

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

**CREENCES I ACTUACIONS DELS PROFESSORS DE PRIMÀRIA EN LA
CORRECCIÓ DEL TEXT ESCRIT EN CATALÀ**

TESI DOCTORAL PER OBTENIR EL TÍTOL DE DOCTOR EN FILOSOFIA I
CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ (SECCIÓ CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ)
PROGRAMA DE DOCTORAT DEL BIENNI 1996-1998.

PRESENTADA PER MARTA ROVIRA I LLOBET
DIRIGIDA PEL DOCTOR JOAN PERERA I PARRAMON

Barcelona, 2005

A la meva mare

AGRAÏMENTS

Són moltes les persones que directament o indirectament estan vinculades al meu treball i no voldria deixar-me'n cap.

En primer lloc vull donar les gràcies al Dr. Joan Perera, director de la tesi, pel temps que m'ha dedicat, per l'ajut i el recolzament que m'ha donat al llarg de tot aquest temps.

Voldria també agrair la formació i el suport de tots els professors i professores dels cursos de doctorat. En especial de la Dra. Margarida Cambra, en tot el que fa referència a la investigació etnogràfica, així com en la formació que vaig rebre com a mestra i que em va donar l'oportunitat de conèixer-nos i de no desvincular-me de la Universitat.

La realització d'aquesta tesi doctoral no hauria estat possible sense la disponibilitat de les tres mestres que m'han permès entrar a les seves aules i viure el seu dia a dia amb el màxim de normalitat.

No vull oblidar-me tampoc dels companys de Doctorat, que, com jo, han experimentat els alts i baixos que suposa un treball d'aquestes característiques.

Finalment, vull expressar un especial agraïment al Xavier per les estones que m'ha dedicat, i als meus fills, perquè em perdonin pel temps que no els he pogut fer de mare. Al meu pare i a la meua mare, que ja no hi és, sense els quals avui jo no seria aquí i aquest treball no hauria estat possible.

A tots i a totes, moltes gràcies.

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	15
CAPÍTOL 1: EL TEMA OBJECTE D'ESTUDI I EL CONTEXT	19
CAPÍTOL 2: MARC TEÒRIC	23
2.1. Aprenentatge i ensenyament de la composició escrita	25
2.1.1. Els models del procés de la composició escrita	26
2.1.2. Enfocaments didàctics per l'ensenyament de la composició escrita	42
2.1.3. La composició de l'escrit	47
2.1.4. La correcció	62
2.1.5. El currículum oficial	86
2.1.6. Els criteris didàctics per a la correcció	94
2.1.7. La norma	103
2.2. Creences i actuacions dels professors	109

CAPÍTOL 3: OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ 125

3.1. Objectius 125

3.2. Preguntes d'investigació 128

CAPÍTOL 4: ELS INFORMANTS 131

CAPÍTOL 5: METODOLOGIA I INSTRUMENTS D'INVESTIGACIÓ. 137

5.1. Les entrevistes 139

5.2. Les observacions de classe 161

5.3. La triangulació de les dades 174

CAPÍTOL 6: ESTUDI DE LES DADES 177

6.1. Anàlisi de les entrevistes 178

6.2. Anàlisi de les observacions de classe 265

6.3. La triangulació dels resultats 396

CAPÍTOL 7: DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	409
7.1. Discussió	409
7.2. Conclusions	417
7.3. Propostes per a futures recerques	426
7.4. Consideracions finals	428
BIBLIOGRAFIA	431
ANNEX 1: 1.1.TRANSCRIPCIÓ DE LES ENTREVISTES	471
ANNEX 2: 2.1.TRANSCRIPCIÓ DE LES OBSERVACIONS DE CLASSE	525
2.2.TRANSCRIPCIÓ DELS COMENTARIS DE LA MESTRES DEL VIDEO	578

INDEX DE QUADRES

Figura 1. Model de Hayes i Flower.

Figura 2. Model de Martlew.

Figura 3. Model de composició textual de Beaugrande

Figura 4. Primer model de Bereiter i Scardamalia.

Figura 5. Segon model de Bereiter i Scardamalia.

Figura 6. Procés de composició escrita del SEDEC.

Figura 7. Taxonomia de Fayley i Witte.

Figura 8. Quadre sobre els papers que desenvolupen el mestre i l'alumne en la tradició escolar de Cassany.

Figura 9. Quadre d'anàlisi didàctica sobre el saber escriure de Mas.

Figura 10. El tractament de l'error segons Kroll i Schafer.

Figura 11. Els components de la Competència Comunicativa.

Figura 12. Propietats del text Cassany.

Figura 13. Aspectes a tenir en compte en la correcció del SEDEC.

Figura 14. Model lineal i recursiu de la composició escrita de Raimés.

Figura 15. Nivells de concreció d'Antúnez i altres.

Figura 16. Criteris de correcció de Turco.

Figura 17. Model de pensament i de l'activitat del mestre de Clark i Peterson.

Figura 18. Guió de la primera entrevista.

Figura 19. Guió de la segona entrevista.

Figura 20. Codi de transcripció del grup de Recerca sobre Creences de la Universitat de Barcelona.

Figura 21. Quadre de les sessions observades.

Figura 22. Quadre de la triangulació de l'estudi.

Figura 23 Creences de la llengua a l'escola segons la mestra Paca.

Figura 24 Creences de la mestra Paca sobre la Reforma.

Figura 25 Paper del mestre i l'alumne en la correcció segons la mestra Paca.

Figura 26 Síntesi de les creences de la mestra Paca.

Figura 27 Gràfic de les creences de la mestra Paca.

Figura 28 Aportacions de la Reforma segons la mestra Montse.

Figura 29 Paper del mestre i l'alumne en la correcció segons la mestra Montse.

Figura 30 Síntesi de les creences de la mestra Montse.

Figura 31 Gràfic de les creences de la mestra Montse.

Figura 32 Creences de la mestra Fina sobre la Reforma.

Figura 33 Paper del mestre i l'alumne en la correcció segons la mestra Fina.

Figura 34 Síntesi de les creences de la mestra Fina.

Figura 35 Gràfic de les creences de la mestra Fina.

Figura 36 Síntesi de les convergències i divergències dels pensaments de les tres mestres.

Figura 37 Síntesi de les creences de les tres mestres sobre els aspectes a corregir en el text escrit.

Figura 38 Quadre comparatiu de les tres mestres sobre conceptes relacionats amb la correcció.

Figura 39. Instruments d'observació.

Figura 40. Síntesi de les convergències i divergències dels pensaments de les tres mestres.

Figura 41. Quadre comparatiu de les creences de les tres mestres.
Qura

INTRODUCCIÓ

El present treball sorgeix de la constatació de les dificultats tant dels professors com dels estudiants en el procés de correcció del text escrit. Aquells es veuen abocats a un treball de correcció feixuc del qual els alumnes sovint no extreuen un profit significatiu i que tampoc respon a les seves expectatives com a professionals de l'ensenyament, ja que incideix poc en la millora de la competència escrita dels alumnes. Alhora es pretén oferir a aquests professionals l'oportunitat d'un espai de reflexió conjunta sobre els propòsits i les actuacions en la correcció.

En aquest estudi s'intentarà, a partir de les creences i les actuacions de professors de primària, descriure i analitzar les diferents maneres que tenen els professors experimentats d'enfocar la correcció del text escrit. Es parteix de la premissa que el professor és un subjecte que reflexiona, emet judicis, pren decisions, té creences i genera rutines que són pròpies de la seva professió. Una segona premissa és que els pensaments dels professors guien i orienten la seva conducta (Clark i Yinger 1979). En conseqüència, cal que la investigació no se separi de l'anàlisi del que seria el procés de pensament i de les accions que es duen a terme generades pel pensament, així com el procés a la inversa. Partirem del principi de la singularitat de les situacions educatives com ens indica Pérez (1984:7): *Lo que en realidad se enseña y se aprende en cada aula, el flujo de significados que se generan, intercambian y asimilan en el aula es, en gran medida, de naturaleza situacional. Cada aula consiste en una única combinación de personalidades, constricciones y oportunidades.*

Ens trobem dins d'un enfocament metòdic en què el que es pretén és la realització d'una descripció per intentar comprendre unes

situacions determinades, sense la pretensió d'emetre lleis ni generalitzacions (Shulman 1981, citat a Marcelo 1987:18). L'aplicació última del nou coneixement que es desprengui d'aquesta investigació serà una millor comprensió del pensament i l'acció del mestre que podria incidir en programes de formació inicial i permanent del professorat.

La possibilitat d'estudiar el pensament del professor suposa un nou enfocament en l'estudi dels processos d'ensenyament-aprenentatge que es desenvolupen en l'àmbit escolar, un acostament a la realitat de l'aula. Un objectiu interessant de la investigació en l'àmbit de creences i actuacions dels professors és fer-nos comprendre millor com i per què el procés d'ensenyament té l'aparença i el funcionament que el caracteritzen.

Caldrà, doncs, que aquestes creences implícites del professor, pel que fa a la seva feina, sorgeixin explícitament a partir de diverses tècniques d'investigació qualitativa que es concretaran al llarg d'aquest treball. També constatarem les actuacions i la seva relació amb les creences, és a dir, fins a quin punt es corresponen les creences que el docent sosté i la seva conducta real a l'aula.

L'interès de l'estudi de la correcció en situacions reals permet, en primer lloc, esbrinar els processos de la correcció que es desenvolupen a l'aula, i en segon lloc, veure quins elements faciliten l'aprenentatge i quins altres constitueixen elements quotidians quasi fossilitzats en la dinàmica del fer de cada dia, però que no solen aportar beneficis en l'àmbit de la pràctica docent.

La recollida de dades es realitza a partir de procediments qualitatius que posteriorment se sotmetran a anàlisi. Per una banda, el corpus està constituït per una sèrie de transcripcions realitzades a partir de les entrevistes en què tres mestres de primària manifesten les seves opinions sobre diferents aspectes que envolten el tema de la correcció; per una altra banda, el corpus conté transcripcions de fragments significatius de sessions de classes observades, així com

les anotacions de l'observadora en el moment de fer l'observació i els comentaris que les mateixes mestres han fet sobre aquestes observacions de classe.

A continuació, farem una breu síntesi dels continguts dels diferents capítols que conformen el present treball.

El primer capítol el constitueix el plantejament del tema objecte d'estudi i la presentació general del context en què s'ha desenvolupat el treball.

En el segon capítol presentem el marc teòric, que conté tres grans apartats. En primer lloc, el que ens permet conèixer els diferents models sobre el procés de la composició escrita per anar situant la correcció i la revisió dins d'aquest entorn més ampli. L'estudi dels diferents enfocaments didàctics servirà com a marc de referència, sobretot, a l'hora d'analitzar les activitats de correcció que es realitzen a les aules, objecte del nostre estudi. Més endavant, es tractaran les estratègies de composició escrita, de les quals destaquem la revisió, que és la que es relaciona amb els objectius del nostre estudi. La segona part del marc teòric la constitueixen les reflexions sobre la correcció i el concepte de l'error; un altre punt de relació amb la correcció és la que ens ofereix el currículum vigent, es fa un seguiment de diferents apartats que apareixen per trobar pistes que ens acostin als plantejaments de la Reforma pel que fa al nostre tema d'estudi. Els criteris de correcció apareixen també en aquest apartat i ajuden a l'anàlisi de les actuacions que es porten a terme en les aules. Finalment, la tercera part es refereix a d'aquest la metodologia que s'utilitzarà en el present estudi; és el marc teòric de les creences i actuacions dels professors, on se'n fa la descripció i es justifica el seu ús.

Les preguntes d'investigació i les hipòtesis constitueixen el tercer capítol, preguntes sorgides des de la pròpia experiència i que s'aniran responant al llarg de l'estudi.

El capítol quart presenta el protocol de col.laboració amb les mestres objecte de la recerca i la caracterització curricular de cadascuna d'elles.

El cinquè capítol fa referència a la metodologia i als instruments d'investigació. S'incideix essencialment en els instruments de recollida de dades que ens ofereix la metodologia qualitativa: les entrevistes i les observacions d'aula. Es presenten tant les entrevistes com les observacions realitzades, així com els mètodes d'anàlisi utilitzats. Al final d'aquest capítol es mostra el procediment per a la triangulació de les dades del qual ens hem servit en el present estudi. El capítol sisè, el més extens, conté l'anàlisi de les dades. En primer lloc, s'estudien les entrevistes per entreveure les creences de les mestres estudiades. En segon lloc, s'analitzen els fragments més significatius de les sessions de classe observades perquè sorgeixin les actuacions de les mestres pel que fa a la correcció del text escrit. I al final d'aquest capítol es realitza la triangulació dels resultats obtinguts per cadascuna de les mestres.

En el capítol setè es sintetitzen els resultats obtinguts a partir de les anàlisis realitzades. Es responen a les preguntes d'investigació formulades en el capítol tercer, tenint en compte els objectius marcats en l'estudi. També s'apunten reflexions que poden portar a la formulació de noves investigacions en l'àmbit de les creences de mestres.

Els annexos recullen les transcripcions de les entrevistes realitzades a les tres mestres (annex 1) i la transcripció de les observacions de classe gravades en vídeo d'aquells fragments on es produeixen activitats de correcció i els comentaris de les mestres sobre les observacions de l'aula (annex 2).

CAPÍTOL 1

EL TEMA OBJECTE D'ESTUDI I EL CONTEXT

1.1. MOTIVACIONS

Una de les meves preocupacions en els anys que porto fent classes de llengua ha estat i és la revisió i la correcció del text escrit. He constatat que els alumnes de primària no assumeixen la correcció com un fet positiu i que la majoria de vegades ni tan sols arriben a integrar en el seu coneixement les esmenes que tant de treball comporten al professor. Per altra banda, tenim la figura del mestre que dedica hores i esforços a la correcció, la qual en moltes ocasions no és revisada pels alumnes, amb la consegüent frustració que això provoca. La correcció a l'escola es justifica pel seu paper social de cara als pares, com a signe que el mestre "s'ha mirat" la composició o el treball de l'alumne.

A partir de la constatació d'aquesta situació, en aquest treball s'intenta trobar o, si més no, esbrinar el paper de l'adult, és a dir, del mestre; el seu pensament del que ha de ser la correcció i quina és la seva actuació respecte a la mateixa.

A més, en aquest moment hi ha una sèrie de circumstàncies que avalen l'interès pel tema. En primer lloc, cal citar la reforma de l'ensenyament obligatori, una reforma que no només ha modificat l'estructura del sistema, sinó que també ha incidit en el contingut, és

a dir, els currículums. Pel que fa als objectius i continguts de l'àrea de llengua podem comprovar fàcilment que s'ha partit d'un enfocament centrat en els procediments, que planteja l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua no com a producte sinó com a procés. A les escoles, trobem professionals que cada dia realitzen activitats reeixides per ensenyar a escriure. Tot aquest bagatge sovint s'ha ignorat. Sembla, doncs, que si algun canvi s'ha de detectar i observar és precisament aquí, en l'àmbit escolar, en la vida quotidiana de l'aula.

El present estudi es fonamenta en una sèrie de punts que ofereix l'actual investigació educativa que ens van semblar del màxim interès:

- Portar la investigació en l'àmbit universitari fins a la realitat de l'aula.
- Fomentar la reflexió del professorat de primària en el seu fer de cada dia, en concret sobre la correcció del text escrit.
- Comprovar la incidència de les creences dels mestres sobre la correcció en la seva actuació a l'aula.
- Donar a conèixer als mestres els resultats de l'estudi.

Aquesta investigació suposa un repte per les qüestions que ens plantejem com a investigadors i, alhora, suposem que és i serà útil per als mestres que col·laboren en la investigació. Un tipus d'investigació que intenta anar més enllà de la universitat i des de l'escola anar cap a un reconeixement de l'àmbit de recerca del que es fa a les aules.

1.2. PLANTEJAMENT DEL TEMA OBJECTE D'ESTUDI I DEL CONTEXT

El tema objecte d'aquest estudi són les creences i les actuacions de diferents mestres de primària en la correcció del text escrit en català. Els objectius bàsics que es pretenen amb aquesta investigació són: a) conèixer les opinions de professors de llengua sobre aspectes relacionats amb la correcció de l'expressió escrita, b) conèixer les pràctiques d'aquests mateixos docents i c) esbrinar els dubtes i les reflexions al voltant de la correcció del text escrit. Tal com assenyala Guba (1985), es tracta d'una investigació que se centra a comprendre unes persones determinades, en unes circumstàncies i uns contextos determinats. En aquesta recerca no es pretén arribar a universals abstractes sinó a universals concrets (Erickson 1990 i Arnaus 1996).

Es partirà de l'estudi de tres casos de mestres de primària que treballen en escoles públiques de Catalunya dels voltants de Barcelona, d'una sola línia i amb un alumnat majoritàriament castellanoparlant. Les escoles es troben a Cornellà de Llobregat, L'Hospitalet de Llobregat i Gavà. Les docents dediquen part del seu horari de docència a l'àrea de llengua catalana, però no de forma exclusiva. Les tres persones objecte de l'estudi tenen edats i experiència docent similars: l'edat es mou al voltant dels 35 anys i l'experiència en la docència se situa entre els 13 i els 15 anys. Per tant, totes les mestres han tingut una formació i una experiència generacionals semblants. La investigadora ha treballat dins de l'aula amb cadascuna de les mestres en alguna ocasió i aquest fet ha afavorit el poder portar a terme la recerca, ja que no és fàcil trobar gent disposada a entrar en un tipus d'investigació com la del present estudi que requereix la presència d'una persona aliena a l'aula.

Per a la recerca de la correcció del text escrit s'ha escollit una franja d'alumnat que comprèn els tres cicles de primària, Cicle Inicial (6-8

anys), Cicle Mitjà (8-10 anys) i Cicle Superior (10-12 anys), perquè és un període important en el treball de la composició escrita i per tant la correcció hi juga un paper rellevant. Hem volgut centrar-nos en la figura del mestre perquè considerem que té un paper decisiu en aquestes edats i hi intervé de forma important.

El propòsit d'aquesta recerca no és oferir resultats concloents, sinó apuntar hipòtesis i esbossar camins per avançar en la investigació de la correcció del text escrit i afavorir el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua. Qualsevol investigació en el camp de l'ensenyament de llengües ha de tenir com a objectiu directe o indirecte, immediat o mediat, explícit o implícit, incidir en la realitat de les aules. Al mateix temps, considerem necessària la tasca d'investigació basada en l'observació, anàlisi i diagnòstic de la realitat amb la finalitat bàsica de conèixer com estan les coses, on som i què necessitem. Aquest estudi es proposa avançar en la recerca que es fa en l'àmbit de l'ensenyament del text escrit i en especial en l'aspecte que fa referència a la correcció del mateix en l'àmbit escolar.

CAPÍTOL 2.

MARC TEÒRIC

Ensenyar bé està carregat d'emoció positiva. No es tracta només de conèixer el tema, de ser eficient, de tenir competències correctes o d'aprendre tècniques escaients. Els bons professors no són simples màquines ben engraixades. Els ordinadors no els poden substituir mai. Són éssers emocionals, apassionats, que omplen la seva feina i les seves classes de plaer, de creativitat, de desafiament i d'alegria.

Hargreaves (1998: 272)

En aquest capítol presentem els aspectes del marc teòric que hem cregut convenient esmentar i tenir en compte a l'hora de realitzar la present recerca. Alguns aspectes previstos a priori i d'altres que han anat sorgint al llarg de l'estudi.

Primerament, calia cercar bibliografia que ens acostés a la recerca sobre l'aprenentatge de la composició escrita i al seu ensenyament. Dins d'aquest punt vam anar concretant fins arribar al tema objecte del nostre estudi, la correcció. La correcció l'entenem dins del procés de revisió i com una operació recursiva que no sempre es desenvolupa al final de la composició. La revisió la veiem no únicament com a superació de faltes i incorreccions comeses pels alumnes sinó com a procés de millora del text. A continuació, s'intenta establir la relació d'aquest punt amb diverses àrees que creiem que són d'interès per a la nostra recerca: la correcció i el currículum actual, els criteris en la correcció i el concepte de norma. Tots aquests aspectes es tracten a l'apartat 2.1.

En segon lloc, dins de la línia de la nostra investigació calia fer esment del marc teòric de les creences i actuacions dels professors

com a metodologia a utilitzar en aquest estudi, situant aquest tipus d'estudi en el conjunt de la recerca en educació. Aquests aspectes es tracten a l'apartat 2.2.

2.1. APRENTATGE I ENSENYAMENT DE LA COMPOSICIÓ ESCRITA

El marc teòric pel que fa a l'aprenentatge/ensenyament de la composició escrita a l'escola en el qual es basarà la recerca, el constitueixen, per una banda, els diferents models sorgits sobre el procés de redacció i, per una altra banda, els diferents enfocaments didàctics sobre la composició escrita i les estratègies que s'utilitzen en l'elaboració del text escrit, en especial en la revisió (Camps 1994). Desenvolupem aquesta part del marc teòric en els tres apartats següents:

- 1) Els *models sobre el procés de composició escrita*, en especial els cognitius, que ens ofereixen el coneixement sobre tots aquells processos i subprocessos que intervenen en la composició escrita, alhora que ens permeten veure quins són els principals entrebancs dels aprenents i en conseqüència plantejar un ensenyament adequat (apartat 2.1.1).
- 2) Quant als diferents *enfocaments didàctics en l'ensenyament de la composició escrita*, es farà referència als models pedagògics més freqüents adoptats en l'ensenyament de l'expressió escrita (els seus orígens i influències, els principals trets, el currículum en el qual es basen, així com la pràctica a l'aula). Aquest punt ens permetrà entendre millor les pràctiques de les nostres aules en referència al nostre tema d'estudi (apartat 2.1.2).
- 3) Pel que fa a les *estratègies que s'utilitzen en el procés de composició escrita*, ens donen pistes per a la millora de l'ensenyament de la llengua escrita; aquest punt ens ajuda a cercar

quines estratègies s'utilitzen en les aules estudiades (apartat 2.1.3.).

Dins d'aquest marc teòric calia fer també esment a tot allò que té a veure amb la correcció apartats que van des des 2.1.4 fins a 2.1.7 . Es tracta d'explicar la correcció i també d'emmarcar-la dins del currículum oficial, a continuació es situen els diferents criteris didàctics que actuen de referents en la correcció per acabar amb una reflexió sobre la norma.

2.1.1. ELS MODELS DEL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA

Les primeres recerques que ofereixen models didàctics parteixen d'estudis sobre els processos cognitius que utilitzen els adults en la composició del text escrit. En l'actualitat, la recerca se centra en l'anàlisi dels factors que intervenen en la capacitat d'escriure i en la creació de models que puguin servir a l'aula per tal de millorar les pràctiques de l'escola.

Els models que veurem són: a) els models per etapes, b) els models cognitius i c) els models que relacionen la composició i l'elaboració de coneixement.

2.1.1.1 Els models per etapes

Els models per etapes se centren en l'escrit com a producte final. Rohman i Wlecke (1964) presenten un model de tres etapes que segueixen els escriptors a l'hora de compondre: *pre-escriptura* (etapa de generació d'idees), *escriptura* (producció de l'escrit) i *reelaboració* del primer producte per obtenir el resultat final. La revisió es veu com l'eliminació d'aquells aspectes més superficials del text i s'ensenya com una activitat que l'escriptor realitza després d'haver elaborat un primer esborrany.

Aquests models ofereixen una proposta ordenada a l'ensenyant, el qual anirà creant tasques que permetin assolir cadascun dels nivells proposats per arribar a una millora de la redacció final. Nombrosos llibres de text de primària i propostes pedagògiques de seminaris i cursos dins del camp de l'ensenyament han adoptat aquest model en què s'especifica el procés que s'ha de seguir per aconseguir dels alumnes un text acceptable.

El model per etapes no té en compte els processos interns de qui compon el text. Les recerques posteriors han demostrat que el procés de composició escrita no és lineal, com proposaven Rohman i Wlecke, sinó recursiu, en el qual una sèrie de subprocessos van interactuant els uns amb els altres.

2.1.1.2. Els models cognitius

Els models cognitius intenten esbrinar quins són els processos i els subprocessos que l'escriptor posa en marxa en l'acte de l'escriptura. A diferència dels models per etapes, aquí els subprocessos són concebuts no linealment sinó recursivament. S'hi destaca la globalitat del procés de l'escriptura. Per tant, la correcció no es contempla només en el moment final de l'elaboració del text sinó al llarg de tot el procés.

El capdavanter d'aquests plantejaments va ser Emig, que al 1974 criticava el model de Rohman i Wlecke i arribava a la conclusió que la planificació tenia lloc al llarg de tot el procés de la redacció i no estava clarament separada del procés d'execució; per tant, ens trobem davant d'un model recursiu. Aquest estudi es va realitzar amb un mètode indirecte de recollida d'informació (la tècnica de "pensar en veu alta"). Es tracta d'una tècnica en què l'escriptor, a mesura que compon el text, va verbalitzant el que va fent mentalment; aquesta informació es grava i posteriorment s'analitza i es contrasta amb el text produït.

A continuació destaquem quatre estudis i models que es troben en aquesta línia: Hayes i Flower (1980), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983) i de Beaugrande (1982 i 1984).

2.1.1.2.A. *El model de Hayes i Flower (1980)*

Hayes i Flower (1980) centren els seus estudis en el procés de composició i no en el producte final del text escrit, i parteixen de la base que la revisió es pot fer en qualsevol moment del procés de composició. Van utilitzar en el seu estudi la tècnica d'expressar oralment els pensaments dels escriptors mentre realitzaven la tasca que se'ls havia assignat, igual que en l'estudi anterior. Després van analitzar els protocols obtinguts en les gravacions.

Hayes i Flower contempen una sèrie de components que formen part de la composició escrita: la *memòria a llarg termini*, el *context de la producció* i el *procés d'escriptura*.

La *memòria a llarg termini* la formen els coneixements que té l'escriptor dels continguts temàtics, dels receptors i de les estructures textuais que pot utilitzar. El *context de producció* és la situació real en què es desenvolupa l'escrit. El *procés d'escriptura* se situa en el moment de redactar, l'escriptor es planteja una sèrie de qüestions sobre la intenció de l'escrit, els receptors i el tema tractat. A continuació es presenta l'esquema de la proposta de Hayes i Flower.

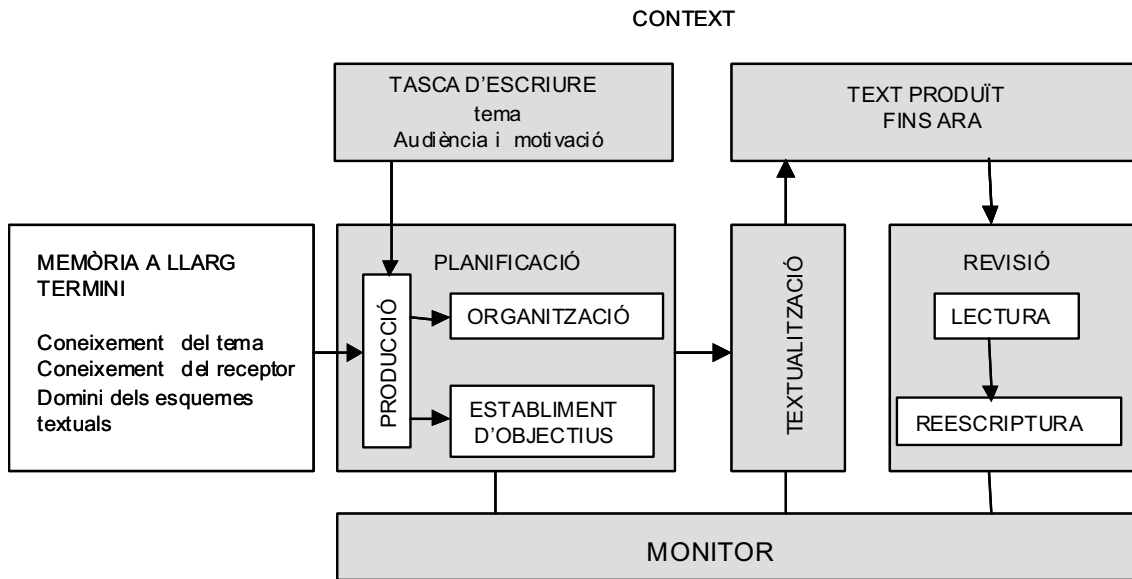


Figura 1. Model de Hayes i Flower

Segons el model de Hayes i Flower, les operacions que es posen en marxa en el procés d'escriure pròpiament dit són:

- La *planificació*, que consisteix a fer una representació mental de les informacions que contindrà el text, és a dir els objectius i la guia de la producció. Aquesta representació conté tres sub processos: "generar idees", "organitzar-les" i "formular d'objectius" en funció de la situació retòrica plantejada.

El subprocés de "generar idees" és la recerca d'informació emmagatzemada en la *memòria a llarg termini*. "L'organització d'idees" consisteix a estructurar la informació d'acord amb la situació de comunicació plantejada. La "formulació d'objectius" s'encarrega de fixar els objectius que marcaran el procés de composició. Aquests objectius poden ser de contingut, que funcionen per transformar les idees del text escrit, i de procediment, que són els que es realitzen en el procés.

- La *textualització* o redacció, moment en què l'escriptor transforma les idees en llenguatge escrit, organitzat i comprensible pel receptor. Aquesta operació comporta el pas d'una organització semàntica ordenada a una organització lineal que implica nombroses revisions i retorns a la planificació.

- La *revisió* és el moment de la relectura del que s'ha planificat i escrit anteriorment per a la seva millora.

A diferència de Rohman i Wlecke, Hayes i Flower introdueixen la noció de "monitor" que controla i regula els processos i subprocessos en el conjunt del procés de composició i determina el temps que cal dedicar al procés o quan cal passar a un altre. Aquest model considera que el procés de composició comença en el moment en què es presenta a l'escriptor una situació retòrica, de la qual es fa una representació i planteja una xarxa d'objectius que es podran modificar durant el procés, un procés que com s'ha comentat anteriorment és recursiu i no lineal.

