20,59 %	
	% EP_os Total	18,93 %	14,79 %	0,59 %	0,00 %	3,55 %	0,00 %	17,16 %	15,38 %	14,20 %	2,96 %	12,43 %	100,00 %
	% EP_os TOTAL	1,41 %	1,10 %	0,04 %	0,00 %	0,26 %	0,00 %	1,28 %	1,15 %	1,06 %	0,22 %	0,93 %	7,45 %
	<b>ET_cat</b>	64	70	7	21	33	0	76	100	41	27	29	468
	% ET_cat Ses	19,75 %	19,89 %	12,73 %	13,82 %	20,63 %	0,00 %	22,75 %	27,10 %	25,00 %	40,91 %	28,43 %	
	% ET_cat Total	13,68 %	14,96 %	1,50 %	4,49 %	7,05 %	0,00 %	16,24 %	21,37 %	8,76 %	5,77 %	6,20 %	100,00 %
	% ET_cat TOTAL	2,82 %	3,09 %	0,31 %	0,93 %	1,46 %	0,00 %	3,35 %	4,41 %	1,81 %	1,19 %	1,28 %	20,64 %
	<b>AmTSA</b>	0	0	0	0	0	30	0	0	0	0	0	30
	% AmTSA Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	15,87 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% AmTSA Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% AmTSA TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,32 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,32 %
	<b>AmTSA(fc)</b>	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	% AmTSA(fc) Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,53 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% AmTSA(fc) Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% AmTSA(fc) TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,04 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,04 %
	<b>EPSA_amp</b>	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	% EPSA_amp Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,53 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% EPSA_amp Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% EPSA_amp TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,04 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,04 %
	<b>ETSA_cat</b>	0	0	0	0	0	81	0	0	0	0	0	81
	% ETSA_cat Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	42,86 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% ETSA_cat Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% ETSA_cat TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	3,57 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	3,57 %
	<b>Infe_a</b>	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	13
	% Infe_a Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	6,88 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% Infe_a Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% Infe_a TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,57 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,57 %
	<b>Total Dim</b>	163	193	12	53	76	126	164	212	82	40	57	1178
	% Dim Ses	50,31 %	54,83 %	21,82 %	34,87 %	47,50 %	66,67 %	49,10 %	57,45 %	50,00 %	60,61 %	55,88 %	
	% Dim Total	13,84 %	16,38 %	1,02 %	4,50 %	6,45 %	10,70 %	13,92 %	18,00 %	6,96 %	3,40 %	4,84 %	100,00 %
	% Dim TOTAL	7,19 %	8,51 %	0,53 %	2,34 %	3,35 %	5,56 %	7,23 %	9,35 %	3,62 %	1,76 %	2,51 %	51,96 %
CONDICIONANTS SITUACIÓ	<b>CS_de</b>	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	4
	% CS_de Ses	0,31 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,30 %	0,54 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% CS_de Total	25,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	25,00 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% CS_de TOTAL	0,04 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,04 %	0,09 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,18 %
	<b>CS_dm</b>	21	22	5	20	17	0	11	21	4	6	0	127
	% CS_dm Ses	6,48 %	6,25 %	9,09 %	13,16 %	10,63 %	0,00 %	3,29 %	5,69 %	2,44 %	9,09 %	0,00 %	
	% CS_dm Total	16,54 %	17,32 %	3,94 %	15,75 %	13,39 %	0,00 %	8,66 %	16,54 %	3,15 %	4,72 %	0,00 %	100,00 %
	% CS_dm TOTAL	0,93 %	0,97 %	0,22 %	0,88 %	0,75 %	0,00 %	0,49 %	0,93 %	0,18 %	0,26 %	0,00 %	5,60 %
	<b>CS_ds</b>	22	13	5	10	16	0	5	25	8	0	2	106
	% CS_ds Ses	6,79 %	3,69 %	9,09 %	6,58 %	10,00 %	0,00 %	1,50 %	6,78 %	4,88 %	0,00 %	1,96 %	
% CS_ds Total	20,75 %	12,26 %	4,72 %	9,43 %	15,09 %	0,00 %	4,72 %	23,58 %	7,55 %	0,00 %	1,89 %	100,00 %	

	% CS_ds TOTAL	0,97 %	0,57 %	0,22 %	0,44 %	0,71 %	0,00 %	0,22 %	1,10 %	0,35 %	0,00 %	0,09 %	4,68 %
	CS_dtp	25	28	7	4	7	0	11	7	4	0	3	96
	% CS_dtp Ses	7,72 %	7,95 %	12,73 %	2,63 %	4,38 %	0,00 %	3,29 %	1,90 %	2,44 %	0,00 %	2,94 %	
	% CS_dtp Total	26,04 %	29,17 %	7,29 %	4,17 %	7,29 %	0,00 %	11,46 %	7,29 %	4,17 %	0,00 %	3,13 %	100,00 %
	% CS_dtp TOTAL	1,10 %	1,24 %	0,31 %	0,18 %	0,31 %	0,00 %	0,49 %	0,31 %	0,18 %	0,00 %	0,13 %	4,23 %
	CS_ext	11	3	2	2	2	0	4	4	0	4	1	33
	% CS_ext Ses	3,40 %	0,85 %	3,64 %	1,32 %	1,25 %	0,00 %	1,20 %	1,08 %	0,00 %	6,06 %	0,98 %	
	% CS_ext Total	33,33 %	9,09 %	6,06 %	6,06 %	6,06 %	0,00 %	12,12 %	12,12 %	0,00 %	12,12 %	3,03 %	100,00 %
	% CS_ext TOTAL	0,49 %	0,13 %	0,09 %	0,09 %	0,09 %	0,00 %	0,18 %	0,18 %	0,00 %	0,18 %	0,04 %	1,46 %
	CS_dmTSA	0	0	0	0	0	33	0	0	0	0	0	33
	% CS_dmTSA Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	17,46 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% CS_dmTSA Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% CS_dmTSA TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,46 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,46 %
	Total Dim	80	66	19	36	42	33	32	59	16	10	6	399
	% Dim Ses	24,69 %	18,75 %	34,55 %	23,68 %	26,25 %	17,46 %	9,58 %	15,99 %	9,76 %	15,15 %	5,88 %	
	% Dim Total	20,05 %	16,54 %	4,76 %	9,02 %	10,53 %	8,27 %	8,02 %	14,79 %	4,01 %	2,51 %	1,50 %	100,00 %
	% Dim TOTAL	3,53 %	2,91 %	0,84 %	1,59 %	1,85 %	1,46 %	1,41 %	2,60 %	0,71 %	0,44 %	0,26 %	17,60 %
VALORACIÓ	VAL_a	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	12
	% VAL_a Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	7,32 %	0,00 %	0,00 %	
	% VAL_a Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% VAL_a TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,53 %	0,00 %	0,00 %	0,53 %
	VAL_ap(c)	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	% VAL_ap(c) Ses	0,00 %	0,57 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% VAL_ap(c) Total	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% VAL_ap(c) TOTAL	0,00 %	0,09 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09 %
	VAL_cg	0	0	0	0	0	0	12	3	0	0	0	15
	% VAL_cg Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	3,59 %	0,81 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% VAL_cg Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	80,00 %	20,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% VAL_cg TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,53 %	0,13 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,66 %
	VAL_csds	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	% VAL_csds Ses	1,54 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% VAL_csds Total	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% VAL_csds TOTAL	0,22 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %
	VAL_dp	0	0	0	0	0	0	8	0	1	1	1	10
	% VAL_dp Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	2,40 %	0,00 %	0,61 %	1,52 %	0,00 %	
	% VAL_dp Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	80,00 %	0,00 %	10,00 %	10,00 %	0,00 %	100,00 %
	% VAL_dp TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,35 %	0,00 %	0,04 %	0,04 %	0,00 %	0,44 %
	VAL_epam	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	% VAL_epam Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,27 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
	% VAL_epam Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
	% VAL_epam TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,04 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,04 %
VAL_epam(f)	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
% VAL_epam(f) Ses	0,31 %	0,00 %	1,82 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %		
% VAL_epam(f) Total	50,00 %	0,00 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	
% VAL_epam(f) TOTAL	0,04 %	0,00 %	0,04 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09 %	
VAL_epams	1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	5	
% VAL_epams Ses	0,31 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,08 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %		
% VAL_epams Total	20,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	80,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	

% VAL_epams TOTAL	0,04 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,18 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %
<b>VAL_epan</b>	14	9	0	2	1	0	12	6	4	1	9	58	
% VAL_epan Ses	4,32 %	2,56 %	0,00 %	1,32 %	0,63 %	0,00 %	3,59 %	1,63 %	2,44 %	1,52 %	8,82 %		
% VAL_epan Total	24,14 %	15,52 %	0,00 %	3,45 %	1,72 %	0,00 %	20,69 %	10,34 %	6,90 %	1,72 %	15,52 %	100,00 %	
% VAL_epan TOTAL	0,62 %	0,40 %	0,00 %	0,09 %	0,04 %	0,00 %	0,53 %	0,26 %	0,18 %	0,04 %	0,40 %	2,56 %	
<b>VAL_epase</b>	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	
% VAL_epase Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,25 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
% VAL_epase Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	
% VAL_epase TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09 %	
<b>VAL_epos</b>	6	2	0	0	0	0	5	8	7	0	4	32	
% VAL_epos Ses	1,85 %	0,57 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	1,50 %	2,17 %	4,27 %	0,00 %	3,92 %		
% VAL_epos Total	18,75 %	6,25 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	15,63 %	25,00 %	21,88 %	0,00 %	12,50 %	100,00 %	
% VAL_epos TOTAL	0,26 %	0,09 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,35 %	0,31 %	0,00 %	0,18 %	1,41 %	
<b>VAL_etcat</b>	6	0	0	3	0	0	5	8	5	0	0	27	
% VAL_etcat Ses	1,85 %	0,00 %	0,00 %	1,97 %	0,00 %	0,00 %	1,50 %	2,17 %	3,05 %	0,00 %	0,00 %		
% VAL_etcat Total	22,22 %	0,00 %	0,00 %	11,11 %	0,00 %	0,00 %	18,52 %	29,63 %	18,52 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	
% VAL_etcat TOTAL	0,26 %	0,00 %	0,00 %	0,13 %	0,00 %	0,00 %	0,22 %	0,35 %	0,22 %	0,00 %	0,00 %	1,19 %	
<b>VAL_prot</b>	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	8	
% VAL_prot Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	2,17 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %		
% VAL_prot Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	
% VAL_prot TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,35 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,35 %	
<b>VAL_pt</b>	3	3	0	0	0	0	8	0	0	0	0	14	
% VAL_pt Ses	0,93 %	0,85 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	2,40 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %		
% VAL_pt Total	21,43 %	21,43 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	57,14 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	
% VAL_pt TOTAL	0,13 %	0,13 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,35 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,62 %	
<b>VAL_rt</b>	1	0	0	2	2	0	3	1	0	4	0	13	
% VAL_rt Ses	0,31 %	0,00 %	0,00 %	1,32 %	1,25 %	0,00 %	0,90 %	0,27 %	0,00 %	6,06 %	0,00 %		
% VAL_rt Total	7,69 %	0,00 %	0,00 %	15,38 %	15,38 %	0,00 %	23,08 %	7,69 %	0,00 %	30,77 %	0,00 %	100,00 %	
% VAL_rt TOTAL	0,04 %	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,09 %	0,00 %	0,13 %	0,04 %	0,00 %	0,18 %	0,00 %	0,57 %	
<b>VAL_amTSA(f)</b>	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6	
% VAL_amTSA(f) Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	3,17 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %		
% VAL_amTSA(f) Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	
% VAL_amTSA(f) TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,26 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,26 %	
<b>VAL_dmTSA</b>	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6	
% VAL_dmTSA Ses	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	3,17 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %		
% VAL_dmTSA Total	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %	
% VAL_dmTSA TOTAL	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,26 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,26 %	
<b>Total Dim</b>	<b>37</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>53</b>	<b>39</b>	<b>29</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>218</b>	
% Dim Ses	11,42 %	4,55 %	1,82 %	4,61 %	3,13 %	6,35 %	15,87 %	10,57 %	17,68 %	9,09 %	12,75 %		
% Dim Total	16,97 %	7,34 %	0,46 %	3,21 %	2,29 %	5,50 %	24,31 %	17,89 %	13,30 %	2,75 %	5,96 %	100,00 %	
% Dim TOTAL	1,63 %	0,71 %	0,04 %	0,31 %	0,22 %	0,53 %	2,34 %	1,72 %	1,28 %	0,26 %	0,57 %	9,62 %	
<b>TOTAL %</b>	<b>14,29 %</b>	<b>15,53 %</b>	<b>2,43 %</b>	<b>6,70 %</b>	<b>7,06 %</b>	<b>8,34 %</b>	<b>14,73 %</b>	<b>16,28 %</b>	<b>7,23 %</b>	<b>2,91 %</b>	<b>4,50 %</b>	<b>100,00 %</b>	

## 6.4.2. L'anàlisi del contingut en cadascuna de les sessions de coordinació

A continuació presentem els continguts més rellevants que han aparegut en cada una de les sessions de coordinació.

### Sessió 1

Les dimensions i els codis més representatius en la sessió 1 han estat:

32 Taula 6.32. Síntesi dels continguts en la sessió 1

Interactivitat (50,31%)	ET_cat (19,75%); EP_os (9,88%); EP_am(f) (8,95%)
Condicionants de la situació (24,69%)	CS_dtp (7,72%); CS_ds (6,79%); CS_dm (6,48%)
Tasca/activitat (13,58%)	UpT_con (5,56%); IdTp (4,94%)
Valoració (11,42%)	VAL_epan (4,32%); VAL_epos (1,85%)

La sessió està constituïda per 11 seqüències comunicatives, totes elles focalitzades en la caracterització situada d'activitats i tasques d'e/a.

La primera sessió és una de les més significatives en relació al conjunt de sessions de coordinació, té una durada de 29'28" i representa el 14,29% de tot el conjunt. Al llarg de la sessió 1, les mestres caracteritzen el conjunt d'activitats i tasques que portaran a terme al llarg de les primeres setmanes de setembre.

Les activitats del nivell que es presenten són «noves» per a la mestra novella que arriba a l'escola i, per tant, es fa necessari elaborar-ne una representació compartida amb la mestra amb més competència a l'escola, que té més domini del conjunt de les activitats previstes en la programació del nivell, de les seves característiques i de la seva gestió pràctica (com cal distribuir-les, què cal considerar en la seva planificació, en quin moment és idoni distribuir-les, quines condicions són òptimes per al seu bon funcionament). Al llarg de la sessió, les mestres identifiquen les activitats que cal incloure en el planificació conjunta del treball del nivell i les caracteritzen atenent a les característiques de la pròpia activitat; a l'estructura d'activitat conjunta prevista per portar-la a terme i a les condicions que en fan possible la implementació a l'aula i la distribució en el pla de treball. Podem veure, per exemple, la relació entre aquests elements durant la caracterització de l'activitat «Mirar titelles. Contes populars» (S1\_SQ\_07). Així mateix, durant la sessió s'han caracteritzat activitats que esdevenen rellevants en la programació del nivell a l'escola; per exemple, el «càlcul mental», la «psicomotricitat» o totes les que fan referència a un dels eixos de treball de les primeres setmanes a l'escola, que s'articulen entorn de la temàtica «parar la taula».

## Sessió 2

Les dimensions i els codis més representatius en la sessió 2 han estat:

33 Taula 6.33. Síntesi dels continguts en la sessió 2

Interactivitat (54,83%)	ET_cat (19,89%); EP_am(f) (12,50%); EP_os (7,10%); EP_am (6,25%)
Tasca/activitat (21,88%)	UpT_con (7,39%); IdTp (5,11%); UpT_pre (6,53%)
Condicionants de la situació (18,75%)	CS_dtp (7,95%); CS_dm (6,25%); CS_ds (3,69%)
Valoració (4,55%)	VAL_epan (2,56%)

La sessió està constituïda per 14 seqüències comunicatives, 9 de caracterització situada, 4 de distribució i 1 de focalitzada en l'exploració de condicionants que alteren l'activitat conjunta en el grup classe del nivell. La sessió té una durada de 30'. L'aportació de la sessió representa el 15,53% en el conjunt de les sessions de coordinació. L'activitat conjunta de les mestres s'ha focalitzat en la caracterització situada d'activitats i tasques i s'alterna amb moments en què les mestres se centren de manera més específica en la distribució d'activitats en el pla. Al llarg de la sessió també han aparegut activitats «noves» que han estat caracteritzades amb més detall; és el cas, per exemple, del «racó motriu» (S2\_SQ\_01). Al llarg de la sessió també s'han seguit caracteritzant altres activitats vinculades amb «parar la taula» com són les activitats «sanefes del tovalló», «retallar els coberts» o «omplir el plat que van punxar, amb pasta i amb guix». Aquestes activitats es caracteritzen al llarg de la sessió. La caracterització se centra a determinar els elements que defineixen les activitats (*en què consisteix l'activitat, quins passos cal seguir per portar-les a terme, quin paper juguen els participants en aquesta activitat, en quina franja del pla les podem ubicar i què cal considerar per fer-ho?*) Així mateix, la planificació d'aquestes activitats també suposa considerar les actuacions dels participants que sostenen i fan possible aquella activitat a l'aula.

Per exemple, en la caracterització de les activitats de la S2\_SQ\_04, les mestres elaboren una caracterització de l'activitat amb referències a les seves actuacions fora de l'activitat. Les mestres comparteixen actuacions que han de portar a terme per tal que l'activitat es pugui realitzar d'una determinada manera. En la seqüència, les mestres comparteixen com cal preparar els materials que requereix l'activitat «sanefes del tovalló». En d'altres moments, per exemple en la S2\_SQ\_07, la bona marxa de les activitats «retallar coberts» i «guix al got» reclama una determinada estructura d'activitat conjunta. En la caracterització d'aquestes activitats les mestres han de posar en relació l'activitat amb les condicions que la fan possible. La caracterització situada passa per fer emergir aquest conjunt d'elements en la conversa i per constatar que és possible contemplar-la en aquestes condicions en el pla; per exemple, les condicions representades en el pla –com la disponibilitat temporal necessària per poder-hi ubicar les activitats–, les condicions de suport –dies–franges d'intervenció de la mestra de suport– o la disponibilitat dels materials, són condicions essencials per poder implementar l'activitat a l'aula.

Hem vist que la caracterització de les activitats suposa definir les especificitats de l'activitat i la cerca de condicions que fan possible situar-la en el pla (joc entre caracterització-condicions de materialització). Però aquesta relació no sempre és explícita en la conversa. Ho podem veure, per exemple, en els moments en què les mestres se centren a distribuir l'activitat en el pla, sense fer



referència als elements que defineixen l'activitat; sinó que s'orienten a comprovar que es disposen de les condicions per fer efectiva la distribució de la tasca i confirmar-ne la seva ubicació (S2\_SQ\_09)

Així mateix, al final de la sessió també podem observar un conjunt de seqüències molt centrades a revisar i compartir la distribució d'activitats efectuada en cada un dels plans de les mestres. En aquests moments, no es detallen característiques de les activitats (S2\_SQ\_12; S2\_SQ\_13; S2\_SQ\_14). Així mateix, en aquests moments, i malgrat no caracteritzar les activitats, les mestres també han mencionat algunes actuacions que han de portar a terme per preparar les activitats caracteritzades (per exemple, recorden que cal buscar els materials per fer l'activitat dels tovallons que havien caracteritzat prèviament).

De manera puntual, en la sessió 2, trobem una seqüència on les mestres exploren alguns condicionants que alteren l'activitat del grup classe; en aquest cas, elements vinculats amb l'entrada dels nens a l'escola. Aquesta seqüència explica la presència de continguts més específics en la sessió. Malgrat que la presència d'aquests continguts no és significativa en el conjunt de la sessió, la seva singularitat fa necessari fer-hi referència. Les mestres exposen i clarifiquen una situació que inicialment es presenta problemàtica per a la MN, vinculada amb l'horari d'arribada dels alumnes a l'aula. Les mestres comparteixen la situació, identifiquen què de la situació exposada resulta «problema» a l'escola i per fer-ho fan al·lusió a l'actuació dels pares (l'horari d'arribada dels pares a l'escola) (EP\_ap(c)-1,70%-). Per interpretar-la, fan referència a les directrius establertes a l'escola que regula els horaris d'entrada (EP\_dc-1,42%). En la conversa, les mestres també fan al·lusió de manera molt puntual a altres grups classe del nivell, ja que l'horari d'arribada d'alguns pares altera el funcionament de l'activitat conjunta en altres grups del nivell (EP\_cc-0,57%). Les mestres també exploren formes d'actuació en la situació (EP\_amp-1,99%). El fet de compartir l'acció en la situació és important per a les mestres i més quan l'actuació de la mestra està condicionada per elements de caràcter més institucional. La MN necessita conèixer allò que està permès a l'escola i com pot actuar preservant, al mateix temps, la «norma» i el bon funcionament de l'activitat prevista en el grup. Les categories no resulten significatives en la sessió perquè es focalitzen en una seqüència molt determinada, però resulten rellevants per comprendre l'anàlisi i la interpretació que elaboren d'aquest tipus de situacions.

### Sessió 3

Les dimensions i els codis més representatius en la sessió 3 han estat:

34 Taula 6.34. Síntesi dels continguts en la sessió 3

Tasca/Activitat (41,82%)	ldTp (14,55%); UpT_pre (18,18%)
Condicionants de la situació (34,55%)	CS_dtp (12,73%); CS_ds (9,09%)
Interactivitat (21,82%)	ET_cat (12,73); EP_cc (3,64%)
Valoració (1,82%)	VAL_epam(f) (1,82%)

La sessió 3 és una sessió particular, té una durada molt breu, en concret 6', i està formada per una única seqüència comunicativa. L'aportació de la sessió en el conjunt de les sessions de coordinació representa el 2,43%.

La brevetat de la sessió ens permet interpretar bé la relació entre els intercanvis que es produeixen en la sessió. La seqüència està constituïda per intercanvis dirigits a la caracterització situada d'activitats que s'intercalen amb intercanvis més dirigits a disposar el conjunt d'activitats en el pla, especialment, en el pla de la MN.

Es tracta d'una sessió molt breu, on les mestres fan menys referències a les característiques de les activitats, tal i com ens indiquen les dades, la *dimensió interactivitat* disminueix respecte de les sessions anteriors, però quan apareix està molt centrada a definir la tasca objecte de caracterització. Per altra banda, trobem un percentatge elevat de referències a les *condicions de materialització* de les activitats en el pla: identificació de disponibilitat temporal en el pla i disponibilitat de la mestra de suport. Aquestes condicions són essencials per poder decidir la ubicació de les activitats en el pla. En la sessió 3, apareix també un percentatge elevat de referències a la *tasca*, ja que l'intercanvi nuclear amb què la MN inicia la seqüència es focalitza en la revisió l'estat de les activitats al seu pla, això comporta que es faci referència a un conjunt d'activitats més ampli per tal d'identificar aquelles que resten pendents de distribució en els plans o en alguns dels plans de les mestres. Algunes de les activitats esmentades són objecte de caracterització en la sessió; és el cas de l'activitat «conversa de picots i pica-soques», «la introducció de la tardor amb Vivaldi» o «anar al Parc de l'Oreneta». Aquestes activitats són caracteritzades de manera breu en la sessió. Aquesta caracterització se centra a definir les característiques de la tasca (estructura de tasca). En aquest cas no apareixen de manera significativa elements vinculats a l'estructura de participació (actuacions dels nens i de la mestra en les activitats).

Així mateix, al final de la seqüència, podem observar com la MN ajusta i distribueix el conjunt d'activitats al seu pla de treball, el que fa que s'esmentin, de nou, activitats diverses; aquelles que cal considerar i disposar de manera adient en el pla de treball i aquelles que, atenent als acords de cicle, no es portaran a terme durant la setmana.

#### Sessió 4

Les dimensions i els codis més representatius en la sessió 4 han estat:

35 Taula 6.35. Síntesi dels continguts en la sessió 4

Tasca-Activitat (36,84%)	IdTp (9,87%); UpT_pre (9,21%); UpT_con (11,18%)
Interactivitat (34,87%)	ET_cat (13,82%); EP_am(f) (13,16%)
Condicionants de la situació (23,68%)	CS_dm (13,16%); CS_ds (6,58%)
Valoració (4,61%):	VAL_etcat (1,97%); VAL_rt (1,32%); VAL_eplan (1,32%)

La sessió està constituïda per 7 seqüències comunicatives, 3 de focalitzades en la caracterització situada d'activitats i tasques, 3 de focalitzades en la distribució d'activitats en el pla i 1 de focalitzada a explorar alguns condicionants que alteren el funcionament de l'activitat conjunta (en aquest cas, es tracta d'una seqüència molt breu). La sessió té una durada de 12'18". L'aportació de la sessió en el conjunt de les sessions de coordinació representa el 6,70%.

En la sessió 4, la caracterització que les mestres elaboren se centra en activitats com «l'excursió a Font-Martina» (S4\_SQ\_01), la «mandala de la tardor amb ceres» (S7\_SQ\_03) o el «berenar amb fruites de la tardor» (S4\_SQ\_07). Volem recordar que aquesta darrera activitat és una activitat més oberta,

no explícitament contemplada en el programa previst per al nivell, però que s'emmarca en les activitats que els nens estan portant a terme per treballar la tardor. Aquesta activitat és proposada inicialment per la MC i es caracteritza de manera més conjunta per les dues tutores. La caracterització de l'activitat «berenar amb fruites de tardor i veure el power point de la tardor» (S4\_SQ\_07) mostra la relació entre la caracterització de l'estructura de la tasca, les actuacions dels participants dins i fora de la tasca (actuacions de preparació de les mestres) i les condicions de materialització (cerca de materials per portar a terme l'activitat). De manera puntual, en la caracterització de l'activitat, les mestres fan referències a la valoració dels materials per portar a terme la tasca.

Cal subratllar l'augment de la dimensió *tasca-activitat* en la sessió. Podem observar que en la sessió les mestres han fet referències a les tasques previstes i establertes en el marc de la programació del cicle; per exemple, els «patis i racons» (S4\_SQ\_02) i, en d'altres moments, molt centrats a prendre decisions de distribució d'activitats en els plans, han hagut de considerar diverses activitats (*quines hem fet, quines ens queden, quines hem de considerar en el grup classe*) per poder disposar-les de manera adient en els franges disponibles del plans de treball (S4\_SQ\_04 i S4\_SQ\_06).

En la sessió 4 també apareix una seqüència focalitzada a explorar els condicionants del grup classe. Aquesta seqüència explica l'aparició de continguts molt específics. En aquest cas, es tracta d'una seqüència molt breu, vinculada amb les actuacions dels suports externs que ofereixen atenció a alumnes del grup classe que tutoritza la mestra novella (EP\_ase-3,95%).

## Sessió 5

Les dimensions i els codis més representatius en la sessió 5 han estat:

36 Taula 6.36. Síntesi dels continguts en la sessió 5

Interactivitat (47,50%)	ET_cat (20,63%); EP_am (6,88%); EP_ams (5,63%); EP_ase (4,38%) i EP_am(f) (4,38%)
Condicionants de la situació (26,25%)	CS_dm (10,63%); CS_ds (10,00%); CS_dtp (4,38%)
Tasca/Activitat (23,13%)	IdTp (5,63%); EdT (5,63%); UpT_con (6,25%); UpT_pre (3,13%)
Valoració (3,13%)	VAL_epase (1,25%) i VAL_rt (1,25%)

La sessió està constituïda per 5 seqüències comunicatives, 4 d'elles focalitzades en la caracterització situada d'activitats i tasques d'e/a i 1 seqüència focalitzada en l'anàlisi de condicionants que alteren el funcionament de l'activitat conjunta del grup classe. La sessió té una durada de 12'44". L'aportació de la sessió en el conjunt de les sessions de coordinació representa el 7,06%.

La caracterització ocupa un lloc important en la sessió 5, la qual cosa explica el percentatge de freqüència més elevat referent a la definició d'estructura de les tasques i a les actuacions dels participants en aquestes activitats (*interactivitat*), i un percentatge també rellevant relatiu a la delimitació dels condicionants que fan possible la implementació de les activitats en els plans de treball de les mestres (condicionants de la situació). Aquest fet explica, de nou, que en la caracterització de les activitats, les mestres estableixen relacions entre les característiques de l'activitat i les seves condicions de materialització, especialment les relatives a la disponibilitat de materials i de suports personals (mestra de suport). Aquestes condicions són rellevants a l'hora de prendre decisions de planificació.

A l'interior de la sessió també podem destacar diferències en relació al grau de caracterització de les activitats considerades. Així, malgrat que la caracterització estigui present en el conjunt de la sessió, cal destacar la caracterització de les primeres activitats situades en les dues primeres seqüències: «poema de la tardor», «dibuixar l'arbre de la tardor», «estampar les fulles amb pintura», «el fons aquarel·lat per les fulles estampades» (activitats que se segueixen caracteritzant puntualment en la S5\_SQ\_04) i l'activitat de «decorar per a la festa de la castanyada» (S5\_SQ\_02). La caracterització de l'activitat en la primera seqüència de la sessió ens mostra la relació entre un conjunt de continguts que es van desplegant de manera integrada en el procés de caracterització. Les mestres discuteixen algunes condicions que fan possible l'activitat a l'aula, la disponibilitat dels materials de la tasca objecte de caracterització i la disponibilitat de la mestra de suport per portar-les a terme. La caracterització elaborada també implica clarificar elements relatius a les característiques que presenta la tasca objecte d'inclusió en el pla i l'organització social més adequada per portar-la a terme (S5\_SQ\_01).

Les altres activitats caracteritzades en la sessió ho han estat de manera més puntual, com és el cas de l'activitat de «repartir els nens en els tallers de la castanyada» o «pintar les fulles del castanyer del full marró». En aquests casos, per les característiques de la pròpia tasca, les mestres s'han centrat a destacar de manera puntual les característiques més rellevants de la tasca. Un cop compartides les característiques centrals de l'activitat, les mestres l'han ubicada en les franges disponibles del pla de treball (S5\_SQ\_05).

Per altra banda, la presència d'una seqüència centrada a explorar els condicionants de l'activitat conjunta en el grup classe explica la presència d'altres continguts. En aquest cas, podem identificar referències a les actuacions dels suports experts (EP\_ase). La franja horària d'intervenció dels suports altera l'activitat prevista en el grup i no resulta adequada per als alumnes del grup de la MN. Aquest fet genera algunes valoracions al respecte (VAL\_epase) (S5\_SQ\_03)

## Sessió 6

En la sessió apareix una segona forma d'organització d'activitat conjunta, que hem anomenat *caracterització de l'avaluació i el seguiment de l'alumnat a l'escola*. Això fa que apareguin categories de contingut més específiques. La sessió té una durada de 19'. L'aportació de la sessió 6 en el conjunt de les sessions de coordinació és del 8,34%.

Les dimensions i els codis més representatius en la sessió 6 han estat:

37 Taula 6.37. Síntesi dels continguts en la sessió 6

Interactivitat (66,67%)	ETSA_cat (42,86%); AmTSA (15,87%); Infe_a (6,88%)
Condicionants de la situació (17,46%)	CS_dmTSA (17,46%)
Tasca/Activitat (9,52%)	EdTSA (6,88%); IdTSA (2,65%)
Valoració (6,35%)	VAL_dmTSA (3,17%) i VAL_amTSA(f) (3,17%)

Si mirem la taula de dades, els continguts que apareixen estan exclusivament ubicats en la sessió 6. Es tracta d'una sessió de treball conjunt centrada en la caracterització de les tasques docents de seguiment i avaluació.

En la sessió 6, les mestres identifiquen les tasques docents de seguiment i avaluació de l'alumnat: l'elaboració de documentació d'avaluació i seguiment; per exemple, els informes d'avaluació del progrés de l'alumnat o els registres d'entrevistes, la realització d'entrevistes de seguiment amb les famílies i l'organització i sistematització de la documentació personal de l'alumnat i dels grups classe que tutoritzen. Les mestres han de recollir i sistematitzar informació diversa al llarg del curs, seguint criteris transversals d'escola.

Al llarg de la sessió 6, les mestres caracteritzen aquestes tasques i ho fan compartint els criteris i procediments que cal tenir en compte a l'hora de portar-les a terme. La caracterització d'aquestes tasques els fa anar detallant els procediments establerts a l'escola, la documentació i els materials específics que necessiten així com les actuacions de les mestres (*què hem de fer, com cal fer-ho?*).

Com veiem, en aquesta sessió, el tipus de tasques objecte de caracterització són de naturalesa diferent. Les mestres no caracteritzen les activitats que es portaran a terme a la pràctica (aula) amb els alumnes i, per tant, no es fa necessari delimitar les condicions de materialització de les activitats a les aules (condicions que fan viable la implementació de l'activitat amb els nens i la seva ubicació en el pla). Així mateix, cal identificar els condicionants materials que afavoreixen el bon desenvolupament de les tasques docents d'avaluació que, en aquest cas, estan relacionats amb la disponibilitat de la documentació per gestionar l'avaluació i fer el seguiment dels alumnes del nivell.

A més a més, el fet de disposar o no del material també és objecte de valoració per les mestres durant la sessió. En la conversa, les mestres valoren la necessitat de disposar de la documentació per portar a terme de manera adequada algunes d'aquestes tasques (VAL\_dmTSA). Per altra banda, les mestres també valoren algunes actuacions que contribueixen al bon desenvolupament les tasques de seguiment i avaluació dels alumnes (actuacions de preparació de les entrevistes amb famílies-VAL\_amTSA (f)).

## Sessió 7

Les dimensions i els codis més representatius en la sessió han estat:

**38 Taula 6.38.** Síntesi dels continguts en la sessió 7

<b>Interactivitat</b> (49,10%)	ET_cat (22,75%); EP_os (8,68%); EP_am(f) (8,38%); EP_am (6,29%)
<b>Tasca/Activitat</b> (25,45%)	IdTp (8,98%); UpT_con (8,08%); EdT (5,09%)
<b>Valoració</b> (15,87%)	VAL_epan (3,59%); VAL_cg (3,59%); VAL_dp (2,40%); VAL_pt (2,40%)
<b>Condicionants de la situació</b> (9,58%)	CS_dm (3,29%); CS_dtp (3,29%); CS_ds (1,50%)

La sessió té una durada de 26'04" i està constituïda per 8 seqüències comunicatives, 5 de focalitzades en la caracterització situada i 3 en la distribució. De nou, observem l'activitat conjunta de planificació molt centrada a delimitar els implícits en l'activitat conjunta, a concretar les característiques de les tasques objecte d'inclusió en el pla i l'actuació conjunta dels participants en aquestes tasques.

Per exemple, en la S7\_SQ\_04, les mestres caracteritzen l'activitat «dictat de les paraules». En aquesta caracterització podem observar com es relacionen dos continguts molt rellevants per a la

representació conjunta, la relació dels elements relatius a la tasca (característiques que presenta la pròpia tasca) i l'organització social que requereix la seva posta en funcionament a l'aula; és a dir, l'articulació de les accions dels participants, mestres i nens quan aquesta tasca es portarà a terme. Els continguts que apareixen en la sessió també ens mostren que la caracterització de les activitats ha suposat identificar actuacions de la mestra que no s'emmarquen en l'activitat conjunta a l'aula pròpiament dita, sinó que es tracta d'actuacions que tenen lloc fora d'aquesta activitat, però que esdevenen rellevants per garantir la implementació de l'activitat. Per exemple, algunes d'aquestes actuacions poden fer referència a la preparació prèvia de les activitats o al disseny dels materials per portar-les a terme. En aquest sentit, en la sessió podem observar una seqüència molt centrada en el disseny d'una activitat, la celebració de «Sant Martí a Anglaterra». La caracterització de l'activitat els fa delimitar més clarament les actuacions relatives a la preparació i al sosteniment d'aquesta activitat amb els nens a l'aula (S7\_SQ\_06). Les mestres elaboren una representació de l'activitat (*què podem fer, com i amb quins materials*) i concreten les actuacions per a la seva posta en funcionament.

Per altra banda, també cal destacar un descens de la dimensió *condicionants de la situació* en la sessió. Per la naturalesa de les pròpies activitats objecte de caracterització i la dinàmica que pren l'activitat conjunta de planificació de les mestres en la sessió, veiem que han fet referències més puntuals a aquests elements. Específicament, han fet referència les condicions de disponibilitat temporal necessàries per ubicar les activitats en el pla i a la disponibilitat dels materials.

En la sessió observem un augment de la dimensió *tasca-activitat*. Les mestres han d'anar disposant el conjunt d'activitats als plans per tal de complir amb el conjunt d'activitats previstes en un determinat període de temps. En aquest cas, les mestres enfoquen la planificació des d'una òptica més global que les fa atendre no només a aquelles activitats objecte de planificació més immediata, sinó també a aquelles que caldrà contemplar en un altre moment del curs (visió global de la planificació). En la S7\_SQ\_07, per exemple, les mestres identifiquen activitats diverses que cal distribuir de manera adient en els plans de treball (de manera més immediata i a més llarg termini).

Finalment, també podem observar que la *valoració* experimenta un lleuger augment en la sessió, especialment en dues categories específiques, la valoració de l'actuació dels nens en l'activitat i les valoracions relatives a la característiques que presenta el grup classe (VAL\_epan i VAL\_cg). Per la naturalesa de les activitats objecte de caracterització, les mestres fan més referències a les actuacions dels nens en l'activitat, i valoren les constriccions que poden aportar a l'acció i que cal anticipar per al bon funcionament de l'activitat. Podem veure-ho, per exemple, en la caracterització de l'activitat «dictat de les paraules» (S7\_SQ\_04). Es tracta d'una activitat complexa per als nens i molt nova per als nens del nivell (P4), que s'estan iniciant a l'aprenentatge de la lectoescriptura. En la planificació de l'activitat, les mestres anticipen la reacció dels alumnes com un element que pot constrènyer l'activitat i que cal tenir present a l'hora de planificar-la.

Tanmateix, la valoració no sempre fa referència a l'actuació dels nens com una constricció de l'activitat, sinó que hi poden fer referència per posar de relleu el bon resultat d'una activitat realitzada. Per exemple, en moments en què les mestres comparteixen l'estat de la planificació poden fer referència als resultats d'una tasca i valorar les actuacions dels nens que han contribuït a aquest bon resultat (S7\_SQ\_03).

Per altra banda, per distribuir de manera adient les activitats en el pla, les mestres també fan referències a les característiques dels grups classe que les ajuden a prendre decisions sobre distribució d'algunes activitats en el pla. Les característiques dels grups classe aconsellen distribuir algunes activitats que donin resposta als reptes específics que planteja el grup classe. Per exemple, la falta de

cohesió del grup entre els nens del grup de la MC reclama pensar activitats que ajudin els nens a relacionar-se i a interaccionar més entre ells (S7\_SQ\_07).

L'aportació de la sessió 7 al conjunt de les sessions de coordinació és del 14,73%. Es tracta d'una sessió relativament més extensa (com la S1 o la S2). La sessió se situa al mes de novembre i apareixen activitats que resulten noves per a la mestra novella, que no havien aparegut amb anterioritat i que cal incorporar a la planificació conjunta del nivell.

## Sessió 8

Les dimensions i els codis més representatius en la sessió han estat:

**39 Taula 6.39.** Síntesi dels continguts en la sessió 8

Interactivitat (57,45%)	ET_cat (27,10%); EP_am(f) (18,43%); EP_os (7,05%)
Tasca/Activitat (15,99%)	UpT_con (6,23%); EdT (4,34%); IdTp (4,07%)
Condicionants de la situació (15,99%)	CS_ds (6,78%); CS_dm (5,69%)
Valoració (10,57%)	VAL_epan (1,63%); VAL_etcat (2,17%); VAL_epos (2,17%); VAL_prot (2,17%)

La sessió està constituïda per 9 seqüències comunicatives, 7 de focalitzades en la caracterització situada i 2 en la distribució. La sessió té una durada de 29'28". L'aportació de la sessió 8 al conjunt de sessions coordinació és del 16,28%. Es tracta, igual que la sessió 1, 2 i 7 d'una sessió de treball més extensa, on l'activitat conjunta de les mestres apareix molt centrada en la caracterització de les activitats que cal contemplar en els plans de treball del nivell.

Al llarg de la S8, les mestres han caracteritzat algunes activitats previstes per al nivell a l'escola (caracterització guiada MC-indagada MN). Per altra banda, al llarg de la sessió, també han aparegut seqüències en què les mestres han dissenyat conjuntament noves activitats, i noves propostes materials per portar a terme (S8\_SQ\_02 «abans era, ara soc», S8\_SQ\_07 «càrrecs del menjador al grup barrejat», S8\_SQ\_05 «Sant Martí a Anglaterra»). La caracterització d'aquestes activitats ha estat molt centrada a definir la tasca, a l'acció conjunta dels participants en la tasca i, molt especialment, a identificar les actuacions de preparació que requereix el desenvolupament de l'activitat tal i com l'han dissenyada (actuacions de les mestres fora de l'activitat).

La dimensió *condicionants situació* apareix lleugerament més baixa que en les primeres sessions, justament perquè l'activitat conjunta es presenta més focalitzada a concretar aspectes relatius al disseny dels materials per portar terme les activitats. Així mateix, també apareixen continguts relatius a les condicions que fan possible les activitats. Una de les condicions que apareix més rellevant en la sessió és la disponibilitat de la mestra de suport. En la S8\_SQ\_04, la disponibilitat de la mestra de suport esdevé un element central per decidir la configuració del pla de treball de la MC. El bon funcionament de l'activitat, reclama una determinada organització de l'activitat conjunta que està condicionada per la disponibilitat de la mestra de suport.

En la sessió 8 també podem apreciar, com havíem vist en la sessió anterior, un cert augment de les *valoracions*. Aquest contingut es pot identificar de manera més específica en algunes seqüències. Volem destacar la primera seqüència de la sessió (S8\_SQ\_01), on les mestres valoren el funcionament de

L'organització amb què han portat a terme l'activitat «psico». Les mestres comparteixen les bones reaccions dels nens en l'activitat. Per altra banda, en els moments en què l'activitat conjunta s'ha centrat en el disseny dels materials, les mestres han valorat la idoneïtat d'aquests materials per portar a terme les activitats (veure les S8\_SQ\_02; S8\_SQ\_05; S8\_SQ\_07).

## Sessió 9

Les dimensions i els codis més representatius en la sessió han estat:

40 Taula 6.40. Síntesi dels continguts en la sessió 9

Interactivitat (50,00%)	ET_cat (25,00%); EP_os (14,63%); EP_am(f) (6,71%)
Tasca/Activitat (22,56%)	EdT (8,54%); UpT_pre (6,10%); IdTp (4,27%)
Valoració (17,68%)	VAL_a (7,32%); VAL_epos (4,27%); VAL_epan (2,44%)
Condicionants de la situació (9,76%)	CS_ds (4,88%); CS_dtp (2,44%); CS_dm (2,44%)

La sessió està constituïda per 5 seqüències comunicatives, 4 de focalitzades en la caracterització situada i 1 en la distribució. La sessió té una durada de 13'26". L'aportació de la sessió 9 al conjunt de sessions coordinació és del 7,23%

En la sessió 9 identifiquem la mateixa tendència que hem observat en altres sessions de coordinació; és a dir, un percentatge elevat de referències a la *interactivitat*, particularment a les característiques de les activitats objecte de planificació i a les actuacions dels participants en aquestes. Així mateix, identifiquem de nou un percentatge elevat de referència a la definició de l'estructura de la tasca i a les formes d'organització de l'activitat conjunta. En aquesta sessió de treball, identifiquem seqüències on aquests elements adquireixen més rellevància. En la S9\_SQ\_01, per exemple, les mestres caracteritzen les formes amb què han portat a terme l'activitat «psico» i alhora valoren el seu bon funcionament a l'aula. L'activitat s'ha portat a terme amb canvis introduïts per la MN i que han suposat noves formes d'organització de l'activitat dels participants (S9\_SQ\_01).

Per altra banda, en aquesta sessió les mestres han caracteritzat altres activitats ja previstes en el nivell, com és «pintar les lletres d'abans era, ara soc». Les mestres han definit conjuntament la seqüència de passos i els materials per portar-la a terme a l'aula (S9\_SQ\_03). El projecte del curs sobre els picots i les pica-soques inclou moltes activitats i molt variades que han estat especificades al llarg de totes les sessions de coordinació. En la sessió 9, una vegada més, observem la caracterització entorn d'algunes d'activitats com «l'arbre del picot i les pica-soques» que, malgrat que ja havia estat caracteritzada en sessions anteriors, es reprèn la caracterització. Es recorden les característiques de la tasca (*en què consisteix*) per tal de poder-la ubicar en els plans de treball dels grups (S9\_SQ\_05).

Finalment, volem destacar el lleuger augment de la *valoració* en la sessió. Observem aquests continguts en la S9\_SQ\_01 i en la S9\_SQ\_04. En la S9\_SQ\_04 es caracteritzen algunes de les activitats que es porten a terme en «grups barrejats». Com ja hem fet constar, el grup barrejat és una forma d'agrupament internivell de l'alumnat del cicle. Les mestres conversen sobre les activitats del grup barrejat i comparteixen algunes valoracions sobre les interaccions dels nens en aquest àmbit de treball conjunt (S9\_SQ\_04).



## Sessió 10

Les dimensions i els codis més representatius en la sessió han estat:

41 Taula 6.41. Síntesi dels continguts en la sessió 10

Interactivitat (60,61%)	ET_cat (40,91%); EP_os (7,58%); EP_an (6,06%)
Tasca/Activitat (15,15%)	UpT_pre (7,58%); IdTp (6,06%)
Condicionants de la situació (15,15%)	CS_dm (9,09%); CS_ext (6,06%)
Valoració (9,09%)	VAL_rt (6,06%); VAL_epan (1,52%)

La sessió està constituïda per 2 seqüències comunicatives, totes dues centrades en la caracterització situada d'activitats i tasques d'e/a. La sessió té una durada de 8'27". L'aportació de la sessió 10 al conjunt de sessions de coordinació és del 2,91%.

La sessió 10 es produeix el mes de gener, un moment del curs que coincideix amb al retorn de les vacances de Nadal. Aquest fet resulta rellevant per interpretar la planificació de les mestres. En aquest moment, apareixen noves activitats molt vinculades a les «joguines dels Reis» (S10\_SQ\_01) i sobre les quals l'escola té propostes pensades per treballar-les. Aquest fet fa que de nou aparegui un percentatge rellevant relatiu a la caracterització de les tasques presentades (*en què consisteixen aquestes tasques, quins són els continguts implicat i els passos i materials necessaris per portar-les a terme*); en menor mesura, les mestres fan referències a les actuacions dels participants en les activitats. La caracterització de les activitats està molt centrada a delimitar l'estructura de la pròpia tasca, a definir les formes d'organització de l'activitat dels participants (mestra i nens) en l'activitat i, en menor mesura, a concretar les actuacions específiques dels participants (nens).

En la sessió també trobem un percentatge relativament més elevat de la *dimensió tasca-activitat*. En el moment del curs en què es troben, les mestres ja tenen planificades bona part de les activitats del trimestre i les citen en la conversa a mode de recordatori (revisen l'estat de la planificació, recorden la ubicació prevista de les activitats).

Respecte de la dimensió *condicionants de la situació*, ens apareixen de nou elements relatius a la disponibilitat material i a l'extensió temporal d'algunes activitats, dos elements que apareixen molt vinculats a la caracterització de l'activitat «retrat de les cares» (S10\_SQ\_02). Per la naturalesa d'aquesta activitat, les mestres assenyalen la necessitat de disposar d'un material molt específic per portar-la a terme i l'extensió temporal (cal contemplar més d'una sessió per portar-la a terme).

## Sessió 11

Les dimensions i els codis més representatius en la sessió han estat:

42 Taula 6.42. Síntesi dels continguts en la sessió 11

Interactivitat (55,88%)	ET_cat (28,43%); EP_os (20,59%)
Tasca/Activitat (25,49%)	UpT_pre (12,75%); UpT_con (3,92%); IdTp (4,90%); EdT (3,92%)

Valoració (12,75%)	VAL_epan (8,82%); VAL_epos (3,92%)
Condicionants de la situació (5,88%)	CS_dtp (2,94%); CS_ds (1,96%)

La sessió està constituïda per 3 seqüències comunicatives, 2 de centrades en la distribució de tasques en el pla i 1 de focalitzada en la caracterització situada d'activitats, i té una durada de 7'10". L'aportació de la sessió 11 al conjunt de sessions de coordinació és del 4,50%.

L'augment de la dimensió *tasca i activitat* en la sessió la podem explicar sobretot per les seqüències 01 i 02, on les mestres comparteixen l'estat del pla de treball de cada grup classe del nivell. En la S11\_SQ\_01, les mestres prenen decisions per a la distribució d'algunes activitats en el pla que es veuen condicionades per la no disponibilitat de la mestra de suport. Per altra banda, en la S11\_SQ\_02, les mestres ja comparteixen la distribució de tasques, una distribució de tasques que els ve donada, en aquest cas, per la secretaria de l'escola (organització de les entrevistes amb famílies). Les mestres comparteixen la distribució d'aquestes tasques (entrevistes) en els plans de treball respectius (S11\_SQ\_02).

Per altra banda, en la S11\_SQ\_03, les mestres han caracteritzat l'activitat «jugar amb els noms»; una activitat a través de la qual s'introdueix la lectura. Volem recordar que és una activitat molt pròpia de l'etapa (inícis de lectoescriptura), per la qual cosa es té prevista una forma per introduir-la, tal com presenta la MC. No obstant això, en la conversa, la MN proposa formes alternatives per portar-la a terme («disputades») i aquest fet condueix les mestres a fer algunes valoracions que justifiquen la forma escollida. La MC aporta elements de valor per a la caracterització de l'activitat, fent referència a elements de tasca: *en què consisteix i amb quins materials la podem portar a terme*. La introducció de l'activitat a l'aula reclama una determinada estructura que promogui la participació i la confiança dels nens, cal iniciar l'activitat de manera pausada, a través del joc i oferint-los recursos diversos.

En la sessió 11, la dimensió *condicionants de la situació* disminueix significativament respecte a la seva aparició en altres sessions. Recordem que en les dues primeres seqüències les mestres han compartit la distribució de les activitats en el plans de treball de cada grup. En aquest moment, han fet referències puntuals a la disponibilitat de la mestra de suport, ja que la seva absència condicionava l'organització de les activitats en el pla. Per altra banda, els condicionants de la situació tampoc no han estat un requeriment significatiu en la caracterització de l'activitat «jugar amb els noms», ja que les mestres s'han centrat a definir, com hem comentat, l'estructura de la tasca i les formes d'organització de l'activitat dels participants.

Al llarg d'aquest punt hem interpretat el contingut rellevant que ha aparegut en cadascuna de les sessions de coordinació. Per concloure l'apartat relatiu a l'anàlisi del contingut, voldríem llegir i interpretar aquests continguts en el conjunt de les sessions de coordinació.

### 6.4.3. El contingut en el conjunt de les sessions i la seva evolució en les sessions

En les sessions de coordinació del nivell, a través de l'anàlisi de la *dimensió tasca-activitat* (20,82%), és possible observar que les mestres fan referències diverses a les activitats-tasques que tenen previst portar a terme amb els grups del nivell. Les activitats es mencionen en les seqüències per ser incloses

en els plans de treball del nivell, activitats que poden ser objecte de caracterització situada o només objecte de distribució (**IdTp-5,60%**).

Per altra banda, la planificació de les activitats acostuma a plasmar-se de manera pràctica en el pla, de manera que cal fer referència a la ubicació de les tasques en els plans respectius. Per una banda, en un context de planificació conjunta, és necessari que les mestres es confirmin mútuament l'una a l'altra que és possible ubicar una determinada activitat d'acord amb les condicions representades en el pla (**UpT\_con-5,87%**). Per altra banda, també es fa necessari compartir la ubicació ja prevista o efectuada de les tasques en els plans de treball respectius. Les mestres comparteixen les activitats que ja han inclòs en el pla i l'espai del pla en què les han ubicades. Aquests elements ens mostren que les mestres conjuguen sempre diferents nivells de planificació; alineen la planificació conjunta del nivell amb l'elaboració i gestió del pla del propi grup classe, atenent, al seu torn, al programa més ampli d'activitats previstes en el nivell. Aquest fet explica per què l'elaboració del propi pla no sempre suposa prendre decisions conjuntes i que en alguns moments sigui necessari comprovar que cada pla avança d'acord al previst i en la direcció que marca el programa d'activitats més ampli establert a l'escola. A través de l'anàlisi del contingut, podem veure que les mestres fan referència a la ubicació de tasques ja contemplades i/o previstes en el pla de treball del seu grup classe (**UpT\_pre-4,19%**).

Per planificar, també cal identificar el punt en què es troben les activitats (*què hem fet, com ho hem fet i en quin punt ens hem quedat*) i establir un punt de partida compartit per avançar de manera coordinada en la planificació d'activitats del nivell (**EdT-3,18%**). Aquest tipus de contingut, d'altra banda, apareix relativament poc en el conjunt de sessions. En qualsevol cas, es tracta de referències puntuals que poden ajudar a prendre decisions de planificació. En alguns casos, les mestres identifiquen les activitats objecte d'inclusió en el pla i en d'altres procedeixen de manera més directa a caracteritzar-les i a distribuir-les en el pla.

Les sessions més significatives d'aquesta dimensió tasca-activitat són la S7, S2, S8 i S4.

Les dades ens ha mostrat que la dimensió de contingut més predominant en el conjunt de sessions analitzades és la *dimensió d'interactivitat* (51,96%), cosa que ens explica que les mestres caracteritzen bona part de les activitats que situen en els plans de treball setmanals dels grups del nivell. Fixem-nos, per exemple, en els percentatges d'aquesta dimensió en les S1, S2, S7 o S8. Quan les mestres caracteritzen, se centren a concretar, de manera recurrent, elements relatius a l'estructura de les tasques/activitats que portaran a terme a les aules amb els alumnes (**ET\_cat-20,64%**). Això vol dir que les mestres, a l'hora de planificar, necessiten compartir la representació de l'activitat que han de portar a terme a les aules: han d'identificar els elements que la defineixen i la particularitzen; concretar-ne els continguts, els passos que cal seguir o les fases previstes per portar-la a terme i preveure les estratègies més idònies o els materials que es necessiten per posar-la en funcionament a l'aula amb els alumnes. De manera no tan habitual, les mestres es refereixen al lloc on portar a terme l'activitat; un element que només apareix quan l'activitat que planifiquen es realitza fora de l'aula habitual del grup classe.

Aquest conjunt d'elements poden aparèixer de manera relacionada o de manera independent uns dels altres, però tots són elements que conformen la definició de la tasca (l'estructura que la defineix) i que hem considerat com a part d'una globalitat d'elements que acostumen a aparèixer en relació, malgrat que en alguns moments la caracterització pugui focalitzar-se més en un o altre aspecte (per exemple, les mestres poden centrar-se més a definir la seqüència de passos que cal seguir o en els materials amb què preveuen implementar l'activitat). Tots aquests elements es troben en la

caracterització de manera relacionada. Aquests elements configuren la definició de l'estructura característica d'una tasca, una definició que resulta clau en la planificació, particularment, a l'hora de caracteritzar de manera situada les activitats. Així mateix, en totes les sessions hi ha presència de seqüències focalitzades en la caracterització situada d'activitats i tasques, un fet que explica la rellevància d'aquest contingut en el conjunt de les sessions analitzades.

La definició de l'estructura de la tasca esdevé un element clau de la caracterització que les mestres elaboren. Per representar-se la seva acció se'ls fa molt necessari conèixer i compartir els elements característics de la pròpia tasca; és a dir, cal identificar quines exigències específiques els planteja la tasca que han de portar a terme a l'aula amb els seus alumnes (*en què consisteix, quines fases té, amb quins materials es porta a terme, en quin moment i en quin espai*). Tanmateix, la caracterització també passa per determinar els elements propis que defineixen l'activitat o tasca en la situació d'activitat conjunta en què està previst plasmar-la, la qual cosa porta les mestres a concretar l'estructura de participació. Les mestres anticipen i defineixen formes específiques que pot prendre la interacció a l'aula amb els nens. Com posen de relleu les dades, les mestres, quan caracteritzen, defineixen elements de l'estructura de les tasques, però també l'actuació dels participants relacionada amb aquesta estructura. Les dades també ens mostren que habitualment les mestres, quan planifiquen, delimiten l'estructura de l'activitat conjunta (formes d'organització social que pren l'activitat a l'aula), anticipen l'acció conjunta dels participants en la situació (**EP\_os**-7,45%) i, en menor freqüència, fan referència a les actuacions particulars—dels participants; és a dir, trobem menys referències a actuacions específiques de les mestres (**EP\_am**-4,06%) o dels nens en l'activitat (**EP\_an**-2,16%). La caracterització de l'activitat passa per definir de manera prioritària les formes d'organització social; és a dir, preveure les actuacions relacionades dels participants implicats en l'activitat (relació entre mestres, entre mestres i nens o entre nens) que són tractades com una unitat global.

Així mateix, per posar en funcionament les activitats a les aules, les mestres han d'anticipar actuacions que han de portar a terme fora de la pròpia tasca amb la finalitat de sostenir i fer viable la seva implementació pràctica. Les dades ens indiquen que en la caracterització, les mestres concreten un conjunt d'actuacions, que no se situen a l'aula i no es troben vinculades directament a l'acció conjunta amb els nens, però que esdevenen necessàries per al sosteniment de l'activitat que hi ha previst de realitzar (**EP\_am (f)**-9,40%). Es tracta d'actuacions molt vinculades a la cerca del material específic que requereix la realització de l'activitat (actuacions orientades a garantir que es puguin donar les condicions materials que requereix l'activitat). I, en altres casos, les actuacions poden centrar-se més clarament en el disseny dels materials necessaris per portar a terme l'activitat tal com l'han pensada (preparar o dissenyar els elements que caracteritzen la tasca i que els permet portar-la a terme d'una determinada manera).

Les dades ens posen de manifest un altre aspecte rellevant del contingut de la planificació. Caracteritzar les activitats i tasques suposa establir relacions entre les característiques pròpies de la tasca/activitat i les condicions de la situació pràctica en què està previst plasmar-la. Les situacions representades en les franges del pla mostren, quan les mestres n'exploren les condicions, si la implementació d'aquestes activitats és o no sostenible. El percentatge de la *dimensió condicionants de la situació* en el conjunt de les sessions és del 17,60%, la qual cosa ens permet identificar que aquesta dimensió es manté en el conjunt i al llarg de les sessions. La seva presència és més alta en les S1, S2 i S8 i esdevé menys significativa en les S11, S10, S9 o S3. Aquests resultats ens indiquen que es tracta d'un contingut que pot aparèixer vinculat tant als moments en què les mestres caracteritzen de manera situada les activitats (la caracterització de les activitats pren en consideració els elements que fan possible la implementació de l'activitat), com en els moments en què les mestres se centren a distribuir

i gestionar les activitats en els plans de treball, tot comprovant que disposen de les condicions que en faran viable la implementació pràctica.

Com hem explicat, però, volem fer notar la variabilitat amb què aquests elements apareixen en la conversa, ja que no sempre ni en tots els casos les mestres estableixen de manera explícita relacions entre les característiques de la tasca i les condicions per a la seva materialització. Com ja hem mostrat, les mestres poden caracteritzar les activitats, centrant-se més a concretar les seves característiques o les actuacions dels participants en la situació, i al·ludint en major o menor mesura a les condicions de materialització de l'activitat objecte de caracterització. L'al·lusió en menor mesura a les condicions de materialització de l'activitat en la conversa es produeix perquè la relació entre l'activitat i les condicions de la situació que la fan possible és ja molt evident per a les mestres o perquè la dinàmica que pren la pròpia activitat conjunta de planificació fa que aquestes condicions no siguin considerades com un element de discussió rellevant.

Si atenem als elements que condicionen la caracterització i/o la distribució de les activitats, observem que les que ho fan de manera més notable són les condicions de caràcter material (**CS\_dm**-5,60%), és a dir, la disponibilitat dels materials per portar a terme les activitats; les condicions de suport, en concret, la possibilitat de disposar de l'ajut de la mestra de suport (**CS\_ds**-4,68%) i la disponibilitat temporal en el pla (**CS\_dtp**-4,23%), o sigui, la disponibilitat de franges temporals ajustades a les necessitats i lliures per poder-hi ubicar les activitats. L'aparició d'aquests continguts pot explicar-se per la naturalesa i les característiques de les activitats d'e/a, això és, si aquestes activitats requereixen materials més específics que no es tenen habitualment a les aules, si reclamen un tipus d'organització social que garanteixi el seu bon funcionament (disposar de més mestres) o si la durada de l'activitat fa necessari haver de preveure més temps (més sessions en el pla) per portar-la a terme. Per altra banda, la pròpia activitat de planificació de les mestres també exigeix que aquests elements es facin emergir de manera explícita. L'objectiu de la planificació és acabar confeccionant un pla que inclogui el conjunt d'activitats que caldrà portar a terme en el nivell, cosa que reclama que les mestres hagin de cercar i comprovar de manera continuada que el pla disposa de condicions per ubicar-hi aquestes activitats i disposar-les de manera adient a les seves finalitats educatives.

En menor mesura, les mestres poden fer referència a altres condicions de materialització de l'activitat, per exemple, a la seva extensió temporal (**CS\_ext**-1,46%), com una condició que comporta comprovar que es disposa del nombre de sessions adient per ampliar el temps atribuït a l'activitat (en termes de nombre sessions en el pla) i, en menor mesura, que es pot comptar amb un espai específic (**CS\_de**-0,18%). La disponibilitat de l'espai apareix de manera molt puntual en les sessions, atès que la majoria d'activitats es porten a terme a l'aula habitual del grup. Aquesta condició apareix quan es preveu que l'activitat es faci en un espai diferent de l'habitual, com pot ser l'aula de psicomotricitat (aula compartida amb el conjunt de grups classe del cicle) o bé en moments en què cal cercar l'espai per realitzar alguna activitat conjunta amb els dos grups classe, per la qual cosa es necessita considerar espais més amplis per poder-les dur a terme (cal cercar espais disponibles a l'escola).

Les mestres poden establir, amb graus d'explicitació variables, les relacions entre les característiques de l'activitat i les condicions de la situació que la fan possible (caracterització situada) o poden centrar-se a comprovar que el pla disposa de condicions que fan viable la distribució de les activitats (distribució). Però, sigui quin sigui el focus, la planificació de l'activitat acostuma a concretar-se o plasmar-se de manera pràctica en el pla de treball; les mestres han de prendre decisions sobre la inclusió de les activitats en els plans de treball i establir en quines franges del pla de treball de cada grup classe del nivell és possible ubicar-les. En la conversa, les mestres acostumen a anunciar aquesta

ubicació de la tasca, tot confirmant que la tasca pot ser situada en el pla de treball (**UpT\_con**- 5,87%). Aquest contingut però, resulta en ocasions implícit, ja sigui perquè la pròpia identificació de la tasca objecte d'inclusió en el pla incorpora la franja temporal en què cal situar-la o bé perquè es tracta d'un element prou compartit per les mestres i no fa falta considerar-lo de manera explícita en la conversa. Així mateix, en aquells moments en què les mestres se centren a elaborar els materials d'una tasca o a explorar formes possibles per implementar-la, la ubicació de la tasca en el pla no es converteix en element de discussió i les mestres no hi fan referència.

Finalment, les dades ens mostren que la *valoració* apareix de manera més puntual al llarg de les sessions de coordinació (9,62%). Es tracta d'un tipus de contingut poc freqüent en les sessions de coordinació, que s'hi inclou de manera puntual i focalitzada, i només en determinades sessions de coordinació (per exemple, S9 i S7). Les mestres aporten elements de valor a la conversa per tal de prendre decisions de planificació. Per exemple, poden valorar les característiques dels seu grup classe per identificar quines activitats resulten més o menys adequades en el grup, poden valorar els resultats d'una tasca determinada, poden valorar l'actitud o el comportament dels alumnes per avaluar una determinada forma d'organització de l'activitat o, entre d'altres aspectes, poden valorar la idoneïtat dels materials dissenyats per portar a terme una tasca.

Les dades ens mostren que es tracta de referències puntuals en el conjunt de les sessions, però de manera lleugerament més significativa podem observar que hi ha un tipus de valoració que apareix de forma més habitual en la conversa; es tracta de les valoracions relatives a l'actuació dels alumnes en l'activitat (**VAL\_epan**-2,56%) i de la valoració de l'estructura d'organització social de les activitats (**VAL\_epos**-1,41%). Això ens permet explicar que, per planificar, les mestres analitzen la reacció dels nens, anticipen i valoren què poden fer i què no, com un element necessari per poder preveure possibles estratègies d'acció a l'aula (per exemple, els nens poden plorar a l'hora de fer una activitat i per això cal fer l'activitat de manera molt pausada). Així, les mestres valoren les constriccions que els nens aporten a l'acció i anticipen la seva reacció davant l'activitat que els proposen, però també valoren les actuacions o reaccions dels nens durant el desenvolupament d'una activitat («els nens han reaccionat bé»), cosa que els permet anticipar criteris del bon funcionament d'una activitat i valorar si cal o no mantenir una determinada forma de fer a l'aula o canviar-la.

Per altra banda, trobem altres referències a la valoració que, malgrat que també apareguin de manera puntual en el conjunt de les sessions, es mostren de manera més recurrent al llarg de les sessions; es tracta de les valoracions relatives a l'estructura d'organització social de les activitats. Les mestres aporten criteris per valorar aquelles formes o estructures d'activitat conjunta que resulten idònies per realitzar les activitats a l'aula i que cal preveure en la planificació o per valorar les que han resultat especialment adequades quan les han portades a terme (compartir una valoració retrospectiva d'allò que ha anat bé).

Fins aquí hem recollit els continguts entorn dels quals s'articula la planificació d'activitats i tasques d'e/a, però si observem com les mestres caracteritzen les tasques de seguiment i avaluació (S6) podem observar moltes semblances amb la planificació d'activitats i tasques d'e/a. En la caracterització d'aquest tipus de tasques, la *dimensió interactivitat* també esdevé rellevant. Les mestres concreten les característiques pròpies de les tasques de seguiment (procediments, materials i documentació) i les seves actuacions per portar-les a terme a l'escola. Com veiem, en el conjunt de sessions de coordinació, aquests continguts esdevenen poc significatius ja que només se situen en la sessió 6 (IdTSA-0,22%; ETSA\_cat-3,57%; AmTSA-1,32%; CS\_dmTSA-1,46%; VAL\_dmTSA-0,26%; VAL\_amTSA(f)-0,26%). Així mateix, són continguts clarament significatius en la sessió en

què tenen lloc i que ens expliquen els temes entorn dels quals s'articula la caracterització de tasques docents a nivell de centre, en aquest cas, relatives a fer l'avaluació i el seguiment de l'alumnat. La caracterització d'aquestes tasques docents es fa atenent a les característiques d'aquest tipus de tasques (criteris i procediments establerts, materials o documentació necessària) i a les actuacions dels participants, i també fent referències puntuals a aquelles condicions que faciliten el seu desenvolupament (particularment, les condicions materials), així com algunes valoracions molt vinculades a recomanar actuacions específiques de les mestres a l'hora de portar a terme algunes de les tasques de seguiment i avaluació.

Com a síntesi de l'anàlisi del contingut en el conjunt de les sessions de coordinació mostrem, a través d'un gràfic d'evolució de les dimensions de contingut al llarg de les sessions, quines dimensions esdevenen més significatives en les sessions, quines es mantenen de manera més regular i quines presenten més canvis al llarg de les sessions. El gràfic ens il·lustra el que hem anat desenvolupant en aquest apartat.

El gràfic ens mostra que, al llarg de les 11 sessions de coordinació, les mestres caracteritzen les activitats i tasques atenent de manera clara a la definició de l'estructura de participació. Aquesta caracterització apareix de manera molt significativa en les primeres sessions, però no desapareixen al llarg de les sessions. La *dimensió interactivitat* té pes en el conjunt de sessions, però té pics importants en la sessió 2, la sessió 8 i la sessió 1. El punt més baix el trobem en la sessió 3 (una sessió particular, que té una durada molt breu i en què es caracteritzen molt puntualment les activitats que les mestres consideren en el pla setmanal). Així mateix, en la sessió 10, tot i que es tracta d'una sessió de treball breu, és possible observar aquest tipus de contingut en la caracterització de les activitats que les mestres elaboren.

La planificació de les activitats d'e/a està molt centrada a definir l'estructura de participació (elements d'estructura de tasca i actuació dels participants en la tasca) igual que la caracterització de les tasques d'avaluació i seguiment de l'alumnat que, malgrat que siguin caracteritzades seguint criteris de centre i no se situïn a l'aula, la seva especificitat inclou també concretar elements vinculats a l'estructura de participació (característiques de les tasques docents de seguiment i avaluació, així com l'actuació de les mestres en aquestes tasques).

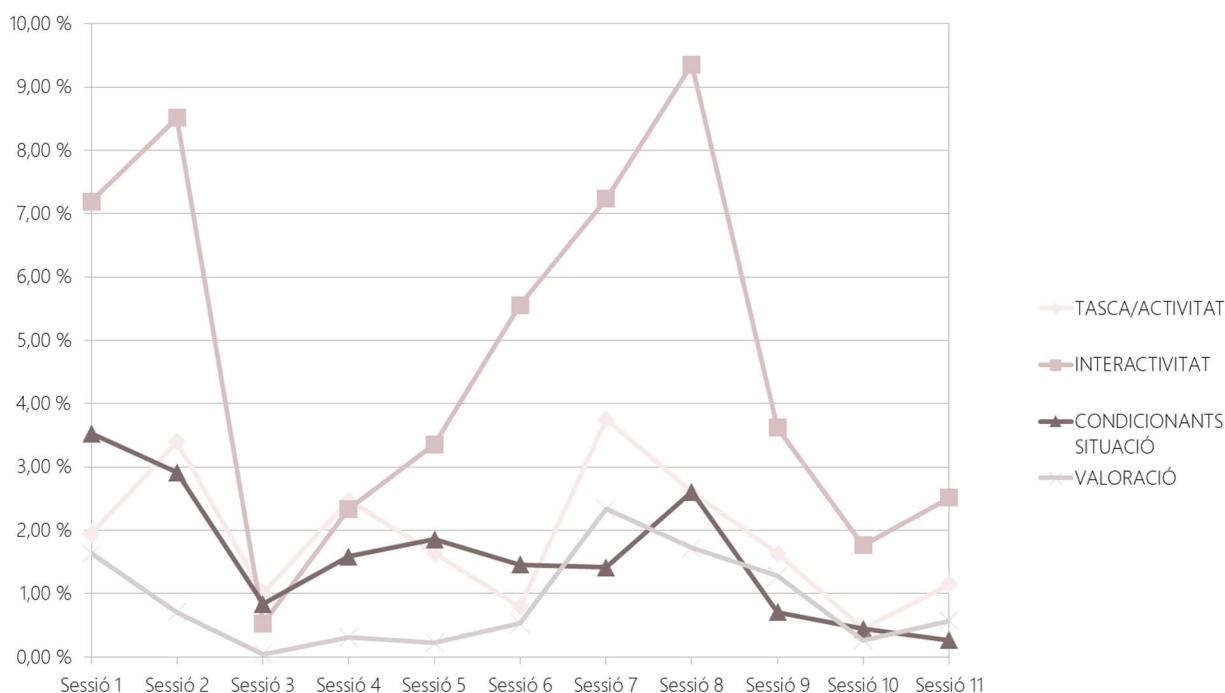
Així mateix, al llarg de les sessions podem veure que les mestres fan referències a les *activitats-tasques* objecte de consideració, ja sigui esmentant-les per ser caracteritzades o distribuïdes, per revisar-ne l'estat de desenvolupament, per informar de la ubicació prevista en els plans de treball o per confirmar que en el pla es donen les condicions que fan possible la seva ubicació. L'evolució de la *dimensió de tasca-activitat* pren la forma de pics discontinus, la qual cosa mostra que no sempre té el mateix pes al llarg de les sessions. Aquesta dimensió està clarament vinculada al progrés i l'evolució de la planificació conjunta del nivell. Les mestres han de revisar constantment el compliment de les activitats de la programació (quines ja han estat contemplades i/o realitzades) i identificar aquelles que cal considerar i ubicar en els plans de treball respectius. Es tracta d'una dimensió més fluctuant en el conjunt de les sessions.

Pel que fa a l'evolució de la dimensió relativa a les *condicions en la situació*, podem observar que és un element estable al llarg de les sessions de coordinació, que pot aparèixer tant vinculat a la caracterització de l'activitat com en els moments estrictament centrats en la seva distribució. Això li dona aquesta permanència en el temps, al llarg de les sessions i, en conjunt, mostra que es tracta d'una dimensió més estable en la seva aportació. Malgrat aquesta tendència general, identifiquem el punt

més alt en la S1 i S2, arribem a una vall d'estabilitat i trobem una davallada en les darreres sessions. En la S11 hi ha el percentatge més baix d'aquesta dimensió. Al llarg de les sessions, les mestres fan emergir, amb graus variables d'explicitació, les condicions de materialització de les activitats com un element necessari per a la planificació de les activitats i tasques que es porten a terme a les aules. Així mateix, en la S6, com una condició rellevant per fer efectiva l'avaluació i el seguiment dels alumnes a l'escola (necessitat de disposar dels materials i de la documentació de seguiment).

Finalment, el gràfic ens mostra la presència puntual i més focalitzada dels continguts de *valoració*. Pel que fa a l'evolució de la *dimensió de valoració*, observem el seu punt més alt a la sessió 7, es manté en la 8 i la 9 i disminueix en la sessió 3. Es tracta de la dimensió amb la incidència més baixa en el conjunt de sessions. Quan aquest contingut apareix més rellevant, es vincula a moments de planificació més específics, que cal interpretar en el context en què tenen lloc. Podríem concloure que les mestres, en diferents moments, comparteixen valoracions que les ajuden a prendre algunes decisions de planificació de les activitats i tasques d'e/a que porten a terme a les aules i els permeten garantir el bon funcionament de les tasques docents d'avaluació i seguiment dels alumnes del grup.

43 Gràfic 6.43. Evolució de les dimensions de contingut al llarg de les sessions







# PART IV.

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

## PART IV. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

A continuació presentarem la discussió dels resultats del treball de tesi i les principals conclusions de la recerca. Així mateix, ressaltarem les implicacions dels resultats obtinguts per a l'àmbit de la formació i el desenvolupament professional dels mestres. Finalment, també assenyalarem algunes de les limitacions del treball i esbossarem algunes línies d'investigació que queden obertes.

### 7. Discussió de resultats

A l'inici d'aquest treball de tesi ens vàrem plantejar dos objectius. El primer objectiu se centrava a indagar, analitzar i caracteritzar les formes que pren l'activitat conjunta de planificació de dues mestres amb experiència professional, però amb diferent grau de competència en una mateixa escola. Ja vàrem argumentar la importància d'estudiar aquest fenomen, d'una banda, per la freqüència amb què el fet d'acollir un professional nouvingut es dona en la vida quotidiana de les escoles i, de l'altra, per la necessitat de conèixer com aquest fet influeix tant en l'aprenentatge i la formació professional dels propis mestres com en la millora de la comunitat o escola que els acull.

El segon objectiu, molt més específic, està dirigit a explorar, analitzar i comprendre el contingut temàtic a l'entorn del qual es desplega aquesta activitat conjunta de planificació del nivell que porten a terme les dues mestres. La planificació és una de les tasques rellevants en la institució, ja que significa el pas de concreció necessari entre la programació elaborada per la comunitat o escola i la seva aplicació pràctica; és a dir, l'arribada d'aquesta proposta als nens i nenes del nivell. Com ja vàrem establir a l'inici d'aquest treball, l'anàlisi del contingut temàtic de l'activitat conjunta de planificació de les dues mestres ens ha de permetre conèixer la caracterització final d'aquesta activitat en el marc concret de la institució i, d'alguna manera, mostrar també el contínuum entre programació i pla. En definitiva, determinar la naturalesa i les característiques d'aquesta activitat rellevant en la comunitat, posarà de manifest què significa i en què consisteix realment planificar en aquesta comunitat, una tasca que no ve definida únicament per l'activitat de les dues mestres, sinó també per les temàtiques entorn de les quals s'estructura aquesta activitat.

En aquest apartat, contrastarem els resultats de les anàlisis que hem anat presentant en apartats anteriors amb d'altres aportacions d'autors rellevants en la literatura en aquest camp. L'objectiu és dialogar-hi i, en definitiva, posar en relació les aportacions del nostre estudi amb les que han fet d'altres investigadors.

## **7.1. Discussió de resultats de l'anàlisi de les formes que pren l'activitat conjunta de planificació de dues mestres amb experiència professional però amb diferent grau de competència en la comunitat o escola. Objectiu 1.**

Seguidament, presentem la discussió dels resultats de l'anàlisi de les dades relacionades amb l'objectiu 1 d'anàlisi i caracterització de les formes d'organització de l'activitat conjunta de planificació entre mestres. Organitzem aquesta discussió entorn a tres apartats diferenciats: (i) discussió relativa a les formes d'organització de l'activitat conjunta, (ii) caracterització de la participació de cadascuna de les mestres en l'activitat de planificació conjunta, (iii) el nucli de l'activitat conjunta: tasques i activitats.

### **7.1.1. Activitat conjunta de planificació. Discussió relativa a les formes d'organització de l'activitat conjunta**

Els resultats de la recerca han posat de manifest que les reunions de treball entre mestres esdevenen un àmbit de gran rellevància en la comunitat professional o escola, especialment la coordinació de nivell, que és l'espai que hem explorat en detall en aquest treball. Es tracta d'una unitat organitzativa de què l'escola es dota –com ho són també les reunions de cicle, els claustres o les comissions de treball específiques, entre altres– on, en el cas d'escoles de més d'una línia, els mestres tutors dels grups del nivell es troben per planificar i coordinar el treball que portaran a terme en els respectius grups classe.

En concret, aquesta unitat organitzativa esdevé un espai rellevant i altament significatiu en la comunitat per, com a mínim, les dues raons següents: (i) es concreta o s'operacionalitza la proposta educativa que l'escola ha establert; la programació prevista per al nivell es precisa a les aules atenent a les seves característiques i necessitats educatives específiques; i (ii) aquesta responsabilitat recau en les mestres tutores dels grups classe del nivell, que han de compartir l'elaboració del disseny i fer-ho posant en relació la programació de nivell efectuada per l'escola i la pràctica a l'aula del grup classe específic. L'estudi de la naturalesa d'aquest procés esdevé encara més rellevant quan les mestres tutores tenen graus de coneixença de la comunitat i de pràctica en la comunitat inicialment diferents. Per a l'escola que acull mestres novells de manera habitual, ja sigui per cobrir alguna vacant o per substituir algun mestre durant un període de temps, el fet de posar dues mestres amb graus de coneixement de la comunitat diferents per compartir la planificació de nivell esdevé central per facilitar la participació, l'aprenentatge i el progrés dels professionals en aquella comunitat particular (Patton i Parker, 2017; Smith, 2005; Wenger, 2001) però, al mateix temps, suposa posar en risc la concreció de la proposta educativa elaborada per la comunitat, no només per la naturalesa mateixa de procés constructiu de la relació entre Programació i Pla, sinó també pel fet d'intervenir-hi membres nous a la comunitat que en tenen un coneixement limitat des d'una perspectiva sociocultural (*com es fa això aquí?*). En aquest sentit, resulta important tant per a la pròpia escola com per als professionals acabats d'arribar afavorir el fet de formar-ne part i, en definitiva, conèixer si es possible aprendre de i en la comunitat, justament, per la participació en activitats rellevants, com la planificació, i per la implicació en aquesta activitat amb altres membres experts, coneixedors de la comunitat.

Els resultats del nostre estudi mostren que a la mestra novella, no només li ha resultat possible formar part d'aquesta comunitat, sinó també desenvolupar-s'hi professionalment, «aprendre» quelcom més. Per això, estem d'acord amb Wenger (2001), amb qui reconeixem que participar en activitats

rellevants com ara la planificació conjunta ha resultat un element central del procés d'arribar a formar-ne part, aprendre i contribuir a desenvolupar l'acció educativa mateixa de la comunitat.

En el cas que estudiem, l'activitat conjunta de les mestres s'inscriu en una comunitat presidida per metes i motius educatius, per als nens i nenes que en formen part, i també professionalitzadors, per als mestres i altres professionals que la conformen. És a dir, per una part, la comunitat estudiada integra els nous arribats fent-los participar amb altres de més experts en la coordinació del nivell, la qual cosa dona significat funcional a les actuacions de les mestres en la comunitat i confereix legitimitat a les seves accions docents com a membres de ple dret al centre (Coll et al., 1992; Wenger, 2001). Però, no només això, aquesta comunitat reconeix l'àmbit de coordinació com a potencialment «formatiu», on és possible aprendre la pràctica de la professió en la comunitat a partir de la relació amb altres col·legues més experts. En aquest sentit, el nostre estudi posa de relleu que aquest nucli de coordinació de nivell té en la comunitat un sentit i un objectiu productiu (elaborar la planificació del treball que portaran a terme a les aules) i també formatiu (incorporar els novells a la comunitat escola i facilitar l'aprenentatge professional de tots els implicats).

Hem argumentat, seguint Leontiev (1981), que un motiu és un aspecte propi del context situacional i historicocultural específic, definit institucionalment, que permet determinar allò que és rellevant en aquell context i diferenciar-lo del que no ho és. En aquest sentit, el nostre estudi posa de relleu que les mestres elaboren conjuntament els motius que guien la seva activitat conjunta de planificació (Wertsch, 1988), tal com mostren els àmbits que hem identificat entorn dels quals s'organitza aquesta activitat conjunta i que ens ocuparem de discutir més endavant. Així doncs, el que realment confereix objectius a l'activitat conjunta de planificació de les mestres en la comunitat no són, de manera externa, unilateral, directa i mecànica, les intencions institucionals reflectides en la programació de nivell; en tot cas, aquestes intencions es plasmen en el pla mediades pels objectius que les docents elaboren en la mateixa activitat conjunta de planificació, en la qual identifiquen allò que és rellevant de l'activitat de planificació i ho diferencien del que no ho és.

L'anàlisi mostra que l'activitat de planificació conjunta de les mestres tutores dels grups classe a l'escola es desplega en dos grans àmbits: un de més ampli i general, que inclou el *seguiment i l'avaluació de l'alumnat del grup classe* per part de les mestres, i un altre de relacionat amb la feina de *planificar les activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge*.

El primer àmbit de *seguiment i avaluació de l'alumnat del grup classe* es porta a terme en un moment puntual de l'activitat conjunta de planificació, concretament en una de les sessions analitzades: S6, però no per això resulta menys rellevant. L'anàlisi d'aquesta activitat conjunta de les mestres en la planificació posa de relleu que es desplega estrictament incardinada en l'àmbit, més ampli, de l'activitat de la comunitat i que, en l'activitat conjunta de planificació, es gestiona seguint els mateixos criteris establerts i de forma coordinada i compartida per tots els implicats en la comunitat.

En el segon àmbit, la *planificació de les activitats i tasques d'e/a* que les mestres dissenyen per portar a terme en la pràctica a les aules del nivell, és on l'activitat conjunta de les mestres s'ha centrat fonamentalment. El focus de la planificació –les activitats i tasques– coincideix amb el que han identificat alguns treballs clàssics sobre planificació docent i ens ocuparem d'aprofundir en la discussió d'aquests resultats més endavant.

En el cas analitzat, el motiu principal de l'activitat conjunta de planificació de les mestres és el de gestionar de manera compartida el procés d'ensenyar i aprendre en situacions específiques de la pròpia pràctica. Aquest motiu els exigeix compartir tant la representació de les activitats i tasques

objectes de disseny i planificació com la de les situacions de la pràctica en què acabaran portant-les a terme. Les mestres comparteixen ambdues representacions i les posen en relació en la planificació de manera continuada al llarg de tot el procés. Aquest motiu també porta les mestres a configurar conjuntament el significat i el contingut mateix de l'activitat de planificació a l'escola que, entre d'altres aspectes, es troba delimitada, per una banda, per les necessitats educatives de cadascun dels grups classe del nivell i, per l'altra, per l'exigència de mantenir coordinades les planificacions respectives i relacionades amb el que estableix la programació del nivell.

En aquest àmbit, la forma que pren l'activitat conjunta de planificació es concreta en actuacions específiques que, a mode de síntesi, recordem que eren:

i. *Identificar la tasca d'e/a objecte d'inclusió potencial en el pla de treball dels grups classe del nivell*

La identificació de l'activitat que les mestres inclouran en els plans de treball obeeix, entre altres criteris, a les metes de la comunitat que marca la programació prevista en el nivell. En conseqüència, les activitats que les mestres seleccionen com a objecte de planificació tenen un caràcter historicocultural en la comunitat i integren el significat cultural que la comunitat atorga a les activitats i/o tasques d'ensenyament-aprenentatge.

ii. *Caracteritzar de manera situada les activitats i tasques d'e/a*

Les mestres elaboren conjuntament la representació del sistema d'activitat que caldrà implementar a les aules (què, com, quan, on, amb qui, amb què); un sistema que només és possible d'implementar si es materialitza en unes determinades condicions en relació en la situació pràctica.

iii. *Distribuir les activitats en el pla, ubicant-les en franges disponibles del pla de treball de cada grup classe del nivell.*

La planificació acostuma a traduir-se en decisions pràctiques que es plasmen en el pla de treball de cada grup classe del nivell. Això implica distribuir i ubicar les activitats en franges temporals disponibles de cada pla. Les mestres es representen conjuntament no només les característiques de l'activitat i tasca d'e/a, i d'aquesta manera concreten el seu sentit i significat cultural en la comunitat o escola, sinó també les condicions de la situació en què l'activitat ha de ser implementada per valorar si inclou les condicions que puguin sostenir el seu desplegament en la pràctica.

iv. *Analitzar elements que condicionen el funcionament habitual de l'activitat en el grup classe.*

En el nivell de la planificació de les activitats i tasques d'e/a s'observa la relació entre programació i pla en el fet que, en ocasions, aquesta planificació pot veure's condicionada per alguns elements, sovint qüestions d'organització i funcionament de l'escola, que alteren el que està previst portar a terme en els grups classe. Les mestres s'aturen a identificar i explorar aquests elements i a cercar formes adequades per abordar-los.

En conseqüència, la representació que les mestres elaboren de les activitats i tasques d'e/a, que es tradueix en l'elaboració del pla de treball del grup està mediada per les metes de la comunitat, allò que marca la programació prevista en el nivell i que cal concretar en els grups classe. Aquesta és la tasca que l'escola encomana a les dues mestres, que són responsables d'elaborar els plans de treball dels grups, malgrat que, inicialment, tinguin graus de coneixement diferents del context professional o comunitat. En aquest marc, les activitats i tasques d'e/a que les mestres identifiquen i inclouen en els

plans de treball respectius estan impregnades de significats culturals, cosa que explica les actuacions de les mestres que hem identificat en les grans formes d'organització de l'activitat conjunta de planificació. És a dir: (i) actuacions dirigides a identificar quines activitats són rellevants a l'escola i que cal incloure en la planificació del nivell; (ii) caracteritzar aquestes activitats, elaborant-ne una representació compartida i (iii) distribuir-les en els espais de cada pla de treball, ubicant-les en franges temporals disponibles en aquests plans. Igualment, hem pogut identificar actuacions dirigides a compartir la cultura d'avaluació de l'escola i a elaborar una representació conjunta de què suposa portar a terme les tasques d'avaluació i el seguiment dels alumnes en aquesta comunitat. La caracterització d'aquesta tipologia de tasques es fa atenent a criteris transversals d'escola, que defineixen els procediments que cal seguir per portar-les a terme i, alhora, de manera relacionada, les actuacions de les mestres per portar a terme les tasques.

Però les mestres no només planifiquen allò que portaran estrictament a terme a les aules, sinó també d'altres tasques docents que conformen la seva responsabilitat com a tutores, com són l'avaluació de l'alumnat del grup i la relació de seguiment que en fan amb les famílies. Aquestes tasques docents que l'escola encomana a les tutores es caracteritzen des del centre seguint criteris transversals d'escola per poder-les portar a terme alhora, tant de manera conjunta i compartida en la comunitat, com de manera específica o adaptada a les circumstàncies concretes de cada grup classe de nivell. Malgrat que l'avaluació i el seguiment es caracteritza seguint criteris transversals d'escola, que expliciten la seva cultura avaluativa, la caracterització que les mestres finalment n'elaboren es situa de manera clara en el nivell i, en particular, en el seguiment dels nens i nenes dels seus grups concrets.

En resum, l'actuació conjunta de planificació mostra, doncs, la implicació de les dues mestres a desplegar i portar a terme les metes i motius de l'escola, i també que la seva activitat es focalitza tant en la caracterització de l'avaluació i el seguiment dels alumnes, com en la planificació pròpiament dita de les activitats i tasques d'ensenyament i aprenentatge, però de manera rellevant en aquesta última. La identificació d'ambdós grans àmbits d'actuació posen de relleu les tesis de Wenger (2001) en el sentit que la pràctica de les mestres suposa desplegar accions, fer i actuar amb altres en la comunitat. Però també mostra que aquestes actuacions s'inscriuen en un context historicocultural que atorga significat a les accions de les mestres (Lee i Tan, 2020; Wertsch et al., 1995), el que esdevé essencial per arribar a formar part d'aquesta comunitat.

També, hem pogut constatar, però, que malgrat que les accions de les mestres de nivell s'inscriuen en el sistema d'activitat més ampli de l'escola, la relació entre els criteris d'activitat en la comunitat i l'activitat mateixa de planificació es concreta precisament en les formes específiques que de manera contínua pren l'activitat de planificació conjunta de les mestres en el pas de la programació a la planificació i en relació amb l'acció. Aquestes formes específiques que pren l'activitat de planificació acaben per concretar, finalment, les metes i els objectius de la comunitat i per definir, des d'un punt de vista sociocultural, el que representa planificar en aquesta comunitat, el seu sentit i la seva finalitat. Un tema que acabarem de discutir a continuació.

Reprent el fil que havíem encetat, voldríem posar de relleu la importància que prenen els significats de la pràctica en les situacions que hem analitzat. L'anàlisi de les converses entre mestres mostra la presència regular i continuada d'intercanvis dirigits a elaborar una caracterització situada d'activitats i tasques d'e/a al llarg de les sessions de coordinació del nivell. Aquest resultat s'explica per la presència continuada d'activitats i tasques d'e/a culturalment rellevants en la comunitat o escola en les successives sessions de treball conjunt de les dues mestres. La mestra amb competència ha de compartir la representació i el significat d'aquestes activitats i tasques en la comunitat amb la mestra

novella, la qual també ha de portar a la pràctica en primera persona. D'acord amb Lemke (1997a), les activitats i tasques objecte de planificació no són aseptiques, sinó que es troben configurades per significats culturals que els atorga la comunitat i que la mestra novella ha d'explorar i dominar per arribar a formar-ne part; les accions són significatives en el context i cal explorar-les per comprendre el seu significat en la situació i actuar en conseqüència.

Per tant, no ens ha d'estranyar que en l'activitat conjunta de planificació les mestres caracteritzin de manera situada les activitats i tasques d'e/a en el nivell i ho facin elaborant conjuntament, gràcies al discurs, una representació compartida de cada activitat o tasca d'e/a objecte de planificació i representant-se, alhora, les condicions (espacials, temporals, recursos materials i de suport) que poden sostenir els desplegament de cada sistema d'activitat en una situació pràctica específica.

Les mestres, per una banda, es representen conjuntament aquest sistema d'activitat (identificant els elements i caracteritzant les relacions entre els elements) i, per altra banda, però al mateix temps, dialoguen amb la situació (formulant propostes, definint estratègies, provant hipòtesis d'acció a l'aula, entre altres), de manera que aquesta situació respon a les propostes d'activitat dissenyades i pot arribar a provocar l'ajust del disseny o la modificació dels elements o les condicions de la situació. Aquest resultat del nostre treball de tesi està d'acord amb els postulats de Schön (1983, 1987) i les tesis de Clarà (2013, 2015). Les mestres han portat a terme aquest procés constructiu tant de manera prospectiva, gràcies a l'elaboració que en fan en la conversa entre elles i amb la situació (Schön, 1987), com també de manera retrospectiva, quan les mestres comparteixen la representació de l'activitat un cop ja l'han realitzada i preveuen, en alguns casos, modificar-la o implementar-hi canvis. La representació del que s'ha portat a terme pot condicionar també l'avenç mateix de la planificació.

Els resultats es mostren també en sintonia amb els treballs que postulen una concepció de la planificació com a procés recursiu (John, 2006; Milner, 2001; Tom i Gray, 2010; Yinger, 1980) que no s'acaba en el disseny, sinó que té lloc abans, durant i després d'haver implementat una proposta determinada. Milner (2001), per exemple, estudia en profunditat l'activitat de planificació d'una mestra i explica com aquesta mestra l'aborda a través del concepte de «responsive planning»:

the developing of lessons based primarily on what is learned from day-to-day and week-to-week about the contextual nature of the course, students, school, and the world. In this way, she learned of the idiosyncrasies of the situation and responded to those needs and issues based on what she came to understand about the context (Milner, 2001 p. 112).

La mestra del seu estudi planifica de forma clarament centrada en les necessitats dels alumnes i els seus interessos, i organitza la planificació al voltant d'aquests elements, de manera que la planificació es desenvolupa progressivament i de forma recursiva perquè sempre incorpora els interessos expressats pels alumnes. Els resultats del treball de Milner (2001), al nostre entendre, posen de relleu també un element cabdal, la concepció de l'activitat de planificació com una activitat responsiva i alhora recursiva, que es desplega progressivament i es troba delimitada per circumstàncies de la situació, per exemple, pels propis participants (alumnes), que la fan específica, particular i altament situada. Nosaltres afegiríem, però, que no són només els alumnes, sinó les formes que pren l'activitat conjunta amb els mestres en activitats i tasques d'e/a, que porten a redefinir-la en no existir *per se*, fora de la mateixa activitat dels participants.

En aquest sentit, la planificació del treball de l'aula no pot ser considerada una activitat tècnica, sinó una activitat de naturalesa constructiva, que s'elabora de manera conjunta i progressivament amb altres, i a través de la qual les mestres es representen les situacions específiques de la seva pràctica. La representació de les situacions els és útil tant per dissenyar juntes formes d'actuació possibles dels



participants (mestra i infants) en la situació, com per decidir les fases del seu desplegament i les formes d'organització de l'activitat més idònies perquè pugui ser portada a terme en la pràctica en una situació específica. Les converses que les mestres mantenen han posat també de relleu que el que estant fent és, en termes de Schön (1987), modelar o donar forma a la pràctica. Aquesta conversa entre les mestres inclou considerar alhora la situació mateixa, que respon, al seu torn, a l'acció dissenyada per les mestres per ser implementada en la situació. En la conversa entre elles i amb les situacions en l'activitat de planificació conjunta, les mestres analitzen com la situació respon a les seves propostes i comproven si es possible seguir planificant o bé cal modificar la proposta i cercar propostes alternatives. És per això que els resultats ens permeten afirmar que la relació que les mestres mantenen amb la situació de la pràctica és una relació *transaccional* (Schön, 1987). També la podem caracteritzar com una activitat de reflexió sobre les situacions de la pròpia pràctica (Mauri et al., 2017; Gelfuso, 2020; Gelfuso i Dennis, 2017; Kim et al., 2020), que en el nostre cas no ve potenciada ni provocada per un «agent expert extern» (tutor o mentor), sinó que pren cos en l'activitat conjunta de les mestres quan consideren els elements de les situacions, s'anticipen a la seva resposta i decideixen formes d'actuació alternatives.

L'activitat professional conjunta dels mestres es basa, en part, en la capacitat de representar-se conjuntament les accions i situacions de la seva pràctica i compartir-les; és a dir, representar-se «sistemes d'activitat específics» i situar-los en espais i temps concrets que sostenen i fan possible la seva implementació pràctica. En aquest tipus de situacions de treball habituals entre mestres a l'escola, les mestres conversen i reflexionen sobre situacions enteses com a representacions hipotètiques dels objectes i els esdeveniments que ocorren i poden ocórrer en la pràctica, on el referent siguin les situacions reals de l'aula i/o de l'escola. Els resultats de l'anàlisi corroboren el que Schön (1983) identifica com a reflexió base de la construcció del coneixement professional dels pràctics. El fet de «dissenyar» situacions suposa d'alguna manera experimentar de manera «hipotètica» amb les situacions de la pràctica, la qual cosa podem relacionar amb la idea de món virtual de Schön i que ha estat explorat en detall en el treball de tesi de Paredes (2020).

Per altra banda, tot i que des d'una aproximació diferent de la nostra, Mena i Clarke (2015), Mena et al. (2016) i Mena et al. (2017) posen de manifest que els mestres porten a la conversa elements rellevants de la seva pràctica, que anomenen «recalls»; valoren la seva acció de manera positiva o negativa, «appraisals»; extreuen principis pràctics i/o estratègies metodològiques a partir de la seva experiència, «rules», i conversen sobre els instruments conceptuals i/o materials que usen en l'acció, que elaboren a partir de les generalitzacions de la pròpia experiència i que utilitzen per modelar la seva pràctica futura, «artefacts». Els autors estableixen una distinció entre el «coneixement narratiu», que entenen com aquell coneixement específic que permet licitar situacions i episodis concrets de la pràctica, i el «coneixement inferencial», com qualifiquen aquell coneixement a través del qual es generalitzen elements de la pràctica a partir del context. La planificació suposa posar en joc aquest conjunt d'elements, representar-se de manera anticipada les situacions de la pràctica —aquelles en què es materialitzaran les activitats d'e/a— o valorar-les un cop implementades, de manera que l'experiència aportí elements per modelar la pràctica futura. Malgrat que nosaltres no hem partit de la distinció elaborada pels autors esmentats, el que posen de manifest els seus estudis es vincula amb els resultats del nostre treball, atès que estan reconeixent les «situacions» d'aquesta pràctica com un element d'anàlisi i reflexió conjunta de la conversa entre mestres, el mateix que mostren els nostres resultats.

Tota aquesta reflexió i anàlisi és possible a les mestres gràcies al discurs. El nostre treball ratifica la

rellevància del diàleg i la conversa entre professionals en situacions habituals de pràctica, que molts treballs sobre el desenvolupament professional dels mestres reconeixen (entre altres, Horn, 2005, 2010; Horn i Kane, 2015; Horn i Little, 2010; Lefstein, et al., 2020; Liu, 2013; Van Kruiningen, 2013); en el nostre cas, entre mestres d'una mateixa escola tutores de grups del mateix nivell acadèmic (Garet et al., 2001; Garet i Desimone, 2015). Els resultats de l'anàlisi mostren com les mestres, mentre planifiquen (de manera prospectiva o retrospectiva), acostumen a representar-se la situació per pensar actuacions o dissenyar i provar estratègies que podrien funcionar quan l'activitat objecte de planificació es posi en funcionament a l'aula. Aquest resultat de l'anàlisi ens mostra com, d'acord amb Little (2007), la «representació de la pràctica de l'aula» es presenta com un recurs per a l'aprenentatge dels mestres i per a la presa de decisions sobre els processos d'e/a, que apareixen estretament lligades a les particularitats de les aules. Altres autors anomenen aquest recurs d'aprenentatge en el lloc de treball com a «narració de l'experiència» (Engeström i Middleton, 1998). Les mestres usen la seva experiència a les aules com un element que les ajuda a interpretar les situacions de la pràctica, a identificar i anomenar els problemes, o a justificar algunes de les decisions de planificació.

La planificació que les mestres elaboren necessàriament requereix compartir l'experiència individual de cada mestra en el seu grup classe, perquè puguin gestionar-la de manera comuna. Seguint Little (2007), els «relats» que les mestres elaboren del que succeeix a cada grup classe els ajuda a construir una comprensió compartida de la seva activitat de planificació conjunta en el contínuum disseny–acció–reelaboració del disseny. Aquests «relats» per a nosaltres prenen la forma de «representacions», i particularment, de «representacions situacionals» (Clarà, 2011, 2013).

Així mateix, Horn (2010), que ha explorat a fons les interaccions entre mestres a l'escola, assenyala elements que mantenen alguns punts de convergència amb les nostres troballes. L'autora, identifica com, a través de la discussió, els mestres elaboren construccions de la seva experiència a l'aula narrants la seva participació i la dels estudiants en situacions específiques. Aquestes construccions d'escenes d'aula que els mestres construeixen en les seves converses, els ajuden a identificar i interpretar els dilemes que els planteja la pràctica i a adoptar propostes col·lectives per donar-hi resposta. L'autora anomena aquestes construccions «teaching replays» i les defineix com a «accounts of specific classroom events and often include blow-by-blow renderings of interactions with students» (Horn, 2010 p. 239). Per altra banda, els «teaching rehearsals» igual que els «teaching replays» retraten escenes viscudes a les aules, però la diferència rau en què no necessàriament es vinculen a un fet o a moment concret. De fet, com indica l'autora, els «rehearsals» poden representar formes d'interacció que els mestres poden anticipar, o representar-se de manera anticipada. En paraules de l'autora:

Teaching replays provide specific images of classroom interactions that serve two main purposes. First, they represent the classroom in a way that allows for specific consultation on problems of practice. Second, when replayed events are linked, they become classes of events that support generalizations about appropriate pedagogical responses. Likewise, *teaching rehearsals* can frame replays to locate them within a class of common classroom events. In addition, rehearsals can provide a means for teachers to project activities in their classrooms and imagine students' responses (Horn, 2010, p. 245).

L'autora aprofundeix en aquests elements i n'elabora algunes tipologies. No volem entrar en detall en aquestes elements, perquè els objectius del seu treball i del nostre són diferents, sinó posar de manifest que, en el tipus de reunions que hem explorat, les mestres comparteixen de manera continuada representacions de situacions, especialment d'aquelles en què es faran efectives les activitats que estan dissenyant. Aquestes representacions sovint s'elaboren re-creant de manera anticipada la seva actuació com a mestres en les situacions (*què diré; què fare?*) o portant els alumnes

en la situació (*què em diran; què faran?*). El fet d'elaborar aquesta situació de manera anticipada, els permet dissenyar i provar estratègies i propostes en la situació, i prendre decisions de manera consensuada. El recurs que l'autora identifica com a «anticipatory rehearsals», en el cas que hem analitzat, és usat per la mestra amb més competència d'escola de manera habitual com una estratègia per guiar la mestra novella. Ella té el coneixement d'haver portat a terme aquestes activitats amb anterioritat i sap què funciona i què no ho fa i quins tipus d'accions n'afavoreixen el bon desenvolupament a l'aula. Així mateix, també hem pogut identificar moments en què el recurs és usat per la mestra novella; en la planificació, les mestres recreen situacions de la pràctica en què materialitzaran les activitats. Tot això ens permet afirmar que l'elaboració d'aquest tipus de representacions per part d'una i altra mestra en la conversa esdevé un element clau de l'elaboració conjunta de la planificació i de la relació i ajust mutu entre la proposta dissenyada i les situacions de la pròpia pràctica de cada mestra. Igualment, les mestres de la nostra recerca, també elaboren aquestes representacions en la conversa un cop l'activitat ja ha estat implementada a les aules. És habitual identificar com elaboren una representació compartida d'allò que ja ha succeït a les aules, la qual cosa els permet remodelar el referent compartit per seguir avançant en la planificació de manera coordinada. Les mestres usen aquests elements per visionar-se en la situació i compartir una representació clara de la seva actuació i/o de la dels infants en la situació (passada o futura). Diversos treballs actuals posen l'accent en la potencialitat d'usar els «assajos» en la formació dels mestres (vegi's per exemple, Kelley-Petersen et al., 2018), i l'assenyalen com un element que pot ajudar els mestres a desenvolupar estratègies per facilitar la discussió dels estudiants en situacions d'aula particulars (Lampert et al., 2013) i alhora promoure la comprensió del contingut (Kavanagh et al., 2019) en entorns de formació on la «pràctica» se situa al centre del currículum (Grossman et al., 2009). Els resultats del nostre treball, que no té lloc en un context amb intenció formativa explícita, ens mostren que les mestres necessiten planificar la seva acció a l'aula, cosa que les porta a provar o «assajar» allò que faran o diran quan portin a terme les activitats a l'aula o bé a recrear en la conversa allò que han fet. Les mestres comparteixen què podran dir o fer en la situació com un element que els permet gestionar la pràctica i la relació amb els nens de manera anticipada (Gelfuso, 2020).

Des d'un marc psicològic sociocultural, que hem presentat en aquesta tesi, aquest fet pot vincular-se clarament amb les aportacions de Mercer (1997, 2001). Aquestes formes que les mestres usen per representar-se les situacions futures o passades són les que els permet obtenir una comprensió compartida de la situació de planificació i establir un marc de referència compartit per a la seva activitat. Les mestres usen diferents estratègies per fer-ho. En les converses que hem analitzat, hem pogut identificar de manera habitual que, per tal de construir aquests marcs de referència compartida, les mestres recreen en la conversa allò que ha succeït a les aules, detallen les accions dels implicats, per exemple, comparteixen el que van dir en la situació i què els van respondre els alumnes (*jo vaig dir-los que... i ells em va respondre que...*). Això les ajuda a compartir què fan i, en altres casos, també a donar arguments o credibilitat a la informació que estan compartint. Recordem, per exemple, els casos on aquestes formes s'usen per explicar el bon funcionament d'una activitat en la qual s'han introduït canvis. El fet d'explicar de manera detallada les accions dels implicats (mestra i infants) contribueix a donar valor a la implementació del canvi o, com diu Mercer, als propis arguments (Mercer, 2001).

L'activitat professional que hem explorat en aquest treball ens mostra les potencialitats que ofereix una situació de treball entre mestres a l'escola per al seu desenvolupament professional. Aquest tipus d'activitat de planificació conjunta, on les mestres conversen sobre la seva pràctica, posa de relleu que el pensament del mestre està molt vinculat a la pràctica i que és quelcom mediat social i culturalment.

La complexitat i el dinamisme de la pràctica reclamen a les mestres compartir els respectius anàlisis i les reflexions sobre la seva pràctica i, per tant, la conversa amb altres col·legues resulta molt valuosa per a l'aprenentatge professional (Fuentelba i Russell, 2016; Lefstein et al., 2020; Paredes, 2020). Hem vist que la planificació exigeix a les mestres adaptar-se a les necessitats i circumstàncies específiques de l'aula i elaborar una resposta a les situacions d'aquesta pràctica, que no poden derivar de manera mecànica d'altres contextos o situacions i que no els permet procedir de manera estrictament tècnica sinó creativa (Kennedy, 2005, 2006, 2016); això és així precisament perquè la pràctica a les aules és una activitat complexa (Doyle, 2006). Gestionar aquesta complexitat reclama a les mestres la capacitat de respondre de manera adient a les situacions i als problemes específics de la pròpia pràctica, el que alguns autors nomenen «adaptive expertise» (Hammerness et al., 2005; Hatano i Inagaki, 1986). Cal destacar que hi ha hagut treballs que justament s'han centrat a explorar com es desenvolupa l'expertesa en la planificació (vegin-se entre altres, Enow i Goodwin, 2018 o König et al., 2020). Nosaltres no ens hem situat en aquest marc, però voldríem fer referència, de manera particular, i en un sentit molt determinat, al concepte «adaptive expertise» per explicar alguns dels resultats de la nostra anàlisi.

Les dades posen de relleu que tant la mestra acabada d'arribar a l'escola (MN) com la mestra amb més antiguitat a l'escola (MC) participen en l'elaboració de la planificació del treball i aconsegueixen trobar un cert equilibri entre l'eficiència i la innovació. Per una banda, la mestra amb inicialment més competència a l'escola procura no només, com dèiem, el manteniment de la proposta educativa de l'escola, sinó que actua gestionant amb eficiència el conjunt d'elements que condicionen l'elaboració de la planificació (*què cal fer, com, on, quan, en quines condicions resulta més adequat*). Per l'altra banda, la mestra novella indaga el conjunt d'elements de l'escola necessaris per formalitzar una planificació alineada amb els plantejaments de la institució i alhora planteja canvis i proposa formes de fer i actuar noves i/o alternatives. Aquestes propostes suposen transformacions o millores en algun aspecte, però, al mateix temps, mantenen el sentit de la proposta prevista pel centre. L'activitat de planificació està definida per les constriccions que marca la comunitat, que cal contemplar a l'hora d'elaborar propostes noves o alternatives.

Aquesta «expertesa», com indiquen Lefstein i Snell (2014) recollits a Lefstein et al. (2020), reclama als mestres una capacitat per *identificar* situacions de la pràctica, *interpretar-les* per atribuir-los sentit, *identificar* estratègies que els ajudin a pensar alternatives d'actuació en la situació i *prendre decisions* dirigides a seleccionar la millor forma d'actuació en la situació. Tots aquests elements que els autors posen de relleu són identificats en els nostres resultats d'anàlisi. Les mestres mostren que l'elaboració de la planificació els exigeix pensar i representar-se conjuntament les situacions específiques de la seva pràctica, i identificar-hi els elements que les condicionen, que poden presentar-se en tensió, i que els reclamen prendre decisions d'actuació en un sentit o un altre.

El procés de planificació no està exempt de dilemes, que les mestres van resolent en el decurs de l'activitat conjunta (Kennedy, 2005; Kim et al., 2020; Pareja i Margalef, 2013). Des d'una perspectiva sociocultural, Clarà (2013) i Mauri et al. (2017) han subratllat la naturalesa dilemàtica de les situacions de la pràctica, el que hem pogut veure també en les converses analitzades. Mentre elaboren la planificació apareixen circumstàncies que, d'alguna manera restringeixen el flux de la seva activitat (Latour, 1996). Aquestes circumstàncies o «events» reclamen a les mestres indagar les formes que més els ajudin a sostenir i fer viable el sistema d'activitat que s'estan representant (*necessitem suport, necessitem més temps, necessitem materials*).

A diferència dels treballs centrats en l'ensenyança de la reflexió, les mestres del nostre treball, no

provoquen la identificació de dilemes o elements en tensió en la situació, sinó que aquests apareixen de manera «natural» en la pròpia activitat conjunta de planificació. Les mestres planifiquen el treball que portaran a terme a les aules i identifiquen aquelles situacions en què materialitzaran les activitats i tasques d'aprenentatge; això els porta a reflexionar entorn de tots els elements que configuren les activitats objecte de planificació (*què, com, amb qui, amb què*), a identificar què poden fer i què no i a pensar estratègies d'actuació que els puguin funcionar en la situació. En aquest procés poden aparèixer elements en tensió que les porten a actuar en un sentit o en un altre i, si mes no, a pensar aquelles formes que millor sostinguin els dilemes que les situacions els presenten. La reflexió apareix així com una part habitual de la seva pràctica diària a l'escola (Clarà, 2015; Schön, 1983, 1998).

### **7.1.2. Caracterització de la participació específica de cadascuna de les mestres en l'activitat de planificació conjunta**

En aquest treball no ens hem centrat a caracteritzar unilateralment el paper de la mestra amb més competència, sinó a comprendre l'activitat conjunta entre ambdues mestres i analitzar com contribueixen a desplegar aquesta activitat conjunta de planificació. Per la qual cosa, en tot moment hem pres en consideració la participació i implicació d'una i altra a gestionar i fer avançar aquesta activitat. Malgrat això, ha estat possible caracteritzar la participació de la mestra amb més competència d'escola i de la mestra novella distribuïdes a través de l'anàlisi detallada de les estructures comunicatives de planificació conjunta en les sessions de treball.

Precisament, l'anàlisi més detallada dels intercanvis que defineixen cada seqüència ens ha mostrat actuacions de participació diferenciades de les dues mestres del nivell, que ens han permès identificar contribucions específiques en l'activitat conjunta de planificació. Aquesta participació evidencia una implicació conjunta caracteritzada per l'estat inicial de competència de les mestres tutores dels grups del nivell.

El nostre treball referma, com ja hem fet constar, la idea que la conversa i el diàleg entre professionals esdevenen eines clau de desenvolupament professional, en això el nostre treball coincideix amb les aportacions d'altres que les han estudiat en entorns professionals. La situació de treball entre mestres que hem explorat ens mostra una situació interactiva mediada pel discurs entre les mestres, sense rols ni jerarquia atribuïts a priori, però que podem relacionar amb alguns estudis que caracteritzen aquest tipus de relació com a «co-mentoria» o mentoria entre iguals (Le Cornu, 2005; Pupila i Karina, 2018) i que han estat reconeguts per altres com a «peer-coaching». Les dues mestres treballen conjuntament en l'activitat de planificació del curs i mútuament s'influencien i aprenen (Zwart et al., 2008), també en el cas en què l'aprenentatge professional no sigui el motiu principal que guia la seva activitat conjunta, sinó aconseguir un resultat o producte específic (Eraut, 2004).

El nostre treball referma la idea de considerar les mestres participants en la situació com a coaprenents, una idea que ha estat subratllada per les noves aproximacions a l'estudi de la mentoria de Hekkinen et al. (2012) i de Horkonen et al. (2017). També posa de relleu el reconeixement de l'aprenentatge entre col·legues en el lloc de treball com un element propi de l'activitat habitual, que sovint és implícit (Eraut, 2004; Fuller et al., 2005; Tynjälä, 2008). Així mateix, ens confirma, com vam identificar en altres treballs (Mauri et al., 2013), que cada membre aprèn en funció de les oportunitats de participació que se li proporcionen i cadascun pot identificar oportunitats de participació diferenciades amb el denominador comú que neixen de l'intercanvi i la reflexió conjunta que es produeix en el lloc de treball. En aquest sentit, els resultats també ens permeten subratllar el valor del diàleg entre

professionals com una eina generadora d'oportunitats d'aprenentatge mutu en el marc de pràctiques habituals en el lloc de treball. No obstant això, destaquem la necessitat de suports a l'aprenentatge professional, que permetin crear Zones de Desenvolupament Proper (Vygotsky, 1979) per promoure el mutu desenvolupament professional. Aquesta idea de procurar condicions i suports necessaris, directes i indirectes, a l'aprenentatge en el lloc de treball també ha estat destacada per Billet (2001, 2004).

Com hem posat de manifest, la nostra situació objecte d'estudi no és una situació presidida per una intenció formativa delegada institucionalment ni individualment a la mestra experta de manera explícita, però l'anàlisi dels resultats posa de relleu que l'actuació de la mestra amb més competència a l'escola mostra formes diverses en què exerceix de guia i aporta més coneixement específic, cosa que, al seu torn, contribueix de manera específica a la representació compartida amb la novella de les situacions de la pràctica objecte de planificació. Aquesta influència, però, ha anat fluctuant al llarg de les sessions de treball de planificació conjunta. Com hem descrit en l'anàlisi de la conversa que mantenen entre elles i amb la situació, la mestra amb més competència d'escola desenvolupa un rol central en la representació conjunta de l'acció de les mestres en una situació específica a l'aula. La consideració dels rols específics exercits per cadascuna de les mestres en l'actuació de planificació conjunta ens porta a considerar que la influència d'una en l'actuació de l'altra en aquesta activitat conjunta la porta a terme aquella que, en la situació, té més competència o coneixement en allò que s'està portant específicament a terme. En el nostre cas, és la mestra amb temps de permanència a l'escola la que, malgrat no tenir un rol formalment atribuït d'orientació, guia o suport a l'altra mestra, realment guia i orienta l'elaboració conjunta de la planificació.

En conseqüència, sembla que la funció de suport que té atribuït el mentor o tutor en situacions formalitzades (entre altres, Clarà et al., 2019; Gao et al., 2019; Gelfuso, 2016; Liu, 2017) apareix de manera diferenciada en situacions habituals de treball entre mestres no formalitzades, en les quals, a més a més, les dues participants presenten inicialment graus de coneixement de la comunitat diferents. La divergència central rau en l'objectiu o motiu que presideix l'activitat conjunta, que en el nostre cas ha estat ajudar la mestra novella a formar part de la comunitat, compartint els aspectes d'aquesta comunitat que li cal conèixer a l'hora de portar a terme una tasca, com la programació del treball de nivell definida per la comunitat a què la mestra novella s'incorpora, i facilitar-li que pugui atribuir a aquesta tasca el sentit sociocultural que té en la comunitat per tal que pugui arribar a desenvolupar-la de la manera que es considera competent en aquesta comunitat. Així doncs, la finalitat de la relació ha estat productiva, però en aquesta acció conjunta, totes dues mestres han avançat professionalment i ho han fet combinant alhora participació i innovació.

L'anàlisi que hem portat a terme ens permet constatar una determinada concepció de «competència» que hem discutit en diversos apartats del marc teòric. Havíem assenyalat una idea de competència des d'un enfocament sociocultural, que vam posar en dialèg amb altres aproximacions al concepte (Coll, 2007; DeSeCo, 2002; Zabala i Arnau, 2007). El dialèg amb les definicions de competència que es deriven d'aquests treballs ens va permetre dibuixar una aproximació a la competència que els nostres resultats han contribuït a corroborar i que posa l'accent en: (i) el tipus de coneixement que es posa en funcionament que, des de la nostra opció, hem conceptualitzat com a coneixement *pràctic* o acadèmic (es tracta de coneixement de naturalesa diversa; el coneixement pràctic i l'acadèmic no es transformen l'ún en l'altre, sinó que es donen suport mutu); (ii) el caràcter que s'atorga al context que, des de la nostra opció, hem focalitzat en la idea de *situació* i (iii) la relació entre la persona i l'acció pràctica que, des de la nostra opció, l'hem considerada com a *dialèctica*. Hem pogut observar que les mestres construeixen coneixement a partir de les situacions de la pràctica, la qual cosa esdevé central

per esdevenir «competent» en aquesta pràctica; aquesta competència és el resultat d'una construcció conjunta entre les mestres i entre les mestres i la situació. La situació respon a les propostes que les mestres dissenyen i els permet comprovar que poden mantenir la proposta dissenyada o bé que cal canviar el curs de la seva acció i pensar propostes alternatives.

Els resultats ens han permès identificar que en la relació entre les mestres que hem estudiat aquesta «competència» ha estat inicialment representada per la mestra amb més antiguitat a l'escola i que hem anomenat justament «mestra amb més competència», pel seu grau de domini dels significats culturals de la comunitat i de les situacions específiques en què aquests significats es materialitzen.

Els elements que componen les situacions objecte de planificació i que condicionen el bon funcionament de les activitats sovint són assenyalats per la mestra amb més competència a l'escola i apareixen com una part intrínseca de la pròpia activitat de planificació; no es tracta de fer que l'altra identifiqui o conceptualitzi aquests elements, sinó d'ajudar-la a ser-ne conscient a l'hora de planificar (*quins elements cal considerar a l'hora de planificar les activitats d'e/a; quins elements poden anticipar-se per afavorir el bon desenvolupament de l'activitat dissenyada a l'aula?; què pot fer entrar en tensió el disseny i l'acció i com podríem resoldre-ho?*). En aquest sentit, les mestres identifiquen elements que componen el sistema d'activitat que cal planificar i exploren aquells que es mostren com a actants i en tensió i aconsellen orientar l'activitat de planificació en una altra direcció o, si és el cas, canviar i ajustar la proposta per tal que el sistema d'activitat resulti viable en la situació. La guia que ofereix la mestra amb més competència contribueix que la mestra novella pugui avançar a l'hora d'elaborar el seu pla de treball en la comunitat. Clarà et al. (2019), per exemple, han explorat ajudes a la reflexió col·laborativa destinades a orientar l'anàlisi de les situacions de la pràctica centrat en els dilemes que poden identificar-s'hi. Aquest tipus de treball ens resulta també útil per explorar amb més detall els suports que la mestra experta ofereix a la mestra novella, perquè pugui arribar a reflexionar sobre la seva pràctica i identificar els dilemes que la relació planificació-acció enfronta.

Els resultats de la nostra anàlisi mostren que el paper de guia o la influència de la mestra amb experiència en la comunitat es manté en el conjunt de les sessions, al mateix temps que aquesta actuació es conjuga amb formes de participació de la mestra novella que posen de relleu el seu paper actiu i propositiu en l'activitat (formulació de propostes) i que pot arribar a guiar, en alguns moments, l'acció conjunta de planificació. En la seva globalitat, els resultats de la nostra anàlisi posen de relleu formes diferenciades de participació de les mestres en la gestió i el desplegament de l'activitat conjunta de planificació: a) formes diferenciades en la *caracterització situada* de les activitats d'e/a en els plans del nivell: *guia-indagació, guia-acceptació, guia-disputa, coconstrucció*; b) formes diferenciades en els moments exclusivament destinats a la distribució i ajust de les activitats en el pla: *guia-indagació/integració; distribució efectuada conjuntament; distribució prevista compartida*, i c) formes d'analitzar els condicionants que alteren el bon funcionament de l'activitat prevista en el grup classe de la mestra novella: *indagació-interpretació*.

Així mateix, la contribució de les dues mestres en l'elaboració conjunta de la planificació del nivell, malgrat fer-ho a través de formes de participació diferenciades, ens mostra que les mestres actuen per elaborar-ne una representació compartida i explorar i contribuir a definir el sentit i el motiu d'aquesta activitat en la comunitat. També hi participen contribuint-hi de manera constructiva i des de l'acceptació de l'altra a través de la indagació conjunta, la disputa i la coconstrucció de les activitats i tasques d'e/a, i també des d'una distribució d'aquestes activitats en el pla de manera indagada i també conjunta i/o compartida, el que posa de relleu la importància de les aportacions de Wells (2001), Wells i Mejía Arauz (2005) i Clarà (2011), que subratllen en els seus treballs la potencialitat del discurs

en la cerca de formes de comprensió de l'activitat conjunta compartides entre estudiants i mestres i/o entre mestres.

A més a més, la participació de la mestra novella en la planificació conjunta no és d'acceptació-execució, sinó de contribuir a modificar-ne alguns elements, aportant noves idees, formulant propostes que, tot i que poden millorar elements de les activitats i tasques d'e/a del nivell, no alteren el sentit educatiu global de la programació de nivell elaborat per la comunitat o escola (Levine, 2010). Wenger (2001) conceptualitza aquesta dinàmica de relació entre la *competència* de la comunitat, representada per la mestra amb més competència d'escola, i l'*experiència* professional que aporta la mestra novella acabada d'arribar, com una dinàmica essencial en una comunitat de pràctica. Una dinàmica que els resultats d'aquest treball han contribuït a il·lustrar.

Aquesta experiència professional que aporta la mestra novella és reconeguda per l'altra mestra des de l'inici i específicament incorporada en alguns moments de la planificació del nivell. Per comprendre amb més detall aquests moments, ens ha calgut fixar-nos de manera més particular en el tipus d'activitat objecte de planificació. Hem pogut identificar que la majoria d'activitats són propostes tancades, perquè conformen la programació establerta per l'escola i són sistemes d'activitat que constitueixen la proposta sociocultural d'ensenyament-aprenentatge del nivell a l'escola. Per altra banda, la forma com la mestra amb més competència les identifica també ens ho indica. Recordem expressions com «*cal fer aquesta activitat; toca fer aquesta activitat; hem de començar a treballar aquesta activitat; cal que busquis un dia per ubicar aquesta activitat en el pla*». Aquestes aportacions subratllen el sentit cultural de la planificació en la comunitat.

Per altra banda, hi ha moments en què les propostes d'activitat que es formulen no estan tan arrelades a l'escola, ja sigui perquè la mestra de l'escola no en té experiència prèvia o perquè es tracta de propostes més obertes, que malgrat que tinguin sentit en la programació del nivell, poden concretar-se de maneres molt diverses a les aules, que depenen més directament de les mestres tutores dels grups.

Així mateix, el paper de la mestra novella es configura per desplegar actuacions dirigides a satisfer la necessitat de conèixer i indagar elements d'aquesta comunitat per poder-hi actuar de manera competent, un conjunt d'elements necessaris per formalitzar la planificació del treball del grup, malgrat que hi hagi moments que formuli propostes dirigides a canviar aspectes de la planificació d'activitats prevista. Els resultats posen de relleu que les propostes que formula estan molt centrades en formes de materialització de les activitats a les aules i, en algunes casos, dirigides a contribuir a fer efectiu el disseny d'activitats pensades de manera conjunta amb l'altra mestra, especialment quan fan referència a elements nous en què la mestra competent no té «experiència prèvia» (activitats que no s'han portat a terme amb anterioritat) o sobre les quals no «mostra competència», per exemple, el disseny específic d'alguns materials per portar a terme algunes activitats.

Aquests resultats posen de relleu un dilema rellevant de l'activitat de les mestres que es debat entre mantenir i preservar la comunitat o acceptar canvis que poden alterar allò previst en la comunitat. Les situacions observades reflecteixen el pes de la comunitat en la gestió de la planificació i la necessitat de preservar el sentit comunitari (projecte d'escola) a través del disseny de les activitats i tasques que es porten a terme a les aules del nivell. Les dades ens mostren que aquelles activitats que es porten a terme en el nivell estan molt arrelades a l'escola i tenen clarament un sentit sociocultural que cal compartir a l'hora de concretar-les a les aules. En la planificació es «modifiquen» alguns aspectes específics d'aquestes activitats que contribueixin al seu bon desenvolupament, però que no alteren allò ja establert o previst per l'escola. El que ens sembla interessant destacar és que aquest



dilema, tot i que no desapareix, s'encara de manera efectiva en l'activitat conjunta entre les participants; a més de l'acció conjunta de les dues mestres, cadascuna contribueix, al seu torn, que l'activitat evolucioni.

Hem afirmat que és possible identificar la influència-guia que exerceix la mestra amb més competència a l'escola en el procés de caracterització situada de les activitats en el pla, en la pròpia l'elaboració del pla de treball i en els moments en què resulta necessari clarificar aquelles situacions que resulten noves o incertes per a la mestra novella i reclamen una interpretació més experta per concretar-ne el sentit i decidir les actuacions que permeten donar-hi resposta. Com ja hem anat assenyalant, tot això pren formes diverses en la conversa entre les mestres. Els resultats ens mostren formes específiques de parlar i conversar en aquest tipus de situacions on les mestres elaboren la planificació conjunta del nivell. Hem constatat que el guiatge de la MC contribueix a definir clarament aquelles situacions en què és possible o funciona un determinat sistema d'activitat (què podem planificar i què cal tenir en compte a l'hora de fer-ho) i, alhora, facilita que la mestra nova pugui representar-se de forma diferent algunes situacions de la pràctica i compartir actuacions per donar-hi resposta. Aquest guiatge suposa, en nombroses ocasions, promoure una visió implicada de la mestra novella en les situacions objecte de representació, tot recreant les situacions d'aula on es posen en funcionament les activitats i promovent la possibilitat que la mestra novella pugui visionar-se en l'activitat (Kennedy, 2006). Així mateix, la participació d'una i altra, com hem apuntat en línies anterior, mostra la necessitat que les mestres tenen de fer aportacions a l'activitat conjunta i de recrear experiències (de manera anticipada) o situacions viscudes a l'aula (Horn, 2010).

Altres treballs s'han centrat a identificar de manera més específica formes de conversa o estratègies discursives en aquest tipus de situacions, per exemple el de Carroll (2005), que identifica estratègies conversacionals diverses que els participants usen per construir i fer avançar els significats. Per altra banda, Pylman (2016) estudia una situació diàdica de planificació entre dues mestres més semblant a la nostra situació, malgrat que la nostra no està presidida per un motiu explícitament formatiu. L'autora identifica formes de parla entre les mestres (novella i mentora) que mostren algunes semblances amb les formes de conversa de les mestres del nostre treball. Les formes de parla emprades per la mentora i la novella del seu treball també són usades per les dues tutores de la nostra recerca, tot i que ho fan amb altres propòsits. En aquest sentit, hem pogut identificar com la mestra amb més competència habitualment inicia la planificació informant d'allò que ha fet en el grup, de les activitats que considera en el seu pla de treball o d'allò que té previst iniciar amb el seu grup. Això és el que Pylman anomena «mentor teacher telling». Aquesta manera d'iniciar la planificació contribueix a definir un marc compartit amb l'altra mestra. Igualment, en la conversa expressa les decisions que pren en cada moment a l'hora d'elaborar el seu pla (*què pot fer i que no, i quins elements fan que hagi de prendre una opció o una altra*). Aquests elements es verbalitzen en la conversa i l'autora els anomena «mentor teacher transparent thinking». Finalment, l'autora també identifica en la conversa interpel·lacions, preguntes i provisió de feedback. Nosaltres també les identifiquem en les mestres de la nostra recerca, particularment, per establir o definir conjuntament les situacions de planificació (*què has fet, on t'has quedat?; què més podríem afegir, com podríem seguir?*). Així mateix, malgrat ser una situació on les mestres s'interpel·len habitualment per concretar juntes la planificació, ha estat possible observar aportacions i comentaris de la MC que ajuden la MN a avançar en l'elaboració del seu pla de treball específic.

El treball de Pylman (2016) també explica com aquestes formes de parla són usades per la mestra novella, i així ho veiem també en el nostre cas. La mestra novella formula requeriments i planteja

qüestions a l'altra mestra per poder avançar en la concreció de la planificació (*què puc fer davant d'aquesta situació?* («intern questioning»). La mestra competent respon la novella aportant-li orientacions que guien la seva actuació en la situació. I finalment, en coincidència amb les troballes de Pylman (2016), hem identificat com la mestra novella habitualment explica allò que farà o té previst de fer; és a dir, descriu els seus plans parlant en veu alta («intern telling»), mentre pensa formes d'actuació alternatives per fer front a algun repte o valora les opcions de què disposa per configurar el seu propi pla de treball «intern transparent thinking». De fet, aquest darrer element inclou també una particularitat, que és que no sempre aquesta parla va dirigida a l'altra mestra. En alguns moments, la novella usa aquesta forma sense referir-se o adreçar-se clarament a l'altra companya, sinó que adopta la forma d'una parla egocèntrica (Vygotsky, 2001) o parla privada (Flavell, 1966). No és el nostre objectiu entrar a dilucidar tal distinció (vegi's l'anàlisi que elabora Ramírez, 1991), sinó constatar que aquesta forma de parlar de les mestres esdevé habitual en les situacions observades. Es tracta d'una forma que ajuda les mestres, especialment la mestra novella, a representar-se les situacions. També pot suposar una forma de cercar l'aprovació o ajuda de l'altra companya, sense fer explícita una sol·licitud d'ajuda. Un fet que provoca un «efecte d'ham» en l'altra mestra (Pla, 1989 citat per Colomina i Onrubia, 2001). L'altra mestra experta acostuma a reaccionar acceptant l'aportació de la novella, mostrant-hi acord o bé matisant o ampliant la seva aportació. Nosaltres ho hem anomenat «formes d'indagació implícita o tàcita». Es tracta d'una forma d'usar el llenguatge que ajuda a valorar les possibilitats a mesura que es presenten, en el nostre cas, mentre la MC explica o orienta la planificació d'una activitat (*indica com cal portar-la a terme i quins elements cal considerar per fer efectiva una bona planificació*), la mestra novella avalua les possibilitats d'implementació de l'activitat en el seu grup classe (*ho faré així o això*) i les possibilitats d'ubicació en el seu pla (*ho podria fer aquí o aquí, aquí faré aquests canvis o aquests altres*). Això també ens mostra que les funcions del llenguatge de pensar i de comunicar no estan tan allunyades l'una de l'altra (Mercer, 1997).

Igualment, Kennedy (2006, 2016) assenyala que els mestres anticipen esdeveniments que poden succeir a les aules i com, fent-ho, poden facilitar que les activitats que planifiquen funcionin quan les posin en acció a les aules amb els alumnes. El fet d'anticipar allò que passarà a les aules els ajuda a pensar conjuntament estratègies per actuar-hi de manera adient. La planificació suposa també per als mestres «visionar-se» en l'acció (Kennedy, 2006), el que contribueix a explicar per què la planificació conjunta que les mestres elaboren es focalitza en les activitats i tasques d'e/a.

### 7.1.3. El nucli de l'activitat conjunta: tasques i activitats

També ha estat possible identificar i caracteritzar el nucli de l'activitat conjunta de participació a l'entorn del qual s'estructuren les actuacions de les dues mestres al llarg de les sessions de planificació. Un dels resultats de l'anàlisi de l'activitat de planificació de les mestres ens ha mostrat que les activitats i tasques d'e/a esdevenen el nucli de la planificació que elaboren. El procés de planificació conjunta que habitualment segueixen inclou, segons la nostra anàlisi, els moments següents: (i) identifiquen l'estat de desenvolupament i/o distribució de les activitats; seleccionen aquelles activitats que cal incloure en el plans de treball del nivell; (ii) n'elaboren una representació compartida; (iii) les distribueixen i ubiquen en els plans de treball respectius, d'acord amb les condicions del pla de cada grup classe i les característiques pròpies de cada grup classe, i (iv) comparteixen la distribució efectuada i/o prevista en cada pla de treball

El nostre estudi corrobora moltes de les aportacions de treballs clàssics que han estudiat la naturalesa de la planificació i que han identificat les activitats i tasques d'e/a com un element central d'aquesta

planificació; per exemple Shavelson i Stern (1981), Yinger (1980) o Zahorik (1975). Igualment, els resultats d'aquest treball contribueixen a ratificar el caràcter de la planificació com un procés que no parteix de la identificació prèvia d'objectius (Feiman-Nemser i Beasley, 1997; McCutcheon i Milner, 2002; Kagan i Tippins, 1992, Sardo-Brown, 1990), sinó que se centra a definir les activitats que els nens han de portar a terme a les aules i que han de ser ubicades en els plans de treball de cada grup classe del nivell.

Les activitats i tasques d'e/a objecte de planificació ja incorporen els propis objectius educatius que es pretenen assolir de manera implícita. Com va concloure Yinger (1980), l'activitat/tasca és el nucli de planificació, perquè ajuda a definir l'acció dels participants en un context determinat. Per altra banda, Doyle (1983, 1986, 2006) també identificà l'activitat o tasca d'e/a com un element central de gestió de l'aula, un l'element entorn del qual els mestres gestionen el pas des del currículum a l'acció pràctica a l'aula. Les activitats i tasques, en conseqüència, esdevenen la unitat essencial d'activitat conjunta a l'aula entorn de la qual les nostres mestres vehiculen la planificació que elaboren; així mateix, és al voltant de les «tasques», definides com a blocs relativament curts de temps, que els mestres i alumnes s'organitzaran de manera específica (Doyle, 1986, 2006; Lampert et al., 2010).

Lampert, et al. (2010), justament, assenyalen la potencialitat de l'activitat instruccional com una eina central per a l'aprenentatge dels mestres. Per això, l'activitat d'e/a no pot ser concebuda com una mera col·lecció de recursos, sinó com un marc potent per pensar l'aprenentatge i decidir a través de quines estructures es pot promoure la implicació dels participants en l'activitat (*qui fa què en cada moment, com, amb qui i amb què*), tal com ens mostren també les mestres del nostre treball.

Hem trobat coincidència entre l'anàlisi de les nostres dades i la manera en què els treballs de Doyle (1983, 1986) expliquen com els mestres gestionen el currículum a l'aula focalitzant la proposta en l'activitat i tasca d'e/a, la qual cosa els suposa haver de considerar alhora elements de caràcter organitzatiu (*estructura social*) i altres de relatius al contingut objecte d'ensenyança (*tasca acadèmica*). Els mestres gestionen alhora aquestes dos elements a les aules i són elements que apareixen de manera clara quan planifiquen. En la planificació les mestres transformen el currículum en «tasques vives», concretant els recursos, els materials i els resultats per a un grup particular d'alumnes en un moment determinat (Kennedy, 2005).

En relació amb tot el que acabem d'exposar en el paràgraf anterior, en els resultats de l'anàlisi del contingut temàtic de l'activitat conjunta de planificació hem trobat continguts referents a l'estructura de la tasca acadèmica i a l'estructura de participació social. Això ens permet afirmar, com ho van fer Clark i Yinger (1977), que la planificació va més enllà de gestionar la «tasca acadèmica». En la planificació, els mestres gestionen continguts i, particularment, formes d'ensenyar i aprendre aquests continguts. La planificació esdevé un àmbit valuós per a la reflexió conjunta entorn d'aquest conjunt d'elements; per exemple, permet anticipar formes d'acció dels nens per abordar els continguts (Kim et al., 2020), preveure dificultats i, per tant, dissenyar les formes d'interacció entre el mestre i els nens, i els materials o les circumstàncies presents en la situació, que afavoreixin el bon desenvolupament d'aquestes activitats o tasques d'e/a en l'acció dels que les porten a terme (Gelfuso, 2020). L'afirmació que la planificació és viva i dinàmica, delimitada pels participants i les condicions de la situació, surt de la constatació de la naturalesa de l'activitat conjunta de planificació com una activitat molt vinculada a la pràctica dels propis mestres (Calderhead, 1993, 1996; John, 1991, 2006; Kang, 2017; Milner, 2001, 2005). El contínuum entre disseny i acció pràctica no és ben bé un contínuum, sinó la consideració de dues cares de l'activitat de planificació, presents de manera relacionada i contínua al llarg de tot el procés i s'han de considerar com un tot global i relacionat.

Altres treballs més actuals sobre planificació també han posat de manifest la reflexió que demana l'activitat de planificació, que permet definir anticipadament les característiques dels processos d'e/a que tindran lloc a les aules i regular-los de manera continuada en conversa contínua entre el mestre i la situació (per exemple, Gelfuso, 2020; Gelfuso i Dennis, 2017).

Diversos treballs han assenyalat que elaborar un bon disseny de la tasca té nombroses implicacions en l'aprenentatge dels estudiants (per exemple, Doyle i Carter, 1984 o Penuel et al., 2007). En conseqüència, sembla evident la importància de preparar els mestres en aquest disseny (Kang, 2017). Així mateix, quan mirem els moments habituals de pràctica en què els mestres elaboren la planificació del treball de l'aula ens adonem que el disseny no pot pensar-se al marge de les condicions que permeten fer efectives les activitats i tasques dissenyades, és a dir, ha d'estar en confrontació continuada amb la situació en què el disseny ha de ser implementat.

## 7.2. Discussió dels resultats de caracterització del contingut temàtic de l'activitat conjunta de planificació. Objectiu 2.

Seguidament, presentem la discussió dels resultats relatius a l'objectiu 2, d'identificació i caracterització del contingut temàtic entorn del qual es desplega l'activitat conjunta de planificació del nivell.

En l'activitat conjunta de *caracterització situada* de l'activitat objecte de planificació, el nucli és el sistema d'activitat situat. Mentre que en l'activitat conjunta focalitzada en la *distribució*, les actuacions de les mestres s'orienten a situar en el pla el sistema d'activitat representat prèviament, o ja compartit per les mestres fora de les sessions de coordinació. En canvi, en l'activitat conjunta *d'anàlisi de condicionants* que alteren l'activitat del grup classe, el nucli és l'anàlisi de situació de la pràctica que esdevé problemàtica i que modifica el funcionament de l'activitat en el grup classe i, per tant, el desenvolupament de la planificació prevista.

Mentre planifiquen, les mestres es representen el sistema d'activitats d'e/a que portaran a terme a les aules i això suposa concretar elements de l'activitat o tasca d'e/a; per exemple, quins passos cal seguir o quins materials necessiten per portar-la a terme, però també els resulta necessari representar-se la pròpia actuació com a mestres i fer-ho de manera conjunta amb la que portaran a terme els altres participants (mestra/es i nens) en la situació. Els resultats de l'anàlisi ens han mostrat que la representació del sistema d'activitat que creen els participants media l'elaboració de la planificació i incorpora les condicions específiques que faran possible la materialització del sistema d'activitat representat. En conseqüència, hem pogut definir la planificació com un procés d'elaboració i reelaboració continuada de sistemes d'activitat en situacions específiques de la pràctica, és a dir, en condicions que sostenen aquests sistemes d'activitat i fan possible que puguin portar-se a terme tal com les mestres se'l representen.

Al llarg de les sessions de coordinació hem observat que les mestres s'aturen a caracteritzar de manera situada el conjunt d'activitats i tasques que han d'incloure en els plans de treball dels seus grup classe. L'anàlisi del discurs de les mestres en ha permès identificar intercanvis clarament dirigits a la caracterització situada de les activitats, la qual cosa vol dir elaborar una representació del sistema d'activitat en les condicions en què caldrà implementar-lo (de manera prospectiva) o bé repensar-lo amb la revisió de situacions que ja han tingut lloc a les aules (de manera retrospectiva). Aquest fet, tal com hem pogut observar, ha estat estretament lligat a la necessitat de distribuir i ajustar el conjunt d'activitats en cada pla de treball del nivell. La caracterització d'una activitat també ajudava les mestres a prendre decisions a l'hora de distribuir de manera adient les activitats en el pla. Per altra banda, hi ha moments en la conversa en què el focus se centra a distribuir algunes activitats sense necessitat de caracteritzar-les i únicament, es busca la forma de distribuir-les i ubicar-les en franges disponibles del pla. Finalment, mentre planifiquen, també hem pogut identificar que les mestres descriuen esdeveniments o situacions de la pràctica que necessiten compartir o clarificar en la mesura que alteren el funcionament habitual de treball del seu grup. Aquestes situacions han estat especialment identificades per la mestra novella. Tot això, com ja hem constatat, es dona a través de formes diverses en la conversa, alhora que també posa de manifest l'ús de tipus de contingut específics.

Els resultats que hem obtingut presenten molta sintonia amb autors que hem destacat en l'apartat anterior. El que fan les nostres mestres manté moltes semblances amb les aportacions de Kennedy (2016), que defineix els plans de treball com una estratègia a través de la qual els docents concreten

el plans d'estudis o programes previstos. Les mestres converteixen el programa d'activitats previst en activitats reals a les aules, la planificació pren forma a les aules, es converteix en quelcom viu (Kennedy, 2005). Aquests continguts inclosos en els programaris de l'escola han de concretar-se a les aules, el que fa necessari ajustar temps i espais específics, adaptar materials i preveure formes d'organització i implicació dels estudiants en les activitats. La mateixa Kennedy (2006) ens defineix la planificació com a «process of envisioning».