Aquests autors han descrit també les estratègies que els escriptors utilitzen per resoldre el problema de sobrecàrrega cognitiva que es presenta en l'elaboració d'un escrit. Les estratègies més utilitzades pels escriptors per reduir la pressió a l'hora d'elaborar un escrit són:

- a) Dividir el problema en subproblemes semiindependents.
- b) Establir prioritats.
- c) Convertir en rutina o procediments ben apresos.
- d) Fer plans, la qual cosa permet reduir els elements que carregen la memòria a curt termini. Quant a aquesta estratègia, distingeixen tres tipus de plans:

- 1) **Plans *per fer***, orientats a definir "l'acte de parla", a

respondre el problema retòric.

- 2) **Plans per dir**, que són constituïts per una versió simplificada o abstracta de la informació que es vol desenvolupar.
- 3) **Plans per compondre**, que guien el procés i que estan orientats a generar coneixements o a decidir entre procediments alternatius a l'hora d'executar el text.

Els bons escriptors es caracteritzen per la seva capacitat de formular plans *per fer* i per la capacitat d'anar-los revisant i reformulant, si cal, durant el procés de redacció. Els mals escriptors, en canvi, es limiten a la formulació de plans *per dir*, que són d'altra banda els que acostuma a exigir l'escola.

e) Revisar l'escrit.

Hayes i Flower creuen que les operacions es realitzen en un sentit descendent, és a dir, els escriptors recullen la informació que ofereixen el context i la memòria a llarg termini per determinar els objectius de la producció del text. En els bons escriptors se subordinen els objectius de nivell més baix a aquells de més alt nivell.

2.1.1.2.B. El model de Collins i Gentner (1980)

Collins i Gentner formulen una guia sobre els processos d'escriptura per oferir models d'ensenyament de la composició escrita amb l'ordinador.

Aquest model distingeix en el nivell més alt dos subprocessos:

- la producció d'idees
- la producció del text d'acord amb aquestes idees.

En cada subprocés s'assenyalen diferents estadis per als quals s'apunten diverses estratègies. La recuperació i la manipulació d'idees, per exemple, estarien implicades en la producció d'idees. En la producció textual, els autors distingeixen quatre estadis: el del text, el del paràgraf, el de la frase (sintàctic) i el de la paraula (ortogràfic). I també hi inclouen els objectius, les estructures del text, els components estilístics i els operadors que actuen en l'edició final del text.

2.1.1.2. C. El model de Martlew (1983)

El més interessant i destacable d'aquest model és la interacció entre els processos lingüístics i cognitius i els processos que es donen en la composició escrita. Cal destacar el paper de la revisió com a part dels processos cognitius que no es dona únicament en la part final del text sinó que contínuament entra en el procés de la composició escrita tal com es mostra en el següent esquema.

PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA

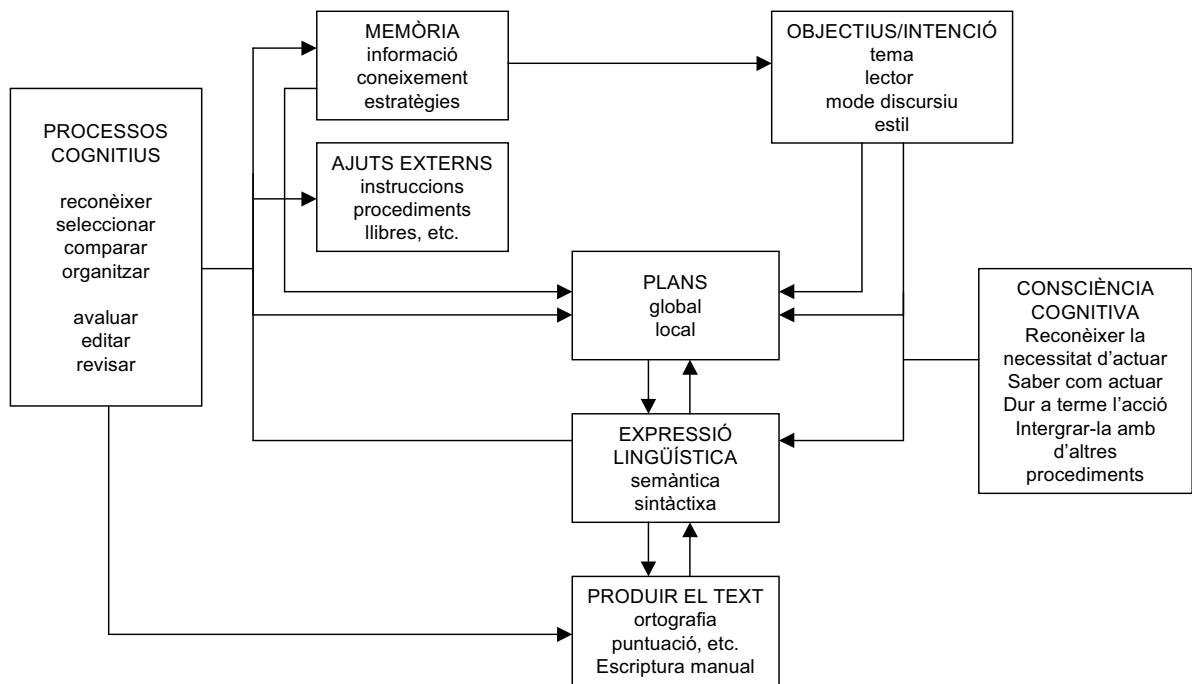


Figura 2. Model de Martlew

2.1.1.2.D. El model de de Beaugrande (1982, 1984)

De Beaugrande va elaborar el model d'estadis paral·lels (*parallel stage interaction models*). La composició escrita es veu com un procés complex en el qual es donen diferents nivells de llenguatge que es processen en fases concurrents definides per les operacions que es duen a terme. Aquestes fases són unitats funcionals que dominen en un moment determinat fins que se superen per passar a un altre estadi. Els estadis que planteja el model de de Beaugrande són:

- La definició dels objectius del text escrit (*goal-planning*).
- La ideació, que contempla el tema principal (*ideation*).
- El desenvolupament de conceptes, que integra

l'elaboració, l'especificació i la connexió d'idees
(*conceptual development*).

- L'expressió, que consisteix a passar les idees a expressió lingüística (*expression*).
- La formació de frases (*phrase linearization*).
- El pas a símbols gràfics convencionals (*sound/letter linearization*).

Aquests estadis poden tenir, com el mateix autor assenyala, correspondència amb els estadis clàssics retòrics.

- La *inventio* o pla textual global, que té a veure amb la selecció de les idees seguint el criteri d'adequació al context d'ús, a l'audiència i al tipus de text. En el model de Beaugrande, la *inventio* es correspon amb la fase de *planificació d'objectius* i la fase d'*ideació*.
- La *dispositio* o organització de les idees, operació per la qual s'estudia la localització textual exacta amb què és possible aconseguir l'objectiu comunicatiu del text amb més eficàcia. Es correspon amb la fase de *desenvolupament conceptual*.
- L'*elocutio* o selecció d'expressions apropiades a les idees i a la seva combinació per formar la frase. Serien les fases d'*expressió* i de *linealitat de la frase*.
- La *memoria* o operació prèvia a la *deliberatio*, entesa com la situació efectiva, recollida en la fase de *linealitat de sons i lletres*.

De Beaugrande associa l'aprenentatge al mateix procés d'escriptura, però assenyala que una situació de sobrecàrrega pot portar a una degradació del procés i com a conseqüència no es produeix l'aprenentatge. Això implica que no sempre el fet d'escriure

constitueix aprenentatge, per això cal tenir estratègies per poder resoldre la situació plantejada en l'elaboració d'un escrit.

Aquest model es caracteritza per ser recursiu, sense seguir un ordre estricte en el pas d'un estadi a un altre. El llenguatge en ús, és un sistema dinàmic que es mou d'un estadi a un altre.

Linealitat de sons
Linealitat de la frase
Expressió
Desenvolupament conceptual
Ideació
Planificació d'objectius
TEMPS

Figura 3. Model de composició textual de Beaugrande (1984)

A continuació comentem breument cada estadi d'aquest model:

- **Planificació dels objectius**

La planificació d'objectius és considerada l'estadi més profund del procés de producció textual. En aquest moment es configuren els objectius i subobjectius que es pretenen en l'elaboració del text. El text s'adequa a la situació discursiva en diferents aspectes. L'emissor i el receptor projecten un rol que marca la intencionalitat i l'acceptabilitat de forma respectiva. En el context de l'aula el mestre passa a ser el receptor, encara que es vulguin simular situacions reals de comunicació.

- **La ideació**

La ideació implica una sèrie d'accions que suposen generar idees; el final d'aquest estadi pretén configurar el "tòpic" del text, el que serà l'estructura global del text.

A les aules, els alumnes consideren que els seus punts de vista no són un contingut pels escrits, es poden bloquejar per no poder diferenciar el que és essencial del que no ho és.

- **El desenvolupament conceptual**

En el desenvolupament textual les idees generades es perfilen, s'enriqueixen i s'interconnecten.

L'autor comenta que una manca de reflexió sobre la situació retòrica i una conceptualització inadequada de les idees poden portar a un bloqueig per part de l'alumne.

- **L'expressió**

En aquest estadi s'adapten els conceptes a l'expressió lingüística mitjançant l'elecció de paraules. Aquí s'han de fer totes les seleccions de lèxic adequades i tancar els forats no resolts.

Una condició bàsica en l'ús dels elements lingüístics és la seva combinació lineal. Una linealitat que de Beaugrande presenta en dues fases: per a les frases i per als sons i lletres. Mitjançant aquests estadis de linealitat, s'ha de recollir el que s'ha elaborat en estadis anteriors.

- **La linealitat de la frase i la linealitat dels sons o lletres**

Per aconseguir la linealitat de la frase s'organitzen les paraules tenint en compte aspectes d'estructura textual, gramaticals, lèxics i ortogràfics per confegir frases escrites acceptables.

Aquesta fase està fortament lligada a les dues anteriors ja que processar una expressió i una frase inclou el processament dels sons i

les lletres que la configuren.

De Beaugrande assenyala que els estadis més superficials del procés de composició textual són treballats a l'aula des de la perspectiva de les teories lingüístiques de moda; això fa que a poc a poc la classe de llengua es converteixi en activitats de tipus analític i es dediqui poc o gens de temps a les activitats productives.

El model de Beaugrande caracteritza els set principis operatius de la linealitat textual per tal de perfilar-la:

- **Principi de nuclis i adjunts** (*the core-and adjunct principle*)
- **Principi de pausa possible** (*the pause principle*)
- **Principi de reutilització de materials utilitzats** (*the look-back principle*)
- **Principi d'anticipació del text següent** (*the look-ahead principle*)
- **Principi de càrrega** (*the heaviness principle*)
- **Principi contra l'ambigüitat** (*the disambiguation principle*)
- **Principi de pertinença a una llista** (*the listing principle*).

A continuació expliquem cada principi de forma breu:

- **Principi de nuclis i adjunts** (*the core-and adjunct principle*)

El principi de nuclis i adjunts distribueix el flux de control informatiu dins d'una estructura, tot distingint l'element central *nucli* de l'element perifèric *adjunt*.

- **Principi de pausa possible** (*the pause principle*)

Aquest principi estudia la necessitat de suspendre o allargar una seqüència lineal.

- **Principi de reutilització de materials utilitzats** (*the look-back principle*)

En aquest punt es recullen les operacions que en el processament textual estàn influïdes o controlades per les activitats prèvies del mateix text.

- **Principi d'anticipació del text següent** (*the look-ahead principle*)

Aquest principi s'activa en la fase de revisió de forma prioritària, on és possible tenir una visió del text subsegüent.

- **Principi de càrrega** (*the heaviness principle*)

Es tracta d'un principi diferent dels altres és més general i pot afectar a qualsevol dels altres, principis en el moment en què es produeix una sobrecàrrega cognitiva.

- **Principi contra l'ambigüetat** (*the disambiguation principle*)

Aquest principi actua per reduir o excloure les diverses configuracions conceptuals no intencionades que puguin donar-se en la linealitat del text.

- **Principi de pertinença a una llista** (*the listing principle*)

El principi de pertinença a una llista o enumeració està relacionat amb el fet de pertànyer al mateix subconjunt.

Tots aquests principis interactuen i es relacionen entre ells, el fet de distingir-los respon a un intent de fer més operatiu i comprensible el concepte de *linealitat textual*.

2.1.1.3. Els models que relacionen la composició i l'elaboració de coneixements

Aquests models parteixen de la idea que l'escriptura permet

l'adquisició de coneixement. Dins d'aquest enfocament cal tenir en compte dos aspectes: consideren que una societat alfabetitzada com la nostra, l'escriptura permet l'adquisició de molts coneixements que serien impossibles sense l'escriptura, i a més, que l'escriptura afavoreix la transformació de coneixements individuals (Camps 1989a: 10).

Aquests models ens acosten a la visió de la correcció no únicament com a superació dels aspectes més superficials del text escrit, també s'hi tenen en compte aspectes sense els quals la comunicació no és possible.

Dins d'aquesta línia destaquem els treballs de Bereiter i Scardamalia (1983 i 1987) i que resumim a continuació:

2.1.1.3.A. Els models de Bereiter i Scardamalia (1983, 1987)

La idea bàsica que hi ha al darrere d'aquests models és que la diferència dels processos de composició dels escriptors experts i dels que no ho són, està en la manera com s'introdueix el coneixement en el procés de composició i en allò que posteriorment succeeix.

Bereiter i Scardamalia demostren que la natura dialèctica de l'acte d'escriure s'origina en el conflicte entre el pensament (creences i coneixements de l'escriptor) i el text (on es manifesten els problemes de redacció). Aquests autors creen dos models, que exposem a continuació:

El primer model (vegeu figura 4), que anomenen "dir els coneixements", explica com es genera el contingut d'un text: l'escriptor fa la representació del que se li demana i a continuació identifica el tema i el tipus de text que utilitzarà. Aquests identificadors serveixen per activar la memòria i fan que sorgeixi el coneixement. Un cop obtinguda la informació s'ha de veure si és pertinent o no a la situació que es planteja. L'escrit elaborat tindrà més o menys qualitat en funció dels coneixements de l'escriptor.

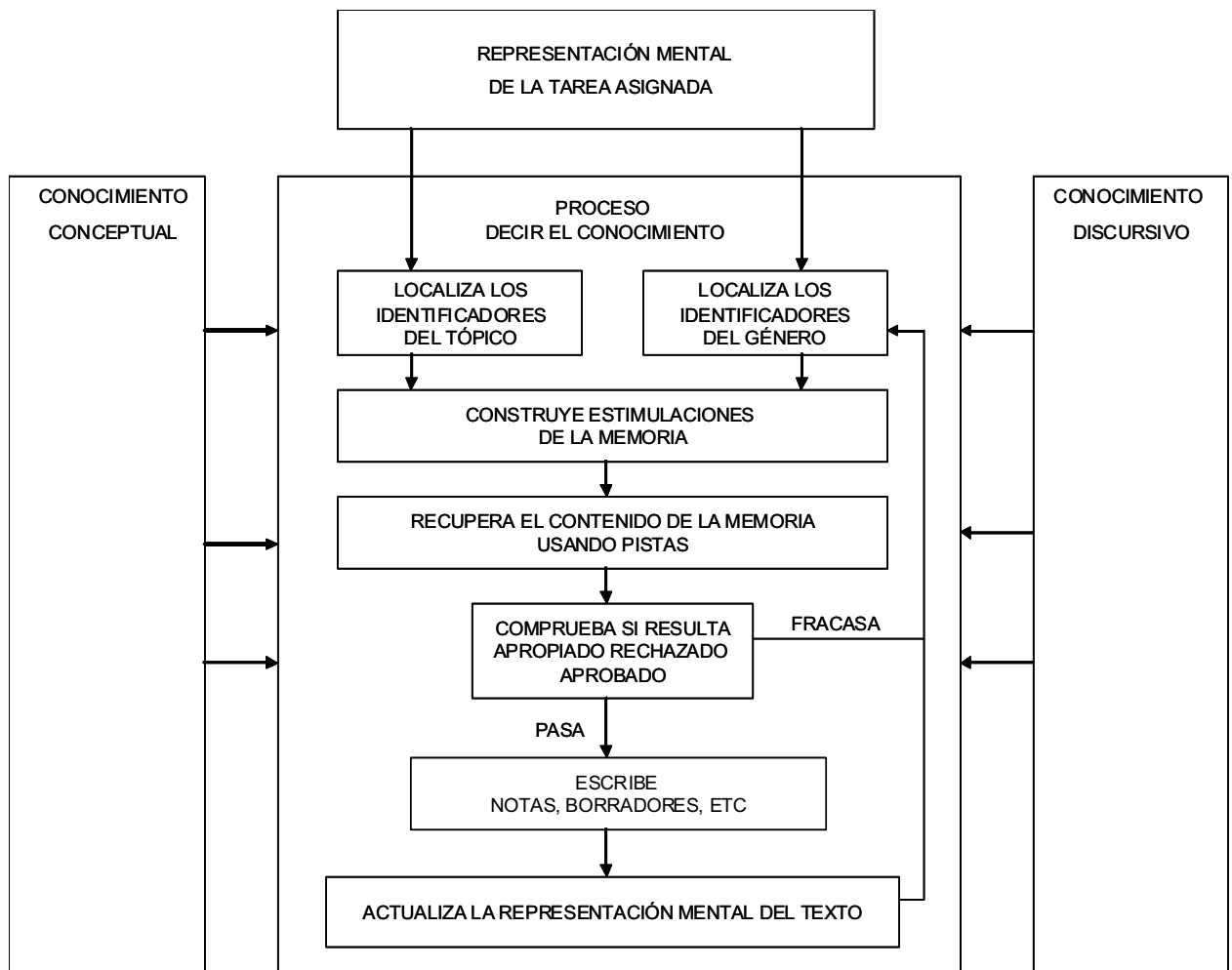


Figura 4. Primer model de Bereiter i Scardamalia, extret de la revista *Infancia y aprendizaje*, 1992.

Els autors proposen el següent procediment per a la realització d'un escrit: començar escrivint una frase general relacionada amb el tema, a continuació generar una altra frase basant-se en la darrera que s'ha escrit, i així successivament. L'acte de revisió és parcial, es realitza a

mesura que es va confegint el text, la relectura de la frase anterior serveix per crear la següent. La revisió general es limita a la correcció d'aspectes superficials del text com l'ortografia, el vocabulari i la morfosintaxi.

El segon model de Bereiter i Scardamalia (vegeu figura 5), "transformar el coneixement", conté el primer model com un subprocés dins d'un procés complex de resolució de problemes. Aquest procés implica dues classes diferents d'espais-problema: el de contingut i el retòric. El de contingut és on es donen els coneixements i opinions de qui escriu. El retòric permet la consecució dels objectius de la composició. Aquests dos espais estan interrelacionats i no poden ser considerats com espais independents.

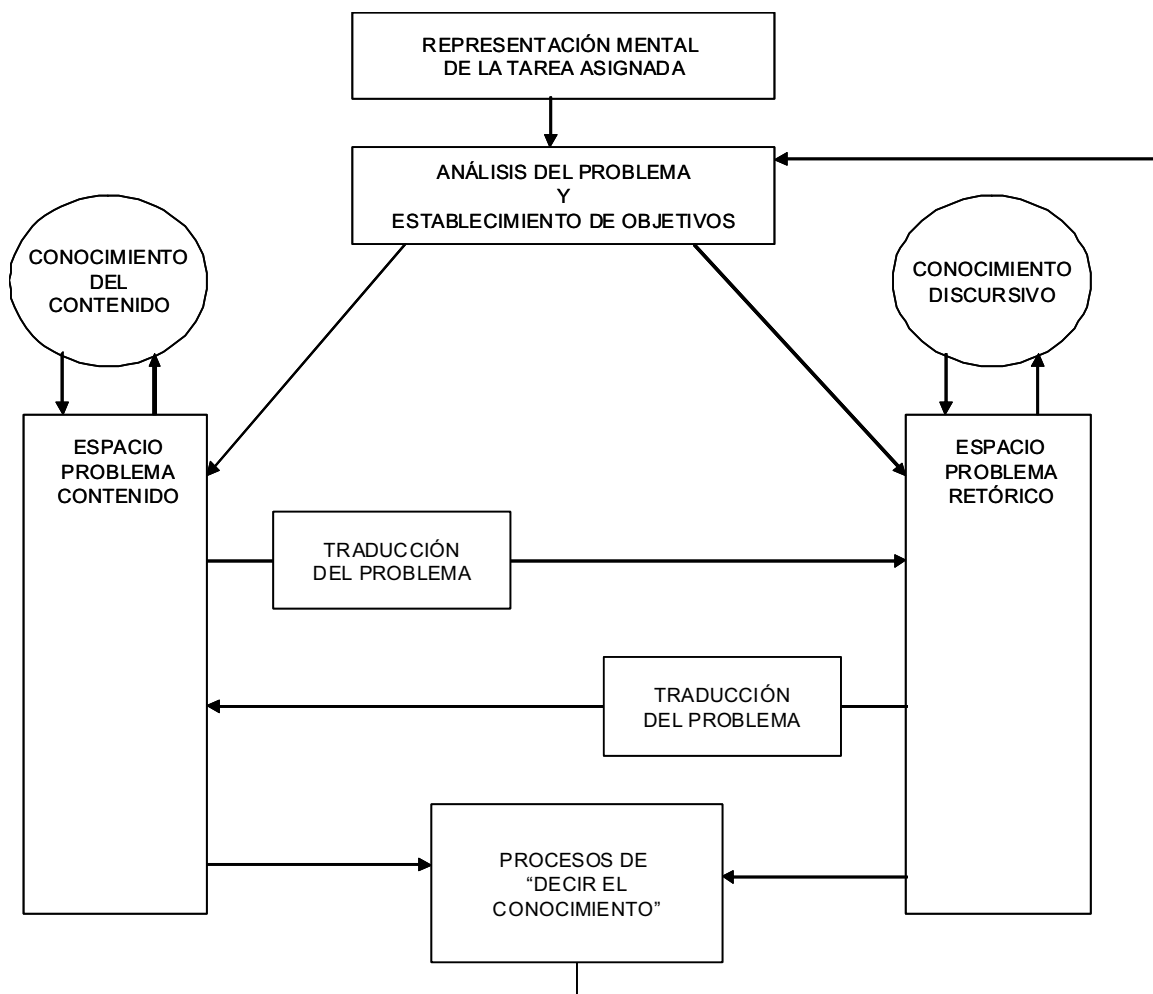


Figura 5. Segon model de Bereiter i Scardamalia, extret de la revista *Infancia y aprendizaje*, 1992.

Aquest segon model no només és una visió més elaborada del primer, sinó que té una estructuració diferent que explica com els continguts recuperats per la memòria s'elaboren per aconseguir la finalitat marcada. En el procés de composició no es contempen només els canvis que es van produint en el text sinó també els canvis en el que es vol dir. D'aquesta forma el fet d'escriure esdevé una forma de desenvolupar el coneixement. En aquest plantejament, el concepte de correcció és més ampli, ja que va més enllà dels aspectes superficials de l'escrit.

En ocasions, el primer model pot esdevenir una capacitat del model de "transformar els coneixements". La diferència entre ambdós models està en els processos mentals implicats en l'escrit.

Pel que fa a l'àmbit escolar, Bereiter i Scardamalia assenyalen que els esforços educatius han d'adreçar-se a ajudar els estudiants a passar dels processos de composició de "dir els coneixements" (*knowledge telling*) a processos de composició que consisteixen a "transformar el coneixement" (*knowledge transforming*). Es tracta d'un objectiu que va més enllà de l'ensenyament de la redacció i que té clares implicacions en la manera com els alumnes desenvolupen el seu coneixement.

2.1.2. ENFOCAMENTS DIDÀCTICS PER A L'ENSENYAMENT DE LA COMPOSICIÓ ESCRITA

En aquest apartat ens acostem al que són els diferents enfocaments didàctics per a l'ensenyament de la composició escrita; aquest acostament ens permetrà conèixer el que passa a les aules i entendre les reflexions que fan les mestres sobre la llengua i la manera com la treballen. De cada enfocament veurem els models que segueixen, el

currículum en què es basen... Tot això entenent que la realitat mai no es presenta en estat pur i menys a les aules. En definitiva, la realitat de l'aula fa que no un únic enfocament sigui vàlid; tal com explica Cassany (1990), cada enfocament contempla aspectes importants i imprescindibles que poden ser aprofitats a les classes. Per obtenir un bon escrit, cal saber escollir i adoptar una postura eclèctica, barrejar possibilitats a l'hora de treballar.

Per a la presentació dels diferents enfocaments, ens basarem en Shih (1986), que estableix una classificació per a l'ensenyament de la composició escrita que creiem que és aplicable en el nostre estudi.

2.1.2.1. Enfocament basat en la gramàtica

Es tracta d'un ensenyament que se centra en la gramàtica de la llengua. Per aprendre a escriure cal dominar les regles de la gramàtica.

El model gramatical que es sol presentar és principalment l'oracional, que es basa en els estudis de la gramàtica tradicional, tot i que algunes vegades s'hi pot trobar el model textual o discursiu, que es fonamenta en la lingüística del text. Els models lingüístics que es donen solen provenir del camp de la literatura i s'adapta a l'edat i al nivell dels alumnes. Es relaciona l'aprenentatge de la llengua amb l'estudi de la literatura. S'ofereix un estàndard de llengua amb valor prescriptiu, sense valorar les varietats dialectals de la llengua.

El currículum es basa en els continguts gramaticals, que variaran segons el corrent gramatical que se segueixi. La presentació del contingut a l'aula és de tipus analític: s'introdueix aspecte lingüístic de forma teòrica i després se'n donen exemples. A continuació es realitzen activitats de tipus mecànic, per passar a exercicis més oberts en què l'alumne practica l'aspecte gramatical treballat en altres situacions que se li presenten. Finalment, el professor corregeix l'exercici dels alumnes.

2.1.2.2. Enfocament basat en les funcions

Aquest enfocament sorgeix en el camp de l'ensenyament de les segones llengües, en el context d'una metodologia de tipus comunicatiu que proposa la llengua com una eina útil per aconseguir uns objectius. El conjunt complet d'actes de parla és tot allò que es pot aconseguir amb la llengua, i alhora els actes de parla es classifiquen en grups genèrics de funcions: *saludar, demanar alguna cosa...* Aquestes funcions es relacionen amb els recursos lingüístics que ofereix la llengua. A l'aula, l'aprenentatge se centra en l'exercitació d'una funció determinada. Se segueix una metodologia comunicativa acostada a l'ús de la llengua en situació real i bàsicament oral. No serà fins a la dècada dels 80 quan comencen a sorgir plantejaments adreçats a la llengua escrita amb la incorporació de nocions tan importants com la de tipologia de textos d'Adam, (1985) (text conversacional, text descriptiu, text narratiu, text instructiu, text predictiu, textos expositiu, text argumentatiu, text retòric) o gèneres del text escrit.

S'ofereix una visió descriptiva de la llengua, s'ensenya l'ús real de la llengua, si s'adequa o no a cada situació, sense entrar en la seva correcció o incorrecció. La llengua apareix amb tota la seva riquesa, amb totes les seves varietats, dialectes i usos.

La programació de l'aula s'ha d'adequar al màxim a les característiques del grup. El material utilitzat ha de ser el més real possible.

A l'aula, es presenten exemples reals i l'alumne en fa una lectura comprensiva. A continuació, s'analitza el model per extreure'n els trets generals. Després es farà una pràctica amb exercicis tancats sobre el tipus de text treballat, per passar a una activitat més comunicativa en la qual s'hauran de posar en pràctica els

coneixements sobre el tipus de text i adequar-los a un context determinat. El professor corregeix només allò que dificulta la comunicació.

2.1.2.3. Enfocament basat en el procés

En els anys 70, als Estats Units un grup d'investigadors planteja una sèrie d'estudis sobre el procés de composició del text escrit. A partir dels resultats obtinguts s'adonen que els escriptors més competents feien servir unes habilitats o estratègies que desconeixien els alumnes menys competents. Per saber escriure no només cal un bon domini de l'ús de la llengua sinó també un bon domini de tot el procés de composició del text. La novetat d'aquest enfocament és l'èmfasi que es posa en el procés de composició i no únicament en el producte acabat com feien estudis anteriors. Caldrà ensenyar a l'alumne a tenir estratègies, recollides en la programació i constituïdes per un seguit de processos mentals fonamentals per a la consecució de l'escrit. Cada alumne ha de desenvolupar les seves estratègies d'acord amb les seves característiques individuals.

El treball de llengua escrita a l'aula se sol fer en forma de tallers en els quals es proposa un tema i els alumnes passen la sessió escrivint sobre el mateix. El professor orienta i assessora els alumnes, no corregeix el producte sinó el procés de redacció; això succeix només en la teoria, segons Cassany (1990). L'objectiu no és tant corregir les faltes de gramàtica sinó que l'alumne millori els hàbits de composició; el mestre es presenta com a assessor i no com a corrector.

2.1.2.4. Enfocament basat en el contingut

Aquest enfocament dona més importància al contingut que a la forma. Es va desenvolupar de manera paral·lela als Estats Units a la dècada dels 80 en dos contextos diferents: per una banda, en els cursos de llengua escrita de les Universitats, per una altra, a les

escoles bàsiques i mitjanes.

Les característiques que defineixen el grup d'àmbit universitari són les següents: la majoria de textos que realitzen els alumnes són de tipus acadèmic amb unes característiques diferents als d'altres àmbits. Això implicarà un canvi en la didàctica de l'ensenyament per adequar-se a les necessitats reals d'aquests aprenents en l'elaboració d'aquesta classe de textos.