L'activitat que hem estudiat ens permet afirmar, igual que altres autors com McCutcheon (1995), que els mestres tenen una visió general de les lliçons que preveuen en *l'acció*; és a dir, anticipen què faran a les aules, identifiquen què faran i què diran en cada moment, com organitzaran el temps o els recursos materials, com organitzaran els participants implicats o calculen les dificultats que podran experimentar els alumnes quan portin a terme les activitats. Aquesta anticipació que les mestres fan els ajuda a pensar conjuntament estratègies per abordar les dificultats en el moment en què apareguin quan portin a terme l'activitat a l'aula (Gelfuso, 2020) (*com puc introduir l'activitat?; com puc ajudar si l'activitat resulta massa complexa; com ho puc fer si els nens s'angoixen quan la porten a terme?*). Yinger (1980) també ens identificava l'activitat com un element central de la planificació dels mestres, perquè justament permetia articular plans d'acció; és a dir, definir comportaments esperables dels participants en el context específic en què es portaran a terme les activitats. Les mestres organitzen la planificació al voltant de les activitats i tasques d'e/a perquè els ajuda a anticipar la gestió que faran de l'aula (Doyle, 1983, 1986, 2006; Lampert et al., 2010). Particularment, planificar focalitzant-se en les activitats i tasques d'e/a ajuda les mestres a concretar de manera anticipada estructures de participació específiques, formes d'organització i concreció de la tasca a l'aula: fases, seqüències o procediments que cal seguir, tipus de recursos i materials que es poden utilitzar formes d'organització i disposició d'aquests recursos, o la gestió dels temps i dels espais per portar-a terme les activitats.

Amb continuïtat en tot el que acabem de referir i per tal d'aprofundir en l'activitat de planificació, ens varem proposar identificar els continguts entorn dels quals s'articulen les diferents formes d'organització de l'activitat conjunta de planificació identificades, explorar quins d'aquests continguts resulten més significatius en cadascuna de les sessions de coordinació del nivell analitzades, i interpretar-ne la distribució i evolució al llarg de les sessions.

L'anàlisi del contingut de les sessions de coordinació posa de relleu que les mestres estructuraven l'activitat de planificació del nivell entorn d'elements de contingut de participació social (formes d'organització dels participants) i de gestió de la pròpia tasca acadèmica, que apareixen des d'un punt de vista clarament interactiu (Erickson, 1982). Allò que les mestres planifiquen no són activitats o tasques des d'un punt de vista tècnic, sinó que el que es converteix en objecte de planificació i representació conjunta són les situacions d'interacció entre les mestres i els nens entorn d'activitats-tasques d'e/a que tenen lloc en un temps i espai determinats, i això suposa concretar alhora les condicions que fan possible la seva implementació pràctica. Els resultats ens permeten constatar que les mestres no es representen les activitats d'e/a fora de la situació, sinó que usen formes de coneixement específic lligat a situacions de la pràctica i de l'experiència. Es tracta de representacions situacionals (Clarà i Mauri, 2010b; Clarà, 2013), que els ajuden a representar-se conjuntament l'activitat (d'e/a) en la situació d'implementació a l'aula (Ackoff, 1979, Clarà, 2013, Dewey 1933, Schön, 1987). Aquesta activitat es concreta en la definició de les actuacions participants en la situació (estructura de participació social i de la tasca acadèmica) i en la selecció d'elements situacionals que sostenen aquestes actuacions i fan possible la implementació efectiva de les activitats.

Els resultats del nostre treball mostren que les mestres, en una situació habitual de planificació no guiada per motius formatius, no comencen a planificar identificant i establint objectius d'aprenentatge, cosa que no vol dir que les activitats no tinguin objectius (els nens podran aprendre de les activitats que les mestres proposen), però sovint són implícits i estan integrats en la pròpia proposta d'activitat objecte de planificació. Les mestres no se centren a discutir aquests objectius, sinó a identificar aquelles activitats que poden incloure en els plans de treball respectius. Això els porta a representar-se l'activitat d'e/a com un sistema global on conflueixen de manera relacionada un conjunt d'elements que cal compartir: les característiques de la tasca i l'acció dels implicats (mestra i nens); tot això en relació o de manera vinculada amb les condicions que permeten la implementació del sistema dissenyat a les aules i, per tant, l'acaben ubicant en les franges específiques del pla de treball, que representa aquesta confluència de condicions que sostenen el sistema d'activitat que ha estat dissenyat.

Les mestres acostumen a anotar de manera sintètica les decisions preses sobre la planificació; concreten les decisions en plans escrits (Hill et al., 1983) on anoten les activitats que han de portar a terme, el dia i la franja horària en què les ubiquen les característiques que les defineixen; per exemple, els materials, els procediments i/o les fases previstes pel seu desenvolupament.

Els nostres resultats d'anàlisi també presenten algunes similituds amb el treball de Hill et al. (1983), que estudiaren l'activitat de planificació de mestres de l'etapa del parvulari. El seu treball va mostrar que els materials i característiques del grup eren dos elements clau de la planificació dels mestres. Entre altres raons, com afirmen, Hill et al. (1983), la presència d'aquests continguts es justifica per l'etapa educativa del parvulari, on no hi ha àrees clares i estrictament definides. Aquesta etapa es caracteritza per un enfocament més global de l'aprenentatge, en el qual els materials es converteixen en un element de suport a l'aprenentatge molt rellevant: pensar en la tipologia, els usos o la disposició d'aquests materials a l'aula són decisions importants de la planificació per promoure l'aprenentatge, ja que contribueixen a estructurar la participació i la tasca mateixa. Per altra banda, també és important la consideració de les característiques dels nens, atès que els infants poden trobar-se en moments molt diferents i cal atendre aquesta diversitat.

Igualment, el nostre treball també mostra la rellevància que tenen els materials en la planificació. Però no hem identificat aquest element de manera independent, sinó que hem considerat que, com acabem d'avançar, forma part dels elements que contribueixen a formalitzar l'estructura de la tasca acadèmica (Erickson, 1982). L'estructura de la tasca inclou els continguts, la seqüència o fases i procediments per portar-la a terme, els materials necessaris o l'espai de realització. Però la tasca no es defineix al marge dels participants, el que fa que les mestres també determinin les actuacions participants en la situació que estableixen l'estructura de participació social i de la tasca (Coll i col·laboradors). En particular, les mestres fan nombroses referències a les formes d'organització social de l'activitat (actuacions articulades dels participants) i també a aquelles actuacions que situen fora de la pròpia activitat conjunta, però que són claus per al bon desenvolupament posterior de l'activitat (per exemple, actuacions de preparació dels materials que són necessaris per portar a terme una activitat). Finalment, les mestres identifiquen el conjunt d'elements situacionals que fan possible la implementació efectiva de les activitats. Els resultats ens han mostrat, especialment, la necessitat de comprovar que es disposa de la mestra de suport, dels recursos materials i de franges disponibles en el pla de treball, com a condicions imprescindibles per a la planificació.

Considerats els resultats de l'anàlisi de manera global i relacionada, en el conjunt de les sessions de coordinació apareixen de manera significativa continguts relatius a la «interactivitat», que hem pogut identificar en totes les sessions de coordinació: moments dirigits a la caracterització situada de les

activitats, la qual cosa explica que la representació de les activitats i, particularment del sistema d'activitat, passa per incorporar de manera clara l'actuació dels participants en la situació com un element central de la caracterització, que ja hem definit com una estructura de participació, que incorpora tant els elements vinculats a la tasca com les actuacions dels nens i mestres en la tasca.

## 8. Conclusions i implicacions de la tesi

Seguidament presentem les conclusions principals de la recerca i assenyallem algunes implicacions rellevants per a l'àmbit de la formació i desenvolupament professional dels mestres a partir dels resultats obtinguts.

### 8.1. Conclusions

Els resultats del treball realitzat en aquesta tesi ens refermen en la consideració que el lloc habitual de treball dels mestres és un àmbit d'aprenentatge i desenvolupament professional rellevant. El lloc de treball, però, és un àmbit potencial per a l'aprenentatge dels mestres (Kwakman, 2003) que cal dotar de les condicions i els suports necessaris perquè es converteixi en un lloc d'aprenentatge real. Les possibilitats d'aprenentatge que ofereixen els espais de trobada conjunta a l'escola són múltiples, entre altres aspectes, perquè el fet de compartir amb altres col·legues les situacions de la pròpia pràctica ofereix un marc per interpretar-la i explorar conjuntament formes d'abordar-les i de donar-hi resposta. En aquest sentit, volem posar de relleu que, el fet de compartir la pràctica amb altres, és molt més que compartir recursos per a la pràctica; ofereix un marc per construir coneixement professional a partir de les situacions de la pràctica i també brinda la possibilitat de pensar i reflexionar amb altres entorn de les situacions de la pràctica i, particularment, entorn dels dilemes que aquesta pràctica planteja. Aquests dilemes, en el nostre cas, s'han produït mentre les mestres elaboren la planificació del curs en les sessions de la coordinació del nivell (àmbit de treball entre dues mestres tutores de dos grup classe de P4 destinat a la planificació i coordinació del treball que portaran a terme en el nivell al llarg del curs).

L'estudi detallat d'aquestes sessions de treball conjunt ens permet extreure conclusions relatives a l'activitat de planificació i, en particular, a l'activitat conjunta de planificació entre dues mestres que inicialment tenen graus de competència diferent en el context en què es desenvolupen professionalment.

Des de la nostra perspectiva, la planificació és una activitat reconeguda per la comunitat i considerada col·laborativa; és a dir, es tracta d'una activitat que sovint es pot construir amb altres mestres, en el marc d'equips de mestres o entre col·legues, mestres paral·lels, com és el cas del nostre treball. En aquest context, el discurs entre mestres es converteix en un element mediador clau de la planificació, que no només els permet compartir les formes que defineixen i regulen la seva pràctica, sinó també construir i compartir els significats d'aquesta pràctica en la comunitat. És per això que podem considerar la planificació com una activitat social, de naturalesa constructiva i dialògica, mediada pel discurs entre mestres.



Com hem pogut observar a través de les diferents anàlisis que hem portat a terme, la planificació que les mestres elaboren s'inscriu en una comunitat de pràctica particular, en què l'activitat de les mestres media el pas de la programació a la planificació i a l'acció pràctica. Aquest fet posa en primer pla un dilema rellevant que s'ha mantingut al llarg de les sessions i que les mestres han sostingut a través de la seva activitat conjunta: *la relació entre tenir com a focus l'aula i prendre com a focus de treball la proposta elaborada prèviament per la comunitat*; un dilema present en el procés programació-pla-acció i que hem pogut observar a nivells diferents. Un dilema que se centra a salvaguardar la proposta de l'escola i mantenir al mateix temps el marge necessari per poder-hi incorporar canvis i propostes d'innovació que, per exemple, la mestra novella pot aportar per la seva experiència prèvia en altres comunitats diferents d'aquella a què s'ha acabat d'incorporar.

Hem pogut identificar també papers diferenciats entre les mestres en la gestió i sosteniment d'aquest dilema. Per una banda, la mestra amb competència ha contribuït a fer explícites les finalitats de l'escola i a salvaguardar la proposta educativa establerta i prevista per al nivell, aportant informacions i explicacions rellevants sobre el context, sobre la normativa que regula el funcionament de l'escola o sobre la proposta de treball prevista per al nivell, i facilitant orientacions que ajudin a formalitzar una planificació que mantingui allò propi i característic de l'escola i, alhora, deixi marge per incorporar les propostes de la mestra novella en la formalització de la planificació del curs. Per altra banda, la mestra novella ha explorat activament aquells elements del context que cal incorporar en la planificació i, alhora, ha contribuït a la concreció de propostes noves alternatives en nivells no nuclears o essencials de la programació prevista per l'escola.

L'activitat de planificació entre mestres analitzada no té com a objectiu prioritari ensenyar a la mestra nova a planificar. El motiu de l'activitat conjunta de planificació és molt diferent i respon a la finalitat d'integrar la mestra novella en la gestió conjunta i compartida del procés d'ensenyar i aprendre en situacions específiques de la pròpia pràctica i en la dinàmica de relació entre programació-pla-acció pràctica. Així considerada, la planificació es presenta com una forma de conversa reflexiva entre les docents i amb les situacions de la seva pràctica, un àmbit rellevant per a la construcció del coneixement pràctic dels mestres. Les mestres elaboren conjuntament, gràcies al discurs, una representació conjunta del sistema d'activitat o activitat d'e/a objecte de planificació, que es representa sostingut per les condicions pròpies d'una situació específica a l'aula (espacials, temporals, recursos materials i de suport). Per una banda, poden representar-se conjuntament aquest sistema d'activitat gràcies a l'ús del discurs com a mediador (identificar els elements, caracteritzar les relacions entre els elements) i, per altra banda, però al mateix temps, el fet de pensar-hi juntes comporta conversar amb la situació (formular propostes, definir estratègies, provar hipòtesis de què podrien fer a l'aula i què podria funcionar en la posta en funcionament de les activitats, entre altres), de manera que, segons siguin les respostes de la situació a les propostes dissenyades, els caldrà reaccionar per ajustar la proposta o intentar fer-la efectiva modificant la situació. Tot aquest procés constructiu pot desenvolupar-se de manera prospectiva, gràcies a l'elaboració que en fan els mestres quan hi dialoguen. Però també es pot portar a terme de manera retrospectiva quan l'activitat s'analitza un cop realitzada i d'acord amb l'anàlisi portat a terme es preveu implementar canvis. Allò que s'ha portat a terme genera un sistema d'implicacions que pot condicionar l'avenç en la planificació.

L'activitat professional conjunta dels mestres es basa, en part, en la capacitat de representar-se conjuntament les accions i situacions de la seva pràctica i compartir-les; és a dir, representar-se «sistemes d'activitat específics» i situar-los en espais i temps concrets que sostenen i fan possible la seva implementació pràctica. En aquests tipus de situacions de treball, habituals entre mestres a

L'escola, les mestres conversen i reflexionen sobre situacions enteses com a representacions hipotètiques dels objectes i dels esdeveniments que ocorren i poden ocórrer en la pràctica, on el referent són les situacions reals de l'aula i/o de l'escola. Els resultats de l'anàlisi corroboren el que Schön (1983) identifica com a reflexió base de la construcció del coneixement professional dels pràctics. El fet de «dissenyar» situacions suposa d'alguna manera experimentar de forma «hipotètica» amb les situacions de la pràctica, la qual cosa podem relacionar amb la idea de món virtual de Schön, que ha estat explorada amb detall en el treball de tesi de Paredes (2020).

L'activitat de planificació és una activitat complexa que inclou multiplicitat d'elements perquè la pràctica és quelcom dinàmic i presenta incerteses que poden anticipar-se o valorar-se mentre es planifica. Per aquest motiu, no pot ser considerada una activitat tècnica, sinó una activitat de naturalesa constructiva, que s'elabora progressivament amb d'altres i a través de la qual les mestres elaboren i es representen conjuntament situacions específiques de la pràctica; les mestres elaboren i es representen aquestes situacions per pensar i dissenyar formes d'actuació possibles en la situació, per comprendre les fases o procediments que caldrà utilitzar per dur a terme una activitat, o per pensar i representar-se els usos dels materials o les formes d'organització dels alumnes. En la planificació, les mestres «conversen amb les situacions», busquen que les situacions s'acomodin a les seves hipòtesis i propostes d'acció pràctica, però alhora analitzen com la situació respon a les seves propostes i comproven si és possible seguir planificant en la direcció prevista o cal canviar i cercar propostes alternatives.

Les sessions de treball analitzades mostren una relació continuada i dinàmica entre el disseny i l'acció. La planificació conjunta, en aquest sentit, ha de ser considerada com una activitat dinàmica, recursiva, que té en compte el que ha passat abans i el que passarà després, i situada; és a dir, que té en compte, alhora, les circumstàncies del context en què caldrà materialitzar l'acció dissenyada i la resposta del context a l'acció dissenyada. En conseqüència, podem caracteritzar l'activitat de planificació com una activitat situada i mediada per l'activitat conjunta de les participants, entre elles i amb la situació de la pràctica.

Les mestres procuren donar resposta a la complexitat de la pràctica mentre la planifiquen, el que les porta a explorar les situacions de la pràctica on portaran a terme les activitats amb els nens a les aules, per anticipar la seva acció en la situació i pensar juntes estratègies d'acció; en definitiva, per a definir propostes, estratègies i actuacions que puguin funcionar. Anticipar la seva acció pràctica els ajuda a introduir en el mateix disseny allò que prendrà forma a les aules en què actuaran, però la planificació cal que sigui concebuda com una activitat continuada, que no només suposa preveure i incorporar al disseny allò que les mestres faran amb d'altres en la situació, sinó que també suposa que, un cop s'està portant a terme, s'explori allò que s'ha fet, per compartir criteris i seguir planificant el curs mateix de l'acció. Es tracta d'una activitat continuada d'ajust constant entre disseny i implementació, en el transcurs de la qual resulta difícil separar disseny i acció, ja que en el disseny mateix hi està present la representació de l'acció en situació pràctica i en l'acció pràctica hi està present l'acció dissenyada. Aquests diàleg que les mestres mantenen amb les situacions es perllonga, més allà del disseny, en l'acció pràctica mateixa per anar ajustant i donant forma i sentit a la planificació i aconseguir gestionar la pròpia pràctica. La planificació pot visionar-se com una activitat conjunta responsiva i alhora recursiva, que es desplega progressivament (abans, durant i després) i delimitada pels participants (mestres i nens) i per les pròpies circumstàncies de la situació. El disseny i acció pràctica estan presents en la planificació i es mantenen en relació al llarg de tot el procés.

En la planificació, l'acció és important. Mentre planifiquen, les mestres es representen el sistema d'activitat d'e/a que portaran a terme a les aules, cosa que suposa concretar els elements que defineixen la pròpia activitat o tasca d'e/a; per exemple, quins passos cal seguir o quins materials necessiten per portar-la a terme, però també els resulta necessari representar-se la seva actuació com a mestres de manera conjunta amb la que portaran a terme els altres participants —mestra/es i nens— en la situació i fer-ho de manera relacionada. La representació del sistema d'activitat que creen els participants media l'elaboració de la planificació i incorpora les condicions específiques que faran possible la materialització del sistema d'activitat representat. En conseqüència, podem definir la planificació com un procés d'elaboració i reelaboració continuada d'un sistema d'activitat en situacions específiques de la pràctica; és a dir, en condicions que sostenen aquest sistema d'activitat i fan possible que pugui portar-se a terme tal com les mestres se l'han representat i en relació dialèctica amb les respostes que la mateixa situació aporta i que són necessàries per modificar o canviar l'activitat inicialment dissenyada. El procés clau que dona continuïtat a totes aquestes actuacions és la reflexió.

Rere tot aquest procés es presenta un dilema, al nostre entendre molt rellevant i que s'ha mantingut al llarg de les sessions. Per elaborar la planificació, les mestres transiten entre tres elements, des del *programa*, al *pla* i a l'*acció*, i els posen contínuament en relació dialèctica. En aquest procés, el paper d'una i altra mestra també ha presentat algunes particularitats. Mentre que la mestra amb competència ha vetllat en tot moment per garantir la implementació efectiva del «sistema d'activitat representat»; detallant els elements que el componen, anticipant les tensions que es podien produir entre alguns d'aquests elements i cercant formes alternatives per donar-hi resposta. La mestra novella ha contribuït activament a explorar aquest sistema per representar-se'l i comprendre'l, i per gestionar-lo i plasmar-lo en el pla de treball seu grup classe. En tot aquest procés l'acció de les mestres ha estat central, perquè allò que han fet a les aules els ha proporcionat informació valuosa per ajustar i/o pensar novament les propostes de treball i/o reorganitzar els plans de treball dels grups, que no poden elaborar-se al marge del programa d'activitats que l'escola té previst per al nivell. El programa d'activitats previst és present en tot moment, perquè marca la seqüència de les activitats que cal seguir. Aquest fet condiciona com les mestres poden anar ubicant i reubicant aquest conjunt d'activitats en els plans. La planificació que les mestres elaboren ha de garantir que aquest programa s'acabi complint i, alhora, ha de contemplar les especificitats representades en cada pla de treball i les necessitats de cada grup classe del nivell. La relació dialèctica entre el programa, el pla i l'acció defineix l'activitat de planificació conjunta de les mestres que hem estudiat en aquest treball.

A continuació ressaltarem algunes implicacions dels resultats obtinguts per a l'àmbit de la formació i desenvolupament professional dels mestres.

## 8.2. Implicacions

Alguns treballs actuals en la formació del professorat assenyalen la rellevància de les representacions de la pràctica com una eina necessària per a la construcció de coneixement professional dels mestres (Grossman, 2018). Aquests models de formació del professorat basats en la identificació de pràctiques nuclears de la pràctica dels mestres, «core practices», (Grossman et al., 2009; McDonald et al., 2013), malgrat que subratllen la importància de la construcció del coneixement situacional per guiar i comprendre la pràctica dels mestres, deixen de considerar un altre element central de la formació com és el coneixement proposicional/acadèmic i, al nostre entendre, el seu enfocament no sempre

integra una idea de «pràctica» basada en l'anàlisi de les representacions situacionals des d'una perspectiva sociocultural, com és el cas de l'enfocament que hem adoptat en aquest treball.

No ha estat el nostre objectiu en aquest treball l'abordatge del problema de la relació teoria-pràctica, però sí que ens sembla important destacar la necessitat de pensar la formació i, en particular, l'ensenyança de la pràctica de la planificació des del diàleg entre el coneixement pràctic, el coneixement acadèmic i la pràctica a través de la reflexió (Clarà, 2019). Les dades ens han mostrat que les mestres aborden la planificació del treball que porten a terme a les aules des de l'elaboració conjunta de representacions situacionals i no des de models de planificació tècnica basats en passos predefinits. Els resultats ens permeten posar en valor el treball entorn d'aquestes representacions a l'hora de pensar formes d'abordar l'ensenyança de la planificació en contextos de formació.

Els resultats obtinguts ens han permès posar de manifest que l'ensenyança de la planificació no és una pràctica exempta de dilemes. Calderhead (1993), al nostre entendre, explica bé aquesta dilemàtica a l'hora d'ensenyar els estudiants de mestre a planificar. Un dels dilemes més comuns d'ensenyar a planificar seguint la lògica centrada en el contingut o la matèria és que sovint enfronta el docent amb la lògica d'aquells que aprenen, amb les seves exigències i necessitats. Calderhead (1993) il·lustra el que suposa l'ensenyança de la planificació en l'àmbit de la formació inicial dels mestres. Habitualment, en la formació inicial del mestres, es requereix als estudiants que planifiquin unitats didàctiques seguint pautes detallades abans de conèixer a fons les escoles i les situacions on caldrà concretar-les. Així mateix, com ja hem explicat, els models de planificació que se segueixen en l'àmbit formatiu acostumen a partir de la definició d'objectius (opció més tècnica de la planificació). Si bé és cert que aquesta opció respon a motius formatius clars; és a dir, és necessari aprendre a planificar competències/continguts específics i a articular propostes d'ensenyament i avaluació dels aprenentatges, també presenta alguns problemes, que són clarament identificats pels estudiants quan comencen a implementar les seves propostes a les aules. Quan els estudiants posen els seus plans en acció s'adonen, entre altres coses, que no han tingut en consideració les situacions de la pràctica en què materialitzarien la proposta, no han contemplat els materials, recursos o condicions necessàries per fer-la efectiva, no han valorat prou les habilitats i interessos de l'alumnat a qui s'adreçava o no han tingut en consideració la proposta educativa de l'escola. En conseqüència, els estudiants deixen els plans dissenyats, perquè s'adonen que la relació entre el pla i l'acció no és directa, no segueix una lògica d'aplicació, sinó que és quelcom més complex i dinàmic. L'ús dels models lineals de planificació centrat en objectius limita, en bona mesura, l'actuació dels practicants a l'aula, perquè justament el que necessiten és disposar d'un coneixement centrat en aquestes situacions que els ajudi a explicar i comprendre què passa a les aules, en les situacions concretes de la pràctica, i poder dissenyar propostes que hi donin resposta (Calderhead, 1993, 1996; Mutton et al., 2011).

En aquest sentit, i d'acord amb tot el que hem apuntat, sembla necessari replantejar-nos els models a partir dels quals s'enseny a planificar. Cal ajudar els mestres a planificar de manera flexible i vinculada a les situacions de la pràctica, en el context real d'aquesta pràctica, a través de models dialògics que permetin donar resposta a la complexitat de la pràctica (John, 2006). La planificació ha de respondre a les necessitats complexes i canviants de la pràctica, i també, i de manera molt especial, als interessos de l'alumnat (Milner, 2001), cosa que la converteix en una activitat molt vinculada i amatent a les necessitats que la pràctica planteja; així mateix ha de posar en el centre de tota aquesta consideració el mestre que actua amb aquests nens i nenes en la pràctica i configurar-la en l'acció conjunta mateixa. Per altra banda, entre els elements de la situació poden identificar-se actants que entren en conflicte, que poden ser vistos pels participants com a dilemes a què cal donar resposta (Clarà, 2013). És per

això que s'ha de posar la reflexió en el centre de l'ensenyança de la planificació, com un element que ens permetrà gestionar tots aquests processos i actuar en conseqüència (Clarà, 2015).

L'ensenyança de la planificació no només pot tenir lloc a l'aula, sinó que cal situar-la en el terreny de l'acció. Cal acostar l'ensenyança de la planificació a les formes habituals que els mestres utilitzen per planificar la seva pràctica diària a les aules (Norman, 2011), per ajudar els estudiants de mestre a construir progressivament aquest coneixement professional pràctic (vegi's, per exemple, Danielson et al., 2018 o McGrew et al., 2018) en un marc de col·laboració amb els mestres i tutors que els permeti planificar propostes viables a la pràctica, on, des d'una opció sociocultural, el coneixement pràctic dialogui amb el coneixement acadèmic i la pràctica mateixa (Clarà, 2019; Clarà i Mauri, 2010b).

Finalment, voldríem apuntar una darrera implicació vinculada a l'acollida dels mestres amb experiència. Si bé el nostre treball no s'ha centrat en l'estudi detallat d'aquest moment com a fase o etapa de professionalització, l'anàlisi que hem portat a terme de l'activitat conjunta entre mestres a l'escola ens permet apuntar algunes idees al respecte:

- a) L'acollida dels mestres amb experiència que s'incorporen a l'escola passaria per compartir amb altres mestres experts al centre tasques centrals i de rellevància en la comunitat, tasques que impliquin disseny i acció pràctica i les seves mútues relacions. L'escola ha de disposar de condicions que possibilitin aquest treball conjunt entre mestres a l'escola, especialment, a l'entorn de tasques rellevants en la comunitat.
- b) L'apropiació dels significats de la pràctica en la comunitat no es produeix pel fet de «donar a conèixer o mostrar l'escola a qui hi arriba» o en «presentar-la» fora de l'activitat o acció en la comunitat, sinó que els mestres construeixen aquests significats en l'acció conjunta amb altres col·legues. Ens sembla central posar de manifest la necessitat de dissenyar espais de treballs entre mestres que vagin més enllà de «fer o produir junts» i que realment es converteixin en àmbits de construcció i reflexió conjunta sobre i en les situacions específiques de la seva pràctica. Per exemple, propostes com ara les denominades «critical friends» (Fuentealba i Russell, 2016; Paredes, 2020).
- c) Cal repensar la formació o els programes de formació de novells que inclouen «continguts» o «activitats» allunyades de la pràctica diària a l'aula, malgrat que puguin ser vistes com a «autèntiques». Un mestre novell a la professió i també un mestre amb experiència que s'incorpora en un context professional nou, com ha estat el nostre cas d'estudi, necessiten poden discutir i compartir amb altres companys situacions de la seva pràctica. Evidentment que els dos casos presenten particularitats i necessitats diferents, però el focus de la formació ha d'ubicar-se en els reptes i dilemes que aquesta pràctica genera. Aquesta activitat esdevé central per ajudar els mestres a desenvolupar-se, especialment quan arriben a la comunitat (mestres novells). La proposta formativa ha d'estar situada en la pràctica habitual dels mestres («core practices»), focalitzada en les situacions on pren forma l'activitat docent conjunta dels mestres i els nens a les aules específiques i en el centre o comunitat de pràctica específica.
- d) L'acollida de professionals nous a la comunitat no passa només per donar-la a conèixer amb un projecte educatiu tancat que cal conèixer i «aplicar», sinó com un projecte dinàmic, capaç d'incorporar formes de fer, pensar i actuar noves i rellevants per a la comunitat; d'aquí la importància central de l'activitat conjunta entre professionals i entre professionals amb graus de competència diversos a l'escola, ja que és en la dinàmica entre professionals diversos que

l'escola pot avançar i transformar-se. En definitiva, cal considerar la comunitat no només com una comunitat de pràctica, sinó també com una comunitat d'aprenentatge que promou l'aprenentatge i el desenvolupament de tots els seus membres, en reconèixer i fer efectiva la possibilitat d'incorporar noves idees i propostes que contribuïran a millorar-la. Les metes que mouen l'activitat educativa del centre s'identifiquen i s'elaboren en l'activitat conjunta dels professionals de la comunitat, aquells més veterans i aquells que s'hi incorporen i es comprometen en el seu dia a dia a fer-la avançar (Wenger, 2001).

## 9. Limitacions del treball i línies obertes a partir dels resultats obtinguts

En aquest darrer apartat, presentem algunes limitacions del nostre treball de recerca i esbossem algunes línies que s'obren a partir dels resultats.

La primera limitació que voldríem apuntar és una limitació de caràcter metodològic. L'evidència empírica dels nostres resultats es fonamenta en l'estudi d'un únic cas. Si bé és cert que el nostre anàlisi ens ha permès comprendre la dinàmica i l'evolució de l'activitat conjunta de les dues mestres del nivell, ens caldria explorar en detall altres situacions de planificació entre mestres per fer més robustos els nostres resultats, especialment, per comprendre a fons el focus d'aquesta planificació. Si bé els resultats apunten clarament a la naturalesa situada de la planificació, ens caldria estudiar l'activitat de planificació en una varietat més ampla de contextos de pràctica professional.

Una segona limitació se situa en el procés de recollida de dades. Com hem comentat en el capítol 5, la dades analitzades (reunions de coordinació del nivell) van ser registrades per les pròpies mestres participants. Com ja hem explicat, aquesta estratègia tenia com a objectiu preservar la naturalitat de les situacions d'observació i anàlisi. Si bé els altres àmbits de treball conjunt, com són les reunions de cicle o etapa, tenien uns dies i unes franges horàries molt establertes, les reunions de coordinació o paral·lels eren més flexibles i es podien anar ajustant en funció de les necessitats de les mestres. La vida a l'escola és complexa, està plena de contratemps que les mestres han d'abordar en el moment que apareixen, això fa que, en ocasions, hagin de posposar allò que tenien inicialment previst i buscar altres moments de la jornada per fer-ho. Davant d'aquesta situació, la nostra decisió va obeir a l'objectiu de respectar, tant com fos possible, la naturalitat de la situació i preservar la flexibilitat amb què les mestres organitzaven les seves trobades; per això, vam optar perquè fossin les pròpies mestres qui enregistressin les seves trobades. Aquesta opció té avantatges en un sentit però pot plantejar inconvenients en un altre. Malgrat que aquesta estratègia va funcionar molt bé en aquest cas, vam assumir el risc de perdre algunes dades. Per evitar la pèrdua de dades, una alternativa hauria estat sistematitzar les converses entre les mestres i delimitar conjuntament dies i franges horàries. Aquest fet hauria possibilitat la gravació de les sessions de coordinació per part d'un investigador extern. Igualment, un altre element relacionat amb la recollida de dades es vincula amb la recollida dels materials de planificació generats en les sessions de coordinació.

Per altra banda, una limitació que es deriva d'aquesta opció de registre és que ho vam fer a través de gravadores digitals d'àudio. Una alternativa hauria estat haver pogut realitzar un enregistrament audiovisual (vídeo) per part de l'investigador extern. Aquesta opció ens hauria proporcionat una visió

més precisa de l'activitat conjunta en les sessions de treball, ja que ens hauria permès visualitzar el que fan les mestres en cada moment; és a dir, com interactuen, quins usos fan dels materials durant la sessió.

El procediment de recollida de dades d'aquesta tesi, com vam explicar en el capítol 5, va ser més ampli. No només vam enregistrar les reunions de coordinació del nivell, sinó també un conjunt més gran de sessions de treball entre mestres, aquelles situacions més sistematitzades a l'escola, com són les reunions de cicle i d'etapa o l'acompanyament inicial que es va fer a la mestra novella per facilitar la seva incorporació a l'escola. Malgrat que no les vam analitzar en detall, aquestes dades ens van ajudar a contextualitzar el treball que les mestres portaven a terme en la coordinació del nivell. Així mateix, cal considerar un altre fet que ens sembla rellevant. A banda d'aquestes trobades més sistematitzades, les mestres es troben en molts altres moments de la jornada, per exemple, al pati, a l'hora de dinar o a la mateixa aula. Nosaltres no tenim registres d'aquests moments, tot i que considerem que poden ser igualment rellevants per a l'aprenentatge i el desenvolupament professional dels mestres. Aquest fet podria considerar-se una limitació de la interpretació dels resultats. Una opció de recollida d'aquestes característiques hauria requerit que ens introduíssim com a participants en el context (aproximació de caràcter etnogràfic) i alhora ens hauria generat un volum de dades difícil de gestionar. Per aquest motiu, vam seleccionar aquelles situacions que més oportunitats d'anàlisi ens oferien per comprendre les formes d'activitat conjunta entre dues mestres i veure'n la seva evolució.

Finalment, volem apuntar algunes limitacions relatives al procediment d'anàlisi, com el fet de no haver utilitzat programes específics d'anàlisi qualitativa, especialment, per a l'anàlisi del contingut de les converses entre les mestres. Malgrat que vam fer algunes exploracions inicials amb el software Atlas.ti, vam abandonar el seu ús. Aquest tipus de software especialitzats, probablement, ens hauria ajudat en el procés de codificació, edició i modificació de les categories, especialment, les relatives a l'anàlisi del contingut i també ens hauria ajudat en l'anàlisi dels moviments-intercanvis. Per contra, hauria fet molt més complexa la identificació de les relacions de continuïtat entre els moviments. Mentre que Atlas.ti beneficia el seguiment d'una anàlisi formalment més estructurada a priori, nosaltres vàrem prioritzar el seguiment de les estructures, per garantir que no se'ns escapava cap moviment comunicatiu derivat de l'eix o estructura formal central. Igualment, per calcular el contingut de les converses entre mestres, vam optar per portar a terme l'anàlisi de freqüències a través del programa Excel. Vam elaborar taules dinàmiques que ens van ajudar en el càlcul de les freqüències dels codis.

Finalment, el nostre treball presenta una segona limitació relativa al procediment d'anàlisi. Aquesta limitació fa referència a la fiabilitat. Com també vam explicar en el capítol 5, vam prendre algunes mesures per assegurar la fiabilitat. Una d'aquestes mesures va ser el desenvolupament i l'ús de protocols molt exhaustius i «provats». En alguns moments del procés vam recórrer a l'anàlisi interjutges, especialment per a la identificació d'unitats discursives i de categories relatives a la prospectivitat i el sentit interactiu dels moviments. En aquest tipus d'anàlisi vam aplicar els criteris del protocol elaborat per Clarà (2011). En l'anàlisi del contingut no vam recórrer a aquest procediment, sinó que vam contrastar les dades sistemàticament amb la directora de tesi en les diferents fases del procés.

A partir dels resultats del treball i de les aportacions i limitacions que acabem d'exposar proposem algunes línies de recerca que s'obren a partir d'aquesta tesi.

La primera línia de recerca suggereix aprofundir en l'anàlisi de l'activitat entre mestres en situacions habituals de la seva pràctica habitual professional a l'escola. Les sessions de coordinació del nivell ens han aportat informació valuosa per poder analitzar les formes amb què les dues mestres construeixen la seva activitat conjunta i com aquesta activitat evoluciona al llarg de les sessions. Tanmateix, podria ser interessant també explorar en més detall altres àmbits de treball conjunt a l'escola i les relacions que s'estableixen entre aquests àmbits de construcció de significats. Ens semblaria interessant, per una banda, explorar les xarxes de significats que es construeixen en els diferents àmbits de la institució i, en segon lloc; explorar les dinàmiques de construcció de coneixement en situacions grupals (no només diàdiques), que esdevenen una part habitual de l'activitat dels mestres a les escoles.

Entenem que el desenvolupament professional dels mestres es produeix en activitats habituals de la seva pràctica i, particularment, en aquelles situacions on es conversa amb altres col·legues a l'entorn de les situacions de la pràctica. Per aquest motiu, ens sembla interessant seguir explorant diferents àmbits de la comunitat en què es donen aquestes trobades entre mestres, com a àmbits potencials per a construcció de coneixement professional. Això no només ens pot ajudar a conèixer els àmbits i les dinàmiques que pren la construcció d'aquest coneixement, sinó que té implicacions en com pot configurar-se la comunitat per proveir oportunitats d'aprenentatge valuoses per a tots els professionals que en formen part.

La segona línia que volem apuntar, subratlla la necessitat d'aprofundir en l'estudi de l'activitat de planificació com a part de l'activitat professional habitual dels mestres. Si bé existeix molta recerca sobre l'ensenyança de la planificació, la seva anàlisi en situacions habituals de pràctica no ha estat tan explorada. L'elaboració de la planificació esdevé, en aquest sentit, una activitat rellevant per a la construcció de coneixement i per a l'aprenentatge professional a l'escola. La planificació no és una activitat estrictament individual, sinó que habitualment es porta a terme amb altres companys; per exemple, entre mestres paral·lels, mestres del cicle, mestres d'un mateix departament i/o de departaments diferents que treballin de manera interdisciplinari. Compartir moments per a la planificació suposa compartir situacions de la pràctica, elaborar conjuntament representacions d'aquesta pràctica i pensar conjuntament formes per donar-hi resposta. Ens semblaria interessant seguir aprofundint en l'estudi d'aquest tipus de situacions de planificació conjunta a l'escola i comprendre com els mestres vertebraven el disseny de la seva pràctica, en diferents nivells i/o etapes educatives. Les nostres dades se situen en una etapa educativa molt específica (educació infantil), fet que pot condicionar, en part, el tipus de planificació que les mestres acaben elaborant. En aquest sentit, seria interessant seguir explorant l'activitat de planificació en altres etapes educatives, ja sigui en l'educació primària o en la secundària obligatòria i/o post-obligatòria, on la naturalesa dels continguts-competències que cal desenvolupar pot condicionar notablement la manera com els mestres es plantegen aquest disseny.

Per altra banda, l'estudi de la planificació en situacions de pràctica habitual, té nombroses implicacions en com pensem l'ensenyança de la planificació en els programes de formació del professorat. L'ensenyança de la planificació no només pot tenir lloc a l'aula, sinó que cal situar-la en el terreny de l'acció. Cal acostar l'ensenyança de la planificació a les formes habituals amb què els mestres planifiquen la seva pràctica diària a les aules i ajudar els estudiants de mestre a construir progressivament aquest coneixement professional pràctic en un marc de col·laboració, amb el suport dels mestres de les escoles i dels professors/tutors de les universitats. Aquesta visió no tècnica, sinó complexa i situada de la planificació, reclama als mestres processos de reflexió sobre les situacions de la pràctica (coneixement pràctic) que pot constituir-se com una línia de recerca interessant de seguir explorant.



## Referències

- Ackoff, R.L. (1979). The future of operational research in past. *Journal of the Operational Research Society*, 30 (2), 93-104 <https://doi.org/10.1057/jors.1979.22>
- Aloguín, A., & Feixes, M. (2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: percepciones de maestros, tutores y directores. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 141-155.
- Angulo, J.F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. Dins A. Pérez Gómez, J. Barquín, & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (p. 261-311). Akal.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 43-59.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. Dins J. Loughran & L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (p. 487-552). Springer.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2a ed.). Akal.
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13 (5), 209-214. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualizing workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16, 312-324. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620410550295>
- Bjerkholt, E., & Hedegaard, E. (2008). Systems Promoting new Teachers' Professional Development. Dins G. Fransson & C. Gustafsson (Eds.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (p. 45-77). Universitu of Gävle. Vali Press.
- Boud, D., & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15 (5), 194-202. <https://doi.org/10.1108/13665620310483895>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33, 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>

- Borko, H., Roberts, S. A., & Shavelson, R. (2008). Teachers' Decision Making: From Alan J. Bishop to Today. Dins P. Clarkson & N. Presmeg (Eds.), *Critical Issues in Mathematics Education* (p. 37-67). Springer.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. Dins E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (p. 548-555). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Boylan, M. (2010). Ecologies of participation in school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.005>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Britton, E.; Paine, L.; Pimm, D., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Kluwer Academic Publishers.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Calderhead, J. (1993). The Contribution of Research on Teachers' Thinking to the Professional Development of Teachers. Dins J. Calderhead, P. Denicolo, & C. Day (Eds.). *Research on Teacher Thinking (RLE Edu N): Understanding Professional Development* (1a ed., p. 11-19). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126578>
- Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. Dins D. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 709-725). Macmillan.
- Callon, M. (2001). Actor Network Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 62-66. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03168-5>
- Carroll, D. (2005). Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 457-473. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.005>
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and Learning to Teach. Dins W.R. Houston (Comp.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 291-310). Macmillan.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (G. Hernández, trad.). Paidós (Obra original publicada el 1988).
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.010>
- Chamberlain, K., Camic, P., & Yardley, L. (2004). Qualitative analysis of experience: grounded theory and case studies. Dins D. Marks, & L. Yardley (Eds.), *Research Methods for Clinical and Health Psychology* (p. 69-89). Sage.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. The Palmer Press.
- Clarà, M. (2011). *El concepte pràctic i la microgènesi de la co-mediació representacional de l'activitat*. [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit digital. <http://hdl.handle.net/2445/42728>

- Clarà, M. (2013). The Concept of Situation and the Microgenesis of the Conscious Purpose in Cultural Psychology. *Human Development*, 56, 113-127.  
<https://doi.org/10.1159/000346533>
- Clarà, M. (2014). Understanding teacher knowledge from a Cultural Psychology approach. *Teaching and Teacher Education*, 43, 110-119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.002>
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66, 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarà, M. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. *Estudios pedagógicos*, 45 (2), 179-195  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200179>
- Clarà, M., & Mauri, T. (2009). The Development of Teaching Practice: A Working Hypothesis Based on Cultural-Historical Psychology. *International Journal of Learning*, 16 (7), 275-286.  
<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i07/46429>
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141.  
<https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010b). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 199-207.  
<https://doi.org/10.1174/021037010791114643>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42 (2), 175-191  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Clark, C. M., & Lampert, M. (1986). The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 37 (5), 27-31.  
<https://doi.org/10.1177/002248718603700506>
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. Dins M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3a ed., p. 255-296). Macmillan.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes (A. Negrotto, trad.) Dins M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza (III) Profesores y alumnos* (p. 443-539). Paidós (Obra original publicada el 1986).
- Clark, C.M., & Yinger, R. J. (1977). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 279-304.  
<https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11076224>
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979, abril). *Three studies of teacher Planning* [Comunicació]. The Annual Meeting American Educational Research Association, San Francisco, California, Estats Units. (Research Series 55). Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1980). *The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning* [Comunicació]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, Estats Units (Research Series 77). Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1988). Teacher planning. Dins D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (p. 342-365). Random House.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture?. *Teacher and Teaching Education*, 16 (1), 81-101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural* (T. Del Amo, trad.). Morata (Obra original publicada el 1996).
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. Dins G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (p. 1-46). Cambridge University Press.
- Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas entorno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 3-29.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. Dins C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (p. 16-44). Horsori
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60 (15), 189-232. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. Dins P. Fernández, & M. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (p. 193-326). Siglo XXI.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. Dins C. Coll, & D. Edwards, *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio educacional* (p. 53-73). Alianza.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21-31.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, (346), 33-70. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf)
- Coll, C., & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. Dins C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (p. 357-386). Alianza.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/2652>
- Colomina, R., Mauri, T., Sayós, R., & Ginesta, A. (2018, juliol 4-6). *Equips docents escola- universitat en el pràcticum de mestres. Una experiència de coordinació basada en l'avaluació del coneixement pràctic* [Comunicació]. X Congrés CIDUI. Espais d'aprenentatge: agents de canvi a la universitat, Girona, Espanya.

- Colomina, R., & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. Dins C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (p. 415-435). Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. Dins C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (p. 437-458). Alianza.
- Cook, C. M., & Faulkner, S. A. (2010). The Use of Common Planning Time: A Case Study of Two Kentucky Schools to Watch. *RMLE Online. Research in Middle Level Education*, 34 (2), 1-12. <https://doi.org/10.1080/19404476.2010.11462075>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2010). Capturing Mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16, 7-29. <https://doi.org/10.1080/13540600903475462>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Cubero, R. (2005). El análisis de la interacción educativa como un proceso discursivo por el que se construyen significados. Dins R. Cubero, *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso* (p. 149-170). Graó.
- D'Abate, C., Eddy, E.R, & Tannenbaum, S.I. (2003). What's in a Name? A Literature-Based Approach to Understanding Mentoring, Constructs That Describe Developmental Interactions. *Human Resource Development Review*, 2 (4), 360-384. <https://doi.org/10.1177/1534484303255033>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía* (G. Sánchez Barberán, trad.). Paidós (Obra original publicada el 2001).
- Danielson, K.A., Shaughnessy, M., & Jay, L. P. (2018). Use of representations in teacher education. Dins P. Grossman (Ed.), *Teaching core practices in teacher education* (p. 15-33). Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.) (2012). *Teacher Education around the World. Changing policies and practices*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council [https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad\\_0.pdf](https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad_0.pdf)
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer.

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-200. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L.M., & Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States. *Psychology, Society, and Education*, 7(3), 252-263 <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- Dewey, J., & Bentley, A. (1989). Knowing and known. Dins J.A, Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works* (vol. 16, p. 1-279). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1991). *Logic: The Theory of Inquiry. The Later Works of John Dewey*. (J.A. Boydston, Ed., vol. 12). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath and Co.
- Dobrowolska, D., & Balsev, K. (2017). Discursive mentoring strategies and interactional dynamics in teacher education. *Linguistics and Education*, 42, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.09.001>
- Dominguez, N., & Hager, M. (2013). Mentoring frameworks: Synthesis and critique. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 171-188. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0014>
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199. <https://doi.org/10.2307/1170383>
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and management. Dins M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. McMillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. Dins C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issue* (p. 97-125). Lawrence Erlbaum Association.
- Doyle, W., & Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14 (2), 129-149. <https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075917>
- Edwards, A. (2005). Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *Curriculum Journal*, 16 (1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/0958517042000336809>
- Edwards, A. (2010). *Being and Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise*. Springer.
- Edwards, A., Gilroy, P., & Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education: collaborative responses to uncertainty*. Routledge
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula* (R. Alonso, trad.). Paidós (Obra original publicada el 1987).
- Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 42-71. <https://doi.org/10.2307/1179510>
- Engel, A. (2008). *Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona] Tesis Doctorals en Xarxa. [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2653/Anna\\_Engel\\_Tesis\\_08.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2653/Anna_Engel_Tesis_08.pdf)

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-Theoretical Study of an Innovative Teacher Team. Dins I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice* (p. 43-61). Falmer Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dins Y. Engestrom, R. Miettinen, & R. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (p. 19-38). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.  
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y., & Middleton, D. (Eds.) (1998). *Cognition and communication at work*. Cambridge University Press
- Enow, L., & Goodwyn, A. (2018). The Invisible Plan: How English Teachers Develop Their Expertise and the Special Place of Adapting the Skills of Lesson Planning. *English in Education*, 52 (2), 120-134. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1438119>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273.  
<https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Eraut, M. (2007). Learning from Other People in the Workplace. *Oxford Review of Education*, 33, 403-422. <https://doi.org/10.1080/03054980701425706>
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure. Dins L. C. Wilkinson (Comp.), *Communicating in the classroom* (p. 153-181). Academic Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dins M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3a ed., p. 119-161). Macmillan.
- Erickson, F., & Schulz., J. (1997). When Is a Context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence Dins M. Cole, Y. Engeström, & O. Vázquez (Eds.), *Mind, Culture and Activity. Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition* (p. 22-31). Cambridge University Press.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. European Commission Staff Working, Document SEC, 538 final. Commission of the European Communities.  
[https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice. Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055. <http://dx.doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple Meanings of New Teacher Induction. Dins J. Wang, S.J. Odell, & R. Clif (Eds.), *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction* (p. 15-30). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Feiman-Nemser, S., & Beasley, K. (1997). Mentoring as assisted performance: A case of co-planning. Dins V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings* (p. 107-125). Routledge.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing “scaffolding” and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54. <http://www.jstor.org/stable/23869224>
- Ferrier-Kerr, J. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 790-797. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.001>
- Filliettaz, L. (2011). Collective guidance at work: a resource for apprentices? *Journal of Vocational Education and Training*, 63 (3), 485-504. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.580359>
- Fuentealba, R., & Russell, T. (2016). Critical friends using self-study methods to challenge practicum assumptions and practices. Dins D. Garbett & A. Ovens (Eds.), *Enacting Self-Study as methodology for professional inquiry* (p. 227-234). Self Study of Teacher Education Practices (S-STEP).
- Fuller, A, & Unwin, L. (2003) Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation, *Journal of Education and Work*, 16 (4), 407-426 <https://doi.org/10.1080/1363908032000093012>
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31 (1), 49-68. <https://doi.org/10.1080/0141192052000310029>
- Galindo, E. (2005). *Anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge del pensament crític en Educació Secundària. Un estudi de casos des dels mecanismes d'influència educativa* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/2648>
- Gao, S., Liu, K., & McKinney, M. (2019). Learning Formative Assessment in the Field: Analysis of Reflective Conversations Between Preservice Teachers and Their Classroom Mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* <http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-10-2018-0056>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Analysis of anational sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Garrison, J. (2001). An Introduction to Dewey’s Theory of Functional “Trans-Action”: An Alternative Paradigm for Activity Theory. *Mind, Culture and Activity*, 8 (4), 275-296. [https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0804\\_02](https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0804_02)
- Geerarets, K., Tynjälä, P., Markkanen, I., Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38, 358-377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create “warranted assertabilities” about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>



- Gelfuso, A. (2020). Examining the Language Interactions between a Teacher Educator and Preservice Teachers during Collaborative Planning for Literacy Instruction. *Literary Research and Instruction*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1805058>
- Gelfuso, A., & Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Gelfuso, A., & Dennis, D.V. (2017). Reproducing Figured Worlds of Literacy Teaching and Learning: Examining the “Language-In-Use” of an Inservice and Preservice Teacher Enacting the Practice of Literacy Planning. *Action in Teacher Education*, 39 (1), 67-84. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1245635>
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 179-193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.004>
- Grossman, P. (Ed.). (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273-89. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolwort, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teachers College Record*, 103, 942-1012. <http://dx.doi.org/10.1111/0161-4681.00140>
- Guile, D. & Young, M. (1998). Apprenticeship as a conceptual basis for a social theory of learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 50 (2), 173-193. <https://doi.org/10.1080/13636829800200044>
- Gutierrez, S.B. (2020). Collaborative lesson planning as a positive ‘dissonance’ to the teachers’ individual planning practices: characterizing the features through reflections-on-action. *Teacher Development*, 25 (1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1856177>
- Hackmann, G. H., & Malin, J. R. (2020). From dyad to network: the evolution of a mentoring relationship. *Mentoring and Tutoring Partnership in Learning*, 28 (4), 498-515. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1793085>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. Dins L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). Jossey Bass.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers’ work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1997). From reform to renewal: A new deal for a new age. Dins A. Hargreaves & R. Evans (Eds.) *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (p. 105-125). Open University Press
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching History and Practice*, 6, 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Teacher College Press.

- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. Dins H. Stevenson, H. Azuma. & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (p. 262-272). W. H. Freeman. Henry Holt & Co.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2008) pages 107-125 Reconceptualising mentoring as a dialogue. Dins G. Fransson & C. Gustafsson (Eds.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (p. 107-125). Universitu of Gävle. Vali Press.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development s lifelong and lifewide learning. Dins H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (Eds.), *Peer group mentoring for teacher development* (p. 3-30). Routledge
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Higgins, M.C., & Kram, K.E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Review*, 26 (2), 264-288  
<https://doi.org/10.2307/259122>
- Hill, H., Yinger, R. J., & Robins, D. (1983). Instructionai Planning in a Laboratory Preschool. *The Elementary School Journal*, 83 (3), 182-193. <https://doi.org/10.1086/461308>
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207-216.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005) Improving schoolteachers' workplace learning, *Research Papers in Education*, 20 (2), 109-131.  
<https://doi.org/10.1080/02671520500077921>
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2006, Maig 10-12). *Experienced teachers' informal learning in and from classroom teaching* [Comunicació]. Onderwiks Research Dagen. Educational Research Days. Netherlands, Amsterdam.  
[https://www.researchgate.net/publication/312533018\\_Experienced\\_teachers%27\\_informal\\_learning\\_in\\_and\\_from\\_classroom\\_teaching\\_ORD\\_conference\\_paper](https://www.researchgate.net/publication/312533018_Experienced_teachers%27_informal_learning_in_and_from_classroom_teaching_ORD_conference_paper)
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 191-208.  
<https://doi.org/10.1080/13540600601152546>
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 663-673. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.007>
- Hoffman, J. V., Wtzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., Dejulio, S., & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Horn, I. S. (2005). Learning on the job: A situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23 (2), 207-236.  
[https://doi.org/10.1207/s1532690xci2302\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci2302_2)

- Horn, I. S. (2010). Teaching replays, teaching rehearsals, and re-revisions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *The Teachers College Record*, 112 (1), 225-259.
- Horn, I. S., & Kane, B. D. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 373-418. <https://doi.org/10.1080/10508406.2015.1034865>
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: "Growth for both" mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39 (5), 771-783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Huizing, R.L. (2012) Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (1), 27-55. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645599>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81, 201-233. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Dins G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (p. 13-31). John Benjamins Publishing Company.
- Jipson, J., & Paley, N. (2000). Because no one gets there alone: Collaboration as co-mentoring. *Theory into practice*, 39 (1), 36-42. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_6)
- John, P. D. (1991). A qualitative Study of British Student Teachers's Lesson Planning Perspectives. *Journal of Education for Teaching*, 17 (3), 301-320. <https://doi.org/10.1080/0260747910170307>
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498 <https://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Johnson, S.M., Reinhorn, S.K., & Simon, N.S. (2018). Ending Isolation: The Payoff of Teacher Teams in Successful High-Poverty Urban Schools. *Teacher College Record*, 120 (5), 1-46.
- Jokinen, H., Morberg, A., Poom-Valickis, K., & Rohtma, V. (2008). Mentoring Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. Dins G. Fransson & C. Gustafsson (Eds.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (p. 77-107). University of Gävle. Vali Press.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4 (1), 39-103. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2)
- Justiniano, B. (2015). *Innovación como actividad docente. Una aproximación sociocultural a la comprensión de los procesos de innovación* [Tesi doctoral no publicada]. Universitat de Barcelona.
- Kagan, D. M., & Tippins, D. (1992). The evolution of functional lessons among twelve elementary and secondary student teachers. *Elementary School Journal*, 92(4), 477-489.

<https://doi.org/10.1086/461703>

- Kang, H. (2017). Preservice Teachers' Learning to Plan Intellectually Challenging Tasks. *Journal of Teacher Education*, 68 (1), 55-68 <https://doi.org/10.1177/0022487116676313>
- Kardos, S.M., & Johson, S.M. (2007). On Their Own and Presumed Expert: New Teachers' Experience with Their Colleagues. *Teacher College Record*, 109(9), 2083-2106.
- Kaptelinin, V. (2005) The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker. *Mind, Culture and Activity*, 12 (1), 4-18 [https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201_2)
- Kavanagh, S. S., Monte-Sano, C., Reisman, A., Fogo, B., McGrew, S. & Cipparone, P. (2019). Teaching content in practice: Investigating rehearsals of social studies discussions. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102863. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.017>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220-237. [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4454/pdf/ZfPaed\\_2006\\_2\\_Kelchtermans\\_Teacher\\_collaboration\\_collegiality\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4454/pdf/ZfPaed_2006_2_Kelchtermans_Teacher_collaboration_collegiality_D_A.pdf)
- Kelley-Petersen, M., Davis, E.A., Ghouseini, H., Kloser, M. & Monte-Sano, C. (2018). Rehearsals as examples of approximation. Dins P. Grossman (Ed), *Teaching core practices in teacher education* (p. 85-105). Harvard Education Press
- Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S., & Kinnane, A. (2014). Beginning teacher support in Australia: Towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (4), 68-82. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.6>
- Kelly, N., Wright, N., Dawes, L., Kerr, J., & Robertson, A. (2019). Co-design for Curriculum Planning: A Model for Professional Development for High School Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 44 (7), 84-107. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n7.6>
- Kemmis, S., Keikkinen, H. L., Fransson, G., Asphors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kennedy, M. (1999). The role of preservice teacher education. Dins Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Teaching and Policy* (p. 54-86). Jossey Bass.
- Kennedy, M. (2005). *Inside Teaching. How Classroom Life Undermines Reform*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674039513>
- Kennedy, M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 205-211. <https://doi.org/10.1177/0022487105285639>
- Kennedy, M. (2016). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 67 (1), 6-17. <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>
- Kim, H.J., Metzger, M., & Heaton, R.M (2020). Teacher Planning Sessions as Professional Opportunities to Learn: An Elementary Mathematics Teacher's Re-conceptualization of Instructional Triangles. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18 (7), 1207-1227 <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10019-y>
- Kochan, F. K., & Trimble, S.B. (2000). From mentoring to co-mentoring. Establishing collaborative relationships. *Theory Into Practice*, 39 (1), 20-28.

[https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_4)

- Koeppen, K. (1998). The experiences of a secondary social studies student teacher: Seeking security by planning for self. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 401-411.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00047-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00047-4)
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I., & Glutsch, N. (2020). Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 43 (2), 131-150.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U., & Tynjälä, P. (2017) Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La Educación desde una perspectiva sociocultural* (G. Sánchez Barberán, trad.). Paidós. (Obra original publicada en anglès el 1998).
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis an introduction to its Methodology*. Sage Publications.
- Kupila, P., & Karila, K. (2018). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45 (2), 205-216  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
- Kuusisaari, H. (2014). Teachers at the zone of proximal development- Collaboration promoting or hindering the development process. *Teacher and Teaching Education*, 43, 46-57.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.001>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lahn, C.L. (2011). Professional learning as epistemic trajectories. Dins S. R. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen, & R. Säljö (Eds.), *Learning across sites: new tools, infrastructures and practices* (p. 53-58). Cambridge University Press.
- Lampert, M., Beasley, H., Ghouseini, H., Kazemi, E., & Franke, M. (2010). Using designed instructional activities to enable novices to manage ambitious mathematics teaching. Dins Stein, M. K., & Kucan, L. (Eds.), *Instructional explanations in the discipline* (p. 129-141). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0594-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0594-9_9)
- Lampert, M., Franke, M., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A., Beasley, H., & Crowe, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64, 226-243. <https://doi.org/10.1177/0022487112473837>
- Lampert, M., & Graziani, F. (2009). Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning in and for practice. *Elementary School Journal*, 109, 491-509.  
<https://doi.org/10.1086/596998>
- Langdridge, D. (2004) *Research Methods and Data Analysis in Psychology*. London: Pearson/Prentice Hall.
- Latour, B. (1996). On interobjectivity. *Mind, Culture and Activity*, 3, 228-245.  
[https://doi.org/10.1207/s15327884mca0304\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0304_2)

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Situating Learning in Communities of Practice. Dins L.B. Resnick, J.M. Levine, & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (p. 63-82). American Psychological Association
- Lave, J. (1996) Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (3), 149-164.  
[https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303_2)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. Dins M. Lea, & K. Nicoll (Eds.), *Distributed Learning. Social and cultural approaches to practice* (p. 56-63). Routledge Falmer.
- Le Cornu, R. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13, 355-366.  
<https://doi.org/10.1080/13611260500105592>
- Le Cornu, R. (2009 juny-juliol 28-1). *Crossing Boundaries: Challenges of academics working in professional experiences* [Comunicació]. Annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum, Albury, Austràlia. <http://atea.edu.au/ConfPapers/2009/Refereed/LeCornu.pdf>
- Lee, L. H. J., & Tan, S. C. (2020). Teacher learning in Lesson Study: Affordances, disturbances, contradictions, and implications. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102986.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102986>
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating Research on Teacher Learning: Toward Pedagogically Productive Talk. *Educational Researcher*, 49 (5), 360-368.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Leinhardt, G., & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.78.2.75>
- Lemke, J.L. (1997a). Cognition, Context and Learning: A Social Semiotic Perspective. Dins D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds.), *Situated Cognition. Social, Semiotic and Psychological Perspectives* (p. 37-56). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lemke, J.L. (1997b). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós (Obra original publicada en anglès el 1990).
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, Consciouness, and Personality*. Prentice-Hall.
- Leontiev, A.N. (1979). The problem of activity in psychology Dins J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (p. 37-71). Sharpe.
- Leontiev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Progress.
- Levine, T. H. (2010). Tools for the Study and Design of Collaborative Teacher Learning: The Affordances of Different Conceptions of Teacher Community and Activity Theory. *Teacher Education Quarterly*, 37, 109-130.

- Levine, T.H., & Marcus, A.S. (2007). Closing the Achievement Gap Through Teacher Collaboration: Facilitating Multiple Trajectories of Teacher Learning. *Journal of Advanced Academics*, 19 (1), 116-138. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-707>
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35, 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Lieberman, A., & Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. Teachers College Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *Journal of Staff Development*, 32 (4), 16–20. <https://learningforward.org/docs/august-2011/lieberman324.pdf?sfvrsn=2>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. [https://www.researchgate.net/publication/247944039\\_The\\_Persistence\\_of\\_Privacy\\_Autonomy\\_and\\_Initiative\\_in\\_Teachers\\_Professional\\_Relations](https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations)
- Little, J.W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 917-946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *The Teachers College Record*, 105, 913-945. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9620.00273>
- Little, J. W. (2007). Teacher's Accounts of Classroom Experience as a Resource for Professional Learning and Instructional Decisions Making. *Teachers College Record*, 109 (13), 217-240. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00103.x>
- Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice*, 18, 805-820. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>
- Liu, Y. (2013). The social organisation of talk-in-interaction at work in a language teacher professional community. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2 (3), 195-207. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.06.001>
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645598>
- López, T. M. (2017). *Ayuda educativa y reflexión conjunta sobre la propia práctica en el prácticum de educación infantil*. [Fesi Doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/440509>
- Leinhardt, G., & Greeno, J. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology*. 78 (2), 75–95 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.78.2.75> .
- Lynch, D., & Smith, R. (2011). *Designing the Classroom Curriculum in the Knowledge Age*. AACLMP Press.
- Lynch, D., Smith, R., & Doe, T. (2007). The Design and Execution of Learning Experiences: The Learning Experience Plan and the Unit of Work. Dins D. Lynch, R. Smith, & B. Knight (Eds.),

*Learning Management: Transitioning Teachers for National and International Change* (p. 106-137). Pearson Education.

- Maandag, D. W., Deinum, J.F., Hofman, A.W.H., & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: an international comparison, *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 151-173.  
<https://doi.org/10.1080/02619760701275552>
- Marcelo, C. (1986). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 4/5, 31-48.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 6-25.
- Marcelo, C., & López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (108).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Martín, E., & Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. Dins C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar* (p. 549-572). Alianza.
- Martínez, M. & Marín, A. (2019). De la formació docent a la professió docent. Dins J. Riera (Dir.). *Anuari de la Fundació Bofill sobre l'Estat de l'Educació a Catalunya 2018. Els reptes de l'educació a Catalunya* (p. 491-534). Fundació Bofill.
- Mauri, T., Clarà, M., Ginesta, A., & Colomina, R. (2013). University teaching teams' contribution to workplace learning: An exploratory study, *Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 341-360, <https://doi.org/10.1174/021037013807533025>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (2), 287-309. <https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15070>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43 (5), 427-443. Doi: 10.1080/02607476.2017.1296542
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., Sayós, R., Ginesta, A., & Arús, E. (2020). Formar mestres per transformar l'escola: col·laboració entre universitat-escola en el pràcticum de mestres. Dins T. Lleixà, Z. Bozo, & A. Aneas (Eds.), *Educació 2020-2022. Reptes, tendències i compromisos* (p. 123-128). Institut de Recerca en Educació. Universitat de Barcelona. <http://www.ub.edu/ire>
- May, W. (1986). Teaching students how to plan: The dominant model and alternatives. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 6-12. <https://doi.org/10.1177/002248718603700602>
- Mayring, Ph. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*.  
<https://qualitative-content-analysis.org/wp-content/uploads/Mayring2014QualitativeContentAnalysis.pdf>
- Mayordomo, R. (2003). *Interactividad y mecanismos de influencia educativa. La construcción de conocimiento en niños sordos integrados en la escuela ordinaria* [Tesi Doctoral no publicada]. Universitat de Barcelona.



- McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. *Elementary School Journal*, 81, 4-23. <https://doi.org/10.1086/461201>
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. White Plains: Longman.
- McCutcheon, G., & Milner, R.H. (2002). A Contemporary Study of Teacher Planning in a High School English Class. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 8 (1), 81-94. <https://doi.org/10.1080/13540600120110583>
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S.S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64 (5), 378-386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- McGrew, S., Alston, C.L., & Fogo, B. (2018). Modeling as example of representation. Dins P. Grossman (Ed.), *Teaching core practices in teacher education* (p. 35-55). Harvard Education Press.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Harvard University Press.
- Meirink, J.A., Imants, J., Meijer P.C, & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovate teams. *Cambridge Journal of Education*, 40 (2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481256>
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (2), 145-164. <https://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Mena J., & Clarke A. (2015). Eliciting Teachers' Practical Knowledge through Mentoring Conversations in Practicum Settings. Dins H. Tillema, G.J. Westhuizen, & K. Smith (Eds.) *Mentoring for Learning* (p. 47-78). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1_3)
- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39, 53-76. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Méndez, C.M. (2016). *Los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva a profesores expertos en educación infantil* [Tesi Doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/400768>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos* (I. De Gispert, trad.). Paidós. (Obra original publicada en anglès el 1995).
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos* (G. Sánchez Barberán, trad.). Paidós. (Obra original publicada en anglès el 2000).

- Mertens, S. B., Flowers, N., Anfara Jr., V. A., & Caskey, M. M. (2010). Common Planning Time. *Middle School Journal*, 41(5), 50-57.  
<https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461741>
- Miles, M., & Huberman, M. A. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Milner, H.R. (2001). *A qualitative investigation of teachers' planning and efficacy for student engagement* [Tesi doctoral, The Ohio State University]. UMI Núm. 3011118. Bell & Howell Information and Learning Company
- Milner, H.R. (2005). A Study of a High School English Teacher's Responsive Curriculum. *Teacher Education and Practice*, 18 (1), 74-88.
- Mitchell, D. E., Howard, B., Meetze-Hall, M. Hendrick, L. S., & Sandlin, R. (2017). The new teacher induction experience: Tension between curricular and programmatic demands and the need for immediate help. *Teacher Education Quarterly*, 44 (2), 79-104.  
<https://www.jstor.org/stable/90010519>
- Morton, T. & Gray, J. (2008, abril 7-8). The mediating role of talk-in-interaction in guided lesson planning in a pre-service TESOL training course: an ethnomethodological and activity-theoretic perspective [Comunicació]. Sociocultural Perspectives on Teacher Education and Development Conference, Oxford, Regne Unit.
- Morton, T. & Gray, J. (2010). Personal practical knowledge and identity in lesson planning conferences on a pre-service TESOL course. *Language Teaching Research*, 14 (3), 297-317.  
<https://doi.org/10.1177%2F1362168810365243>
- Mullen, C. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory into Practice*, 39 (1), 4-11. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_2)
- Mullen, C.A., Boyles, E. T., Witcher, A.W., & Klimaitis, C.C. (2020). Dynamics shaping collaborative peer group mentoring among educational leaders, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 28 (4), 416-438.  
<https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1793087>
- Munthe, E., & Conway, P. (2017). Evolution of research on teachers' planning: implications for teacher education. Dins D. J. Clandinin, & J. Husu (Eds.), *The sage handbook of research on teacher education* (2) (p. 836-852). Sage Publications Ltd.  
<https://www.doi.org/10.4135/9781526402042.n48>
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 7 (4), 399-416.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the use of 'traidic dialogue?': An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21 (3), 376-406.  
<https://doi.org/10.1093/applin/21.3.376>
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. (2003). Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35 (2), 135-198. [https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3)
- Norman, P. J. (2011). Planning for What Kind of Teaching? Supporting Cooperating Teachers as Teachers of Planning. *Teacher Education Quaterly*, 38 (3), 49-68

<https://www.jstor.org/stable/23479617>

- Onrubia, J. (1992). *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. [Tesi doctoral no publicada] Universitat de Barcelona.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2002). *Definition And Selection Of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*.  
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecddesecostrategypaperdeelsaedcericd20029.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd\\_publication\\_teachers\\_matter\\_english\\_061116.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_publication_teachers_matter_english_061116.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers: Pointers for policy development*. Directorate for Education, Education and Training Policy Division. OECD Publishing.  
<http://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf> (oecd.org)
- Orand-Barak, L. (2005). Lost in translation: Mentors Learning to Participate in Competing Discourse of Practice. *Journal of Teacher Education*, 56 (4), 355-366.  
<https://doi.org/10.1177/0022487105279566>
- Orland-Barak, L. (2007). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (1), 13-31.  
<https://doi.org/10.1080/13450600500364547>
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>.
- Ottesen, E. (2007). Teacher “in the making”: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 612-623. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.011>
- Paredes, D.S. (2020). Procesos de reflexión conjunta entre docentes. Usos y funciones del mundo virtual [Tesi Doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa <http://hdl.handle.net/10803/670043>
- Pareja, N., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: Teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teacher and Teaching Theory and Practice*, 19 (1), 18-32.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744196>
- Parker, M., Patton, K., Madden, M., & Sinclair, C. (2010) From committee to community: The development and maintenance of a community of practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29 (4), 337-357. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.337>
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Pea, R. D. (1993). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para educación. Dins G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (p.75-125). Amorrortu.