En el grup de les escoles bàsiques i mitjanes es proposa aprofitar el potencial creatiu que té el procés de composició de textos per a l'ensenyament d'altres matèries. Els alumnes escriuen sobre qüestions relacionades amb les diferents àrees del currículum amb la finalitat d'aprofundir en els seus coneixements sobre la matèria i alhora millorar l'expressió escrita amb la seva pràctica. Aquest enfocament es basa en dos principis fonamentals:

- Escriure és un instrument d'aprenentatge, així doncs els escriptors aprenen sobre el que escriuen.
- L'exercici de l'escriptura no només serveix per avaluar sinó que també es pot utilitzar com una eina d'aprenentatge.

La present proposta incideix en aspectes com l'organització de les idees, la relació entre elles... més que en qüestions formals. Els temes són acadèmics i les fonts de consulta són essencialment bibliogràfiques. L'habilitat d'escriure està íntimament relacionada amb les altres destreses lingüístiques (escoltar, llegir i parlar). A l'aula es contempla un primer moment d'estudi i comprensió del tema, que finalitzarà amb l'elaboració d'unes idees i la producció d'un escrit. Dins d'aquest tipus d'enfocament Camps (1994) situa les recerques de Bereiter i Scardamalia (1987).

La programació del curs es basa en temes que interessin els alumnes com, per exemple, el treball de la llengua escrita a partir de projectes. Es posen en pràctica tot tipus d'habilitats lingüístiques,

d'estratègies cognitives, de contextos de treball i d'activitats. Pel que fa a la correcció se centra en el contingut del text i en l'atenció individualitzada per adequar-se a les necessitats dels aprenents.

2.1.3. LA COMPOSICIÓ DE L'ESCRIT

Gràcies a l'aparició dels models cognitius, en els últims anys s'ha constatat la importància de l'escrit vist no únicament com a producte acabat, sinó la rellevància que té el procés de composició. En aquest apartat es fa referència a les estratègies bàsiques de composició en el procés de producció d'un text escrit i ens acostarem en especial a la revisió, que dins del procés de composició és la que es vincula més directament amb la correcció, tema central del nostre estudi.

2.1.3.1 Estratègies de composició

A continuació s'expliquen les habilitats que fan servir els escriptors competents en l'elaboració dels seus escrits:

- *Tenir en compte el receptor de l'escrit.* Consisteix a dedicar un espai de temps a pensar en l'audiència, l'efecte que volem produir en el receptor, el que es vol dir, etc.
- *Planificació del text.* L'escriptor realitza un pla o estructura del que serà el seu escrit.
- *Relectura dels fragments escrits.* La relectura dels fragments mentre es va escrivint per comprovar que s'ajusten al que es vol dir i per enllaçar amb el fragment següent.
- *Revisió del text.* L'autor revisa el text i hi va introduint canvis per acostar-se als seus objectius.
- *Recursivitat.* L'escriptor va modificant la redacció no de forma lineal, sinó de manera cíclica i flexible a mesura que van sorgint idees de millora.

De totes aquestes estratègies estudiarem la que més es relaciona amb el nostre tema d'estudi, la revisió.

2.1.3.2. La revisió

Dels aspectes comentats anteriorment, el que es vincula directament amb la correcció és la revisió. Suposa una enorme complexitat amb diverses operacions implicades, que no sempre es tradueixen en canvis en el text. Aquest subprocés és interessant veure com es realitza en les nostres aules i la seva implicació en la composició del text escrit. Ens interessa destacar com intervé la figura del mestre en aquest moment del procés.

Podríem definir la revisió a partir del que assenyala Fitzgerald (1987:484) com a caracterització del que ha de ser la revisió: *Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. Also, changes may be made in the writer's mind before being instantiated in written text, at the time text is first written, and/or after text is first written.*

En el següent quadre se situa la revisió dins dels processos cognitius que es desenvolupen en l'elaboració d'un text escrit: la revisió vista com un procés que es produeix en qualsevol moment de l'elaboració de l'escrit i no únicament en la part final.

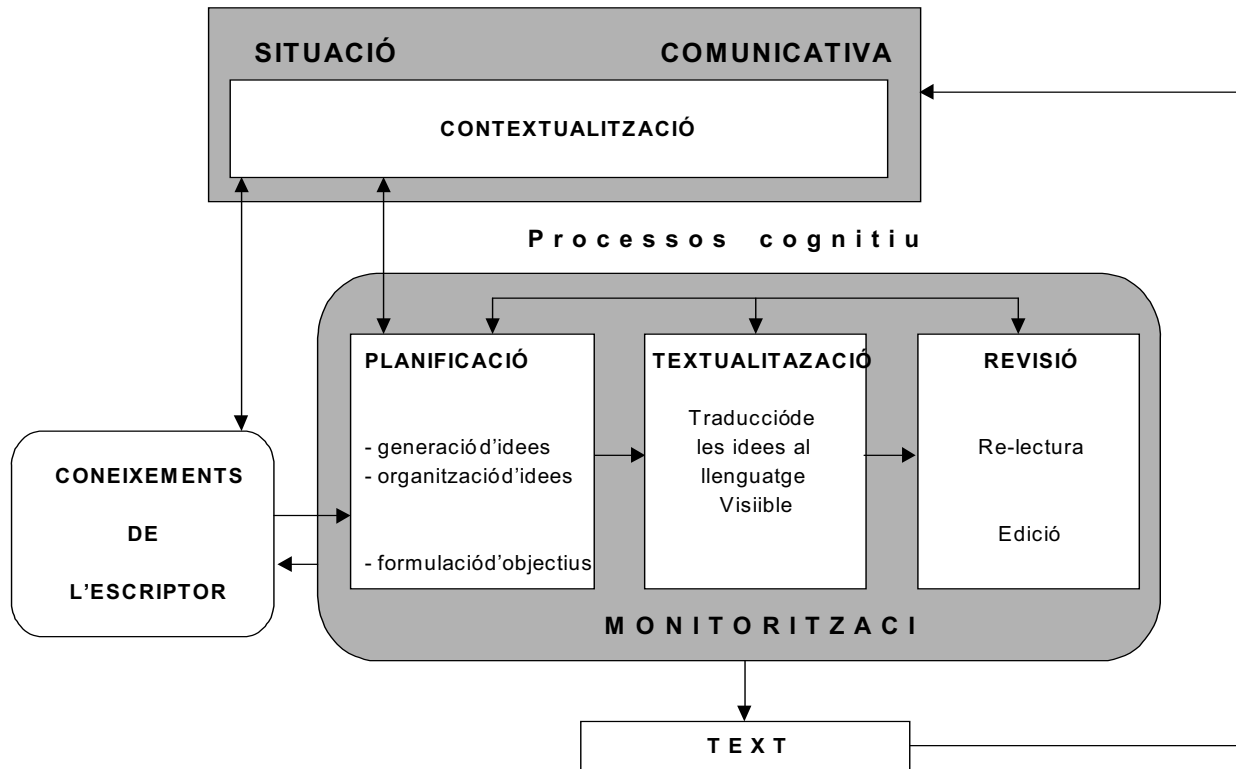


Figura 6. Procés de composició escrita del SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català).

La relectura-revisió constitueix un procés indissoluble de l'activitat d'escriure. Aquesta consideració és fruit de la confluència d'un model lineal (elaboració d'idees, escriptura i relectura-correcció) cap a un model recursiu més complex proposat per Sommers (1980) (vegeu 2.1.3.3.F) on la revisió forma part de la mateixa composició escrita.

El fet d'utilitzar la llengua escrita, a diferència del que passa en la llengua oral, permet la constant revisió del text per tal d'incorporar canvis que millorin el resultat final. Durant molt de temps, la revisió s'ha vist com una eliminació d'errors superficials lligats a la gramàtica, la puntuació i l'ortografia. Com coincideixen diversos investigadors, a la classe de llengua, tradicionalment, es corregeixen

els aspectes més formals del text, sense gairebé aturar-se en aspectes de contingut informatiu dels textos. Aquest fet té conseqüències importants. Les observacions del professor com a lector de les composicions dels alumnes influeixen en la forma que aquests facin el rol de receptor: els estudiants solen donar importància en el seu escrit a tot allò que el professor ha remarcat (Sommers 1982; Cassany 1993). Això explica que els estudiants revisin la part més superficial del text, influïts pel que el professor destaca. El subprocés de revisió és més complex del que pugui semblar, com assenyala Matsushashi (1987). La revisió és vista cada cop més com una part important i central de l'escriptura (Fitzgerald 1987).

No és fins als anys setanta que emergeix la teoria sobre la revisió, fins aleshores trobem poques referències a aquest punt. El fet d'escriure es veia de forma predominant com un model lineal que consistia en pre-escriptura, escriptura i post-escriptura (Fitzgerald 1987). El canvi en l'estudi de la revisió ve donat per la confluència de diversos aspectes, segons Bereiter & Scardamalia (1983): la preocupació creixent per part de la comunitat educativa sobre les tècniques d'escriptura, les aportacions de la psicologia cognitiva i l'estudi sobre els processos psicolingüístics.

2.1.3.3 Estudis sobre la revisió

Hi ha nombroses recerques sobre la revisió pel que fa a conèixer els canvis que s'efectuen en els textos, quines diferències existeixen entre els escriptors experts i els que no ho són, les diferències segons l'edat, etc. (Emig 1971; Stallard 1974; Perl 1979; Pianko 1979; Sommers 1980; Bridwell 1980). Els resultats d'aquestes investigacions indiquen que els escriptors poc competents o aprenents realitzen pocs canvis en el text i, si en fan, són a nivell molt superficial, mentre que els més experts rellegeixen constantment per comprovar si el que han escrit correspon als

objectius que s'han anat marcant. Tot seguit destaquem alguns dels estudis sobre aquest aspecte, que s'aniran comentant breument per ordre cronològic.

2.1.3.3.A. Stallard (1974), del seu treball destaquem el fet que va comprovar que en diferents nivells d'escriptura els escriptors més competents feien una relectura més acurada dels seus escrits que els no competents. Ambdós grups d'escriptors, però, realitzen revisions a nivell força superficial, no es constaten revisions en el tema, el mode de discurs...

2.1.3.3.B. Beach (1979), en el seu estudi sobre els efectes diferents entre l'avaluació del professor i l'autoavaluació guiada dels alumnes en els esborranys dels escrits, assenyala que segons els estudis de Murray (1978) els escriptors experimentats revisen de forma extensa els seus esborranys i desenvolupen un sentit crític cap als seus escrits. Tot això és promogut per la intenció que el lector entengui el que l'escriptor vol transmetre. En canvi, altres recerques citades per Beach posen de manifest que els escriptors sense experiència revisen només els aspectes més superficials (Squire & Aplebee 1968; Emig 1971; Beach 1976).

Beach veu en el fet que els professors només accedeixin a l'esborrany final la constatació que els alumnes facin unes revisions superficials. També apunta que si el mestre centrés la seva correcció en aspectes com l'organització i el contingut, els alumnes reconeixerien la necessitat de corregir aquests aspectes. Assenyala que els professors sovint no tenen ni temps ni prou energia per corregir tots els esborranys i els esborranys finals, per això proposa la utilització d'una guia d'autoavaluació. Aquesta guia es formula a partir de preguntes i escales que permeten a l'alumne articular les seves intencions. Els resultats de la investigació apunten que els subjectes que segueixen l'avaluació dels professors mostren un major nombre de canvis, una

més gran fluïdesa i diferències de suport en els esborranys finals, en relació amb els estudiants que usen una autoavaluació guiada. Conclou que si els professors volen motivar cap a la revisió dels esborranys, necessiten avaluar al llarg de l'escriptura i no només el producte final.

2.1.3.3.C. Pianko (1979) arriba a conclusions similars i aprofundeix el que deia Stallard (1974) (vegeu punt 2.1.3.3.A): els bons escriptors, mentre rellegeixen el que han escrit, descansen per planificar el que escriuran tot seguit, repassen per comprovar si aquests plans s'ajusten a l'escrit i després paren de nou per reformular-los. Arriba a la conclusió que entre estudiants de 18 i 19 anys, els bons escriptors s'aturaven el doble i rellegien el triple de vegades que els poc competents. En la mateixa línia veiem com el grau de competència en l'escriptura repercuteix directament en la qualitat de la revisió que realitza l'escriptor.

2.1.3.3.D. Perl (1979), que arriba als mateixos resultats de Pianko i Stallard, centra el seu estudi en l'observació d'estudiants amb problemes d'expressió escrita i comprova que aquests es fixaven molt més en la forma que en el contingut quan corregien i que això fa que es trenqui el ritme de les idees i de la redacció, en definitiva afecta negativament la qualitat de l'escrit.

2.1.3.3.E. Bridwell (1980), en la mateixa línia de Sommers (vegeu el paràgraf següent) centra el seu estudi sobre la revisió entre nois i noies de 15 i 16 anys. Una de les aportacions d'aquest estudi ha estat l'elaboració d'una taxonomia de les revisions a partir del nivell en què es porten a terme (superficial, lèxic, sintagmàtic, oracional, de relació entre frases i text) i de les operacions més freqüents a cada nivell (com són les supressions, les addicions, els canvis d'ordre...) Aquesta taxonomia va servir de base per a l'estudi dels canvis fets pels

estudiants en els esborranys produïts en tres estadis del procés de composició. La majoria de revisions són de caràcter superficial (ortografia, puntuació) o lèxic. Bridwell comprova que els bons escriptors rellegeixen els seus esborranys abans de fer-ne d'altres o escriure un text final. L'investigador assenyala que l'estudi de les modalitats de relectura-revisió del que s'ha escrit constitueix una finestra que permet accedir a les operacions cognitives en curs. Les diferències entre els bons escriptors i els aprenents es troben tant en el fet de revisar com en l'habilitat per fer-ho amb èxit.

2.1.3.3.F. Sommers (1980) assenyala que l'absència d'estudis sobre la revisió ha fet que aquesta fos vista com quelcom de superficial i redundant. Condueix una sèrie d'estudis on es comparen les estratègies de revisió entre escriptors experts (periodistes, editors i acadèmics) i estudiants. El que diferenciava d'entrada els dos grups era l'experiència en l'ús de l'escriptura.

Sommers considera la revisió com un seguit de canvis en la composició que s'esdevenen de forma contínua al llarg del treball. Les operacions de revisió que van ser detectades al llarg de la recerca van ser la supressió, la substitució, l'addició i la reordenació. Entre els estudiants, la revisió era només formal, el primer esborrany ja contenia les idees que volien transmetre amb el text. La revisió es considerava només una activitat de reescriptura. En canvi, pels escriptors experimentats, la correcció tenia un altre sentit: el primer esborrany era només una aproximació al contingut del text. El procés de revisió entre els escriptors experts és recursiu. Aquests escriptors imaginen un lector i aquesta expectació té una influència en el procés de revisió. La correcció els ajudava a desenvolupar les idees inicials i a definir el que seria el contingut final de l'escrit.

En el seu estudi sobre els efectes de la revisió Sommers suggereix que el model lineal de composició escrita és simplista i incapaç de descriure el procés de composició tant en escriptors experts com en

escriptors inexperts; en aquest model linial, la correcció es constitueix com una simple repetició de l'escriptura. També va demostrar que l'habilitat de l'escriptor repercuteix en la qualitat del tipus de revisió. La investigadora apunta diferències entre les revisions dels escriptors experts i els inexperts segons la durada dels seus canvis i els tipus d'operació implicats. Sommers conclou que els estudiants han d'aprendre dels escriptors experts a veure la diferència entre escriure i parlar, això significa la possibilitat de revisar.

2.1.3.3.G *Faigley i Witte* (1981) consideren que la revisió és una de les parts del procés de composició que aparentment pot semblar més fàcil d'estudiar, però el cert és que amaga una certa complexitat. La finalitat del seu estudi és presentar i aplicar un sistema per analitzar els efectes de la revisió en el canvi de sentit de l'escrit. Desenvolupen una taxonomia basada en dues distincions: les revisions que afecten el sentit del text (*Meaning changes*) i les que no l'afecten (*Surface Changes*). Els canvis que denominen *Surface Changes* es divideixen en dues categories: *Formal Changes* i *Meaning-Preserving Changes*. Divideixen els *Formal Changes* en cinc grups: *spelling; tense, number i modality; abbreviation; punctuation i format*. La segona subcategoria, *Meaning-Preserving Changes*, inclou *additions, deletions, substitutions, permutations, distributions i consolidations*. L'altre gran grup el constitueixen els *Meaning Changes*. En aquest apartat se'ls plantejava un problema, trobar la manera de sistematitzar la diferència entre els canvis menors i els majors. Van seguir el model de Kintsch i Van Dijk (1978) que distingeix entre macroestructura i microestructura Els *Macrostructure Changes*, afecten el conjunt del text, i els *Microstructure Changes* no. Els micro i macro canvis utilitzen les mateixes sis operacions referides en els *Meaning-Preserving Changes*. A continuació es presenta la taxonomia completa sobre els canvis que es realitzen en la revisió.

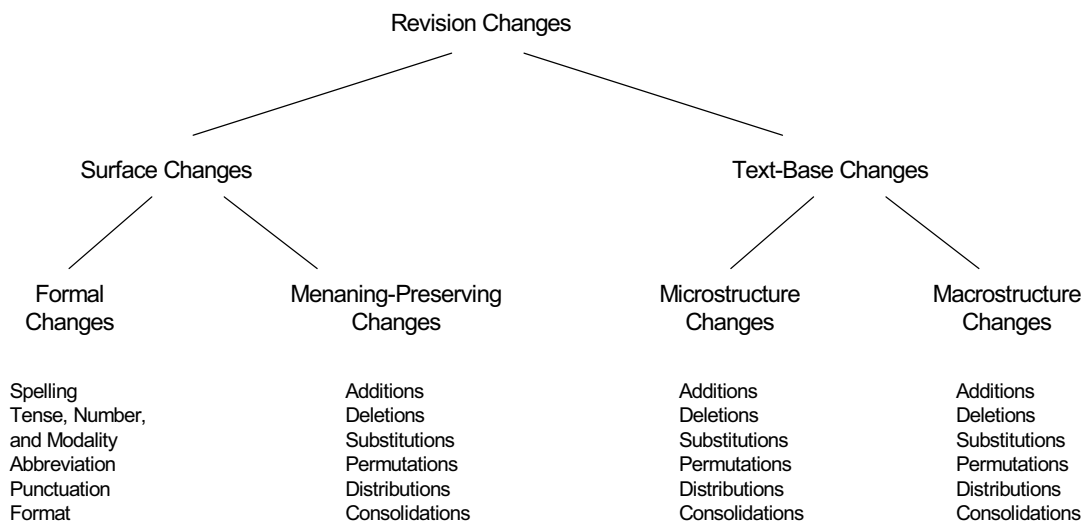


Figura 7. Taxonomia de Fayley i Witte

Faigley i Witte en el seu estudi van comparar escriptors professionals i estudiants d'escola privada i estudiants de la mateixa edat amb mancances d'expressió escrita. Els estudiants d'escola privada eren els que feien un major nombre de correccions. A més, els autors també van trobar diferències respecte al moment en què els escriptors feien correccions de forma i de contingut. Els dos grups d'escriptors més competents realitzaven les correccions més mecàniques de la forma en el segon esborrany, quan ja estaven satisfets amb el contingut. En canvi, l'altre grup corregia sense ordre. Els resultats dels seus estudis tendeixen a reafirmar les conclusions de l'estudi de Sommers (1980) (vegeu punt 2.1.3.3.F), és a dir que els escriptors experts revisen de forma diferent que els escriptors inexperts, però la novetat de Faigley i Witte és la d'introduir un mètode d'anàlisi del text escrit.

Dins de la revisió es troben implicats una sèrie de processos cognitius que cal conèixer per portar a terme el present estudi. Els primers a estudiar aquests processos són Hayes i Flower (1980) (vegeu punt 2.1.1.2.A). Per aquests autors, la revisió es contempla com a tornar a

veure el text i conté dues operacions com són: la lectura i l'edició. Hayes i Flower van observar en els seus estudis que els escriptors experts revisaven molt sovint el que havien escrit i anaven realitzant canvis a mesura que generaven el text.

2.1.3.3.H. Nold (1981) defineix la revisió com un procés d'avaluació en què es detecten les deficiències i s'intenta corregir-les. Focalitza el seu estudi en la relació entre la revisió i la planificació prèvia dels aspectes discursius i semàntics. Nold constata que existeix una tendència en tots els nivells escolars en el sentit que les revisions siguin només superficials.

2.1.3.3.I Bartlett (1982) se centra en la complexitat dels processos cognitius que comporta la revisió i l'estudia per tal de determinar quines són les dificultats que es presenten en els estudiants. Arriba a la conclusió que la revisió comporta avaluació i correcció, que alhora contempla la detecció i la identificació prèvies del problema. A partir dels estudis de Bartlett apareix un cert consens a l'hora de considerar la possibilitat que la revisió es pugui descompondre en tres etapes: detecció, identificació i modificació (Fayol 1987).

2.1.3.3.J. Humes (1983), en un intent de trobar les motivacions per les quals els subjectes revisen el seu text, estableix tres categories diferents. Els autors rellegeixen i, eventualment, modifiquen el que s'ha produït per retrobar el fil del projecte, per planificar la continuació del que s'ha escrit o, simplement, per verificar l'escrit. Els escriptors experts tornen al text essencialment per controlar la seva adequació comunicativa, en canvi els escriptors novells busquen les errades més superficials. Els seus estudis confirmen que, amb l'edat i/o la pràctica, les modificacions aportades pels subjectes als seus propis textos van des del nivell més local al més global, de consideracions relatives a la superfície textual a d'altres relatives al

contingut o al receptor.

2.1.3.3.K. Bereiter i Scardamalia (1983, 1987) (vegeu 2.1.1.3.A) en el seu model estableixen tres components en el procés de revisió: comparar, diagnosticar i operar (C.D.O.). En un primer moment es compara per detectar un desajustament, seguidament es diagnostica tot buscant en el text i en els coneixements que conté la memòria a llarg termini la causa del desajustament i finalment es pren una decisió. Si s'escull alterar les intencions en comptes del text, segons aquest model, la decisió significa sortir del procés. En el moment d'operar es poden seguir dues vies: escollir la variació (canviar paraules, suprimir o afegir) o decidir deixar les coses com estan. En el cas d'escollir el canvi de text, es passa a generar el canvi d'acord amb la tàctica escollida. Tot aquest procés es reinicia tants cops com vegades es detecten desajustaments. Aquests autors no relacionen la revisió únicament amb els canvis que es porten a terme realment en el text (o esborrany) escrit, sinó que reconeixen l'existència d'operacions de revisió que no desemboquen en variacions en el text. El procés es pot aplicar a allò que es vol escriure abans d'escriure.

Bereiter i Scardamalia sostenen que, amb recolzament, els alumnes d'escola primària comencen a fer revisions notables (Calkins 1986; Graves 1979).

El programa C.D.O. (comparar - diagnosticar - operar) s'ha experimentat, amb èxit, entre alumnes de 10 i 14 anys i s'ha trobat eficaç en les millores locals (Rosat, Dolz i Schneuwly 1991). En canvi, no s'han observat millores notables en els nivells estructurals més elevats (Fayol 1987).

2.1.3.3.L. Witte (1985) seguint les idees desenvolupades per Hayes i Flower (vegeu 2.1.1.2.A.) de considerar el procés d'escriptura com a recursiu i jeràrquic, creu que la revisió es pot portar a terme tant abans d'escriure com després. L'autora remarca tres punts:

- 1) Els plans de l'escriptor es poden concretar mentalment com un pre-text, que finalment es pot posar per escrit.
- 2) La revisió del pre-text com la del text poden estar motivades per un desajust entre allò que es volia dir i el que s'ha escrit.
- 3) Tant les revisions en el text com en les del pre-text poden tenir el mateix efecte en l'escrit.

Les revisions en el pre-text ens asseguren una correcta escriptura i fa que no sigui necessària una revisió del text.

2.1.3.3.M Turco (1989) intenta caracteritzar les pràctiques dels professors per conèixer les transformacions que s'estan operant cap a una avaluació formativa. Analitza diferents pràctiques avaluatives de mestres (criteris i estratègies d'ensenyament) a partir de les seves actuacions a l'aula i en el comentari d'escrits problemàtics. I analitza també els criteris que utilitzen els professors a l'hora d'avaluar els textos escrits en el marc de l'avaluació formativa i dins la proposta d'actuació del CLID (*Classement des Lieux d'Interventions Didactiques*) de Seguy (1989). Aquesta recerca permet comprendre millor les diferències individuals que es detecten en la manera com els ensenyants aborden els problemes de l'escrit i la seva avaluació. Els mateixos resultats de la recerca apunten, segons l'autor, pistes perquè permeten als formadors de mestres trobar solucions per a la transformació de certes pràctiques. La investigació apunta que cal que els mestres disposin del temps necessari per adaptar-se al nou sistema d'avaluació.

L'autor analitza els criteris que utilitzen els mestres a l'hora d'avaluar i les estratègies d'ensenyament vinculades a aquests professors, entenent les dues vessants com a punts fonamentals per transformar

les pràctiques avaluadores dels mestres. Turco es proposa investigar el que anomena *zones intermèdies* que apareixen com a punts en transformació cap a una avaluació formativa. L'autor reconeix que el coneixement de les estratègies que utilitzen els alumnes pel que fa referència als sabers i als saber fer no garanteix la transformació immediata de les pràctiques dels mestres en l'avaluació dels escrits.

L'investigador es proposa, a partir de l'anàlisi de seqüències d'observació de classes, veure les contradiccions en els comportaments d'avaluació dels ensenyants, no com a signes d'incompetència o d'incongruència sinó com a senyals d'una evolució de l'ensenyant. Arriba a la conclusió que tot això porta al plantejament que cal una diversificació en la formació del mestre que contempli aquest punt.

2.1.3.3.N. Rosat, Dolz i Schneuwly (1991), a partir de la constatació que la revisió que es realitza a les aules és força superficial (ortografia, puntuació i vocabulari), indiquen que els alumnes no fan una revisió global del text per fer-lo més coherent, millorar-ne la cohesió i assegurar-ne una millor adaptació al destinatari, tal com assenyalava Beach (1979). En el seu estudi, de tipus experimental, proposen un ensenyament aprofundit del relat històric i del text explicatiu enciclopèdic per treballar les capacitats de revisió a partir de dues seqüències didàctiques en nens que finalitzen la primària. Els resultats del seu estudi mostren que les dues seqüències didàctiques afecten la capacitat de detecció de problemes i per tant de la revisió i aconsegueixen al mateix temps una millora en la reescriptura. En el grup experimental es subratlla que les marques sobre el text eren superiors entre aquests alumnes, la qual cosa demostra que seqüències d'ensenyament relativament llargues i centrades en qüestions específiques del text (organització del contingut, planificació del text, utilització d'unitats lingüístiques, estratègies

expressives) contribueixen a afinar la representació del funcionament del text. És a dir, una pràctica apropiada provoca una millora en la pràctica de l'escriptura.

2.1.3.3.O. *Hinckel* (1991) s'interessa per la posada en marxa dels diferents components del procés de revisió (operacions d'avaluació, de diagnòstic i de reescriptura), a partir de textos produïts per altres. En la recerca s'estudia l'efecte sobre aquestes operacions de tres factors: a) el nivell d'experiència dels subjectes, b) els diferents errors determinats experimentalment per la cruïlla de dues dimensions: la talla lingüística (mot o frase) i el nivell estructural (local, paràgraf, text), i c) el nombre de lectures del text. Es va observar que era determinant l'experiència sobre l'operació d'avaluació, però no sobre la qualitat de les modificacions aportades; un efecte del nombre de lectures únicament sobre l'avaluació i un efecte important dels diferents tipus d'errors sobre la revisió d'aquests textos.

2.1.3.3.P *Lartigue* (1991) estudia com les competències de revisió dels alumnes poden variar, segons les opcions didàctiques escollides pels mestres. El seu estudi es basa en una sèrie d'observacions i en un corpus de textos recollits en el marc de la "recerca-avaluació" portada a terme pel grup de l'INRP (Institut Nationale de Recherche Pädagogique) "*Résolutions des problèmes de français*". La recerca es porta a terme en dos tipus de classes: classes on els mestres es consideren a priori com a tradicionals i classes implicades en la recerca del grup INRP. Les conclusions a què s'arriba són que els alumnes de les classes més tradicionals realitzen i intervien menys sobre els seus escrits que els dels grups de recerca. En el primer grup la revisió és essencialment ortogràfica, mentre que en el segon grup es consideren els diferents aspectes que configuren el text escrit. És evident que l'opció didàctica del professorat influeix en la manera

com els alumnes realitzen la revisió dels seus textos escrits.

2.1.3.3.Q. *Fabre* (1991) destaca el paper de la lingüística genètica com un element necessari en l'anàlisi dels processos d'escriptura. Aquesta línia de recerca analitza els manuscrits que es donen abans d'un text acabat i que permeten reconstituir part de la seva gènesi. Els seus seguidors parteixen de la base que les esmenes que es fan en els escrits són indicis objectius de la seva gènesi, marquen els punts on l'escriptura dels mots ha estat interrompuda o ha deixat lloc a una recerca de llenguatge. *Fabre* presenta una tipologia, no solament per observar els esborranys, sinó també per comprendre tota producció no interrompuda. Es basa en els següents criteris (*Fabre* 1991:55-56):

- a) Les modificacions immediates, les que es realitzen en el transcurs de la producció; o bé les diferides, aquelles que es realitzen quan hi ha un cert acabament del text. Aquestes darreres, segons la majoria de recerques, són les que realitzen els escriptors més experimentats.
- b) Incidència que afecta les unitats més petites (correccions d'ortografia, de morfosintaxi...) o fa referència al contingut.
- c) Les esmenes que corresponen a operacions de llenguatge:
 - el reemplaçament
 - l'addició
 - la supressió
 - el desplaçament

2.1.3.3.R *Camps* (1992) en el seu estudi sobre la capacitat de revisió en nens i nenes de 13-14 anys a partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts en interaccions orals en un grup de tres alumnes, es corroboren les hipòtesis de *Witte* (vegeu 2.1.3.3.L.) en el sentit que

hi ha revisió abans de la plasmació del text escrit, a partir dels plans orals i del text intentat, o produccions orals formulades per ser escrites. Assenyala en el seu estudi que els alumnes realitzen nombroses revisions que no es reflecteixen en el text. Aquestes revisions fan referència tant als nivells més superficials com als més globals. La investigadora apunta que el seguiment de l'alumne no només ha de ser de l'escrit final sinó de tot el procés de composició. Es confirma el model de revisió expressat per Bereiter i Scardamalia, i segons el seu model aquesta operació no sempre porta a efectuar canvis en el text. La revisió en l'estudi de Camps es realitza en qualsevol moment de la producció, en ocasions es fan canvis i altres vegades es fa una avaluació positiva que comporta l'acceptació del text. La revisió és vista com un procés dinàmic que es qüestiona constantment tal com assenyala Matsushashi (1987).