- Penuel, W. R., Fishman, B., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921-958.  
<https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Pérez Gómez, A.I., & Gimeno Sacristán, J. (1988). El pensamiento y acción en el profesor de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64.  
<https://www.scribd.com/doc/316670311/U10Perez-1>
- Perrenoud, Ph. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Graó.
- Peterson, P. L., Marx, R. W., & Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 417-432.  
<https://doi.org/10.3102/00028312015003417>
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teacher and Teaching Education*, 75, 93-104  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echevarría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Dins J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Mateos, & M.P. Pérez Echevarría (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (p. 95-132). Graó.
- Putnam, R., & Borko, H. (1997). Teacher learning: implications of new views of cognition. Dins B. J. Biddle, T.L. Good, & I.F. Goodson (Eds.) *The International Handbook of Teachers and Teaching* (p. 1223-1296). Kluwer.
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15  
<https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Pylman, S. (2016). Reflecting on talk: A mentor teacher's gradual release in co-planning. *The New Educator*, 12 (1), 48-66. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1113347>
- Pylman, S. (2018). In co-planning, scheduling is just the tip of the iceberg. *Phi Delta Kappan*, 100 (4), 44-48. <https://doi.org/10.1177/0031721718815673>
- Ramírez, J. D. (1991). Nuevas perspectivas metodológicas para el estudio del habla egocéntrica. *Infancia y Aprendizaje*, 63, 119-134.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822287>
- Rochera, M.J. (1997). *Interactividad e influencia educativa: análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en Educación Infantil* [Tesi doctoral no publicada]. Universitat de Barcelona.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1 (4), 209-229. doi: 10.1080/10749039409524673
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. Dins J. Wertsch, P. del Rio, & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (p.139-164). Cambridge University Press.
- Rojas- Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39 (1-2), 99-111.  
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00075-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00075-2)

- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. Dins R. Rommetveit & R. Blaker (Eds.), *Studies of Language: thought and verbal communication*. Academic Press
- Salomon, G. (1993). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. Dins G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (p. 153-184). Amorrortu.
- Salomon, G. (1993) (Ed.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu.
- Samaras, A. P., DeMulder, E. K., Kayler, M.A., Newton, L., Rigsby, L. C., Weller, K.L., & Wilcox, D. R. (2006). Spheres of learning in teacher collaboration. Dins C. Kosnik, C. Beck, A. R. Freese, i A. P., Samaras, (Eds.). *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional, and program renewal* (p. 147-163). Springer.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. (2009). Activity Theory Between Historical Engagement and Future-Making Practice. Dins A. Sannino, H. Daniels, & K. Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (p. 1-18). Cambridge University Press.
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced Teachers' Planning Practices: A US Survey. *Journal of Education for Teaching*, 16 (1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/0260747900160104>
- Sardo-Brown, D. (1993) Descriptions of two novice secondary teachers' planning. *Curriculum Inquiry*, 23 (1), 63-84. <https://doi.org/10.1080/03626784.1993.11076105>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (L. Montero, J. M. Vez Jeremías, trads.). Paidós. (Obra original publicada en anglès el 1987).
- Schön, D. A (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. (J. Bayo, trad.) (Obra original publicada en anglès el 1983).
- Schwille, S.A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115 (1), 139-167. <https://doi.org/10.1086/590678>
- Segués, M. T. (2007). *Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta* [Tesi Doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/2649>
- Shavelson, R. J., & Borko, H. (1979). Research on teachers' decisions in planning instruction, *Educational Horizons*, 57 (4), 183-189 <http://www.jstor.org/stable/42924342>
- Shalvelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Shaw, C. C. (1993). A content analysis of teacher talk during middle school team meetings. *Research in Middle Level Education*, 17(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/10825541.1993.11670019>
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.017>
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. Dins M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. (Obra original publicada en anglès el 1986).

- Sinclair, J.M.H., & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Smith, E. (2005). Learning to talk like a teacher: Participation and negotiation in co-planning discourse. *Communication Education*, 54 (1), 52-71. <https://doi.org/10.1080/03634520500076778>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681-714. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Stake, R. (1994) Case studies. Dins N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 236-247). Sage Publications.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata. (Obra original publicada en anglès el 1995).
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press
- Stanulis, R.N., Wexler, L., Pylman, S., Guenther, A., Farver, S., Croel-Perrien, & White, K. (2018). Mentoring as more than “cheerleading”: Looking at Educative Mentoring Practices through mentors’ eyes. *Journal of Teacher Education*, 70 (5), 1-14. <https://doi.org/10.1177/0022487118773996>
- Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, A. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-269. <https://doi.org/10.17763/haer.69.3.h2267130727v6878>
- Stodololsky, S.S. (1991). *La importància del contingut en la ensenyança. Activitats en les classes de matemàtiques i ciències socials*. Paidós (Obra original publicada en anglès el 1988).
- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.005>
- Sundli, L. (2007). Mentoring: A New Mantra for Education? *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 201-214. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- Taylor, P.H. (1970). How teachers plan their courses. National Foundation for Educational Research.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Graó.
- Toledo, B. (2018). *Dinàmiques de participació en una comunitat de aula: Oportunitats de aprenentatge del futur mestre durant el període de pràcticum*. [Tesi doctoral no publicada]. Universitat de Barcelona.
- Toledo, B., & Mauri, T. (2018). Aprendizaje como participación durante el prácticum en un aula de Educación Infantil. *Estudios Pedagógicos*, 42 (2), 343-363. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200020>
- Trevethan, H. & Sandretto, S. (2017). Repositioning mentoring as educative: Examining missed opportunities for professional learning. *Teacher and Teaching Education*, 68, 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.012>
- Tubin, D., & Edri, S. (2004) Teachers Planning and Implementing ICT-Based Practices *Planning and Changing*, 35 (3/4), 181-191.

- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2007) (Eds.). *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Elsevier Science Ltd.
- Tusting, K. (2005). Language and Power in Communities of Practice. Dins D. Barton, & K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of Practice* (p. 26-54). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554.004>
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3 (2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABD y D de la formación docente*. Narcea.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010), Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2012) Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28, 193-205.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.009>
- Van Eekelen, I.M., Vermunt, J., & Boshuizen, H. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*. 22. 408-423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- Van Huizen, P., Van Oers, B. & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (5), 267-290  
<https://doi.org/10.1080/0022027042000328468>
- Van Kruijning, J.F. (2013). Educational design as conversation: A conversation analytical perspective on teacher dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 29, 110-121.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.007>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 6, 133–150. <https://doi.org/10.1080/0261976830060205>
- Vrieki, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N., & Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211-224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.014>
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, trad.). Crítica. (Obra original publicada el 1978).
- Vygotsky, L.S. (1997). The history of development of higher mental functions. Dins R. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky* (Vol. 4, p. 1-294). Plenum.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamiento y lenguaje* (P. Tosaus, trad.). Paidós. (Obra original publicada el 1986).

- Wang, J., & Odell, J. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teacher and Teaching Education*, 23 (4), 473-489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.010>
- Wang, J. & Paine, L.W. (2001). Mentoring as assisted performance: a pair of chinese teachers working together. *The Elementary School Journal*, 102 (2), 157-181. <https://doi.org/10.1086/499698>
- Wang, J., Strong, M.A., & Odell, S. (2004). Mentor-Novice Conversations About Teaching: A Comparison of Two U.S. and Two Chinese Cases. *Teachers College Record*, 106 (4), 775-813. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00358.x>
- Warford, M. K. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teacher and Teaching Education*, 27(2), 252-258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.008>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Trough Understanding Autentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79 (2), 702-739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Webster-Wright, A. (2010). *Authentic Professional Learning. Making a Difference Through Learning at Work*. Sringer.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5 (1), 1-37. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(05\)80001-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80001-4)
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. (G. Sánchez Barberán, trad.). Paidós. (Obra original publicada en anglès el 1999).
- Wells, G., & Mejía Arauz, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: aprendizaje y enseñanza a través de la indagación. *Revista Sinéctica*, 26, Separata. <http://hdl.handle.net/11117/3005>
- Wells, G., & Mejía Arauz, R. (2006). Dialogue in the Classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15 (3), 379-428. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1503\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3)
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad* (G. Sánchez Barberán, trad.). Paidós. (Obra original publicada en anglès el 1998).
- Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygostky y la formación social de la mente* (J. Zanón, M. Cortés, trads.). Paidós. (Obra original publicada el 1985).
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada* (A. Silvestri, trad.). Visor (Obra original publicada en anglès el 1991).
- Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. Dins E.A. Forman, N. Minick & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (Vol. 23, p. 336-356). Oxford University Press.



- Wertsch, J. V., del Río, P., & Álvarez, A. (1995). Sociocultural studies: History, action, and mediation. Dins J. V. Wertsch, P. del Río, & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (p. 1–36). Cambridge University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design: Expanded* (2a ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education.
- Wilson, B.G., & Myers, K. M. (1999). Situated cognition in theoretical and practical context. Dins D. Jonassen i S. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (p. 57-88). Erlbaum.  
[https://www.researchgate.net/publication/239062816\\_Situated\\_Cognition\\_in\\_Theoretical\\_and\\_Practical\\_Context](https://www.researchgate.net/publication/239062816_Situated_Cognition_in_Theoretical_and_Practical_Context)
- Wong, H. K., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Pbi Delta Kappan*, 86, 379-384.  
<http://dx.doi.org/10.1177/003172170508600509>
- Wood, D.J., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage. (Obra original publicada el 1989)
- Yin, R. (2006). Case Study methods. Dins J. Green, G. Camilli & P. Elmore, *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (p. 111-122). Erlbaum
- Yinger, R. J. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*. [Tesi doctoral no publicada, Michigan State Univesity]
- Yinger, R. J. (1978) (Març 21-31). *A Study of Teacher Planning: Description and a model of Preactive Decision Making* [Comunicació]. The Annual Meeting of American Educational Research Association, Toronto, Canada.
- Yinger, R.J. (1979). Routines in teacher Planning. *Theory into Practice*, 18 (3), 163-169.  
<https://doi.org/10.1080/00405847909542827>
- Yinger, R. J. (1980). A Study of Teacher Planning. *The Elementary School Journal*, 80 (3), 107-127.  
<http://www.jstor.org/stable/1001636>
- Yoon, H.G. & Kim, M. (2010). Collaborative Reflection through Dilemma Cases of Science Practical Work during Practicum. *International Journal of Science Education*, 32 (3), 283-301.  
<https://doi.org/10.1080/09500690802516538>
- Zabala, A. & Arnau. L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zahorik, J. A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33, 134-139.  
[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197511\\_zahorik.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197511_zahorik.pdf)
- Zeichner, K.M. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1/2), 89-99.  
<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K.M., & Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. Dins W.R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). MacMillan.

- Zinchenko, V. (1985), Vygostky's ideas about units for the analysis of mind. Dins J. Wertsch (Ed.), *Culture communication and cognition: Vygostkian perspectives* (p. 94-118). Cambridge University Press.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 982-1002. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.0030>



**ANNEXOS**

## Annex 1. Protocols d'anàlisi

---

### Procediment d'anàlisi:

#### a) Anàlisi de l'activitat conjunta-responsivitat:

1. Transcripció de les dades
2. Identificació de grans formes d'activitat conjunta i actuacions centrals dels participants que defineixen aquestes formes. Es descriuran els segments d'interactivitat i es caracteritzaran les actuacions predominants del participants en l'activitat conjunta. Els noms dels segments identificats al·ludiran a la principal funció que cada segment aconsegueix en el marc de l'activitat conjunta.
3. Elaboració d'un mapa general en què se situen temporalment els SI identificats
4. Anàlisi de les grans actuacions que defineixen cada forma d'organització de l'activitat conjunta a través de l'anàlisi responsiu.
5. Categorització dels moviments que els constitueixen segons les dimensions de "sentit interactiu" (IRF) i "prospectivitat" (DER)- identificació dels intercanvis d'acord amb els criteris corresponents.
6. Identificació de les seqüències (intercanvi nuclear i conjunt d'intercanvis dependents que s'hi vinculen) entorn de les quals s'organitza cada forma d'organització de l'activitat conjunta (SI). Les seqüències es numeraran d'acord amb els criteris corresponents.
7. Elaboració d'una representació gràfica de l'estructura discursiva del intercanvi que constitueixen cada seqüència i elaboració d'una descripció narrativa de la seqüència que expliqui les funcions que aconsegueix cada moviment de les participants en la conversa.
8. Identificació de focus predominants entorn dels quals s'articula l'activitat conjunta de les mestres (focus de les seqüències) i identificació d'estructures comunicatives (formes comunicatives que caracteritzen les seqüències) que defineixen l'activitat conjunta de les mestres en aquest tipus de situacions de treball conjunt.

#### b) Anàlisi del contingut

Procediment inductiu de codificació de les dades.

1. Elaboració de grans categories de contingut a partir de les dades i dels elements del marc teòric elaborat.
2. Establiment de codis específics.
3. Aplicació dels codis a les dades. Unitat "fragment de torn".
4. Nova revisió de les categories i ajust dels codis .
5. Retorn a les dades i nova codificació.
6. Identificació i organització definitiva dels codis i de les categories d'anàlisi temàtica.
7. Retorn a les dades i nova codificació del 100% de les dades.

## Protocol d'anàlisi de l'activitat conjunta

Protocol de l'anàlisi responsiu a partir de Wells (1999) elaborat per Clarà (2011). Les dades amb les qual s'il·lustren els criteris formen part de la nostra recerca.

### 1. Moviment

*Definició:* unitat discursiva mínima amb *sentit interactiu* complet.

*Criteris operacionals*

- En tots els casos, hi ha un canvi de moviment sempre que hi ha un canvi de torn de paraula.
- Dins del mateix torn de paraula, hi ha un canvi de moviment quan hi ha un canvi en la funció il·locutiva dels missatges, és a dir, quan la funció de les accions que es porten a terme mitjançant el discurs canvia.
- Es poden identificar els moviments dins d'un mateix torn de paraula segmentant el discurs d'un participant en el punt en el que el locutor espera una reacció (que pot ser discursiva o no) de l'interlocutor.
- Quan, dins d'un mateix torn de paraula, una part del discurs respon a un moviment, i l'altra part a un altre moviment diferent, llavors es considera que hi ha un canvi de moviment.

Per exemple:

36 MC Bueno. L. I a mi hi ha hagut un parell de dies que m'han tirat totes les joguines al terra. Els hi he explicat que això no, que.. Podem jugar però que no cal llençar-ho tot [a terra.]	I c. (E)		
37 MN [Mhm mhm]	R-R		
38 MC Córrer a la classe tampoc perquè [has vist no?]	I c. (E+)		
39 MN [Si això si que l'he vist]. És quan s'ajunten, eh?	R	I-E+	03
40 MC Sí, per això estan separats. U)		R	I-E
Que el joc de córrer és a fora, que en tot cas si tenen moltes ganes haurem d'anar a bilibos quan, quan [hi hagin]	I c. (E)		

- Quan, dins d'un mateix torn de paraula, hi ha dubtes sobre si hi ha un moviment o dos, es considera que n'hi ha un.

## Dimensions d'anàlisi dels moviments: sentit interactiu i grau de prospectivitat

### a) Sentit interactiu

La dimensió es refereix a la posició que ocupa el moviment en l'estructura I-R-F. Es consideren tres categories: Inici (I) / Resposta (R) / Feed-back (F).

*Categories de sentit interactiu i criteris operacionals*

- Un moviment és Resposta quan és una reacció responsiva a un moviment d'Inici.

- Un moviment és Feed-back quan és una reacció responsiva a un moviment de Resposta o de Feed-back.
- Un moviment és Inici quan:
  - a) quan no reacciona responsivament a cap altre moviment.
  - b) quan és una reacció responsiva a un moviment d’Inici, de Resposta o de Feed-back incrementant o mantenint el grau de prospectivitat. Aquest criteri no s’aplica si el grau de prospectivitat es manté a “Reconeixement”.
- Dos moviments formen part del mateix intercanvi si el segon és *una reacció* directa al primer; és a dir, quan el segon moviment no podria existir, no tindria sentit, si abans no hagués existit el primer moviment.
- Cal considerar dos tipus de reaccions entre moviments: reacció responsiva i reacció prolongativa. Hi ha un canvi en el sentit interactiu entre dos moviments que són reactius només quan la reacció és responsiva. Quan hi ha una reacció prolongativa es considera que no hi ha un canvi de sentit interactiu.
  - a) Dos moviments tenen una **relació prolongativa** si es compleixen els següents criteris:
    - i. El discurs d’un moviment és una continuació del discurs de l’altre, n’és una prolongació. En aquest cas és possible fondre els dos moviments en un de sol, si s’imagina que els dos moviments són produïts, de manera ininterrompuda, per un mateix participant.
    - ii. No hi ha contrast entre els dos moviments, el segon continua, estén, desenvolupa, prolonga la mateixa idea del primer.
    - iii. Els dos moviments mantenen el mateix grau de prospectivitat.
  - b) Dos moviments tenen una **relació responsiva** si es compleixen els següents criteris:
    - i. El segon moviment contradiu o accepta la idea del primer moviment, o introdueix una nova idea que hi contrasta, però no l’estén ni la continua.
    - ii. En el segon moviment hi ha una disminució del grau de prospectivitat respecte del primer (a no ser que els dos moviments siguin “Reconeixement”, o bé el segon moviment sigui alhora l’inici d’un nou intercanvi).
  - c) Quan, tot i els criteris i l’examen del context, persisteixin dubtes sobre si la relació entre dos moviments és prolongativa o responsiva, es considerarà que la relació és prolongativa.
  - d) Quan, tot i els criteris la revisió del context, persisteixen dubtes sobre a quin moviment específic reacciona el moviment que s’està analitzant, es considerarà que reacciona al moviment anterior més proper.
- Les reaccions prolongatives es poden donar entre moviments produïts per el mateix participant, com també entre moviments produïts per participants diferents

Per exemple:

(1) Relació prolongativa entre moviments produïts per un mateix participant:

229 MT I en punt hem refrescat la memòria dels contes, llavors, cada taula, ha d'escollir un conte.	I-E'
230 MN Val	R-R
231 MT S'han de posar d'acord. A veure quin conte us agradaria que us expliquem? Cada taula serà un conte diferent. Ho haurem de parlar i pactar entre ells.. (.) Caputxeta vermella, Les set cabretes, ee.. És que, el que ells vulguin, els quatre han d'estar d'acord,	I c. (E)
232 MN Mhm, mhm (assenteix)	R-R

(2) Relació prolongativa entre moviments produïts per participants diferents:

103 MN Al Guissona n'hi han molts. El que podem fer és buscar làmines, no? Buscar un lestruç..	F	I-E	
104 MT [Si]		R-R	
105 MN una gallina, i una:..		I c. (E)	
106 MT Si		R-R	
107 MN guatlla o el [que sigui]		I c. (E)	
107.1MT [N'hi ha d'haver], n'hi ha d'haver per algun lloc.		R-R	
107.2 MN saps? Els tres dibuxets i els tres ous		I c. (E)	
108 MT i els tres ous. I després [hi ha una.]		R	I-E
109 MN [podem classificar-lo]		I c. (E)	
110 MT sí, sí, [aparellar cada ou.]		I c. (E)	
111 MN [Inclús deixar-los] a la pare.. a la pissarra, que puguin jugar.		I c. (E)	
112 MT Cada un amb la.. amb el [seu animal].		I c. (E)	
113 MN [Mhm]		R-R	

- Les reaccions responsives sempre han de ser entre moviments de participants diferents. No obstant, cal considerar el cas específic que la reacció responsiva sigui a un seguit de moviments prolongatius de participants diferents. En aquest cas, un participant pot produir un moviment responsiu a un conjunt de moviments prolongatius entre els quals hi hagi moviments del propi participant que respon. En aquest cas, la reacció es pot considerar igualment responsiva.
- En reacció a un moviment de l'altre participant, un participant pot fer dues reaccions seguides, una responsiva i l'altre prolongativa. En aquest cas cal contemplar les següents casuístiques:
  - i. Quan la reacció responsiva té lloc immediatament abans i de manera enganxada a la reacció prolongativa, es considera tot un sol moviment prolongatiu, entenent que la primera reacció responsiva fa només la funció de permetre introduir la prolongació.
  - ii. Quan la reacció responsiva té lloc després de la prolongació, o bé abans d'aquesta prolongació però de manera marcadament separada de la reacció prolongativa, es consideren dos moviments diferents, un responsiu i l'altre prolongatiu.
- En alguns casos un moviment és interromput per l'interlocutor abans d'haver-se desplegat del tot, dividint-se, d'aquesta manera, en dos moviments diferenciats del mateix participant.



Quan això passa la prolongació del moviment interromput pot implicar un canvi en el grau de prospectivitat si el primer moviment és preparatiu per el segon. En aquest cas, la norma del manteniment del grau de prospectivitat en la prolongació no s'aplica.

Per exemple: Prolongació de l'inici (E) que es converteix en un moviment més prospectiu en el torn 449 (E+)

433 MN	Doncs llavors hauriem de parlar amb totes a veure quins dies tenim [disponible]	R	I-E	
434 MT	[Si]		R-R	
435 MN	Perquè clar a mi és l'única tarda que tinc ajuda jo eh? Sí que hauria de ser aquest dia.		I c. (E)	
436 MT	És que a la Blanca amb 25 [li costarà, eh? Li costarà]		R-R	
437 MN	[Encara que per mi es un...] Pal.		I c. (E)	
438 MT	( )		R-R	
439 MN	[Però així] tindriem.. Ah mira dijous a la tarda tinc ajuda també. Bueno tinc ajuda.. no. Em vénen per la Blanca. La Dolors. (.) Dos a la tarda dijous, aquí tinc a la Dolors jo. [Però veus?]		I c. (E)	
440 MT	[Jo la] psico, me la posaria		R-R	
441 MN	[Però] taller coberts, també em va bé aquí.		I c. (E)	
442 MT	Jo me la posaria amb algú [que:]		R-R	
443 MN	[No] no, la faré aquí. Si ningú ho necessita. (.)		I c. (E)	
444 MT	Perquè és que, la Blanca:: a part, va a un [loc a fer psico eh?]		R	I-E
445 MN	[I si algú ho vol pues ho argumento perquè aquell dia, és l'únic que [puc.]		I c. (E)	
446 MT	[Si]		R-R	
447 MN	Que tinc ajuda.		I c. (E)	
448 MT	T'anirà molt bé.		R-R	
449 MN	No?		I c. (E+)	

## b) Categories de grau de prospectivitat

La dimensió es refereix al grau en què un moviment exigeix un altre moviment que hi estigui relacionat. Es consideren 3 categories:

- Demanda: el moviment exigeix una resposta.
- Entrega: el moviment espera una resposta però no l'exigeix.
- Reconeixement: el moviment no espera cap resposta.

### *Categories de grau de prospectivitat i criteris operacionals*

- Es considerarà que un moviment és **demanda** quan es compleixin els següents criteris:
  - a) La funció fonamental del moviment no és la d'oferir significats, sinó la de demanar a l'interlocutor que els ofereixi.
  - b) La mínima resposta que requereix per part de l'interlocutor és una entrega, és a dir, un moviment que porti significats a la conversa: Per tant, en la demanda no és suficient un simple tancament com "val", "d'acord", etc..., i una resposta en aquests termes no tindria sentit.
- Es considerarà que un moviment és **entrega** quan es compleixin els següents criteris:

- c) El moviment aporta significats a la conversa, és a dir, el moviment predica sobre algun element, dona alguna informació a l'interlocutor (no la demana sinó que l'ofereix).
  - d) La mínima resposta que el moviment requereix per part de l'interlocutor és un reconeixement, és a dir, un tancament del tipus “val”, “d'acord”, etc... Si després d'una entrega el locutor abandonés el seu torn de paraula i l'interlocutor restés en silenci, la interacció semblaria incompleta, tot i que continuaria tenint sentit.
- Es considerarà que un moviment és **reconeixement** quan es compleixin els següents criteris:
- e) El moviment és només una reacció a un moviment anterior, però no constitueix un predicat, no ofereix una informació a l'interlocutor més que la de la recepció del predicat al qual reacciona.
  - f) La mínima resposta que requereix per part de l'interlocutor és el silenci. Si després d'un reconeixement el locutor abandonés el seu torn de paraula i l'interlocutor restés en silenci, la interacció quedaria perfectament completa.
- Quan el grau de prospectivitat decreix, l'entonació tendeix a decreïxer; quan hi ha augment de prospectivitat l'entonació tendeix a elevar-se.
  - Quan es fa una afirmació i es demana confirmació amb una fórmula semblant a “oi que sí?”, es considera que és una entrega (E+) i no pas una demanda (Wells, 2001, p.253).
  - Les intervencions de seguiment de la conversa (per exemple: sí, mmm, clar, sí?) que s'utilitzen per fer entendre a l'interlocutor que la conversa s'està seguint es categoritzen com a reconeixement.
  - Quan en un mateix moviment, una part del discurs té un determinat grau de prospectivitat (per exemple, exigeix una entrega, i per tant seria demanda) i una altra part exigeix un altre grau de prospectivitat diferent (per exemple, exigeix tant sols un reconeixement, i per tant seria entrega), es categoritza el moviment amb la categoria de més alt grau de prospectivitat.

## 2. Intercanvi

*Definició:* combinació de moviments responsivament relacionats. Cada intercanvi consta d'un moviment d'inici, un de resposta, i en alguns casos, un moviment de Feedback.

La dimensió es refereix a les relacions d'enllaç i dependència que s'estableixen entre intercanvis. Es consideren 2 categories:

- **Intercanvi Nuclear:** l'intercanvi que és autònom, que té sentit per si sol.
- **Intercanvi Dependent:** l'intercanvi que depèn d'un altre intercanvi, sense el qual no té sentit.

La unitat d'intercanvi ha estat una unitat essencial per identificar les seqüències comunicatives i explorar-les més a fons.

*Criteris operacionals*

- Entre les relacions *responsives* d'un intercanvi el grau de prospectivitat sempre disminueix (Wells, 1999). Quan en aquestes relacions hi ha un augment o manteniment en el grau de prospectivitat significa que s'inicia un nou intercanvi

- a) Aquesta norma afecta als moviments directament responsius l'un de l'altre però no als que són indirectament responsius. Per exemple, en l'intercanvi A-B-C, on B respon a A i C respon a B, la norma s'aplica a la relació A-B-C. En canvi, en l'intercanvi A-B-C, on B respon a A i C respon a A, la norma s'aplica a les relacions A-B i A-C.
- En les relacions *prolongatives* d'un intercanvi el grau de prospectivitat entre moviments tendeix a mantenir-se, tot i que en alguns casos pot augmentar. En aquest tipus de relacions, cal considerar les següents casuístiques:
- a) Quan en un intercanvi dos moviments estan relacionats de manera prolongativa i el grau de prospectivitat es manté, *en cap cas* es considera que el segon moviment és l'inici d'un nou intercanvi.
- b) Quan en un intercanvi dos moviments estan relacionats de manera prolongativa i el grau de prospectivitat augmenta, cal considerar dues possibilitats:
- i. Si el primer moviment és Inici amb Entrega, i és preparatori del segon moviment que és Inici amb Demanda, els dos moviments es consideren el mateix inici, i per tant el segon moviment *no és l'inici* d'un nou intercanvi.
  - ii. Si el primer moviment és una Resposta amb Entrega i és preparatori del segon moviment que és Resposta amb Demanda, llavors es considera que el segon moviment *és l'inici* d'un nou intercanvi, no pas perquè en la relació prolongativa s'augmenti el grau de prospectivitat, sinó perquè en ser Resposta (i per tant, part d'una relació responsiva directa amb un Inici) aquest augment en la prospectivitat converteix el moviment en un nou Inici, d'acord amb el segon criteri operacional per la identificació d'un Inici (un moviment és inici quan respon a un moviment d'Inici, de Resposta o de Feed-back incrementant o mantenint el grau de prospectivitat [criteris per a la funció interactiva]).
- Un intercanvi és *dependent* si el seu moviment d'inici coincideix amb el moviment de Resposta o de Feedback d'un altre intercanvi.
- a) Un moviment que constitueix l'inici d'un intercanvi dependent aprofita l'impuls de moviments anteriors i l'augmenta per tal que la seqüència es pugui estendre, però no significa cap tall en la conversa ni cap nou punt de partida, sinó que n'és una continuació

Per exemple: el moviment de resposta és alhora l'inici d'un nou intercanvi (D).

233 MT I un cop l'hagin escollit, han de dibuixar el personatge, amb un Din A4.	I-E	
234 MN Em donarà temps després del, del pati.?	R	I-D

- Un intercanvi és *nuclear* si el seu moviment d'inici no respon a cap moviment anterior.
- a) Un moviment que constitueix inici d'un intercanvi nuclear significa un tall en la conversa i és el que dona l'impuls inicial als moviments que hi responen.
- b) Una prova per determinar si un moviment és inici d'un intercanvi nuclear és suprimir tots els intercanvis anteriors al moviment. Un cop feta aquesta operació:
- i. si el moviment en qüestió pot donar inici a la conversa, l'intercanvi és nuclear.
  - ii. si per el contrari, al prescindir dels intercanvis anteriors, el moviment no té sentit, llavors es tracta d'un intercanvi dependent.

### *Consideracions operacionals específiques:*

La conversa entre mestres s'articula habitualment entorn de les activitats i tasques que han de col·locar en les franges disponibles del pla de treball. Això fa que en moltes ocasions s'estableixin talls clars en la conversa; el que les mestres inicien pot entendre's amb independència del que han discutit amb anterioritat. Les seqüències s'articulen entorn d'activitats i tasques que són objecte de caracterització i/o distribució els plans de treball. Habitualment els intercanvis nuclears amb què les mestres inicien la conversa mostren aquest propòsit. “*m'he posat x activitat*”; “*què ens queda que tinguis tu i jo no*”; “*aquesta activitat la posaré en un altre dia*”; a través d'aquestes expressions marquen uns certs “talls” en la conversa. Tanmateix, és possible que en alguns casos pugui establir-se alguna relació entre intercanvis que haguem considerat de manera independent (seqüències diferenciades). Així mateix, per fer més manejable l'anàlisi i comprendre en detall l'activitat conjunta de les mestres, si el que comencen pot entendre's sense haver de recórrer el que han discutit prèviament, hem considerat un canvi de seqüència, és a dir, inici d'un nou intercanvi nuclear.

### **3. Seqüència**

*Definició:* unitat que inclou un sol intercanvi nuclear i tots els intercanvis dependents que en depenen.

La dimensió es refereix a la identificació i diferenciació de seqüències.

- Les categories d'identificació de seqüència es creen seguint la següent progressió: seqüència 01, seqüència 02, seqüència 03
- En el nostre cas, les sessions de treball entre mestres es caracteritzen per una única forma d'organització de l'activitat conjunta, excepte la sessió 6 on apareix una forma d'organització de l'activitat conjunta diferent i específica. Atenent aquesta casuística que presenten les nostres dades, hem numerat les seqüències seguint una progressió numeral a l'interior de cada sessió; és a dir, la primera seqüència (SQ) de cada sessió és la **SEQ\_01**.

#### *Criteris operacionals*

- Un canvi de seqüència, a diferència dels canvis de SI, no implica necessàriament un canvi radical de tema.

### **4. Segment d'interactivitat**

*Definició:* actuacions regides per una determinada estructura de participació (participació social i de tasca acadèmica).

Es considerarà que hi ha un canvi de segment d'interactivitat si es donen unes determinades condicions operacionals:

- Hi ha un canvi radical en la manera d'interaccionar per part dels participants.
- Hi ha un canvi radical en la temàtica objecte de discussió conjunta.

La conversa entre mestres en les sessions de coordinació s'articula entorn de la caracterització situada d'activitat i tasques, la distribució d'aquestes en els plans de treball i l'anàlisi de condicionants que alteren el bon desenvolupament de l'activitat habitual del grup classe. La conversa s'estructura, habitualment, entorn d'activitats i tasques objecte de caracterització i/o entorn de la distribució i ajust d'aquestes activitats en el pla.

Els canvis *d'activitats objecte de discussió* no es consideraran un canvi de SI (no suposen canvis radicals de temes) sinó que es esdevenen, en molts casos, canvis de *seqüències comunicatives*.

Puntualment, la conversa s'articula entorn de la discussió de situacions que alteren el funcionament del grup classe; en aquest cas, tampoc considerem un canvi de SI. Apareixen puntualment actuacions diferenciades que cal emmarcar-les en el marc més ampli d'una forma d'organització d'activitat conjunta, en aquest cas, la planificació.

Aquests focus entorn dels quals s'articula l'activitat de les mestres, defineixen una única forma d'organització de l'activitat que té com a funció la planificació d'activitats i tasques d'e/a que les mestres han de portar a terme amb els grups dels nivells dels que són responsables.

S'ha considerat un canvi de SI quan el nucli-temàtica de discussió ha estat radicalment diferent. En el nostre cas, aquest canvi es produeix quan l'activitat conjunta de les mestres se centra en la caracterització de tasques docents que les mestres han de portar a terme per fer l'avaluació i el seguiment dels alumnes a l'escola.

## Protocol d'anàlisi del contingut

La unitat de codificació és el *fragment de torn*.

*Definició:* Unitat discursiva que manté força il·locutiva i un tòpic definit que manté i conserva el seu significat sense necessitat de ser contextualitzat.

### *Criteris operacionals*

- Un fragment de torn comença quan el contingut temàtic es refereix a una categoria determinada.
- Un fragment de torn acaba quan la idea següent ja no es pot relacionar amb la categoria anterior
- En un torn hi ha haver més d'un fragment que corresponguin a categories diferents
- Un fragment de torn podrà ser codificat amb més d'un codi. Les categories elaborades no són excloents (per exemple, és habitual trobar fragments que tinguin sentit de tasca i de participació social).

### *Procediment*

- S'examinarà la temàtica de cada torn i es procedirà a la categorització dels fragments d'aquell torn que mostrin evidència d'alguna de les categories de contingut establertes, amb independència de si el contingut que s'està expressant en aquell fragment de torn quedi interromput en algun moment per l'altra mestra. Cada canvi de "torn" serà objecte d'anàlisi i codificació; el contingut expressat en cada torn serà objecte d'anàlisi.
- No es codificaran les expressions de seguiment de la conversa (mhm, val, si...). Ni expressions amb les quals s'expressi un acord més clar amb l'aportació de l'altre participant (exacte, molt bé, perfecte...). En aquests casos, hem considerat que no inclouen elements de contingut clars que puguin ser objecte de codificació. Les respostes a preguntes del tipus "sí, no, molt bé, exacte" no seran objecte de codificació.
- En els casos en què els participants completin elements del contingut expressats en el torn anterior per l'altre participant i, allò que s'expressa (tema) no pugui entendre's clarament sense el contingut del torn anterior, replicarem la categoria de contingut aplicada en el torn anterior. Aquest cas es fa molt evident quan les participants fan al·lusions a la cerca i/o preparació dels materials que requereix una activitat (per exemple, en forma d'enumeració o

llista). Les mestres, habitualment, obvien elements expressat en un torn anterior que resulten essencials per comprendre allò que estan expressant (el referent es troba en tornos anteriors)

Per exemple:

Les mestres despleguen conjuntament una mateixa idea:

- (1) Actuació de les mestres (fora de la tasca) dirigides a cercar els materials que necessiten per portar a terme la tasca; “un llop” és un material (titella) del que cal disposar per poder portar a terme l'activitat prevista.

La idea que s'està expressant amb “un llop” és “hem d'anar cercar materials a les classes, per exemple, podem buscar un porquet, una caputxeta vermella o un llop”

215 MC Contes populars. Si no podem anar per les classes a veure si trobem jo que sè, un porquet, una caputxeta vermella.	EP_am(f)+CS_dm
216 MN ...un llop.	EP_am(f)+CS_dm
217 MC Un llop. I a veure, i que... que diguin de quin conte és, no? O sigui refrescar una miqueta.. Parlar una mica de... [d'aquests personatges]	EP_am(f)+CS_dm

- (2) Actuacions de les mestres (fora de la tasca) dirigides a dissenyar el materials de la tasca. Les participants, en els seus respectius tornos, despleguen el mateix tipus de contingut.

La idea que s'està expressant amb “una fitxa” és “hem d'elaborar-dissenyar els materials de la tasca d'aquesta manera; farem una fitxa amb un fanalet”

250 MN Pues si comenta-li A lo millor va bé, saps? Una mica d'unió de grup. Podríem fer... un paperet o algo perquè els pares sàpiguen que ve algú. ()	EP_am(f)+ET_cat
251 MT Això després de la... no? Fins i tot fem... amb alguna cosa perquè el Ricard sigui més ben vist, no?	EP_am(f)+ET_cat
252 MN Una fitxa, que pintin un fanalet.	EP_am(f)+ET_cat
253 MT Això a posteriori, quan [( )]..	
254 MN [Sí, la preparem] tu i jo.	EP_am(f)+ET_cat
255 MT Sí.	
256 MN No? Pt... P5 ho fa molt això, d'activitats que han fet agafa'n com a una... seqüenciació () No? I buscar un fanalet... La mare del Ricard ens ha explicat un conte típic del dia de Sant Martí a Anglaterra.	ET_cat+EP_am(f)
257 MT Sí.	
258 MN No cal ni que el posem el conte.	EP_am(f)+ET_cat
259 MT No.	
260 MN Posem el títol i que el busquin si volen.	EP_am(f)+ET_cat
261 MT En tot cas podem posar una [foto..]	EP_am(f)+ET_cat
262 MN [..Una foto.]	
263 MT de tot el grup escoltant el conte, i el fanalet que s'hagi fet.	EP_am(f)+ET_cat

- (3) Actuació de les mestres (fora de la tasca) dirigides a dissenyar els materials de la tasca, amb lletres d'aquest tipus perquè la tasca requereix aquest tipus de lletra; “un ocellet” és una especificació de la tasca (característica de la tasca).

La idea que estan expressant és: “cal buscar les lletres en forma d'ocellets perquè és el tipus de lletra que reclama la tasca objecte de planificació “abans era-ara soc” (les lletres han de ser “ocellets”, característica que defineix la tasca)

81 MT Vale. Si, n'hem de buscar quatre, eh? cargols, tortugues, sargantanes...	EP_am(f)+ET_cat
--	-----------------

82 MN I [un ocellet.	EP_am(f)+ET_cat
83 MT I [un ocellet.]	EP_am(f)+ET_cat

Un mateix participant expressa la idea en dos tornos diferents:

57 MN I els pinzells que els netegin i que els [posin]	ET_cat+EP_an
58 MT [Si]	
59 MN A les cistelletes	ET_cat+EP_an

## Dimensions i categories d'anàlisi del contingut

### SEGMENT DE PLANIFICACIÓ D'ACTIVITATS I TASQUES D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE

#### 1. Dimensió Tasca-Activitat d'e/a

La dimensió inclou referències diverses a la tasca/activitat:

##### a) Referències les activitats o tasques objecte d'inclusió potencial en el pla. Codi: IdTp

En aquest marc, entenem la tasca/activitat com a sinònims; tant si la tasca o activitat és presentada com a proposta de treball, especificant-la amb la nomenclatura compartida per les mestres (“cavallets de pintura”) o bé és presentada amb un referent (“aquesta feina”), que pugui ser identificat en la conversa.

La tasca o activitat objecte de planificació, és a dir, identificada per a la seva potencial inclusió en el pla pot presentar-se de maneres diverses:

- i. S'identifica la tasca que cal incloure en el pla: la tasca es presenta com una proposta d'activitat per incloure en la planificació conjunta del treball del nivell (dos plans de les mestres) i /o es formula una proposta adreçada per a situar-la de manera específica a un dels plans de treball. La categoria també inclou aquells casos on un de les mestres identifica la necessitat de distribuir alguna tasca en el seu pla de treball.

Per exemple:

- (1) Proposta d'activitat per a fer amb els dos grup classe del nivell

121 MT No, que podríem fer un <b>berenar de fruites de tardor</b>	IdTp
---	------

- (2) Proposta d'activitat dirigida a l'altra

65 MT Exacte. I si et sobra temps pots.. pots avançar algun <b>llibre blanc</b> .	IdTp
---	------

- (3) S'indica l'activitat activitat pendent de distribució en alguns dels plans de treball

307 MN Mhm. El que passa és que a mi em falta <b>el tomàquet</b> encara () No?	IdTp
--	------

## (4) S'indica l'activitat pendent de distribució en els dos plans de treball del nivell

255 MN <b>La dels nius</b> . La dels nius, pot ser que n'hi haguessin dues de fotocopiades?	IdTp
---	------

## ii. La tasca ja ha estat ubicada en el pla de treball de la mestra que la presenta

La ubicació pot ser un element implícit o explícit en la identificació de l'activitat que cal incloure en el pla. Malgrat aquestes diferències el codi s'aplicarà en tots els casos:

Per exemple:

## (1) Es presenta la tasca ubicada en el pla

44 MC Llavors m'he posat també <b>els cavallets de pintura</b> perquè a mi ja m'han demanat: "podem pintar? podem pintar? amb el cavallet?" Bueno, abans de començar a posar pintures pues col·locarem el cavallet, hi posarem els gots de pintura, que no s'han de barrejar, i tot això	IdTp
--	------

## (2) La tasca que s'identifica per a la seva potencial inclusió en el pla ja ha estat iniciada en algun dels grup classe

34 MT Llavors les rotllanes mira, avui he explicat els <b>racons de joc de fora, les normes</b> , perquè, la Núria ja ha vingut a la classe buscant alguns	IdTp
--	------

Per assegurar-nos que es tracta d'una tasca que s'identifica per a ser inclosa en la planificació del nivell podem substituir el discurs per "toca treballar; podem treballar; hauríem de treballar ja aquesta tasca"

Quan una tasca es presenta sense una denominació específica ("aquesta feina") s'incorporarà en aquesta categoria sota el codi específic **IdTp (sn)**

Per exemple:

79 MN <b>Aquesta</b> també es pot fer ja eh. () Ho tenen bastant clar això. ()	IdTp (sn)
--	-----------

Quan hi ha una sol·licitud clara de tasca ho hem categoritzat amb el codi **IdTp (s)**.

Per exemple:

150 MN	[Fas algo?]	IdTp (s)
184 MN	[Per què...] tens previst alguna... complicada?]	IdTp (s)

b) **Estat de desenvolupament d'una tasca. Codi: EdT**

En la conversa l'estat del desenvolupament de les tasques/activitats iniciades en els respectius grups es pot convertir en objecte de discussió conjunta.

Les referències poden incloure l'explicitació del punt en què es troba la tasca desenvolupada (*què s'ha fet, en quin punt ens hem quedat...*) o, atès que la tasca pot haver estat ja finalitzada, s'indiqui que la tasca ja ha estat finalitzada.

Per exemple:

42 MN Em falta retallar-los, enganxar-los... I el coloret. Però el coloret igual aprofito per a què el posin ells.	EdT EP_an
--	--------------



83 MN Ja els hi fet la broma de... bueno, la Tana m'ha parlat.	EdT
84 MT Aha:	
85 MN Com que el Jordi no havia vingut... li hem explicat <b>el conte</b> , entre tots.	EdT
78 MT Podríem pre...vam fer <b>la del bec</b> , no? Podríem fer la de...	EdT

Cal fixar-nos en la diferència entre les categories següents: **IdTp** i **EdT**

- (1) Referència a l'estat de desenvolupament de les tasques/activitats en el grup classe (*quines tasques hem fet?*) (EdT)

1 MN Jo he fet <b>rotllana</b> , i he parlat una mica de <b>grup barrejat</b> , per, per lo dels <b>tovallons</b> i tal i he fet un <b>llibre blanc</b> .	EdT
2 MT Eh, i jo avui la rotllana he fet <b>càrrec</b> i no m'ha donat per mes perquè bueno, també <b>he presentat a la: a la Carlota</b> Bueno. ((Breu interrupció))	EdT

- (2) Identificació de tasca per a ser inclosa en la planificació conjunta del nivell (IdTp)

Malgrat que la tasca es presenti com a iniciada en el grup classe, es tracta d'una referència a la tasca que cal incloure en la planificació del nivell. Ho podem substituir per "hauríem de treballar aquesta activitat"

Per exemple:

34 MT Llavors les rotllanes mira, avui he explicat els <b>racons de joc de fora, les normes</b> , perquè, la Núria ja ha vingut a la classe buscant alguns	IdTp
--	------

### c) Ubicació de les tasques en el pla de treball. Codi: **UpT**

Inclou les subcategories següents:

- i. Confirmació de la ubicació de la tasca en el pla fent explícita la franja en què s'ubica o bé confirmació de la inclusió de la tasca en el pla sense referència explícita a la franja en què la tasca s'acaba ubicant. En ambdós casos es considera que es tracta d'un contingut de confirmació d'ubicació de la tasca en el pla (amb major o menor grau d'explicitació de la franja en què la tasca s'ubica) i, per tant, s'aplica el codi. Codi: **UpT\_con**.

- (1) Confirmació d'inclusió d'una tasca en el pla amb referència a la franja temporal en què s'ubica.

Per exemple:

83 MN Vale. Pues jo si demà faig normes, ho faig dimecres	UpT_con
---	---------

- (2) Confirmació d'inclusió de la tasca en el pla sense referència a la franja temporal, sinó esmentant la tasca que s'ha ubicat.

Per exemple:

<b>Fer arbre, picots.</b> ((anota)) <b>Picots, llibre blanc.</b> (4 segons). I aquí, e... <b>dedico a acabar feines... O mirar una pel·lícula...</b> O bueno, no ho sé.	UpT_con
---	---------

134 MN Quinzet (U) Jocs..	UpT_con
---------------------------	---------

- (3) Confirmació d'aquelles tasques que finalment, per circumstàncies diverses, no poden ser ubicades en el pla.

Per exemple:

35 MN hauria de fer una feina.	[Tinc a la Mariona i a la Judith] jo avui. Pues aquí no faré l'aniversari, aquí	UpT_con
-----------------------------------	---	---------

- ii. Referència a la ubicació ja prevista de tasques o activitats en el pla (Codi: **UpT\_pre**)

Aquest codi s'aplica quan es fa referència a una tasca ja ubicada o contemplada en algun dels plans de les mestres però no es presenta per ser inclosa en el pla de l'altra.

S'anuncia la tasca que la mestra té previst en el seu pla de treball "la conversa, jocs orals" és una tasca prevista en el pla d'una de les mestres. L'altra mestra no ha d'incloure aquesta tasca en el seu pla de treball. Es tracta d'una tasca prevista en el pla de la MC que respon a les condicions que particularitzen el seu pla de treball.

Per exemple:

127 MT No. no no. no per... llavors aquí he posat això, com que me la fa la Mariona, que faci les rutines i els càrrecs i que faci una mica de <b>conversa, de jocs orals</b> jo que sé, veig veig coses que puc trobar a la platja, que vagin dient, veig veig coses que puc trobar, jo que sé... en un supermercat, perquè serà la seva primera rotllana.	UpT_pre
---	---------

## 2. Dimensió interactivitat

### 2.1. Estructura de participació social (Codi: EP)

L'estructura de participació social determina els drets i les obligacions, les expectatives d'actuació, des del punt de vista de la interacció entre els participants.

L'estructura de participació social es refereix a la configuració de tots els rols dels participants en un event interactiu, i implica les actuacions que realitzen els participants com a conseqüència de l'adopció dels diferents rols (Erickson i Sultz, 1981; Erickson, 1982 a Rochera 1997, p.81)

Igualment i seguint Rochera (1997, p.85) podem definir les actuacions en termes d'accions socials, és a dir, articulades i orientades cap als altres participants i poden ser simultànies o successives

Les actuacions poden ser enteses com a comportaments que:

- es vinculen als determinants que imposa l'estructura de participació social i l'estructura de la tasca acadèmica;
- s'associen als diferents rols que els participants adopten en l'activitat conjunta;
- es dirigeixen i estan orientats cap als altres participants;
- poden ser més o menys adequats en funció de si respecten o no les regles.

L'estructura de participació social es pot pensar com un patró de restriccions en l'assignació de drets i obligacions interaccionals dels diversos membres del grup interactuant (...) (*qui pot fer què amb qui*).

L'estructura de participació social regeix la seqüenciació i l'articulació de la interacció (quan, com i sobre què) i implica múltiples dimensions de la relació interaccional segons les quals la interactivitat s'organitza en conjunts o patrons de rols comunicatius articulats.

a) **Actuacions de la mestra o les mestres participants en el desenvolupament d'una determinada activitat** (en situació d'activitat-en situació d'implementació d'una activitat)

Actuacions de la/les mestra/es en l'activitat conjunta fent referència explícita a l'accés als altres implicats en l'activitat conjunta o al material i/o fonts d'informació entorn de les quals s'estructura l'activitat conjunta; l'assignació de drets i /o obligacions comunicatives en la interacció amb altres en la tasca; referència a la implicació de la mestra o les mestres en l'activitat conjunta mentre la tasca es porta a terme. També s'indicaran com actuacions de la mestra quan es facin referències a les actuacions de la/les mestra/es que han tingut lloc en una situació que ja ha tingut lloc (a posteriori) (*què vaig dir o fer en aquella situació?*)

**a.1. Referència explícita a les actuacions de la/les mestra/es tutora/es responsables del grup classe en l'activitat. Codi: EP\_am**

S'expliciten totes les actuacions o alguna de les actuacions de la mestra en l'activitat/tasca : *la mestra pot fer què respecte a qui o a què, quan i com.*

Per exemple:

211 MC Doncs jo el dimecres ja també diré: "Mira ara ja... us heu d'asseure com jo us dic". Ja he vist coses que no funcionen. I en punt tinguem ja les taules clares, una activitat és: Conversa sobre els contes populars. Mirar titelles. Tu tens titelles a la classe? Jo que sé, sis...	EP_am
384 MC No? I explica'ls-hi bueno, °que...° que l'etiqueta... va al darrera, que quan se la treuen l'han de penjar per la beta, perquè això encara [no...]	EP_am

Quan la mestra indica el que farà, com disposarà o distribuirà les activitats en el pla, per exemple, "dema farà normes" o "m'he posat aquesta activitat" les categoritzarem com l'enunciat que fa d'una activitat o tasca ja que, en aquest cas, es considera la finalitat del moviment en què s'ubica l'enunciat. Podriem dir que es presenta una activitat que cal incorporar en el pla i cal començar a treballar amb els grups del nivell. No es fa referència a l'acció de la mestra en l'activitat conjunta.

**a.2. Referència a les actuacions de la mestra de suport en l'activitat conjunta amb d'altres participants entorn una tasca o activitat d'aprenentatge. Codi: EP\_ams**

Per exemple:

50 MC [Li podem...] En tot cas li podem... podem dir que ens cantin la cançó i així la recuperem... I si no pues fem poema. Ja l'anirem treballant, no? Llavors el tema està en que em sembla que l'any passat era dibuixaven un tronc de la tardor, un arbre de la tardor.	EP_ams
---	--------

**a.3. Referència a les actuacions de les mestres fora de l'activitat. Codi: EP\_am(f)**

Es categoritzaran aquelles actuacions que incideixen en el desenvolupament posterior de l'activitat (per exemple, actuacions relatives a la preparació del materials que requereixen la implementació d'una determinada activitat o tasca). Es tracta de referències a actuacions que prenen sentit en el marc de l'activitat conjunta i que previsiblement afecten, condicionen i/o sostenen el desenvolupament d'aquesta activitat (per exemple, actuacions relatives a la preparació del materials que requereixen la implementació d'una determinada activitat o tasca a l'aula). Aquestes activitats prenen el seu sentit i significat en l'activitat conjunta. Codi: **am(f)**

Particularment, també assenyalarem el focus d'aquesta actuació:

Identificarem les referències a les actuacions fora de la tasca vinculades amb la cerca de material específic necessari per portar a terme l'activitat en unes determinades *condicions materials*. Si en

el fragment de torn corresponen s'expliciten actuacions específiques de les mestres fora de la tasca amb una referència clara al contingut de l'actuació vinculada amb la *disponibilitat de materials* necessaris per portar a terme la tasca, es categoritzarà amb els dos codis de contingut corresponents.

- (1) Actuacions dirigides a la cerca i/o concreció dels materials necessaris per portar a terme l'activitat: **EP\_am(f) + CS\_dm**

Per exemple:

El que hauriem de mirar d'aconseguir un ou d'aquests	EP_am(f) CS_dm
88 MT Buscar l'ou de... cada, ocell. ((Anota)) <b>Aquesta no la tenim fotocopiada eh, l'hem de fotocopiar.</b>	EP_am(f) CS_dm
215 MC Contes populars. Si no podem anar per les classes a veure si trobem jo que sé, un porquet, una caputxeta vermella..	EP_am (f)+CS_dm

- (2) Actuacions dirigides al disseny o preparació (disseny materials) que requereix la implementació d'una tasca determinada. En el fragment de torn corresponent s'expliciten actuacions específiques de les mestres fora de la tasca relacionades amb les característiques de la tasca (en què consisteix).

Actuacions dirigides al disseny del materials d'una tasca: **EP\_Am(f) + ET\_cat**

Per exemple:

Actuació de les mestres dirigides al disseny del materials per portar a terme la tasca;

48 MN °Busco una de tortugues, una de cargols, i una de... [sargantanes].°	EP_am(f)+ET_cat
49 MT °[Sargantanes], molt bé. I n'hem de buscar una de picots, perquè pica-soques, és un ocelllet.°	EP_am(f)+ET_cat

Aquesta especificitat l'aplicarem només quan les mestres facin referència a actuacions necessàries per sostenir el posterior desenvolupament de l'activitat que tindrà lloc a l'aula, vinculades de manera específica amb el disseny de la tasca o les condicions materials necessàries per portar-la a terme.

En altres casos, les mestres també fan referència a actuacions "fora de la tasca" i es consideraran de manera més genèrica amb el codi corresponent.

Fixem-nos en l'exemple següent:

El desenvolupament de l'activitat prevista a l'aula implica ratificar l'acord amb la mare d'un nen del grup classe.

265 MT I de cara al Ricard, jo ara no l'explicaré massa cosa, li diré que et sembla si ens ajuntéssim picots i pica-soques, perquè això els agrada a tots, no? I llavors a l'entrevista com que serà el dia 15, els hi explicarem el motiu de perquè estem tots junts. Perquè volem que s'obri, no només amb picots, [si no també... )	EP_am (f)
--	-----------

#### a.4. Actuacions de la mestra amb pares: **Codi: EP\_amp**

Referència a les actuacions de la mestra en una situació d'activitat conjunta amb pares (actuació de la mestra en situació d'interacció amb pares)

Per exemple:

192 MN Avui li he dit a la mare del Joan, eh, ho has sentit o no? Has obert la porta, estava la mare del Joan que li he dit () "Demà a aquesta hora ja estaran a música, eh?".	EP_amp
--	--------

215 MT El nano que t'arribi abans d'hora eh... Tu... No, me'n vaig a fer una feina i els deixes per allà... i... us haureu d'esperar fora. Això si que els hi pots [dir].	EP_amp
---	--------

**b) Actuacions dels nens. Codi: EP\_an**

Actuacions dels nens en l'activitat conjunta fent referència explícita a l'accés del/s nen/s i/o de la/les nena/nenes als altres participants en l'activitat conjunta (altres nens i/o a la/les mestra/es) o al material o fonts d'informació. La referència a les actuacions dels nens i nenes prenen com a referència la representació que hom fa de la interacció dels participants en una activitat o tasca mentre aquesta es porta a terme i/o a les actuacions durant el desenvolupament d'una activitat ja implementada. S'identificaran actuacions dels nens quan es faci referència a la seva acció o actuació en una situació d'activitat conjunta futura (*què s'espera del nens en aquesta activitat; què hauran de fer?*); o en una situació passada (*com han reaccionat, què han fet o què han dit?*)

Per exemple:

220 MN Això ens ho podem posar que ho enganxin ells..	EP_an
---	-------

74 MC Però ja ...sí. Si no els nens també t'ajuden eh? Ja has vist també com juguen els ne... O sigui, el joc el fan els nens..	EP_an
---	-------

En alguns casos, és possible identificar l'actuació dels nens en l'activitat molt relacionada amb la presentació dels elements que defineixen la tasca d'aprenentatge (per exemple, presentació dels materials) Si es així, aplicarem les dues categories corresponents.

Per exemple:

En la caracterització de l'activitat, les mestres assenyalen les *actuacions* del nens en l'activitat i alhora detallen els *materials i l'espai* previst per portar-la a terme.

35 MC Llavors allà fan construccions. Treuen per exemple el pàrquing de cotxes i munten unes vies... vale? Clar, per tot això necessiten espai	EP_an+ET_cat
--	--------------

45 MC Sí i llavors a vegades allí ja seuen i s'arrosseguen..	ET_cat+EP_an
--	--------------

46 MN [Mhm... mhm...] ((assenteix))	
-------------------------------------	--

47 MC [O hi ha cordes] i també s'arrosseguen... I això en principi, el hi deixem allà, eh?	ET_cat+ EP_an
--	---------------

No es categoritza com actuació dels nens quan es fan *valoracions* de les actuacions dels nens o s'expressen manifestacions de satisfacció o gaudi d'aquests en l'activitat. En aquests casos, ho categoritzarem com elements de caràcter valoratiu (veure la dimensió de valoració)

Per exemple:

75 MC Llavors a veure m'he posat <b>llibres blancs</b> perquè també estic veient que: que els [hi fa gràcia].	VAL_epan
---	----------

De manera específica s'indicaran les referències a les actuacions dels nens fora de l'activitat. Codi: **EP\_an(f)**

Per exemple:

444 MC Perquè és que, la Blanca: a part, va a un lloc a fer psico eh?	EP_an (f)
---	-----------

### c) Seqüenciació i articulació de la interacció. Codi: **EP\_os**

Es codificarà quan en el discurs no es fa referència explícita a l'actuació d'un o altre participant en l'activitat conjunta sinó que es fa referència a les actuacions dels diferents participants en aquesta activitat conjunta; actuacions considerades de manera relacionada i configurant una unitat global. El focus està posat a presentar les diferents actuacions relacionades de tots els participants en aquesta activitat conjunta de manera relacionada i presentant-la com una unitat global (què poden fer quan i com)

Es concreten, per una banda, els patrons en què s'estructura la interacció i es defineixen rols comunicatius conjunts i articulats (per exemple, formes d'interacció específiques durant l'activitat, rols, límit de participats en una activitat, entre altres) i per l'altra, les accions simultànies i relacionades de tots els implicats en la interacció durant una activitat determinada.

Per exemple:

Es caracteritza una situació d'activitat conjunta en la qual la mestra pregunta i els alumnes expliquen.

29 MC Jo penso que sí. Triem joguines allà a la rotllana i...a veure "aquestes joguines si les haguéssim d'agrupar per caixes com ho podríem fer?" I que ens expliquin.	EP_os
---	-------

231 MC S'han de posar d'acord. A veure quin conte us agradaria que us expliquem? Cada taula serà un conte diferent. Ho haurem de parlar i pactar entre ells. () Caputxeta vermella, Les set cabretes, ee... És que, et que ells vulguin, els quatre han d'estar d'acord.	EP_os+ ET_cat
--	------------------

165 MC Per tant, i això sí que és anar cridant un per un...Amb lo qual. Aquí ens hi podem passar unes quantes [sessions eh?].	EP_os
---	-------

Considerarem també que es dona seqüenciació i articulació de la interacció quan s'anuncien, ubicant-les en un marc d'activitat conjunta, les accions simultànies de tots els implicats en la interacció durant una activitat determinada

Per exemple:

181 MC Mentre clar, com que es cridaran d'un en un, doncs, els altres fan jocs, racons de joc. Vale?	EP_os (T1/T2)
--	------------------

(240, MN) Aquí que tinc a la Mariona potser podria fer lo de... <b>retallar</b> . () No? Igual es podria posar a ella en dues taules <b>retallant</b> i jo en les altres fent <b>lo del got</b> .	EP_os (T1/T2)
---	------------------

#### d) Actuacions d'altres participants en l'activitat conjunta

##### d.1. Referència a les actuacions dels pares Codi: **EP\_ap**

Referències a les actuacions de participació dels pares en algunes activitats desenvolupades a l'aula. Hi ha diferències entre la aquesta categoria i la categoria *actuació de les mestres amb els pares* (expressada amb el codi **EP\_amp**). En aquest cas, ens estem referint a l'actuació/participació dels pares, però no situades en un marc d'una activitat conjunta específica.

Per exemple:

233 MC I el va explicar. () No sé com va anar, eh, no tinc ni idea. Sé que el Rubén va portar un fanalet, i la mare va explicar el conte, em va preguntar si aquest any podria tornar a venir, i jo l'hi he dit que sí.	EP_ap ET_cat
---	-----------------

##### d.2. Actuacions dels pares en l'àmbit del centre. Codi: **EP\_ap (c)**

Referència les actuacions dels pares a nivell del centre; no es tracta d'actuacions que tinguin lloc en activitats específiques a l'aula sinó en l'àmbit de centre, per exemple, actuacions vinculades a les entrades a l'escola.

Per exemple:

202 MN Com els de l'Octavi, que, han entrat per aquella porta a les 8 menys 20. I em trobo el nen allà a les 8 menys 20.	EP_ap (c)
--	-----------

##### d.3. Actuacions dels suports externs. Codi: **EP\_ase**

Referències a les actuacions dels suports externs que ofereixen ajuda a algun/s del grup classe del nivell.

Per exemple:

Ostres a la Blanca què? AX? No.. No me la van agafar. Estava la noia, jo la vaig veure aquesta setmana, no?	EP_ase
---	--------

##### d.4. Altres companys de cycle implicats en l'activitat conjunta. Codi: **EP\_cc**

Per exemple:

- (1) Referència als companys de cycle (organització condiciona l'activitat conjunta d'altres grups de cycle)

Per exemple:

235 MT Llavors a P5 és quan se queixen més perquè tenen molts que fan, ja [treballen al matí].	EP_cc
--	-------

- (2) Referència als company de cycle que poden participar en l'activitat

Per exemple:

54 MN ll els hi podem dir! a P5: o: algú si vol venir.	EP_cc
--	-------

##### d.5. Directrius de centre que incideixen en l'organització de l'activitat conjunta en el grup classe. Codi: **EP\_dc**

Per exemple:

229 MT Vale. Però això està permès aquí eh? [vull dir que..]	EP_dc
233 MT [La Clara], la Clara ho permet [perfectament això.]	EP_dc

## 2.2. Estructura de la tasca acadèmica (Codi: ET)

L'estructura de la tasca determina un conjunt d'expectatives per a l'actuació derivades del contingut, la seva organització i seqüenciació, i inclou referències a un o a alguns dels elements següents (Erickson, 1982)

- la lògica de la seqüència del contingut
- el contingut de la informació a través dels passos seqüencials
- els elements de meta-contingut i les estratègies per a portar a terme la tasca
- els materials físics a través dels quals es porten a terme les tasques

La caracterització de la tasca inclou referències diverses a la tasca que s'inclouen sota una mateixa categoria de contingut. (Codi: **ET\_cat**).

Es tracta de referències a les característiques amb què pot concretar-se l'estructura de l'activitat/tasca, Això pot suposar fer referències a diferents elements. Les mestres poden referir-s'hi de manera relacionada o poden fer referència de manera més específica a un o altre element. Aquestes referències seran categoritzades amb el mateix codi de contingut.

En la conversa es poden concretar els elements de la tasca següents:

- a) En què consisteix l'activitat?: s'anuncien els *continguts* centrals de l'activitat (l'activitat consisteix en pintar, retallar, enganxar, explicar, conversar...)

Per exemple:

282 MC. Els coberts se retallen. Però a més.. ()	ET_cat
--	--------

- b) Com es porta a terme l'activitat?: s'anuncien els passos i/o l'estratègia a seguir per realitzar la tasca. Es concreta la seqüència o fases més generals previstes per la seva realització.

S'anuncien els passos per la realització de l'activitat. Per exemple, s'anuncien les parts o passos de la tasca seguint la lògica del seu contingut (tasques més tancades i estructurades) o s'anuncia l'estratègia a seguir en els casos en què la tasca és més oberta i s'avancen possibilitats obertes d'acció (primer, segon...)

Per exemple:

43 MC Però a més han de dibuixar la cara, les parts de la cara i una miqueta de coll, doncs això, mmhh... també el farem però molt a poc a poc. I: el començarem dibuixant. La primera consigna és que l'han de dibuixar en gran. No pot ser que el dibuixin petit. Gran, i amb el màxim de detall possible, molt a poc a poc. Jo no se, si... si m'atreveixo ara a fer-ho amb tot el grup o si no el vaig cridar per, per [taules]	ET_cat
---	--------

- c) On es porta a terme l'activitat?: s'anuncia el lloc/espai on es porta a terme la tasca o activitat



Per exemple:

166 MN	[On ens posem?] A la Biblioteca. Vale, això també se'ls pot explicar.	ET_cat
--------	---	--------

- d) Amb què?/ Amb quins materials es realitza?: s'anuncien els materials necessaris i/o les formes d'organització i funcionament dels material a l'aula o l'espai on es porta a terme l'activitat.

Per exemple:

288 MC	I una altra sessió amb un raspall de dents, els hi farem fer salsa de tomàquet. [Vale?]	ET_cat
--------	---	--------

123 MC	Llavors, això, s'ha d'anar pintant amb aquarel·les, però, tranquil·lament. Els arbres verds, els troncs marrons, amb diferents tipus de marrons... Amb diferents tipus de verds, el cel.	ET_cat
--------	--	--------

- e) Referències a altres característiques específiques que defineixen l'activitat: *durada*.

Per exemple:

284 MC	Retallar els coberts, <b>això sí que és ràpid!</b>	ET_cat
--------	--	--------

En moltes ocasions, les referències als elements de participació i elements de tasca apareixen de manera estretament relacionada. Podem trobar que un mateix fragment de torn pugui fer referència a *l'estructura de la tasca* i alhora a *l'estructura de participació social*. Es valorarà en cada cas el sentit últim del fragment i la seva correspondència amb les categories de contingut establertes. Es podrà aplicar més d'una categoria en aquell fragment.

Per exemple:

255 MT	Llavors quan tinguin el conte escollit, pues... s'ha de dibuixar un personatge, algun, jo que sé... la caputxeta vermella, hi haurà algú que s'atrevirà amb el llop, si no te dibuixaran caputxetes vermelles.	EP_os+ ET_cat
--------	--	------------------

### 3. Condicionants de la situació

*Definició:* conjunt d'elements o circumstàncies que fan possible la implementació d'un determinat sistema o estructura d'activitat conjunta i la seva identificació en el pla de treball de les mestres. Es tracta de referències als aspectes condicionals d'un sistema d'activitat, com la materialització d'aquest sistema d'activitat en unes determinades condicions.

*Categories i criteris operacionals*

- a) **Disponibilitat d'espai físic per portar a terme una determinada activitat.** Codi: **CS\_de**

La categoria s'aplica en el casos en què es fa referència a la necessitat de cercar l'espai disponible per portar a terme una determinada activitat. La categoria no inclou l'especificació del lloc on es porta a terme una activitat. Si s'assenyala el lloc previst per a la realització d'una activitat es codificarà com a part de la caracterització de la tasca (ET\_cat)

Per exemple:

183 MN	Doncs trucaré a la mare. I que es quedi, <b>es que ara ja no el podem fer a cap altre lloc.</b>	CS_de
--------	---	-------

74 MN I hem de mirar on se'ls pot endur la Mariona.	CS_de
---	-------

**b) Disponibilitat i/o estat dels materials per portar a terme una activitat. Codi: CS\_dm**

Referència a la disponibilitat dels materials necessaris per portar a terme una activitat d'una determinada manera. L'activitat es porta a terme en unes determinades condicions materials, el que requereix que les mestres necessitin disposar dels materials a l'hora de portar-les a terme tal i com tenen previst.

La categoria inclou la referència aquests elements:

- i. Si es disposa o no es disposa de material, i en qualsevol cas, de quins materials es disposa i quins són necessaris per a la implementació de l'activitat
- ii. L'estat dels materials que requereix la implementació de la tasca
- iii. La ubicació dels materials que requereix el desenvolupament d'una tasca determinada

**c) Disponibilitat de la mestra de suport en una franja determinada. Codi: CS\_ds**

Referència a la disponibilitat de la mestra de suport en una franja determinada del pla de treball. Es tracta d'una condició representada en el pla que permet prendre decisions que faciliten la implementació de l'activitat a les aules i la seva ubicació en el pla. L'activitat es podrà a terme si es compleix amb el suport necessari.

Per exemple:

191 MN Vale, m'ho canvio, no hi ha problema, eh?. Aquí hi ha la Dolors.	CS_ds
---	-------

89 MN Jo aquí tinc a la Dolors. Podríem fer algo més... ()	CS_ds
--	-------

**d) Disponibilitat de condicions temporals en el pla de treball. Codi: CS\_dtp**

Aquesta categoria inclou dues especificacions:

- (1) S'assenyala la condició de disponibilitat temporal en el pla que fa possible la ubicació de les activitats

Per exemple:

56 MN I em queda un forat.	CS_dtp
----------------------------	--------

- (2) Es cerca la distribució més adient de les activitats en el pla d'acord amb la condició temporal reflectida en el pla de treball

Per exemple:

236 MN Aquí la conversa, de tarda.	CS_dtp
------------------------------------	--------

237 MT Mmh mhm. ((assenteix))	
-------------------------------	--

238 MN [De dimecres].	CS_dtp
-----------------------	--------

239 MT [Sí, sí que et] donarà temps.	CS_dtp
--------------------------------------	--------

240 MN I dijous després del pla.. Del pati triar-lo	CS_dtp
241 MT Si, de fet estan.. Ho fan.. Ho fan ràpid eh?	VAL_epan
242 MN O inclús aquí triar-lo i demà fem dibuix () Depèn de com..() No, que el triïn.	CS_dtp
243 MT O si vols posa-t'ho a la tarda. A la tarda.	CS_dtp
244 ((Interrupció externa))	
245 MT Que si vols després t'ho pots canviar si tu veus que ho tens massa.. Just, ho canvies aquí.	CS_dtp

- e) **Extensió temporal. Condició que requereix prendre decisions d'ubicació en el pla que comporta comprovar que es disposa de sessions per ampliar el temps específic atribuït a una tasca** (en termes de nombre sessions en el pla) en condicions de: (i) continuïtat i/o - (ii) simultaneïtat amb altres activitats. Codi: **CS\_ext**

Per exemple:

- (1) *Continuïtat i simultaneïtat*

24 MT costar [Eh.. Siil] Jo m'he posat dos sessions perquè, mmm.. recordo que els hi va	CS_ext
28 MT Els hi hem de posar jocs per taules o sigui he posat dos sessions perquè si algú no acaba en aquesta sessió..	CS_ext
29 MN Mhm ((assenteix))	
30 MT ..continuar aquí i jocs per taules	CS_ext

- (2) *Continuïtat*

66 MT Aquí segurament no l'acabaran eh.	CS_ext
67 MN [...No]	
68 MT [...necessitaran més] d'una sessió. Pues jo no sé me la poso... Bueno, després ja m'ho canviaré jo.	CS_ext

#### 4. Dimensió valoració

*Definició:* La dimensió recull la formulació de judicis o expressions de valoració per part de les mestres. Aquestes expressions poden fer referència a elements diversos. A continuació es defineixen les categories de valoració.

*Categories i criteris operacionals*

- a) **Valoracions relatives a alumnes específics** Codi: **VAL\_a**

Per exemple:

139 MN [Però l'Ernest] sol, és una canya eh!	VAL_a
--	-------

- b) **Valoració de l'actuació dels pares en l'àmbit de centre.** Codi: **VAL\_ap(c)**

La categoria expressa la valoració sobre la normativa que regula les entrades dels pares a l'escola (en aquest cas particular, cal analitzar el context en què es manifesta la valoració)

Per exemple:

238 MN	[És un pal eh?]	VAL_ap (c)
--------	-----------------	---------------

**c) Valoració de característiques que presenta el grup classe. Codi: VAL\_cg**

Per exemple:

316 MN	[El meu grup és una] mica més homogeni.	VAL_cg
--------	---	--------

**d) Valoració de la disponibilitat de la mestra de suport per portar a terme una tasca/activitat. Codi: VAL\_csds**

Per exemple:

428 MT	T'aniria molt bé poguer-la fer amb algú tu la psico	VAL_csds
--------	---	----------

**e) Valoracions relatives al desenvolupament de la planificació. Codi: VAL\_dp**

Per exemple:

366 MN	(De feines) anem <u>molt</u> al dia, es que no queda [res].	VAL_dp
--------	---	--------

**f) Valoració de l'actuació de les mestres en l'activitat. Codi: VAL\_epam**

Per exemple:

135 MN	Estava fins al monyo d'enganxar. ((Riu))	VAL_epam
--------	--	----------

**g) Valoració de l'actuació de les mestres fora de l'activitat conjunta. Codi: VAL\_epam(f)**

Per exemple:

22 MN	Clar per com que tu adelantes feina el cap de setmana... El dilluns toca repartir lo meu. ()	VAL_epam(f)
-------	--	-------------

**h) Valoració de l'actuació de les mestres de suport. Codi: VAL\_epams**

Per exemple:

6 MN	°[No ho volia] fer amb la Dolors, perquè la Dolors no sap com va lo del dibuix, ((Neus tus) la Judith el domina°.	VAL_epams
------	---	-----------

**i) Valoració de l'actuació/reacció feta o esperable dels nens en l'activitat (com podran reaccionar amb l'activitat que els proposem?; com van reaccionar?)**

Per aplicar la categoria, en el discurs hem d'observar que les mestres qualifiquen d'alguna forma l'actuació dels nens: "ho faran molt ràpid" (és a dir, no els costa) "ho van fer molt bé"

Per exemple:

241 MT Si, de fet estan... Ho fan... Ho fan ràpid eh?	VAL_epan
---	----------

La categoria inclou la formulació d'apreciacions que defineixen formes d'actuació dels nens en l'activitat o l'estat de coneixements en relació a les activitats: “es posen la bata del revés”; “no pengen les bata amb la beta”; “m’han tirat totes les joguines al terra; “tots ja reconeixen els seus noms” “van respectar molt les joguines” (s’està expressant que els nens ho fan bé o que necessiten millorar).

La categoria inclou també referències a elements de caràcter més emocional. Manifestacions de gaudi del nens relacionades amb les activitats com “els hi agrada molt”; “els motiva molt” o l'anticipació a la reacció emocional que els nens poden experimentar amb l'activitat “ploraran o s’angoixaran”.

Per exemple:

43 MN Desconcentrar-se de la joguina i concentrar-se en descans. () Estaven emocionats perquè no sabien que els estava fent fer.	VAL_epan
Jo recordo que l'any passat que clar, e.: molts nens s'espanten, i alguns ho passen malament perquè veuen que no saben.	VAL_epan

#### j) Valoració de l'actuació dels suports externs. Codi: VAL\_epase

Per exemple:

132 MN A l'hora de dinar. 11:45 a 12:30. El <b>parar taula</b> ja se'l perd. Té càrrec ella. Es que aquesta hora és fatal per la Blanca.	VAL_epase
--	-----------

#### k) Valoració de l'estructura d'organització social (valoració de l'estructura d'activitat conjunta). Codi: VAL\_epos

Per exemple:

23 MT No sé, eh? Prova-ho, prova-ho a veure com et va. A mi em va bé així que no tots alhora, perquè s'esverarien molt. I... Respecten bastant. Estava jo sola, i no va haver cap conflicte greu, eh, ahir. Van respectar molt les joguines amb les que podien jugar, no van treure cap joguina que no toques..º	VAL_epos
--	----------

#### l) Valoracions relatives a elements específics de la tasca. Codi: VAL\_etcac

Es tracta de valoracions relatives a elements diversos de la tasca:

- la idoneïtat o no dels materials per portar a terme la tasca
- el format dels materials per portar a terme la tasca
- la dificultat que presenten alguns aspectes concrets de la tasca (per exemple, les paraules d'un dictat, els botons de la bata a l'hora de cordar-la, el tipus de lletres que els nens han de pintar, entre altres)

Per exemple:

217 MN ...Els porto a la copisteria? Els fan, en un DinA4 4. Queden bé. Així en horitzontal queden bé, no són gaire petites. ()	VAL_etcac
36 MT Les robes donen per molt eh?	VAL_etcac

115 MC Bueno, no sé perquè, són difícils, eh? Raim és difícil.. Sabata és difícil.()	VAL_etcat
99 MN Els ocellets. I l'alt... Les altres són les que potser són una mica més difícils.	VAL_etcat

La categoria no inclou les referències a les característiques que defineixen una tasca determinada. Hem considerat que les referències a la seva durada formen part de la caracterització de la tasca i seran codificades com a **ET\_cat** (“és una tasca ràpida”; en aquests casos, ho hem considerat una característica que defineix la pròpia tasca)

- m) **Valoració d'una proposta de tasca que es té pensada per portar a terme a l'aula; es valora la idoneïtat de portar a terme una tasca. Codi: VAL\_prot**

Per exemple:

348 MT Ahir, el curs aquest que vam fer, de de... treball cooperatiu, tothom vam explicar l'experiència que vam fer a la classe. I... a mi sempre em va vindre al cap que... Per exemple que el joc de la maleta, o el joc de la pilota, aniria molt bé en grup barrejat perquè, aquí sí que no ens coneixem. Amb grup classe ja tenim dificultats. Però es que amb grup barrejat, no es coneixen entre ells, i aniria molt bé. Jo fins i tot vaig pensar, el joc aquet de la ma... Tu saps de que va el joc de la maleta?	VAL_prot
--	----------

- n) **Manifestació de preferència per portar a terme una tasca. Codi: VAL\_pt**

S'expressa o es manifesta l'interès o preferència per portar a terme alguna tasca. La categoria inclou l'expressió manifestada per les mestres i/o referència a l'interès (preferència) de les mestres en la tasca.

Per exemple:

133 MT Sí. Li diem a la Mariona que és lo que li ve <u>més de gust</u> , si fer dictat a paraules...	VAL_pt
134 MN A mi es que m'agradaria, eh, fer el dictat.	VAL_pt

En aquest cas, tot i que no hi ha la manifestació d'interès o preferència explícita, es fa referència a la necessitat de considerar la valoració que la mestra faci de portar o no a terme la tasca “no li hem preguntat el seu interès o preferència en la tasca”.

132 MN No li hem comentat a veure que vol fer ella?	VAL_pt
---	--------

- o) **Valoració dels resultats d'una tasca. Codi: VAL\_rt**

Per exemple:

60 MT, i queda, queda, molt, molt bé. >l'any passat< va quedar molt maca. [Més que res que aquesta, clar, necessitaràs ajuda.]	VAL_rt
Han quedat bé, no? les fulles aquestes amb plastilina?	VAL_rt

## SEGMENT D'INTERACTIVITAT DE CARACTERITZACIÓ DE L'AVALUACIÓ I EL SEGUIMENT DE L'ALUMNAT A L'ESCOLA

### 1. Dimensió Tasca Docent

*Categories i criteris operacionals específics*

#### 1.1. Identificació de tasques docents de seguiment i avaluació de l'alumnat. Codi: IdTSA

La categoria ha estat aplicada en els casos en què les mestres fan referències específiques a les tasques docents d'avaluació i seguiment dels alumnes. La categoria ha estat aplicada en els casos següents:

- (1) Referència la tasca d'avaluació i seguiment: *entrevista*

1 MT Mira, com que tens <b>entrevista</b> ja molt aviat. T'ensenyo... [Eh...]	IdTSA
---	-------

61 MT A casa la Blanca te molta més cosa. [llavors, a veure, <b>entrevistes</b> En el cas de la Blanca hi ha 1, 2, 3, a P3 es van fer 3 entrevistes amb la tutora del curs passat. Llavors, nom de l'alumne, entrevistador has de posar qui és el que fa l'entrevista, en aquest cas, sereu tu i la... [I la Judith].	IdTSA
---	-------

- (2) Referència a la tasca *d'organització de la documentació de seguiment*: les carpetes del nens del grup

9 MT De les carpetes, de nens, de P3, a P4. De P4 a P5 encara no està fet. Però... suposo que el dia que ens hi posem totes, <b>això ha de quedar, ha de quedar fet.</b>	IdTSA
--	-------

- (3) Referència a la tasca d'avaluació i seguiment: *informes d'avaluació*

81 MT Hi ha, hi ha algun problema, i, i ja veus que a P3 ja s'ha dit... Han arribat a un acord... I a P4, pues dius... per què no s'ha fet? O com està el tema? Saps? Per això va molt bé llegir -t'ho abans de l'entrevista. ( ) <b>I els informes...</b> (4 segons)	IdTSA
---	-------

- (4) Referència a la tasca *d'organització de la documentació de seguiment*: la carpeta del grup classe del nivell. La carpeta inclou documentació molt diversa que caldrà elaborar i completar. La descripció dels continguts que inclou aquesta carpeta, l'hem considerada com una part de la caracterització de la tasca docent de seguiment.

99 MT I llavors nosaltres també el que haurem d'afegir, és aquesta segona casella, eh... Curs, P4, i l'any... I tot això. ( ) Si? Llavors, això és de cada nen, i llavors hi ha una <b>altra carpeta que és del grup classe que això també l'hem d'afegir... Incoent!</b>	IdTSA
---	-------

En el discurs s'han codificat aquestes referències que acabem de mostrar. Així mateix, l'anàlisi detallat del discurs de les mestres en la sessió ens permet concretar de manera més detallada el conjunt de tasques docents de seguiment i avaluació de l'alumnat. Aquestes tasques giren entorn de grans nuclis:

**a) Elaboració de documentació de seguiment i avaluació:**

- Elaborar els informes d'avaluació
- Elaborar els registres de les entrevistes que es faran amb les famílies (puntualment, s'assenyalen algunes elements que caracteritzen l'entrevista amb els pares, tot i que la caracterització se centra de manera prioritària a concretar l'elaboració del registre)
- Elaborar/emplenar documentació de relativa al grup classe del nivell:

- o Observacions del grup classe
- o Informacions sobre l'alumnat amb necessitats educatives especials

- Actes d'avaluació
- Assistències a les reunions de pares
- Recull de les activitats i projectes realitzats el llarg del curs
- Traspàs d'informació dels alumnes
- Autoritzacions d'imatge

b) Organització i sistematització d'aquesta documentació d'acord amb els criteris establerts a l'escola: organització de les carpetes que inclouen la documentació individual del alumnat i organització de les carpetes amb la documentació del grup classe del nivell

## 1.2. Estat de desenvolupament de tasques docents de seguiment i avaluació. Codi: EdTSA

Referències a l'estat en què es troben algunes de les tasques de seguiment i avaluació

g MT De les carpetes, de nens, de P3, a P4. De P4 a P5 encara no està fet. Però... suposo que el dia que ens hi posem totes, això ha de quedar, ha de quedar fet.	EdTSA
---	-------

## 2. Dimensió interactivitat

*Consideracions de la dimensió en el segment*

Les categories que s'inclouen en la dimensió interactivitat presenten algunes particularitats molt vinculades a la pròpia naturalesa de les tasques docents que les mestres caracteritzen en aquest segment.

En aquest context, “la interactivitat” l’hem considerada en un sentit més genèric que agrupa, per una banda, les referències al conjunt d’actuacions de les mestres en les tasques d’avaluació o seguiment, tinguin lloc o no en estructures d’activitat conjunta més específiques, i per l’altra, les referències a les característiques que defineixen aquest tipus de tasques a l’escola: *participació i tasca*.

En aquesta dimensió incloem les referències a les *actuacions de les mestres* que impliquen de manera clara l’acció conjunta amb altres participants en les algunes tasques d’avaluació i seguiment com són les entrevistes amb famílies i alhora, les referències a les actuacions de caràcter més individual de les mestres per la realització de les tasques de seguiment i que no impliquen de manera explícita l’actuació conjunta amb d’altres mestres i/o professionals. Per aquest motiu, volem puntualitzar que la categoria relativa a les actuacions de les participants en les tasques que incloem dins la *dimensió interactivitat* s’usa de manera més genèrica (codi: **AmTSA**) diferenciant-ho dels casos en què es fan referències més explícites a l’actuació de la mestra en el marc d’una estructura de participació conjunta més concreta i definida que, en aquest cas, implica als pares (entrevistes) (codi: **EPSA\_amp**).

Les tasques docents d’avaluació i seguiment dels alumnes són tasques pròpies de l’escola que, malgrat que no sempre i en tots els casos impliquen l’acció conjunta amb altres, reclamen formes d’actuació específiques establertes en l’àmbit del centre: *què cal fer, com, amb què, quan*. En aquesta forma d’organització de l’activitat conjunta, per referir-nos a les “actuacions de les mestres” que no s’inscriuen en situació d’activitat conjunta específica, hem usat el codi genèric AmTSA “actuacions de les mestres en tasques de seguiment i avaluació”.

*Categories i criteris operacionals*

### 2.1. Estructura de participació social (EPSA)

a) **Actuacions de les mestres en les tasques docents de seguiment d’avaluació i seguiment**



**a.1.** Actuacions de les mestres en un context d'activitat conjunta amb pares (en concret, en les entrevistes amb famílies). La categoria fa referència de manera específica a l'actuació de la mestra en el marc d'una activitat conjunta de seguiment i avaluació que implica altres participants, en aquest cas, els pares. Codi: **EPSA\_amp**

Per exemple:

77 MT Si? Llavors, va bé, que aquestes entrevistes te les llegeixis tu, abans de l'entrevista perquè ja veuràs com ha anat, si ha hagut algun problema, alguna dificultat, i igual pots començar l'entrevista dient "Ah sí, perquè, l'any passat, vau acabar el curs, dient això, això i això" O sigui, tu ja has de dominar una mica tot això. Això ja és de cada alumne. Va molt bé eh, la veritat que hi hagi una miqueta d'això perquè ja et situa una mica amb la família...	EPSA_amp
---	----------

**a.2.** Actuacions de les mestres en les tasques de seguiment i avaluació de l'alumnat. Codi: **AmTSA**

Les mestres concreten el conjunt d'actuacions específiques per portar a terme les tasques de seguiment i avaluació dels alumnes a l'escola. Actuacions dirigides a concretar l'elaboració de la documentació de seguiment i avaluació (elaboració dels informes d'avaluació, elaboració dels registres de les entrevistes amb famílies, entre altres); l'organització i sistematització de la documentació de seguiment i avaluació individual de l'alumnat i la relativa al grup classe del nivell. Les actuacions es presenten estrictament vinculades al tipus de tasca que han de portar a terme.

Per exemple:

69 MT En aquest cas ha vingut un... Un especialista, pues, <b>l'anotem també aquí</b> . El motiu de la entrevista, en principi anotem si és una entrevista que l'hem demanat nosaltres, o una entrevista que la ha demanat la família. I... I el motiu pues, normalment es veure l'evolució de com va, com està el tema, no? En el cas de P3, parlar de l'adaptació a l'escola, primera entrevista, segona entrevista, coordinar-nos amb el psico., psico.-tri-cista. () I la tercera tancament de P3. Que hi hagi un retorn de l'evolució de la Blanca, al llarg del curs. El motiu de l'entrevista és aquest.	ETSA_cat AmTSA
27 MT La Lidia que no hi és aquest any, o bé la Maria () Vale doncs això no està posat al dia, perquè representa Cicle infantil, curs P3, any, o sigui l'any anterior. <b>I aquí s'ha de posar una creueta</b> , si hi ha algun aspecte a destacar. De personalitat no, de salut...	AmTSA ETSA_cat
71 MT Vale. Llavors informació, eh, informació aportada per l'escola. Vol dir, <b>quan tu et prepares l'entrevista, que els hi diràs, o sigui, vale? Fas una mica de, de comentari aquí del, que els hi vols explicar...</b>	ETSA_cat AmTSA
101 MT *Si.* L'hem d'anar omplint també a mesura que anem fent. Clar, a veure, què passa? que com que cargols... a... P3, són 3, 3 carpetes de grup, això encara no està fet tampoc eh? De les 3 carpetes de grup n'ha de quedar 2. <b>Això vol dir, que hi ha moltes coses d'aquí que s'han de fer per duplicat, i, de les 3, crear-ne 2</b> . Llavors també, amb aquesta carpeta hi ha subcarpetes. Hi ha les <i>observacions al grup classe, és a dir, les actes d'avaluació</i> . Se'n fan 2... Per tant, hi ha d'haver 2 actes d'avaluació. A la teva carpeta hi ha d'haver 6 actes d'avaluació: 2 de cargols, 2 de tortugues, i 2 de sargantanes. () Aquí... clar, amb aquesta només hi haurà la de tortugues ara, la de cargols. Però quan... , en teoria això ens ho han de donar fet les de P3, la carpeta del grup classe, nosaltres, e... l'hem de rebre, actualitzada, no està [actualitzada.]	AmTSA ETSA_cat

**a.3.** Actuació de les mestres en tasques d'avaluació i seguiment en un altre context professional (fora del centre). Codi: **AmTSA(fc)**

175 MN !Si això ho vaig fer també l'any passat a l'escola que estava.	AmTSA (fc)
---	------------

b) **Informacions específiques d'un alumne**. Codi: **Infe\_a**

La categoria no seria específicament d'interactivitat però, en aquest context, es poden fer al·lusions a informacions específiques dels alumnes, que s'usen al servei de la caracterització de les tasques de seguiment i avaluació.

Per exemple:

59 MT 30 del 11 del 2009... Això deu ser un informe del CDIAP. El CDIAP... *Posa sessions... * Clar un informe del CDIAP clar com que la Blanca assisteix a varios llocs... De cada lloc deuen portar informes, que estan recollits aquí. Vale? () El tipo de EAP... Dictàmens.	Infe_a
---	--------

bueno, clar en el cas de la Blanca es que te molta més paperassa que altres nens, altres nens només tenen les dades de l'alumne i les dades de la família i prou.	
---	--

## 2.2. Estructura de la tasca (ETSA)

### a) Referència a les característiques de les tasques de seguiment i avaluació de l'alumnat: criteris i procediments i materials per portar-les a terme a l'escola. Codi: ETSA\_cat

- com i d'acord amb quins criteris s'elaboren i/o omplenen els documents per fer el seguiment i l'avaluació individual de l'alumnat i del grup classe del nivell (informes d'avaluació, elaboració dels registres de les entrevistes amb famílies, documentació específica del grup classe, etc)
- on, com i d'acord amb quins criteris s'organitza i sistematitza tota la documentació personal de seguiment i avaluació i la pròpia del grup classe del nivell
- quina documentació i materials es requereixen per portar a terme aquestes tasques; com es classifica aquesta documentació i quins són els usos d'aquesta documentació a l'escola.

En ocasions és possible identificar referències molt focalitzades en les característiques d'algunes de les tasques, per exemple, els informes d'avaluació.

g1 MT Aquest va ser totalment obert, que és, m... a veure com estava ella no? I l'últim és on ja es valoren més els aprenentatges que ha assolit i que no ha assolit a P3. Que això també va bé que t'ho miris de cara a fer l'informe eh més que res. Si?	ETSA_cat
--	----------

En altres moments, es detallen els criteris i procediments establerts per portar-les a terme mentre s'indiquen les actuacions de les mestres en les tasques. En aquests casos, tot el fragment serà codificat amb les dues categories

Per exemple:

El que tu vols parlar, apuntes els punts... És un guió eh? Tampoc cal que ho apuntes tot. () La informació aportada pels pares, lo que ells t'expliquen, i després, si arribeu amb un algun acord. Si no hi ha acord, doncs, continueu igual que fins ara, i si arribeu a algun acord, has d'apuntar, a quins acords heu arribat, en quins plaços ho fareu i com ho avaluareu tot això, vale?	AmTSA ETSA_cat
---	-------------------

## 3. Dimensió condicionants de la situació

*Categories i criteris operacionals*

### a) Referència a la disponibilitat dels materials que requereixen les tasques de seguiment i avaluació. Codi: CS\_dmTSA

Aquesta categoria inclou:

- Referències a la disponibilitat de la documentació per portar terme les tasques docents de seguiment i avaluació
- Referències a la ubicació dels materials/documentació necessària per portar a terme les tasques docents de seguiment i avaluació

Per exemple:

3 MT La carpeta de cada alumne... I el, i el material, la carpeta del grup gran. <b>Tu saps on està això?</b>	CS_dmTSA
4 MN Allà als armaris, no?	CS_dmTSA
5 MT Al material, als armaris...	CS_dmTSA
6 MN ... Però està endreçat? Es el material que està ordenat	CS_dmTSA
87 MT Jo els meus els tinc guardats a la classe, tu? () Igual els tinc tots jo. Igual els tinc tots jo eh, igual els van donar a P3 i...	CS_dmTSA

#### 4. Dimensió valoració

*Categories i criteris operacionals*

**a) Valoració de les actuacions de les mestres per portar terme les tasques de seguiment i avaluació de l'alumnat. Codi: VAL\_amTSA(f)**

Valoració d'actuacions de les mestres fora de l'activitat de seguiment o avaluació; és a dir, actuacions que prenen sentit en una tasca de seguiment o avaluació (per exemple, les entrevistes) i que previsiblement l'afecten, condicionen i/o sostenen el seu bon desenvolupament.

Per exemple:

33 MC Clar. Clar, clar. Llavors, si mirem dins la carpeta el contingut, hi han... tres subcarpetes diguéssim: Les dades personals, les entrevistes que es van fent amb la família, i els informes. Vale? Això ho trobaràs a cada... a cada alumne. Llavors les dades personals, són aquelles que, omplen els pares en el moment de fer la matrícula. Que això va bé, que... que t'ho llegeixis...	VAL_amTSA(f)
---	--------------

**b) Valoració de la necessitat de disposar dels materials/documentació per portar a terme algunes tasques d'avaluació i seguiment. Codi: VAL\_dmTSA**

Per exemple:

45 MC No, no. A la Núria no li agrada gens que les carpetes sempre han d'estar a disposició de... L'escola, m:... clar, si tu necessites algo pots llegir-t'ho. Te l'agafes, però la carpeta deixa-la estar aquí, eh? ()	VAL_dmTSA
57 MC 45%. Diu 45%. Clar, tot això t'ho hauràs de llegir amb lupa abans de... O sigui són dades que... t'aniran molt bé de cara a l'entrevista. Vale?	VAL_dmTSA
77 MT Si? Llavors, va bé, que aquestes entrevistes te les llegeixis tu, abans de l'entrevista perquè ja veuràs com ha anat, si ha hagut algun problema, alguna dificultat, i: igual pots començar l'entrevista dient "Ah si, perquè, l'any passat, vau acabar el curs, dient això, això i això" O sigui, tu ja has de dominar una mica tot això. Això ja és de cada alumne. Va molt bé eh, la veritat que hi hagi una miqueta d'això perquè ja et situa una mica amb la família...	VAL_dmTSA

## Annex 2. Convencions de transcripció

---

Adaptació a partir de Jefferson (2004)

**MN:** Mestra novella

**MC:** Mestra amb més competència d'escola

- [      **Claudàtor esquerre:** indica simultaneïtat de parla. És alternatiu amb l'anterior. Inici de la simultaneïtat.
- ]      **Claudàtor dret:** Indica el final de la simultaneïtat
- (.)    **Punt entre parèntesi:** indica un breu interval de temps, una pausa curta de menys de tres segons, dins d'una mateixa frase o dins d'una mateixa intervenció d'un mateix parlant així com entre les intervencions de parlants diferents.

(n° segons)

indica una pausa més llarga (a partir de tres segons) ja siguin dins la mateixa intervenció d'un parlant, entre les intervencions de dos parlants o les consecutives d'un mateix parlant.

—      **Subratllat:** un subratllat llarg indica parla emfàtica (to i/o amplitud.) (*some form of stress*); (to)

::      **Dobles punts:** indiquen la prolongació d'una paraula.

**Ex:** I:: llavors jo vaig pensar

AL      **Majúscules:** indica que es remarca molt una paraula dins d'una intervenció, hi ha diferència entre com es pronuncia aquella paraula de la resta de la intervenció. (*loud sounds\_Volum*)

°Ok°    **Símbol de graus:** emmarcar una paraula entre aquests signes indica que una frase o part d'una frase es pronuncia més baix que la resta de la frase.

( )      **Parèntesi buit:** indica que el transcriptor no identifica el que s'està dient. Si el parèntesi es col·loca en la columna dels parlants indica que no es pot identificar qui està parlant.

**Ex:** ( ): Molt bé.

(Maria): ( )

La llargada del parèntesi buit, en el cas que no s'entengui el que s'està dient, indica la llargada de la intervenció inaudible.

(Ø)      **Signe buit:** indica que el que es diu forma part del soroll ambient, no s'identifica alguna persona concreta que ho digui.

**Ex:** (Ø): D'acord

(( ))    **Dobles parèntesis:** contenen descripcions del transcriptor. El transcriptor    indica el que està passant, per entendre millor el que s'està dient. Per exemple: ((riu, anota, assenteix)).

> < **Dreta/ Esquerra signes:** indiquen que la frase o part de la frase es diu molt ràpid respecte la resta de la intervenció.

< > **Esquerra/Dret signes:** indiquen que la frase o part de la frase es diu més lent en relació amb la resta de la intervenció.

.,? **Signes de puntuació:** utilitzats per indicar l'entonació habitual de la conversa.

- Quan algú repeteix literalment (al peu de la lletra) allò que algú ha dit (discurs directe), s'expressarà entre cometes.

Em va dir: "Que bé t'ha sortit, Neus"

I llavors jo els diré: "Vinga va seieu aquí que farem l'activitat"

Quan els participants aporten a la conversa la "veu" d'altres participants i/o expressen la pròpia veu en la situació no de manera directa (em van dir ".." i/o jo els vaig dir "..."), no usarem les cometes i afegirem informació descriptiva entre parèntesis al costat de la transcripció del fragment ((ho expressa en veu de nen/ amb la seva veu en la situació d'aula))

**MC** Llavors quan tinguin el conte escollit, pues s'ha de dibuixar un personatge, algun, jo que sé... la caputxeta vermella, hi haurà algú que s'atrevirà amb el llop, si no te dibuixaran caputxetes vermelles

**MN** Bueno, con, consensuat amb la taula...

**MC** Si

**MN** ...sí tu fas la caputxeta, tu què fas? ((ho expressa/ho verbalitza/ ho ventríloqua usant la veu dels nens))

- Els barbarismes (Bueno, vale, pues,...) es transcriuen tal i com s'usen en la conversa.
  - *eb?* Seguiment de conversa i/o per comprovar que s'ha entès alguna cosa.
  - *e::* per indicar pausa. Aquí sense *b* per diferenciar-ho de l'anterior.
  - *mm*, per indicar pausa
  - *mbm*, quan s'expressa acord-s'assenteix

## Annex 3. Descripció i anàlisi dels resultats

---

A continuació es presenten els anàlisi de les dades organitzades seguint l'ordre de les sessions de coordinació del nivell registrades (de setembre a gener).

- Les sessions han estat numerades seguint la progressió temporal (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11)
- La numeració de les seqüències dins de cada sessió segueix també una progressió temporal (S1\_SQ\_01; S1\_SQ\_02...)
- Cada seqüència ha estat identificada de la manera següent: segment al que correspon, focus central i formes comunicatives que la defineixen.
- Cada seqüència es troba emmarcada dins d'una taula. A la columna esquerra de la taula trobarem el discurs de les participants (MC-mestra amb més competència d'escola/ MN-mestra novella a l'escola). A les columnes de la dreta, hi trobarem l'anàlisi dels moviments. Cada moviment ha estat analitzat atenent a les dimensions: *sentit interactiu* (IRF) i *grau de prospectivitat* (DER). Habitualment, els moviments es corresponen amb els torns de paraula, malgrat que, en alguns casos, es possible identificar més d'un moviment en un torn. En aquests casos, els moviments del mateix torn es situen en files diferenciades.
- A sota de cada taula (seqüència) es descriu el resultat de l'anàlisi. Aquesta descripció fa referència de manera més específica a l'estructura comunicativa que caracteritza la seqüència (vinculat a l'objectiu 1) i es fan referències més genèriques als continguts objecte de discussió.
- El contingut específic a l'interior de cada torn s'expressa a través dels codis de contingut. Al costat de la transcripció de cada torn s'inclouen els codis de contingut que es poden identificar a l'interior d'aquell torn. Els codis de contingut han contemplat *fragments de torn específics*, de manera que en un torn hi podem identificar més d'una categoria (codi) de contingut.

# SESSIÓ 1

## S1\_SQ\_01

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC – indagada MN.

13 MN Que clar fins aquí ja no tinc més, ajuda. (.) Però a la tarda puc <b>punxar-ho</b> no, jo, per exemple, també jo?	CS_ds IdTp	I-E+	01																
14 MC Si: Clar que si, sí sí. Et pots posar una sessió de... ((Breu interrupció per part d'altres persones de la sala))	IdTp	R-R																	
15 MN Perquè se'ls explica què penses que és això...	EP_am	F	I-E+	02															
16 MC Això?			R	I-D	03														
17 MN Sí				R-E															
18 MC No, no ho veuran, bueno, [tu els hi dius.]	EP_an EP_am			F	I-E'	04													
19 MN [No?]					R	I-D'	05												
20 MC Tu els hi dius que: bueno que farem unes estovalles, que aprendrem a muntar la taula, però clar, [si tu no ho fas]	EP_am				R c. (E)														
21 MN [Vale]					F-R														
22 MC Ells no [ho veuran]	EP_an				R c. (E)														
23 MN [No clar] (.) Pues <b>punxo el plat</b> [que és el següent veig que tens tu]	UpT_con				F	I-E	06												
24 MC [Eh.. Siii] Jo m'he posat dos sessions perquè, mmm.. recordo que els hi va costar	CS_ext VAL_epan EP_os					R	I-E	07											
25 MN Tots alhora no.							R	I-E	08										
26 MC Sí, sí sí tots [alhora]	EP_os							R	I-E	09									
27 MN [Sí?]									R	I-D	10								
28 MC Els hi hem de posar <b>jocs per taules</b> o sigui he posat dos sessions perquè si algú no acaba en aquesta sessió...	EP_os (T1/T2) CS_ext										R-E								
29 MN Mhm ((assenteix))											F-R								
30 MC ...continuar aquí i <b>jocs per taules</b>	CS_ext EP_os (T1/T2)										R c. (E)								
31 MN Vale. (.) Que no crec que acabin eh?	VAL_epan										F	I-E	11						

32 MC Punxar plats, posen una altra si vols, i. ()	CS_ext																	R	I-E
33 MN Vale, aquí tinc música jo (5 segons)	UpT_pre																		R-R

### Descripció de la seqüència 01

La MN inicia la seqüència 01 informant de les possibilitats d'ubicar temporalment l'activitat "punxar plats" en el seu pla de treball i sol·licita la confirmació de la MC (E+) qui confirma, amb reconeixement, la petició de la novella en el torn següent. En el tercer moviment de l'intercanvi, la MN eleva la prospectivitat i realitza un moviment d'entrega amb el que inicia un intercanvi dependent (15) on exposa l'actuació de la mestra d'inici de l'activitat en la situació. Malgrat no ser una demanda explícita d'informació o confirmació, l'aportació de la MN es formula de manera que sembla requerir la ratificació de la MC. Aquesta entrega de la MN no suscita, però, la confirmació i el reconeixement de la MC sinó que genera una sol·licitud d'aclariment (16) que provoca la nova entrega de la MN en el torn següent (17). Aquest intercanvi, on la MC sol·licita l'entrega de la MN, esdevé un intercanvi (demanda) preparatori i/o necessari per a formular l'entrega/explicació posterior. En aquest sentit, veiem com la resposta de la MN provoca l'entrega de la MC en el torn 18 on ofereix informació més explícita sobre aquesta actuació d'inici de l'activitat que estan planificant. La resposta de la MC, al mantenir el mateix grau de prospectivitat del moviment anterior en la relació responsiva, suposa l'inici de nou intercanvi. Aquesta breu explicació de la MC a propòsit de les actuacions d'inici de l'activitat, desencadena el requeriment de la MN en el torn 19 que mostra incomprensió sobre les actuacions mencionades per la MC. No obstant, aquest moviment demanda es solapa amb el moviment anterior de la MC i no esdevé un intercanvi depenent clar i explícit de demanda d'informació, ja que la MC, en el torn següent (veure torns 20-22), segueix ampliant amb entrega explicativa (iniciada a 18) sobre les actuacions d'inici de l'activitat.

En el torn 23, la MN accepta l'explicació de la MC i confirma a través d'una entrega, la ubicació temporal de l'activitat en el seu pla. Aquesta entrega genera una nova entrega de la MC qui accepta i justifica la necessitat d'ampliar la duració temporal de l'activitat que estan planificant (24). La MN respon, de nou, amb entrega, amb la que verbalitza i d'aquesta manera fa explícit l'acord de planificació. L'aportació de verbalització de l'acord que realitza la MN és recollit per la MC, qui, en el torn següent, confronta l'aportació de la MN (E) sobre les actuacions de desenvolupament de l'activitat (veure torns 23-26). L'aportació de la MC (26) genera la pregunta de la MN en el torn següent, demanant confirmació sobre l'organització de l'activitat que està plantejant la MC (27). Aquesta demanda provoca les entregues de la MC, amb les que explica l'organització proposada.

En el torn 31, la MN respon a l'entrega de la MC amb una nova entrega amb la que accepta l'aportació de la MC i el seu acord amb la previsió d'extensió temporal de l'activitat. La ME recull l'aportació de la MN i hi respon ratificant la duració-extensió temporal de l'activitat en el pla (E). La MN accepta l'aportació de la MC i hi respon amb un moviment de reconeixement.

En el torn 31, la MN respon a l'entrega de la MC amb una nova entrega amb la que accepta l'aportació de la MC i el seu acord amb la previsió d'extensió temporal de l'activitat. La ME recull l'aportació de la MN i hi respon ratificant la duració-extensió temporal de l'activitat en el pla (E). La MN accepta l'aportació de la MC i hi respon amb un moviment de reconeixement.



## S1\_SQ\_02

**SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA.** Caracterització guiada MC –acceptada directament (no es fa explícita la distribució específica de l'activitat en el pla; la tasca es pot portar a terme un dia a la rotllana)

La rotllana és una activitat habitual que es realitza cada dia a primera hora del matí com un moment de recepció i benvinguda dels nens i nenes a l'aula. Les mestres es poden referir a la "rotllana" com una activitat específica (la rutina de matí) o com una franja horària específica (primera franja del matí) en la que s'hi poden portar a terme altres activitats. En la seqüència 02, les mestres expliquen l'activitat portada a terme a l'hora de la rotllana, en aquest cas, l'explicació de les normes dels racons de joc de fora. No es refereixen a la rotllana com l'activitat de rutina habitual per això l'activitat és l'explicació de normes de racons i no a l'activitat de "rotllana" que té unes altres característiques. L'explicació de les normes dels racons es porta a terme a l'hora típica de la rotllana (primera franja horària del matí)

34 MC Llavors les rotllanes mira, avui he explicat els <b>racons de joc de fora, les normes</b> , perquè, la Núria ja ha vingut a la classe buscant [alguns]	IdTp	I-E	01		
35 MN [Jo només he fet] un petit comentari	EdT	R	I-E	02	
36 MC Bueno. I. I a mi hi ha hagut un parell de dies que m'han tirat totes les joguines al terra. Els hi he explicat que això no, que... Podem jugar però que no cal llençar-ho tot [a terra.]	VAL_epan EP_am	I c. (E)			
37 MN [Mhm mhm]		R-R			
38 MC Córrer a la classe tampoc perquè [has vist no?]	EP_am	I c. (E+)			
39 MN [Si això si que l'he vist]. És quan s'ajunten, eh?	VAL_epos	R	I-E+	03	
40 MC Si, per això estan separats. ()	VAL_epos		R	I-E	04
Que el joc de córrer és a fora, que en tot cas si tenen moltes ganes haurem d'anar a bilibos quan, quan [hi hagin]	EP_am	I c. (E)			
41 MN [Quan estigui muntat]	EP_am	I c. (E)			
42 MC Quan hi hagi algú, però que no, que de moment no te'l [deixen]	EP_am	I c. (E)			
43 MN [Vale.] (7 segons) Vale demà, demà ho repassaré.	UpT_con	R-R			
44 MC Vale.		F-R			

## Descripció de la seqüència 02

La MC inicia la seqüència 02 amb una entrega amb la que informa de l'activitat indicada en el seu grup classe, l'explicació de les normes que regulen l'estructura de participació en l'activitat dels racons. La MN respon amb una entrega responsiva amb la que ofereix informació puntual sobre la seva actuació en aquesta activitat indicada per la MC en el seu grup. Aquesta entrega de la MN, però, no provoca cap resposta per part de la MC qui, en el torn 36, continua prolongant la seva entrega inicial, amb la que explica les actuacions portades a terme a l'aula i que la MN respon amb reconeixement (37). En el torn 38, la MC continua prologant l'entrega inicial explicant les normes que regulen l'estructura de participació durant l'activitat, però col·loca un afegitó a l'entrega que fa que el moviment sigui més prospectiu (E+) i amb el que requereix la confirmació de seguiment de la MN. La MN confirma les observacions fetes per la MC i sol·licita de nou la seva confirmació (E+); la MC confirma l'apreciació formulada per la MN sobre el funcionament que fins ara ha observat de l'activitat i, a través de l'entrega, afegeix informació puntual sobre les normes. En la segona part del moviment del torn 40, la MC reprèn la idea anterior i prolonga l'entrega iniciada en el torn 34. En el torn 41, la MN prolonga l'entrega de la MC completant la seva aportació, anticipant-se a les paraules de la MC relatives a l'estructura de participació social de l'activitat La MC (42), continua desenvolupant la seva entrega explicativa; la MN accepta l'aportació de la MC i hi respon amb un moviment de reconeixement.





### Descripció de la seqüència 03

La MC inicia la seqüència 03 amb un moviment entrega amb la que explica la ubicació temporal de l'activitat "pintar amb cavallets" en el seu pla; la MN accepta l'aportació i hi respon amb un moviment de reconeixement. La MC, en el torn 46, prolonga l'entrega inicial convertint-la en un moviment més prospectiu (E+) amb el que aporta informació sobre les actuacions d'inici de l'activitat i sol·licita la confirmació de la MN. La MN hi respon elevat la prospectivitat i formulant una demanda a la MC a través de la que explora l'organització i funcionament del material (47). La MC hi respon aportant la informació sol·licitada. La MN, en el torn 49, continua explorant formes d'organització i funcionament dels materials, prolongant el moviment de demanda iniciada en el torn anterior (47). Aquesta demanda provoca una nova entrega de la MC en el torn 50 amb la que amplia la informació relativa a l'organització del material que preveu la tasca. En els torns 51 i 53, la MN continua sol·licitant més informació sobre els usos dels materials. La MC hi respon aportant més informació (54 i 56). La MN hi respon amb reconeixement i en els torns 57 i 59 prolonga/comparteix l'entrega de la MC pronunciant amb les seves paraules l'aportació que podria haver proporcionat la MC. La MC, per la seva banda, respon amb moviments de reconeixement l'entrega que ha prolongat la MN (58, 60). En el torn 61, la MN no finalitza l'intercanvi dependent iniciat sinó que manté la prospectivitat del moviment i formula una nova entrega responsiva amb la que informa de les actuacions dels nens, a la que la MC respon amb reconeixement. Així mateix, en el torn 63, la MN realitza una nova entrega responsiva amb la que accepta l'aportació de la MC relativa a la dinàmica de l'activitat i informa de la ubicació temporal de l'activitat en el seu pla. En el torn 64, la MC formula una nova entrega responsiva amb la que accepta i precisa la proposta d'ubicació temporal realitzada per la MN formulant-li indicacions per a l'inici i franja més idònia per a la seva realització. La MN accepta l'aportació de la MC amb un moviment entrega que la MC respon amb nova entrega en els torns 68 i 70 on justifica, d'alguna forma, la franja horària proposada. A través d'aquesta cadena d'entregues responsives successives, les participants no contrasten ni contradiuen cap element aportat per l'altra, sinó que a través d'aquest tipus d'intercanvi acorden la ubicació temporal i desplegament de l'activitat en els respectius plans i per fer-ho, cada una, des del seu rol de tutores de grup, aporten elements rellevants sobre la mateixa. En aquest sentit, la MN aporta informació relativa al seu grup, fent referències a l'organització de la seva planificació i la MC, que domina l'organització, la dinàmica i, en definitiva, el sentit últim de l'activitat a l'aula i al nivell, utilitza l'entrega per afegir informació i justificar la pertinença de l'organització i funcionament de l'activitat plantejada. En el torn 71, i de manera molt puntual, s'observa com la MN contribueix a prolongar l'entrega de la MC completant-li l'aportació sobre l'inici de l'activitat. La MC accepta l'aportació de la MN i l'amplia breument referint-se a la seqüència idònia per l'activitat. La MN hi mostra acord i respon amb un moviment de reconeixement amb el que finalitza el darrer intercanvi de la seqüència.



#### Descripció de la seqüència 04

La MC inicia la seqüència 04 amb un moviment entrega amb la que informa i justifica la ubicació temporal de l'activitat "llibres blancs" en el pla i la justifica per les actuacions dels nens (75, 77). En el torn següent, la MN no realitza cap moviment de reconeixement sinó que prolonga l'entrega de la MC, completant-li la idea, anticipant-se a les paraules. En el torn 77, la MC continua estenen la idea i prolongant l'entrega recollint, puntualment, les paraules de la MN. En el torn 78, la MN manté la prospectivitat del moviment i formula una nova entrega amb la que contrasta l'aportació de la MC aportant informació sobre les pròpies actuacions, sobre la disposició del material a l'aula que no afavoreix que els nens s'hi relacionin. Tanmateix, aquesta estructura comunicativa es repeteix uns torns mes avall on la MN de nou a través d'entregues responsives contrasta les aportacions de la MC, en aquesta ocasió indicant el tipus organització que prefereix per a realitzar-la a l'aula (84) (veure el conjunt de torns de 78 a 86). A continuació descrivim amb major detall l'actuació de les participants al llarg d'aquest fragment.

A l'entrega de la MC sobre l'activitat dels llibres blancs (77), la MN hi respon amb nova entrega amb la que aporta informació relativa al seu grup (78). La MC recull l'aportació i informa, a través de l'entrega, de les actuacions de la mestra i dels nens en el seu grup (79) (E). La MN accepta l'aportació de la MC i hi respon amb reconeixement. En el torn 81, la MC manté la prospectivitat i realitza una nova entrega amb la que explica la seqüència i ajust temporal entre activitats en el seu grup. La MN respon a l'entrega realitzant una nova entrega responsiva (82), acceptant l'aportació de la MC i alhora informant que procedirà a ajustar-ho en el seu grup. Aquesta entrega no es resposta per la MC, qui en el torn 83, prolonga l'entrega iniciada anteriorment (a 81). La MN respon a l'entrega de la MC amb una nova entrega (84) on, de nou, contrasta l'aportació de la MC amb l'experiència en el seu grup aula, manifestant la seva preferència en una determinada estructura de participació social dels nens en l'activitat. La MC hi respon amb una nova entrega amb la que accepta l'aportació de la MN i continua informant de les actuacions en l'activitat.

Finament, en el torn 87, recull la preferència manifestada per la MN sobre l'estructura de participació social i aporta més informació sobre aquesta. Observem així com es produeix un canvi en la tipologia d'intercanvi ja que la MN respon amb reconeixement les entregues de la MC.





112 MN	[De 3 a 4]. () Val, li diré que entraré a tres quarts per fer el pastis	UpT_con EP_os (T1/T2)								F	I-E	og		
113 MC	Vale.										R-R			
114 MN	Que si no se m'allargarà molt	EP_os (T1/T2)									I c. (E)			
115 MC	Sí, que expliqui el conte jo el tinc	EP_ams CS_dm									R	I-E	10	
116 MN	Val											R-R		
117 MC	I acabeu ballant no sé la cançó de la felicitat o lo que [( )]	EP_os										I c. (E)		
118 MN	[Val, aniré a confirmar] que vingui realment	CS_ds										R	I-E	11
119 MC	Sí												R-R	
120 MN	Que ho sàpiga, o que avui no li vagi malament pel que sigui	CS_ds											I c. (E)	
122 MC	D'acord												R-R	
122 MN	Val ()												F-R	
123 MC	Substitució, per tant tu et lliures avui si si sí. (5 segons). Llavors a..a veure, rotllana tu () Tu no tens cap dia rotllana, eh? Bueno (10 segons)	CS_ds UpT_pre		F	I-E	12								
124 MN	Per què? Què volies fer? Què fas tu?	UpT_pre			R	I-D	13							
125 MC	No, perquè a mi me la fa la..	CS_ds				R-E								
126 MN	Ja per deslliurar-te per una mica, no?	CS_ds				F	I-E	14						
127 MC	No, no no, no per.. llavors aquí he posat això, com que me la fa la Mariona, que faci les rutines i els càrrecs i que faci una mica de <b>conversa, de jocs orals</b> jo que sé, veig veig coses que puc trobar a la platja, que vagin dient, veig veig coses que puc trobar, jo que sé... en un supermercat, perquè serà la seva primera rotllana.	UpT_pre CS_ds ET_cat					R	I-E	15					
128 MN	[Val]							R-R						
129 MC	Mhm							F-R						

### Descripció de la seqüència 05

La MC inicia la seqüència 05 informant sobre les condicions que defineixen el seu pla de treball a través d'una entrega que esdevé preparativa de moviments posteriors, es converteix en el torn 95 en una entrega (+) i en el torn 97, en una demanda explícita d'informació amb la que requereix informació sobre els condicionants del pla de la MN (franges d'intervenció de la mestra de suport). Aquesta demanda provoca l'entrega de la MN en el torn 98 on informa de les franges en els que compta amb el suport d'altres mestres. La MC hi respon mantenint la prospectivitat i formulant una nova entrega (99) que es respon amb reconeixement per la MN (aclareixen la informació aportada per la MN). Malgrat el moviment de reconeixement puntual de la MN (100) es desencadena una nova estructura d'intercanvis d'entregues responsives successives, a través dels quals les participants estableixen el punt de partida per iniciar la planificació (quines condicions tenim i què podem fer) (veure tornos 99-103) i on la MN aporta informació sobre l'estat del seu pla i la MC formula propostes específiques per ajustar les activitats que cal ubicar-hi. La proposta d'activitat formulada per la MC (103) desencadena una demanda d'informació de la MN en el torn següent (104) per a confirmar la possibilitat d'implementació de l'activitat per part de la mestra de suport i que la MC respon amb l'entrega/informació corresponent (105, 107). Aquest intercanvi es repeteix als tornos 108 i 110 on la MN sol·licita informació sobre la franja horària prevista per la realització de l'activitat i que la MC respon amb entrega i aportant la informació sol·licitada.

Del torn 112 al final de la seqüència, es desencadena una estructura diferent. Fixem-nos en els tornos 112 i 114 on la MN a través d'un nou intercanvi (entrega) confirma la ubicació temporal de l'activitat en el seu pla; entrega que genera el reconeixement de la MC en el torn següent (113). En el torn 114, la MN continua estenent l'entrega que havia iniciat a 112 i, en aquesta ocasió, la MC no hi respon amb reconeixement sinó amb una nova entrega amb la que recorda els acords presos sobre l'estructura de l'activitat, formulant recomanacions per a concretar-la a l'aula (115, 117). La MN hi respon amb reconeixement (116) i amb nova entrega (118) on confirma la possibilitat de la realització de l'activitat proposada per part de la mestra de suport. La MC hi mostra acord amb un moviment de reconeixement i la MN, al seu torn, també expressa acord. En el torn 123, la MC reprèn un intercanvi anterior i com a feedback a un moviment anterior de la MN (100) ratifica les condicions de l'organització-condicions del pla de la MN (no adopta la forma de pregunta), la MN hi respon sol·licitant informació que la MC respon en el torn següent. La MC (127) explica l'activitat que té prevista en aquesta franja del matí que compta amb la mestra de suport (Mariona). La MC explica breument les característiques de l'activitat (conversa-jocs orals) que ha previst per la Mariona a l'hora de la rotllana de matí.











213 MC Bueno, ja en buscarem o podem buscar dibuixos	EP_am (f) + CS_dm		F	I-E	05														
214 MN He vist algun animal, he vist alguna sireneta...	CS_dm			R c. (E)															
215 MC Contes populars. Si no podem anar per les classes a veure si trobem jo que sé, un porquet, una caputxeta vermella..	EP_am (f) + CS_dm			I c. (E)															
216 MN ..un llop.	EP_am(f) CS_dm			I c. (E)															
217 MC Un llop. I a veure, i que.. que diguin de quin conte és, no? O sigui refrescar una miqueta.. Parlar una mica de.. [d'aquests personatges]	EP_am(f) CS_dm EP_an ET_cat			I c. (E)															
218 MN [Doncs si tu fas di.. dimecres] aquí, podia fer en un altre forat no? O	CS_dtp			R	I-E+	06													
219 MC Si.										R-R									
220 MN Ho dic per les titelles	CS_dtp									I-E c.									
221 MC D'acord. () E: pues això, mirar.. mirar les titelles, recordar de quins contes són..	ET_cat									R	I-E'	07							
222 MN I el que puc continuar aquí és punxant. Perquè jo no crec que m'ho acabi	CS_ext									I c. (E)									
223 MC Noo, si no fes <b>[jocs, a les taules]</b>	CS_ext EP_os (T1/T2)									R	I-E	08							
224 MN [És que aquí hi ha estoneta eh?! [Aquí hi ha una hora, ben bé]	CS_ext									I c. (E)									
225 MC [Mhm ((assenteix))]. Doncs continua punxant aquí i <b>jocs a la taula</b> . (12 segons)	CS_ext EP_os (T1/T2)									R	I-E	09							
226 MN Val, i potser puc mirar lo del contes aquí..	CS_dtp												R-R						
227 MC A la tarda, un dia a la tarda, sí	CS_dtp												F-R						
228 MN [Mmh, mhm] (15 segons, Vale.													F-R						
229 MC I en punt hem refrescat la memòria dels contes. llavors, cada taula, ha d'escollir un conte.	EP_os + ET_cat												I-E'						
230 MN Val													R-R						









canvis realitzats. La MC hi respon també formulant una nova entrega responsiva on informa de la nova activitat que cal planificar un cop fet els canvis. En aquests primers tornos podem observar (malgrat la demanda de reconeixement puntual que s'inclou en l'aportació inicial de la MC) un intercanvi en què les participants estableixen les condicions de partida per a la realització de l'activitat "conversa sobre contes populars". Un intercanvi que inclou moviments que es relacionen respectivament, a través d'entregues responsives successives amb les que les mestres aporten informació relativa als seus respectius grups.

En el segon moviment del torn 211, la MC inicia una nova seqüència sol·licitant informació a la MN relativa al material que necessiten per a l'activitat (\*demanda necessària per a concretar l'activitat). Aquesta demanda provoca la resposta/entrega de la MN en el torn següent. Així mateix, la MC no tanca l'intercanvi sinó que en el 213 formula una nova entrega, que prolonga en el torn 215, on indica la necessitat de buscar el material per l'activitat (titelles); una entrega que es no és resposta inicialment amb reconeixement per part de la MN sinó que és resposta amb la prolongació de l'entrega (216), completant la idea expressada per la MC en el moviment anterior. La MC respon repetint l'aportació de la MN i tancant l'intercanvi i també la seqüència amb un moviment de reconeixement (217).

En el segon moviment del torn 217, la MC reprèn l'intercanvi iniciat en la seqüència anterior i desenvolupa l'entrega iniciada en el torn 211, amb la que informa les característiques de l'activitat, en concret, de la seva seqüenciació. La MN hi respon amb un moviment més prospectiu (nou intercanvi) amb el que sol·licita la confirmació de la MC (E+) sobre la ubicació temporal de l'activitat (218) i que la MC respon amb reconeixement. En el tornos següents (220, 222, 224) la MN desenvolupa l'entrega iniciada al torn 212, disminuint-ne el grau de prospectivitat inicial (es converteix en entrega) i amb la que explora algunes propostes per a la ubicació temporal de l'activitat en el seu pla. La MC hi respon a l'entrega desplegada per la MN a través de moviments de reconeixement (219, 221) i, en els tornos 223 i 225, ofereix una resposta més àmplia amb entrega responsiva amb la que matisa la proposta de la MN plantejant-li una proposta alternativa que li permeti ajustar millor les activitats en el pla de treball. Aquesta entrega de la MC genera en el torn 226 una entrega responsiva de la MN amb la que accepta la proposta de la MC i informa de la ubicació final de l'activitat "contes populars" en el seu pla. La MC hi respon amb reconeixement. Aquest ús de l'entrega per part de la MN (torns 218-225) també ens fa pensar en un tipus de parla exploratòria amb la que la MN verbalitza els condicionants del seu pla (les situacions que fan possible la ubicació de l'activitat) i, malgrat no sol·licitar informació explícita a la MC, aquesta hi respon amb orientacions-propostes d'ubicació (entregues) dirigides a ajustar la ubicació del conjunt d'activitats en el pla de la MN.

En el torn 229, la MC reprèn l'entrega iniciada en tornos anteriors (217) i l'estén, continuant així aportant informació sobre l'estructura de l'activitat (seqüència) (229, 231, 233). Aquesta entrega es respon amb reconeixement per part de la MN (230, 232) i en el torn 234, hi respon de forma més prospectiva a través d'una demanda, amb la que sol·licita de nou informació sobre l'extensió temporal. Aquesta demanda provoca l'entrega de la MC en el torn següent, on formula una precisió sobre l'extensió de l'activitat; al torn 239 respon de forma més precisa a la petició de la MN.

En el torn 236, la MN formula una nova entrega responsiva amb la que informa del conjunt de les activitats incloses en el seu pla de treball per tal de trobar l'espai adequat per a la ubicació temporal de l'activitat que estan planificant i formula propostes específiques per la ubicació de les tasques que inclou l'activitat dels contes (tria del conte, realització del dibuix...). Aquesta entrega de la MN (236) es prolonga en tornos posteriors (238, 240, 242) i a la que la MC respon amb reconeixement (237). Es pot apreciar de nou l'activitat de la MN la forma que adopten les entregues de la MN, que adopten un format de parla exploratòria que provoca l'efecte d'ham en la MC en el tornos 241 i 243. En aquests tornos, la MC, al fil de les aportacions de la MN, formula propostes específiques, per tal de la facilitar una ubicació temporal més ajustada de les tasques en el pla de la MN.

Així mateix, en el torn 250 enlloc de tancar l'intercanvi a través d'un moviment de reconeixement, eleva la prospectivitat i formula una entrega (+) amb la que sol·licita confirmació a la MC sobre la ubicació d'altres activitats per tal d'ajustar millor la ubicació temporal de "contes populars". La MC hi respon amb reconeixement i la MN tanca l'intercanvi dependent que havia iniciat també amb reconeixement. En el torn 255, reprèn de nou l'entrega iniciada anteriorment (217) i que ha anat desenvolupant al llarg de la seqüència i la continua estenen aportant més informació sobre l'estructura de l'activitat (seqüència). En aquesta ocasió, l'entrega de la MC genera diverses reaccions per part de la MN. En primer lloc, la MN hi respon a 256 recollint l'aportació de la MC i formulant la idea de forma més explícita, precisant el procediment de realització l'activitat, a través d'una nova entrega responsiva (la formulació i l'entonació del moviment ens fa decantar per a categoritzar el moviment com a responsiu i no com a prolongatiu) a la que la MC respon amb reconeixement (257) i amb una breu justificació en el torn 259 a través d'una nova entrega. Aquesta darrera entrega no es respona per la MN, qui en el torn 260, reprèn l'intercanvi anterior i respon a l'entrega de la MC elevat la prospectivitat del moviment formulant una demanda. Aquest tipus d'intercanvi es repeteix en torns posteriors, amb els que la MN explora les característiques de l'activitat (formes de presentació dels materials (260, 264) i de l'estructura de participació que reclama la seva posta en marxa (262), la MC hi respon aportant les informacions requerides. En el torn 267, la MC respon a la demanda de la MN (262), amb una nova entrega amb la aporta informació més precisa sobre la seqüència que requereix l'activitat i les actuacions de les mestres en el seu desenvolupament. Aquesta entrega genera algunes demandes per part de la MN sobre la preparació dels materials de l'activitat (268, 270) que són respostes amb les entregues corresponents per part de la MC (270, 272). En el torn 273 i 275, la MN no respon a l'entrega de la MC amb el reconeixement esperat en l'intercanvi, sinó que manté la prospectivitat del moviment formulant una entrega responsiva, amb la que accepta les aportacions de la MC i formula amb les seves paraules algunes elements de la caracterització de l'activitat, fent referència a les seves actuacions per a la preparació de l'activitat. La MC respon a l'entrega de la MN amb reconeixement (274).

Finalment, veiem un darrer tipus d'intercanvi (275 a 279) on la MC reprèn la caracterització de l'activitat, ampliant la informació relativa a l'estructura de l'activitat i a les formes de participació que reclama l'activitat (seqüència i actuacions del nens en l'activitat). La MN accepta l'aportació de la MC i informa de la ubicació temporal de l'activitat en el seu pla, moviments que són categoritzats com a reconeixements (276, 278).

## S1\_SQ\_08

SI PLANIFICACIÓ | CHARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC –indagada per la MN (indagació puntual de les característiques de la tasca i la seva ubicació en el pla)

280 MC Llavors m'he posat, (...) com que haurem, haurem punxat el plat..	IdTp	I-E	01				
281 MN Mhm ((Assenteix))		R- R					
282 MC Jo he posat <b>retallar els coberts amb la tisora</b> . Els coberts se retallen. Però a més.. ()	ET_cat	I c. (E)					
283 ((Interrupció))							
284 MC Retallar els coberts, això si què és ràpid.]	ET_cat	I c. (E)					
285 MN [I lo del, això de <b>la pasta</b> ..?	IdTp	R	I-D	02			
286 MC I llavors, e.: omplir el plat amb pasta, és, amb un... amb un palet d'aquests de les orelles, saps? És.. Agafar pintura groga, i fer fideus. Fideuets, grafisme. Omplir-lo de fideuets. És pintura també eh?..	ET_cat	R- E					
287 MN Vale			F-R				
288 MC I una altra sessió amb un raspall de dents, els hi farem fer salsa de tomàquet. [Vale?]	ET_cat	R c. (E)					
289 MN [És xulol. () Pues, quasi que ho podria fer aquí jo, lo de ras... lo dels (( fideuets ))].	CS_dtp	F	I-E	03			
290 MC [Pues sí, pues sí].			R- R				
291 MN No?			I c. (E+)				
292 MC Sí. Sí, sí sí sí. ()			R- R				
293 MN Acabarem el divendres fort, amb pintura (15 segons) L'hauré de buscar.	UpT_con EP_am (f) + CS_dm		F-R				
294 ((Interrupció))							
295 MN Vale. () Doncs em quedaria o aquí o aquí.	CS_dtp		F	I-E	04		
296 MC E: <b>retallar els [coberts]</b> .	IdTp			R- R			
297 MN [Retallar els coberts].	IdTp			I c. (E)			
298 MC Posa t'ho on vulguis, això és ràpid eh? Bueno ràpid, qui domina, qui no en sap no se'n surt. I. bueno, hem d'ajudar una miqueta.	ET_cat VAL_epan EP_am			R	I-E	05	

### Descripció de la seqüència 08

La MC inicia la seqüència 08 amb una entrega (282) amb que informa de la ubicació de la tasca "retallar coberts amb tisora" en el seu pla. La MN hi respon inicialment amb reconeixement i en el torn 285, a través d'un moviment de demanda, amb la que sol·licita informació sobre una tasca específica "omplir el plat amb pasta". La MC hi respon amb l'entrega requerida amb la que informa de les característiques de la tasca assenyalada per la MN, centrant-se en la seqüència i els materials que requereix la seva realització (286, 288). En el torn 289, la MN respon amb nova entrega responsiva amb la que valora positivament l'activitat plantejada per la MC i informa de les possibilitats d'ubicació temporal de l'activitat en el seu pla. En el torn 295 la MN, un cop distribuïda l'activitat/tasca "omplir el plat amb pasta", a través d'una nova entrega, informa de les franges temporals que li queden per ubicar una les tasques que requereix l'activitat de parar la taula "retallar coberts"; la MC hi respon amb nova entrega, oferint informació sobre elements d'extensió temporal d'acord amb les possibilitats d'actuació dels nens. Aquest moviment suposa el final de la seqüència i ja que no és respost per la MN.

Els torns 299 a 356 no han estat analitzats per les dificultats que impedeixen seguir i analitzar en detall la conversa de les mestres); intervenen altres mestres en la conversa.

### S1\_SQ\_09

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA DE TASCA. Caracterització guiada MC –indagada per la MN sense formes d'indagació (no fa explícita la ubicació específica de l'activitat en el pla; la identificació inicial de la tasca ja incorpora la franja temporal en què cal situar l'activitat en el pla)

355 MC Bueno. (10 segons) I aquí? Què fallen...?		I-E	01					
356 MN Mmmm...		R-R						
357 MC Ah, sí, veus, aquesta, de <b>mirar com ens cordem les bates</b> . Un dia... després del pati...Si, sí, tu també ho tens. Arribem, ens traiem tots les ba... o ens mirem com portem la bata	IdTp EP_os ET_cat	I c. (E)						
362 MN Saps que trobo? [Que són molt difícils..].	VAL_etcat	R	I-E	02				
363 MC [Cordada].	ET_cat	I c. (E)						
364 MN ...aquests botons per ells.	VAL_etcat		I c. (E)					
365 MC [Si].			R-R					

366 MN [És que] és aquí.	VAL_etcat	I c. (E)					
367 MC Però és que justament estan fets aquí.. [Perquè].	ET_cat	R	I-E	03			
368 MN [Són incomodíssims].	VAL_etcat	I c. (E)					
369 MC S'hagin..			I c. (E)				
370 (Ø) Jo també, jo deia lo mateix abans i vaig dir pues escolta no se'ls hi ha acabat complicant la vida als xiquets? Però va molt bé, perquè van practicant molt els uns amb els altres.	VAL_etcat	R	I-E	04			
371 MC No m'ho vas explicar tu? Bueno no sé qui m'ho va dir, està fet [expressament].			I c. (E)				
372 MN [Al meu cole les dúiem al darrer].							
373 (Ø) [Què és el que et van dir?]							
374 (Ø) va bé (parlen diverses persones)							
375 MN Al meu cole les dúiem al darrera i i llavors fèiem un tren i ens ajudàvem.	ET_cat		R	I-E	05		
376 MC Clar, la idea és ajudar-se. [Estan aquí perquè se'ls ha d'ajudar].	ET_cat			R	I-E	06	
378 MN I [Nosaltres el teniem al darrer]. quan érem petits.					R-R		
379 MC Doncs això ens mirem a veure si la porten tots del dret perquè n'hi ha que se la posen del revés..	ET_cat VAL_epan				F	I-E	07
380 (Ø) Sí sí [sí sí].							
381 MN [Sí, això ja ho] vaig fent.	EP_am					R-R	
382 MC [Que si no poden], no cal que vinguin tots ajuda a nosaltres sí què, entre ells s'han d'ajudar.. I per treure-la igual	EP_os						I c. (E)
383 MN Mmhh, mmhh... ((assenteix))							R-R
384 MC No? I explica'ls-hi bueno, °que...° que l'etiqueta... va al darrera, que quan se la treuen l'han de penjar per la beta, perquè això encara [no..]	EP_am						I c. (E)
385 MN [Mhm mhm..] ((assenteix))							R-R
386 MC Hi ha nens que no la pengem amb la beta... () Bueno, parlar una mica del tema de les bates.	VAL_epan ET_cat						I c. (E)
387 MN Vale.							R-R
388 MC °I ja està° () L'activitat [conjunta pues..]							F-R

## Descripció de la seqüència 09



La MC inicia la seqüència 09 a través d'un moviment entrega (355, 357) amb la que informa de l'activitat pendent d'ubicar en el pla "mirar com ens cordem les bates". En el torn 357, la MC nomena l'activitat objecte d'ubicació en el pla i alhora n'inicia la seva caracterització, fent referència al moment de realització de l'activitat i a les actuacions d'inici. Aquest moviment entrega es respon amb reconeixement per la MN qui accepta la proposta d'activitat plantejada per la MC. Aquest intercanvi esdevé l'intercanvi central, nuclear de la seqüència. Així mateix, en el torn 362, la MN inicia un intercanvi dependent (362 i 364) amb el que a través d'una entrega responsiva valora el grau de dificultat de l'activitat; aquesta entrega genera inicialment el reconeixement de la MC (365) i una resposta entrega (367, 369) a través de la qual assenyala l'adequació de l'activitat. Al torn 375, la MN informa de com es concretava l'activitat a la seva escola, i seguidament, la MC, de nou, justifica la pertinença de l'activitat a realitzar (376).

En el torns 379, 382, 384, 386, la MC reprèn la caracterització de l'activitat i de l'entrega de l'intercanvi nuclear de la seqüència a través de la que explica les característiques de l'activitat, (en què consisteix) i l'estructura de participació social prevista per portar-la a terme, en concret, fa referència a les actuacions de la mestra (nomena les consignes per introduir l'activitat a l'aula i a formes d'organització social de l'aula (formes d'ajuda mútua entre els alumnes). La MN mostra acord a les aportacions de la MC i hi respon a través de moviments de reconeixement.

## S1\_SQ\_10

**SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA.** Caracterització guiada MC –indagada MN (malgrat sigui punt puntual)-

Seqüència molt breu que té lloc en un context de caracterització de tasques.

389 MN	[Ara tinc lliure jo, puc anar... fent fotocòpies?	EP_am(f)	I-D	01	
390 MC	Sí. I Fent el muntatge.	EP_am(f)	R-E		
391 MN	Ah vale, ah... reduir allò petitó, d'acord.	EP_am(f)	F-R		
392 MC	Sí		F-R		
393 MN	Puc fer això, imprimir-me les... cançonetes. I: i anava a dir una altra cosa però se m'ha anat. Bueno. Fem les fotocopies. Avançant d'aquestes de parar taula. () Vale.	EP_am(f)	F-R		
394 MC	Sí? Ho veus clar?		F	I-D	02







per a la ubicació de l'activitat en el seu pla. Un conjunt d'entregues de la MN que adopten la forma d'una parla exploratòria que s' efectua per provocar l'efecte d'ham en la MC en el torn 434 i 438; una resposta de la MC que s'articula en forma de reconeixement.

Tanmateix, en els torns 436, 440 i 442 la MC hi respon amb noves entregues (inacabades) amb les que intenta aportar més elements de justificació per tal que l'estructura prevista d'activitat conjunta sigui possible. La MN, al seu torn, segueix desenvolupament l'intercanvi (entrega) anterior i aporta informacions relatives a la ubicació temporal de l'activitat en el seu pla. Aquesta entrega es segueix prolongant en torns posteriors (445, 447, 449) amb els que la MN confirma (i justifica) la ubicació de l'activitat degut a l'existència o no de les condicions situacionals per portar a terme l'estructura de participació social prevista. Així mateix, aquesta entrega inicial de la MN augmenta lleugerament el seu grau de prospectivitat a través de l'afegitó final que converteix el moviment en un moviment més prospectiu (E+) i amb el que la MN sol·licita la confirmació de la MC sobre la ubicació i extensió temporal de l'activitat. La MC hi respon mostrant reconeixement. (443-451) i en el torn 452 amb una nova entrega amb la que formula una altra proposta que ajudi a l'organització conjunta de l'activitat: la MN no hi respon amb reconeixement sinó que, en el torn 453, formula una demanda amb la que sol·licita informació sobre les característiques de l'activitat; demanda que provoca l'entrega informativa de la MC en el torn següent, on comença a exposar l'estructura de l'activitat (seqüència, espai) (454).

En el torn 455 la MN respon a l'entrega de la MC amb una nova entrega responsiva amb la que interpreta la resposta proporcionada per la MC (concreta les característiques de l'activitat) i que, malgrat no formular-se en forma de demanda, sembla requerir algun tipus de confirmació per part de la MC. La MC, seguidament, contrasta l'aportació de la MN sobre les característiques de l'activitat i aporta informació les actuacions dels nens en l'activitat (456); entrega que provoca seguidament la demanda de la MN (457) amb la que continua explorant algunes característiques de l'activitat i que genera, al seu torn, l'entrega informativa de la MC. Seguidament, la MN (459) formula una nova entrega amb la que la informa puntualment de les característiques d'un tipus específic de psicomotricitat i sobre que la MC ha comentat que desconeixia. L'entrega queda interrompuda perquè finalitza l'hora de la reunió de planificació.