L'organització de l'ensenyament de la llengua escrita en seqüències didàctiques en les quals es treballa en grup i es reflexiona oralment sobre el text escrit permet que els alumnes activin un metaconeixement que comporta en molts casos l'ús d'un llenguatge amb funció metalingüística. Els alumnes fan una representació mental de la tasca que se'ls encomana en la qual poden integrar la significativitat comunicativa i les activitats orientades a l'aprenentatge de la llengua. La investigadora conclou el seu estudi amb la necessitat de promoure la connexió entre activitats orals i escrites per facilitar l'aprenentatge significatiu de la llengua escrita.

2.1.4. LA CORRECCIÓ

Aquest apartat ens mostra la funció del mestre i de l'alumne en una correcció tradicional, així com ens acostava a una visió més completa del que hauria de ser la correcció dins de l'aula tenint en compte tots els components de la correcció

Graves (1979) comentava que quan veia mestres corregint una pila de redaccions sense els autors davant li feia l'efecte d'algú que estigués fent la manicura a un cadàver. La tradició escolar ha construït un model de mestre i d'alumne dins de l'aula en què cadascú té assignades una sèrie de tasques. Cassany (1993:17) apunta els rols establerts en la redacció en el següent quadre:

Alumne/a
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Segueix les instruccions precises del mestre. Escriu el que aquest vol.</i> • <i>No està capacitada per autocorregir-se o per corregir un company, perquè no en sap prou i podria equivocar-se</i> • <i>Espera que li corregeixin tot el que escriu. Escriure sense ser corregit perd sentit.</i> • <i>No pot cometre errors, perquè creen hàbit. Visió conductista de l'error.</i> • <i>Espera una qualificació en forma de nota.</i>
Mestre/a
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Decideix què s'ha d'escriure, com i quan.</i> • <i>La correcció és responsabilitat seva. Només ell o ella saben tot el que cal per poder corregir.</i> • <i>Està obligat/da a corregir tots els exercicis. Fer-ho és gairebé la demostració de la seva capacitat i del seu treball.</i> • <i>Ha de corregir tots els errors del text, que ha de quedar perfecte. Ha de donar solucions correctes.</i> • <i>Pot fer algun comentari a més de la qualificació.</i>

Figura 8. Quadre sobre els papers que desenvolupen el mestre i l'alumne en la tradició escolar de Cassany (1993).

Aquesta visió tradicional de la figura del mestre en el procés de composició escrita ens ajudarà a detectar fins a quin punt una escola com la d'avui, impregnada del projecte de la Reforma, manté o no el paper del mestre en la tradició de la correcció del text escrit i fins a

quin punt els mestres mostren en les seves actuacions creences tradicionals en aquest aspecte.

En tot procés de correcció de llengua escrita cal fer un inventari dels principals problemes que es poden trobar els alumnes i els mestres en l'ensenyament i aprenentatge de la producció dels escrits. Mas (1991), presenta un quadre amb l'anàlisi didàctica del saber escriure. La primera part la constitueixen una sèrie de preguntes, de la número 1 a la número 8, que col·loca implícitament o explícitament l'escriptor; les respostes a aquestes preguntes constitueixen la planificació de l'escrit (Hayes i Flower 1980-1981) (vegeu 2.1.1.2.A). De la pregunta 9 a la 16 corresponen a l'escriptura pròpiament dita, i els problemes que van del número 17 al número 19 consisteixen a verificar si l'estat del text produït és satisfactori des de tres punts de vista sobre el funcionament dels escrits (adequació, pertinença i acceptabilitat semàntica, gramatical). Aquest quadre pretén ser un model on s'articulin els referents teòrics i els elements d'ordre didàctic que constitueixen el component operacional.

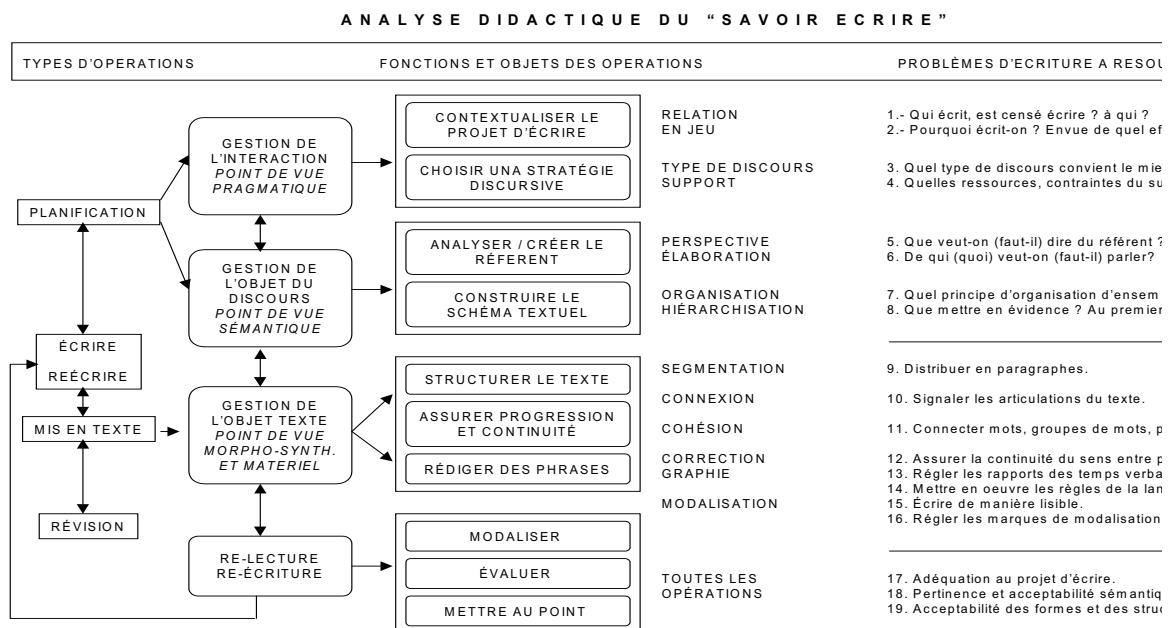


Figura 9. Quadre d'anàlisi didàctica sobre el saber escriure de Mas (1991)

Les característiques pròpies de la llengua escrita, per una banda, i el fet d'escriure, per una altra, determinen el procés de producció i correcció d'un text escrit. Harmer (1991) diferencia la llengua oral i la llengua escrita i sosté que la diferenciació és important, perquè implica diferents tipus d'exercicis centrats en aspectes concrets de la llengua i nivells diferents de correcció. Hammond (1987) afirma que amb freqüència es demana als alumnes escriure un text del qual s'ha fet la seva explicació prèvia oralment, un exercici inapropiat perquè el propòsit d'ambdós textos és el mateix i per tant l'esforç que es requereix en l'escrit no és necessari. Per això cal una didàctica específica de l'expressió escrita. D'altra banda, aquesta diferenciació posa en evidència aspectes específics de cada variant, que són els que cal que siguin avaluats.

Quines són les característiques d'un i altre codi (oral i escrit) i quines diferències existeixen entre ambdós? Cassany (1988:36-39) estableix una llista exhaustiva diferenciant aspectes contextuais i textuais.

Cassany (1988:34) sosté que la comparació entre el codi oral i l'escrit es pot realitzar des de dos punts de vista diferents: *Primero podemos comparar las situaciones de comunicación oral y las escritas para identificar las características propias de cada grupo [...] Este primer tipo de características se denominan "contextuales", porque se refieren a contexto (espacio, tiempo, relación entre los interlocutores, etc.) de la comunicación. En segundo lugar podemos comparar las características gramaticales (adecuación, coherencia, etc.) de los textos orales y de los escritos [...]. Este segundo grupo de características las denominamos "textuales", porque hacen referencia al mensaje (texto) de la comunicación.*

Pel que fa a les diferències contextuais, voldríem destacar, en primer

lloc, el procés d'elaboració del canal escrit i la referència a la correcció i reproducció del text com a accions integrants d'aquesta elaboració. En segon lloc, la separació en l'espai i en el temps entre l'emissor i el receptor, aspecte assenyalat també per Nunan (1991:83-86) i del qual es deriven dues conseqüències importants:

- a) Cal inferir el coneixement rellevant processat pel lector, decidir què s'inclou i què s'omet en el text i anticipar possibles dificultats del receptor.
- b) No hi ha "feedback" per ajustar el missatge i facilitar la comunicació.

Aquest punt té importants implicacions. Tal com assenyalen Nunan (1991) i Payrató (1988), en el canal escrit hi ha un allunyament d'espai i de temps entre l'emissor i el receptor. Malgrat això, l'escriptor ha de tenir constantment present el seu lector perquè el text escrit suposi un veritable acte de comunicació. Per arribar a aconseguir aquest objectiu un dels mitjans serà la correcció, que haurà d'anar dotant l'alumne de l'autonomia necessària per produir els seus escrits, la qual cosa inclou: adequar-se al receptor i als objectius perseguits, donar-los una organització adequada, seleccionar l'estil més convenient i trobar un grau suficient de correcció. Caldrà sotmetre l'escrit a modificacions i correccions en els diversos estadis de la producció. La correcció forma part del procés de creació de l'escrit; utilitzant el terme de Cassany (1993), "una correcció processal" que substitueix la "correcció final" tradicional. D'aquí deriva un canvi en el paper del professor, que es converteix en un monitor que ensinistra l'aprenent a assumir el paper de lector i a treballar amb els elements que ha de reunir l'escrit. El més convenient és que la intervenció del professor/a es redueixi progressivament i que al mateix temps adquireixi continguts diferents, com en el cas de la correcció en forma d'entrevista.

Graves (1983:145) en la seva proposta de com treballar

l'escriptura a l'escola i les dificultats que tenen tant l'alumne com el professor assenyala: *casi todos los chicos pueden modificar algo. Lo que cambie y cómo lo haga, depende de la fuerza y la profundidad de la manifestación personal del niño, de lo que éste ve en su redacción y de su nivel de desarrollo. Los profesores deben saber cómo revelan los niños cada uno de estos aspectos si pretenden ayudarles a corregir sus trabajos.*

2.1.4.1. Actitud davant l'error

En aquest punt entrem en l'error, que es concep com un fet positiu que ens informa del grau d'aprenentatge de l'alumnat més enllà de la comprovació de coneixements, del domini de la llengua o de la competència comunicativa. Per tant, la correcció, dins d'aquesta concepció, constitueix una tasca que aporta informació sobre l'aprenent, que va més enllà de la localització d'errors.

Corder (1991) assenyala que tots fem errors, fins i tot en la pròpia llengua; d'aquest fet se'n desprèn que cal acceptar l'error com un fet normal, no veure'l com una deficiència que ha de ser eliminada al més aviat possible, sinó com una oportunitat per mantenir una comunicació constant amb l'alumne i conèixer els processos de naturalesa diversa que tenen lloc en la seva ment. Wingfield (1975) fa un pas més: considera l'error com quelcom d'inevitable, el nostre problema no és que hi hagi errors sinó què fer-ne. En conseqüència s'imposa un treball d'anàlisi de l'error.

Kroll i Schafer (1984:136) ens proporcionen un marc general sobre qüestions relatives al tractament de l'error que pot ser interessant en el nostre estudi de la correcció en la llengua escrita. Aquest marc es defineix a partir de cinc preguntes bàsiques que ens podem fer i les seves possibles respostes segons dos enfocaments diferents en l'anàlisi de l'error.

APPROCHES TO LEARNERS ERRORS

Issue	Product Approach	Process Approach
Why should one study errors?	To produce a linguistic of what errors learners make.	To produce a psycho-linguistic explanation of why a learner makes an error.
What is the attitude toward error?	Errors are "bad" (Interesting only to the linguistic theorist).	Errors are "good" (Interesting to the theorist and teacher, and useful to the learner as active tests of his hypotheses).
What can we hope to discover from learners' errors?	Those items on wich the learner or the program failed.	The strategies which led the learner into the error.
How can we account for the fact that a learner makes an error?	It is a primarily a failure to learn the correct form (perhaps a case of language interference).	Errors are natural part of learning a language, they arise from learners' active strategies: overgeneralization, ignorance of rule restriction, incomplete rule application, hypothesizing false concepts.
What are the emphases and goals of instruction?	A teaching perspective: eliminate all error by establishing correct, automatic habits; mastery of the target language is the goal.	A learning perspective: assist the learner in approximating the target language; support his active learning strategies and recognize that not all errors will disappear.

Figura 10. El tractament de l'error segons Kroll i Schafer (1984).

Utilitzem les preguntes aquí formulades i algunes de les respostes donades com a base d'algunes idees que ens semblen oportunes. Per què hem d'analitzar els errors? Podríem formular la pregunta d'una altra manera: Per què hem d'anar més enllà del recompte d'errors – amb la posterior correcció o no- comesos pels alumnes? Anar més enllà implica anar al perquè, és a dir, a les causes de l'error. Chastain (1981:288-9) afirma, citant Corder, Duskova i Hendrickson, que les causes de l'error són variades i complexes i que la seva eliminació implica més que realitzar exercicis de repetició, estudiar gramàtica i repetir equivocacions. A partir dels errors podem obtenir informació

dels processos cognitius, dels processos d'aprenentatge activats per l'alumne. Així doncs, els errors revelen, com diuen Kroll i Schafer (1984:135), *as exceptionally interesting clues about what is going on in our students minds, as clues to the linguistic and cognitive processes that function unobserved*. En definitiva, *as clues to inner processes, as windows into the minds*. Sobre aquesta mateixa idea Corder (1971) afirma que l'error és útil com a font de coneixement dels diferents estadis d'aprenentatge. És per això que sembla raonable adoptar una actitud positiva davant l'error. Investigar l'error pot ser de gran utilitat a l'hora de construir una estratègia de treball (Kroll i Schafer 1984) tant per als alumnes com per als professors. A partir d'ara ens preguntem una sèrie de qüestions que creiem importants en el plantejament de la correcció.

2.1.4.2. Què cal corregir?

No hi ha una única resposta a aquesta pregunta, dependrà de diverses variables segons les situacions d'ensenyament-aprenentatge.

El concepte de *Competència Comunicativa*, que s'estableix com un dels objectius fonamentals de la llengua, introdueix elements que van més enllà dels més superficials i/o mecànics del text: l'acceptabilitat o l'adequació, tot allò relacionat amb la competència sociolingüística i amb la competència estratègica apuntades per Canale (1995) en són clars exemples. Partint de la definició de competència que ens ofereix Hymes (1971) com la capacitat de comportar-se adequadament i de forma eficaç en una determinada situació comunicativa, Canale desglossa el terme de *competència comunicativa* en una sèrie de subcompetències:

- Una competència gramatical (domini del pla sistèmic de la

llengua).

- Una competència sociolingüística (adequació al context; suposa un coneixement del món).
- Una competència discursiva (coneixement dels procediments necessaris per generar un text).
- Una competència estratègica (capacitat d'actuar davant d'errors o diferències).

COMPONENTS DE LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA

COMPETÈNCIA GRAMATICAL	COMPETÈNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	COMPETÈNCIA DISCURSIVA	COMPETÈNCIA ESTRATÈGICA
Domini del codi lingüístic (verbal i no verbal) Característiques i regles del llenguatge: <ul style="list-style-type: none"> • vocabulari • formació de paraules i frases • pronúncia • la ortografia • la semàntica 	Regles socioculturals d'ús. Depèn de: <ul style="list-style-type: none"> • situació • propòsit • normes i convencions • adequació significat i forma • funcions comunicatives • actituds • idees 	Manera de combinar formes gramaticals i significats S'aconsegueix amb: <ul style="list-style-type: none"> • la cohesió. • la coherència 	Domini d'estratègies de comunicació verbal i no verbal

Figura 11. Els components de la competència comunicativa de Canale (1995).

El model d'escriptura de Hayes i Flower (1980:11) (vegeu 2.1.1.2.A) defineix les principals operacions que es generen en el procés d'escriure, com per exemple l'execució gràfica de les lletres, el compliment de normes ortogràfiques, lèxiques i sintàctiques, etc. Per Hayes i Flower són tan sols una part de tot el procés, alguns dels elements dels quals forma part la correcció. Aquest punts són

susceptibles d'entrar en la correcció, i Cassany (1993:34) proposa un esquema dels diferents aspectes a corregir en un escrit on hi apareixen molts d'aquests punts i d'altres que completen les propietats del text susceptibles de ser corregides.

PROPIETATS DEL TEXT	
<i>NORMATIVA</i>	ortografia morfologia i sintaxi lèxic (barbarismes, precisió...)
<i>COHESIÓ</i>	puntuació (signes, majúscules...) nexes (marcadors textuais, conjuncions...) anàfores (pronoms, sinòmins, hiperònims, elisions) altres (verbs, determinants, ordre dels elements de la frase...)
<i>COHERÈNCIA</i>	selecció de la informació (idees clares i rellevants) progressió de la informació (ordre lògic, tema/rema...) estructura del text (parts, introducció, conclusió...) estructura del paràgraf (extensió, unitat...)
<i>ADEQUACIÓ</i>	selecció de la variant (dialectal o estàndard) selecció de registre (formal/informal, objectiu/subjectiu...) fórmules i girs estilístics propis de cada comunicació
<i>ALTRES</i>	disposició del text en el full (capçalera, marges...) tipografia (negreta, cursiva, subratllat...) estilística (complexitat sintàctica, repetició lèxica...) variació (riquesa de lèxic, complexitat sintàctica...)

Figura 12. Propietats del text de Cassany (1993).

Una altra proposta d'aspectes a tenir en compte en la correcció és la que es dóna en els seminaris monogràfics de formació de mestres del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) sobre el treball ortogràfic en l'expressió escrita, adreçats a mestres de primària. Si bé es mantenen els aspectes que apunta Cassany, es perfilen molt més i s'adeqüen a la feina del mestre de primària. Així doncs, els elements més gràfics sorgeixen sota un mateix títol: la presentació. La normativa que apuntava Cassany apareix com a correcció gramatical i es desglossa en una sèrie de punts que es defineixen. La coherència i la cohesió apareixen igual. Cal destacar que cada aspecte està definit en funció de l'ús que en pugui fer el mestre a l'aula.

ASPECTES QUE CAL TENIR EN COMPTE EN LA CORRECCIÓ	
PRESENTACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> • Posar el títol. • Deixar marges. • Fer la lletra clara. • La disposició del text en el full que sigui correcta.
ADEQUACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> • Registre (nivell de llenguatge). • El vocabulari és apropiat : al receptor al tema al tipus de text (tipologia textual).
COHERÈNCIA	<p>Aspectes relacionats amb la informació:</p> <p>Expressa les dades necessàries. Hi ha informació innecessària. Hi manquen idees per a la comprensió del text.</p> <p>Aspectes relacionats amb l'estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hi ha una adequació lògica de la informació. • Les idees, els fets, les accions, les institucions queden suficientment justificats. • Intercala un personatge o fet deslligat del context. • Paràgrafs: Separa el text per paràgrafs. Cada paràgraf conté una idea. Aquesta idea està relacionada amb la informació del paràgraf anterior.
COHESIÓ	<p>Puntuació:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Per excés: Interrupció incorrecta d'un paràgraf. Interrupció incorrecta d'una frase. Utilització de punt o coma en lloc de connectors. • Per defecte: No utilització del punt i a part per separar paràgrafs. • Frases molt llargues. • No utilització del punt com a forma de separació de frases. • Altres errors: Utilització de la coma en lloc del punt per separar frases. <p>Anaforismes: Repetició d'una mateixa paraula sense substituir-la per sinònims, pronoms.</p> <p>Temps verbals:</p> <p>Canvi injustificat en l'ús de temps verbal. Manca de concordança.</p> <p>Connectors:</p> <p>Hi ha conjuncions mal utilitzades (que, doncs, perquè...) Hi ha adverbis mal utilitzats (llavors, aleshores...) Hi ha locucions mal utilitzades (no obstant això, més aviat...)</p>
CORRECCIÓ GRAMATICAL	<p>Morfosintaxi:</p> <p>Hi ha ordre en els elements d'una frase. Hi ha concordança: de gènere de nombre</p> <p>Lèxic:</p> <p>Expressa cada concepte amb el mot adequat. Utilitza reiteradament mots genèrics. Fa interferències lingüístiques . Fa calc de la llengua oral.</p> <p>Fonètica i ortografia:</p> <p>Hi ha errades : d'ortografia natural dígrafs plurals adjectius invariables separació correcta de les síl·labes al final de la línees majúscules.</p>

Figura 13. Aspectes a tenir en compte en la correcció del SEDEC 1992-1993.

De tots aquests elements, hi ha aspectes relacionats amb la coherència i l'adequació que resulten especialment difícils de corregir (Cassany 1993), a diferència d'aquells més lligats a la part més superficial del text. Malgrat tot, es tracta de components fonamentals per a la comunicació.

2.1.4.3. Quan i on corregir?

Són dues qüestions que en certa manera es condicionen entre si i en certa manera, no. Dependrà del que entenguem per "quan", ja que ens podem referir a dues coses diferents:

- Quant de temps després que els alumnes hagin escrit.
- Si entenem el procés de producció com un procés recursiu i no lineal (Camps 1990; Hayes i Flower 1980; Sommers 1980; Emig 1974...), en quin moment del procés de producció de l'escrit.

La primera qüestió no afecta tan sols la nostra pròpia organització del temps de què disposem, sinó que va més enllà: *En general, cal tenir en compte el temps que transcorre entre la redacció i la revisió per formular els objectius didàctics de la correcció (Cassany 1993:53).*

Cassany (1993:53) estableix dos tipus de correcció, segons aquest criteri: la "diferida en el temps", aquella en la qual el temps que passa entre la realització de l'exercici i la seva correcció i devolució és llarg; i la "immediata", aquella en la qual el temps que separa la redacció de la correcció és relativament curt. Exemples d'aquest últim tipus de correcció són la correcció "in situ", que té lloc a la mateixa aula, i l'entrevista oral, en la qual l'alumne i el professor parlen sobre el que s'està escrivint.

Pel que fa a la segona qüestió sobre el moment del procés de producció de l'escrit en què cal corregir, en la pròpia pregunta es troba implícita la consideració de la producció escrita com un procés en el qual intervenen diversos factors i en el qual es poden distingir diverses operacions cognitives i moments d'execució. Com hem comentat anteriorment (vegeu 2.1.1.1 i 2.1.1.2.) amb l'existència de dos tipus de models d'escriptura: els models per etapes i els cognitius. Una característica fonamental dels segons models és la consideració del procés d'escriptura com a recursiu, on trobem com a elements la revisió (vegeu 2.1.3.2.) i la correcció (vegeu 2.1.4.). La correcció, com a part del procés de producció, apareix en diferents moments. Raimés (1983: 139-141) ens mostra de forma gràfica la diferència entre un procés lineal d'escriptura i un de recursiu en la pràctica de l'escriptura en la classe. Cada model comprèn els següents apartats:

Model lineal:

1. Selecció del tema.
2. Preparació de l' escriptura i activitats de preescriptura.
3. Escriptura.
4. Reescriptura, edició i lectura de comprovació.
5. Correcció del professor.

Model processal recursiu:

1. Selecció del tema per part del professor i dels alumnes.
2. Preparació per a l' escriptura i activitats de preescriptura.
3. Lectura per part del professor de notes, llistes, esquemes, etc. i formulació de suggeriments.
4. Escriptura del primer esborrany per part de l' estudiant .
5. Elaboració, per part de l' estudiant, d' un esquema del primer esborrany.
6. Lectura de l' esborrany per part del professor i de l' estudiant i formulació de comentaris i suggeriments sobre el contingut.
7. Escriptura del segon esborrany per part de l' estudiant.
8. Lectura del segon esborrany per part de l' estudiant amb l' ajut de plantilles o qüestionaris de comprovació i introducció de canvis.
9. Lectura del segon esborrany per part del professor i senyalització dels aspectes positius i dels elements a millorar.
10. Escriptura del tercer esborrany per part de l' estudiant.
11. Edició i lectura de comprovació per part de l' estudiant.
12. Avaluació, per part del professor, dels progressos del primer al segon esborrany.
13. Assignació, per part del professor, de tasques posteriors que ajudin a millorar els aspectes menys consistents.

Figura 14. Model lineal i recursiu de la composició escrita de Raimés (1983)

Els elements innovadors del model processal recursiu són, per una banda, l'aparició de la correcció en diferents moments del procés d'elaboració de l'escrit; i per una altra banda, l'assumpció de la correcció per part tant dels professors com dels alumnes. D'aquesta manera, la composició escrita es converteix en una interacció entre l'escriptor i el receptor, i el fet d'escriure en un procés de descobriment. A més dels dos elements, apuntats cal destacar l'èmfasi que es posa en l'elaboració de material previ -l·listes, notes, esquemes- i d'esborranys, un dels hàbits que més costa crear i que diferencia en gran mesura els escriptors experts dels inexperts. Sobre les característiques d'uns i altres cal apuntar les que cita Cassany (1993:22-23) i les de Kroll i Schafer (1984:142).

2.1.4.4. Qui ha de corregir?

Com ja hem apuntat anteriorment, l'objectiu fonamental d'un escrit és comunicar i no podem saber si hem tingut o no èxit en el nostre objectiu comunicatiu fins que l'escrit el llegeix el destinatari. Conseqüència d'això és la necessitat d'introduir el receptor en el procés de l'escriptura, un receptor si és possible real. Es veu la necessitat que l'escrit sigui "corregit", verificat en la seva intenció comunicativa mitjançant la seva utilització en una situació real sempre que sigui factible. Si no és així, cal introduir el paper de receptor. La pregunta que es planteja a continuació és qui ha d'assumir aquest rol.

La resposta presenta dues vessants. Per una banda, es contempla la necessitat d'introduir el rol de receptor mitjançant la participació d'una persona aliena a qui escriu. Qui ha de ser? ¿És preferible l'assumpció d'aquest paper per part d'un altre estudiant, fent que els alumnes es responsabilitzin del seu aprenentatge participant activament en la correcció?. Cal assenyalar una sèrie d'inconvenients a aquesta possibilitat (Cassany 1993:50-51) com són les limitacions

dels coneixements de tots els aspectes que configuren un text. A més, la poca experiència de l'alumne en la correcció fa que en moltes ocasions es desenvolupi una excessiva competitivitat. Per acabar cal assenyalar la poca autoritat que té entre els alumnes la correcció entre ells ja que sempre s'espera la verificació final del professor.

Per una altra banda, és imprescindible que el mateix escriptor assumeixi, mentalment, el paper de receptor. L'autocorrecció es presenta com una forma enriquidora que cal fomentar tot i tenint en compte les limitacions de certs alumnes en la recerca de procediments que els ajudin a la solució de l'error. Segons Ribas (1996), *la formulación explícita de los problemas es especialmente necesaria, ya que si los alumnos no son conscientes del error, y de qué tipo de error, difícilmente podrán interesarse en su solución.*

Lassalas (1985) presenta una forma de gestionar l'espai i el temps de la classe perquè siguin els mateixos alumnes els qui avaluïn les seves produccions. Aquest estudi permet veure com els nens descobreixen el seu paper en l'elaboració i la posada en marxa de criteris avaluatius aplicables als textos escrits de la classe. Descobreixen que ells són ara els que exerceixen el paper tradicional del mestre.

Garcia-Debanco (1985:3) proposa convertir els alumnes en agents actius en l'avaluació dels seus escrits. Per tal d'aconseguir-ho, estableix una sèrie de premisses perquè l'avaluació de l'escrit sigui útil per a l'aprenent: que aquest sàpiga sobre què se l'avaluarà, sigui capaç de localitzar les errades que ha realitzat, pugui rectificar el resultat a partir d'una intervenció pedagògica apropiada i sigui conscient del que ha d'aprendre. Aquest model s'emmarca dins del que és l'avaluació formativa.

En definitiva, el paper del professor ha de ser el de guia i dinamitzador tot facilitant la correcció de l'error per tal que arribi a considerar-se un fet natural. L'alumne no s'ha de preocupar del perquè comet errors, sinó que ha de comprendre que l'error és

quelcom de natural i necessari per aprendre.

2.1.4.5. Com corregir?

Són diverses les preguntes al voltant d'aquest punt. Cassany (1993:54) fa referència, entre altres, a les següents: què es corregeix en cada tipus de text?, què es corregeix en cada moment del procés de composició?, què cal fer: marcar la incorrecció o donar la solució?, quina és la manera més clara de marcar un text?

No pretenem desenvolupar una discussió exhaustiva sobre aquest punt, però sí que veiem convenient oferir algunes respostes a partir de propostes de diversos autors.

Raimés (1983:142) estableix uns principis bàsics aplicables a qualsevol correcció:

1r Llegir tot l'escrit; abans no assenyalar res.

2n Buscar tant els aspectes positius com negatius del text i comunicar-los a l'alumne.