# SESSIÓ 2

## S2\_SQ\_01

SI PLANIFICACIÓ | CHARACTERITZACIÓ SITUADA DE TASCA. Caracterització guiada MC –indagada MN (no es discuteix la distribució específica «hora de racons establerta en el cicle»-

1 MN Que... és, és a l'altre.. En a l'altre calendari en el de la setmana passada és on tinc apuntat els reforços i tot això.						
2 MC Ah.						
3 MN Però és igual]		I-D				
4 MC [Te'n recordes] o no?		R1-E				
5 MN Sí, per això he agafat els horaris. () Ui quina calor per favor.		F-R				
6 MC ((Riure)) ()		F-R				
7 MN Aquest dimecres quina fa el <b>racó</b> ? Tu o jo?	UpT_pre (cicle)	I-D	01			
8 MC Ah bueno, ens ho... començo jo sí [vols.]	UpT_pre (cicle)	R1-E				
9 MN [No, m'és] igual [he].		F-R				
10 MC [Vale.]		F-R				
>És veritat vès jo això no ho tenia...< ()	UpT_pre (cicle)	R2-E				
11 MN Jo perquè aquest matí: >he vist a la Núria amb el [paper i l'he dit, dic quan.]	UpT_pre (cicle)	F	I-E	02		
12 MC [E:: (pues d'allò::)]		R2 c. (E)				
13 MN ho comencem això? Diu "Aquesta setmana" I dic "Ostres pues quan em toca?"<	UpT_pre (cicle)		I c. (E)			
14 MC Jo tinc..		R2 c. (E)				
15 MN Vale llavors jo ja [m'apunto.]	UpT_con		I c. (E)			
16 MC [..A mira] està apuntat [era el dimarts]	UpT_pre (cicle)	R2 c. (E)				
17 MN [que per la següent] ho faig jo.	UpT_con		I c. (E)			

18 MC °Dimarts, Neus <b>racons de joc</b> . Neus fora° ((anota))	UpT_con	R2 c. (E)					
19 MN °Setmana del 20..°		F-R					
20 MC °Neus i Sara°		R2 c. (E)					
21 MN °El 23°, que curteta..		F-R					
22 MC Això vol dir, que demà..	ET_cat	R2 c. (E)					
23 MN °Demà°, si		F-R					
24 MC A la meva classe, bueno, obrim portes, com cada dia..	ET_cat	R2 c. (E)					
25 MN Ah, a tu et toca demà?	ET_cat	F	I-D	03			
26 MC Si. Jo estic a fora.	ET_cat		R-E				
27 MN [Mmhh] ((assenteix))			F-R				
28 MC [I a llavors] a.: tot lo que sigui més de.., per exemple	ET_cat	R2 c. (E)					
29 MN [Què et toca?]	IdTp (s)	F	I-D	04			
30 MC [Bueno ens ho podem] partir. Tot lo que sigui de pintures	ET_cat	R2 c. (E)					
31 MN <b>Racó motriu</b> . a mi me l'haureu d'explicar el racó motriu.	IdTp ET_cat		I c. (D)				
33 MC [Mmhh] Treuen el cable.	EP_an+ET_cat		R	I-E	05		
34 MN [Mmhh] ((assenteix))				R-R			
35 MC Llavors allà fan construccions. Treuen per exemple el pàrquing de cotxes i munten unes vies.. vale? Clar , per tot això necessiten espai	EP_an+ET_cat			I c. (E)			
36 MN Això era a fora?.	ET_cat			R	I-D	06	
37 MC A fora.	ET_cat				R-E		
Racó motriu és això	ET_cat				I c. (E)		
38 MN [AL. Al menja.. Al tros de menjador. [AqueLL.]	ET_cat				F	I-E	07
39 MC [Si]						R-R	
40 MN ..espai.							I c. (E)
41 MC El cable. El pàrquing amb les vies, i el. els bilibos, els bilibos ja veuràs que són com un, un, un..	ET_cat						I c. (E)
42 MN Ho he vist, com uns, un... unes coses rares...	ET_cat						I c. (E)

43 MC [Si, si, si.]				R-R			
44 MN [..De colors.]				I c. (E)			
45 MC Si i llavors a vegades allí ja seuen i s'arrossequen..	ET_cat+EP_an			I c. (E)			
46 MN [Mhm.. mhm..] ((assenteix))				R-R			
47 MC [O hi ha cordes] i també s'arrossequen.. I això en principi, el hi deixem allà, eh?	ET_cat+ EP_an			I c. (E)			
48 MN Vale. I ja vau dir que límit de nens no n'hi ha no?	ET_cat			R	I-E+	o8	
49 MC No. [No no no].					R-R		
50 MN [Vale]					F-R		
60 MC I ja està. >Em sembla que no traiem res més eh?<	ET_cat			I c. (E)			
61 MN Ho traiem [nosaltres, no?]	EP_am			R	I-E+	og	
62 MC [El cable t'has vist algun dia? [És una caixeta que hi ha de..]	ET_cat CS_dm			I c. (E)			
63 MN [..No.]				R	I-E		
64 MC ..Que hi ha de..				I c. (E)			
65 MN [No, si no després hi anem un moment]	EP_am(f)				I c. (E)		
66 MC [..de fusta, i tot de fustes] de colors i fan construccions, XULÍSIMES EH.. Eh.. cadascú comença fent la seva construcció i al final pues és una construcció comunitària. Est.. fan unes construccions.. Bueno, una passada, els hi agrada molt això.	ET_cat EP_an VAL_epan			I c. (E)			
67 MN Vale pues després sí a cas anem un moment i m'ensenyes..	EP_am(f)			R	I-E	10	
68 MC Si					R-R		
69 MN on és el material.	CS_dm				I c. (E)		
70 MC [Molt bé]					R-R		
71 MN [Per saber-ho] més que res.					I c. (E)		
72 MC Sí sí sí sí està allí en una caixeta. [(Res és sí s que..)]	CS_dm				R-R		
73 MN col.loca tot. [Igual que també m'hauré de mirar] la zona de.. de nines, cases i tot això per saber com es	EP_am (f) ET_cat				I c. (E)		
74 MC Però ja ...sí. Si no els nens també t'ajuden eh? Ja has vist també com juguen els ne.. O sigui, el joc et fan els nens..	EP_an				R	I c. (E)	11



75 MN Mhmh mhm.. ((assenteix))						R-R	
76 MC Més que res és dir "no, aquí no podem córrer, o: No, això d'aquí ho guardem allà" I a l'hora de recollir que no s'escaquegin saps?	EP_am					I c. (E)	
77 MN Mhm mhm.. ((assenteix))						R-R	
78 MC Ho guarden més o menys tot al seu lloc. Hem d'estar nosaltres recollint eh, perquè.e: ((riure)), ells se'n van.	EP_an EP_am					I c. (E)	
79 MN [Sí una mical]						R_R	
80 MC [Però.] El joc en principi el fan ells, eh? A no ser algun de P3 que vagi despistat i li diem: "[Vols venir a jugar aquí.]"	EP_an EP_am					I c. (E)	
81 MN [Mhm mhm] ((assenteix))						R_R	
82 MC O vols... O sigui no hi ha...surt d'ells eh?.	EP_an					I c. (E)	

### Descripció de la seqüència 01

L'intercanvi central/nuclear de la seqüència s'inicia en el torn 22 amb l'entrega de la MC amb la que informa de l'activitat prevista el pla i n'inicia la caracterització. La MN respon a entrega de la MC elevat la prospectivitat del moviment formulant una demanda (25) amb la que sol·licita informació sobre l'organització prevista (qui fa què, quan). Aquesta demanda provoca l'entrega de la MC en torn següent (26). No obstant, la MN torna a formular una demanda en el torn 29, que prolonga en el torn 31, amb la que sol·licita l'explicació de l'activitat "racó motriu". La MC respon a la demanda (33) amb un moviment entrega amb la que aporta informació corresponent a l'estructura de l'activitat, en concret, dels materials amb què es porta a terme. Aquesta entrega de la MC es prolonga en diversos torns (35, 37, 41, 45, 47, 62, 64, 66) amb els que la MC aporta informacions sobre l'estructura de l'activitat racó motriu, incloent elements de tasca (tipus i usos dels materials) i de participació social (actuacions dels nens i les mestres en l'activitat) i és seguida per la MN a través de moviments de reconeixement.

Al llarg de la seqüència observem com la MN formula requeriments, que adopten la forma de demanda i entregues prospectives (E+), amb els que inicia un conjunt d'intercanvis dependents que permeten ampliar i concretar aspectes de l'intercanvi central (36, 48, 61) i que li permeten explorar elements de l'estructura de l'activitat conjunta centrant-se en elements de l'estructura de la pròpia tasca (espai per a la seva realització) i de l'estructura de participació que requereix (actuacions de les mestres en el desenvolupament de l'activitat, formes d'organització dels alumnes). Aquests moviments generen, l'entrega i al seu torn, el reconeixement de la MC.

No obstant, al llarg de l'intercanvi que s'inicia en el torn 33 on la MC informa de l'estructura prevista per portar a terme l'activitat també podem observar moviments d'entrega compartida per part de la MN, concretament en els torns 42 i 44, on continua estenent la idea que la MC expressava en el moviment anterior i amb la que la MN mostra el seu coneixement dels elements de l'activitat assenyalats en la conversa per la MC.

En el torn 67, la MN respon a l'entrega (66) desplegada per la MC amb la que informa de les característiques dels materials amb els que es porta a terme l'activitat i amb una nova entrega assenjala la necessitat d'explorar millor l'espai i el materials característics del racó. No obstant, aquesta petició no es formula en forma de pregunta sinó que adopta la forma d'entrega, que la MC accepta i respon a través de moviments de reconeixement.

Finalment, en el torn 74 la MC pren de nou la caracterització de l'activitat amb un nou moviment d'entrega, el que suposa inici d'un nou intercanvi, i amb el que amplia la informació sobre les característiques que defineixen l'activitat, mencionant les actuacions esperables dels nens en l'activitat. Aquesta entrega es prolonga en diferents torns (76 78, 80, 82) i amb la que la MC aporta més informació sobre les actuacions esperables de la mestra i dels nens en el desenvolupament de l'activitat i que defineixen l'estructura d'activitat prevista per portar a terme "racó motriu".

## S2\_SQ\_02

### SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització coconstruïda

A l'inici de la seqüència les mestres estableixen un punt de partida de planificació "què s'ha fet?" S'inicia la seqüència amb una activitat iniciada a l'aula i seguidament es concreta una proposta de nova activitat.

83 MN Ja els hi fet la broma de.. bueno, la Tana m'ha parlat.	EdT	I-E	01						
84 MC Aha:		R-R							
85 MN Com que el Jordi no havia vingut.. li hem explicat <b>el conte</b> , entre tots.	EdT EP_os	I c. (E)							
86 MC I ells ja han preguntat d'on haurà sortit la Tana?	EP_os	R	I-D	02					
87 MN.Sí.			R-E						
88 MC I t'ho han dit, d'un ou?	EP_os		F	I-D	03				
89 MN D'un ou. Algun. Llavors algun, algú ha dit "de la mama!"(Imita la veu d'un nen)	EP_os			R-E					
90 MC Sí				F-R					
91 MN Dic" No.. Els que surten de la mama són els ma-mi-fers, de mama ma-mi-fers. Els he dit, dic "sabeu que és un estruç? "llavors els hi he dit que era una au.. però que no era un ocell, que els ocells volen i les aus no..	EP_os			R c. (E)					
92 MC Mhm mhm mhm.. i:				F-R					
93 MN ..Llavors han dit, la.. quan ja havíem dibuixat un ou a la pissarra dic "Com són els ous?" I feien així. I diu la Martina "L'estruç és més gros" ((Imita la veu d'un nen)) Aquí ens hem l'quedat.]	EP_os			R c. (E)					
94 MC [Bueno]. Vale. Molt bé. Jo ja els hi vaig dir directament eh. "Us agradaria veure un ou d'estruç?" I llavors ma diuen "Sí! Sí! "Com us l'imagineu?" Em van dir petit.	EP_os			F	I-E	04			
95 MN Mhm ((assenteix))					R-R				



## Descripció de la seqüència 02

La seqüència 02 s'inicia amb un moviment d'entrega de la MN amb la que informa de l'activitat iniciada en el seu grup "conte de la Tana"; entrega que suscita el reconeixement de la MC (84) i la posterior demanda (86) amb la que sol·licita informació sobre com s'ha desenvolupat l'activitat a l'aula. La demanda de la MC provoca l'entrega de la MN amb la que aporta la informació sol·licitada (desenvolupament de l'activitat en el seu grup) i la que la MC respon, de nou, amb una nova sol·licitud d'informació amb la que explora la participació dels nens en l'activitat (86, 88). La MN respon a les demandes de la MC informant de les seves actuacions i les dels nens durant l'inici de l'activitat a l'aula; la MC segueix les aportacions de la MN amb moviments de reconeixement.

En el torn 94, la MC no respon amb el reconeixement esperat en l'intercanvi (respondre amb reconeixement a l'entrega de l'altre participant) sinó que hi respon amb nova entrega, que al mantenir el mateix grau de prospectivitat suposa l'inici d'un nou intercanvi. En aquest punt, observem la MC formula una entrega per informar de l'estructura de participació social que ha adoptat l'activitat en el seu grup (actuacions de la mestra i dels nens); entrega que la MN respon amb reconeixement (intercanvi iniciat al torn 94 i s'estén fins el torn 100). Aquest intercanvi, es desglossa en diversos intercanvis dependents. Fixem-nos què passa en el torn 97. La MN formula una demanda amb la que sol·licita informació sobre el material de l'activitat, que la MC respon amb l'entrega corresponent. No obstant aquest intercanvi amb el que la MN sol·licita informació esdevé preparatori de l'intercanvi que té lloc uns torns més endavant, concretament en el torn 103. En el torn 103, la MN a través d'una nova entrega formula una proposta d'activitat que concreta en els torns que segueixen (103, 105, 107, 109, 11, 113). Aquesta entrega de la MN prolongada en diversos torns és acceptada per la MC qui respon amb moviments de reconeixement. Al llarg d'aquest intercanvi amb el que la MN desplega la proposta d'activitat plantejada veiem també l'aportació de la MC qui, puntualment (112 i 114), prolonga l'entrega iniciada per la MN, completant les seves aportacions i que la MN, al seu torn, respon amb un moviment de reconeixement (115)

En el torn 110, però com a resposta a l'entrega de la MN, la MC, amb una nova entrega responsiva, assenyala la coincidència de la proposta de la MN amb una de les activitats pròpies del projecte de treball previst pel curs i aporta informació al respecte. Una entrega que inicialment no es respona per part de la MN i que la MC reprèn en el torn 116. En aquesta ocasió la MN hi respon mostrant acord amb un moviment de reconeixement. Finalment, en el torn 119 la MN amb una nova entrega inicia un nou intercanvi en el que informa la ubicació temporal de les activitats en el pla. La MC hi respon amb reconeixement.

## S2\_SQ\_03

SI PLANIFICACIÓ | CHARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC –acceptada MN.

118 MC Jo aquesta tarda com que tinc el reforç de la Mariona en principiestic tota la tarda amb la Mariona, m'he posat això.	CS_ds	I-E	01		
119 MN Mhm.		R-R			
120 MC el <b>plat que vam punxar</b> .	IdTp	I c. (E)			
121 MN Mmhh.		R-R			
122 MC L'hem d'omplir. Jo els hi vaig dir "Com està ara aquest plat? Està ple o està buit?" I em van dir Buit! "Doncs el proper dia l'omplirem".	ET_cat EP_os	I c. (E)			
123 MN Mhm, mhm (assenteix)		R-R			
124 MC No els hi dic encara el què, eh? Hi diem, sempre hem fet un, bueno, >(l'any passat [vam fer...])<	EP_am	I c. (E)			
125 MN [...]Fideus] no [era?]	ET_cat	R	I-D	02	
126 MC [Fideus]. Sí. I ho fem amb palets d'aquests d'escuradents.. En tens a la [classe?]	ET_cat CS_dm		R	I-D	03
127 MN [No n'he] vist.	CS_dm			R-E	
128 MC Jo em sembla que tampoc eh? Bueno.	CS_dm			F-R	
129 MN No [n'he vist.]	CS_dm			F-R	
130 MC [( han)] desaparegut...				F-R	

### Descripció de la seqüència 03

La seqüència s'inicia amb un moviment d'entrega de la MC amb la que informa de la ubicació temporal de l'activitat "el plat que vam punxar", i justifica la ubicació per la disponibilitat de la mestra de suport. Aquesta entrega es desplega en diversos torns on la MC informa de les característiques de l'activitat (consignes, material). La MN segueix amb moviments de reconeixement l'entrega de la MC, expressant acord a la proposta d'activitat plantejada per la MC. En el torn 125, la MN formula una demanda

amb la que sol·licita informació sobre el material que requereix l'activitat, que suposa l'inici de nou intercanvi. La MC hi respon aportant la informació sol·licitada. No obstant, no hem categoritzat el moviment resposta de la MC com entrega ja que el moviment conté dues parts que exigeixen respostes amb graus de prospectivitat diferents (primera part, al ser una entrega, exigeix un reconeixement i la segona part, al ser una demanda, exigeix una entrega). En aquest sentit, hem categoritzat el conjunt del moviment amb la categoria de més alt grau de prospectivitat, en aquest cas, demanda (veure criteris protocol annex).

## S2\_SQ\_04

SI PLANIFICACIÓ | CHARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC –indagada MN (la tasca objecte de caracterització es distribueix en el pla de la MN)

131 MN Jo tinc la Mariona a les onze el dimarts. ((Parla privada))	CS_ds	I-E	01									
132 MC I res és agafar... la pintura... groga i fer [una mica de grafisme].	ET_cat			F	I-E							
133 MN [Ah coil, °avui tinc a la Núria a la tarda, jo tinc lliure.°	CS_ds	I c. (E)										
134 MC [Mmmm:]		R-R										
135 MN [No me'n recordo mai que és el Dilluns]. °Ostres° (.) Pues això és un rollo perquè l'he de deixar sempre feina. Bueno, <b>retallar</b> .	CS_ds IdTp	I c. (E)										
136 MC Ho faran en un moment eh? Si vols que et facin les <b>sanefes</b> que estiguin més entretinguts.	VAL_epan IdTp	R	I-E	02								
137 MN Les sanefes?	IdTp		R	I-D	03							
138 MC Bueno, o lo que tu vulguis, eh?	IdTp (sn)			R-E								
139 MN He de preparar els, els fulls.	EP_am(f)			I c. (E)								
140 MC Sí, però és un moment amb cúter	EP_am(f)			R	I-E	04						
141 MN S'han de retallar, no?	EP_am(f)				R	I-E+	05					
142 MC Amb cúter ho fem	EP_am(f)					R-R						
143 MN Amb cúter ho fas?	EP_am(f)					F	I-D	06				
144 MC Jo l'he fet amb cúter sí.	EP_am(f)						R-E					
145 MN I on ho retalles?	EP_am(f)					F	I-D	07				
146 MC El doblego o sigui faig aixís...	EP_am(f)						R-E					
147 MN A la taula directament?	EP_am(f)							F	I-D	08		



### Descripció de la seqüència 03

En el torn 131, la MN inicia formula una nova entrega responsiva, amb la, malgrat adopta una forma de parla exploratòria (forma de parla privada però audible) sembla respondre al moviment iniciat per la MC en el torn 118 i amb la que informa de les franges amb les que es disposa de la mestra de suport. Aquest intercanvi de la MN amb forma d'entrega iniciat al torn 131 s'estén en els torns 133 i 135 a través de la qual la MN indica la necessitat d'ubicar temporalment una tasca/activitat en el pla (franja en la que intervé la mestra de suport). En el mateix torn 135, la MN informa d'ubicar la tasca de "retallar" per a la mestra de suport. Seguidament, la MC hi respon, amb una nova entrega responsiva amb la que, assenyala una constricció a la proposta de la MN, l'extensió temporal de "retallar" fa que la MC formuli una proposta alternativa per la mestra suport, i indica la possibilitat l'ubicar "sanefes" en el pla. Seguidament, la MN respon a l'entrega de la MC amb un moviment de demanda (137) amb la mostra desconcert a la proposta plantejada per la MC. Seguidament, la MC hi respon (indica que l'activitat proposada és només una possibilitat". (138) (139 i 140), on la MN informa de les actuacions de preparació de l'activitat, i la MC hi respon informant del temps de preparació que requereix.

Finalment, en el torn 153, a través d'un moviment d'entrega responsiva, podem observar com la MN accepta la proposta d'activitat plantejada per la MC que es responsta per la MC a través també d'una nova entrega responsiva amb la que justifica, breument, la seva proposta i que la MN respon mostrant reconeixement. Aquest control de l'entrega per part de la MC es manté en l'intercanvi depenent que la MN inicia en el torn 157 (fins a 162) ja que sol·licita explícitament l'entrega de la MC. La MN, de nou, sol·licita informació sobre l'organització de l'activitat i la MC hi respon aportant la informació sol·licitada.



## S2\_SQ\_05

## SI PLANIFICACIÓ | CHARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC –indagada MN.

171 MC Llavors, el que et deia, <b>el got</b> e:: agafem guix de color blau... El portem preparat, eh? Bueno no sé si te... t'acut una altra manera, li fem una mica de polsim, llavors e:: el tirem a sobre i amb el dit, res, li passem una miqueta (és una cosa ràpida).	IdTp EP_am (f) ET_cat	I-E	01				
172 MN [Molt maco]. [Molt bé].		R-R					
173 MC [És una cosa ràpida].	ET_cat	I c. (E)					
174 MN Mhm (13 segons)		R-R					
175 MC Mhm. La rotllana amb un quart d'hora jo me la faig.	VAL_epos	F	I-E	02			
176 MN Jo sóc més lenta. [Però bueno].	VAL_epos		R	I-E	03		
177 MC [Bueno]. A no ser que ells vulguin explicar coses i vulguin dir:: coses, mm... en teoria mm... poso per fer alguna cosa més. De fet, a veure, passar el ditet són cinc minuts. O sigui estem tots asseguts, llavors, asseguts a la rotllana, ens en anem al lloc, i en un moment ho fem.	UpT_con ET_cat EP_os		I c. (E)				
178 MN Però, crear-los el polsim i tot?	EP_am(f)		R	I-D	04		
179 MC Sí: Ho porto jo preparat en un got... Portem preparat, vaja. Tirem una [miqueta...]	EP_am(f) CS_dm			R-E			
180 MN [I com el ratllem?] ( )	EP_am(f)			F	I-D	05	
181 MC Amb un ganivet, [o amb el cúter.]	EP_am(f)				R-E		
182 MN [Amb un ganivet, ^vale.º] [Rascant, tal qual].	EP_am(f)				F-R		
183 MC [O amb un morter ((Riure))]. [No...]	EP_am(f)				R c. (E)		
184 MN [Rascant] tal qual	EP_am(f)				F-R		
185 MC Si					F-R		
186 MN Vale					F-R		
187 MC És ràpid perquè es que [no...]	ET_cat				F-R		
188 MN [...A mi no em] donarà temps perquè tenen <b>música</b> .	CS_dtp			F*	I-E	06	
189 MC No: [Demà no.]	CS_dtp				R	I-E	07
190 MN [I ja venen tard...]	CS_dtp				I c. (E)		
190.1 MC Demà no. ( ) És veritat, no et donarà temps perquè es <b>posen les bates</b> i perden temps aquí.	CS_dtp				R	I c. (E)	
190.2 MN [Venen tardíssim.]	CS_dtp				I c. (E)		
191 MC [No]. Fes <b>rotllana</b> i ja està.	UpT_con				R	I c. (E)	

### Descripció de la seqüència 05

En els torns (171, 173, 175, 177) la MC informa de l'estructura de la tasca i de la seva extensió temporal. La MN segueix entrega informativa del MC, valorant positivament la proposta de la MC (172, 174) a través de moviments de reconeixement. Així mateix, en el torn 176, la MN manté la prospectivitat del moviment entrega de la MC i, a través d'una nova entrega, informa de la seva actuació en el seu grup. Aquest moviment no es respon per la MC qui segueix en el torn següent (177) desenvolupant l'entrega anterior.

En el torn 178, la MN provoca i cedeix el control de l'entrega a la MC a través d'una demanda explícita d'informació amb la que explora les característiques de l'activitat (procediment); demanda que genera l'entrega de la MC en torn següent (179). Aquesta estructura (demanda- MN i entrega-MC) es repeteix en el torn 180, on la MN torna a formular una demanda, en aquesta ocasió, més centrada en explorar alguns elements relatius l'estructura de la tasca (preparació del material) que la MC respon oferint la informació sol·licitada. Aquesta entrega de la MC genera el reconeixement de la MN en els torns següents.

En el torn 188, la MN respon a l'intercanvi nuclear iniciat al torn 118 per la MC, augmentant la prospectivitat del moviment entrega amb què s'ha anat prolongant en torns posteriors, i hi respon amb una nova entrega responsiva amb la que informa de les condicions temporals d'ubicació de l'activitat en el seu pla. La MC inicialment mostra acord a l'entrega de la MN amb un moviment de reconeixement i, posteriorment, hi respon, amb una nova entrega (189, 193), on ratifica la informació aportada per la MN i assenjala, de manera molt puntual, una possibilitat que no limiti la ubicació temporal de l'activitat en el pla de la MN. La MN no respon a l'entrega de la MC, i en el torn 190 segueix desenvolupant l'entrega que havia iniciat; així mateix tampoc respon a l'entrega de la MC del torn 193 que suposa el final de la seqüència.

## S2\_SQ\_06

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Seqüència centrada en analitzar els condicionants de l'activitat conjunta en el grup classe.

192 MN Avui li he dit a la mare del Joan, eh, ho has sentit o no? Has obert la porta, estava la mare del Joan que li he dit () "Demà a aquesta hora ja estaran a música, eh?".	EP_amp	I-E	01						
193 MC [No ho he sentit, no ho he sentit.]		R-R							
194 MN [Ah no, és que, arriba tardíssim]	EP_ap (c)	F	I-E	02					
195 MC Cada dia?	EP_ap (c)		R	I-D	03				
196 MN Cada dia. I li és igual. ()	EP_ap (c)			R-E					
197 MC Bueno, pues demà l'acompanyarà ella a música. ()	EP_ap (c)			F	I-E	04			
198 MN Els hi és igual. I clar aquella porta és un pal. Cada vegada l'has d'obrir i tancar.	EP_an(c)			R c. (E)					
199 MC Mhm.				F-R					
200 MN Eh, això no ho té present, no ho tenen present.	EP_an(c)			R c. (E)					
201 MC Però això no:				F-R					
202 MN Com els de l'Octavi, que, han entrat per aquella porta a les 8 menys 20. I em trobo el nen allà a les 8 menys 20.	EP_an(c)			R c. (E)					
203 MC No, això no eh? Això sí que no. Aquí sí que t'has de quadrar.	EP_am			F1	I-E	05			
204 MN ...8 menys 20, 8 menys quart..	EP_ap (c)			R c. (E)					
205 MC g menys quart.				R c. (E)					
206 MN g menys quart. I se n'anaven a: bueno, han preparat les coses d'ell, m'han començat a donar el llibre, no sé què, no sé cuantos...No és la meva hora.	EP_an(c)			R c. (E)					
207 MC No, aquí sí [que..]				F1	I c. (E)				
208 MN [L:] "Anem a la classe del germà del Guillem, la germaneta a portar-lo ((Simulant la veu de la mare en veu de nen)) I clar també arribaven a menys deu. ()	EP_an(c)			R c. (E)					
209 MC Que li comença un germà aquí a P3? () Bueno hauran vingut.. ()				F2	I-E	06			
No sé, a veure què et fan demà, però fins a les nou no agafis cap nen, [vull dir..]	EP_an (c) EP_am			F1	I c. (E)				
210 MN [Em fa una mica] d'entrar i sortir per on volen.	EP_ap (c)			R c. (E)					
211 MC [Tu:]					I c. (E)				
212 MN [Molt macos..]				R c. (E)					



238 MN	[És un pal eh?]	VAL_ap (c)							R	I-E	10
239 MC	Però segons la Clara [això...]	EP_dc								R-R	
240 MN	[És un pal?]	VAL_ap (c)								F-R	

### Descripció de la seqüència 06

La seqüència és iniciada per la MN a través d'un moviment d'entrega amb la que exposa una problemàtica relacionada amb l'horari d'entrada dels nens a l'escola. Aquesta entrega és inicialment seguida per la MC a través d'un moviment de reconeixement que la MN respon amb una nova entrega (194), amb que la que concreta la problemàtica exposada.

Aquesta entrega de la MN és resposta amb un moviment més prospectiu (D) de la MC amb el que explora la problemàtica plantejada. La MN, respon, en el torn següent (196), amb un moviment d'entrega que es prolonga en diversos torns i amb la que desenvolupa amb major detall la situació que ha plantejat. La MC respon seguint l'entrega de la MN a través de moviments de reconeixement.

En el torn 207, la MC formula una nova entrega amb que la exposa de manera molt inicial una forma per a afrontar la problemàtica, formulant recomanacions d'actuació i justificant-les, informant de les normativa que regula el funcionament de l'escola. Aquest moviment ens marca un inici en l'alternança en el control de l'entrega, però la MN encara no la cedeix, continua desenvolupant l'entrega de l'intercanvi anterior, fins el torn 214 on respon amb reconeixement a la proposta que planteja la MC. Un intercanvi que té lloc fins al torn 225. No obstant, al fil d'aquest intercanvi i com a resposta a l'entrega de la MC, la MN manté la prospectivitat del moviment (222) i formula una nova entrega responsiva amb la que, d'alguna forma, mostra acord i accepta el plantejament de la MC exposant les actuacions que ha portat a terme per a la resoldre la situació (222, 224, 226). La MC, però no hi respon amb reconeixement sinó, de nou, sol·licitant més informació al respecte que la MN respon amb l'entrega corresponent. Aquest intercanvi amb finalitat exploratòria per part de la MC li permet posteriorment reprendre el control de l'entrega (229); una entrega amb la que la MC justifica i situa la problemàtica plantejada per la novella en el context més ampli de l'escola, fent referència explícita a les normes establertes a l'organització. La MN segueix amb reconeixement l'explicació de la MC, i a través de moviments d'entrega breus (238, 240) mostra el seu desacord amb l'organització establerta.





## Descripció de la seqüència 07

La seqüència s'inicia amb un moviment d'entrega (+) de la MN, que prolonga en diversos torns (240, 242, 244), amb la que formula una proposta d'ubicació temporal de l'activitat "retallar" en el seu pla i sol·licita la confirmació de la MC. La MC confirma la sol·licitud de la MN a través d'un moviment de reconeixement (241). Així mateix, al fil de l'intercanvi central iniciat per la MN, la MC respon a l'entrega amb noves entregues responsives a través de les quals s'indiquen elements que caracteritzen l'estructura de l'activitat i que cal considerar-los en la seva planificació (extensió temporal) (veure torns 243, 245, 247 i 249). Un seguit d'entregues amb les que la MC inicia nous intercanvis dependents, al mantenir el mateix grau de prospectivitat que el moviment que les precedeix (E). (utilitza una forma de parla exploratòria) En el torn 248, la MN finalitza l'intercanvi central, nuclear, que havia iniciat amb un moviment de reconeixement (anota l'acord de planificació). No és fins el torn 250 quan la MN respon a les entregues de la MC, acceptant la seves consideracions sobre l'activitat. En el torn 251, la MC, iniciant un nou intercanvi, formulant una entrega amb la que amplia elements que cal considerar en la planificació de l'activitat. La MN hi respon formulant una nova entrega, amb la que contrasta la proposta plantejada per la MC amb la seva organització de l'aula (252) i que la MC accepta en els torns 253 i 255.

Malgrat l'aportació en forma d'entrega que formula la MC en el torn 257, on planteja una proposta per a la ubicació temporal de l'activitat en el pla de la MN; aquesta no la recull sinó que inicia una nou intercanvi amb el que proposa una organització de les activitats previstes en la planificació conjunta del nivell (l'organització dels racons). La seqüència finalitza amb un conjunt d'intercanvis amb els que les mestres concreten en el seu pla de treball activitats previstes en la programació del cicle, en aquest cas, els racons.



## S2\_SQ\_08

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC -indagada MN (distribució d'activitats en el pla per part de la MN)

275 MC Que més? (4 segons) E: m'he posat una altra tarda de <b>posar pintura vermella als fideus</b> . és a dir allò, saps?	IdTp	I-E+	01							
276 MN Val, jo tinc la tarda de dimarts... que a mi em fal... bueno, tinc <b>l'aniversari del Joan</b> , però això: és a part. E: em falta <b>els fideus</b> (4 segons)	UpT_pre IdTp	R1	I-E	02						
277 MC Vale (4 segons) [Sí: sí: els hi poses jocs a les taules i els vas cridant, sí]	EP_os T1/T2		R	I-E	03					
*279 MN [Sí, puc anar fent tranquil·lament, no? És pintura normal], ni aigualida ni res? I amb l'escuradents que suquen la punta i van fent ratlletes. ((s'escolta soroll de fer ratlletes amb la mà))	ET_cat			R	I-E+	04				
*281 MC Mhm mhm. I fins i tot el poden fer tots alhora eh?	EP_os				R	I-E	05			
282 MN [Sí]						R-R				
283 MC [Bueno] ()						F-R				
284 MN [Sí ( ) un escuradents i col·loco la pintura]	EP_am					F	I-E	06		
285 MC [Depèn com... Sí, que vagin a poc a poc], que no pintin, sobretot això [que no pintin el plat]	EP_an						R	I-E	07	
286 MN [És fer ratlletes]. En vertical, o de costat, com ells vulguin. Ratlletes. Bueno la consigna és fer ratlletes.	ET_cat							I c. (E)		
287 MC Facin fideus.	EP_an							I c. (E)		
288 ((S'interromp la conversa durant 10 segons))										
289 MN En groc?	ET_cat							R	I-D	08
290 MC Sí. Pintura groga. (10 segons). Una altra estona per la vermella. () Però quan tu vulguis.	ET_cat								R-E	
291 MN I aquí, en algun d'aquests he de tornar a fer un <b>dibuix de... d'aniversari</b> perquè tinc... aquí tinc a la Blanca. (7 segons) Aquí tinc a la Blanca. És que en tinc 2.	UpT_pre	R2	I-E	09						
292 MC Vale pues [jo segurament..]			R-R							
293 MN [..Quasi millor] aquí, no? (9 segons)	CS_dtp		I c. (E+)							
294 MC [Perquè un dia a la rotllana] no pots, no?	CS_dtp		R	I-E+	10					
295 MN [La Blanca]			I c. (E+)							
296 MC I a la rotllana no pots [no?]	CS_dtp			I c. (E+)						



### Descripció de la seqüència 08

La MC inicia la seqüència amb una entrega amb la que informa de l'activitat "posar pintura vermella als fideus" ja ubicada temporalment en el seu pla de treball. La MN hi respon amb entrega responsiva amb la que informa de l'estat del seu pla (activitats pendents d'ubicació temporal). La MC, hi respon amb nova entrega amb que accepta la informació aportada per la MN i informa, breument, de l'estructura de la tasca les característiques/consignes de l'activitat.

La MN hi respon augmentant la prospectivitat i formulant una demanda amb la que sol·licita informació sobre l'activitat (procediment, materials) (malgrat les dues parts del moviment, una part entrega i l'altra part demanda, categoritzem el conjunt del moviment com a demanda- grau més alt de prospectivitat). La MC hi respon amb l'entrega requerida El grau de prospectivitat del moviment inicial (D) amb el que la MN havia iniciat l'intercanvi (demanda) decreix progressivament i es converteix en els torns 284 i 286 en una entrega, que es resposta per la MC amb nova entrega (285) amb la que confirma la seva aportació sobre l'estructura de l'activitat i indicant, de forma més precisa, les consignes de l'activitat. Malgrat l'aportació d'informació de la MC en el torn 285 la MN continua estenen l'entrega de l'intercanvi anterior (286) que en aquesta ocasió la MC respon amb reconeixement (287).

Finalment, en el torn 289, la MN inicia un nou intercanvi, a través d'un moviment de demanda, amb que sol·licita més, informació sobre les característiques de l'activitat i que la MC respon amb la informació requerida

La MN en el torn 291, respon l'intercanvi entrega amb el que la MC havia iniciat la seqüència (275), i informa d'elements que condicionen la ubicació temporal d'algunes activitats en el seu pla (activitats pròpies del seu grup classe, els aniversaris dels nens). Aquest moviment inicialment d'entrega augmenta lleugerament el seu grau de prospectivitat i es converteix en els torns 293 i 295 en una entrega+ amb la que la MN formula una proposta per ubicar temporalment "la Blanca" (aniversari de la Blanca) i sol·licita la confirmació de la MC. Com a resposta a la demanda de confirmació formulada per la MN, la MC respon indicant la possibilitat d'ubicar temporalment l'activitat assenyalada ("regal de la Blanca") i sol·licita la confirmació de la MN (294, 296 i 298). La MN hi respon en el torn 299 amb una nova entrega responsiva amb la que accepta la proposta de la MC i informa "el que haurà de fer". Aquesta entrega desencadena una nova entrega responsiva de la MC amb la que informa d'alguns condicionants que tenen per a planificar (temps que requereixen algunes activitats); la MN hi respon amb entrega amb la que aporta informació dels ajustos realitzats en el seu pla i la MC hi respon de nou amb entrega amb que informa dels temps que requereix una de les activitats que ha de distribuir la MN en la seva planificació "dibuix". En aquest sentit veiem com en els torns 299 a 302 és produeix un intercanvi format per entregues responsives successives amb les que les mestres exploren les condicions que permeten la ubicació de l'activitat en el pla. Finalment, després d'aquesta exploració,

Finalment, en el torn 303, la MN informa, amb nova entrega, de la decisió d'ubicació de l'activitat en el pla, atenent els condicionants exposats. La MC hi respon mostrant acord a través d'un moviment de reconeixement.

## S2\_SQ\_09

SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ D'ACTIVITATS/TASQUES EN EL PLA. Distribució guiada MC -indagada/integrada per la MN.

Les mestres segueixen elaborant els plans de treball, distribuint els conjunt d'activitats en el franges del pla. El que aquí succeeix pot llegir-se al marge del que han discutit amb anterioritat. Ho segmentem com una nova seqüència.

306 MC I: m'he posat una <b>sessió d'enganxar i parar taula.</b>	ldTp	I-E	01					
307 MN Mmhh. El que passa és que a mi em falta <b>el tomàquet</b> encara () No?	ldTp	R	I-E+	02				
308 MC Sí. (4 segons)			R-R					
309 MN Doncs... aquí, no?	CS_dtp		F	I-E+	03			
310 MC La del tomàquet aquí?	CS_dtp			R	I-D	04		
311 MN Sí.					R-E			
312 MC I a la tarda enganxes? Estàs sola?	CS_dtp CS_ds				F	I-D	05	
313 MN Ah sí a la tarda aquesta que hi ha la Dolors.	UpT_con CS_ds					R-E		
314 MC Ah, pues sí. Aquesta tarda, lla última tarda.	UpT_con					F-R		
315 MN [Després tinc <b>l'aniversari</b> ].	UpT_pre					R c. (E)		
316 MC Molt bé. Sí [perquè a veure..]						F-R		
317 MN [I llavors pinto aquí..] <b>Pintar.</b>	UpT_con					R c. (E)		
318 MC Sí. Perquè per <b>enganxar</b> sí que... si ho fem tots alhora... És perden els <b>coberts</b> .	UpT_con EP_os (T1/T2)					F	I-E	06
319 MN <b>Salsa de tomàquet</b> .. () ((anota))	UpT_con					R c. (E)		
320 MC Jo m'he posat també enganxar amb la [Mariona].	UpT_con CS_ds						I c. (E)	
321 MN [perquè dijous] no, no hem posat, no? Per fer activitat conjunta... Ah no, que dijous és aquí. Clar si volem fer activitat conjunta no podem.	UpT_pre					R c. (E)		
322 MC Bueno però ja [parlarem divendres no?]	UpT_pre					F	I-E+	07
323 MN [És igual, hi ha un dia menys aquesta] setmana. () L'avors aquí... <b>parem taula</b>	UpT_con					R c. (E)		

### Descripció de la seqüència 09

En el torn 306, la MC segueix desenvolupament l'entrega iniciada (275) i informa d'una altra de les activitats ja ubicades en el seu pla "enganxar i parar taula"; la MN hi respon amb nova entrega amb que accepta l'aportació del MC i informa i sol·licita confirmació sobre l'activitat que té pendent d'ubicació en el seu pla "tomàquet". La MC confirma la sol·licitud de la MN, qui en el torn següent (309) torna a requerir la confirmació de la MC per a la ubicació temporal de l'activitat assenyalada. La MC hi respon augmentant la prospectivitat formulant una demanda d'informació sobre la ubicació indicada per la MN; la MN hi respon amb l'entrega requerida i, seguidament, la MC (312), planteja una possibilitat d'ubicació temporal de l'activitat, que es formulada forma de demanda. Aquesta demanda és recollida per la MN, qui accepta, a través de l'entrega, la proposta de la MC i ubica temporalment l'activitat en la franja indicada per la MC (313). Aquesta entrega es desplega en diferent torns (315, 317, 319, 321, 323) amb les que la MN informa de la ubicació temporal d'algunes activitats en el seu pla.

## S2\_SQ\_10

## SI PLANIFICACIÓ | CHARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC – acceptada directament MN (sense formes d'indagació)

325 MN Vale i que ens... Què ens falta que tinguis tu i jo no?	IdTp (s)	I-D	01						
326 MC En un dia la rotllana m'he posat <b>parlem de la Mercè</b> , com que l'endemà és festa de fet ho saben eh perquè jo avui els hi dit... [dic "Aquesta setmana..."]	IdTp EP_am	R-E							
327 MN [..Jo he explicat una mica avui].	EP_am	F	I-E	02					
328 MC Pues ja està dona'l per fet si vols. () E: dic "aquesta setmana: serà molt xula perquè tenim quatre dies el divendres és festa algú sap perquè?" "sí [perquè...]	EdT EP_os		R	I-E	03				
329 MN [..Quatre dies?]				R	I-D	04			
330 MC Quatre dies de... [Classe..]					R-E				
331 MN [..Ah, de, classe..]					F-R				
332 MC ...I de... festa. I m'han dit "Sí... perquè és la festa de la Mercè" ((respon amb veu de nen)) M'ho han dit	EP_os				R c.	I-E	05		
333 MN Jo avui els hi he explicat jo	EP_am					R	I-E	06	
334 MC [Llavors..]						I c. (E)			
335 MN [I he] posat una caixeta més a: a lo del... lo del [temps]	EP_am						I c. (E)		
336 MC [Ah] molt bé. Molt bé. Jo m'he quedat aquí, que era la festa de la Mercè però ja no he entrat a... a veure i què passa a la festa, llavors podríem entrar a veure què saben ells de les festes majors...	EP_am ET_cat					R	I-E	07	
337 MN Vale							R-R		
338 MC Com que d'aquí poc tenim les de Sarrià. Pues hauríem de parlar una mica de gegants, de capgrossos...	ET_cat						I c. (E)		
339 MN Vale.							R-R		
340 MC Fins i tot... ehm... Aquí a la sala del menjador has vist que hi ha els gegants?	CS_dm						I c. (D)		
341 MN Sí							R-E		
342 MC Pues els podem anar a mirar... Si vols, que se'n recordin. Si no ho fem ara ja ho farem també per la de Sarrià. [La tornaran a veure]	ET_cat					F	I-E	08	
343 MN [Mhm mhm] Vale.							R-R		
344 MC I: I aquí a la zona de la caseta... Allà, hi ha uns prestatges que hi ha uns capgrossos. Per tant si vols els podem portar a classe, els hi podem posar...	CS_dm ET_cat						I c. (E)		
345 MN [..Els hi he vist també..]							R-R		
346 MC Parlar una mica de la festa. () Si no ho fem ara també ja ho... Ja ho farem per la de Sarrià, que es.tà aquí mateix.	ET_cat						I c. (E)		

### Descripció de la seqüència 10

La seqüència s'inicia amb un moviment de demanda de la MN amb la que sol·licita informació sobre l'estat d'ubicació temporal de les activitats en el pla de la MC (què comparteixen i què els falta), la MC hi respon amb una entrega amb la que informa de l'activitat que ubicada en el seu pla "parlem de la Mercè". La MN respon, manté la prospectivitat i formula una nova entrega responsiva amb la informa de l'estat de l'activitat en el seu grup La MC hi respon, al seu torn, també amb una nova entrega amb la continua informant de com ha portat a terme l'activitat. En el torn 329, la MN augmenta la prospectivitat del moviment anterior (entrega) i sol·licita l'aclariment sobre la consigna exposada per la MC en el torn anterior; la MC hi respon amb l'entrega requerida

En el torn 332, la MC continua estenen l'entrega iniciada (informa de l'activitat, de la reacció dels alumnes). La MN hi respon amb nova entrega, mantenint puntualment la prospectivitat, informant, de nou, del que ha fet a la seva aula (333 i 335) La MC no respon inicialment a l'entrega de la MN fins el torn 336 on a través d'una nova entrega, valora positivament l'aportació de la MN i formula una proposta per avançar amb l'activitat iniciada. La MN accepta la proposta de la MC hi respon amb reconeixement. Així mateix, l'intercanvi iniciat amb entrega per part del MC es converteix en el torn 340 en una demanda, on la MC sol·licita la participació de la MN, per assegurar-se d'alguna manera que segueix la proposta que està plantejant. Aquesta demanda suposa l'entrega de la MN en torn següent (341). Malgrat la demanda que formula la MC i que per tant, cedeix l'entrega a la MN, el control de l'entrega recau en la MC. I així ho veiem també en l'intercanvi que segueix a continuació, on la MC inicia una nova entrega i, per tant, un nou intercanvi, amb el que explica i caracteritza el desenvolupament que ha de tenir l'activitat a l'aula. La MN accepta la caracterització de l'activitat que realitza la MC i hi respon amb reconeixement.





368 MC veus.[veus. ( )]				R-R								
369 MN [ostres doncs fa] 4 o 5 anys eh que el vaig fer.]				F	I-E	05						
370 MC shh... ((assenteix))					R-R							
371 MN és que s'enganxa aquest.	ET_cat				F-R							
372 MC doncs apunta poema plat de [fideus.]	UpT_con				F	I-E	06					
373 MN [poso aquí] a la tarda.	UpT_con					R	I-E	07				
374 MC com que estem amb el tema de la taula	ET_cat					I c. (E)						
375 MN Mhm						R-R						
376 MC i hem fet fideus al plat, doncs ens aprenem el poema.	ET_cat					I c. (E)						
377 MN mira a més jo hauré acabat la salsa de tomàquet al matí. ( )	UpT_con					R	I-E	08				
378 MC ara ens mirarem ben bé el que diu l'enunciat i: ( ) I mirem els moviments.	EP_am(f)					I c. (E)						
379 MN vale						R-R						
380 MC I et queda una?	CS_dtp					F	I-D	09				
381 MN Un espai ( )	CS_dtp						R-E					
382 MC E: <b>presentació, bueno, l'1 i el 2</b> amb objectes, amb cucs, amb nens, però... mirar el propi cos. no? Tenim... "Quants nassos tenim?" 1, jo que sé... mirar les parts del cos. [1. 2.1. 2. Comptar. Sí...]	IdTp ET_cat EP_am						F	I-E	10			
383 MN [Vale]								R-R				
384 MC Una mica de repàs. De l'1 i del 2.. (4 segons)								I c. (E)				
385 MN Però més aviat oral?	ET_cat						R	I-D	11			
386 MC Sí: sí, sí, tot a... tot a nivell oral, sí sí.	ET_cat									R-E		
387 MN Vale										F-R		
388 MC Amb jocs. Amb jocs, i amb material.. "Agafa'n 2, 2 colors o"... ((exposa la consigna de l'activitat amb un to diferent de l'habitual, modula el to de veu mostrant com ho fa a l'aula amb els nens))	ET_cat EP_am									R c. (E)		

38g MN Vale.											F-R		
39o MC E:											F-R		
39i MN Molt bé											F-R		

### Descripció de la seqüència 11

La seqüència s'inicia amb un moviment de demanda de la MC amb la que sol·licita informació a la MN sobre l'estat de la seva planificació setmanal (espais pendents per a distribuir activitats). Aquesta demanda provoca l'entrega de la MN en el torn següent.

En el torn 352, la MC formula una nova entrega amb la que informa de l'activitat ja ubicada en el seu pla de treball "Poema de Martí i Pol". La MN ni respon inicialment amb reconeixement (353) però en el torns 355, 357, 361, 363, 365, 367 prolonga l'entrega de la MC continuant, estenent la idea del moviment amb la d'alguna forma mostra el seu coneixement de l'activitat, a través de recitar el poema; aquesta entrega que prolonga la MC suposa els reconeixements de la MC (356, 362 i 369). De forma puntual, la MC contribueix a prolongar l'entrega desenvolupada per la MN (versos del poema) (364).

En el torn 369 la MN inicia un nou intercanvi, entrega, amb el que informa del seu coneixement de l'activitat (realitzada en altres cursos) que la MC respon amb reconeixement. No obstant, la MC pren el control de la caracterització de l'activitat formulant una entrega, nou intercanvi, en el torn 372, entrega que es prolonga en diversos torns (374, 376, 378) que la MN accepta responent-li amb moviments de reconeixement. (375 i 379) i alhora amb noves entregues amb les que informa de la ubicació temporal de l'activitat en el seu pla, i que no són respostes per la MC.

En el torn 380, la MC sol·licita informació sobre l'estat de la ubicació temporal de les activitats en el pla de la MN; demanda que la MN respon amb l'entrega requerida identificant una franja disponible per ubicar-hi alguna activitat. Seguidament, en el torn següent (382), la MC, a través d'una entrega responsiva, informa de l'activitat que caldria ubicar temporalment en el pla "presentació de l'1 i el 2". En el mateix mateix moviment entrega, la MC informa de les característiques de l'activitat (en què consisteix, amb quins materials es porta a terme) i alhora concreta, puntualment, l'actuació de la mestra en l'activitat. La MN accepta la informació sobre l'activitat de la MC i hi respon amb reconeixement (395). Així mateix, la MN, en el torn 385, inicia un nou intercanvi dependent, i sol·licita més informació sobre les característiques de la tasca (procediment); demanda que provoca l'entrega de la MC en el torn següent (386). L'entrega de la MC es prolonga en el torn 388. A través d'aquesta entrega la MC aporta informació sobre les característiques de l'activitat (materials i actuacions de les mestres en l'activitat).

## S2\_SQ\_12

SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ D'ACTIVITATS/ TASQUES EN EL PLA. Distribució prevista compartida (seguiment coordinat del pla)

404 MC I llavors jo aquí he posat <b>dibuix amb ceres</b> , perquè...°Bueno ( )...° La deixo estar, eh? Això va al àlbum de plàstica després ja, ja no ve d'allí... °[Quan tinguem més o menys..]°	UpT_pre	I-E'	01		
405 MN [..Cap problema].		R-R			
406 MC Perquè tu tens aquí <b>aniversari</b> no?	UpT_pre	I-E+			
407 MN I la setmana que ens ve torno a tenir un altre	UpT_pre	R	I-E	02	
408 MC Clar, [eh:]			R-R		
409 MN [El 2g]	UpT_pre		I c. (E)		
410 MC Quan jo tingui <b>aniversaris</b> et passarà a tu.	UpT_pre		R	I-E	03
411 MN [Mhhh mmhh]				R-R	
412 MC [tindràs una sessió del mes, vale? I ja està.	CS_dtp			I c. (E)	

### Descripció de la seqüència 12

La MC inicia la seqüència amb un moviment entrega amb la que informa de l'estat d'activitats de la seva planificació"; una entrega que es converteix en el torn 406 en una sol·licitud de confirmació (E+) al requerir explícitament la confirmació de la MN. La MN respon al requeriment en el torn següent a través d'una entrega (407, 409) amb la que informa d'algunes de les activitats que condicionen la seva planificació. La MC respon amb reconeixement l'aportació de la MN i formula una nova entrega responsiva (410 i 412) amb que assenyalava els ajustos que caldrà tenir presents atenent a algunes les activitats que caldrà incloure en el pla "aniversaris" i que son molt pròpies i específiques de cada grup classe.

## S2\_SQ\_13

SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ D'ACTIVITATS/TASQUES EN EL PLA. Distribució prevista compartida (seguiment coordinat del pla)

Aquesta. Aquesta... <b>ensenyar l'ou d'estruç</b>	IdTp	I-E	01					
413 MN Jo l'ensenyaré avui, l'ensenyaré un moment. Ah bueno... [(està la Núria).	UpT_pre CS_ds	R	I-E	02				
414 MC [Si, mentres berenen també]	CS_dtp		R	I-E	03			
415 MN Ah! mentres berenen, perfecte	CS_dtp			R-R				
416 MC O si vols demà..bueno..	CS_dtp			F	I-E	04		
417 MN No, perquè els hi he dit avui.	EP_am				R	I-E	05	
418 MC Ah vale (( ))						R-R		
419 MN [M'ho ha dit la Tana] a la pissarra.	EP_am					I c. (E)		
420 MC Pues ja lestà.						R-R		
421 MN [Que sí] ho feien bé hi hauria una sorpresa.	EP_am					I c.(E)		
422 MC Pues aquesta tarda [quan berenin]	UpT_con					R-R		
423 MN [Llavors..] L'he de treure avui.]	EP_am (f)					I c.(E)		
424 MC [Pues ja està]. Doncs ja tens la setmana, no?						R	I-E+	06
425 (Ø) Guatlla (a partir d'aquí entren moltes persones a la conversa i no es pot seguir el fil de la discussió, no es contemplen aquestes torns per a l'anàlisi)							R-R	

### Descripció de la seqüència 13

En el segon moviment del torn 412, la MC igual que la seqüència anterior (404), revisa la ubicació temporal de les activitats de la programació i nomena l'activitat "ensenyar l'ou d'estruç"; la MN hi respon amb nova entrega informant de la franja en què té previst portar-la a terme; la MC hi respon amb una entrega on informa una possibilitat d'ubicació; la MN accepta la proposta i hi respon amb reconeixement. No obstant, en el torn 416, la MC formula una altra proposta d'ubicació en el pla. La MN hi respon amb nova entrega amb que informa del dia que té previst realitzar-la i ho justifica (ja ho ha comunicat als alumnes) (entrega que es prolonga en diferents torns 417, 419, 423). La MC hi mostra acord i hi respon a través de moviments de reconeixement.



558 MC Doncs au.									F-R							
559 MN Molt bé. [Doncs ara ( )]									F-R							
560 MC [Per tant.] hem de treure les fitxes del plat de fideus i ja està, buscar tu el full de colors pel tovalló.	EP_am(f)+CS_dm								F	I-E	07					
561 MN Si, ara aniré. On? Allà al quartet?	EP_am(f)+CS_dm									R	I-D	08				
562 MC Si, a material.	EP_am(f)+CS_dm										R-E					
563 MN Vale, agafo el mateix color perquè he vist que els altres anys també és aquest color.	EP_am(f)+CS_dm										F	I-E	09			
564 MC Agafat color pastel.	EP_am(f)+CS_dm											R	I-E	10		
565 MN Bueno, jo he vist que els altres anys també era aquell mateix color que has agafat. Pel [què jo he vist.]	EP_am(f)+CS_dm												R	I-E	11	
566 MC Si t'agrada un verd... un [groc...]	EP_am(f)+CS_dm													I c. (E)		
567 MN No, ja m'està bé.														R-R		
568 MC Tot queda bé eh? (.)														F-R		

#### Descripció de la seqüència 14

La primera part de la seqüència les mestres discuteixen formes a concretar el dia i hora que estableixen per elaborar la planificació de l'aula (quan i com programem) (torns 543-559). Al torn 560, la MC inicia un nou intercanvi, on a través d'un moviment entrega informa de les actuacions que requereix la preparació d'algunes activitats (materials necessaris per portar a terme les activitats, fitxes i fulls de colors). La MN en el torn 561 pregunta per la ubicació del material a l'escola, que la MC respon en el torn següent. A partir d'aquí es desencadenen un conjunt d'intercanvis dirigits a concretar els materials necessaris per a portar a terme les activitats caracteritzades (colors dels fulls per a l'activitat dels tovallons i les fitxes del plats de fideus).

Malgrat l'acord puntual del dia de la programació, es tracta d'una moment que les mestres comparteixen l'estat del pla de treball; les mestres no acorden la distribució específica de cap activitat en el plans de treball, forma part del seguiment

# SESSIÓ 3

## S3\_SQ\_01

SI PLANIFICACIÓ | CHARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC –indagada per la MN.

Es tracta d'una sessió molt breu que s'articula entorn a l'intercanvi central que ha iniciat la MN amb el que revisa l'estat de distribució d'activitats en el seu pla. La MC inicia nous intercanvis dependents amb els formula propostes activitats que cal incloure en el pla. Algunes de les activitats proposades són objecte de caracterització i altres són distribuïdes en el pla sense caracterització.

9 MC A veure. eL. tenim el dimecres 29 vaga general per tant ja [no:..]	UpT_pre	I-E	01							
10 MN [Mhm mhm]		R-R								
11 MC _no programem res.	UpT_pre	I c. (E)								
12 MN Vale. >de tota manera< tu tens tres <b>aniversaris</b> .	UpT_pre	R	I-E	02						
13 MC Jo tinc [tres <b>aniversaris</b> .]	UpT_pre		R-R							
14 MN [ <b>Conversa picots i pica-soques</b> ] aquí. ()	UpT_pre		I c. (E)							
15 MC [!:]			I c. (E)							
16 MN [( ) <b>Passar a la tardor, audició Vivaldi</b>	UpT_pre		I c. (E)							
17 MC Ah bueno. [aquí sí]			R-R							
18 MN [Fideus a la cassola.]	UpT_pre		I c. (E)							
19 MC <b>Podem introduir la tardor amb el Vivaldi.</b>	IdTp		R	I-E	03					
20 MN <Llavors el que em falta a mi.> És el <b>full de picots i pica-soques</b> . (4 segons)	IdTp		I c. (E)							
21 MC Full de picots i pica-soques?	IdTp		R	I-D	04					
22 MN Clar per com que tu adelantes feina el cap de setmana.. El dilluns toca repartir lo meu. ()	VAL_epam(f)			R-E						

23 MC Com? No t'entenc.				F	I-D	05			
24 MN El, el de.. full de picots quin és? <b>Full de picots i [pica-soques]</b>	IdTp				R	I-D	06		
25 MC [No..] no.. ( ). El del bec? Pot ser mirar el bec que tenen els picots i pica-soques	ET_cat					R-E			
28 MN Pot ser.						F-R			
29 MC Perquè com ens han portat molt material i moltes fotos aquí es veu bé el bec que tenen.	ET_cat EP_an (f)					R c. (E)			
30 MN Vale						F-R			
31 MC Llavors aquest és un moment, és.. l'observació. (.)	ET_cat					R c. (E)			
32 MN Dimecres la vaga	UpT_pre					F-R			
33 MC Això del Vivaldi... et queda clar? (.) Et busques el..et busques el.. el llibret aquest que hi ha a la classe de la Judith. I els hi <i>expliques</i> bueno, tot això, que és un músic, que li agradava molt mirar el temps, que ha fet una música per la tardor.	ET_cat CS_dm				I c. (E)				
34 MN [Vale].					R-R				
35 MC [I a partir d'aquí..] Mmh. (.) Després farem un.: un <i>retrat del Vivaldi</i>	ET_cat				I c. (E)				
36 MN Mmh mmhh.					R-R				
37 MC Cap a la setmana vinent, ja explicarem com.	UpT_con				I c. (E)				
38 MN Vale.					R-R				
39 MC E.: tenim també <b>el poema de fideus a la cassola</b> . E.: Que ens l'anem aprenent..	UpT_pre ET_cat		R	I-E	07				
40 MN Mhm					R-R				
41 MC I després farem una.. farem un dibuix al costat.	ET_cat				I c. (E)				
42 MN Vale jo podria fer aquí, la memorització, [i aquí.]	CS_dtp			R	I-E	08			
43 MC [I aquí la representació]. Busca't alguna estona que tinguis ajuda.	CS_dtp CS_ds				R	I-E	09		
44 MN A la tarda, que tinc a la Dolors. A la tarda de dijous.	UpT_con CS_ds					R			
45 MC Perquè una sola costa controlar-ho tot.	EP_os					I c. (E)			
46 MN Aquí tinc a la Dolors. (5 segons) ^<Fideus a la cassola >^ (escriu)	UpT_con CS_ds					R-R			
47 MC I llavors el.. el divendres a la tarda estaria molt bé que <b>anéssim al: Parc de l'Oreneta</b> , perquè a mi m'han dit uns pares que.. que venint cap aquí cap a l'escola, al bosc han trobat molts fruits de la tardor.	IdTp CS_dm		R	I-E	10				





### Descripció de la seqüència 01

La MC inicia la seqüència 01 amb un moviment d'entrega amb el que informa dels condicions de la planificació de la setmana (vaga). La MN respon amb una entrega responsiva (12), que es prolonga en diversos torns, amb que informa/revisa la ubicació temporal d'activitats en el seu pla de treball. La MC segueix l'entrega de la MN amb moviments de reconeixement, fins que en el torn 19, a través d'una nova entrega responsiva, formula una proposta d'activitat "introduir la tardor amb Vivaldi". Seguidament, la MN continua estenent l'entrega que havia iniciat en torns anteriors (revisió d'activitats en el pla) i indica l'activitat pendent d'ubicació temporal en el pla "full picots i pica-soques" (20). Aquesta informació genera la demanda de la MC qui mostra certa incomprensió amb l'activitat assenyalada per la MN. La MN hi respon amb l'entrega requerida fent referència a aspectes relatius a l'organització establerta (entre les mestres) per a planificar. La MC torna a mostrar incomprensió i formula una nova demanda en el torn 23 amb que sol·licita el seu aclariment. La MN, reprèn la temàtica iniciada anteriorment, i a través d'un moviment de demanda sol·licita informació sobre l'activitat que ja havia assenyalat prèviament "full de picots" (24). La MC hi respon aportant la informació sol·licitada a través d'un moviment entrega, que la MN respon amb reconeixements.

En el torn 33, la MC estén l'entrega iniciada en el torn 19 on havia formulat una proposta d'activitat i en concreta el seu desenvolupament, informant de l'estructura de l'activitat conjunta (elements de tasca i de participació social, actuacions de la mestra) (procediment, consignes, material). La MN mostra hi acord i ho expressa a través de moviments de reconeixement

La MC a través d'un moviment d'entrega (39, 41) amb la que recorda l'activitat que van acordar incloure en la planificació i recorda les característiques de la tasca). La MN hi mostra acord i hi respon inicialment amb reconeixement (40) i, posteriorment, amb una entrega responsiva (42) on accepta l'aportació de la MC i explora les possibilitats d'ubicació temporal de l'activitat en el seu pla. La MC hi respon amb una nova entrega responsiva on li indica una constricció per portar l'activitat a terme, que concreta en la necessitat de suport pel garantir el seu bon funcionament (43, 45) La MN, en el torn següent, respon amb una nova entrega responsiva amb la que accepta, recull la indicació de la MC i informa de la seva ubicació en el pla en la franja en què disposa de la mestra de suport.

En el torn 47, la MC respon a l'entrega iniciada en el torn 39 (intercanvi nuclear amb s'iniciava la seqüència) i formula una nova proposta d'activitat "anar al parc de la oreneta". La MC explica en més detall la proposta formulada amb una entrega que es prolonga en diversos torns (49, 51); un entrega que es prolongada puntualment per la MN (50). Seguidament, la MC repeteix l'aportació de la MN i completa molt puntualment la seva entrega. En el torn 52, la MN formula una entrega responsiva amb que accepta la proposta d'activitat plantejada i informa de la disponibilitat de la mestra de suport, el que suposa l'expectativa d'una determinada estructura de participació social per a portar a terme l'activitat (52, 54). La MC hi mostra acord a través de moviments de reconeixement.

En el torn 56, la MN formula un moviment de feedback que al seu torn, suposa una nova entrega amb la que informa de l'estat del seu pla indicant una franja pendent d'ubicació d'activitats. Així mateix aquesta entrega inicial es prolonga en el torn 58, on la MN, explora la distribució d'algunes activitats i sol·licita la confirmació de la MC (E+). La MC respon al torn següent amb una nova entrega responsiva amb la que contraposa l'aportació de la MN sobre la ubicació temporal de l'activitat assenyalada. La MN respon, de nou, sol·licitant la confirmació de la MC (E+) (denota la incomprensió de la MN). La MC respon a la sol·licitud de la MN amb una moviment d'entrega amb el que assenjala els aspectes que restringeixen la possibilitat d'ubicació temporal de l'activitat (justifica els motius de la distribució de les activitats fent referència als acords presos en el cicle). La MN respon amb una nova entrega responsiva amb la que accepta la informació aportada per la MC i, continua informant de la distribució de les activitats en el seu pla. La MC respon amb una nova entrega responsiva amb la que li planteja la possibilitat d'ubicar una activitat en una de les franges assenyalades per la MN (63).

En el torn 64, però, la MN completa la seva aportació anterior i informa de la possibilitat d'ubicació de l'activitat "racó de la tardor" en una de les franges pendents. Seguidament, la MC, a través d'una entrega responsiva (65 i 67), accepta la proposta d'activitat indicada per la MN i justifica la proposta que havia plantejat en un torn anterior (63) i que aleshores no havia estat recollida per la MN. La MN accepta la proposta i hi respon amb reconeixement.



22 MN La pasta mm. normal. No porta res raro. no? >Si no [(ja aniré jo a preguntar a la) cuina.<	ET_cat EP_am (f)								F	I-E+	o8		
23 MC [No, emh...] D'aquesta bullida amb formatge o beixamel. saps?	ET_cat									R	I-E+	og	
24 MN No més que res perquè no l'amaneixin amb vinagre i coses d'aquestes maionesa...	ET_cat										R	I-E	10
25 MC No.												R-R	
26 MN Val, ja aniré a preguntar. ()	EP_am (f)											F-R	

### Descripció de la seqüència 01

La MC inicia la seqüència amb una entrega a través de la qual informa de l'activitat de la que cal planificar "excursió a Font Martina" (7) (en els primers torns es parla d'altres temes que escapen del nostre anàlisi); la MN hi respon sol·licitant informació a través d'una demanda amb la que explora alguns elements de l'activitat (8); la MC respon al requeriment de la MN aportant la informació sol·licitada a través d'una Entrega (9). La MN, manté la prospectivitat del moviment i formula una nova entrega responsiva amb la que, de forma afirmativa, sol·licita informació a la MC sobre més elements de l'activitat (10). La MC respon a l'entrega de la MN amb una nova entrega responsiva amb la que aporta la informació requerida per la MN; la MN segueix la conversa amb reconeixement (12) i la MC amplia la informació sol·licitada anteriorment per la MN (informa de la forma de procedir de l'escola en aquest tipus d'activitats) amb una nova entrega que, el mantenir el mateix grau de prospectivitat en la relació, suposa l'inici de nou intercanvi. La MN hi respon amb reconeixement (16) i, de nou, amb moviments de demanda (18) i entrega + (22) amb els que sol·licita més informació a la MC sobre l'activitat. La MC al seu torn, respon amb moviment d'entrega amb les que aporta la informació requerida per la MN. El conjunt de la seqüència es caracteritza per una estructura d'intercanvis que es relacionen responsivament on el control de l'entrega és fonamentalment, de la MC; un conjunt d'entregues que tenen lloc a partir dels requeriments explícits de la MN; les demandes d'informació de la MN reclamen la resposta- entrega de la MC.

## S4\_SQ\_02

SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ D'ACTIVITATS/TASQUES EN EL PLA. Distribució prevista compartida

(26 MN) Vale a veure. Mmh: (.) Racons..() Aquí em toca aquí <b>racó de... motriu</b> no?	UpT_pre (cicle)	I-E+		
27 MC Ah sí		R-R		
28 MN °Sara, motriu° ((anota))	UpT_con	F-R		
29 MC °[Aquí tinc] <b>música</b> ° ((Llegeix)) (4 segons)	UpT_pre	F	I-E	
30 MN °Vale.° (9 segons)			R-R	
31 MC I e.: els <b>patis</b>	UpT_pre (cicle)		F	I-E
32 MN .mhh...				R-R
33 MC avui a qui toca? A tu?	UpT_pre			I c. (D)
34 MN A mi. (.)	UpT_pre			R-E
35 MC <°Sara... (dia..)°> ((anota))	UpT_con			F-R

### Descripció de la seqüència 02

En la seqüència 02, les mestres revisen les tasques previstes de la programació més amplia d'activitats del cicle (racons i patis). Les mestres identifiquen els dies previstos en la programació del cicle per portar-les a terme (dia assignat a les mestres) i les ubiquen en els plans de treball respectius.



54 MN	Si. Són molt molt molt molt moguts, però sí. Molt brutus, eh, joc molt molt molt brutu, però bé. Si si que va anar molt bé.	VAL_epan VAL_rt											R-E
E::	tinc a l'Helena avui	CS_ds					R2	I-E	10				
56 MC	Ah si perquè la... doncs... [no sé la..]	CS_ds						R-R					
57 MN	[No perquè] potser li podia deixar aquesta feina, no? Que els tindrà més controlats amb una feina?	CS_ds ldTp						I c. (D)					
58 MC	Vols que fotocopiem la <b>mandala de tardor</b> ? I... Mmh... perquè... [no]...?	ldTp						R	I-D	11			
59 MN	[Si, és una feina... està bé	ldTp							R-E				
	Jo faig aquí un dictat. Dicto el que vull?	UpT_con ET_cat							R 1 c (E)	I-D	12		
60 MC	Podriem fer aquesta, veus?	ldTp							F	I-D	13		
61 MN	O pactem?	ET_cat								I c. (D)			
	Pues sí									R-E			
62 MC	I els donem només colors de tardor i que [pintin.]	EP_am EP_an								I c. (E)			
63 MN	[ D'acord, la fem] al migdia, ja la faig jo si vols, com que tenim...	EP_am (f) CS_dm								R 1	I-E	14	
64 MC	Bé [però sí és a l'Helena no li deixem una feina... complicada.]	CS_ds								R	I-E	15	
65 MN	[És al full normal? Sí, molt bé]. (.) <b>Mandala de la tardor</b>	ET_cat UpT_con								I c. (E)			
66 MC	Aquí segurament no l'acabaran eh...	CS_ext								R	I-E	16	
67 MN	[..No.]										R-R		
68 MC	[..necessitaran més] d'una sessió. Pues jo no sé me la poso... Bueno, després ja m'ho canviaré jo.	CS_ext UpT_con										I c. (E)	
69 MN	Ja els hi explicaré que és només amb colors de la tardor...	EP_am								R2-R			
70 MC	Sí en tot cas els hi hem de seleccionar eh? Bueno, o... o els hi deixem ben clar que no van ni roses, ni liles, ni...	EP_am							F	I-E	17		
71 MN	Ja però °( )°.										R-R		
72 MC	Dictat de festa major t'has posat avui?	UpT_con							R	I-D	18		
73 MN	Sí, dictat	UpT_con								R-E			
74 MC	Vale (11 segons) [Eh..]									F-R			



### Descripció de la seqüència 03

La MN inicia la seqüència 03 indicant una de les activitats que consta en la programació del nivell "mandala de la tardor"; entrega que genera una nova entrega per part de la MC que assenyalava la necessitat de portar a terme altres activitats de la programació. Aquesta entrega de la MN desencadena un conjunt d'intercanvis dependents on la MN sol·licita informació específica a la MC sobre l'estat d'algunes activitats; moviments de demanda amb els que la MN valora les condicions per a poder concretar l'activitat que cal planificar; activitat que finalment explicita en el torn 47.

En el torn 48, la MN manté la prospectivitat del moviment anterior i formula una nova entrega amb la que planteja una proposta de dia per a l'activitat assenyalada per la MC. Aquesta entrega però no es respon amb reconeixement ni amb nova entrega per part de la MC sinó que desencadena una demanda amb la que la MC sol·licita informació sobre la proposta plantejada que la MN respon amb l'entrega requerida en el torn següent. En el torn 51, la MC torna a requerir la participació de la MN sol·licitant la seva valoració d'una activitat desenvolupada "psico" (E+). Moviment que repeteix en el torn 53, convertint-lo en demanda explícita, i que la MN respon amb l'entrega corresponent.

En el torn 54, la MN amb un moviment entrega amb la que informa dels suports amb què compta (condicionants per la planificació) (54); la MC hi respon mostrant acord amb un moviment de reconeixement; la MN continua el moviment anterior iniciat (E) i el converteix en un moviment de demanda amb el que planteja la possibilitat de deixar una activitat a la mestra de suport i sol·licita la confirmació de la MC. En el torn 57, la MC accepta la possibilitat plantejada per la MN i li formula una proposta d'activitat amb un moviment de demanda. La MN accepta la proposta plantejada i la MC inicia un nou intercanvi amb el que planteja una proposta d'activitat ("mandala de tardor"). Un moviment que adopta la forma de demanda, al sol·licitar explícitament la opinió sobre la proposta d'activitat plantejada. Es dona així, una estructura d'intercanvis en què les participants no prenen el control explícit de l'entrega sinó que a partir del requeriment mutu, d'alguna forma, se'l cedeixen. No obstant, aquest moviment de la MC que inicialment adopta la forma de demanda (que la MN respon amb l'entrega corresponent), es converteix en entrega (61) amb la que la MC -un cop confirmada la proposta per part de la MN-, informa de les característiques-consignes- de l'activitat. Aquest moviment demanda de la MC del torn 59, malgrat requerir la confirmació de la MN, esdevé un moviment preparatori del moviment entrega del torn 61. Un intercanvi en el que el control de l'entrega recau en la MC i que la MN cedeix i reconeix un torn més endavant (68').

En el torn 62, la MN respon al moviment de la MC, iniciant un nou intercanvi a través d'una resposta-entrega amb la que accepta la proposta i formula comentaris relatius a la preparació del material per a l'activitat (62 i 64); la MC respon als comentaris de la MN formulant algunes consideracions que cal tenir presents en la planificació de l'activitat -dificultat, durada- que adopten la forma d'entregues responsives (63; 65-67). Entregues, però, no respostes per la MN, ja que en el torn 68 respon a un moviment d'un intercanvi anterior

En el torn 68, la MN, accepta, de nou i de forma explícita, les consignes de l'activitat exposades per la MC (61) a través d'un moviment de reconeixement. La MC hi respon amb una nova entrega amb la que amplia l'explicació iniciada sobre les consignes; la MN l'accepta a través d'un moviment de reconeixement.

## S4\_SQ\_04

SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ DE TASQUES EN EL PLA. Distribució efectuada conjuntament (acorden quina activitat es distribueix i com)

75 MN	[La Judith] la tinc el dimarts a la tarda...	CS_ds	I-E	01				
76 MC	Podriem fer <b>una de projecte</b> que si no, només n'hem fet una eh?	IdTp EdT	R	I-E	02			
77 MN	Vale			R-R				
78 MC	Podriem pre...vam fer <b>la del bec</b> , no? Podriem fer la de...	EdT		I c. (E+)				
79 MN	<b>Aquesta</b> també es pot fer ja eh. () Ho tenen bastant clar això. ()	IdTp (sn) VAL_epan		R	I-E	03		
80 MC	Vale				R-R			
81 MN	Jo tinc <b>aniversaris</b> aquest mes... [ªa veure qui era...ª]	UpT_pre			F	I-E	04	
82 MC	<b>Buscar l'ou de cada ocell. Fibra [projecte.]</b>	UpT_con			R c. (R)			
83 MN	El més aviat el 22, ostres el divendres. >Pues hauria de parlar amb aquests pares, no?<	UpT_pre EP_am (f)				I c. (E+)		
84 MC	De que? El [aniversari?]	UpT_pre				R	I-D	05
85 MN	[Del Roc ] Els faré després. Sigui a l'excursió...	UpT_pre					R-E	
86 MC	ªValeª.						F-R	
87 MN	o sigui que he de fer el dibuix de l'aniversari jo.	UpT_pre					F-R	
88 MC	<b>Buscar l'ou de... cada, ocell.</b> ((Anota)) Aquesta no la tenim fotocopiada eh, l'hem de fotocopiar.	UpT_con CS_dm EP_am(f)			R c.	I-E	06	
89 MN	Val. Anem al migdia.()	EP_am(f)					R-R	

90 MC ( porto d'això és) guix? La traiem i..	-					
91 MN La del PowerPoint i tot això ho tenim ( )?	-	I-D				
92 MC M'ho he mirat aquest cap de setmana.	-	R-E				
93 MN Ho podem fer aquí. Així no cal que t'ho emportis. ()	-	F	I-E			
94 MC Si em sobra temps es que jo que sé.	-		R-R			
95 MN <b>Fibra pica-soques</b> ...(9 segons) Vale. ()	UpT_con				R c. (R)	

#### Descripció de la seqüència 04

La MN inicia la seqüència amb una entrega amb la que informa dels suports amb que compta per a la planificació. La MC recull d'aportació de la MN i hi respon amb una entrega en la que formula una proposta d'activitat. La MN accepta la proposta a través d'un moviment de reconeixement. La MC estén l'entrega iniciada i concreta la proposta (nomena l'activitat, "activitat del bec") sol·licitant la confirmació de la MN (E+). La MN hi respon amb nova entrega responsiva indicant una altra activitat que ja es podria portar a terme a l'aula interpretem que són dues activitats diferents vinculades al projecte de treball iniciat a l'aula). La MC accepta la proposta de la MN a través d'un moviment de reconeixement

En el torn 81, la MN, amb un moviment d'entrega, informa de les activitats i ajustos que ha de realitzar en el seu pla. Seguidament, la MC sol·licita l'aclariment de la MN; la MN hi respon aportant puntualment la informació requerida. La MN i la MC finalitzen l'intercanvi amb moviments de reconeixement, i on la MN deixa constància de l'activitat que ha de contemplar en la seva planificació (aniversaris). En el torn 88, la MC nomena l'activitat que ubiquen en el pla "buscar l'ou de cada ocell", com a resposta de l'entrega de la MN del torn 79 i informa de la necessitat de preparació del material (fotocopies per portar a terme l'activitat a l'aula). La MN accepta l'aportació de la MC, i indica el moment de preparació de l'activitat. La MN finalitza la seqüència en el torn 95 on nomena l'activitat que han acordat ubicar en el pla (reconeixement).



115 MC ...ee.. no sé a veure com ens el mirem. Tampoc la tenim fotocopiada aquesta eh, l'hem de [fotocopiar].	EP_am(f)+CS_dm				F	I-E	05		
116 MN puguem. Entre avui i demà al matí. ()	[Les fem]. I si no les fem ja totes. Tots les que	EP_am(f)+CS_dm				R	I-E	06	
117 MC Esta ja la tenim feta.		CS_dm					R	I-E	07
118 MN Vale.								R-R	

### Descripció de la seqüència 05

La MC inicia la seqüència sol·licitant la seva participació/opinió sobre les activitats que es podrien realitzar, quina activitat poden planificar d'acord amb els espais (franges) que els queden pendents. La MN hi respon informant dels dies que compte amb les mestres de suport (condicionants del seu pla).

En el torn 107, la MC formula un proposta d'activitat "una de mates"; la MN accepta la proposta d'activitat i hi respon amb reconeixement. Seguidament, la MC nomena l'activitat que poden ubicar en el pla "dibuixa una cosa i més d'una cosa" (109). La MN accepta la proposta i hi respon amb un moviment de reconeixement. En el torn 112, al fil de la revisió-ajust de la seva planificació, la MN sol·licita informació sobre algunes de les activitats de la planificació, malgrat que el moviment no es formula com a demanda explícita sinó com una entrega responsiva. La MC hi respon amb entrega, informant de la qüestió plantejada per la MN. En el torn 114, la MC estén un moviment de feedback realitzat uns torns anteriors i formula una nova entrega amb la que indica la disponibilitat del material necessari per a l'activitat. La MN hi respon amb entrega, informant de com poden procedir per a preparar-lo. La MC hi respon de nou amb entrega, amb la que informa de les activitats que els queden pendents; la MN hi mostra acord a través d'un moviment de reconeixement.

### Descripció de la seqüència 06

La MN inicia entrega la seqüència amb la que informa d'un problema amb l'atenció d'una alumna per part de serveis de suport extern. La MC desconeix la problemàtica i així ho informa, a través d'un entrega, en els torns 100 i 102 (E). La MN hi respon amb nova entrega aportant més informació sobre la problemàtica exposada (101,103).



134 MN Si no els hi dic que m'ho portin dimecres.	EP_am(f) CS_dm							I c. (E)												
135 MC No, si no el podem fer dimecres, el que passa és que no el tindrem preparat el power. Falta arreglar alguna coseta. Estaré per...	CS_dtp CS_dm							R	I-E	08										
136 MN No home no. Si està super bé aquest Powerpoint..	VAL_etcat								R	I-E	09									
137 MC Tu creus?										R	I-D	10								
138 MN Què vols arreglar?											R	I-D	11							
139 MC >Bueno vac																		R-E		
140 MN És molt maco...	VAL_etcat																	F-R		
141 MC mm... està fet amb...																		F-R		
142 MN Si no els hi dic que m'ho portin dim... dimecres eh? () Jo el vaig trobar molt maco i és llarg.	EP_am(f)+CS_dm VAL_etcat																	F-R		
143 MC Fruites de la tardor, i després preparem el berenar?	UpT_con						F	I-D	12											
144 MN Si. Vols que aviseu a la cuina o algo? Que hi ha els dime... Els dijous? El dimecres?	UpT_con EP_am(f)							R	I-D	13										
145 MC No... no, a veure l'únic que... eh, a veure quines fruites podem comprar que no siguin... que no les tinguem aquí.	EP_am(f) CS_dm										R-E									
146 MN Buff, a veure											F-R									
147 MC Podríem agafar un parell de magranes [no?]	EP_am(f)+ CS_dm										R c (E+)									
148 MN [Magranes] jo en tinc 4 o 3	CS_dm								F	I-E	14									
149 MC Ah sí? Ah, doncs n'hi ha prou, no? Palosantos no en tenim, no?	CS_dm										R	I-E+	15							
150 MN Palosantos no.	CS_dm											R-R								
151 MC Hauriem de comprar palosantos. Fígues, en portes tu? O no en tens?	EP_am(f) CS_dm											F	I-D	16						
152 MN Sí. Sí, intento enfilar-me, sí. Sí sí intento buscar ho volia fer el cap de setmana però he anat de bòlit. Com que ahir tenia els sogres a dinar...	EP_am(f) CS_dm																	R-E		
153 MC Raim...	CS_dm																	F	I-E	17





En el torn 143, la MC reprèn un intercanvi anterior (I6) i l'amplia iniciant un nou intercanvi dependent amb el que sol·licita la confirmació de la MN per a concretar l'acord sobre l'estructura de l'activitat proposada. La MN hi respon amb una nova demanda amb la que sol·licita informació sobre com procedir per preparar parts dels materials que requereix l'activitat. La MC hi respon amb entrega informant sobre les actuacions de preparació del material, una entrega que en el torn 147 es converteix en entrega+ al sol·licitar explícitament la participació de la MN. Aquesta estructura es repeteix fins al final de la seqüència, on la MC formula moviments de demanda i al seu torn d'entrega + amb els que especifica el material que necessitarien per portar a terme l'activitat (fruites pel berenar de tardor) i, sol·licita, al seu torn, la confirmació de la MN. La MN hi respon amb moviments d'entrega, i al seu torn, de reconeixement. En el torn 153, però, la MC, enlloc de continuar el repàs del material que necessiten per a l'activitat en forma de demandes, ho planteja en forma d'entrega que la MN accepta i respon amb reconeixement i amb una nova entrega al torn 158 on informa del material que ella portarà.

# SESSIÓ 5

## S5\_SQ\_01

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC -indagació MN

35 MN [Tinc a la Mariona i a la Judith] jo avui. Pues aquí no faré l'aniversari, aquí hauria de fer una feina.	IdTp (sn) CS_ds UpT_con	I-E	01																	
36 MC Vols que busquem primer la feina?	IdTp (sn)	R1	I-D	02																
37 MN Em poden ajudar. ()	CS_ds	I.c. (E)																		
Podria fer alguna de les pica-soques no o què?	IdTp	R	I-E+	03																
38 MC Hi ha una que no la tenim fotocopiada, que és un poema cançó de la tardor "Ja ha arribat la tardor..." ((Canta)	CS_dm IdTp		R	I-E	04															
39 MN Vols dir que no la tenim?	CS_dm		R	I-D	05															
40 MC No.								R-E												
41 MN Em sembla que sí. N'hi havia una, eh, de poema.	CS_dm						F	I-E	06											
42 MC De la tardor?	CS_dm							R	I-D	07										
43 MN Jo: tinc un poema. () Tens typex? () Jo l'he vista.	CS_dm								R-E											
44 MC Aquesta, és que ( ) ((Un soroll no deixa sentir la conversa). Sí, sí és aquesta. Jo me la sé com a poema, com a cançó no me la sé. Els arbres es muden [de roig i de groc]	ET_cat							F	I-E	08										
45 MN [de roig i de groc], les fulles tremolen sota un sol de foc... °( )°.	ET_cat								I.c. (E)											
46 MC Tens a la Judith no aquí?	CS_ds							R	I-E+	09										
47 MN Però... Em ve més tard, em ve a dos quarts...	CS_ds								R	I-E	10									
48 MC Vale, en tot li podem...]										R	I-E	11								
49 MN [...Però tinc] a la Mariona a primera hora. [Se'm junten les dos]	CS_ds									I.c. (E)										
50 MC [Li podem...] En tot cas li podem... podem dir que ens cantin la cançó i així la recuperem... I si no pues fem poema. Ja l'anirem treballant, no? Llavors el tema està en que em	EP_ams IdTp																		I.c. (E)	





### Descripció de la seqüència 01

La MN inicia la seqüència amb un moviment d'entrega amb el que informa de l'estat del seu pla de treball (suports, activitats pendents) i assenyala la necessitat de planificar una activitat la mestra de suport que intervé en el seu grup. La MC hi respon acceptant la proposta de la MN i formula una proposta per iniciar la planificació setmanal a través d'una demanda; la MN hi respon formulant una nova demanda (en forma d'E+) amb la que proposa una activitat "pica-soques" i sol·licita la confirmació de la MC; la MC no hi respon amb reconeixement sinó amb entrega, oferint informació d'alguna de les activitats que es podrien realitzar (activitats de la programació del nivell). La MN hi respon expressant dubtes sobre la realització l'activitat indicada per la MC i requereix aclariment al respecte. Aquest dubte que adopta la forma de demanda desencadena un seguit d'intercanvis amb els que les participants resolen dubtes sobre l'activitat de la qual estan parlant, fins el torn 46 on, un cop acordada l'activitat, s'inicia la seva concreció a l'aula. En aquest sentit, aquest conjunt d'intercanvis inicials, adopten una estructura en què ambdues participants mostren control de l'entrega; en alguns torns, través dels requeriments mutus (demandes i entregues+) a través dels que es sol·liciten informacions i confirmació per tal d'acordar l'activitat que poden planificar .

En el torn 48, la MC pren el control de l'entrega i inicia la caracterització de l'activitat; una entrega que es prolonga en diversos torns i que la MN respon/seguix a través de moviments de reconeixement. No és fins el torn 62 (s'estén en els torns 64 i 66) on la MN, a través d'un moviment entrega, expressa clarament i de forma explícita l'acceptació de la proposta plantejada per la MC i verbalitza algunes de les consignes de l'activitat indicades anteriorment per la MC. Al seu torn, la MC, al fil de l'entrega desplegada per la MN, respon amb noves entregues amb les que ofereix informació amb la que precisa alguns elements que cal considerar en la planificació de l'activitat. Així ho veiem en els torns 65 i 67, on respon oferint informació amb la que justifica les consignes de l'activitat.

Seguidament, en el torn 71 la MC (estén una entrega iniciada uns torns mes amunt) continua caracteritzant l'activitat fent referencia a la seva l'organització a l'aula i informa del dia que la distribueix en la seva planificació; la MN hi respon amb moviments de reconeixement.

En els torns 76 i 78, la MN requereix l'entrega de la MC sol·licitant informació sobre algunes característiques de l'activitat. La MC respon a les demandes oferint la informació requerida que la MN accepta amb reconeixement . Finalment, en el torn 82, la MN inicia un nou intercanvi amb un moviment entrega amb el que ratifica l'acord i informa de la distribució de l'activitat en la seva planificació d'aula que la MC respon amb reconeixement

## S5\_SQ\_02

**SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA.** Caracterització guiada MC -indagada MN. (la distribució ha estat informada a l'inici de la seqüència per la MC; l'activitat s'ubica en la seqüència 04)

85 MC Llavors, ee busca't també una sessió que tinguis ajuda...	CS_dtp CS_ds	I-E	01						
86 MN Si		R-R							
87 MC Perquè el divendres, com que farem això de la <b>fiesta de la castanyada</b>	ldTp	I c. (E)							
88 MN ..Clar jo aquí corrent..		R-R							
89 MC ..en el moment que ens expliquin el conte de la... de la castanyera normalment ho fem a la sala aquesta d'aquí gran i..	ET_cat	I c. (E)							
90 MN No ho he acabat però clar es que és el mateix conte.	EdT	R	I-E	02					
91 MC I decorem una miqueta.	ET_cat	I c. (E)							
92 MN Igual els hi xafem.	EdT		I c. (E)						
93 MC Ah però és igual	EdT		R-R						
94 MN ..lo dels cargols..	EdT		I c. (E)						
95 MC Per què els hi podem explicar nosaltres?	EdT		R	I-E	03				
96 MN [No ho he acabat]	EdT		I c. (E)						
97 MC [Després els hi] agrada... És igual, els hi agrada tornar-ho a sentir un conte... No, [no passa res.]	EdT			I c. (E)					
98 MN [Vale, el podem] preparar per la setmana que ve.	UpT_con			R1	I-E	04			
99 MC Mhm. I jo recordo el curs passat això que vam posar com un...com uns biombos aquí a la sala i anàvem traient coses aquí a la classe... res, cistells amb fulles, bueno, tothom treu alguna [cosa..]	ET_cat				R	<b>I-E</b>	05		
100 MN [Els nostres] de l'excursió els té tots P5 eh?	CS_dm			R2	I-E	06			



### Descripció de la seqüència 02

La MC inicia seqüència amb una entrega amb la que formula algunes indicacions per a la planificació de l'activitat "festa de la castanyada"; la MN hi respon amb reconeixement. No és fins el torn 90, on canvi l'estructura de l'intercanvi i on la MN, a través d'una entrega, formula comentaris relatius a l'activitat que està portant a terme a la seva aula i assenyalada les coincidències amb l'activitat que estan planificant; la MC recull l'aportació de la MN i hi respon amb reconeixement (93) i explicant la coincidència assenyalada per la MN (95 i 97). La MN accepta l'aportació de la MC i, a través d'una nova entrega, si planteja una proposta d'ubicació de l'activitat de preparació de la castanyada (98). Seguidament, la MC accepta la proposta de la MN i informa dels materials per a la decoració de la sala per celebrar la castanyada (99). Com a resposta a l'entrega de la MC, la MN formula una nova entrega (100) amb la que formula comentaris relatius al material de l'activitat (torns 100 a 104, es formulen comentaris sobre els materials)

En el torn 99, veiem com la MC acceptava la proposta de la novella però estenia la idea ja iniciada anteriorment i aportava informació sobre l'activitat de decoració per la festa de la castanyada. La informació que aporta va dirigida a concretar les característiques de l'activitat (materials que es requereixen, seqüència de les tasques).

Aquesta entrega s'estén en els torns 101, 105, 107, 109 i és seguida per la MN amb reconeixement (106 i 108). La MC informa de les actuacions de preparació de l'activitat juntament amb elements que caracteritzen la pròpia tasca (109). En el torns 110 i 114, La MN hi respon a través de moviments de demanda, el que suposa inici d'intercanvis dependents, amb els que es sol·licita més informació les característiques de l'activitat (materials), que la MC respon amb les entregues corresponents.

La seqüència que dividida per una nova seqüència més centrada en la discussió de condicionants que alternen l'activitat prevista en el grup classe la MN (torns 122 a 143). Seguidament, les mestres segueixen caracteritzant l'activitat "estampació de fulles". Per facilitar-ne l'anàlisi, atès que ha quedat interrompuda, considerem que s'inicia una nova seqüència.



## S5\_SQ\_03

SI PLANIFICACIÓ | Anàlisi de condicionants de l'activitat conjunta en el grup classe. Indagació-interpretació de la situació.

122 MN	[AX no hi ha manera que faci algo amb la Blanca.	EP_ase	I-E	01					
123 MC	Per què?		R	I-D	02				
124 MN	Perquè és divendres, i entre que hi han pont i hi ha festes, no m'ha de treballar cap dia. Això s'hauria de canviar. És que venen expressament per ella. () O sigui, agafen a la Xènia i agafen a altres, però perquè venen per ella. Demanen per aquests pares. Això s'hauria de parlar amb la... això, això l'hauriem de canviar eh, aquí tindrem un problema amb els pares.	EP_ase		R-E					
125 MC	Parla-ho amb [la..]	EP_am		F	I-E	03			
126 MN	[Es que] tindrem [problemes]	EP_ase		R c. (E)					
127 MC	[... Amb] la Judith [de..]	EP_am			I c. (E)				
128 MN	[Quantes sessions] ha perdut? No n'ha fet CAP.	EP_ase		R c (E)					
129 MC	I és que els divendres és mal dia...	EP_ase		F	I-E	04			
130 MN	Home				R-R				
131 MC	..perquè és que cauen totes les festes. I en quina hora l'agafen?	EP_ase			I c. (D)				
132 MN	A l'hora de dinar. 11:45 a 12:30. El <b>parar taula</b> ja se'l perd. Té càrrec ella. Es que aquesta hora és fatal per la Blanca.	EP_ase UpT_pre VAL_epase			R-E				
133 MC	[Bueno]				F-R				
134 MN	[És fatal] és fatal. Jo crec que s'hauria de valorar. I aquí em ve per l'Aleix. Ja em diràs tu el dia de <b>psico</b> .	VAL_epase UpT_pre			R c. (E)				
135 MC	N.: la Judith. No no no no no, me sembla que ha fet algun canvi [eh?]	EP_ams			F	I-E	05		
136 MN	[Ai això] em [sona pot ser] que ho canviés.					R	I-E	06	

137 MC [Si..] Perquè em va dir que no tenia massa sentit..	EP_ams						R	I-E	07	
138 MN [Bueno, haurem de fer algun canvi].								R-R		
139 MC [I ha agafat al l'Oriol A l'Oriol i al [Ricard.]	EP_ams							I c. (E)		
140 MN [Sí sí sí] sí que m'ho va comentar això.								R-R		
141 MC S'ha agafat a l'Oriol [i al Ricard.]	EP_ams							I c. (E)		
142 MN [E:un mati.] no?	EP_ams							R	I-E+	08
143 MC Sí.									R-R	

### Descripció de la seqüència 03

La MN inicia la seqüència amb un moviment entrega amb la que informa de la irregularitat en l'atenció per part del serveis externs d'una alumna del seu grup. La MC hi respon sol·licitant explicació al respecte. La MN respon a la demanda la MC explicant amb major detall la situació. Una resposta-entrega que s'estén en diversos torns (124, 125, 128). La MC respon a l'entrega formulant una indicació breu de com procedir per resoldre el problema que planteja (cal parlar-ne amb la mestra de suport de l'escola). Així mateix, en el torn 129 i 13, La MC continua explorant la problemàtica i sol·licita més informació al respecte. La MN hi respon amb entrega amb la que aporta la informació sol·licitada per la MC (torns 132 i 134) i alhora valorant l'hora d'atenció per la dificultat que suposa a l'alumna (Blanca), per la franja horària en què es porta a terme (coincidència amb altres activitats previstes, càrrecs del menjador)

Finalment, en el torn 135, la MC a través d'un moviment entrega informa del seu coneixement de la situació d'atenció dels alumnes per part de la mestra de suport de l'escola (Judith); una informació-entrega que la MN accepta i respon amb reconeixement. Una estructura que es repeteix en l'intercanvi 137. El darrer intercanvi dependent és iniciat per la MN amb el que sol·licita més informació/confirmació sobre la informació exposada per la MC (E+); sol·licitud que és confirmada per la MC en el torn següent.

## S5\_SQ\_04

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC -indagada per la MN.

Segueix la caracterització de l'activitat "estampació de les fulles amb pintura"

(143 MC) Mira veus, el que et deia?		I-E	01							
144 MN Ha, si, el vaig veure, molt bé. De les llargues també.	CS_dm	R	I-E	02						
145 MC Per això que te... hauriem de buscar diferents tipus, tipus de fulles... i després ja farem el <b>fons laquarel·lat!</b>	EP_am(f)+CS_dm ET_cat (ldTp)		R	I-E	03					
146 MN [Doncs podriem] sortir a l'oreneta. En algun moment. A buscar [fulles]	ET_cat			R	I-E	04				
147 MC [Nosaltres o els nens?]	EP_os				R	I-D	05			
148 MN Amb els nens. (6 segons)	EP_os					R-E				
Al dim... Al miran... Al dim... però clar ho hem d'estampar ja. Bueno, es podria estampar dijous i jo el dimecres tinc a la Dolors. () Aquí tenim alguna ajuda?	ET_cat CS_dtp CS_ds					I c. (D)				
149 MC <Si:: jo tinc a la Mariona aquí, però...vull [fer la de...]>	CS_ds					R-E				
150 MN [Fas algo?]	ldTp (s)				F	I-D	06			
151 MC El <b>poema</b>	UpT_pre					R-E				
152 MN Mmhh, mmhh. °Bueno° ( ) amb la Dolors també. ()	CS_ds					F-R				
154 MC Els hi diem als nens tota aquesta setmana que ens portin fulles", li nosaltres, no?]	EP_am					F	I-E+	07		
155 MN [Vale] Perfecte. () Sí sí.							R-R			
156 MC Que necessitem fulles de diferenta... manera però això i el fons aquarel·lat ja el farem eh, ara només necessitem això pel... [proper dia].	EP_am ET_cat						I c. (E)			
157 MN [°Es que som tontos] hauriem d'haver dit que tenim de programar [Som tontos°]										
158 MC [Es que?]										
159 MN Que hauriem d'haver dit "Es que anem a programar nosaltres".										
160 MC Es que ho tenim atrassat. [... no:]										
161 MN [°No és que... la veritat és que no respirem, eh?°]										
Avui és dimarts a tu et toca racó?.										
163 MC Sí sí. (6 segons)										
E: Bueno, ja ho tens col·locat, no? L' <b>estampació de fulles</b> i... això és el que més presa ens corre.	UpT_con						I c. (E+)			

164 MN E:: L'estampació de fulles... Doncs depèn. s:í demà a la tarda ja ho tingui ho podria fer amb la Dolors.	UpT_con CS_dm CS_ds							R	I-E	o8	
165 MC Vale si e:: intentarem buscar-ne... Els hi diem als nens i nosaltres mira quan passem per un parc també n'agafem. I després ja...	EP_am(f)+CS_dm EP_am								R	I-E	og

### Descripció de la seqüència 04

En el torn 143 (segona part del moviment) la MC mostra a la MN alguns elements de l'activitat que explicava anteriorment a través de l'entrega; la MN hi respon amb entrega valorant positivament el material indicat per la MC. La MCC en el torn 145, recull la valoració de la MN i afegeix, a través de l'entrega, informació relativa al material que necessiten per portar-la a terme. La MN hi respon a amb una proposta específica per a l'organització del material, entrega (146). En el torn 147, la MC inicia un intercanvi dependent amb el que, a través d'un moviment de demanda, sol·licita informació sobre la proposta de la MN; la MN hi respon l'entrega corresponent amb la que aporta la informació sol·licitada. En la segona part del moviment del torn 148, la MN desenvolupa la proposta iniciada en el torn 146 i converteix el moviment entrega en una demanda explícita d'informació que li permeti acabar de concretar la proposta que havia formulat. La MC hi respon aportant la informació requerida (E). En el torn 150, la MN torna a requerir informació a la MC amb l'objectiu d'explorar les possibilitats de realització (dia) de la seva proposta; la MC hi respon aportant la informació sol·licitada (E), i indica que l'activitat que ja té prevista; la MN respon amb reconeixement i es finalitza l'intercanvi.

En el torn 154, la MC respon a l'entrega de la MN del torn 148, plantejant de forma diferent la proposta inicialment formulada per la MN (recollir fulles amb els nens) i en sol·licita la seva confirmació (E+); la MN accepta el plantejament de la MC a través d'un moviment de reconeixement. En el torn 156 i 163 (segona part del moviment) la MC continua estenent l'entrega iniciada a 154 i sol·licita confirmació a la MN sobre la ubicació de l'activitat en la seva planificació (E+); la MN hi respon confirmant la distribució d'aquesta i afegint informació sobre el dia que la podria portar a terme. La MC recull l'aportació i ratifica l'acord establert pel desenvolupament de l'activitat (recull del material) (E).

## S5\_SQ\_05

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC i indagada puntualment per la MN (la caracterització de la tasca és puntual)

(165 MC) També t'has de buscar una sessió que pot ser... el mateix dijous..	CS_dtp	I-E	01							
166 MN Mhm..		R-R								
167 MC on tu t'hauràs de repartir els nens en els diferents tallers. Hauràs de, de.. d'explicar que el divendres és el dia de la castanyada, que fem tallers, que cadascú pot <b>triar el seu taller</b> , ho hauràs de fer visual a la pissarra. [Amb allò que fem..]	IdTp EP_am	I c. (E)								
168 MN [Avui, avui ho farem] no? Avui ho [prepararem]	EP_am(f)	R	I-E+	02						
169 MC [Sí.]			R-R							
170 MN O sigui que demà..	ET_cat		F	I-E *	03					
171 MC Però..			R	I-E						
172 MN Estarà preparat [ja? No?..]	CS_dm			I c. * (E+)						
173 MC [Tot i que el divendres] començarem a les 10 amb els nens, prèviament els nens ja... el dia abans, hauran pogut escollir quin taller volen fer, tu ja ho sabràs. <b>Llavors el divendres el recordarem.</b>	ET_cat			I c. (E)						
174 MN Vale.				R-R						
175 MC Ee: veus, jo m'he posat, m'ho he posat el dimecres però m'ho puc passar la dijous eh? <b>Repartir tallers de la castanyada.</b> [Això ho hem de fer amb els nens].	UpT_con EP_os			I c. (E)						
176 MN Ii jo ho puc fer aquí o aquí. Depèn de si tenim la graella o no.	CS_dtp CS_dm			R	I-E	04				
177 MC Els hi haurem d'explicar, perquè a més a més ara ens començaran a portar que si castanyes, que si..	EP_am EP_an				I c. (E)					
178 MN Clar.					R-R					
179 MC Ee: pues, haurem [d'explicar que això és per fer..]	EP_am				I c. (E)					
180 MN <(Safates)>	EP_am				I c. (E)					
181 MC Sí.					R-R					
182 MN Vale.					F-R					
183 MC [Sí?]					F-R					
184 MN [Repartir tallers..] i ens queda un forat, no?	UpT_con CS_dtp			F	I-E+	05				



**Descripció de la seqüència 05**

La MC inicia la seqüència amb una entrega amb la que formula una indicació per la planificació d'una activitat, assenyala la necessitat de buscar una franja en què es disposi de suports. La MN hi respon amb reconeixement. La MC continua l'entrega iniciada i informa de les actuacions de la mestra en l'activitat plantejada, i de l'estructura que pot adoptar l'inici de l'activitat "repartir els nens en els diferents tallers" a l'aula amb els nens (167).

En el torn 168 la MN explora la informació de la MC i sol·licita informació sobre l'estat de preparació de l'activitat (E+). La MC respon afirmativament a la qüestió plantejada per la MN i en el torn següent, la MN de nou sol·licita confirmació sobre l'estat de preparació de l'activitat (170 i 172). En el torn 171, però la MC respon el moviment d'entrega (+) de la MN amb la que sol·licitava confirmació sobre el dia de realització de l'activitat i hi respon, amb un moviment entrega, oferint informació més detallada de l'activitat que estan planificant (breu caracterització (l'activitat consisteix en recordar en quin taller participaran el dia de la festa de la castanyada). En el torn 175, la MC segueix informant de l'activitat i ressalta l'estructura de participació prevista per portar-la a terme (cal fer-ho amb els nens). en el torn 176, la MN, manté la prospectivitat del moviment entrega anterior i formula una nova entrega responsiva amb la que informa de les possibilitats d'ubicació de l'activitat en el seu pla de treball; no obstant, aquesta entrega no respon per la MC, que en el torn següent segueix desplegant l'entrega de l'intercanvi anterior, amb les que concreta les actuacions de la mestra en l'activitat (177, 179). La MN segueix amb moviments de reconeixement les aportacions de la MC, i el torn 180 completa l'aportació de la MC anticipant-se a les seves paraules (prolonga l'entrega de la MC).

En el torn 184 la MN, explicita l'acord d'ubicació de l'activitat "repartir tallers" en el pla però no conclou amb un moviment de reconeixement sinó que l'amplia i sol·licita la confirmació de la MC sobre els espais que disponibles en el pla, espais en els que cal ubicar altres activitats. La MC hi respon amb entrega a través de la que ofereix informació sobre les activitats ubicades en el seu pla. La MN segueix l'entrega de la MC mostrant el seu acord a través de moviments de reconeixement (R). No obstant, en el torn 195, accepta l'aportació de la MC sobre les activitats i sol·licita la seva confirmació sobre una de les activitats nomenades (E+). La MC hi respon especificant breument les característiques de l'activitat assenyalada. La MC finalitza el moviment sol·licitant la confirmació la MN (E+). La MN respon confirmant la sol·licitud de la MC. Seguidament, i ja per finalitzar la seqüència, en el torn 197 la MC sol·licita de nou la confirmació sobre la distribució de l'activitat en la seva planificació. La MN hi respon afirmativament i la MC finalitza l'intercanvi amb un moviment de reconeixement (R).























<p>99 MC I llavors nosaltres també el que haurem d'afegir, és aquesta segona casella, eh... Curs, P4, i l'any... I tot això. () Sí? Llavors, això és de cada nen, i llavors hi ha una <b>altra carpeta que és del grup classe que això també l'hem d'anar... Incloent.</b></p>	<p>AmTSA ETSA_cat IdTSA</p>																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
--	-------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--













# SESSIÓ 7

## S7\_SQ\_01

**SI PLANIFICACIÓ** | CARACTERITZACIÓ SITUADA (retrospectiva-prospectiva) Elaboració compartida de la situació d'implementació realitzada en cada grup classe; caracterització guiada MC- acceptada sense formes d'indagació per la MN (prospectiva)

A l'inici de la seqüència les mestres comparteixen la situació en què s'ha portat a terme l'activitat els respectius grup, el que permet la identificació de l'activitat que falta incloure en el pla de treball de cada grup classe del nivell.

1 MC Tu que has fet ara, lo del <b>magrana</b> ?	EdT	I-D	01			
2 MN S:si. M: Divendres, 5 de Novembre. Programació setmanal. De la setmana del 8 al 12. Si.		R-E				
3 MC Has fet un <b>tastet de magrana</b> ?	EdT	I c. (D)				
4 MN Sí, molt ràpidament, no dona temps de més.	EdT	R1-E				
5 MC No no, jo també eh nomes (( ))	EdT	F	I-E	02		
6 MN ((Ho he deixat allà...)) i si podem després de psico ho mirem una altra vegada.	EdT	R1 c. (E)				
7 MC Vale, d'acord. (37 segons).		F-R				
Quants en vas comprar tu. 2, no?	CS_dm	F	I-D	03		
8 MN 2.	CS_dm		R-E			
9 MC Jo he de posar els diners.	CS_dm		F	I-E	04	
10 MN 2.	CS_dm		R c. (E)			
11 MC M:... ()			F-R			
12 MN Després vaig estar mirant, <fins que ens faltés...> ()	EP_am (f)	I-E				
13 MC Ah que et vas estar mirant lo de, lo de l'any passat, vale.	EP_am(f)	R	I-E			
14 MN Lo de l'any passat, sí. ()	EP_am(f)		R-R			
15 MC Però amb aquesta de la magrana, e:: o sigui, avui hem fet el tastet per tant ens queda ( ), de la...	EdT	F	I-E	05		



16 MN Si.			R-R			
17 MC La, la.. de <b>sobre el full</b> , no?	IdTp		I c. E+			
18 MN Si	IdTp		R-R			
19 MC Jo també la del tastet la <b>deixo per acabada</b> eh? N'he obert [una..]	EdT EP_am	F	I-E			
20 MN [Ens falten]			R	I-E	06	
21 MC I amb una ha hagut més que suficient per tots.	ET_cat		I c. (E)			
22 MN Jo he obert unes quantes, ara intentaré desgranar-la, i igual m'ho emporto el cap de setmana i amb un taper el deixo a la nevera desgranat i ja el menjaran en algun moment.	EP_am EP_am(f)		R	I-E	07	
23 MC Ah jo si que com n'he obert una i l'he desgranat ja ens l'hem menjat, jo no se que passa eh?	EP_am EdT		R	I-E	08	
24 MN Si, han menjat trossets.	EP_an				R-R	
25 MC Si. Per tant jo el tast ja l'he fet. Ja ens l'hem menjat. Per tant, ens quedarà una <b>sessió de... magrana</b> (.)	EdT IdTp	F	I-E	09		
26 MN Mh			R-R			
27 MC <b>Dibuxar... (.) E: la reina de la tardor</b> eh? [Jo he posat, quan el..	IdTp		I c. (E)			
28 MN [Sí. Jo també].			R-R			
29 MC Els hi he explicat sí... Si algú sabia [( )?]	EP_os		I c. (E)			
30 MN [Qui és la reina de la tardor?]. ((La seva veu a la situació de classe))	EP_os		I c. (E)			
31 MC ..perquè podia ser un a reina, i clar, ningú... Tothom deia "perquè és la més bona, perquè és molt dolça" ((amb la veu dels nens)) Però ningú ha caigut que tenia la corona eh?	EP_os		I c. (E)			
32 MN Jo es que ja ho havia comentat fa dies.	EP_am		R	I-E	10	
33 MC Ah.				R-R		
34 MN ..com vaig veure la fitxa.	EP_am			I c. (E)		
35 MC Si.				R-R		
36 MN I després vaig veure, e: I a l'hort la magrana tu has coronat* ((Canta))	EP_am			I c. (E)		
37 MC Si.				R-R		
38 MN Ho vaig explicar.	EP_am			I c. (E)		
39 MC Si				R-R		

40 MN Quan vaig explicar la cançó ho vaig explicar.	EP_am			I c. (E)		
41 MC I: Llavors dic "a veure, pensem una miqueta, que, que és el que porta una reina i un rei?" ((la seva veu a l'aula)) i els nens de seguida m'han dit "Una corona!" ((amb la veu dels nens)) Doncs, molt bé "i la magrana a on pot portar la corona?" ((la seva veu a l'aula)) Han dit "Al cap!" ((amb la veu dels nens)) "I a on està el cap de la magrana?" ((la seva veu a l'aula)) "Aquí!" ((amb la veu dels nens)) Bueno. Alguns han dit "No té cap! No té cap!" ((amb la veu dels nens)) "Bueno ens l'hem d'imaginar..." ((la seva veu a l'aula))	EP_os		I c. (E)			
42 MN Clar.			R-R			
43 MC I llavors els hi he dit "Aquesta magrana ja fa molts dies que la tenim aquí i... i no té... gaire, gaire corona". "Però les magranes de veritat de veritat, se li veu una miqueta més la corona" ((la seva veu a l'aula)). I aquí ens hem quedat. (.)	EP_os		I c. (E)			
Per tant, ens posem per la setmana que ve, eh? <b>Dibuixar la... reina de la tardor</b> . Ho fem amb... Amb pintades... grana. I, i després hi posem purpurina per sobre que això els hi lagrada molt.)	UpT_con ET_cat VAL_epan		F	I-E	11	
44 MN  Deixar-li al la Núria no cal, no? Sola pobra..	VAL_epos			R	I-E+	12
45 MC Jo crec que no...	VAL_epos				R-R	
46 MN Ja la faré jo.	UpT_con				I c. (E)	
47 MC Ja la faràs tu, no?					R-R	
48 MN <b>Reina de la tardor. Dibuixar.</b>	UpT_con		F-R			

## Descripció de la seqüència 01

La MC inicia la seqüència amb un moviment de demanda amb el que sol·licita informació sobre l'activitat desenvolupada per la MN "tastet de magrana". La MN respon amb l'entrega corresponent oferint la informació sol·licitada (no interpretem el contingut de la conversa dels torns 7 a l'11, atesos que ens falten elements per a la seva interpretació).

En el torn 15, la MC inicia amb intercanvi depenent de l'intercanvi nuclear amb que havia iniciat la seqüència, i a través d'un moviment entrega, estableix l'acord per a avançar en l'activitat; un moviment que la MN accepta i respon amb reconeixement.

En el torn 19, la MC inicia de nou un intercanvi dependent de l'intercanvi nuclear, i informa, a través d'una entrega, de l'estat de l'activitat en el seu grup. Aquesta entrega es prolonga en el torn 21 i la MN hi respon amb una nova entrega responsiva en el torn 22 amb la que contrasta l'aportació de la MC informant del que ha realitzat en el seu grup. Aquesta estructura es repeteix en el torn següent, ja que el torn 23, la MN respon de nou, amb una nova entrega amb que, contrasta i afegeix informació sobre el desenvolupament de l'activitat en el seu grup.

En el torn 25, la MC inicia un nou intercanvi, amb el que a través d'una entrega, explicita l'acord per a la planificació/seguiment de l'activitat. La MN accepta l'aportació de la MC i hi respon amb un moviment de reconeixement. En el torn 29, la MC reprèn de nou el control de l'entrega, i la desenvolupa explicant el funcionament que ha tingut l'activitat amb el seu grup; una entrega que la MN contribueix a prolongar (30) anticipant les paraules de la MC, i que continua la MC segueix desplegant en el torn següent (31)

En el torn 32, observem un canvi en el control de l'entrega; la MN pren el control de l'entrega, inicia un nou intercanvi (inici-entrega) a través del que informa del que ja fet a l'aula, un control de l'entrega que la MC cedeix a través del reconeixement amb el que segueix les aportacions de la MN. No obstant, en el torn 41 la MC reprèn l'intercanvi anterior i prologa l'entrega iniciada en el torn 25 i segueix informant del desenvolupament de l'activitat a la seva aula; una entrega que la MN segueix i respon amb reconeixement.

En la segona part del moviment del torn 43, a través d'una entrega, la MC concreta/estableix l'acord per avançar en l'activitat i indica breument les consignes per a la seva realització. La MN hi respon requerint la confirmació de la MC per tal d'ubicar l'activitat en el conjunt de la seva planificació; la MC confirma el requeriment de la MN, i la MN hi mostra acord a través d'un moviment de reconeixement.

En el torn 48 (segon moviment del torn), la MN inicia un nou intercanvi amb un moviment d'entrega amb la que informa i justifica el dia que ubica l'activitat de paraules.. La MC hi respon amb un moviment de demanda amb la que sol·licitat informació sobre l'activitat indicada per la novella, que és resposta per la MN amb l'entrega corresponent.

En el torn 56, la MN inicia una nova seqüència amb la que sol·licita confirmació sobre una de les activitats pendents de realitzar ("full aquarel·lat") (E+) (moviment que continua en el torn 58 i que es converteix en entrega). La MC respon amb nova entrega amb la que confirma la petició de la MN i alhora ofereix més informació al respecte (57). Així mateix, la MC com a resposta a l'entrega prolongada per la MN respon amb reconeixement en el torn 59. En el torn 60, la MN sol·licita informació a la MC sobre l'estat d'elaboració de l'activitat en el seu grup. La MC hi respon aportant la informació sol·licitada amb l'entrega corresponent. Seguidament, en el mateix torn, la MC formula un moviment nou, que suposa l'inici d'un nou intercanvi (malgrat sigui la MC qui el formuli i atesos que el moviment es vincula d'alguna forma a l'intercanvi anterior ho considerem funcionalment un moviment de feedback) amb el que sol·licita la valoració de la MN sobre el resultat/producte resultant de l'activitat. Aquesta demanda de la MC provoca l'entrega de la MN en el torn següent, qui valora positivament l'activitat realitzada i assenyala la dificultat mostrada per alguns alumnes a l'hora de portar-la a terme. La MC segueix l'entrega de la MN a través de moviments de reconeixement. En el torn 67, com a resposta a l'entrega desplegada per la MN (iniciada a 62) i de forma puntual, la MC manté la prospectivitat del moviment entrega de la MN i formula una nova entrega responsiva amb la que informa molt breument de la realització de l'activitat en el seu grup.

## S7\_SQ\_02

SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ D'ACTIVITATS/TASQUES EN ELPLA. Distribució prevista compartida (seguiment coordinat del pla).

(48 MN) Jo aprofitaré, el dimarts, que tinc a la Mariona...	CS_ds	I-E	01		
49 MC Mhm		R-R			
50 MN per fer lo <b>del dictat de les paraules</b> . Això sí que ho haig d'apuntar... (4 segons) °(On em vaig apuntar el que havia de fer)?°. (.) Aquí. Dictat paraules: Mà, ou, raïm, poma i sabata	UpT_pre ET_cat	I c. (E)			
51 MC les tens totes? Deixa-me-les apuntar. Mà...	ET_cat	R	I-D	02	
52 MN Mà... Ou.	ET_cat		R-E		
53 MC Ou...	ET_cat		F-R		
54 MN Raim... Poma, i sabata. (6 segons)	ET_cat		R c. (E)		
55 MC i jo... pues, aprofitaré, també	UpT_con		R	I-E	03

### Descripció de la seqüència 02

LA MN inicia la seqüència amb un moviment entrega amb el que informa de la disponibilitat de suports i nomena l'activitat que portarà a terme "dictat de les paraules" (48, 50). En el torn 50, la MC especifica algunes elements característiques de l'activitat assenyalada (nomena les paraules de dictat). Seguidament, la MC anota les paraules nombrades per la MN. En el torn 55, la MC a través d'una nova entrega anuncia que també portarà a terme l'activitat, sense aportar més informació específica al respecte

## S7\_SQ\_03

SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ D'ACTIVITATS/TASQUES. Distribució prevista compartida (seguiment coordinat del pla-programació: on som, què tenim fet)

56 MN I full aquarel·lat ens en falta un, oi?	EdT	I-E+	01			
57 MC Full aquarel·lat ens falta un, per fer lo de la... <b>fulla aquesta de la tardor</b> .	EdT	R	I-E	02		
58 MN Perquè el que vam fer és per les fulles?	ET_cat	I c. (D)				
59 MC Si. [per les fulles...]	ET_cat	R- E				
60 MN [Ho has] enganxat ja [i tot?].	EdT	F	I-D	03		
61 MC [Si]. Si, per les fulles estampades	EdT		R-E			
Han quedat bé, no? les fulles aquestes amb plastiïna?	VAL_rt		F	I-D	04	
62 MN Si, son mones.	VAL_rt			R-E		
63 MC Si, no, cadascú [el seu...]	VAL_epan			F-R		
64 MN [Estan molt ben estampades, les van fer molt bé.	VAL_epan			R c. (E)		
65 MC Si				F-R		
66 MN Els meus ho van fer molt bé, ho van fer súper bé.	VAL_epan			R c. (E)		
67 MC Jo amb algú li he [passat].	EP_am			F	I-E	05
68 MN [La Blanca.] [l'Aleix, el Guillem, però la resta molt bé, eh?	VAL_epan			R c. (E)		
69 MC Si.				F-R		
70 MN La Judith ho deia. >diu:-Que bé que ho estan fent. () M, molt bé.	VAL_epan			R c. (E)		

## Descripció de la seqüència 03

La MN inicia la seqüència sol·licita informació sobre les tasques pendents d'ubicar el pla de treball del curs (full aquarel·lat) (E+) la MC hi respon aportant informació sobre l'activitat assenyalada per la MN, indica que queda una activitat/full per aquarel·lar i indica quin aquarel·lat els queda pendent (aquarel·lat per la fulla). En el torn 58, la MN segueix desplegant l'entrega iniciada a l'inici de la seqüència i assenjala relacions amb altres activitats realitzades. La MC hi respon confirmant la seva petició. En el torn









128 MN	[Ho podem pautar] una mica.	EP_os							R	I-E	17						
129 MC [Sí:]										R-R							
130 MN	"Només! pintem, l'arbre" ((Amb la seva veu en la situació d'aula)) I que suquin el marró... °Ouan ja ho tinguin... ° I ens aturem."((amb la seva veu a la situació d'aula)) Mh, una mica...	EP_os								I c. (E)							
131 MC	Si si si sí, podem::, podem fer-ho tranquil·lament, perquè sí no.	EP_os								R-R							
132 MN	És igual qui faci una cosa?	EP_os								F	I-D	18					
133 MC	Sí. Li diem a la Mariona que és lo que li ve més de gust, si fer dictat a paraules...	VAL_pt									R-E						
134 MN	A mi es que m'agradaria, eh, fer el dictat.	VAL_pt									F	I-E	19				
135 MC	Sí? ()											R	I-D	20			
136 MN	Per veure-ho, com està el tema.	VAL_pt										I c. (E)					
137 MC	A mi m'és igual.	VAL_pt										R	I-E	21			
138 MN	°Bueno.°												R-R				
139 MC	>Buen lo que, lo, a mi m'és igual, eh, m'és igual, lo que la Mariona li vagi millor, jo crec que no...< Que ho faci les dos, les dos igual no? O dictat o...	VAL_pt										I c. (E)					
140 MN	M'és igual, si no pintem el bosc () És igual.	VAL_pt										R	I-E	22			
141 MC	Vale. Jo crec que a ella li agradarà fer... Això dictat [de paraules..]	VAL_pt											R	I-E	23		
142 MN	[..El dictat..]																R-R
143 MC	Això de fer <i>discriminació fonètica</i> ... Perquè ho treballen, crec eh?, no ho sé.	VAL_pt															I c. (E)
144 MN	Vale.																R-R
145 MC	Però bueno. Perquè clar, una hora amb el dictat no s'estarà. Pot ampliar a fer alguna cosa més de concepte, llenguatge.	CS_ext EP_os (T1/T2)															I c. (E)
146 MN	Vale.																R-R
147 MC	Algun <b>joc de llenguatge</b> o alguna història. Bueno.	EP_os (T1/T2)															I c. (E)
E::	què més?. Ah sí, llavors aquest bosc, serà la tapa del projecte de picots i pica-soques, llavors el que farem, és, al mig del bosc, que hi ha, bueno, que hi ha un...niu, com un arbre hi ha com un niu, llavors allí enganxarem un belcro, i allí enganxarem, lo, el picot de pica-soques que tenim enganxat a l'arbre de la tardor...	ET_cat								I c. (E)							





En el torn 115, la MC reprèn un intercanvi anterior iniciat per la MN (intercanvi en el que exploraven i valoraven la dificultat l'activitat, paraules del dictat) i estén la seva entrega (no aporta elements de contrast sinó que estén la mateixa idea per això considerem i categoritzem el moviment com a prolongatiu) reafirmant l'aportació de la MN sobre el grau de dificultat de l'activitat. Aquest moviment prolongatiu de l'entrega que suposa, d'alguna forma, de nou el domini de l'entrega per part de la MC que molt breument justifica la realització de l'activitat (117). La MN hi respon amb reconeixement (R).

En el torn 120, la MN reprèn un intercanvi anterior (intercanvi en el que la MC explicava l'activitat a realitzar amb una part del grup "dictat de les paraules") i inicia un nou intercanvi formulant una demanda específica d'informació. La MC hi respon aportant la informació requerida (E). No obstant, la resposta de la MC no es realitza en forma d'entrega sinó que al contenir una pregunta dins la resposta, el conjunt del moviment esdevé una demanda (categoritzem amb el grau més elevat de prospectivitat, al requerir directament la resposta de l'altre participant). La MC informa de l'activitat que cal realitzar i alhora requereix la resposta de la MN al sol·licitar-li la confirmació del coneixement de l'activitat indicada. La MN hi respon (E) confirmant el seu coneixement de l'activitat i la MC amplia, en el torn següent, la informació/explicació sobre les característiques l'activitat (procés de realització) (E). La MN respon a l'explicació de la MC (E) amb moviments de reconeixement (R).

No obstant, la MN no segueix amb moviments de reconeixement el conjunt de l'explicació (E) de la MC sinó que en el torns 128 i 130, hi respon amb una nova entrega (E) que suposa l'inici d'un nou intercanvi al mantenir el mateix grau de prospectivitat que el moviment anterior. Amb aquest moviment (E), la MN contribueix a precisar el desenvolupament de l'activitat (explicita les consignes que es podrien donar als alumnes per a la realització de l'activitat) i ho fa de forma responsiva iniciant així un nou intercanvi. La MC accepta la proposta de la MN i hi respon amb un moviment de reconeixement (R).

En el torn 132, la MN, de nou inicia intercanvis amb els que indaga/explora alguns elements de l'organització de l'activitat (qui fa què) i sol·licita informació a la MC sobre qui és la mestra responsable de fer cada activitat. La MC respon aportant la informació requerida (E). Seguiment, la MN expressa la seva preferència per una de les activitats proposades per la MC (E). Al seu torn, la MC hi respon amb una demanda que, tot i no ser una demanda clara d'informació específica, sí que sol·licita l'aclariment de la proposta plantejada per la MN. Aquesta demanda no és resposta per la MN, que, en el torn següent, estén l'entrega iniciada anteriorment i justifica la preferència manifestada. La MC hi respon amb nova entrega (E), destacant la necessitat que la mestra de suport porti a terme la mateixa activitat a les dues classes. En el torn 140 la MN respon amb nova entrega indicant l'activitat que portarà a terme "pintar el bosc", mostrant així l'acceptació de la proposta de la MC i renúncia a la seva preferència. La MC respon a l'entrega de la MN amb nova entrega amb la que accepta l'aportació de la MN i alhora justifica la pertinença de l'organització proposada. La MN accepta l'explicació-justificació de la MC i hi respon amb moviments de reconeixement (R). En el torn 141, la MC pren de nou la caracterització de l'activitat (E).

(Torns 147-153. Breu fragment inaudit: no analitzat )

La MC reprèn l'explicació de l'activitat del bosc iniciada anteriorment i continua l'entrega . La MN hi respon amb noves entregues que fan referència a elements externs que s'escapen de la nostra comprensió i per tant del nostre anàlisi.)

En el torn 154, la MN explora la possibilitat de deixar l'activitat a la mestra de suport i sol·licita informació la previsió temporal per incloure en la planificació una altra activitat del mateix tipus (aquarel·lats). La MC respon aportant la informació requerida (E). La MN accepta i ratifica d'alguna forma la resposta de la MC, i no ho fa amb un





### Descripció de la seqüència 05

En el torn 171 (segon moviment del torn), la MC inicia una nova seqüència amb la que sol·licita informació general sobre l'estat del pla de treball. La MN hi respon iniciant un nou intercanvi amb el que a través d'un moviment de demanda, sol·licita informació, sobre algunes de les activitats incloses en la programació del nivell, "castanyes i fulles de castanyer amb plastidecor". La MC, hi respon sol·licitant aclariment al respecte. La MN, de nou, nomena de les activitats incloses en la programació del nivell i sol·licita informació al respecte. La MC hi respon aportant la informació requerida (E)

En el torn 176 (segon moviment del torn), la MN assenjala altres activitats de la programació del nivell "mandales" i "pica-soques bosc" com a moviment de resposta (E) al moviment de demanda iniciat per la MC en el torn 171. La MC hi respon confirmant-li la planificació d'una de les activitat (informa de la distribució en la seva planificació) i concretant-li amb major detall l'activitat "mandales" (moment de realització, tipus d'activitat, procediment de realització- materials). La MN mostra acord a les indicacions de la MC, i hi respon amb reconeixement (R).

Així mateix, en el torn 182 la MN no formula cap reconeixement, sinó que hi respon amb nova entrega amb la que indica la possibilitat de portar a terme l'activitat el dia que compta amb la mestra de suport. En aquesta línia, i amb l'objectiu últim d'ajustar el seu pla, la MN, en el torn 184, sol·licita informació a la MC sobre el grau de dificultat del conjunt d'activitats pendents d'ubicació temporal en el pla. La MC respon aportant la informació sol·licitada (E) i, a partir la seva resposta, la MN en el torn següent informa de la ubicació temporal de l'activitat i alhora sol·licita informació sobre els materials per a realitzar la tasca (D). La MC hi respon aportant la informació requerida, explica el procediment de realització de l'activitat (E). La MN accepta l'explicació de la MC i, d'alguna forma, verbalitza la seva comprensió de l'activitat. Seguidament, la MC, amplia l'explicació de l'activitat amb una nova entrega que suposa l'inici d'un nou intercanvi i amb la que també sol·licita la participació de la MN per assegurar la seva comprensió. No obstant, aquesta entrega explicativa que inicia la MC suposa una ampliació de l'entregues anteriors que havien estat generades per la demanda de la MN (I-E+). La MN expressa la comprensió de l'activitat i hi respon amb reconeixement (R).

En el torn 195, La MC sol·licita informació sobre l'estat de desenvolupament de les mandales de tardor ja iniciades en els grups (D); la MN respon hi respon aportant la informació sol·licitada, assenyalant que no ha finalitzat l'activitat. Seguidament, la MC, respon amb una nova entrega (inici nou intercanvi) amb el que informa el que faran posteriorment amb aquesta activitat ja iniciada (mandales). L'aportació de la MC genera una pregunta de la MN qui, sol·licita informació al respecte. La MC hi respon amb l'entrega requerida i la MN en el torn 220 contribueix a la concretar les característiques de la tasca plantejada per la MC, assenyalant les possibilitats de participació dels nens i nens en la tasca; seguidament la MC hi respon contribuint a desenvolupar el contingut de l'entrega anterior prolongant l'entrega de la MN. Aquest moviment de prolongació de l'entrega el continuem observant en el torns que segueixen on les mestres desenvolupant de manera conjunta/compartida l'entrega (veure torns 221, 222 i 223)

## S7\_SQ\_06

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització coconstruïda distribució conjuntament acordada (despleguen formes d'elaboració compartides).

227 MC Jo tinc alguna altre cosa també, aquesta setmana. Ah sí. () E: resulta, que a:: ara quan ha entrat el Rubén, la mare del Ricard, m'ha dit que a::... el dia 11 dijous.	IdTp	I-E	01						
228 MN Si		R-R							
229 MC A <b>Anglaterra, és sant Martí</b> , vale? () I a Sant... Per Sant Martí a Anglaterra tots els parvularis fan una festa on els nens van amb fanalets i els nens expliquen un <b>conte típic d'allí</b> . M'ha dit, sí... l'any passat ja va vindre, eh?	IdTp ET_cat EP_ap	I c. (E)							
230 MN ..El va venir a explicar?)	EP_ap	R	I-D	02					
231 MC Sh... L'any passat [va venir...]	EP_ap		R1- E						
232 MN [...]que xulo.]			F-R						
233 MC I el va explicar. () No sé com va anar, eh, no tinc ni idea. Sé que el Rubén va portar un fanalet, i la mare va explicar el conte, em va preguntar si aquest any podria tornar a venir, i jo l'hi he dit que sí.	EP_ap ET_cat		R c. (E)						
234 MN Ens podem ajuntar? O només una classe?	EP_os		F	I-D	03				
235 MC Ho preguntaré, no ho sé	EP_am(f)			R-E					
236 MN Ens podriem ajuntar a la biblioteca.	EP_os ET_cat		F	I-E	04				
237 MC El que passa, ah també.				R-R					
238 MN A la catifa allà sentadets tots i ella amb la cadira.	EP_os			I c. (E)					
239 MC És veritat.				R-R					
240 MN I tu i jo darrera.	EP_os			I c. (E)					
241 MC És veritat, ja li proposaré a la mare, és veritat. I fem l'activitat comuna.	EP_os EP_am(f)			R	I-E	05			
242 MN No es que pot ser maco.					R-R				
243 MC Es que clar, jo el dia 11 de 9 a 10 tinc <b>música</b> , i llavors dic "tinc música, també em sap greu perdre la música.- D'altra banda, també és la meva hora lliure, no?"	UpT_pre CS_dtp		R2-E						
244 MN Tampoc té perquè saber-ho.			F	I-E	06				
245 MC E:: i llavors... dic "Què et sembla la les 10? Et va molt malament?" M'ha dit que no, que a les deu, a les deu.	CS_dtp		R2 c. (E)						
246 MN Ah, això el dijous?.	CS_dtp		F	I-D	07				



247 MC Si				R-E						
248 MN Pues un interrogant jo.	CS_dtp			F	I-E	08				
249 MC Posa de 10 a 10:30, a: conte Ricard, a la biblioteca. Vale jo també m'ho poso. A veure que passarà.	UpT_con				R	I-E	09			
250 MN Pues sí comenta-li A lo millor va bé, saps? Una mica d'unió de grup. Podríem fer... un paperet o algo perquè els pares sàpiguen que ve algú. ()	EP_am(f)+ET_cat					R	I-E	10		
251 MC Això després de la... no? Fins i tot fem... amb alguna cosa perquè el Ricard sigui més ben vist. no?	EP_am(f)+ET_cat						I c. (E)			
252 MN Una fitxa. que pintin un fanalet.	EP_am(f)+ET_cat						I c. (E)			
253 MC Això a posteriori. quan (( ))...							I c. (E)			
254 MN (( )) Si, la preparem tu i jo.	EP_am(f)+ET_cat						I c. (E)			
255 MC Sí.							R-R			
256 MN No? Pt... P5 ho fa molt això, d'activitats que han fet agafa'n com a una... seqüenciació () No? I buscar un fanalet... La mare del Ricard ens ha explicat un conte típic del dia de Sant Martí a Anglaterra.	ET_cat+EP_am(f)						I c. (E)			
257 MC Sí.							R-R			
258 MN No cal ni que el posem el conte.	EP_am(f)+ET_cat						I c. (E)			
259 MC No.							R-R			
260 MN Posem el títol i que el busquin si volen.	EP_am(f)+ET_cat						I c. (E)			
261 MC En tot cas podem posar una [foto..]	EP_am(f)+ET_cat						I c. (E)			
262 MN (( )) [..Una foto.]	EP_am(f)+ET_cat						I c. (E)			
263 MC de tot el grup escoltant el conte, i el fanalet que s'hagi fet.	EP_am(f)+ET_cat						I c. (E)			
264 MN Crec que és maco...	VAL_etcat						R-R			
265 MC I de cara al Ricard, jo ara no l'explicaré massa cosa, li diré que et sembla si ens ajuntéssim picots i pica-soques, perquè això els agrada a tots, no? I llavors a l'entrevista com que serà el dia 15, els hi explicarem el motiu de perquè estem tots junts. Perquè volem que s'obri, no només amb picots. [si no també... ]	EP_am (f)						I c. (E)			
266 MN (( )) [(Que busqui algun amic a P4.)]	EP_am(f)						R-R'			
267 MC Ja li justifiarem, ho trobo bé.	EP_am(f)						I c. (E)			
268 MN (Perquè ara a P5 no hi serà).	EP_am(f)						R c. (R)			
269 MC Clar							F-R			
270 MN Sinó no tindrà cap amic.	EP_am(f)						R c. (R)			
271 MC Doncs... jo primer li proposo a la mare...	EP_am(f)						R	I-E	11	

272 MN [..Vale.]										R-R		
273 MC [..A veure] què em diu, de fer-ho [tots junts.]	EP_am(f)									I c. (E)		
274 MN [Jo m'ho poso] en interrogant.	UpT_con									R	I-E	12
275 MC Li diré que clar que t'ho he comentat a tu, que te semblava molt bona idea, que a més a més treballem molt juntes, i que fem moltes activitats comunes...	EP_am(f)									I c. (E)		
276 MN [..És xulu.]										R-R		
277 MC [..Què és unal llàstima que no...], que ens en anem tots junts.	EP_am(f)									I c. (E)		
278 MN Vale.										R-R		
279 MC I a la entrevista, ja, ja, el motiu serà, e:: pues això que el Ricard necessita tant de picots, com de pica-soques.	EP_am(f)									I c. (E)		
280 MN Pues sí										R-R		
281 MC Eh?										I c. (E)		
282 MN Pues sí.										R-R		
283 MC I que per tant estem donant reforç aquí.	EP_am(f)									I c. (E)		
284 MN Vale.										R-R		
285 MC E:: ja li explicaré jo, eh?.	EP_am(f)									I c (E)		
286 MN Molt bé.										R-R		

\*Al final la conversa on les mestres han planificat l'activitat, la MC comunica a la MN allò que li dirà a la mare, de manera que, el disseny de l'activitat comporta una actuació de la mestra fora de la pròpia tasca que és comunicar l'acord establert amb la MN per portar a terme l'activitat conjunta amb els dos grups classe, (en aquest cas considerat com a EP\_am(f)).

**Descripció de la seqüència 06**

La MC inicia la seqüència amb una entrega amb la que informa d'una activitat realitzada el curs passat. La MN hi respon formulant una pregunta que provoca l'entrega de la MC en el torn següent. En el torn 204, la MN hi respon explorant una proposta per a la concreció de l'activitat a l'aula. Seguidament, la MC hi respon aportant la informació requerida per la MN (E). En el torn següent, ja amb la informació de la MC, la MN planteja una proposta per a concretar el desenvolupament de l'activitat a l'aula, a través d'una entrega (E). La MC accepta la proposta de la MN i hi respon amb moviments de reconeixement (R).

En el torn 243 la MC desenvolupa la resposta a la demanda que havia formulat la MN a 203 i precisa alguns elements que cal tenir presents en la planificació de l'activitat. Això desencadena una seria d'intercanvis amb els que les participants exploren conjuntament la franja horària més adequada per a la ubicació temporal de l'activitat. En aquest sentit, veiem com en el torn 249 la MC, a través d'un moment entrega, explicita l'acord de distribuir l'activitat i de confirmar-ho amb la mare que participarà en l'activitat. La MN hi respon en el torn següent (250), amb una nova entrega responsiva amb la que accepta la proposta d'ubicació provisional de l'activitat i formula una proposta de com podrien procedir per a realitzar-la.

Les mestres, MC i MN, contribueixen a desenvolupar l'intercanvi estenen l'entrega iniciada per la MN amb la que concreten conjuntament l'activitat. Ambdues participants intervenen estenent, indistintament, l'entrega (veure, per exemple, els torns 251, 252, 256, 261, 263, 265 i 257) i, alhora, les dues mestres, realitzen també moviments de reconeixement a l'aportació de l'altra (veure, per exemple, els torns 255 i 264).

## S7\_SQ\_07

SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ D'ACTIVITATS/TASQUES EN EL PLA. Distribució guiada- indagada. Al final de la seqüència observem que les mestres comparteixen propostes d'activitats que podrien configurar el plans de treball de cada grup.

(286, MN) <b>Lo dels llibres blancs, "Abans érem, ara som".</b>	IdTp	I-E	01																
287 MC Jo ho deixaria potser una mica per endavant.	UpT_con	R	I-E	02															
288 MN Ells han de fer algo?	ET_cat		R	I-D	03														
289 MC Si: Si. Saps. >( blancs.)<	ET_cat			R-E															
290 MN ( ...tardor).																			
291 MC I:... ()																			
292 MN   <b>paper d'embalar, dibuix, cargol, tortuga, sargantana.</b> és per llibre blanc o lés de l'any passat?	IdTp		R	I-D	04														
293 MC [Si, llibre blanc].	IdTp			R-E															
294 MN Vale.				F-R															
<b>Retrat cares, guix?</b>	IdTp		R	I-D	05														
295 MC Com?				R	I-D	06													
296 MN <b>Retrat de les cares</b>	IdTp				R-E														
297 MC Aquesta és una activitat de classe, que són moltes sessions, eh?	ET_cat CS_ext			F	I-E	07													
298 MN Vale. Jo m'anava apuntant...	UpT_con				R	I-E	08												
299 MC [Aquí ( )]											R-R								
300 MN [( però)] de cara a desembre. Cares amb aquarel·les que ve a ser el mateix, Poema de nadal, fons retrat., oreneta, trobar tió. Això ja és...	UpT_con										I c. (E)								
301 MC ...Si.											R-R								
302 MN Vale.											F-R								
303 MC Eh:											F-R								



326 MN Molt																			R-R
327 MC A la classe ella no ha trobat encara el seu lloc. °[La Berta..]°	VAL_cg																		I c. (E)
328 MN [°..És veritat..°]																			R-R
329 MC °..No ha trobat el seu lloc, està amb el Llorenç ( ) però... °() E: el Ricard...	VAL_cg																		I c. (E)
330 MN Es que l'altre dia quan parlàvem dels grups barrejats, clar, jo no podia dir... ( ) -I també! ( )- Però, i també.	VAL_cg																		-
331 MC Si																			-
332 ((Molt Soroll a causa de una interferència de telèfon mòbil))																			-
333 MN Perquè déu ni dó. ((Riure)) (4 segons)																			-
334 MC Llavors, a mi... no sé, posar activitats juntes a la tarda, que <b>juguin</b> , que:...	IdTp																		I c. (E)
334 MN [Vale].																			R-R
335 MC [...facin <b>construccions</b> ] ( ) i: mh:?	IdTp																		I c. (E)
336 MN Jo saps que em demanaven? Les <b>bombolles de la Blanca</b> . ( ) °Les bombolletes°. ( )	IdTp																		R I-E 16
337 MC °Vale°																			R-R
338 MN O sigui que igual una tarda...	IdTp																		I-E c
339 MC ( ( ) )																			R-R
340 MN [Això lo que et deia.] podem fer una <b>tarda de pati</b> . ( )	IdTp																		I c. (E)
341 MC Els grans no ens deien res, eh?.																			R I-E 17
342 MN No podem ( ( ) ). (4 segons)																			R-R

338\* forma part de les referències a les tasques que les mestres valoren per a la seva potencial inclusió en el pla, no es tracta de confirmacions clara d'ubicació.

**Descripció de la seqüència 07**

En el torn 286, la MN nomena una de les activitats incloses en la programació del nivell a l'escola (E); la MC hi respon amb nova entrega, indicant que caldria ubicar l'activitat en un altre moment. La MN, segueix desplegant el moviment amb què havia iniciat la seqüència, nomenant una nova activitat de la programació "retrat cares, guix". L'entonació del moviment fa aquest esdevenir clarament una demanda, malgrat no sol·licitar explícitament cap tipus d'informació. La MC sol·licita l'aclariment de la MN (D) i en el torn 297 respon aportant informació de l'activitat indicada. La MN, en el torn 298, accepta l'explicació i informa de la planificació/organització que està realitzant del conjunt d'activitat que hauran de portar a terme (activitats incloses en la programació del nivell) (E). La MC respon/segueix l'entrega de la MN amb moviments de reconeixement (R).

En el torn 305, la MC sol·licita una informació a la MN (interpretem algun condicionant de la programació, però no s'explicita clarament en el moviment) (D). La MN respon indicant que no ha contemplat l'element assenyalat per la MC. La MC seguidament, informa de la necessitat de contemplar aquest condicionant (tot i que no es menciona explícitament) ja que el curs passat va dificultat la programació de les activitats (E). Seguidament, la MN hi respon amb nova entrega assenyalant altres elements que poden condicionar la planificació d'algunes activitats (necessitat de més temps per a realitzar algunes activitats). La MC respon de nou amb nova entrega amb la que proposa activitats que poden contemplar en el pla de treball (incloure els jocs de taula a les tardes i contemplar moments per finalitzar tasques) i la justifica a partir de l'experiència en el seu grup aula; l'entrega que és seguida amb reconeixement per part de la MN.

En el torn 316, la MN respon a l'entrega de la MC informant de les característiques del seu grup; una entrega que desplega en diferents torns i que la MC respon amb reconeixement en el torn 321 (R), ja que en el torn 317 hi respon amb nova entrega amb que també informa de les característiques del seu grup (E). L'entrega de la MC també es desplega en diversos torns i és seguida per la MN amb moviments de reconeixement (R).

En el torn 334, la MC reprèn l'entrega on proposava incloure una activitat en la pla (311) i la MN hi respon acceptant la proposta amb reconeixement (R). En el torn 336, la MN, a través d'una nova entrega, informa d'una demanda dels nens que podria ser contemplada com una activitat a realitzar; proposta que és acceptada per la MC qui hi respon amb reconeixement.

## S7\_SQ\_08

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC -indagada MN.