3r Si s'utilitza un sistema de signes, familiaritzar-hi els alumnes i donar-los oportunitats perquè l'utilitzin.

4t Dissenyar una estratègia pròpia de tractament dels errors, que contempli aspectes com: si es corregiran els errors o només se n'indicaran alguns i quins seran; decidir quina importància es donarà als diferents tipus d'errors.

5è Recordar que l'objectiu de la lectura de l'escrit per part dels professors/es no és jutjar la qualitat de l'escrit, sinó ajudar a qui l'escriu per millorar-lo. La segona actitud correspon a la del professor/a; la primera a la d'un/a examinador/a.

A continuació es presenten cinc tècniques que es poden utilitzar per

respondre als escrits dels estudiants:

1 Comentaris escrits

2 Entrevistes

3 Plantilles de comprovació (checklists)

4 Correcció alumnes – alumne

5 Autocorrecció

2.1.4.5. A. Els comentaris escrits

Els comentaris una mica extensos –paràfrasis, preguntes, suggeriments, etc.- resulten més productius que les petites anotacions al final d'un escrit del tipus "força bé". Aquests comentaris han de referir-se, en primer lloc, als aspectes positius del text, i en segon lloc, a aquells aspectes que poden millorar-se. Les indicacions han de ser clares i ordenades, tot donant suggeriments o instruccions que l'alumne pugui seguir fàcilment. Certs suggeriments poden ser substituïts per preguntes que portin l'alumne a trobar per si mateix altres opcions. Aquesta és una de les raons que Sommers (1982:160) presenta per justificar la utilització de comentaris escrits: contribueixen a generar preguntes des del punt de vista del lector, amb l'objectiu de comprovar si el que vol dir l'escriptor ha arribat plenament al lector. En cas de no ser així, cal veure quins problemes hi ha en l'escrit des de la perspectiva de la recepció. Aquests comentaris poden, fins i tot, anotar-se a la classe, a mesura que el professor comprova el que fan els alumnes (Raimés 1983:144). Des del nostre punt de vista, aquest mètode té un valor afegit ja que pot provocar comentaris dels propis estudiants, en un efecte dòmino que pot resultar beneficiós en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

2.1.4.5.B. Les entrevistes

Raimés (1983) considera les entrevistes personals com una de les millors maneres d'ajudar els estudiants a millorar la composició escrita; en ocasions, és l'única forma de saber amb certesa el que volien expressar. Aquesta tècnica sembla especialment útil per diverses raons:

1r. Suposa una atenció personalitzada, especialment estimulante per a l'estudiant.

2n. Permet una comunicació real, una interacció en dues direccions, que pot resultar extremadament clarificadora per a ambdues parts: per a l'alumne, perquè li permet obtenir un feedback més ampli i complet que el simple comentari, i per al professor, perquè li proporciona informació sobre la intenció de l'escrit i li ofereix l'oportunitat d'encetar un diàleg viu amb l'alumne.

2.1.4.5.C. Les plantilles de comprovació o graelles (checklists)

Les plantilles de comprovació poden ser utilitzades tant per alumnes com per professors i els seus continguts poden variar: preguntes sobre l'organització del text, instruccions sobre gramàtica...

L'ús de plantilles exigeix la reflexió prèvia sobre els aspectes de l'escrit que han de ser considerats i l'establiment d'unes prioritats en la correcció que han d'estar d'acord amb la naturalesa i els objectius de l'escrit. A més, en el cas que es facin a partir dels elements treballats a classe, dels quals s'espera una utilització adequada, constitueix un repàs i recordatori del que s'ha fet, una forma de controlar el procés de treball durant el curs. Aquesta reflexió es relaciona amb el punt sobre criteris didàctics (vegeu 2.1.6.) que

exposarem més endavant. Jolibert i l'equip de recerca d'Écouen (1992) mostren diferents graelles sobre diversos tipus de text que es poden treballar a la primària i n'expliquen tant la seva gènesi com l'aplicació a les aules del nostre país.

2.1.4.5.D. La correcció alumnes-alumne/a

Si es donen instruccions clares i específiques als alumnes sobre el que cal buscar en un escrit i el que s'ha de fer, els mateixos alumnes poden actuar perfectament com a lectors-correctors, la qual cosa constitueix, a més, un recurs molt útil per a grups nombrosos. Les formes de treball són diverses, des del treball en petit grup fins al de tot el grup a classe analitzant, amb l'ajut del retroprojector, exercicis fets pels mateixos alumnes.

2.2.4.5. E. L'autocorrecció

Encetem aquest punt amb la següent citació:

What students really need, more than anything else, is to develop the ability to read their own writing and to examine it critically, to learn how to improve it, to learn how to express their meaning fluently, logically, and accurately. They need to be able to find and correct their own mistakes (Raimés 1983:149).

A més, els alumnes necessiten saber quan han de revisar i corregir el que escriuen. Raimés (1983) suggereix tècniques per desenvolupar l'hàbit d'autocorrecció:

- 1r. Animar-los a no preocupar-se per la gramàtica ni l'ortografia

quan facin esborranys i motivar-los perquè es centrin en la generació i anotació d'idees. Tal com ho fan els escriptors experts. *Mistakes are totally acceptable in this context* (Raimés 1983:150).

2n. Suggestir que després d'escriure un esborrany, el guardin com a mínim un dia abans de llegir-lo. També el pot retenir el professor uns dies i tornar-los-el sense corregir.

3r. Ensenyar a utilitzar el diccionari i la gramàtica com a referència.

4t. Donar temps per utilitzar les plantilles de comprovació, elaborar esquemes, consultar llibres, etc

L'autora presenta cinc tècniques que van, per una banda, des de la màxima intervenció del professor, amb l'anotació de comentaris, fins a l'autocorrecció; i, per una altra banda, des d'una major utilització de la correcció escrita fins a la correcció mixta que suposa l'autocorrecció, passant per la correcció oral en el diàleg entre alumnes.

Una progressió similar és la de Wingfield (1975) (citada a Byrne 1980:175-177), que proposa igualment cinc tècniques que es diferencien no només en la intervenció del professor o alumne en la correcció, sinó també pel tipus d'errors als quals s'apliquen:

1. El professor dóna pistes per a l'autocorrecció.
S'aplica a errors clarament definits i identificables per l'alumne. S'exclouen els errors lèxics i els usos inapropiats.
2. El professor corregeix l'escrit.
S'aplica a errors lèxics, usos inapropiats...
3. El professor anota comentaris al marge o al peu de pàgina.

S'aplica a errors d'inadequació en un context donat d'una estructura ben construïda.

4. Entrevista.

S'aplica al mateix tipus d'errors que la tècnica anterior per guanyar efectivitat.

5. Treball amb tot el grup.

S'aplica als errors més generals i comuns.

Sobre aquesta última tècnica, Harmer (1991:147) suggereix que es fotocopii un exercici del qual prèviament s'ha esborrat el nom de l'autor, i es distribueixi per la classe per tal que entre tots es pugui fer la correcció. En aquest cas, com en el de l'ús del retroprojector suggerit per Ann Raimés, es "recicla" un material que sovint no es valora per convertir-se en un material de treball per a la millora del grup.

Gadeau (1989) assenyala que una didàctica de l'escrit fonamentada sobre l'avaluació formativa de les produccions dels alumnes imposa la posada en marxa de dispositius que permetin l'apropiació de criteris d'avaluació per part dels alumnes. Proposa instruments com llistes sobre regles d'escriptura per a un tipus de text escrit, de preguntes sobre una activitat... Altres formes les constitueixen els esquemes de referència, com són l'esquematzació de l'estructura d'un relat, les regles d'ús dels temps verbals segons el tipus d'escrit... També hi trobem taules de comparació sobre diferents tipus de text. Hi ha instruments que són per consultar, altres són fitxes de treball sobre les quals s'ha d'intervenir; alguns fan sorgir problemes, altres donen elements per resoldre'ls, la majoria desenvolupen simultàniament diverses d'aquestes opcions.

Gadeau insisteix que la utilització d'instruments no és un fi en ell mateix, només és un mitjà perquè els alumnes puguin adoptar els

critèris d'avaluació d'un escrit: *évaluer sans outil, sans ces références explicites communes que sont des critères énoncés par écrit, c'est courir le risque de soumettre l'évalué à la subjectivité de l'évaluateur et à ses représentations de la norme* (Gadeau 1989:49).

Gadeau fa un estudi comparatiu entre a) classes on s'avalua sense instruments i on triomfa la norma, on els criteris de qui avalua resten amagats a l'avaluat, i b) classes on s'utilitza una avaluació amb *un instrument qui actualise, en didactique de l'écriture, une pédagogie du traitement de l'erreur et substitue à la soumission à la norme un travail d'élucidation des problèmes* (Gadeau 1989:51). Assenyala també que la utilització d'instruments no garanteix una avaluació formativa, per això cal veure quina concepció es tenen dels instruments i quin ús se'ls dona en la formació de l'alumne en la llengua escrita. Conclou el seu estudi assenyalant que la utilització d'instruments introdueix racionalitat en el procés didàctic

2.1.5 EL CURRÍCULUM OFICIAL

A continuació situarem el nou currículum dins del context en què sorgeix, en aquest punt es presenta i analitza, a nivell de contingut, tot allò que apareix en el currículum oficial relacionat amb el nostre tema d'estudi: la correcció del text escrit.

Amb la implantació de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) - llei 1/1990 del 3 d'octubre de 1990-, l'administració del nostre país demostra estar atenta a les necessitats del moment i a la inquietud de millorar la qualitat de l'ensenyament. Aquesta reforma educativa neix com una resposta a una societat que ha canviat enormement des de la darrera reforma educativa que va ser aprovada al 1970. En primer lloc, s'argumenta la necessitat d'adaptar el sistema educatiu al període d'edat que comprèn l'educació obligatòria (dels 6 als 14 anys en l'antic sistema i dels 6 als

16 anys en el nou). En segon lloc, es considera que ha de ser suficientment flexible com per permetre satisfer els diferents interessos, necessitats i aptituds dels alumnes.

Segons un dels principals teòrics de la Reforma Educativa -Coll (1990)-, els eixos fonamentals de la reforma poden resumir-se en dos: a) L'enfocament constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge, que considera l'alumne com el centre del procés educatiu, i b) una descentralització de les competències educatives en l'elaboració del currículum a favor dels ensenyants i per tant una acceptació de la diversitat curricular.

Per aconseguir aquests objectius calia una reforma del currículum tant en el seu aspecte més formal com en el mateix sistema d'ensenyament. Aquest currículum es basa en quatre fonts o perspectives: l'epistemològica, la pedagògica, la sociològica i la psicològica. La primera és la que ha tingut tradicionalment un paper més rellevant en l'elaboració dels currículums, ja que són els especialistes en cada matèria els que determinen els continguts que cal aprendre i expliciten l'estructura lògica que els relaciona.

La font pedagògica compta amb l'experiència i els treballs de recerca per especificar quines aplicacions didàctiques funcionen millor en un context i permet que el currículum pugui ser flexible segons el seu context d'actuació

Si pensem en els continguts que un alumne ha d'aprendre, per a poder desenvolupar-se en la nostre societat, això és el que defineix la font sociològica. Procura que el procés d'aprenentatge escolar giri al voltant d'una formació integral que es planteja en termes de capacitats que cal assolir i d'aprenentatges funcionals.

Finalment, la font psicològica ens ajuda a entendre i preveure com es produeix l'aprenentatge tot comptant amb els requisits que l'afavoreixen, previs a la concreció de la intervenció didàctica.

Aquesta font ens aporta les bases psicopedagògiques de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.

El Decret 75/1992 pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments obligatoris de l'Educació Primària, vigent actualment, defineix el currículum com el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació que guien l'acció tot això, diposat en diferents àrees. A partir d'aquestes disposicions generals, cada claustre de professors elabora el seu Projecte Curricular, on es completa i es desplega el currículum oficial a partir de la realitat sociocultural de cada centre. El currículum presenta tres nivells de concreció: un primer nivell prescriptiu és el que marca el Govern; un segon nivell, on cada centre reelabora o modifica el que hi ha exemplificat; el tercer nivell de concreció el constitueix la programació de cicle entesa com a conjunt d'unitats de programació.

El primer nivell de concreció, que com hem assenyalat és el prescriptiu, parteix del marc legal bàsic (la Constitució i les lleis orgàniques), a més de les finalitats del sistema educatiu i els objectius generals de l'ensenyament obligatori. Aquest primer nivell inclou els objectius generals de cada etapa i els objectius generals de cada àrea en cada etapa, dels quals sorgeixen els blocs de contingut de cada àrea, els objectius terminals per a cadascuna de les àrees en cada etapa i les orientacions didàctiques.

Per sota d'aquest nivell trobem el segon nivell de concreció que cada centre ha anat adaptant a les seves necessitats.

El tercer nivell de concreció és el més immediat a la realitat de l'aula i es materialitza en el treball conjunt dels mestres d'un cicle o un nivell, a més de la planificació de cada docent amb el seu grup.

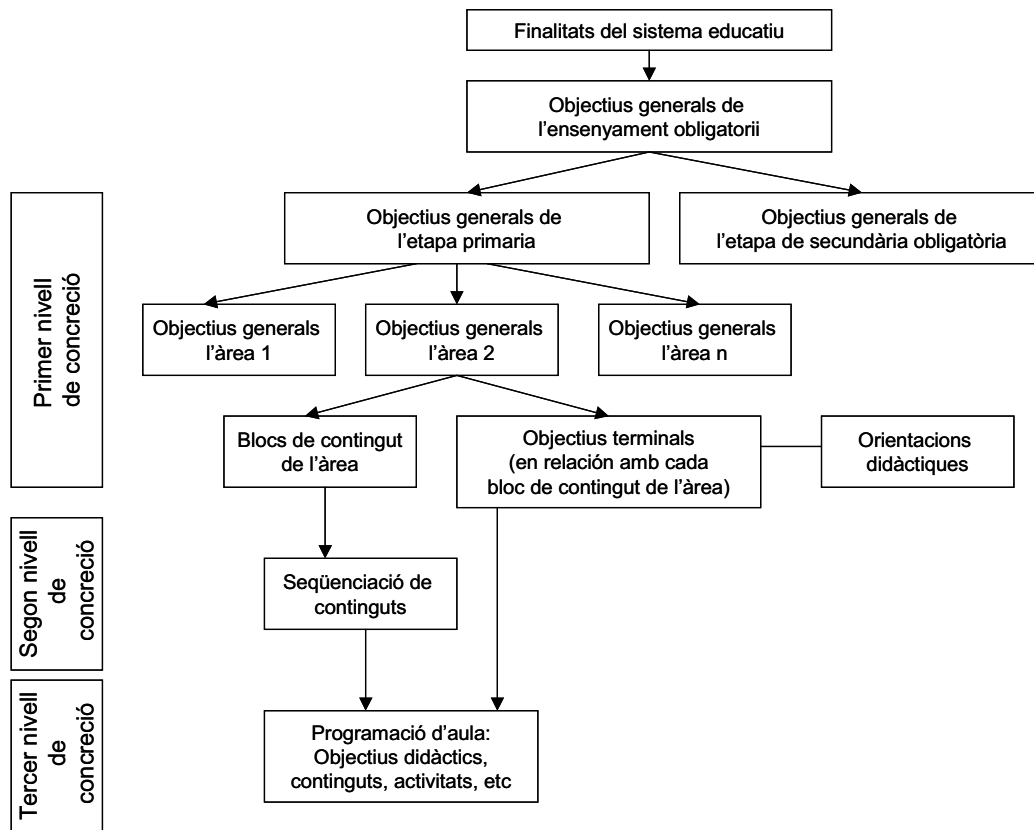


Figura 15. Nivells de concreció del currículum d'Antúnez i altres (1991)

El currículum que estableix aquest sistema educatiu es basa en la consideració de l'alumne com a eix de la tasca docent i que és ell mateix el que construeix la seva xarxa d'aprenentatges a partir del que ja sap. Es tracta d'una visió constructivista del procés d'aprenentatge. La intervenció pedagògica s'haurà d'adequar a aquesta concepció, afavorint la incorporació de nous aprenentatges a partir dels coneixements previs dels alumnes.

La principal referència del currículum actual és la psicologia cognitiva: Vigosky, Piaget i Ausbel, entre d'altres. Els coneixements que s'han d'ensenyar han de partir dels coneixements previs dels alumnes i arribar a un aprenentatge significatiu (Ausbel). Perquè l'aprenentatge

arribi a ser significatiu calen una sèrie de condicions: que l'objecte d'aprenentatge sigui potencialment significatiu, que l'alumne tingui coneixements previs sobre el tema i que l'actitud de l'alumne sigui positiva. Parlar d'un aprenentatge significatiu comporta entendre que l'aprenentatge és funcional, perquè els nous continguts assimilats es podran tornar a fer servir en el moment que sigui necessari, fins i tot en contextos diferents a aquells en què s'ha portat a terme l'aprenentatge.

Pel que fa a l'àrea de llengua, el seu ensenyament i aprenentatge es plantegen des d'un punt de vista instrumental, tant per a la comunicació com per a la resta d'aprenentatges.

2.1.5.1 La correcció i el currículum oficial

Un cop vist com s'organitza el currículum esbrinarem quins punts tenen connexions amb el nostre treball per veure fins a quin punt els mestres en fan una adequació a la realitat de la seva aula. El currículum només apunta pinzellades entorn a la correcció del text escrit que tractarem de buscar per tal de treure'n les conclusions pertinents de forma globalitzada. Anirem resseguint aquestes pinzellades punt per punt, en l'ordre que apareixen en el text. Buscarem les paraules clau que es relacionen amb el nostre tema d'estudi i a partir d'aquí analitzarem el context en el que aquestes apareixen per tal d'extreure els principis de la Reforma respecte a la correcció; veurem quines pistes ens dóna el currículum per afrontar aquesta tasca a les aules. Al final d'aquest punt es sintetitza tot el que s'ha anat trobant.

ANÀLISI DEL CONTINGUT DEL CURRÍCULUM PEL QUE FA A LA CORRECCIÓ
ÀREA DE LLENGUA

INTRODUCCIÓ	ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES PER DISSENYAR ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE. Treball sistemàtic de la llengua: fonètica, ortografia, lèxic, gramàtica.	ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES PER DISSENYAR ACTIVITATS D'AVALUACIÓ L'escriptura
<p>Les activitats centrades en els aspectes gramaticals han de tenir com a finalitat principal la reflexió i la correcció de les prèpies produccions (...) Pàg. 27.</p> <p>(La correcció com a finalitat en el treball d'aspectes gramaticals).</p>	<p>La reflexió conjunta, entre els nens i les nenes d'una mateixa classe, i les tècniques de consulta són elements d'ajuda importants per crear l'hàbit d'autocorrecció. Pàg. 32.</p> <p>(La tècnica de l'autocorrecció)</p> <p>L'actitud del mestre i la mestra davant les errades sempre ha d'estar relacionada amb la funcionalitat del text; per tant, el nivell d'exigència ha de ser coherent amb el que convé ensenyar a cada curs i caldrà que sigui molt estricte qual el que s'escriu s'ha copiat i ser més flexible en els textos creatius. Pàg. 32</p> <p>(La utilització de criteris)</p>	<p>En l'avaluació de l'escriptura, la utilització de pautes d'observació que concretin els criteris de correcció pot afavorir l'avaluació i, si són coneguts pels alumnes, poden ser una eina eficaç per a l'aprenentatge, ja que fomenten l'autocorrecció (...). Pàg 33</p> <p>(La utilització de criteris amb pautes d'observació).</p> <p>L'observació i correcció de textos escrits en diferents moments del procés d'escriptura, i no solament del resultat de la redacció, matisa l'avaluació. A més, és una activitat molt útil per a l'aprenentatge. També és convenient centrar-se en alguns aspectes concrets que els alumnes hauran de conèixer, i no voler ser exhaustius a la correcció de tots els escrits dels alumnes: amb tot cal que el mestre o la mestra tingui la necessària exigència i sistematització que assegurï la motivació i l'interès dels alumnes per millorar la seva expressió escrita. Pàg. 33-34</p> <p>(La correcció processal, els criteris de correcció, la funció del mestre)</p> <p>Per una avaluació global més adequada i bjectiva, cal partir de les dades que es poden extreure d'una avaluació inicial. Després s'haurà de constatar el progrés dels alumnes, tot observant els processos de redacció, i, finalment, amtisar-ho tot amb la correcció de textos escrits en situacions més formals que es puguin comparar amb l'avaluació inicial. Pàg. 34.</p> <p>(La correcció com a eina que perfila l'avaluació del text)</p>

En l'apartat del currículum que es fa referència a l'àrea de llengua hi ha un esment a la finalitat del treball d'aspectes gramaticals per a la reflexió i la correcció de les pròpies produccions (Currículum de primària: 27). La correcció és entesa com una activitat més que ha de realitzar l'alumne per aconseguir els objectius de llengua que pretén la Reforma Educativa.

Més endavant, en les orientacions didàctiques que es donen per realitzar les activitats d'ensenyament-aprenentatge referides al treball sistemàtic de la llengua (fonètica, ortografia, lèxic i gramàtica), es torna a apuntar la tècnica de l'autocorrecció: *La reflexió conjunta, entre els nens i les nenes d'una mateixa classe, i de les tècniques de consulta són elements d'ajuda importants per crear l'hàbit de l'autocorrecció* (Currículum de primària:32).

La correcció per part de l'alumne reapareix en el punt de les orientacions didàctiques per al disseny d'activitats d'avaluació en l'escriptura. A més, s'especifica la necessitat d'utilitzar uns criteris diferents segons la tipologia textual i que aquests siguin coneguts pels alumnes per tal d'afavorir-la: *En l'avaluació de l'escriptura, la utilització de pautes d'observació que concretin els criteris de correcció pot afavorir l'avaluació i, si són coneguts pels alumnes, poden ser una eina eficaç per a l'aprenentatge, ja que potencien l'autocorrecció* (Currículum de primària: 33).

Pel que fa al paper del mestre, es fa referència a quina ha de ser la seva actitud davant les errades que fan els alumnes, sempre diferenciada i relacionada amb el tipus i la finalitat del treball *L'actitud del mestre i la mestra davant les errades sempre ha d'estar relacionada amb la funcionalitat del text; per tant el nivell d'exigència ha de ser coherent amb el que convé ensenyar a cada curs i caldrà que sigui molt estricte quan el que s'escriu s'ha copiat i ser més flexible en els textos creatius* (Currículum de primària:32).

En certa manera s'esbossen pistes sobre quins han de ser els

critèris que el mestre o la mestra ha de tenir en compte, segons diferents tipus de text i la funció que se'ls doni.

La correcció juntament amb l'observació constitueixen i formen part de l'avaluació de la llengua escrita. La llengua escrita vista en el transcurs del seu procés i no solament com a producte final. A més, es constata com una activitat al servei de l'aprenentatge. *L'observació i correcció de textos escrits en diferents moments del procés d'escriptura, i no solament del resultat de la redacció, matisa l'avaluació. A més, és una activitat molt útil per a l'aprenentatge. També és convenient centrar-se en alguns aspectes concrets que els alumnes hauran de conèixer, i no voler ser exhaustius a la correcció de tots els escrits dels alumnes* (Currículum de primària: 33). Un altre punt important és el de deixar de banda la visió tradicional del mestre com a corrector exhaustiu.

Hi ha un moment en l'avaluació del text escrit i per garantir la seva objectivitat en què el mestre s'ha d'implicar en la correcció dels escrits per perfilar l'avaluació de l'alumne, sempre que es doni en situacions formals i es pugui comparar amb una avaluació inicial. *Per una avaluació global més adequada i objectiva, cal partir de les dades que es poden extreure d'una avaluació inicial. Després s'haurà de constatar el progrés dels alumnes, tot observant els diferents processos de redacció, i, finalment, matisar-ho tot amb la correcció de textos escrits en situacions més formals que es puguin comparar amb l'avaluació inicial.* (Currículum de primària: 34)

En resum, podríem dir que el Currículum oficial de primària estableix una sèrie de pistes i pautes de com enfocar la correcció en diferents moments del seu desplegament. Primer, s'entén la composició escrita en el seu procés i no només com a producte final; segon, la importància de l'alumne com a protagonista en la correcció de la llengua escrita; tercer, la manera de corregir per part del mestre,

que no ha de ser una correcció exhaustiva, sinó que ha d'estar d'acord amb els objectius plantejats en l'escrit, així com en les característiques pròpies de cada alumne; quart, els criteris de correcció han de ser diferenciats segons l'escrit i coneguts pels alumnes; i en darrer lloc, es destaca la correcció com a element que ajuda a matisar l'avaluació i que està al servei de l'aprenentatge.

2.1.6. CRITERIS DIDÀCTICS PER A LA CORRECCIÓ

Una de les nocions que apareixia en el currículum actual és, com hem vist, era la de criteri, entès com un element que es vincula a la correcció de l'escrit que ha de poder ser diferenciat en funció dels diferents escrits i que és convenient que els alumnes coneguin.

La noció de criteri didàctic es troba fortament relacionada amb els principis de l'avaluació formativa dels escrits dels alumnes. És per això que en aquest treball intentarem esbrinar de quina manera es realitza la correcció real del nostres alumnes, per intentar entreveure en quina mesura els elements d'aquest tipus de correcció es troben a les nostres aules.

Aquets tipus d'avaluació formativa, vigent en l'actual Reforma Educativa, es defineix en oposició a altres formes d'avaluació dels escrits majoritàriament normatives, sumatives i inoperants per l'adquisició dels diversos usos socials de l'escrit. Com assenyala Allal (1979), es tracta de comprendre el funcionament cognitiu de l'alumne en la tasca proposada: les dades prioritàries seran les que fan referència a les representacions de la tasca formulades per l'alumne i a les estratègies o procediments que utilitza per arribar a un resultat. El grup Eva (subgrup d'investigació que pertany al INRP, Institute National de Recherche Pedagogique) està format per un conjunt de professors formadors i investigadors interessats en el tema de l'avaluació formativa i en la didàctica del text escrit. En els treballs d'aquest grup es contempla l'avaluació com a eina

d'aprenentatge que ha de permetre als estudiants construir el propi coneixement i prendre consciència del seu nivell d'escriptura. Aquest grup, després d'haver observat, des d'una perspectiva crítica, la tradició escolar de l'ensenyament i l'avaluació del text escrit, ha treballat en el plantejament didàctic de criteris a partir del funcionament retòric dels textos, incorporant-hi les aportacions de la lingüística textual, de l'anàlisi del discurs, de la psicologia cognitiva i de la psicolingüística. En els seus nombrosos treballs, publicats majoritàriament a les revistes *Pratiques i Repères*, i centrats fonamentalment en l'avaluació del producte escrit a l'ensenyament primari, el Grup Eva proporciona també propostes didàctiques per avaluar el text al llarg del seu procés de composició. La tesi fonamentalment que defensa aquest grup investigador és que l'explicitació de criteris ajuda a formar una representació més encertada de l'escrit que es vol realitzar. Entre els investigadors vinculats a aquest grup cal destacar Mas, Garcia-Debanç i Tauveron. La construcció de la noció didàctica de criteri es realitza al voltant de tres eixos: la determinació, l'elaboració i la utilització (Mas 1989).

- **La determinació de criteris.** Fa referència al conjunt de procediments utilitzats pels mestres i/o alumnes per definir, explicar, recollir i classificar les propietats dels escrits que podrien passar a ser considerats criteris d'avaluació.
- **L'elaboració dels criteris.** Mas assenyala que a partir de la manipulació (lectura i/o escriptura) dels escrits, els alumnes reconeixen diferents característiques del text sobre el funcionament i/o producció dels mateixos.
- **La utilització dels criteris.** És el moment en què mestre i alumne posen en marxa aquests criteris en la producció o en l'avaluació dels escrits.

2.1.6.1. L'elaboració i determinació de criteris

Com assenyala Mas (1989), la noció de criteri didàctic deriva de les relacions que s'estableixen en la didàctica de l'escrit entre la tradició escolar, les pràctiques socials de l'escrit i els referents en àmbits com la lingüística, la psicolingüística i la didàctica.

- **La tradició escolar** té com a finalitat última l'adquisició d'una llengua normativa correcta a partir de continguts normatius (gramàtica, ortografia i vocabulari) i d'activitats tradicionals de lectura i escriptura. Amb la Reforma Educativa s'avalua el sistema tradicional en el qual el treball escrit serveix per a l'adquisició d'uns sabers essencialment morfosintàctics. Aquesta anàlisi de les activitats tradicionals permet caracteritzar pràctiques més innovadores, per exemple a propòsit dels criteris.
- **Les pràctiques socials de l'escrit.** Aquest apartat fa referència als diversos usos del text escrit en la societat, que els alumnes poden experimentar. Cal, doncs, contemplar-los a l'hora d'especificar els criteris lligats als objectius d'aprenentatge. No és suficient que els nens i les nenes realitzin textos que no són propis de l'àmbit escolar, sinó també trobar usos dels textos escrits en l'ambient escolar comparables als usos socials. Aquestes produccions escrites impliquen uns sabers específics i una organització textual pròpia.
- **Els referents lingüístics.** Cal explicitar les propietats lingüístiques que caracteritzen els escrits i el seu funcionament. S'identifiquen aspectes de pragmàtica, semàntica i morfosintaxi que es manifesten en trets

característics i apareixen sota la forma de marques formals. Diverses branques de la lingüística ens ofereixen eines de descripció i anàlisi dels escrits. S'articulen al voltant de dos eixos: la tipologia de textos i els nivells de funcionament dels escrits. En el camp de la tipologia de textos s'ha avançat força gràcies al treball d'Adam (1985) i al del discurs de Bronckart (1989) sense que aquests treballs vulguin tenir un caràcter prescriptiu.