344 MN	[Ens] queda algo?	IdTp (s)	I-D	01									
345 MC	Si, si, m'he posat això perquè l'any passat no ens va donar temps i així aquest any podem començar més, el.. <b>les cançons que va fent la Berta...</b>	IdTp	R-E										
346 MN	Aha		F-R										
347 MC	...llavors, aquí ens en ha deixat 2 o 3 de fotocopiades. Llavors es tracta de, portar-la a la classe..	ET_cat CS_dm	R c. (E)										
348 MN	Vale.		F-R										
349 MC	...I que facin un dibuixet. El que ells vulguin jo que sé, si [és..]	ET_cat	R c. (E)										
350 MN	[Al costat de la..] lletra.	ET_cat	R c. (E)										
351 MC	Eh? Per posar-lo després, [al..]	ET_cat	R c. (E)										
352 MN	[..És] al costat de la lletra?	ET_cat	F	I-D	02								
353 MC	Si.			R-E									
354 MN	Però ja és dibuix per pintar?	ET_cat		F	I-D	03							
355 MC	No no no, l'han de fer ells, el dibuix. Normalment és, la lletra de la cançó, la música, perquè hi han pares que no se saben la lletra, llavors treuen la música a partir de l'escriptura, saps?	EP_an ET_cat				R-E							
356 MN	Mhm, la partitura.	ET_cat				F-R							
357 MC	La partitura. I llavors, jo que sé.. No m'he mirat quines cançons són, però..	ET_cat				R c. (E)							
358 MN	Vale.					F-R							
359 MC	Si parla del picot, doncs haurem de dibuixar un picot. Ja ens posarem d'acord, ja mirarem..	ET_cat				R c. (E)							
360 MN	Pues igual aprofito el dia que tinc a la Dolors.	CS_ds			F	I-E	04						
361 MC	I llavors ja això ho anem fent tranquil·lament, si no a final de curs, s'acumulen un munt de fitxes..	ET_cat				R c. (E)							
362 MN	Pues mira aquí va, aquí.. i en aquest forat em poso <b>llibre blanc</b> , que jo vaig molt enrederida. [Perquè..]	CS_dtp UpT_con EdT				F	I-E	05					
363 MC	º([llibres blancs], no hi ha, sí, dit això)						R-R						



364 MN Igual me'n poso aquí també perquè anem molt bé.	CS_dtp VAL_dp				I c (E)					
365 MC Sí					R-R					
366 MN (De feines) anem <u>molt</u> al dia, es que no queda [res].	VAL_dp				I c. (E)					
367 MC [Sí sí] no no no no no, anem molt bé. () Anem molt bé no no ja ho sé. Els llibres blancs per exemple..	VAL_dp				R	I-E	06			
368 MN ...És que ahir em vaig posar una mica al dia per... ()	VAL_dp				I c. (E)					
369 MC A mí lem sap greu..]	VAL_epos					I c. (E)				
370 MN (...Home una mica..)]					I c. (E)					
371 MC ...començar a treballar amb el llibre blanc, >la feina que hem de fer nosaltres< quan hi ha nens que no l'han escoltat. [Per tant..]	VAL_epos					I c. (E)				
372 MN [Pues a mí] me'n queden...	EdT					R	I-E	07		
373 MC Clar, jo avançaria ara...	IdTp						R	I-E	08	
374 MN Sí puc en faig 2.	UpT_con							R	I-E	09
375 MC Avançaria <b>llibres blancs</b> ... sí]	IdTp							I c. (E)		
376 MN [I aquí en faig un altre] que hi ha la d'AX perquè ho vegin (5 segons).	UpT_con								I c. (E)	
Vale. I em queda aquest hueco que que hem dit? Què més a la Dolors? Ah, les <b>cançons de la Berta</b> .	UpT_con				R c. (E)					
377 MC Una eh... [Que dibuixin, que pintin..]	ET_cat				F	I-E	10			
378 MN [cançó..>]	ET_cat					I c. (E)				
379 MC La tècnica sempre és la mateixa, que dibuixin amb negre i que pintin amb, amb plastidecors.	ET_cat					I c. (E)				
380 MN Vale.						R-R				
381 MC I llavors, cada nen ha d'aprendre a guardar-la dins de la seva... ( )	ET_cat EP_an					I c. (E)				
382 MN UH!						R-R				
383 MC Sí.						F-R				
384 MN A dins del plàstic?	ET_cat					F	I-D	11		

385 MC A veure necessiten ajuda però...	VAL_epan							R-E			
386 MN >  ) al costat< ( ) No m'hi caben els carpesans. ( ) Estan, embotits.	ET_cat							F	I-E	12	
387 MC Bueno, els hi reparteixes tu.	EP_am								R	I-E	13
388 MN A la prestatgeria.	ET_cat								I c. (E)		
389 MC Els hem d'ajudar eh, s'han d'ajudar, però la veritat és que s'ho van fent ells.	EP_am EP_an									I c. (E)	
390 MN Aquí, plastidecor. ( )	UpT_con						F-R				
391 MC Per tant, els forats que ens queden <b>llibre blanc</b> , eh?	UpT_con					R c (E)					
392 MN Sí. Sí sí. (5 segons) Mhm. Vale, dibuix negre i plastidecor. I, desar a les fundes. ( ) °Vale°.	UpT_con					F-R					

### Descripció de la seqüència 08

En el torn 344, la MN inicia una nova seqüència amb un moviment de demanda amb el que sol·licita informació sobre l'estat de la planificació de les activitats. La MC respon la demanda informant i explicant l'activitat que la MN hauria d'incloure en el seu pla (E) ("cançons de la Berta"). La MN hi respon amb moviments de reconeixement, tot i que en el torn 350 contribueix a prolongar l'entrega anticipant i completant l'aportació de la MC. La MC segueix desplegant la seva entrega, sense recollir l'aportació de la MN. Això genera que la MN, en el torn 352, sol·liciti informació sobre el procediment de realització de l'activitat. En aquesta línia, en el torn 354 la MN continua indagant les característiques de l'activitat i de nou sol·licita informació al respecte. La MC hi respon amb les entregues corresponents amb les aporta la informació sol·licitada per la MN; entregues que la MN segueix amb reconeixement (ICE\_P1). En el torn 360, la MN informa de la distribució de l'activitat en la seva planificació a través d'una nova entrega responsiva que no es resposta per la MC, qui en el torn següent segueix desplegant l'entrega de l'intercanvi anterior. En el torn 362, la MN segueix desplegant l'intercanvi anterior i prolonga el moviment entrega amb el que informava de la distribució de l'activitat "cançons de la Berta" i amb el que, al fil dels ajustos en la seva planificació, informa i justifica la distribució d'altres activitats de la planificació ("llibres blancs") (veure tornos 362, 364, 366, 368). La MC accepta l'aportació de la MN i hi respon amb moviments de reconeixement (363 i 365). La MC, en el torn 367, inicia un nou intercanvi on a través d'una entrega aporta elements que justifiquen l'avenç en l'activitat dels "llibres blancs". En aquest sentit, també es dirigien els moviments dels tornos 373 i 375 (E) on la MC recomana avançar en l'activitat. Al fil de les entregues de la MC, la MN formula noves entregues responsives amb les que incorpora la recomanació de la MC i informa dels ajustos en el conjunt d'activitats de la seva planificació. La MC recull l'aportació de la MN i amplia l'explicació de l'activitat mencionada per la MN "cançons de la Berta" amb una nova entrega. La MN segueix l'explicació/entrega amb moviments de reconeixement i en el torn 384 sol·licita informació específica sobre l'activitat (n'indaga les característiques). La MC respon amb entrega la demanda de la MN, aportant la informació requerida referent al desenvolupament de l'activitat.

En el torn 391, la MC respon a l'entrega amb què la MN iniciava la seqüència i estableix l'acord de la planificació de l'activitat "llibres blancs" i en sol·licita confirmació de la MN (E+). La MN li confirma a través d'un moviment de reconeixement.

En el torn 362, la MN, realitza un moviment de feedback amb el que inicia un nou intercanvi (entrega) amb el que indica i justifica la distribució que fa de l'activitat "llibres blancs" en el seu pla. La MC accepta l'aportació de la MN i hi respon amb moviments de reconeixement (363 i 365). La MC, en el torn 367, inicia un nou intercanvi on a través d'una entrega aporta elements que justifiquen l'avenç en l'activitat dels "llibres blancs". En aquest sentit, també es dirigien els moviments dels torns 373 i 375 (E) on la MC recomana avançar en l'activitat. Al fil de les entregues de la MC, la MN formula noves entregues responsives amb les que incorpora la recomanació de la MC i informa dels ajustos en el conjunt d'activitats de la seva planificació. La MC recull l'aportació de la MN i amplia l'explicació de l'activitat "cançons de la Berta" amb una nova entrega. La MN segueix l'explicació/entrega amb moviments de reconeixement i en el torn 384 sol·licita informació específica sobre l'activitat (n'indaga les característiques). La MC respon amb entrega la demanda de la MN, aportant la informació requerida referent al desenvolupament de l'activitat.

En el torn 391, la MC respon a l'entrega amb què la MN iniciava la seqüència i estableix l'acord de la planificació de l'activitat "llibres blancs" i en sol·licita confirmació de la MN (E+). La MN li confirma a través d'un moviment de reconeixement.















## S8\_SQ\_03

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC-indagada MN.

87 MC Tothom t'ha portat a tu el <b>llibre blanc</b> ?	EdT	I-D	01										
88 MN °No se.º	EdT	R-E											
89 MC No eh?		F	I-E+	02									
90 MN No els he mirat tots jo, eh?º	EdT	R c. (E)											
91 MC No...		F	I-E	03									
92 MN °Una d'aquestes jo crec que hauria de fer 2 llibres, es que a mi me'n falten...	UpT_con EdT	R c. (E)											
93 MC ...Clar, no no, aquí ens hauriem de donar una mica de pressa, eh, a:... Jo no... No els tinc tots els <b>llibres blancs</b> . Però... Llavors, això ja em va passar l'any passat. Qui no porti llibre blanc a final de trimestre, agafem un din-A3, i abans soc i ara so... I ara... Abans era i ara sóc ho enganxem, i s'ho emporten a casa dins la carpeta, saps?	EdT ET_cat	F	I-E+	04									
94 MN Vale.			R-R										
95 MC Així podem recordar abans que arribi el moment...	ET_cat		I c(E)										
96 MN Ja. Ho revisaré, però... no sé si els tinc tots.	EP_am(f)		R	I-E	05								
97 MC A mi encara me'n falten.	EdT			R	I-E	06							
98 MN No se. No ho he revisat.	EdT				R	I-E	07						
99 MC I: <b>cançons</b> ? Els tens tots o no? I jo avui...	EdT					R	I-D	08					
100 MN °Sí crec que sí, em sembla que sí.º	EdT						R-E						
101 MC Tots? (.) Jo avui he guardat ta... la <b>feina de la reina, la cançó...</b>	EdT						F1	I-E	09				
102 MN Jo m'ho van fer el dia de la <b>cançó</b> .	EdT						R	I-E	10				
104 MC Sí però jo aquell dia vaig fer la <b>dinàmica del grup</b> .	EdT							R	I-E	11			
105 MN I jo es que estava amb algú a més tenia ajuda.	CS_ds								R	I-E	12		

106 MC I... no em va donar temps.	EdT									I c. (E)		
107 MN Tenia ajuda.	CS_ds										I c. (E)	
108 MC I jo avui, jo ara la rotllana ja la faig mes ràpida. O sigui no faig "molt bon dia" nen per nen, perquè... Perquè és que... Llavors al qui li toca <i>passar llista</i> ... Mh... És el que apunta a la pissarra la caseta. O sigui comptem entre tots a veure som 25 nens i 25 nenes a veure quants... Quants no han vingut avui, comptem, saps? Si no ens morim.	VAL_epos EP_os					F2	I-E	13				
109 MN Jo també estic anant més ràpid, però...	VAL_epos						R	I-E	14			
110 MC Llavors tot això ja m'ho salto [perquè és que si no ...]	VAL_epos						I c. (E)					
111 MN [( <sup>o</sup> Les jaquetes també... <sup>o</sup> )]	EP_os						R	I-D	15			
112 MC Com?								R	I-D	16		
113 MN <sup>o</sup> Les jaquetes. <sup>o</sup>	EP_os							R	I-D	17		
114 MC Les jaquetes del pati? Sí... Sí. I hi han nens, que a part els hi posen molt difícil perquè... Perquè, no saben i a part és d'aquestes que s'ha de posar per sobre. Que no són ni amb cremallera.	EP_os VAL_epan										R-E	
115 MN Pues jo aquí faré <b>llibre</b> vale? Et sembla bé?	UpT_con		R	I-D	18							
116 MC Si, i si poguessis avançar la rotllana, jo la rotllana ara jo ja em veig amb cor de fer <b>llibre blanc</b> cada dia o <b>alguna feina</b> [eh].	IdTp			R-E								
117 MN [Aqui..] () Tampoc és la Mariona.	CS_dtp CS_ds			I c. (E)								
118 MC No. ()				R-R								
119 MN <sup>o</sup> O faig <b>racons normals</b> o me'ls quedo a la classe <b>a fer llengua</b> () Si es que fa tan fred en fora que no es pot fer res.) <sup>o</sup>	CS_dtp			I c. (E)								
120 MC Vale. Com tu vulguis, com tu vegis.				R-R								
121 MN Jo intento aquí incloure algun <b>llibre blanc</b> .	UpT_con			I c. (E)								
122 MC Sí... Haver si poguessis, [començar <b>un llibre</b> ...]	IdTp			R	I-E	19						
123 MN [Avui.] avui no he pogut perquè... Què he fet avui?					R	I-E	20					
124 MC Home, jo... el sol fet de...no passar llista un per un i bon dia, que l'encarregat és només l'encarregat d'apuntar el nom a la caseta, aquí he avançat molt eh, deu minuts si els guanyo.	EP_os					R	I-E	21				



En el torn 115 la MN respon informant de la distribució de l'activitat "llibres blancs" en la seva planificació d'aula i sol·licita l'opinió de la MC (D) / la MC respon amb l'entrega requerida i amb la que respon afirmativament a la proposta de de la MN i afegeix algunes recomanacions al respecte. En el torn 117 la MN segueix desplegant el moviment entrega anterior i assenyalava algunes condicions representades en el seu pla (E) per tal de decidir com distribuir i avançar en l'activitat dels llibres blancs. La MC segueix amb reconeixement aquest moviment entrega de la MN. Al torn 124 (s'estén a 126-128) la MC hi respon afegint més informació (E), particularment, afegeix informacions amb les que justifica la possibilitat d'avançar llibres blancs en la franja horària indicada a l'inici de la seqüència (a la franja del matí, a l'hora de la rotllana). Al final de la seqüència podem observar un conjunt d'intercanvis a través dels quals les mestres ajusten la distribució de les activitats en els plans de treball respectius; aquí podem observar com la MC aporta orientacions sobre la distribució d'activitats en el pla que contribueix amb el compliment de la programació d'activitats prevista. Així mateix, en el torn 133 la MN també informa de com ha portat a terme algunes activitats ("magrana"), la MC recull l'aportació de la MN i en el torn (136) confirma que seguirà la proposta de la MN (E) sobre l'activitat de la "magrana", ja que encara no l'ha pogut finalitzar.

## S8\_SQ\_04

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC-indagada MN.

Les mestres reprenen puntualment la caracterització de les activitats "dictat de paraules" i "dibuix del bosc". Inicialment discuteixen la situació que possibilita la implementació del sistema d'activitat tal i com se l'havien representat.

142 MC Vale. () Llavors jo aquesta tarda estic sola, faig lo de... <b>Abans era? Cargol, tortuga, sargantana</b> , eh?	CS_ds UpT_con	I-E+	01										
143 MN Sí perquè jo ja ho vaig fer ahir.	UpT_con	R	I-E	02									
144 MC Vale.			R-R										
145 MN Que tu tenies <b>psico</b> .	UpT_con		I c. (E)										
146 MC Sí.			R-R										
147 MN °Sí.° Aquí valdrà la meva de divendres.			F	I-E	03								
148 MC Vale. I, ens queden... ()				R	I-E	04							
149 MN Jo aquí faig el <b>dictat</b> .	UpT_con			I c. (E)									
150 MC I jo el <b>dictat</b> com ho faig? Perquè estic sola.	EP_os			R	I-D	05							
151 MN Jo et dic una cosa: Si aquí vol la substituta... Queda-te-la tu, i fes el <b>dictat</b> .	EP_os CS_ds				R-E								
152 MC No, no podem fer això.	EP_os CS_ds				F	I-E	06						

153 MN Igual ve eh.	CS_ds					R	I-E	07				
154 MC No, però jo aquí...							R	I-E	08			
155 MN °amb la Dolors..°	CS_ds						I c. (E)					
156 MC ...Jo aquí estic amb la Judith, que en teoria està, per... per, per, per,..per algun nen. Fes la tarda del divendres.	CS_ds							I c. (E)				
157 MN °Per l'Oriol o per... )°	CS_ds							I c. (E)				
158 MC Per l'Oriol em sembla que ve. () Pues igual..	CS_ds							R	I-E	09		
159 MN °..Pues sí, partim-ho.° [Jo el tinc avui.]	EP_os UpT_pre								R	I-E	10	
160 MC [Partim grup]. El que passa és que la Judith només la tenim fins a tres quarts, eh. °Bueno és igual°	EP_os CS_ds									R	I-E	11
161 MN Com jo avui, que he d'entrar abans. ((Riure)) ()	EP_os											R-R
162 MC Llavors aquí faré el <b>dictat de paraules</b> amb la Judith... I així ja l'acabo. () Dictat de paraules, i... I llib... i lli, i... <b>dibuix del bosc?</b>	UpT_con CS_ds				F	I c. (D)	12					
163 MN Sí. (5 segons).							R-E					
164 MC °Vale.°							F-R					
165 MN No l'acaben, eh?	CS_ext						F1	I-E	13			
166 MC Mhm								R-R				
167 MN No l'acaben, eh?.	CS_ext							I c. (E)				
168 MC Noo, no no no. Li posarem en una altre sessió.	CS_ext							R	I-E	14		
169 MN <b>I ara sóc</b> , és el dibuix del bosc, en el pica-soques d'ells? O lés..]	IdTp						F2	I-D	15			
170 MC [És un...] pica-soques. És un... (han de dibuixar) un pica-soques com el que van dibuixar a la reunió de pares, i llavors, amb un full d'aquests de...	ET_cat							R-E				
171 MN °Mira el noi, podríem dir lo de las impressores, eh.°	EP_am(f)											
172 MC Suposo que (està amb allò).												
173 MN °((Riure))°												
174 MC Supo... amb un full d'aquells d'aniversari, vale, i amb ceres de colors, han de dibuixar el tronc d'un arbre. Llavors fan grafisme. Amb ceres de colors, eh, marró, groc, no se què... La majoria posen un... Llavors nosaltres això ho retallem, i aquí el hi enganxem el picots i pica-soques. Sí, això és per llibre blanc, eh?.	ET_cat EP_am (f)							R c. (E)				
175 MN Picots i pica-soques amb el mateix sistema, negre i aquarella.	ET_cat							F	I-E	16		
176 MC Llavors, aquesta feina també és un moment, eh, això ho fan en un plis plas.	ET_cat VAL_epan							R c. (E)				

177 MN °[Vale.]°									F-R					
178 MC [Això...] No se, aniria bé, fer-ho per aquí a una rotllana. Bueno, si vols la setmana que ve això. Comencem <b>llibres blancs</b> i la setmana que ve podem fer això.	UpT_con								F	I-E	17			
179 MN °Vale.° ()										R-R				

#### Descripció de la seqüència 04

La MC inicia la SQ informant de ubicació d'algunes activitats en el seu pla de treball, així mateix, informa que ubica una activitat en la que no compta amb la mestra de suport) i sol·licita la confirmació de la MN. La MN respon afirmativament en els torns següent (ella ja va fer l'activitat que coincidia amb el dia que la MC feia la psicomotricitat). En torn 147, la MN inicia un nou intercanvi (entrega) amb el que indica la distribució prevista l'activitat en el seu pla i confirma la ubicació de l'activitat del "dictat". Tot seguit, la MC hi respon amb una pregunta amb la que expressa els dubtes sobre possibilitat de portar a terme l'activitat sense la mestra de suport (l'activitat reclama un tipus organització específica), la MN respon a la pregunta de la MN i assenjala la possibilitat que si finalment compten amb mestra de suport (substituta) aquesta intervingui al grup de la MC. Seguidament es despleguen un conjunt d'intercanvis entregues responsives successives amb les que les mestres comparteixen les condicions representades en els plans (franges d'intervenció dels suports). Després de comprovar les condicions en el pla de treball en el torn 150 la MN indica que atès que es compta amb la mestra de suport poden dividir el grup classe i fer l'activitat prevista "dictat". En el torn 162, la MC reprèn un intercanvi anterior, formula un moviment de feedback (resposta a moviment del torn 151) que suposa l'inici d'un nou intercanvi (D), informa que ubica l'activitat el dia que compte amb la mestra de suport (Judith) i assenjala que contemplarà l'altra activitat prevista juntament amb el dictat "dibuixa del bosc", la MC sol·licita la confirmació de la MN. La MN hi respon afirmativament. En el torn 165, la MN assenjala una condició de l'activitat (extensió temporal) que el pot fer considerar la ubicació de l'activitat en el pla, la MC hi respon amb nova entrega amb la informa que caldrà contemplar una altra sessió en el pla per finalitzar l'activitat. En el torn 169, la MN reprèn un intercanvi anterior (respon al moviment 164), formula un feedback que suposa l'inici d'un nou intercanvi (entrega) al sol·licitar informació sobre una de les activitats indicades la MT ("ara sóc"). La MC hi respon informant de les característiques específiques de la tasca (en què consisteix?) i assenyalant, puntualment, algunes actuacions de les mestres per preparar-la. La MN inicia un nou intercanvi amb el que indica algunes característiques de la tasca però no es respost per la MC. La MC segueix (176) indicant algunes característiques de la tasca (durada). La MN hi mostra acord i respon amb moviment de reconeixement. Finalment, la MC inicia un nou intercanvi, es tracta d'un moviment de feedback que suposa inici de nou intercanvi a l'aportar nova informació (entrega) amb la que ratifica l'acord de la planificació; ubiquen l'activitat en la franja de la rotllana (inici propera setmana) que podran iniciar després d'haver fet l'activitat dels llibres blancs. La MN expressa el seu acord i hi respon amb un moviment de reconeixement.









### Descripció de la seqüència 05

La MN inicia la seqüència (179) sol·licitant informació a sobre les tasques pendents de planificar (D). La MC respon aportant la informació requerida, indica la feina que els queda pendent (l'activitat del Ricard, el conte de Sant Martí) (E). A partir d'aquí es desencadenen un conjunt d'intercanvis d'entregues responsives successives (181 a 195) on les participants exploren les possibilitats de portar a terme l'activitat (exploren conjuntament el lloc de realització, el moment més adequat d'acord amb les condicions de cada pla de treball). Fins el torn 192/196 on la MC concreta/planteja una proposta del material per a l'activitat (com ho podem fer) i en el mateix moviment formula una demanda a la MN (assegurar la comprensió, seguiment de l'altre, amb la qual cosa i d'acord amb els criteris d'anàlisi de prospectivitat categoritzem el moviment com a demanda-D). La MN en el torn 197 respon a la MC i concreta amb major grau de detall el material que necessiten per a l'activitat (E). Aquesta resposta-entrega es prolonga en diversos torns (199, 201, 203, 205, 207) i la MC la segueix a través de moviments de reconeixement (R) fins el torn 208 on formula una nova entrega (E) on mostra un cert grau d'incomprensió amb el plantejament de la MN. En aquest sentit, es desencadenen un conjunt d'intercanvis d'entregues responsives successives (2018-212) amb els que les participants resolen i negocien elements relatius al material que requereix l'activitat de programació (quin material tenen ja preparat i en quin format). En el torn 212, la MC explicita el format i el procediment que cal seguir per preparar el material (E), seguidament, la MC l'explora el plantejament a través de moviments amb els que sol·licita informació específica sobre el format del material (D). Aquesta estructura en què la MN sol·licita amb preguntes/demandes informació (D) sobre elements del material i on la MC respon amb entregues aportant informació/indicant la forma de procedir per concretar el material (E) es repeteix en diversos torns (veure, per exemple, 213, 217, 221-223) Aquesta estructura exploració-informació, els permet anar concretant les característiques del material que cal preparar per a l'activitat. En el torn 224 la MC expressa dubtes sobre el format del material (E), uns dubtes que recull la MN en el torn 225 plantejant una proposta de canvi de format a través d'una nova entrega (E). Seguidament, la MC especifica alguns elements del format que hauria de tenir l'activitat a través d'una nova entrega (E), la MN hi respon amb reconeixement (R) i en el torn 229 la MN respon amb nova entrega amb la afegeix informació sobre el material que necessiten (nombre de còpies), la MC hi respon amb reconeixement. En el torn 234, la MC respon mostrant acord a la proposta de la MN i recordant la consigna de l'activitat (E), la MN hi respon aportant informació del que els queda per preparar (E).

## S8\_SQ\_06

SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ D'ACTIVITATS/TASQUES EN EL PLA. Distribució efectuada conjuntament en els plans de treball respectius.

236 MC M'he posat <b>llibres blancs</b> aquí. (6 segons) Amb llibres blancs a la rotllana no en tens prou? ( ) Justet.	UpT_pre	I-E	01										
237 MN Justet. Què vols fer?	IdTp (s)	R	I-D	02									
238 MC No. °Mh...°			R-E										
239 MN Alguna <b>feina de les pica-soques</b> . ( ) Em diu la Beth «la meva classe no m'ha encerclat aquesta pota, hem encerclat la de dalt». (Imita la veu de nen)	IdTp EP_an		F	I-E	03								
240 MC No l'han encerclat?	EP_an			R	I-D	04							
241 MN No hem encerclat aquesta pota, hem encerclat la de dalt. ((imitant una veu) ( )	EP_an				R-E								
242 MC Perquè... majorita... Es que hi havia dubte. eh?	ET_cat				F	I-E	05						
243 MN Ho vam dir nosaltres.	EP_am					R	I-E	06					
244 MC Majoritàriament va sortir aquella, pues els hi va donar com a vàlid.	EP_an EP_am					I c. (E)							
245 MN A mi ahir la Marina em va dir que era la de sota.	EP_an					R	I-E	07					
246 MC Sí							R-R						
247 MN Perquè té més garra.	EP_an						I c. (E)						
248 MC Sí m'ho vas dir.	EP_am (f)						R-R						
249 MN [Perquè s'enganxa] més a l'arbre. Però és que, són iguals, una és primeta, i l'altra és gruixuda.	EP_an ET_cat						I c. (E)						
250 MC Majoritàriament pensaven que era la de dalt per tant se'ls hi va donar com a vàlid.	EP_an EP_am						R	I-E	08				
251 MN i una està molt més ampliada que l'altra. Si:... És igual. Però Bueno, perquè sàpigues que s'ha fixat.	ET_cat EP_an						I c. (E)						
252 MC Mhm. (4 segons) Bueno, doncs jo aquí [acabaré feines].	UpT_con						R	I-E	09				
253 MN [vols que fem] una de pica-soques, faig a primera hora una de <b>pica-soques</b> i explico un <b>llibre blanc</b> després?	IdTp							R	I-D	10			
254 MC Mh, no me'n recordo que ens queda	EdT								R-E				
255 MN <b>La dels nius</b> . La dels nius, pot ser que n'hi haguessin dues de fotocopiades?	IdTp								F	I-D	11		
256 MC La del niu no l'hem fet, no? Vale. És només encerclar, eh?	EdT ET_cat									R-E			











### Descripció de la seqüència 07

La MN inicia la seqüència sol·licitant informació sobre el material (rètols) que s'ha de preparar per una de les activitats de programació (grup barrejat) (D). La MC li respon aportant la informació requerida, indica el material que ja té preparat (E). La MN hi respon recordant/indicant una de les tasques que han de fer per preparar el material (283) (E). La MC formula de nou una nova entrega amb la que accepta el que ha comentat la MN i li matisa (E). La MN hi respon amb entrega, aportant informació que "contradiu" el que ha comentat MC. Al seu torn, la MC li accepta l'aportació i li formula una recomanació de com procedir a l'aula (E). La MN hi respon amb reconeixement (R).

En el torn 283, la MN reprèn l'entrega iniciada en un intercanvi anterior amb el que indicava les tasques que havien de fer per preparar el material de l'activitat en qüestió (organització dels alumnes menjador a través d'un tipus de mural) i el converteix en una demanda d'informació (D). La MC hi respon amb nova demanda al no comprendre la intervenció de la novella (D). Aquí es desencadena un conjunt d'intercanvis en els que la MN formula preguntes ja sigui en forma de demandes explícites (D) i bé d'entregues més prospectives (E+) (veure els torns, 287, 289 i 291) amb les que explora les característiques del material que s'utilitza per organitzar els alumnes a l'hora del menjador. Al seu torn, la MC va responent amb la informació corresponent a través d'entregues (E) i reconeixements (R) (veure els torns, 288, 290 i 292).

En el torn 293, la MN indica una forma possible d'organitzar els alumnes dels menjador (tipus de mural) i argumenta que és una proposta de mural que ha vist a l'escola (E). La MC hi respon amb exposant dubtes de l'existència d'aquest mural a l'escola (D). La MN hi respon afirmativament (E).

L'exploració que la MN ha fet sobre la tipologia de mural que realitzen a l'escola per organitzar els alumnes a l'hora del menjador li serveix per presentar en el torn 297 una nova proposta per realitzar el mural (E). Aquesta entrega on la MN formula la proposta de mural s'estén en diversos torns (299 i 301). La MC hi respon en el torn 300 prolongant l'entrega (mostrant acord, completant l'aportació de la MN) i en el torn 302 explorant la proposta la MN a través d'una demanda d'informació (D). La MN hi respon aportant la informació sol·licitada (E). En el torns 304 i 310 les participants exploren conjuntament les possibilitats de realització del mural en funció de les característiques del menjador (nombre de taules que tenen).

En el segon moviment del torn 310, la MC respon recollint la proposta de la MN (E), iniciada en el torn 297, i especificant les tasques que han de fer (quins dibuixos haurien de fer). La MN hi respon explicant amb major detall la proposta del mural (E). La MC mostra dubtes hi respon amb una pregunta en el torn 314. La MN a partir de la pregunta de la MC amplia la seva explicació i afegeix la informació necessària per concretar amb detall la tasca-mural (E) (veure torns, 315, 317 i 319). La MC accepta la proposta i hi respon amb moviments de reconeixement (R). En el torn 322, la MC valora positivament la proposta de la MN i li formula una pregunta per concretar una mica més la tasca (D). La MN hi respon explicant i desenvolupant la proposta (E) (veure torns 323 i 325). La MC, ja per tancar l'acord, mostra de nou l'acceptació de la proposta i ho formula a través d'una E+ amb la que sol·licita la confirmació de la MN sobre com procedir per elaborar la tasca que acordada. La MN hi respon afirmativament (E).

## S8\_SQ\_08

## SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ D'ACTIVITATS/TASQUES EN EL PLA. Distribució guiada-indagada/integrada

329 MN Aquí li puc deixar a la Núria, la segona ( ). (4 segons)	UpT_con CS_ds	I-E	01		
330 MC vols que et continuï fent el <b>picot o pica-soques amb aquarel·les</b> ? També amb el <b>paper d'embalar</b> ...	IdTp CS_ds	R	I-D	02	
331 MN Ah, sí.		R-R	R-E		
332 MC Li va agradar amb ella? Amb ella tot li va bé, no?	VAL_epams	R (c)	I-D	03	
333 MN Tot li va bé, i a més a més arribo, i em diu "Ai ja són las 4?" (4 segons)	VAL_epams		R-E		
334 MC Ja que ella l'ha començat doncs [també..]	UpT_con CS_ds		F-R		
335 MN [jo crec] que tenint aquests P3 tan bebès, deu gaudir a P4.	VAL_epams		R c. (E)		
336 MC Sí. ()			F-R		
337 MN Vale.			F-R		
338 MC Sí.			F-R		
339 MN Sí.			F-R		
340 MC Pues ja està. (5 segons)			F-R		
341 MN <sup>o</sup> aquí tallar més paper. Aquí demanar... () I. aquarel·la. Vale. Perfecte.º Aquestes van quedar molt bé.	EP_am(f) VAL_rt		F	I-E	04
342 MC Sí, ja ho he vist.				R-R	
343 MN Vale.				F-R	
344 MC I així ja...és una cosa que ha començat ella i acaba ella, no? Està bé.	UpT_con CS_ds		F-R		

## Descripció de la seqüència 08

La MN inicia la seqüència confirmant la ubicació temporal d'una activitat (sense nomenar-la de manera específica) el dia que disposa de la mestra de suport (Núria). La MC hi respon formulant una proposta d'activitat per la mestra de suport (sol·licita l'aprovació de la MN); la MN hi respon afirmativament. Seguidament la MC respon al moviment inicial amb el que la MN havia iniciat la SQ i li pregunta per la satisfacció de la mestra de suport amb l'activitat iniciada; la MN respon exposant la valoració positiva de la mestra de suport quan participa al grup classe P4. Al torn 341, la MN recorda les actuacions de preparació de l'activitat i valora puntualment el resultats d'una tasca realitzada



356 MC Jo es que els P3 que ens vindran..	ET_cat					F	I-E	06												
357 MN °(A mi m'agradaria )°						R-R														
358 MC Clar, t'aniria molt bé a tu.	VAL_prot					F	I-E	07												
359 MN Mh. No és mala idea eh?.	VAL_prot						R-R													
360 MC I tampoc, no fer-ho en 2 dies tot, si no potser cada dia fent 2 o 3.. I a l'hora treballar altres coses, treballar si canviem de nom, si no canviem de nom,... Però tampoc seria una cosa agobiant, no... Però, per conèixer-nos aniria molt bé.	CS_ext EP_os ET_cat						F	I-E	08											
361 MN És molt bona idea.	VAL_prot							R-R												
362 MC No sé. M'ho he de pensar. A mi em va vindre al cap, la idea de dir ostres, si és que realment el grup barrejat.. I al sortir en vam parlar amb la Dolors. I també va dir [sí, sí, sí.]	ET_cat EP_am (f)							F-R	I-E	09										
363 MN va fer gràcia. (ja farem aquest). [No, ja] quan vas sentir-ho ja et									R-R											
364 MC Sí.									F-R											
365 MN Sí que és podria fer, és maco.	VAL_prot								F-R											
366 MC I ara jo no ho he fet en grup classe perquè... Primer sí que ho volia fer, eh, jo volia fer maleta.	EP_os								F	I-E	10									
367 MN Perquè tu has fet lo altre.									R	I-E	11									
368 MC No, perquè això implicava, mh... enviar una carta a les meves famílies dient que havien de portar això, i llavors la teva classe quedava una mica en desavantatge, per això no ho he tirat endavant. Però en grup barrejat sí que ho puc fer. I la que he fet també està molt bé. Ja està. Saps?	EP_os									R	I-E+	12								
369 MN Sí, i tant. Molt xula.																		R-R		
370 MC Però jo vaig començar amb la idea de la maleta. Però es clar, aleshores pensant..	EP_os																	I c. (E)		
371 MN °(Aquí sí la) podríem fer, eh.°																		R-R		
372 MC Dic, no, no ho tiro endavant perquè llavors, aquí, les famílies aquí se ho miren. Perquè picots fa maleta, i pica-soques no, eh? Per això no ho he tirat endavant. No no.	EP_os																	I c. (E)		
373 MN Sí sí. Sí sí. Totalment.																		R-R		
374 MC Però m'agradaria fer alguna cosa d'aquestes amb grup barrejat. Perquè... Ens aniria molt bé, es que... Realment no els coneixem [de res]	VAL_prot																	I c. (E)		
375 MN [(Ho fem ja.)] (11 segons)																		R-R		
376 MC Bueno. Això ho expliquem quan estiguem més aposentats ja..	ET_cat																	F	I-E	13

**Descripció de la seqüència 09**

La MN inicia la seqüència indicant la necessitat de pensar en una de les activitats de la programació (com iniciem els "grups barrejats") i indica el que té pensat portar a terme (E). La MC hi respon plantejant l'activitat que té pensada i li demana a la MN si la coneix (D) (assegurar la comprensió de l'altre). La MN hi respon afirmativament explicant l'activitat i sol·licitant la confirmació de la MC. La MC hi respon ampliant l'explicació de la proposta d'activitat (E). La MN hi respon valorant positivament la proposta a través de moviments de reconeixement (R). Al seu torn, la MC va responent els moviments de reconeixement de la MN ampliant i justificant la proposta d'activitat (justifica la pertinença i el seu interès de portar-la a terme amb els alumnes de "grup barrejat") i alhora expressa la necessitat de pensar millor l'activitat (E). Així mateix, implica la MN en les seves intervencions sol·licitant-li la seva confirmació (E+) (veure torn 368). La MN valora positivament la proposta que planteja la MC i realitza moviments de reconeixement (R).



















En el torn 89, la MN respon al moviment iniciat entrega amb el que la MC havia iniciat la seqüència i proposa la possibilitat de distribuir alguna activitat en el pla (indica que compta amb la mestra de suport) (E), la mestra MC hi respon afirmativament i ho fa en forma de pregunta retòrica (E+). La MN, en el torn 91, hi respon amb nova entrega amb la que planteja una proposta d'activitat "pintar lletres" (E). La MC no hi respon amb reconeixement sinó que inicialment, formula preguntes (D) per explorar amb major detall la proposta de la MN.

Es desencadena així una estructura de demandes de la MC i entregues de la MN amb les que concreta la proposta d'activitat (en què consistiria l'activitat?) (veure torns, 92, 94, 96). En el torn 98, però, la MC articula el moviment en forma d'E+, amb el que formula concrecions de l'activitat i sol·licita la confirmació de la MN. (aquesta formulació es repeteix també més endavant, un cop ja han acordat realitzar l'activitat "pintar lletres") La MN hi respon noves entregues amb les que concreta amb major detall la proposta que ha plantejat (veure torns 99, 101-103). Així mateix, la MN també sol·licita la confirmació de la MC (veure per exemple, torn 101).

En el torn 105, la MC explicita l'acord de realitzar l'activitat "pintem lletres" i ho formula en forma de pregunta (D). La MN hi respon amb informació relativa a les condicions del seu pla (suports disponibles i ajustos en les activitats ja ubicades) (E). La MC respon també informant dels seus suports (E). Valorades les possibilitats de programació de l'activitat, la MC en el torn 110 formula una pregunta a la MN/sol·licita informació sobre com començar l'activitat que ha proposat (D). La MN hi respon explicant els procediments per a realitzar-la (E). La MC hi respon recollint/acceptant la proposta de la MN i plantejant propostes per a concretar l'activitat (concretar elements de la proposta de la MN). En les propostes que planteja, la MC sempre sol·licita la confirmació de la MN (E+) (veure torns, 110-112 i 116). La MN hi respon acceptant-les i hi respon amb reconeixement (R), i puntualment explorant-les (E+) (veure torn, 117). La MC hi respon aportant la informació/justificant la proposta (E) i la MN hi mostra acord (R).

## Sg\_SQ\_04

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC-indagada MN (no es discuteix la distribució específica de la tasca, es porta a terme a l'hora dels grups barrejats)

123 MN) Què fareu a partir d'ara amb el <b>grup barrejat?</b>	IdTp (s)	I-D	01						
124 MC Pues mira, l'activitat és aquesta: <b>preguntar el que volen fer. Què és lo què, què els hi agradaria fer.</b> (El grup barrejat[ ])	IdTp	R-E							
125 MN [( sobre les] taules els deixem seure com vulguin?)	ET_cat	F	I-D	02					
126 MC De moment...			R-E						
127 MN ...O treballen quins noms tenim a les taules i on volen seure.?() Els noms de contes que tenim. ()	ET_cat		I c. (D)						

128 MC Això com tu vulguis t'ho pots muntar, jo em sembla que passaré eh d'això dels contes, perquè ja me'n falta alguna.	ET_cat EdT		R-E						
129 MN ((Riure))			F-R						
130 MC I... Avui el que he fet és... és e: cridaven a un nen d'aquets grans, de P5 o P4 i dic "Agafeu un nen de P3 i avui com que encara no teniu un lloc assignat, ni tenim encarregats ni res, i els nens de P3, com que són nous en aquesta classe, perquè no es quedin sols necessiten un acompanyant" i llavors haig d'anar cridant jo un per un, que segueixin on volguessin. I sí sí, no s'ha quedat cap nen de P3 sol, saps? La veritat [és que ha anat molt bé].	EP_os VAL_epos	R c. (E)							
131 MN [Aqui igual hi ha] una taula que no n'hi ha cap de P3.	ET_cat	F	I-E	03					
132 MC I ha anat molt bé perquè no, no ha plorat ningú i tothom ha marxat content. Demà pues igual, torno a fer el mateix... Fins que jo vegi una mica com pot anar, perquè >avui per exemple ja s'ha juntat alguna parella que ja he vist jo que, per exemple el Màrius i l'Ernest no poden estar junts.<	VAL_epos	R c. (E)							
133 MN No. ()		F-R							
134 MC [Llavors..]		R c. (E)							
135 MN [De fet] aquests dies que m'he estat llegint els traspassos ho posava..		F	I-E	04					
136 MC ...Mhm, mhm..			R-R						
137 MN ...Que el Màrius i l'Ernest eren molt [amics.]	VAL_a		I c. (E)						
138 MC [De fet] els van separar per justament per això, per trencar, perquè [són explosius.]	VAL_epos	R	I-E	05					
139 MN [Però l'Ernest] sol, és una canya eh?	VAL_a		R	I-E	06				
140 MC Ui, no, però amb el Màrius són explosius.	VAL_a		R	I-E	07				
141 MN [A l'hora de fer ]l'informe i llegir el d'altres nens, m'he donat compte que, a part de que és xerraire, no te res més de que.. (>Saps lo que deia:-Ostres l'Ernest..<) No.	VAL_a		I c. (E)						
1411 MC Però ara se li ha trencat el rollo amb el..			R	I-E	08				
142 MN No, és molt xerraire, moltíssim.	VAL_a		I c. (E)						
143 MC Jo crec que als 2 els ha anat bé, tant al Màrius. Però clar [jo els tinc al grup..]	VAL_epos				I c. (E)				
144 MN [..Dinamitza tant..] Dinamitza [molt.]	VAL_a		I c. (E)						
145 MC [És] bo eh? l'Ernest, és bo. [És bo].	VAL_a		R	I-E	09				

146 MN	[És boníssim].	VAL_a						R	I-E	10	
147 MC	L'altre dia quan dibuixàvem dinosaures...	VAL_a						I c. (E)			
148 MN	Té una estructura mental increïble eh?	VAL_a							I c. (E)		
149 MC	Feia uns raonaments molt bons: [(I on es pon la cua, i on ...)]	VAL_a						I c. (E)			
150 MN	[Posa... Que els pares] són molt exigents amb ell								I c. (E)		
151 MC	És possible.								R-R		
152 MN	Molt i que marquen molt limit i norma.								I c. (E)		
153 MC	És possible, el que passa que clar, QUAN AQUÍ ES TROBA AMB UN, que va amb ell, pues, són la bomba. Joestic en el grup barrejat, i déu ni dó eh junts. [°no poden estar junts.°]	VAL_a VAL_epos							R	I-E	11
154 MN	[( ... és impressionant)]									R-R	

### Descripció de la seqüència 04

La MN inicia la seqüència sol·licitant informació sobre l'activitat que caldria contemplar en el grup barrejat (D). La MC respon informant de l'activitat que caldria contemplar "preguntar el que volen fer-què els hi agradaria fer". La MN respon a l'entrega de la MN sol·licitant informació sobre les característiques de l'activitat prevista per grups barrejats (D). La MC hi respon amb la informació requerida (E). En el torn següent la MN segueix explorant l'activitat (D) (127) i la MC hi respon amb la informació sol·licitada (E). En el torn 130 la MC prolonga un moviment anterior i explica l'activitat que ha realitzat amb els grups barrejats, particularment, es centra en explicar l'organització de l'activitat (actuacions dels participants) i alhora valora el funcionament d'aquesta organització. La MC assenyala els beneficis d'aquesta organització i ho exemplifica amb la participació de dos dels alumnes que hi participen. En el torn 135, la MN hi respon informant que ha llegit els informes (traspàs d'informació del curs passat) d'aquests alumnes. A partir d'aquí, en la conversa es desencadenen intercanvis a través dels quals les mestres comparteixen informació específics sobre la participació d'aquests alumnes en el grup. Al final de la seqüència, la MC justifica de nou l'estructura organitzativa pensada pels grups barrejats (el Màrius i l'Ernest no poden anar al mateix grup) (E), la MN hi respon amb un moviment de reconeixement.





176 MN >[...Dimecres] perquè tu tinguis <b>racó</b> i jo entro tard, i a tu et costa molt aquest dia pues ha de ser dimecres.< ()	UpT_con			I c. (E)										
177 MC Llavors ja si que ho tindrem tot per, per fer els muntatges nosaltres saps? E:	CS_dm+EP_am (f)							R c. (E)						
178 MN O sigui que l'arbre va amb el picot?	ET_cat							F	I-D	12				
179 MC Sí.									R-E					
180 MN Amb el picot que, aquí he de fer aquí.	ET_cat								F	I-E	13			
181 MC Sí. () T'ho imagines?										R	I-D	14		
182 MN Sí però a l'altre costat va només..	ET_cat										R-E			
183 MC ...la tortuga, la sargantana o el cargol.	ET_cat										R c. (E)			
184 MN Són enormes. O sigui, que els altres els hem de tallar més petits. Perquè si no no ens hi cabrà l'arbre i... lo altre eh. ()	ET_cat									F	I-E	15		
185 MC No perquè pot estar superposat eh.	ET_cat										R	I-E	16	
186 MN No? Perquè és una pàgina i l'altra no?	ET_cat											I c. (E+)		
187 MC Sí.												R-R		
<b>Fer arbre, picots.</b> ((anota)) <b>Picots, llibre blanc.</b> (4 segons). I aquí, e... <b>dedico a acabar feines... O mirar una pel·lícula...</b> O bueno, no ho sé.	UpT_con	F-R												
188 MN Vale. () Vale vale. °No m'haig d'endur res.° ()		F	I-E	17										
189 MC Home saps que faré. [ja ho se.]			R-R											

## Descripció de la seqüència 05

La MN inicia la seqüència informant de l'activitat pendent de distribució en el seu pla de treball "dibuix del pica-soques en el paper d'embalar" (E). La MC hi respon mostrant acord (R). La MN segueix desplegant el moviment anterior i assenyala les actuacions de preparació del materials (necessitat de disposar del materials per portar a terme l'activitat-condicions materials necessàries). La MC hi respon mostrant acord i alhora informant de les condicions que defineixen el seu pla setmanal. La MN, per la seva banda, segueix cercant la franja del pla que li permeti la distribució de l'activitat pendent i en el torn 162, assenyala una franja possible del seu pla (D). La MC, però, inicia un nou intercanvi amb el que indica una activitat que caldria contemplar en el pla de treballa, proposa a la MN si un dia a la rotllana podria incloure l'activitat "arbre de picots". La MN respon a l'entrega de la MC sol·licitant informació sobre l'activitat proposada "arbre" (D). A partir d'aquí es desencadenen un conjunt d'intercanvis amb els que la MN indaga les característiques de l'activitat proposada per la MC (en què consisteix l'activitat, amb quins materials cal portar-la a terme?) La MC aporta la informació relativa a l'activitat "arbre de picots".

585

En el torn 174, la MN respon un moviment d'un intercanvi interior i alhora inicia un nou intercanvi (E), a través del que cerca la ubicació més idònia de l'activitat proposada per la MC en el seu pla de treball. En el torn 176, confirma el dia que pot situar l'activitat en el pla (E). Un cop situada l'activitat en el pla, es tornen a desencadenar intercanvis a través del que es concreten les característiques de l'activitat. La MN segueix sol·licitant informació sobre l'activitat (D) i que la MC aporta informacions al respecte (E).

# SESSIÓ 10

## S10\_SQ\_01

**SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA.** Caracterització guiada MC-indagada MN (no fa explícita la distribució en el pla; la discussió està més centrada en la caracterització de les tasques)

1 MC Jo crec que aquesta setmana podríem començar a fer coses. :: hi han <b>activitats preparades</b> després ho mirem a la carpeta, de., <b>relacionades amb les joguines</b> i a més com que ara, a:..avui ens han portat aquelles joguines dels reis, podem aprofitar i: fer les activitats aquestes de... de joguines. Si no recordo malament (l'any...)	IdTp ET_cat	I-E	01							
2 MN [Vale].		R-R								
3 MC ...passat també ho vam fer. Llavors en tenim una, que és, de... <b>fer una conversa amb els nens</b> , que és que... ens han d'explicar totes les joguines que els han portat els reis.	IdTp EP_an	I c. (E)								
4 MN Mmhh, mmhh		R-R								
5 MC ...una mica, que ens ho expliquin com ha anat i després la feina és que de totes les joguines que els han portat que en triïn una, perquè ja veuràs, uh:...	EP_an ET_cat	I c. (E)								
6 MN [Vale].		R-R								
7 MC [En porten] moltes, llavors, que triïn una, la que més els hi ha agradat i:.. I després fem un treball amb el paper d'embalar, primer el dibuixem en negre i després el podem pintar. No sé quina tècnica podem fer servir per pintar, mm... podem fer servir [aquelles...]	EP_an ET_cat	I c. (E)								
8 MN [Pinzells?]	ET_cat	R	I-D	02						
9 MC ...cera, envernissada...	ET_cat	I c. (E)								
10 MN [Cera ( )]		R-R								
11 MC [Però colors] penso que no, eh? Cera n'hem fem poc.	ET_cat	I c. (E)								
12 MN En fem molt poquet. O n'hem fet poc.		R-R								
13 MC I i queda molt bé eh? La cera envernissada queda molt maca.	VAL_rt	I c. (E)								
14 MN Vale.		R-R								
15 MC Llavors...		I c. (E)								

16 MN Amb la joguina...	VAL_rt	R-R							
17 MC Després si vols al migdia retallem papers d'embalar, que siguin una mica grossos, i que dibuixin la joguina, amb el màxim de detall possible.	EP_am(f) ET_cat	I c. (E)							
18 MN Vale.		R-R							
19 MC Mh? I res, després pues que la [pintin]	ET_cat	I c. (E)							
20 MN [L'envernissem?]	ET_cat	R	I-D	03					
21 MC Sí, sí, així no quedarà tan bruta. () I després al final pues els escrivim::el que és, vale? I que...° queda maca, feta amb paper d'embalar queda xulu. jo no l'havia fet mai a cap escola i::... aquí l'he provat i queda... queda una feina molt maca.	ET_cat EP_am VAL_rt		R-E						
22 MN Vale (10 segons). Vale.			F-R						
23 MC Després en tenim alguna més de preparada, de l'any passat també, són feines, que els hi posem, primer ho treballem en grup entre tots i els hi posem joguines en el mig i han de <b>fer classificacions</b> . Mmhh, a... () A tu et pot sortir una classificació, diferent de la [meval]	IdTp EP_os ET_cat		F	I-E	04				
24 MN [Vale]				R-R					
25 MC Mentres estigui ben raonada, pues... tot si val, tot és vàlid.	ET_cat			I c. (E)					
26 MN Però... ho treballem abans?	EP_os		R	I-D	05				
27 MC [Sí..]				R-E					
28 MN [el material..?]	EP_os			I c. (D)					
29 MC Jo penso que sí. Triem joguines allà a la rotllana i..a veure "aquestes joguines si les haguéssim d'agrupar per caixes com ho podríem fer?" I que ens expliquin. I potser un té una idea, però un altre en té una altra i també és vàlida. () I un cop ho tinguem ja treballat amb material després ho podem...podem passar-ho al paper. Però abans ho fem u::una miqueta verbalment.	EP_os ET_cat			R-E					
30 MN Vale.				F-R					
31 MC () Entens no? la idea, per exemple, les nines, doncs, es poden relacionar amb els cotxets, amb la roba de nina... [Sí?]	ET_cat			R c. (E)					
32 MN [Vale] sí. Grups de joguines	ET_cat			F-R					
33 MC Sí. Però els criteris que::... Potser nosaltres pensem no són els seus i això, mentre, ho justifiquin i ho [raonen]...	ET_cat			F	I-E	06			
34 MN [Val]				R-R					
35 MC E:: qualsevol proposta és vàlida eh? Te poden dir "perquè rodren...perquè tots són vermells." [M'entens?]	ET_cat EP_an			I c. (E+)					
36 MN [O sigui el que] surti espontàniament.	ET_cat			R	I-E	07			

37 MC Si, mentre sigui una classificació amb un criteri... bé. És vàlid eh, no cal que siguin difícils, i fins i tot quan el passem al paper, cada nen et pot fer la seva classificació	ET_cat							R	I-E	o8	
38 MN Mhm									R-R		
39 MC Si t'ho jus... Si t'ho justifiquen bé. Llavors ho pots donar per vàlid.	ET_cat								I c. (E)		
40 MN Vale.									R-R		
41 MC Vale? Després al migdia busquem aquestes dos feines, i ens les, fotocopiem.	EP_am(f)+CS_dm								F	I-E	og

### Descripció de la seqüència 01

La MC inicia la seqüència 01 informant de les activitats previstes en la programació que caldria incorporar en el plans de treball setmanals (E); la MC inicia la caracterització de les activitats mencionades vinculades amb les joguines de Reis. La Mn hi respon mostrant acord (R). La MC segueix desplegant el moviment entrega anterior i nomena una de les activitat preparades "conversa amb els nens". La MC explica les característiques de l'activitat. Aquesta explicació (entrega) es desplega progressivament en diferents torns (E) i és seguida amb moviments reconeixement per part de la MN. Així mateix, en el torn 8, la MN hi respon amb una demanda puntual d'informació sobre l'activitat (D) (l'ús de pinzells) (inici de nou intercanvi). La MC, però, en el torn següent, segueix desplegant l'entrega anterior amb què explicava les característiques de l'activitat. La MN mostra acord a les explicacions de la MC i hi respon amb moviments de reconeixement. En el torn 20, la MN hi respon amb una demanda d'informació (inici de nou intercanvi) sobre les característiques de l'activitat. La MC respon a la demanda de la MN en torn següent. La MN segueix sol·licitant informació sobre l'activitat, en aquest cas, sobre l'estructura organitzativa que requereix l'activitat (D) (torns 26 i 28). La MC respon a la pregunta de la MC explicant en més detall l'estructura que ajudaria al bon desenvolupament de l'activitat a l'aula alhora que destaca el procediment que caldria seguir per portar a terme l'activitat (E). La MN hi mostra acord i hi respon amb reconeixement. Per altra banda, la MC (33) segueix aportant informacions/explicacions sobre les característiques de l'activitat (E) (inici de nou intercanvi) (33, 35). La MN hi respon amb reconeixement i amb nova entrega en el torn 36, on verbalitza les característiques de l'activitat. La MC recull l'aportació de la MN i l'amplia (E) en el torn següent (37). La MN mostra acord a les aportacions de la MC i hi respon amb moviments de reconeixement.

## S10\_SQ\_02

SI PLANIFICACIÓ | CARACTERITZACIÓ SITUADA. Caracterització guiada MC-indagada puntualment MN.

(MC 41) Llavors una altra activitat que vam començar a fer, i aquesta l'hem de fer en varies sessions, és fer eh: en un Din A4 d'aquests de cartolina, que es dibuixin ells, però com si fos un retrat. Te'n recordes del retrat del Vivaldi que vam fer?	IdTp CS_ext ET_cat	I-E	01				
42 MN Mmhh, mmhh		R-R					
43 MC Però a més han de dibuixar la cara, les parts de la cara i una miqueta de coll, doncs això, mmhh... també el farem però molt a poc a poc. I: el començarem dibuixant. La primera consigna és que l'han de dibuixar en gran. No pot ser que el dibuixin petit. Gran, i amb el màxim de detall possible, molt a poc a poc. Jo no se, si... si m'atreveixo ara a fer-ho amb tot el grup o si no el vaig cridant per, per [taules].	ET_cat EP_os	I c. (E)					
44 MN [Amb quina] tècnica?	ET_cat	R	I-D	02			
45 MC Llavors, eh: començarem, a fer-ho amb, guix. Perquè si hem d'esborrar, si ens equivoquem, doncs molt més fàcil fer-ho amb guix. I un cop ja el tinguem fet en guix, després el repassarem en «caran d'ache» negre.	ET_cat		R-E				
46 MN Vale.			F-R				
47 MC Vale? I després, [quan ja tinguem...]	ET_cat		F	I-E	03		
48 MN [...N'hi han de «caran d'ache»] nous?	CS_dm		F	I-D	04		
49 MC No se, jo també a la classe...	CS_dm			R-E			
50 MN Els tinc fet caldo.	CS_dm			F	I-E	05	
51 MC Jo també perquè se... es trenquen molt, eh?. I és un material molt car, eh?	CS_dm				R	I-E	06
52 MN Mhm.						R-R	
53 MC Bueno, podem mirar si n'hi ha més.	CS_dm+EP_am(f)					F-R	
I després, quan ja ho tinguem tot resseguit amb negre, em...començarem a aquarel·lar. I:... Queden, molt bonics, molt bonics, llavors, comencem a aquarel·lar, primer per dins, la part de la cara, ens hem de mirar bé, de quin color tenim la cara, no pot ser que hi posem rosa, si no que... , els ulls, de quin color els tenim..., els llavis, intentem dibuixar els cabells... També amb el color que tenim, i després finalment farem el fons. Però clar, això igual ens dura tres, quatre...	ET_cat VAL_rt CS_ext			I c. (E)			
54 MN ..Unes quantes.	CS_ext			I c. (E)			
55 MC Tres o quatre sessions [eh.]	CS_ext			I c. (E)			
56 MN [Vale.] ()				R-R			
57 MC O sigui aquesta setmana comencem, i la setmana que ve, ja veurem per on...per on arribem.	UpT_con			I c. (E)			

58 MN Mmhh mmhh.					R-R			
59 MC I:... I a part d'això es que no ens quedarà massa feina per fer.	VAL_dp				I c. (E)			
60 MN [Doncs sí, perquè... psico.]	UpT_pre				R	I-E	07	
61 MC [Perquè una tarda hi haurà <b>psico</b> .] I:...	UpT_pre					I c. (E)		
62 MN La <b>música</b> els <b>grups barrejats</b>	UpT_pre					I c. (E)		
63 MC M: tots <b>els matins a la rotllana</b> . bueno, podem aprofitar si vols algun <b>llibre blanc</b> que et portin per [explicar].	UpT_pre					I c. (E)		
64 MN [Vale].						R-R		
65 MC O també podem aprofitar per... perquè ja ho veus, tenim un dia perquè portin <b>joguines de reis</b> però... segurament aniran portant cosetes, ells voldran portar coses. Podem fer una mica de... una mica espontani, el que surti aprofitar-ho. Si podem aprofitar alguna cosa doncs vale. Doncs bé, eh? ()	UpT_pre ET cat					I c. (E)		
I partim grup aquesta setmana? A l'hora del Quinzet? (I-D)								
66 MN Si: (R-E)								
67 MC Si, eh? (F-R)								
68 MN Si. (F-R)								
69 MC Llavors, els pot motivar bastant treballar amb aquests... jocs... Inous, que els han portat, no?]	VAL_epan					I c. (E+)		
70 MN [( )]						R-R		
71 MC Està molt bé.						F-R		

### Descripció de la seqüència 02

La MC inicia una nova seqüència informant d'una altra de les activitats que caldria considerar en els plans de treball "retrat de les cares" (E); malgrat les mestres estiguin identificant les activitats cal distribuir en el pla setmanal, com hem vist també en la seqüència anterior, aquest moviment pot entendre's al marge de la discussió anterior, el que ens fa considerar-lo com l'inici d'un intercanvi nuclear.

En el mateix moviment del torn 41, la MC inicia la caracterització de l'activitat. La MN segueix amb assentiment l'explicació de la MN. El moviment inicial de la MC es desplega en el torn 42, on la MC detalla les característiques de l'activitat "retrat de les cares" (explica el procediment, les consignes i alhora concreta l'estructura organitzativa que podria facilitar el bon desenvolupament de l'activitat). La MN respon al moviment entrega de la MC sol·licitant informació sobre les característiques de l'activitat (44) i sobre les condicions materials per portar-la a terme (48). La MC respon a les demandes de la MN aportant la informació requerida. En el segon moviment del torn 53, la MC reprèn un moviment entrega anterior i segueix detallant les característiques de l'activitat i algunes de les condicions que cal contemplar pel seu bon funcionament (extensió temporal). La MN (54) completa puntualment l'aportació de la MC i segueix responent-hi amb assentiment (R). La MC conclou el moviment entrega anterior indicant com cal ubicar de l'activitat en el pla (57), la MN assenteix (R) i la MC, en torn següent, com part del mateix moviment entrega, senyala l'estat de desenvolupament de planificació



(59). Aquesta darrera aportació genera l'entrega de la MN en el torn següent (inici de nou intercanvi) (60) a través del que les mestres revisen les activitats previstes i ja contemplades en els plans de treball del grups. Les mestres despleguen conjuntament l'entrega (60, 61, 62, 63). El desplegament de l'intercanvi inclou el reconeixement puntual de la MN (64).

# SESSIÓ 11

## S11\_SQ\_01

SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ D'ACTIVITATS/TASQUES EN EL PLA. Distribució prevista compartida (seguiment coordinat del pla).

1 MN Conte							
2 MC ((Riure)) N'hauran de fer més amb la maquineta, no?							
3 MN En tinc alguna a la... A la classe.							
4 MN [Eh:]							
5 MC [Ara estic...] A veure. Aquesta setmana hem de tenir en compte que la Mariona el divendres no vindrà, no? En tot el dia?	CS_ds	I-D	01				
6 MN A mi no em farà la <b>psico</b> me l'he de fer jo. Bueno, no la farem juntes.	CS_ds EP_os	R-E					
7 MC Aniràs a psico? Je... Per tant no partireu grup, no?	EP_os	F	I-D	02			
8 MN Sí que la farà.	EP_os		R-E				
9 MC Aniràs a psico igualment tu?	EP_os		F	I-D	03		
10 MN Sí perquè: els nens estan molt.. [saturats.]	VAL_epan			R-E			
11 MC [Els hi agrada no?] I jo evidentment no puc fer quinze.	VAL_epan EP_os			F	I-E	04	
12 MN Ja me'l buscaré, no.					R-R		
13 MC Per tant, farà <b>racons de joc</b> . No jo no puc partir, fer quinze i... i jocs a la classe amb tots no m'atreveixo tampoc.	UpT_con EP_os				I c. (E)		
15 MN No, o <b>envernissar</b> allò [(Com la setmana passada).]	IdTp				R	I-E	05
16 MC [Racons de joc i com que tinc feines mm... pendents per anar <b>acabant</b> puc, puc aprofitar per anar cridant nens... i provar alguna coseta. Per tant no parte orti... no parteixo el grup.	UpT_con EP_os				I c. (E)		
17 MN ° <b>Quinzet</b> , i <b>jocs</b> ° ()	UpT_con				R-R		
18 MC Mhm					F-R		

### Descripció de la seqüència 01

La MC inicia la seqüència informant dels elements que condicionen el seu pla de treball setmanal (absència de la mestra de suport) (E) i sol·licita la informació a la MN per confirmar-ho. La MN respon a la pregunta de la MC i respon informant de com condiciona l'absència de la mestra de suport la planificació del seu grup. Seguidament, la MC sol·licita informació sobre l'organització que MN preveu la MC ("psico"). La MN hi respon confirmant que portarà a terme l'activitat sense la mestra de suport. La MC hi respon formulant una nova pregunta (D), per confirmar que la MN portarà a terme l'activitat. La MN hi respon confirmant que portarà a terme la "psico" i ho justifica valorant l'estat dels alumnes. La MC hi respon mostrant acord i alhora informant dels canvis que suposa l'absència de la mestra de suport en les activitats del seu pla (no comptar amb la mestra de suport condiciona la planificació d'algunes activitats, especialment aquelles que suposen una determinada estructura organitzativa com el "quinzet") (11, 13). En el torn 15, la MN proposa algunes activitats (E) per incloure el pla de treball de la MC ("enversissar"). La MC no respon a l'aportació de la MN i en el torn següent (16) segueix desplegant el moviment entrega anterior, on confirma l'organització i distribució de les activitats en el pla de treball del seu grup. La MN hi respon mostrant acord (R).

## S11\_SQ\_02

**SI PLANIFICACIÓ | DISTRIBUCIÓ D'ACTIVITATS/TASQUES EN EL PLA.** Distribució prevista compartida (seguiment coordinat del pla).

Les activitats que les mestres ubiquen en el pla no són activitats específicament d'e/a, sinó les entrevistes amb les famílies. Es tracta d'un fet molt puntual en el conjunt de sessions de coordinació. La planificació, suposa, puntualment distribuir les entrevistes en el pla de treball setmanal de les mestres.

19 MN Ua, jo tinc un munt d'entrevistes aquesta setmana.	UpT_pre	I-E	01								
20 MC Si, jo també. A partir d'ara ja comencen les entrevistes i:, fins i tot, m'ha comentat la Glòria de... secretaria que...	UpT_pre	R	I-E	02							
21 MN Fins divendres.	UpT_pre	I c (E)									
22 MC ...que els pares estan demanant entrevistes que si puc plantejar posar entrevistes dos dies a la setmana..	CS_dtp		I c. (E)								
23 MN jo m'he posat divendres.	UpT_pre		R	I-E	03						
24 MC ...perquè si no s'estan allargant molt. Diu "És que em sap greu donar entrevistes ja pel mes de març».	CS_dtp		I c. (E)								
25 MN Jo m'he posat divendres però com me'n vaig les he de fer.	UpT_pre			I c. (E)							

26 MC Jo li he li he dit "Posa'm alguna ja el divendres, no tots els divendres però ara ja em pots [començar a posar.]"	CS_dtp			R	I-E	04					
27 MN [l aquí la de l'Aleix]	UpT_pre			I c. (E)							
28 MC Perquè:: és que...					I c. (E)						
29 MN Mhm.					R-R						
30 MC I per exemple avui, tinc la del... Pol. La de Pol V. I els hi proposaré als pares de...	UpT_pre				F	I-E	05				
31 MN Jo avui tinc <b>la del Roc</b> ... bueno...	UpT_pre					R	I-E	06			
32 MC Jo tinc <b>la del Pol</b> .	UpT_pre					R	I-E	07			
33 MN Ah no jo la tinc dimarts.	UpT_pre						I c. (E)				
34 MC I jo he pensat una sèrie d'acords que hem de complir, i... per tant aquesta entrevista no... D'aquí 2 o 3 mesos ens haurem de tornar a veure, per tant hi ha entrevistes que... No és una al... curs.	ET_cat							I c. (E)			
35 MN [Clar]								R-R			
36 MC [És més d'una]. Llavors no... [Si no...]	ET_cat							I c. (E)			
37 MN [Si jo la del l'Aleix d'aquesta setmana és la segona.	ET_cat							R	I-E	08	
38 MC Si només agafem un dia a la setmana no ens dona temps eh?. Aquests nens que necessiten...	CS_ext							R	I-E	09	
39 MN Mhm.									R-R		
40 MC La del Pol segurament, si els pares ho veuen bé, ens tornarem a veure d'aquí un parell de mesos per fer una mica de seguiment de com va	ET_cat									I c. (E)	
41 MN Molt bé.										R-R	
42 MC Perquè si no, ho deixem massa.	ET_cat									I c. (E)	

## Descripció de la seqüència 02

La MN inicia la seqüència informant d'algunes de les activitats previstes en el seu pla de treball setmana (entrevistes amb famílies) (E). La MC hi respon amb nova entrega amb la que també informa de distribució prevista de les entrevistes dels alumnes del seu grup. En els primers intercanvis de la seqüència, les mestres comparteixen informació sobre la distribució prevista de les entrevistes en els respectius plans. En el torn 31, la MC senyala una de les entrevistes previstes en el seu grup. Aquest moviment el prolonga en un torn posterior (34) on especifica algunes característiques de l'entrevista. La MN hi respon mostrant acord (R) (35) i en el torn 37, aportant informació sobre algunes entrevistes dels nens del seu grup. La MC hi respon indicant algunes condicions que incideixen en la previsió de les entrevistes (extensió temporal) (E) (38) i afegeix informació sobre les entrevistes d'alguns dels nens del seu grup. La MN hi respon mostrant acord (R).



63 MC Jo els tinc en gran. Com els vas fer tu?	ET_cat EP_am (f)					R	I-D	o6											
64 MN Si però... no havia vist els teus i el vaig fer molt petit no sé perquè. No sé perquè. Els he de fer, els he de fer.	ET_cat EP_am (f)						R-E												
65 MC Jo alguna, alguna vegada, alguna estona els hi he anat passant, i els hi passo això tipo bits. Però clar, que passa, que el que ho sap, ho sap molt bé i, en canvi, el que no ho sap, no té temps de, de pensar una miqueta, >llavors< ho hauríem de fer una miqueta més amb calma, no? De dir a veure va fixem-nos, amb quina lletra comença [e:]	EP_am VAL_epos EP_os					R	I-E	o7											
66 MN [A no ser que toqués fer el.]	IdTp						R	I-E	o8										
67 MC aquest nom.							I c. (E)												
68 MN <b>bon dia sense foto.</b>									I c. (E)										
69 MC Jo m'esperaria una mica, eh, passar () M'esperaria una miqueta. De fet el bon dia sense foto és una mica... per mi és una mica... no tonteria, però, en el moment en què tinguem encarregat de repartir material, els hi podem donar <u>tots</u> els noms, i llavors ja han de fer l'esforç de llegir, saps el que et vull dir? No cadascú s'haurà d'agafar el seu, sinó que podem treure els noms de les safates...	EP_os ET_cat						R	I-E	o9										
70 MN Mhm mhm.												R-R							
71 MC ...saps? () I: treure la foto.	EP_os ET_cat											I c. (E+)							
72 MN Mmh...												R-R							
73 MC I llavors els encarregats de repartir material...	EP_os ET_cat								F	I-E	10								
74 MN Els encarregats tenen foto?	ET_cat									R	I-D	11							
75 MC °Sí, clar. ° No, No, no tenen, cadascú s'agafava el seu. Cadascú s'agafava el seu, és veritat. Llavors podem fer els encarregats que deixin de repartir el nom i llavors els obliguem una mica a llegir...	EP_os ET_cat											R-E							
76 MN O si no...										F	I-E	12							
77 MC [a cada taula]	EP_os ET_cat											R c. (E)							
78 MN [A alguna, a alguna] fitxa posem nosaltres el nom, i que la reparteixin.	ET_cat EP_os												I c. (E)						
79 MC Com?												R	I-D	13					
80 MN Posar el nom darrera nosaltres. ()	ET_cat												R-E						
81 MC Sí?													F-R						
82 MN [Pel davant..]	ET_cat												R c. (E)						
83 MC Ah, [també.]													F-R						
84 MN [Llavors] que reparteixen amb el nom [posat.]	EP_os ET_cat												R c. (E)						







acord (R). En el torn 101, la MC segueix aportant informació sobre l'activitat dels noms, i inicia un nou intercanvi (E). Aquesta estructura defineix el final de la seqüència, la MC aporta informacions sobre l'activitat (E) i la MN mostra acord a les aportacions entrega de la MC (R), excepte en el torn 106 on la MN aporta informació sobre les actuacions dels nens del seu grup.