- **Els referents psicolingüístics.** Els estudis sobre la producció del text escrit en escriptors experts mostren la complexitat de la producció escrita. Hayes i Flower (vegeu 2.1.1.2.A) al començament dels anys vuitanta analitzen les operacions que es realitzen en un text escrit (la planificació, la realització i la revisió). Aquesta situació traspasada a l'àmbit escolar ha estat analitzada en els treballs de Bereiter i Scardamalia (1983) (vegeu 2.1.1.3.A i 2.1.3.3.K), els quals mostren la complexitat del treball escrit i que els procediments no es troben integrats; per tot això s'entreu la necessitat de crear tècniques que facilitin els procediments i disminueixin la càrrega de treball.

- **Els referents didàctics** ens mostren models transmissors que se centren en l'objecte de l'aprenentatge i on el mestre actua com a transmissor de coneixement. Altres models són els apropiatius, que se centren en la figura de l'aprenent, on aquest és constructor del seu aprenentatge i el mestre actua com a facilitador d'aquest procés.

Els criteris, des del punt de vista didàctic, permeten orientar i regular el procés d'ensenyament i aprenentatge. En primer lloc, faciliten al

mestre la definició dels objectius i els continguts d'ensenyament, permeten identificar les dificultats i organitzar les intervencions didàctiques. En segon lloc, ajuden l'alumne a entendre el fet d'escriure.

En la vessant didàctica, el criteri apareix en una doble relació, com es pot observar en l'esquema que presenta Mas (1989:12):

-Per una banda, una competència d'escriptura on la recerca defineix els components, segons l'edat de l'alumne, i els indicadors reparables en els escrits i variables segons el tipus de text, nivell escolar...

-Per una altra banda, els objectius i continguts d'ensenyament del professor, basats en les anàlisis lingüístiques dels escrits socials així com en la capacitat d'elaboració dels alumnes i els objectius d'aprenentatge, definits en els projectes d'escriptura del curs.

2.1.6.2. L'explicitació de criteris

Els criteris han de ser dinàmics i no es poden considerar com un producte acabat i estable, sinó que es manifesten en diferents graus (Mas 1987):

-reparant, quan es reconeix de forma intuïtiva la presència o l'absència d'un tret característic sense poder localitzar-lo. Se sol manifestar en tipus de judici com *no s'acaba d'entendre, aquesta història no funciona...*

-designant, quan es tracta de trobar la causa d'un problema. Per exemple, *aquesta història no funciona perquè no hi passa res; no és una història són frases*. La designació comporta un primer grau de justificació.

-generalitzant, quan s'utilitza el metallenguatge que li és propi

o el de la classe. Per exemple, *és una història perquè hi ha un títol, un començament i un acabament.*

-referint-se a criteris que ajuden a la regulació de la producció.
Per exemple, *aquí crec que m'he equivocat de temps verbal.*

La prèvia explicitació dels criteris ajuda el mestre a destriar, en el garbuix d'informacions que es donen simultàniament en el text d'un nen, els elements pertinents per orientar els aprenentatges. Pot facilitar, alhora a l'alumne el control de l'escriptura del text (Garcia-Deblanc 1985).

Els criteris didàctics d'avaluació poden convertir-se en criteris de realització, com a guia en l'elaboració del text escrit. Els criteris de realització han de tenir una sèrie de característiques funcionals, tal com assenyalen Bonniol i Gethon (1989):

- La funció d'avaluació que se'ls dóna.
- El grau de concreció: els criteris més concrets són els que aconsegueixen una major operativitat .
- Els criteris procedimentals i processals afavoreixen la realització de l'acció, perquè donen més informació sobre el seu funcionament.
- El subjecte que utilitza els criteris. L'avaluador extern se sent menys implicat en la tasca, en canvi la persona que realitza l'escrit és qui veritablement s'implica en els criteris de realització.

Els criteris de realització poden funcionar de diferents formes, segons els mateixos autors:

- Descentrant l'atenció del subjecte sobre l'objectiu.
- Centrant l'atenció del subjecte sobre els criteris de qualitat dels processos que es porten a terme, dels

procediments que s'utilitzen o s'utilitzaran.

- Promovent la jerarquització de criteris.
- Reajustant la jerarquia, segons les necessitats del moment.

En el procés d'aprenentatge els criteris de realització faciliten:

- La comprensió: els criteris fan treballar l'alumne sobre els seus propis mecanismes de comprensió.
- La construcció de coneixement en el pas del concret a l'abstracte (en l'abstracció de criteris) i de l'abstracte al concret (en la creació d'índexs).

La matriu de criteris afavoreix l'èxit en les tasques escolars. Els processos que s'utilitzen, com l'apropiació de criteris, l'abstracció que requereixen per part del subjecte, la descentració, la reversibilitat que indueixen, les xarxes de regulació que es posen en marxa, el funcionament a un nivell metacognitiu que afavoreixen, tot això participa en l'elaboració de coneixement (Bonniol i Gethon 1989). Els criteris de realització esdevenen instruments que proporcionen l'adquisició i la construcció del propi coneixement.

Els criteris explícits representen papers diversos en els diferents moments del procés d'escriptura contribuint a l'avaluació formativa (Mas 1987):

- Ajuden l'alumne en la revisió i la reparació dels escrits, tot localitzant i analitzant els errors i verificant l'adequació de l'escrit al projecte de producció, i a ser conscient de les seves necessitats d'aprenentatge.
- Ajuden el mestre en la selecció d'indicis en els escrits dels alumnes, per organitzar les intervencions pedagògiques i jerarquitzar els problemes que es tractaran.

- Estableixen una transparència didàctica entre els objectius d'ensenyament del mestre i el projecte d'aprenentatge de l'alumne.

Una de les aproximacions per a la sistematització de criteris que es pot utilitzar a les aules és la que proposa Turco (citada a Seguy 1991:116). Una classificació que parteix d'elements lingüístics orientats cap a una finalitat didàctica. El quadre que reproduïm a continuació està format per:

1. Tres columnes verticals que corresponen a tres vessants didàctiques: el text (en situació de comunicació), les relacions entre frases i les frases.
2. Quatre nivells horitzontals que ens indiquen l'aspecte que s'ha recollit en el funcionament dels escrits: pragmàtica, semàntica, morfosintaxi, a més dels aspectes materials (els quals, sense trobar-se al mateix nivell dels punts anteriors, és més fàcil localitzar-los aquí per a la seva lectura).

Points de vue. Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> -L'auteur tient-il compte de la situation? (qui parle ou est censé parler? À qui? Pour quoi faire?) -A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (lettre, fiche technique, conte...) -L'écrit produit-il l'effet recherché? (informer, faire rire, convaincre...) 	<ul style="list-style-type: none"> -La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée? (utilisation d'organisateur textuelles) -La cohérence thématique est-elle satisfaisante? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements). 	<ul style="list-style-type: none"> -la construction de phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tte de phrase..) -les marques d'enonciation sont-elles interprétables, adaptés? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	<ul style="list-style-type: none"> -L'information est-elle pertinente et cohérente? -Le choix du type de texte est-il approprié? (narrative, explicatif, descriptif...) -Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de la langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit? 	<ul style="list-style-type: none"> -La cohérence semantique est-elle assurée? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites..) -L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix de connecteurs) 	<ul style="list-style-type: none"> -Le lexique est-il adéquat? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) -Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> -Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s)? -Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent? Homogène? -Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées? 	<ul style="list-style-type: none"> -La cohérence syntaxique est-elle assurée? -La cohérence temporelle est-elle assurée? -La concordance des temps et des modes est-elle respectée? 	<ul style="list-style-type: none"> -La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable? -La morphologie verbale est-elle maîtrisée?(absence d'erreurs de conjugaison) -L'orthographe répond-elle aux normes?
Aspects matériels	<ul style="list-style-type: none"> -Le support est-il bien choisi? -La typographie est-elle adaptée? (style et taille des caractères...) -L'organisation de la page est-elle satisfaisante? 	<ul style="list-style-type: none"> -La segmentation des unités des discours est-elle pertinente? (organisation en paragraphes, disposition, typographie avec décalage, sous -titres...) -La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée? (points, ponctuation du dialogue...) 	<ul style="list-style-type: none"> -La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée? (virgules, parenthèses...) -Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage? (en début de la phrase, pour les noms propres)

Figura 16. Criteris de correcció de Turco

Cal assenyalar que aquest quadre es constitueix a partir del producte acabat, del text. El text escrit presenta una sèrie d'índicis que esdevenen indicadors que fan referència a un determinat criteri.

El fet d'ésser un instrument de classificació de criteris així com d'intervenció didàctica ha fet que el seu camp de propagació fos extens: l'ús per part dels mestres, en recerques, com a instrument en recerca-descripció i en la formació-acció amb l'anàlisi de pràctiques de sabers (Seguy 1989).

Les entrevistes amb els mestres, les empremtes escrites que deixen en la seva intervenció didàctica, les diferents eines distribuïdes als alumnes donen resposta als criteris que utilitzen els mestres a l'hora de corregir els seus alumnes.

Observem en la bibliografia que els criteris es relacionen amb l'avaluació, i en concret amb l'avaluació formativa. En el nostre àmbit d'estudi, el criteri va lligat a la correcció del text escrit que es realitza a les nostres aules sense necessàriament relacionar-lo amb l'avaluació final. Pensem que la correcció forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge i com a tal estudiem la seva realització i les creences que en tenen els mestres.

2.1.7. LA NORMA

En aquest apartat encetem una reflexió sobre el que es considera com a norma, tema que es vincula amb els criteris que s'utilitzen en la correcció i la consideració que en tenen diferents mestres a partir de les seves declaracions i de les seves actuacions.

Podríem definir la norma, en paraules de Bronckart (1988:110), com *les formes les plus structurées de jugements, d'appréciations et d'avaluations qui sont formulés par les locuteurs à propos de certains aspects du fonctionnement langagier (...) et elles sont objectivées par des attitudes et des discours au caractère classificatoire et hiérarchisant.*

Lafontaine (1988:104) presenta la norma com a part integrant de la llengua i com a tal es troba en contínua avaluació. *Au sens large, notre pratique langagière ne consiste pas seulement à parler ou écouter. Elle est aussi évaluation quasi permanente de ce qu'il faut, de ce qu'on peut, de ce qu'on doit dire dans telle circonstance, à tel interlocuteur. Ce fonctionnement normatif participe du fonctionnement quotidien de la langue et de la communication et renvoie à une autre facette de l'habitus.*

Besson, Lipp i Nussbaum (1988) consideren la diferència entre norma objectiva i norma prescriptiva. La primera seria el conjunt d'usos lingüístics que es poden observar; la segona fa referència a un d'aquests múltiples usos, considerat de forma arbitrària com el correcte.

La norma és un fet inherent a la llengua; en la mesura en què aquesta es recolza en un sistema social, passa a integrar el fet normatiu com una de les seves característiques fonamentals (Bronckart,1988). L'escola tradicional ha estat l'encarregada de preservar la variant normativa de la llengua, actua com un instrument de normalització. *Des de la perspectiva del gramàtic o mestre d'escola tradicional, s'ha de fer notar l'error i se l'ha de corregir, en nom de la defensa de la llengua o del progrès de la instrucció. Aquesta repressió sistemàtica a vegades es presenta com l'arquetipus del judici sobre la llengua* (Cabrè 1999). En canvi, els corrents més actuals se centren en les capacitats d'expressió i de comunicació, i això implica l'acceptació de la diversitat de l'alumnat, de diferents variants (Bronckart 1988, Besson, Lipp i Nussbaum 1988). Aquests són els referents que comparteix l'actual Reforma educativa.

Les normes varien segons les societats; a més poden evolucionar dins d'un mateix grup, com seria el cas del professorat de primària. El mestre, com un individu més de la societat, es mou entre el desig de llibertat i la necessitat de la norma (Solà 1999, Cabrè 1999). Com

assenyala el mateix Solà, la persona necessita avaluar tot allò que es relaciona amb ell, en un moviment jeràrquic en què un s'imposa sobre un altre. La norma també es produeix en l'àmbit lingüístic, com assenyala Lafontaine (1988:247): *En l'àmbit lingüístic, com en altres àmbits culturals (música, pintura, literatura), s'interposa entre l'individu i l'objecte que contempla un conjunt de judicis autoritzats que tendeixen a definir el punt de vista legítim sobre aquell objecte; dit altrament, a prescriure i a proscriure certes menes de tria. L'existència d'una legitimitat cultural, produïda per un cos d'especialistes acadèmics, gramàtics, professors, etc. i transmesa pels grups socials dominants, fa que l'individu no es trobi ni realment sol ni realment lliure davant l'objecte.* Aquesta jerarquia de poder lingüístic s'estableix entre el mestre i l'alumne en la situació en què el mestre corregeix l'alumne.

La correcció de les faltes s'insereix en el paper dels interlocutors (Perroud 1988). A l'escola podríem trobar el que Perroud defineix com a relació pedagògica que s'estableix entre el mestre i els seus alumnes; quan un dels interlocutors, "qui en sap" (mestre/a), es troba autoritzat a corregir "qui no en sap" (alumne/a).

El professorat corregeix els textos dels nens d'acord amb la concepció que té de la norma, la qual es basa en una sèrie de criteris. Solà (1999) assenyala que el professor ha de tenir una bona formació en llengua per tal de poder tenir criteri i exigir allò que és raonable.

Els criteris del mestre poden respondre als següents grups:

- Criteris purament normatius que es basen en la norma dictada per les instàncies acadèmiques i transmesa per l'escola, els mass-media i els manuals normatius (Helgorsky 1982; Gueunier 1982; Lafontaine 1988). Aquest tipus de norma es refereix a una variant estàndard que es considera com a legítima. Aquest raonament pot portar a una sobrevaloració de la norma, actitud que condueix a veure

com a incorrectes construccions comunes en l'àmbit no escolar (Besson, Lipp i Nussbaum 1988). Seria el que Cabré (1999) anomena com a *elaboració de la normativa in abstracto* perquè s'ha realitzat en un lloc i en un moment en què la posada en pràctica de la norma no és actual; l'objectiu final és el control de nombroses pràctiques per mitjà d'una política normativa adequada.

- Criteris elaborats pels diferents sectors que conformen l'àmbit pedagògic escolar (claustre, cicle, nivell...). Seria l'elaboració de la norma en situació, per posar la norma al servei de les diferents estratègies de comunicació i acció que es puguin donar a l'aula.
- Criteris subjectius elaborats a partir de les creences individuals dels professors sobre la norma. Lafontaine (1988:244) caracteritza les normes subjectives com a *jugements de valeur individuels sur la langue, la façon dont l'individu évalue les productions linguistiques d'autrui et les siennes propres, ainsi que les représentations qu'il se fait de différents phénomènes linguistiques*. El mateix fet lingüístic pot tenir valors diferents segons el corrector.

En la diversitat de normes, n'hi ha que són explícites (la codificació normativa) i d'altres que són implícites (que cada individu té interioritzades i que s'adeqüen a diferents funcions i situacions) (Cabré 1999). Aquestes últimes normes, que no s'expliciten en pràctiques correctives poc formatives, porten l'alumne a concedir de forma intuïtiva importància a uns o altres aspectes segons la personalitat de cada mestre. Com assenyala Johnson (1994), els estudiants que obtenen millors resultats són els que saben intuir les intencions dels mestres i quines són les seves exigències.

Des d'un punt de vista sociolingüístic, seguint Malherbe (1977), trobem una sèrie de característiques de les normes:

- Les normes presenten variacions entre les diferents societats i també entre els diferents grups d'una mateixa societat.
- Les normes evolucionen dins d'un mateix grup.
- Segons la utilització que es doni a la norma, aquesta pot esdevenir un instrument de poder o la condició d'un funcionament igualitari.
- El control social no és mai automàtic, sempre és l'expressió de les estratègies d'un individu o d'una organització que tenen un interès (moral o material) a identificar una desviació, a estigmatitzar-la i a sancionar-la, i que esperen així consolidar un poder, afirmar una respectabilitat, reforçar l'ordre social o desacreditar un competidor.
- L'ordre normatiu no és un sistema establert d'una vegada per sempre sinó el producte d'una reconstrucció permanent, travessada per incerteses i conflictes.

Aquesta sèrie de trets defineixen les normes com a relativament estables.

L'escola garanteix l'aplicació de la norma, ensenya i avalua la llengua (Bronckart 1988, Perrenoud 1988). Cal situar en l'escola una normativa pel context escrit i una altra que tingui en compte les característiques pròpies de la llengua oral (Besson, Lipp i Nussbaum 1988).

El fet d'escollir entre allò que es considera correcte i el que no a la classe dependrà de les creences del professor. *La línia de demarcació pot variar d'un context o d'un mercat lingüístic a un altre. Però quan un locutor ha fixat un moment donat la línia de demarcació, aquesta estableix la separació entre allò que és "correcte" o "acceptable" i allò que no ho és. (...) La identificació dels errors comporta reaccions*

que, quan s'expressen semblen "sancions". Assenyalar l'error és apel·lar al "mea culpa" i a la correcció, és exercir una mena de "policia del llenguatge" que només té efecte si es fonamenta en una relació de poder, que generalment reforçarà. (Perrenoud 1988:47-48).

En definitiva, l'escola com un grup social més es regeix per una sèrie de normes i dins de l'àrea de llengua cada mestra actua, per una banda, dins del que serien els criteris marcats pels diferents àmbits que conformen l'acció pedagògica de l'escola, i per una altra banda, per les creences sobre la norma que de forma individual s'han anat fent un lloc en el seu pensament, fruit d'una sèrie d'experiències i d'una formació inicial i permanent entre d'altres.

2.2. CREENCES I ACTUACIONS DELS PROFESSORS

En aquest apartat es presenten les bases teòriques de l'estudi sobre les creences i actuacions dels professors. Per començar, s'emmarcarà aquest tipus d'estudi dins de la investigació educativa i en concret en el paradigma qualitatiu com a mètode escollit per portar a terme la present recerca, a continuació es passarà al marc específic de l'estudi sobre les creences i actuacions dels professors. En el capítol dedicat a la metodologia s'amplien i es concreten les tècniques de recollida de dades utilitzades en el treball.

2.2.1. LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA

La investigació educativa contempla una sèrie de particularitats. La singularitat dels fenòmens que s'estudien, la gran quantitat de mètodes que utilitza i la pluralitat de fins i objectius que persegueix són aspectes que li donen una especificitat pròpia dels treballs en el camp de les ciències socials.

Compartim la idea que apunta Cambra (2000: 162) sobre la recerca en educació i sobre el tractament que es dona al professor: *crec que existeix un abisme entre el fer pràctic dels professors i la recerca educativa tradicional, massa allunyada dels problemes que es plantegen en l'actuació diària de les aules. Per abordar la complexitat de l'ofici, els professors no es basen solament en els models teòrics desenvolupats per la recerca, sinó més aviat en uns marcs de referència idiosincràtics, construïts eclècticament, a partir dels quals prenen les decisions que calen per exercir una feina tan complexa.* Dins d'aquesta mateixa visió se situa Woods (1986:18): *La etnografia, a mi criteri, presenta condicions particularment favorables para contribuir a zanjat el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica.* D'aquí la nostra elecció d'un tipus de

paradigma que oferís el contacte de l'investigador amb la realitat quotidiana de l'aula. Creiem en la recerca de coneixement a partir de la pràctica educativa perquè és on s'articula i té sentit la teoria (Arnaus 1996).

Arnal i altres (1994) destaquen les característiques més rellevants de la investigació educativa:

- Els fenòmens educatius són més complexos. Aspectes rellevants de la realitat educativa com les creences, valors o significats no són directament observables ni suceptibles d'experimentació, però no per això cal renunciar al seu estudi.
- Els fenòmens educatius plantegen major dificultat epistemològica. El caràcter irrepetible de molts fenòmens educatius dificulta la replicació.
- El seu caràcter pluriparadigmàtic.
- El seu caràcter plurimetodològic.
- La relació peculiar entre investigador i objecte investigat. L'investigador forma part del fenomen social que investiga, l'educació, i com a persona que participa en els seus valors, idees i creences, fa que no pugui ser totalment independent i neutral davant els fenòmens estudiats. Això no suposa haver de renunciar a l'objectivitat.
- És més difícil aconseguir els objectius de la ciència.

Un cop emmarcades les principals característiques de la investigació educativa passem a explicar el paradigma escollit per realitzar el nostre treball de recerca.

2.2.2. EL PARADIGMA QUALITATIU

Com ja hem apuntat, la investigació educativa contempla una varietat

de paradigmes. Segons Shulman (1986), els paradigmes són les concepcions dels problemes i procediments que els membres d'una determinada comunitat d'investigació comparteixen i en funció dels quals realitzen les seves investigacions i exerciten el seu control. Els principals paradigmes educatius es poden resumir sota aquests tres, segons Arnal i altres (1994): *positivista, interpretatiu i sociocrític*. Nosaltres ens decantem per un estudi dins del que seria el paradigma qualitatiu o interpretatiu, que se centra en l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social (Erickson 1990). Aquest paradigma emfasitza la comprensió i la interpretació de la realitat educativa des dels significats de les persones implicades en els contextos educatius i estudia les seves creences, intencions, motivacions i altres característiques del procés educatiu (Arnal i altres 1994).

El corrent metodològic que emprem en el treball ha rebut, de forma indistinta, denominacions diferents que en alguns casos s'han considerat sinònimes, com per exemple: metodologia qualitativa, interpretativa, etnogràfica, ecològica o naturalística. Aquesta diversitat rau en el fet que la recerca qualitativa ha crescut en unes tradicions intel·lectuals i disciplinàries àmplies que no s'han especificat per un conjunt de tècniques o filosofies específiques, ans ben al contrari. Cadascuna d'aquestes tradicions contempla temes d'estudi i orientacions metodològiques que poden aplicar-se a la recerca educativa i que *desde el punto de vista de realizaciones prácticas en el marco educativo, no se han establecido diferencias nítidas entre ellas, englobándose todas ellas bajo la denominación de metodología cualitativa* (Colás i Buendía 1994: 250).

Els orígens de la investigació qualitativa, els devem a Malinowski (1922), amb les seves aportacions a l'antropologia social, basades en la teoria que hom sap més del que realment aparenta expressar. Aquesta comprensió holística no pot traduir-se en xifres, ja que vol

arribar al fons de les persones i de llurs creences i actituds.

L'escola de Chicago contribuí, en els inicis, a aplicar i divulgar la metodologia qualitativa en els seus estudis, i fou a finals de la dècada dels quaranta i principis de la dels cinquanta que la metodologia qualitativa adquirí un ressò considerable. Però no és fins a principis dels anys setanta, amb la investigació de Mead (1972), que s'aplica, des d'un punt de vista positiu, a la investigació educativa, i des dels anys vuitanta fins ara ha estat utilitzada en nombroses recerques vinculades a la realitat de les aules, de les quals només en citem uns quants exemples: Cohen i Manion 1989, Burgess 1988, Taylor i Bodgana 1986, etc. Destaquem com a treballs realitzats a la Universitat de Barcelona dins d'aquesta línia les tesis doctorals de: M. Cambra, C. Ballesteros, A. Ambrós, J. Palou, R. Arnaus entre d'altres. Les característiques de la metodologia qualitativa que ens semblen més rellevants són les que apunten Cuba i Lincoln (1985):

- Concepció múltiple de la realitat que només pot ser compresa holísticament.
- Comprensió dels fenòmens a través de les percepcions i interpretacions dels participants en la investigació.
- Interacció entre l'investigador i l'objecte d'estudi.
- Comparació d'estudis de casos en profunditat, a partir dels quals es pugui comprendre què es pot generalitzar a altres situacions i què s'esdevé específic d'un context determinat.
- No distinció entre causes i efectes.

Tal com exposa Erickson (1990), la investigació qualitativa no pretén arribar a abstraccions universals sinó a concretes i específiques universalitats a través de l'estudi i comparació d'estudis de casos, és a dir allò que és generalitzable a altres situacions i allò que és particular de cada situació.

La incorporació d'aquesta metodologia a l'estudi dels fenòmens

educatiu es deu, entre d'altres, a les següents disciplines: la psicologia ecològica, l'etnografia holística, l'etnografia de la comunicació, l'antropologia cognitiva i l'interaccionisme simbòlic (Colás i Buendía 1994).

- La psicologia ecològica, desenvolupada per Barker, Wright i Herbert. Aquesta disciplina pretén descriure de forma detallada i objectiva les conductes naturals per descobrir les lleis que les regeixen. Les temàtiques d'estudi fan referència a conductes individuals i patrons transindividuals.
- L'etnografia holística sorgeix a partir dels treballs etnogràfics de Mead i Malinowski. El seu interès se centra en l'exploració, la descripció i l'anàlisi dels patrons culturals d'un grup mitjançant les creences i les pràctiques.
- L'etnografia de la comunicació, parteix de les aportacions de la sociolingüística, la comunicació no verbal, l'antropologia i la microetnografia. Aquesta disciplina se centra en els processos d'interacció social dins i entre els grups, i la comprensió de com es relacionen amb qüestions generals de cultura i organització social.
- L'antropologia cognitiva. Aquesta disciplina assumeix que la major part del coneixement cultural d'un grup es reflecteix en el seu llenguatge, especialment en la seva semàntica. Pretén estudiar el sistema semàntic d'un grup com a via per conèixer l'organització del coneixement cultural d'un grup o poble. Es parteix de la constatació que cada grup d'individus té un sistema per percebre i organitzar el món que es reflecteix en la seva semàntica del llenguatge. En la vessant educativa destaquem el treball de Spradley (1979 a i b)
- L'interaccionisme simbòlic. Des d'aquesta perspectiva l'individu i la societat es veuen com un tot inseparable. Les conductes són una interpretació reflexiva i social d'estímul intern i

externs. Representants d'aquesta perspectiva són Blumer, Bodgan i Taylor.

A continuació concretem el marc de creences i actuacions dels professors que utilitzarem en aquest estudi.

2.2.3. EL MARC DE CREENCES I ACTUACIONS DELS PROFESSORS.

El fet d'escollir aquest tipus de metodologia de recerca ens acosta al pensament de Shavelson i Stern (1981) que remarquen la coherència entre l'estudi de creences i actuacions de professors amb mètodes qualitatius d'investigació. Hargreaves (1996) apunta que les recerques etnogràfiques s'ocupen, en el marc escolar, de la figura central del professor, de rebre la seva perspectiva i la percepció sobre tot allò que envolta l'acte educatiu. Donen al professor el protagonisme que es mereix com a ésser que reflexiona, aporta idees, pren decisions i que forma part d'un col·lectiu amb qui comparteix una determinada cultura.

La investigació sobre les creences dels professors neix dins del paradigma d'investigació qualitativa com a resposta al corrent d'investigació anomenat "procés-producte" (Shulman 1990; Marcelo 1987). Aquest últim corrent es caracteritza per l'estudi de les intervencions del professor per tal d'esbrinar quines són més productives: identificar les conductes docents (variable procés) que millor es relacionen amb el bon rendiment dels alumnes (variable producte). També Pérez (1984) proposa una classificació de paradigmes d'investigació similars a la de Shulman amb la novetat del paradigma "presagi-producte" i determina els paradigmes medicionals de l'alumne i del professor.

Les creences dels professors estan relacionades amb les seves actuacions a l'aula. Aquests aspectes poden ser captats per dos

mètodes directes de recollida de dades: les entrevistes (vegeu 5.1.) i les observacions de classe (vegeu 5.2.), que són les que utilitzarem en aquest estudi i que es comenten en el capítol cinquè.

Un cop determinat el tipus de recerca que volem seguir, presentem aquesta línia d'investigació, els seus principals punts i la seva vinculació amb l'educació.

El coneixement del pensament del professor genera interès des de la psicologia cognitiva, des de la investigació sobre processos educatius i des de la investigació sobre ensenyament de la llengua (Llobera i Perera 2001). A partir d'aquesta diversificació trobem un ampli conjunt de termes que es vinculen al tema i que reben noms diferents, tal com apunten Clark i Peterson (1986): *la perspectiva personal del docent* (Janesik), *sistema conceptual* (Duffy), *principis de pràctica* (Marland), *sistema de constructes* (Bussis, Chittende i Amarel), *coneixement pràctic* (Elbaz i Calderhead) i *teories implícites* (National Institute of Education). Connelli i altres (1997) utilitzen termes com *coneixement pràctic personal*, *imatges i paisatge del coneixement professional*. Freeman (1989, 1991, 1996 a i b) en diu *concepcions*, Johnson (1992) *creences teòriques* i Prabhu (1987) *ideacions*. Richards i Lockhart (1994) utilitzen termes com *sistemes de creences*, *coneixement del professor* i *cultura de l'ensenyament*.

En síntesi, podem afirmar que el factor que diferencia la investigació sobre les creences i actuacions dels professors d'altres enfocaments és la preocupació per conèixer el raonament que fa el professor en la seva activitat professional. En la investigació sobre les creences i actuacions dels professors cal tenir en compte els valors i les creences i, a més, quines són les limitacions del context. Aquest tipus de recerca posa èmfasi en el fet que la investigació es realitza en escenaris reals o naturals (Guba 1985 i Burgess 1984)

Aquest tipus d'investigació contempla el professor i els alumnes com a agents actius amb pensaments, plans i percepcions que influeixen i determinen la seva conducta. En paraules de Woods (1996:22):

attempting to use informants as a source of information about the culture of language teachers and the ways of communicating and thinking of members of that culture. Freeman (1996a) sintetitza d'aquesta manera els elements que configuren el paradigma que expliquem: el pensament dels professors determina la seva manera d'actuar i aquesta actuació activa el pensament dels alumnes que alhora determina les seves actuacions. En el nostre estudi ens basem únicament en les creences i les actuacions dels docents i no entrem en la consideració del pensament dels alumnes.

Els primers estudis d'investigació educativa centrats en els processos de pensament dels professors s'inicien al voltant dels anys setanta. Es tracta de descobrir què és el que porta a uns determinats comportaments, observables dins l'aula, per comprendre millor les actuacions en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Amb anterioritat ja s'havien realitzat algunes investigacions sobre temes relacionats amb l'anàlisi de la planificació del professor (Taylor 1970; Zahorik 1970; Jackson 1968). Aquest últim marca els orígens de la investigació amb un estudi de tipus descriptiu que s'aparta del paradigma experimental i correccional que es practicava a l'època. L'autor posa èmfasi en la crida als investigadors de l'educació sobre la importància de descriure el pensament i la planificació dels professors per comprendre millor el que passa a les aules.

Però no serà fins al 1975, amb una nova visió del mestre com un agent que pren decisions, que neix formalment l'estudi amb l'informe realitzat per la Sisena Comissió de la Conferència Nacional d'Estudis sobre l'Ensenyament del 1974 i que Clark i Petterson (1986) apunten com a punt de partida de l'interès en l'estudi del pensament del professor. Aquests autors sostenen que la forma d'actuar dels ensenyants és una conseqüència del que pensen. Per primera vegada es planteja la necessitat d'un programa de recerca basat en els processos mentals dels professors.

Aquest tipus d'estudi considera el professor i l'alumne com a agents

actius que actuen en un context concret i que la seva actuació està determinada pel seu pensament, les seves perspectives i la seva manera de copsar la realitat.

Es parteix de dues idees fonamentals (Clark i Yinger 1979):

- El professor com a ésser racional i reflexiu pren decisions, té unes creences i genera unes rutines pròpies de la seva feina.
- Els pensaments i creences del professor guien la seva actuació didàctica.

Tot el pensament i l'actuació del mestre que li permet gestionar la seva tasca educativa mereix ser estudiat. Les estratègies que utilitza, les frustracions que experimenta, les decisions més o menys encertades que pren, les accions que realitza, les pressions institucionals a la quals es veu sotmès, etc (Richert 1991). El mestre no solament es recolza en una formació inicial adquirida a la universitat, sinó que filtra aquesta formació a través de les seves creences (Richards 1998). Briscoe (1991:189) assenyala en aquesta mateixa línia: *Teachers construct their own interpretations of the techniques and implement them based on their prior knowledge and beliefs about teaching and learning. Often these constructions are quite different than the "experts" have intended and the new methodology is doomed to failure.*

A partir d'aquestes afirmacions podem dir que el que el professor creu sobre l'ensenyament i aprenentatge de la correcció, el que sap sobre la matèria i els procediments didàctics influeixen directament en les seves decisions.

Les creences dels professors intervenen en la pràctica docent a tots els nivells, des de la planificació del programa fins a la presa de decisions interactives a l'aula. Tenen un paper fonamental per interpretar el comportament del professor en la pràctica docent. No

només es nodreixen de les percepcions curriculars o d'allò que es va aprendre en la formació inicial per assumir la funció complexa de l'ensenyament; els professors utilitzen un marc de referència propi o espai de representacions, coneixements o sabers i creences. Entenem per creences proposicions cognitives, en ocasions no estructurades i que formen part de la seva dimensió personal. Les representacions són proposicions cognitives no necessàriament estructurades i que formen part d'un col·lectiu social, en aquest cas els mestres. Els sabers són estructures cognitives que fan referència al procés d'ensenyament-aprenentatge i que convencionalment són acceptats. Aquests elements conflueixen en unes determinades concepcions de la llengua que desemboquen en una idea de com s'aprèn i com s'ensenya la llengua (Cambra i altres, 2000).

Richards i Lockhart (1994) apunten que les creences dels mestres parteixen de diferents fonts com:

- L'experiència com a aprenents.
- L'experiència que dona l'obtenció de bons resultats.
- La pràctica consolidada que tenen les institucions.
- La personalitat del professor.
- Els principis derivats de la pràctica o de la investigació educativa.
- Els principis derivats d'un mètode correcte.

Tota percepció humana està influïda per les creences, de la mateixa manera que les creences influeixen en les maneres com els esdeveniments són entesos i com s'actua sobre ells (Nisbett-Ross 1980).

Widdowson (1980:36) apunta que en el procés de formació dels professors *les idees noves com les preexistents seran objecte de verificació i no merament acceptades a ulls clucs*. També constata que *molt sovint els participants als cursos se senten inspirats per la*

intensitat social i professional de l'activitat formativa, però en tornar a l'activitat normal es troben que no en poden aprofitar gaire cosa tret d'una sensació embriagadora de coneixement inconcret que aviat es perd amb el contacte amb la realitat.

Les creences que té el professorat constitueixen un marc a partir del qual interpretar la realitat de la seva aula. Solen ser bastant conservadores (Kagan 1992) però tot i així estan sotmeses a la influència de noves experiències educatives i a les diverses consideracions que ofereixen els cicles, els claustres i els cursos de formació.

Un objectiu important en aquest tipus de recerca és el que assenyala Wittork (1990: 447): *comprender mejor cómo y por qué el proceso de la enseñanza tiene la apariencia y el funcionamiento que lo caracterizan*. Per il·lustrar-ho idea un model amb dos dominis:

- El domini dels processos dels pensaments dels mestres.
- El domini de les accions dels mestres i els seus efectes observables.

Les accions dels mestres afecten la conducta de l'alumne, i aquesta darrera influeix en la del mestre en una interacció cíclica.

Els processos de pensament dels docents abracen els següents aspectes:

- *La planificació del docent (pensaments preactius i postactius)*
- *Els seus pensaments i decisions interactius*
- *Les seves teories i creences.*

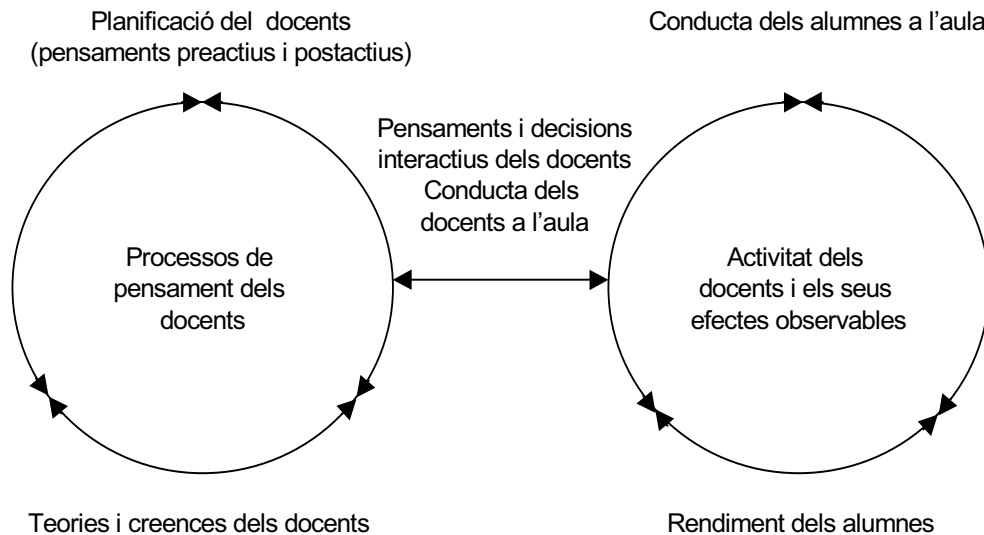


Figura 17. Model del pensament i de l'activitat del mestre. Clark i Peterson (1986).

Com assenyala Widdowson (1980:27), *normalment, als mestres només se'ls ha permès una consciència indirecta i secundària de les idees més noves, se'ls ha demanat que fessin ús d'uns determinats recursos pedagògics i didàctics, però no se'ls ha facilitat gaire que reflexionessin sobre la base teòrica emprada ni que n'avaluessin la idoneïtat en l'àmbit de la pròpia experiència didàctica. (...) Els mestres fan de mers instruments d'aplicació. És per tot això que l'interès d'aquesta recerca se centra en la figura del professor, quin és el seu pensament i quines són les seves actuacions.*

En recerca educativa (Clark i Peterson 1986) coincideixen en tres supòsits bàsics:

- 1- Les creences dels professors influeixen en la percepció i el judici, els quals afecten alhora el que els professors diuen i fan a les classes.
- 2- Les creences dels professors tenen un paper crític en com els professors aprenen a ensenyar, és a dir, en com interpreten la nova informació sobre aprenentatge i ensenyament i com

aquesta informació és trasllada a la pràctica educativa.

3- És essencial comprendre les creences dels professors per millorar la pràctica docent i els programes de formació dels professors.

Quan ens acostem al marc de les creences i les actuacions dels professors veiem com en ocasions s'hi desenvolupen coincidències i contradiccions. Tabachnick i Zeichner (1988) proposen una anàlisi per a la detecció d'aquestes coincidències i contradiccions, que contempla diversos passos: esbrinar els patrons de relació entre les creences dels professors i les actuacions a l'aula, veure les estratègies utilitzades pel professorat per donar més consistència entre creences i conductes de classe.

Les contradiccions poden tenir els seus orígens en el mateix fet de ser investigades, en el sentit que la persona investigada pot declarar aspectes que creu que l'investigador vol sentir encara que estigui no d'acord amb el seu pensament. Freeman (1996a) anomena "tensions" les divergències que presenta el professor en el moment de traslladar les seves creences o intencions a les actuacions de classe. Altres autors que han estudiat els conflictes entre pensament i actuació en el professorat són: Berlak i Berlak (1981), Lampert (1985) i Wagner (1987).

Com indica Berlak i Berlak (1981:10) aquest tipus de recerca es defineix al voltant de les paraules del professor, per això és imprescindible recuperar-en la veu, *many have been committed to return to teachers the right to speak for and about teaching..* En aquest mateix sentit Hargreaves (1996) apunta que el fet de no escoltar la veu dels professors no permet entendre la seva ensenyança, i com a conseqüència destaca la necessitat d'acceptar el paper rellevant d'aquesta veu. D'aquí s'extreu una nova visió del docent com a persona que té alguna cosa important a dir.

Com a síntesi del que suposa l'estudi en creences, Cambra (2000:164) cita una sèrie d'estudis (Clark i Peterson 1986; Clandinin 1986; Leinhardt 1988; Brown i altres 1989; Elbaz 1991; Calderhead i Robson 1991; Grimmet i MacKinnon 1992) on hi ha consens a considerar que les creences, les representacions i els sabers:

- *Estan contextualitzats, és a dir, determinats i desenvolupats pels contextos de l'experiència.*
- *Són personals, particulars i específics, però n'hi ha que també són compartits per un grup cultural determinat.*
- *Constitueixen un marc esquemàtic que permet fer front a la complexitat de la classe de llengua i així controlar-la millor.*
- *Es mantenen implícits i inclouen tant elements conscients i preparats, com uns altres de no conscients i improvisats.*
- *Són eclèctics, és a dir, són síntesis de sabers provinents de camps diversos, estan poc organitzats i construïts amb elements anecdòtics.*
- *Constitueixen un marc de referència tàcit per a l'acció pràctica, una mena de "caixa d'eines" que permet acarar la complexitat i la dificultat de les classes.*
- *Tot i ser resistents al canvi, poden evolucionar a causa de noves experiències.*
- *Són sovint clixés estereotipats.*

Sembla clar que les creences dels professors són un potent teixit que es constitueix a partir de diferents escenes didàctiques cognitivament controlables. Això fa que qualsevol innovació es converteixi en una negociació entre el coneixement previ dels professors i les noves propostes (Marrero 1991).

En el marc de la investigació educativa la llengua apareix en un doble paper: com a eina d'ensenyament (en el nostre cas focalitzat en la correcció) i com a eina d'investigació. En el procés d'investigació les

creences del professorat s'expressen mitjançant la paraula, a partir d'entrevistes i observacions transcrites que constitueixen dades a estudiar. Com assenyala Woods (1996), les creences sobre la llengua en el marc d'una classe de llengua juguen un paper important, ja que el llenguatge és el mitjà per impartir la matèria i la matèria mateixa. Les creences dels mestres sobre la llengua determinen la manera d'actuació a les aules. Els mestres es mouen entre dos marcs: per un cantó les creences populars sobre la llengua, i per un altre cantó la formació inicial i permanent que han rebut.

Els docents poden partir d'un ensenyament més teòric o pràctic, de forma deductiva o inductiva, amb agrupaments o individualment, partir dels coneixements previs dels alumnes o sense tenir-los en compte, establir treballs molt pautats o deixar que els alumnes decideixin, els recursos utilitzats... Pot ocórrer que les creences es quedin en el terreny dels desitjos i que no hi hagi una correspondència didàctica. En aquest cas el mestre pot ser conscient d'aquest fet i intentar justificar-la.

A partir del que s'ha exposat fins aquí creiem que queda justificat l'estudi de les creences i de les actuacions dels mestres de primària en la correcció del text escrit, una forma de millorar l'activitat docent partint del dia a dia del que passa realment a les aules.

De tot el ventall de possibilitats que ofereix aquest tipus de recerca perquè emergeixin dades susceptibles de ser estudiades, ens decantem fonamentalment per les entrevistes (vegeu 5.1.) i per les observacions de classe (vegeu 5.2.), recolzades pels comentaris que fan les mestres sobre el visionat de les observacions i per les anotacions de la investigadora en el moment de realitzar les observacions de classe.

CAPÍTOL 3

OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

3.1. OBJECTIUS

En els objectius que es plantegen en el següent treball sorgeixen per una banda la necessitat d'esbrinar una sèrie de qüestions que es plantegen al voltant de la correcció a l'aula de llengua catalana i que es perfilen a continuació i per una altra banda, la curiositat per portar a terme una investigació al cor de l'ensenyament (l'aula) i que una part protagonista d'aquest escenari (el professorat) se senti implicat en el procés d'investigació i en participi dels resultats de l'estudi. Un tipus d'investigació que resulta enriquidor tant per l'investigador com per les persones que hi intervenen des de el seu treball a les aules.

Una investigació com la present que parteix d'una part del col·lectiu de mestres, creiem que pot interessar a la comunitat educativa en la que els mestres estudiats en formen part, a l'Administració i finalment que pugui servir a d'altres investigacions que es relacionen amb el nostre tema d'estudi.

La implantació general de la Reforma Educativa a l'ensenyament primari ha suposat un canvi considerable en la manera de treballar a les aules on els procediments adquirien un protagonisme que fins ara no s'havia vist. La possibilitat d'estudiar aquests canvis i de veure el dia a dia de les nostres aules ofereix un repte apassionant per qualsevol investigador.

Una altra aspecte que ens ha portat a aquesta recerca és la constatació del fet que en l'ensenyament de la llengua hi ha aspectes que no acaben de reeixir, per això volem esbrinar quins són els pensaments, les creences i les actuacions que mantenen les mestres de primària objecte del nostre estudi sobre la correcció del text escrit en català.

Les creences generades en l'individu dirigeixen i influeixen la seva actuació a l'aula tal com apunten (Hunt 1976, Elbalz 1981 i 1983); per tant és interessant estudiar aquests aspectes per intentar esbrinar el que passa a les aules.

Troblem que els mestres amb una certa experiència presenten una sèrie de coneixements que provenen de diverses fonts:

- La pròpia experiència com a alumnes.
- El coneixement de l'àrea de llengua.
- L'experiència com a mestre.
- El coneixement de l'entorn.
- El coneixement del currículum.

Aquest treball pretén indagar tots aquests punts per arribar a interpretar quines són les creences que tenen els professors de primària que fan català en la correcció del text escrit i quina repercussió tenen aquestes creences en les actuacions de l'aula.

Altres objectius es relacionen amb el mateix procés d'investigació, com són la realització d'entrevistes personals, poc habituals a mestres d'ensenyament de primària; l'observació de classes com a mètode d'investigació i com a eina de reflexió del mestre, entesa no com a avaluació sinó com una manera objectiva d'observar el que passa a l'aula.

Una altra finalitat de l'estudi és la presa de consciència del que fan els mestres implicades en l'estudi, de la relació que existeix entre el seu pensament i la seva actuació a l'aula. Aquesta reflexió té com a

objectiu final una millora en la qualitat de l'ensenyament partint dels protagonistes de l'aula, en el nostre cas dels mestres. L'aportació d'indicacions, idees i suggeriments per a la formació inicial i permanent dels mestres.

3.2. PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

Les preguntes d'investigació que s'apunten en aquest apartat són producte de reflexions fetes a priori i d'altres que van sorgint al llarg de la investigació, tant en el moment de la recollida de dades (entrevistes i observacions de classe) com en l'anàlisi de les mateixes.

A L'hora d'abordar aquest estudi ens vam adonar que calia emmarcar l'estudi de la correcció en una sèrie de temes que creïem essencials per tal de comprendre el pensament i les actuacions de les mestres estudiades. Aquests temes es veuen reflectits en les preguntes que s'apunten a continuació i que resumim de forma global a continuació:

- La llengua
- La Refoma Educativa
- La correcció del text escrit
- Les creences i les actuacions dels mestres

La present investigació parteix de les següents preguntes que sorgeixen d'un objectiu global, les creences i les actuacions dels professors de primària en la correcció del text escrit en català:

- **Quines creences manifesten les mestres sobre la llengua a l'escola?**
- **Quines creences manifesten les mestres sobre els canvis en la Reforma Educativa?**
- **Quines creences mostren les mestres sobre la correcció del text escrit?**
- **Quins criteris segueixen les mestres a l'hora de realitzar les correccions?**
- **Quin és el paper de les mestres en la correcció?**
- **Quina convergència hi ha entre el que les mestres declaren sobre la correcció i l'actuació que s'observa a les classes?**

Les respostes a aquestes preguntes s'aniran donant al llarg de la recerca, a mesura que sorgeixin de l'anàlisi de les dades. A les conclusions es reproduiran les preguntes i es respondran de forma sintètica a partir de tot el que s'ha anat generant en l'estudi.

CAPÍTOL 4

ELS INFORMANTS

4.1. EL PROTOCOL DE COL·LABORACIÓ AMB LES MESTRES

La base d'aquest estudi són els mestres i per portar a terme la investigació era imprescindible cercar la col·laboració de professionals que treballessin a l'educació primària en l'àrea de llengua catalana.

La sol·licitud de col·laboració es va fer de forma individual a tres mestres, explicant-los la recerca que es pretenia desenvolupar, sense entrar en gaires detalls per no distorsionar els resultats sobre les seves creences i actuacions. Vam exposar-los el disseny del nostre estudi, que contemplava:

- Una primera entrevista sobre qüestions de llengua, gravada en àudio.
- Una segona entrevista sobre aspectes específics de correcció, gravada en àudio.
- Observació i gravació en vídeo d'algunes sessions de les seves classes de llengua.
- Comentari de les gravacions de sessions de classe per part de les mestres, gravades en àudio, per conèixer el que pensaven i el que els preocupava.

4.2. ELS INFORMANTS

Seguint el consell de Woods (1986:37) quan diu que *lo que puede constituir un recurso vital para la investigación es el de contar con informantes con voluntad de hablar en los términos más francos o de abrir desde el primer momento las clases a la inspección del investigador*, vaig constituir el meu grup d'informants de recerca entre professionals que coneixia, amb les quals havia treballat i que sabia que la seva aportació seria força sincera, s'ajustaria a la realitat, alhora que l'entrada a les aules no seria gaire pertorbadora.

4.2.1. CARACTERÍSTIQUES DE LES MESTRES I DE LES ESCOLES OBJECTE D'ESTUDI.

En un primer moment calia trobar els subjectes que formarien part de la investigació. El perfil de professorat era el d'un professional als voltants dels 35 anys amb uns 10 o 15 anys d'experiència en l'ensenyament primari. Aquest perfil responia a la idea d'un mestre que tingués experiència en ensenyament de llengua i alhora una formació vinculada als principis de la Reforma. Un dels requisits bàsics era que la persona estudiada estigués fent classes de llengua catalana a l'etapa de primària. Les tres docents escollides treballen en escoles públiques de Catalunya, són escoles petites d'una sola línia. Els centres es troben a l'Hospitalet de Llobregat, Cornellà de Llobregat i Gavà.

Aquesta primera fase d'elecció de les mestres no va ser gaire difícil ja que la investigadora també és mestra de primària i per tant està en contacte amb persones d'aquest àmbit. També és cert que en les primeres propostes hi va haver una mestra que va tenir por d'involucrar-se en un tema desconegut i no va voler formar part de la investigació i una altra va passar a una especialitat que no era objecte de la investigació; afortunadament van ser poques les persones descartades. Les tres persones triades, finalment, van mostrar des del primer moment interès per la recerca així com per la manera de dur-la a terme.

El fet d'explicar-los que les gravacions de les seves classes i que les seves opinions sobre el tema a estudiar formarien la base de les dades que s'analitzarien, els va encoratjar per la sensació innovadora que des del seu treball de mestres podrien aportar quelcom a la recerca universitària.

El fet de conèixer anteriorment les persones estudiades i de tenir una bona relació amb la investigadora va fer que no s'hagués de crear un clima de confiança com proposa Woods (1986) perquè des del primer moment les informants asseguraven la sinceritat en les seves aportacions.

Les persones que formen part del grup s'adeqüen al perfil buscat pel que fa a l'edat i a l'experiència descrites anteriorment. Totes elles han treballat conjuntament amb la investigadora en algun moment, però no en l'actualitat. Aquest coneixement per part de la investigadora de les persones objecte de la investigació garanteix que la recerca es porti a terme amb garanties suficients.

Un cop configurat el grup, després dels primers contactes més informals per explicar el tema i el tipus de recerca que es pretenia fer, es va establir un calendari per realitzar les primeres entrevistes. No és fàcil durant el curs fixar un calendari rígid tant per a les entrevistes com sobretot per a les observacions de classe. La persona que investiga s'ha d'adaptar als horaris i a les programacions de les mestres per intentar arribar-hi en el moment que vol observar i que formarà part de la seva recerca i distorsionar el mínim el marc que vol observar. A més, cal tenir en compte que la investigadora treballa també a l'ensenyament primari, la qual cosa afegeix dificultat en aquest punt.

A continuació i de forma breu descriuré professionalment cadascuna de les persones que formen part de la recerca. La informació s'ha obtingut de les entrevistes, a partir, en uns casos, de preguntes fetes directament i, en altres, indirectament en respostes fetes a altres

preguntes. Les dades sobre l'edat i els anys d'experiència fan referència a l'any 1999, any en què es van obtenir les dades.

Per tal de preservar l'anonimat de les persones estudiades ens hi referirem mitjançant un pseudònim.

4.2.2. LA MESTRA PACA

LA MESTRA PACA

La professora Paca té 36 anys i en fa 15 que treballa a l'escola pública ensenyant diferents matèries. Va estudiar Magisteri en l'especialitat de Ciències Socials a Sòria, va aprovar oposicions i es va traslladar a treballar a Catalunya; més tard va realitzar una segona especialitat, la d'Educació Física, a través d'un Postgrau. Li agrada la seva feina, encara que reconeix que la inexperiència dels seus principis en l'ensenyament va està marcada pel fet que la carrera li va donar una formació massa teòrica. Apunta que encara que hi ha aspectes en l'ensenyament que es repeteixen també n'hi ha d'altres de nous que sempre sorprenen. Entre les seves preferències a l'hora d'ensenyar es troben les matèries d'Educació Física, Plàstica i les Llengües, en especial el castellà, que segons ella domina més i per tant prefereix ensenyar.

En l'actualitat està de mestra definitiva com a especialista d'Educació Física en una escola de l'Hospitalet de Llobregat, on també fa la Llengua Catalana de tot el cicle mitjà de primària. A més té el càrrec directiu de Cap d'Estudis.

L'escola de l'Hospitalet de Llobregat és on treballa la professora Paca; com hem apuntat anteriorment és un centre públic d'una sola línia. Els alumnes provenen de famílies amb un nivell sociocultural i econòmic mitjà-baix. L'escola disposa d'espais, recursos i d'unes aules àmplies. El nombre d'alumnes per classe no sol sobrepasar la

vintena. Quasi la totalitat dels alumnes tenen com a primera llengua el castellà.

L'equip docent és força estable i amb una bona relació. Solen participar en cursos de formació de diferents àrees.

4.2.3. LA MESTRA MONTSE

LA MESTRA MONTSE

La professora Montse té 35 anys i en porta 13 en la docència. Va seguir els seus estudis de Magisteri en l'especialitat de Filologia (Francès) a Barcelona; i més tard va llicenciar-se en Filologia Catalana a la mateixa ciutat i posteriorment va especialitzar-se en Educació Física. Va treballar dos anys a l'escola privada, va aprovar oposicions i porta 11 anys a l'escola pública, 6 com a especialista de català i la resta ensenyant diferents matèries. A l'hora de mostrar les seves preferències en l'ensenyament, assenyala en primer lloc la llengua catalana, encara que reconeix que també li agradaria fer francès, la qual cosa veu com a impossible en l'actualitat.

En aquest moment és mestra definitiva, en l'especialitat d'Educació Física, en una escola de Primària de Cornellà de Llobregat. Imparteix l'Educació Física i la Llengua Catalana del Cicle Superior.

L'escola de Cornellà de Llobregat és on treballa la mestra Montse, també és un centre públic d'una sola línia. La majoria de famílies són de classe mitjana amb majoria castelloparlant. L'edifici és antic, encara que les aules són força àmplies, amb l'excepció de la zona d'esbarjo que destaca per les seves mides reduïdes. El nombre d'alumnes ronda la vintena per aula.

L'equip de mestres és força estable, i en els darrers anys hi hagut canvis que han contribuït a la millora i la cohesió del claustre. Cal

destacar un interès de l'escola en participar en activitats i seminaris d'escola d'innovació educativa.

4.2.4. LA MESTRA FINA

LA MESTRA FINA

La professora Fina té 34 anys i en porta 12 en la docència. També va seguir els seus estudis de Magisteri en l'especialitat de Filologia (Francès) a Barcelona; més tard va realitzar els tres primers cursos de la Llicenciatura de Filologia Catalana. Sempre ha estat treballant a l'escola pública, com a mestra provisional. Els primers sis anys va ser especialista de català i després ha fet de mestra generalista a Educació Infantil i a Primària. Destaca com a preferència a l'hora d'ensenyar l'àrea de Plàstica.

En l'actualitat treballa en una escola de primària a Gavà, fent de mestra generalista al Cicle Inicial (segon curs).

L'escola de Gavà, on treballa la mestra Fina, també és pública amb una sola línia. L'edifici no supera la desena d'anys, conté aules àmplies i amb suficients recursos. Acull nens de classe mitjana-baixa amb una majoria castellano-parlant. Les classes són nombroses, amb 25 alumnes per aula.

El seu claustre no és gaire fix ja que quasi la meitat el componen propietaris provisionals i interins. Malgrat això, es detecta un aire de treball conjunt destacable. Es realitzen seminaris que provoquen la participació de tothom.

CAPÍTOL 5.

METODOLOGIA I INSTRUMENTS D'INVESTIGACIÓ

L'objectiu de la investigació i la metodologia de treball han d'estar relacionats, és a dir, cal que el mètode sigui adequat al problema plantejat. Tal com afirmen Freeman (1991) i Taylor i Bogdana (1986), el disseny metodològic ha d'estar condicionat per les qüestions que es volen investigar. En el cas que es planteja -les creences i les actuacions dels mestres-, la investigació requereix l'adopció d'una metodologia de tipus qualitatiu (vegeu 2.2.). Interessa l'obtenció de dos tipus d'informació: el que els professors pensen, es plantegen, senten com a problemes, etc, per una banda, i el que fan, per una altra.

Woods (1986:12) assenyala: *la etnografía tiene mucho que ofrecer a los maestros, y en verdad también a otros profesionales, sobre todo en una época en que está en auge el interés por el "maestro investigador" y por la "investigación acción" y "en colaboración"*. És des d'aquest interès que pot oferir a l'escola i per a tots els que hi treballem que ens decantem per aquest tipus d'estudi.

La metodologia qualitativa ofereix la possibilitat de recollir dades a través de situacions *naturals* i que sigui el propi investigador la principal eina de recollida dades. Dels diferents instruments per a la recollida de dades que proporciona aquesta metodologia, hem optat bàsicament per dos que ens ofereixen la possibilitat de portar-

los a terme en el nostre context de recerca: les entrevistes (vegeu 5.1.) i les observacions de classe (vegeu 5.2.).

5.1. LES ENTREVISTES

Es tracta d'un procediment de recollida de dades que ens ofereix la investigació de tipus qualitatiu (Rincon, Arnal, Latorre i Sans 1995), basat en el diàleg entre la persona objecte de l'estudi i l'investigador, que servirà per obtenir informacions rellevants per a la recerca i completar les dades obtingudes amb l'observació de classes.

Krebrat-Orecchionni (1990) defineix l'entrevista com un tipus d'interacció diferent de la conversa espontània. Tusón (1995a: 57) la caracteritza a partir dels següents elements :

- El nombre de participants sol reduir-se a dos.
- Els papers dels participants són clarament asimètrics: la persona que entrevista i l'entrevistada. Qui entrevista és responsable d'iniciar la interacció, de preguntar i, normalment, de decidir quan s'acaba l'entrevista (a vegades, la duració de l'entrevista s'ha pactat amb anterioritat). Per la seva part, la persona entrevistada té la responsabilitat de proveir la informació que constitueix el contingut bàsic de l'entrevista.
- L'estructura bàsica de l'entrevista és la de pregunta-resposta.
- La longitud dels torns sol ser desequilibrada: parla més la persona entrevistada que qui entrevista, excepte en algunes situacions -que podríem considerar anòmales- en les quals qui entrevista parla més.

A més, l'entrevista és un instrument utilitzat freqüentment en estudis qualitatius, tal com assenyala Mason (1996: 39): *Interviews are one of the most commonly recognized forms of qualitative research method.* Un dels avantatges que ofereix l'entrevista, a diferència d'altres mètodes, segons Cohen i Manion (1989), és el d'una major profunditat en la recollida de dades.

En paraules de Kvale (1996:6), l'entrevista qualitativa, cal concebre-la com *an interview, an inter-change of views between two persons conversing about a them of mutual interest.*

L'entrevista, des de la perspectiva etnogràfica, s'entén com un acte comunicatiu que van construir ambdues parts, l'entrevistador i l'entrevistat. L'entrevistat, al mateix temps que aporta informació, construeix els significats subjectius i exposa conviccions, compartides amb d'altres persones o verbalitzades per al seu interlocutor per primera vegada. Per altra banda, l'investigador intenta construir, durant l'entrevista i després de la mateixa, un significat més objectiu. Per això és molt important la relació de confiança que hi ha d'haver des d'un principi entre l'entrevistador i l'entrevistat. La implicació de les mestres objecte de l'estudi és essencial; intentem que les entrevistes siguin una ocasió única perquè parlin sobre si mateixes i sobre la seva feina, amb les seves idees i les seves paraules.

La utilització d'aquest mètode es justifica perquè permet "generar" més que "recollir" (Mason 1996) informació sobre aspectes subjectius dels subjectes investigats: creences, valors, actituds, coneixement i opinions, que poden ser interpretats des del propi entrevistat.

Tal com apunten Cambra i altres (2000:29), *las palabras de los profesores expresan tanto lo que hacen, como lo que creen que hacen y lo que creen que deberían hacer (...)* A més, la utilització d'aquest mètode està justificada en aquesta recerca pels motius que assenyala Tuckman (1972, citat per Manion i Cohen 1989: 378): *por proporcionar acceso a lo que está "dentro de la cabeza de una persona", hace posible medir lo que sabe una persona (conocimiento o información), lo que le gusta o disgusta a una persona (valores y preferencias) y lo que piensa una persona (actitudes y creencias). Segundo, puede usarse para probar hipótesis o para sugerir otras nuevas; o como recurso explicativo para ayudar a identificar variables y relaciones. Y, tercero, puede usarse l'entrevista en conjunción con*

otros métodos para acometer una investigación. Fins aquí creiem justificat l'ús de l'entrevista en la nostra recerca.

El tipus d'entrevista que considerem més convenient és la *semi-estructurada*, que permet la possibilitat de tenir una certa guia sobre l'entrevista (Cohen i Manion 1989; Patton 1984), *dirigida i individual*, pel que fa al nombre de participants. Aquest tipus d'entrevista permet un cert control de l'entrevistador sobre la informació que vol obtenir i alhora també possibilita moments més flexibles en què l'entrevistat pot donar respostes més àmplies que poden contenir informació rellevant per a la recerca. L'entrevistador, en aquest cas, jo mateixa, procurava seguir les recomanacions de Cohen i Manion (1989) i Woods (1986) sobre els atributs que ha de tenir un bon entrevistador: relació de confiança amb l'entrevistat, curiositat per conèixer el que ens diu l'entrevistat i naturalitat en el procés de l'entrevista. El fet que els interlocutors es coneguin no només contribueix a generar un bon clima de desenvolupament de l'entrevista i permet a l'entrevistat expressar-se lliurement, sinó que també facilita a l'entrevistador la comprensió del que l'entrevistat diu. La proximitat de l'entrevistadora amb les informants fa que es situï en una relació de privilegi pel que fa al fet que sorgeixin les dades al més objectivament possible. Però, per una altra banda, com apunta Mason (1996), la proximitat de l'entrevistador i dels entrevistats pot condicionar la llibertat que tindrien els informants per accedir o no a col.laborar si fossin desconeguts.

Seguirem una sèrie de condicions que creiem interessants de seguir en aquest tipus d'entrevistes:

- . L'entrevistador ha de quedar en un segon pla, sense expressar opinions que puguin canviar les dades.
- . Estar disponible i saber escoltar.
- . Equilibrar l'escolta i la intervenció.
- . Establir una relació d'empatia.

. Inspirar confiança.

El paper de l'entrevistador és el de conduir l'entrevista a partir d'un guió de les preguntes que vol fer, però també té un paper reflexiu d'interpretar, a mesura que va escoltant la persona entrevistada i que intenta enllaçar amb la següent pregunta per obtenir la informació que vol aconseguir (Mason 1996).

Taylor i Bogdana (1986) assenyalen una sèrie de desavantatges de l'entrevista que assenyalarem a continuació:

- . Només es recullen enunciats verbals o discurs, és a dir formes de conversa que són susceptibles de produir les mateixes falsificacions, enganys, exageracions i distorsions que caracteritzen l'intercanvi verbal. És possible una gran discrepància entre el que diuen i el que realment fan.
- . Les persones diuen i fan coses diferents en diferents situacions, l'entrevista és un tipus de situació.
- . Els entrevistadors no observen directament les persones en la seva vida quotidiana, no coneixen el context necessari per comprendre millor les perspectives en què estan interessats.

Totes aquestes qüestions s'han de tenir en compte per a la millora de l'entrevista i per trobar altres formes de fer sorgir dades que supleixin les mancances de l'entrevista com és la utilització de l'observació de classes.

El procediment que seguirem en l'elaboració de l'entrevista i el buidat de les dades és el que apunten Cohen i Manion (1989):

- 1r. Clarificar l'objectiu o objectius de la recerca.
- 2n. Traduir l'objectiu o objectius generals en altres, més detallats i específics.

3r. Preparar el programa de l'entrevista, que consisteix a traduir els objectius detallats en preguntes que constituïran el cos del programa de l'entrevista.

4t. Escollir el format de preguntes.

5è. Construir les preguntes que reflecteixin les variables de la recerca.

6è. Establir i dirigir l'entrevista.

7è. Recollir les dades i codificar-les.

8è. Analitzar i interpretar les dades.

En el moment de l'entrevista tindrem en compte alguns dels aspectes apuntats per Taylor i Bogdana (1986) apunta una sèrie de punts perquè l'entrevista tingui èxit: no obrir un judici sobre el que diuen, permetre que la gent parli, mostrar interès, ser sensible. Fontana i Frey (1994) apunten aspectes com són la creació d'un clima de conversa al més normal possible, que l'entrevistador serà l'encarregat de posar en marxa l'entrevista i s'utilitzarà un llenguatge sense ambigüitat. A més, els mateixos autors consideren uns aspectes ètics que també seguirem en l'entrevista: tenir el consentiment de l'informant, preservar la identitat del subjecte i protegir-lo dels possibles perjudicis que es puguin generar. Burgess (1988) assenyala una sèrie de situacions èticament delicades amb què s'ha trobat en la seva investigació i fa un avís sobre la necessitat del manteniment de la confidencialitat quan la persona entrevistada ho demana. Matthey (1990) destaca la importància de la relació que s'estableix entre les persones que intervenen en l'entrevista ja que el desenvolupament de l'entrevista ve condicionat per la relació que s'estableix entre l'entrevistador i l'entrevistat i els papers que es defineixen abans i durant la interacció.

Pel que fa al contingut i al tipus de preguntes s'han confegit a partir dels suggeriments que apunten Denzin i Lincoln (1994), Openheim (1992), Kvale (1996), Taylor i Bogdana (1986), Colàs i Buendía

(1994) i Patton (1984). Les nostres entrevistes interroguen sobre creences i opinions, característiques personals i de situacions, experiència, comportaments i accions. Cadascuna de les nostres informants intervén en tres entrevistes: una primera sobre aspectes generals de llengua, una segona sobre aspectes més concrets de correcció i una tercera que, més que una entrevista, és un comentari sobre el visionat de la seva actuació a l'aula i de la qual només s'observarà el contingut per perfilar algun aspecte de les dades provinents de les altres fonts.

Hem escollit l'entrevista per tal de recollir dades a partir d'unes fonts: les mestres objecte d'estudi, les quals han acceptat participar en la investigació. Un acte comunicatiu que Burgess qualifica de "conversa amb un propòsit". Les mestres han exposat les seves creences a través de la paraula que s'ha recollit en les gravacions en àudio, utilitzant un aparell petit i fora de visió de l'entrevistada tal com aconsellen Taylor i Bogdana (1986). S'ha transformat el discurs oral en discurs escrit a través d'una transcripció detallada i analitzada a partir dels mètodes que s'exposen més endavant.

L'entrevista es va realitzar amb una implicació de les dues parts, les informants i la investigadora; això va contribuir a la fluïdesa de dades. Era una ocasió única perquè reflexionessin sobre elles i la seva feina.

5.1.1. LES ENTREVISTES REALITZADES

Les entrevistes, juntament amb les observacions de classe, proporcionen el corpus de dades principal d'aquest estudi. Creiem que l'entrevista és un bon mètode de recollida de dades per captar les diferents visions de les persones que intervenen en l'estudi, una manera com diu Woods (1986) que flueixin dades.

Un dels objectius que ens vam marcar abans de realitzar les entrevistes era aprendre a escoltar i a interpretar correctament el que ens estaven explicant. Aquesta decisió ens va portar en moltes ocasions a repetir declaracions de les nostres informants o a reformular les preguntes que no havien quedat prou clares i en les quals ens convenia insistir per tal de poder obtenir la informació o per verificar si l'havíem comprès correctament. Com aconsella Patton (1984) per aconseguir més dades vam intentar no parlar més que la persona entrevistada. Minimitzar la repetitivitat, la fatiga i l'avorriment de la persona entrevistada així com assegurar l'exhaustivitat de les respostes (Goetz i Lecompte 1988)

El marc de confiança i de sinceritat que caracteritza la relació entre la investigadora i les informants va facilitar la sortida de pensaments relatius al tema d'estudi. El paper de la investigadora intentava ser el més neutral possible per tal de no influir en la intervenció de les professores i no distorsionar les dades que anaven fluint.

Cada mestra va contestar a les preguntes de les tres entrevistes realitzades sobre temes generals de llengua i aspectes concrets de la correcció del text escrit. Les tres entrevistes es van realitzar en períodes diferents de temps: dues es van fer abans de les observacions de classe i la tercera amb posterioritat a les observacions en què es comenten les accions de l'aula.

Les entrevistes es van fer a casa de les entrevistades, un lloc on s'assegurava la distensió, la informalitat, la privacitat, la llibertat i la seguretat del que informava, tal com assenyala (Burgess 1988). La durada no excedeix mai de l'hora, temps que considerem límit per no

cansar la persona entrevistada. S'han gravat en àudio totes les entrevistes que es van realitzar, s'han transcrit íntegrament i s'han escollit les seqüències més significatives per al nostre estudi.

L'entrevista que considerem òptima per aplicar en les persones que seran font del nostre estudi és l'entrevista semidirigida o semiestructurada (vegeu 5.1.). El fet d'escollir aquest tipus d'entrevista es justifica pel fet que tenim uns objectius concrets de recerca i aquesta varietat d'entrevista ens ofereix una certa guia que evita la pèrdua d'informació i porta aprofitar al màxim el temps que tenen les mestres per parlar amb nosaltres. Convé que els informants parlin el més lliurement possible, però cal marcar els temes sobre els quals volem que parlin. Vam preparar una sèrie de preguntes sense la intenció de formular-les totes sinó més aviat com a guió per a l'entrevistadora.

La tipologia de preguntes possibles que vam preveure en les entrevistes per a les mestres es fonamenten en uns ítems generals que proposa Patton (1984) i que són els següents:

- Qüestions ambientals, referides a preguntes de tipus més personal per identificar els informants: edat, estudis realitzats, anys en la docència...
- Preguntes sobre experiències i comportaments personals.
- Preguntes en relació a opinions i valors personals sobre el que els professionals creuen que fan. Informen sobre finalitats, desitjos, etc.
- Preguntes de coneixements sobre el currículum.

El present treball es basa en dues entrevistes a cada mestra, la primera sobre aspectes de llengua i la segona sobre correcció. El contingut de les preguntes de caràcter general sobre la llengua que serveixen d'orientació a la primera entrevista s'exposa a continuació:

PRIMERA ENTREVISTA SOBRE ASPECTES GENERALS DE LLENGUA

Temes que es tracten:

- 1- Experiència docent. Anys que es porta ensenyant.
- 2- Situació laboral.
- 3- Preferències en matèries a l'hora d'ensenyar.
- 4- Importància que es dóna a la llengua dins del currículum de primària.
- 5- Actitud davant la Reforma.
- 6- Finalitat de l'ensenyament de la llengua a l'Educació Primària.
- 7- Visió de l'ensenyament de la llengua a partir de la Reforma.
- 8- Quin paper ha de tenir la llengua dins del currículum escolar.
- 9- Relació entre la llengua oral i la llengua escrita.
- 10- Model de llengua que s'ha d'ensenyar.
- 11- Què vol dir aprendre llengua.
- 12- Introducció de les diferents llengües a la seva escola.
- 13- Funcionament del Departament de Llengua a l'escola.
- 14- Elaboració del Projecte Curricular de Centre. Implicació.
- 15- Decisions en l'àrea de llengua. Individual. Cicle. Departament.
- 16- Opinió personal sobre els aspectes tractats a l'entrevista.

Figura 18. Guió de la primera entrevista.

Per començar, calia conèixer aspectes acadèmics i professionals de la mestra entrevistada. Les dues primeres són preguntes que s'acosten a la vida personal, fàcils de respondre i que constitueixen un petit exercici d'escalfament cap a preguntes més reflexives. La pregunta 3 es proposa per tal de veure les preferències de les mestres a l'hora d'ensenyar. Altres preguntes fan referència a la relació entre la llengua i el currículum actual (preguntes 4 i 7). Les preguntes 5 i 14 apunten directament a la percepció que tenen les mestres sobre temes generals de la Reforma Educativa. Unes altres fan referència a la llengua, però des d'una vessant més subjectiva, del que hauria de ser la llengua en el marc escolar (preguntes 6, 8, 9, 10 i 11). Finalment, s'aborda el funcionament de cada escola en relació a l'ensenyament de la llengua (preguntes 12, 13, 14 i 15). La pregunta

16 es proposa que la persona entrevistada reflexioni sobre els temes que s'han anat abordant i en faci una conclusió final, si li cal.

SEGONA ENTREVISTA SOBRE TEMES ESPECÍFICS DE LA CORRECCIÓ

Temes que es tracten:

- 17- Àrees on realitza la correcció.
- 18- Realitza la correcció de tots els textos escrits.
- 19- Records de com es feia la correcció en el període d'estudiant: en termes d'avaluació, sobre el text acabat, per a què servia...
- 20- Records sobre un tipus de correcció que fos significatiu.
- 21- Procés que segueix amb els seus alumnes en l'elaboració d'un escrit.
- 22- Com realitza la correcció a la seva classe:
 - 22.1 Qui la fa: paper del mestre i de l'alumne.
 - 22.2 Com es corregeix:
 - 22.2.1 marcar errades
 - 22.2.2 sistema de signes
 - 22.2.3 anotar la solució
 - 22.2.4 anotar comentaris
 - 22.2.5 es comenten les errades
 - 22.3 on es corregeix
 - 22.4 quan es corregeix
 - 22.5 temps de dedicació a la correcció
- 23- Quan es dóna per finalitzat un escrit.
- 24- Per a què s'utilitza la correcció. Finalitat.
- 25- Criteris per a la valoració d'un text. Comuns o individuals
- 26- Definició de:
error, falta, correcció, avaluació i revisió
- 27- Utilitat de la correcció del text escrit
- 29- Ordena per ordre d'importància:
ortografia, presentació, coherència, ordre, organització, puntuació, vocabulari, adequació, tipografia, variació, estil, nexes, altres.
- 31- Per a què li serveix la correcció, a l'alumne.
- 32- Dificultats en la correcció
 - 32.1 què costa més de corregir
- 33. Aportació personal sobre els temes tractats.

Figura 19. Guió de la segona entrevista.

Aquesta segona entrevista aborda temes específics de la correcció del text escrit. Interessa saber si la mestra realitza una correcció extensiva a tots els textos i àrees o és més restrictiva a l'hora de corregir (preguntes 17 i 18); ambdues preguntes constitueixen un exercici previ cap a preguntes més reflexives, qüestió que recomanen molts dels autors que parlen d'entrevistes per anar entrant en el

tema que més interessa. Creiem que l'experiència anterior de les mestres com a alumnes pot tenir repercussió en la manera com porten a terme la correcció en les seves classes (preguntes, 19 i 20). Més endavant es demana concretament com realitzen la correcció a la seva aula, des del procés d'elaboració de l'escrit (preguntes 21 i 23) a la correcció concreta (qui la fa, com, on, quan, temps que s'hi dedica...) (preguntes 22, 24, 25, 27, 31 i 32). La pregunta 26 vol acostar l'entrevistada a conceptes relacionats amb la correcció i se li demana que els defineixi, l'objectiu és conèixer què entén l'entrevistada per aquestes nocions. La pregunta 29 vol indagar sobre quins aspectes tenen importància per a la mestra a l'hora de realitzar la correcció escrita; per això se li demana que els ordeni i expliqui el perquè de la seva decisió. Com en l'altra entrevista, es deixa un espai, perquè l'entrevistada pugui fer una reflexió sobre els temes que s'han abordat (pregunta 33).

L'entrevistadora, tot i tenint aquesta guia, va anar intercalant preguntes si ho creia necessari per verificar les seves interpretacions en el curs de l'entrevista, tal i com assenyala Kvale (1996).

5.1.2. LA TRANSCRIPCIÓ DE LES ENTREVISTES

La transformació de les entrevistes orals en textos escrits, és un pas costós i necessari per tal de fer més operatiu el maneig de les dades. El fet de transcriure suposa partir de la premisa que assenyala Kvale (1996: 165-166): *Transcription is itself an interpretative process. To transcribe means to transform. (...) Transcripts are not copies or representations of some original reality, they are interpretative constructions that are useful tools for given abstractions.* Tenint en compte aquest aspecte la transcripció es fa el més fidel possible al text oral. En el present treball ens interessa fonamentalment el contingut i la forma dels enunciats, la forma entesa com l'aspecte més superficial del text i deixant de banda els aspectes paraverbals.

El codi de transcripció que hem seguit és el proposat pel Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, i que a continuació detallem. Aquesta transcripció ens va semblar que era fàcil de llegir i de seguir per a tothom, la qual cosa facilitava la tasca de la investigadora i dels receptors de la recerca.

Els criteris generals que hem seguit en la transcripció de les entrevistes són els següents:

-El text de les intervencions de l'entrevistadora i l'entrevistada es transcriuen seguint les convencions ortogràfiques de la norma escrita amb les següents particularitats:

- S'hi utilitzen únicament lletres minúscules, a excepció dels casos que es detallen en el quadre per a l'ús de majúscules.
- Els signes de puntuació són substituïts pels caràcters que s'especifiquen en el codi de transcripció.
- Es mantenen les paraules (vulgarismes, col.loquialismes...) i les expressions tal com les diuen

els entrevistats sense tenir en compte la seva correcció normativa.

A continuació exposem el codi de transcripció utilitzat:

Codi de transcripció per a les entrevistes i les observacions de classe.

1. Codi de transcripció

1. 1. Participants

M	professor o mestre
A	alumne no identificat
Susanna	(Susanna, pseudònim de l'alumne) alumne identificat pel seu nom
A1	alumne identificat per la seva participació
AA	intervenció quasi simultània de una sèrie d'alumnes
C	intervenció coral dels participants
E	entrevistador
V	veu d'un no participant
.....	altres participants

1.2. Encavalcaments

Es produeix un encavalcament quan intervenen de forma simultània dos interlocutors. A la transcripció de les entrevistes els encavalcaments es marquen de la manera següent:

Claudàtor: [text afectat]

Ex:

32P m'enteneu [oi que sí]

33^a1 [sí]

1.3. Fets prosòdics i fonètics

Pauses

	pausa curta (1-3")
	pausa mitjana (+ de 3")
	pausa llarga (3 -30")
30	pausa de 30"

Entonacions

/	entonació ascendent
\	entonació descendent

? entonació interrogativa
! entonació exclamativa
ús de majúscules per indicar èmfasi, per exemple BRAVO
:: allargament de so, per exemple S::i; si::
::: allargament excepcionalment llarg, per exemple No:::
- ruptura, per exemple Demà Paca-

Tempo

[(AC) text afectat] ritme accelerat

[(DC) text afectat] ritme lent

Intensitat

[(F) text afectat] fort

[(f) text afectat] fluix

1.4. Fets paraverbals

((rialles)) rialles

interjeccions

ai, ecs, bah interjeccions pròpies de la llengua

ah, oh, interjeccions més aviat internacionals

onomatopeies

bum onomatopeies pròpies de la llengua

sons paralingüístics

mhm assentiment i/o funció fàtica

mm dubte

pst crida

x::t demanar silenci

bah desacord

pse valoració amb escepticisme

bf cansament

1.5. Fets no verbals

((va cap a la pissarra)) comentari sobre esdeveniments contextuals,
comportaments proxèmics, gestuals i posturals
"com el Vallès no hi ha res" llegeix en veu alta
"com el Vallès no hi ha res" escriu i llegeix en veu alta

1.6.Aspectes meta-transcripció

(no vull)	ítem probable
el senyor x	paraula intel·ligible
xx	enunciat intel·ligible
xxx	fragment intel·ligible
Marta	ús de majúscules només per a la primera lletra dels noms propis
/.../	fragment no transcrit

Figura 20. Codi de transcripció del Grup de Recerca sobre Creences de la Universitat de Barcelona.

5.1.3. MÈTODE D'ANÀLISI DE LES ENTREVISTES

L'anàlisi de les dades constitueix un aspecte clau, alhora que problemàtic, del procés d'investigació (Arnal i altres 1994). És un moment decisiu, i ens va costar molt de trobar la forma d'analitzar que millor s'adaptava a les necessitats del nostre estudi. La diversitat d'enfocaments que comporta la metodologia interpretativa i les poques orientacions al respecte expliquen la problemàtica a l'hora de trobar una via adequada (Miles i Huberman 1984a; Tesch 1987).

Taylor i Bogdan (1986: 145) exposen una sèrie de fases que ajuden a organitzar i a introduir-se en l'anàlisi:

1. Llegir repetidament les dades.
2. Seguir la pista de dades sobre temes, intuïcions, interpretacions.
3. Elaborar tipologies i esquemes per classificar.
4. Elaborar conceptes i proposicions teòriques.

5. Llegir bibliografia, exemples d'estudis de cas...
6. Codificar la informació: elaborar categories, separar les dades de cada categoria, revisar les que no s'han separat i redefinir l'anàlisi.
7. Elaborar l'informe d'investigació.

Per a l'anàlisi de les entrevistes amb les mestres, seguirem el mètode de l'anàlisi del discurs. Mitjançant aquesta anàlisi pretenem arribar a l'obtenció d'informació sobre les creences de les mestres en relació amb la correcció del text escrit a primària i les possibles contradiccions en la construcció del coneixement per part de les mestres així com en la seva actuació a l'aula. El treball d'anàlisi que portem a terme permet reconèixer creences bastant consistents en les mestres entrevistades.

L'anàlisi que adoptem és bàsicament l'anàlisi del discurs proposada per Deprez (1996), que parteix de la idea que és possible acostar-se de manera qualitativa a l'expressió de l'individu. Segons aquesta idea, és en la llengua dels nostres informants on trobarem rastres de les seves creences. Una altra proposta interessant per fer l'anàlisi de les dades és la de Fairclough (1992) i Cots (2000), en la seva dimensió de l'anàlisi de la pràctica discursiva i de la pràctica textual. I per últim, cal assenyalar l'aportació de certs aspectes a analitzar que marca Ballesteros (2000). Es tracta de veure la paraula com a eix central de l'anàlisi per arribar al significat, per això cal esbrinar el que diuen i la manera com ho diuen.

L'anàlisi girarà al voltant de tres eixos: l'anàlisi temàtica, l'anàlisi de la pràctica del discurs i l'anàlisi de la pràctica textual.

1) Anàlisi temàtica

En aquest punt ens fixarem en:

- L'ús de les paraules clau relacionades amb el tema d'estudi. Es comptabilitzaran el nombre d'ocasions en què apareixen i en quin entorn solen tenir cabuda.

- Les recurrències, que són les repeticions d'un mateix tema o d'una mateixa paraula en contextos diferents. Poden ser un indicador, segons Bardin (1986), de:

- **Importància:** es pot suposar que la insistència sobre un tema que sorgeix en diferents moments pot explicar un cert bloqueig psicològic de la persona pel que fa al tema.
- **Ambivalència:** si el tema sorgeix com per accident es pot suposar que està mal integrat en el sistema conceptual de la persona. La relació és d'atracció/temor o desig/rebuig.
- **Denegació:** tornar de forma reiterada sobre el mateix tema indica el desig de persuadir-se d'una idea o assegurar que la informació es processa adequadament (Tusón 1995a).

2) **Anàlisi de la pràctica del discurs**, el discurs entès com a paraula en acte. En aquest apartat analitzem la forma d'argumentació, que consisteix a veure la posició de la persona entrevistada en el discurs i en l'avaluació dels fets referits. Aquesta posició es manifesta a través d'una sèrie d'índexs o indicadors que serveixen:

a. Per determinar la posició del subjecte respecte al tema i a la seva pròpia expressió:

- La modalitat (presència del punt de vista de l'emissor). Detectar els pronoms personals, les persones de les formes verbals i les formes impersonals utilitzades. Tot això ens indica el compromís o el distanciament, la inclusió, l'exclusió o diferenciació.

- Els indicadors d'espai i temps: *aquí-allà, abans-ara...*
- Els verbs modals, que indiquen l'acció en una postura de deure, obligació, voluntat, capacitat...
- Els modos i temps verbals utilitzats:
 - Imperatiu (camp del consell)
 - Infinitiu (camp dels resultats)
 - Indicatiu present (camp de la situació)
 - Indicatiu futur (camp de la predicció segura o probable)
 - Temps passats (camp del que ja ha passat)

b. Per a l'avaluació dels fets referits:

- Les valoracions expressades mitjançant l'ús d'adjectius; verbs de sentiment, d'opinió; judicis; inferències; implícits; discordances; marcadors de contradiccions, d'impotència, de reticència...
- Els punts crítics que destaquen en la narració. El terme *punt crític* o *hotspots* va ser introduït per Linde i Woods i es refereix als moments en què la mestra entra en conflicte entre allò que declara i les seves creences. En moltes ocasions el professor transmet un discurs oficial que passa pel damunt de les seves creences; com assenyala Matthey (1990), la persona enquestada intenta respondre allò que s'espera d'ella, aportant un discurs més de tipus oficial que personal. No sempre hi ha coincidència entre allò que es declara i les creences reals. Aquí es consideraran com a punts crítics fragments on es posen de manifest dificultats o contradiccions entre allò que hauria de ser i el que és en realitat, és a dir entre el discurs oficial i la realitat de l'aula.

- Les comparacions, atribucions i identificacions tots ells ajuden a l'explicació més detallada.

- Les personificacions i les metàfores. Briscoe (1991: 186) assenyala una sèrie d'estudis on s'argumenta la importància de l'ús del llenguatge metafòric: *metaphorical language is an extraordinary powerful linguistic tool through which a teacher can express more fully the meaning of what it is to be a teacher (Provenzo, McCloskey, Kottkamp, & Cohn 1989), the ways in which practical knowledge is acquired (Munby 1985) and the ways in which a teacher views his roles in practice (Tobin & Ulerick 1989). Lakoff and Johnson (1980) argue that metaphor not only plays a role in the way we speak but in the way we conceptualize our experience and the way we function as well.* Per aquests autors creuen que el llenguatge, la vida quotidiana, està impregnada de metàfores que actuen més enllà de la funció estètica que els dona la literatura i que tenen una funció cognitiva. L'ús de metàfores simplifica l'argumentació de pensaments o idees més complexes.

Tobin i Jakubowski (1990) citats a Briscoe (1999) argumenten que els professors usen imatges metafòriques per donar sentit als seus papers. En el mateix sentit es manifesten Cameron i Low (1999), en la utilització de les metàfores que fan servir els mestres per descobrir els seus pensaments. Calderhead i Robson (1991) i Briscoe (1991) parlen d'incidir en la pràctica dels docents a partir de l'estudi de les imatges que utilitzen quan parlen. La modificació de les metàfores comporta un canvi en la manera de fer.

3) **Anàlisi de la pràctica textual:** es determinen les característiques que té el discurs com a text.

- El gènere del discurs (en aquest cas l'entrevista).
- La interacció amb l'interlocutor, en aquest cas la investigadora. En aquest punt s'observarà la manera en què es comencen les respostes tot reprenent la pregunta, la demanda d'aclariments, la inclusió de l'entrevistadora en la resposta, apel·lacions al coneixement públic, la dificultat per elaborar la resposta...
- El domini del discurs: la forma d'enunciar (lineal o digressiva, vacil·lant, confusa, repetitiva), la utilització de l'exemplificació, citació, anècdotes, refranys, frases fetes, associacions, oposicions, relacions causals, insistències, interpolacions...
- L'explicitació del diàleg interior, l'ús de la segona persona del singular "tu" amb valor de primera persona del singular "jo", marcadors de dubtes...
- La claredat o no del discurs a l'hora de ser interpretat.
- L'ordre d'importància dels elements que van sorgint en el discurs.

Un cop acabada l'anàlisi de les entrevistes es redacta un resum de les aportacions de les docents per tal de facilitar la comprensió del conjunt del que la mestra ha manifestat en la seva entrevista.

Les creences de cadascuna de les mestres les representem en forma de **mapa conceptual**, que constitueix una eina de comparació i de presentació per a cadascuna de les mestres estudiades. Es tracta d'una representació gràfica que intenta resumir de forma jeràrquica els conceptes més rellevants que han sorgit de l'entrevista i les relacions que s'estableixen entre ells.

5.1.4. EL PROCEDIMENT ANALÍTIC SEGUIT EN AQUEST ESTUDI

El procés d'anàlisi de les entrevistes no ha estat gens fàcil. Després de recollir la informació, de llegir-la i rellegir-la, calia donar-li forma. S'havia de destriar el que es repetia, el que cridava l'atenció i alhora

no desvincular-se del conjunt de pensament de les mestres; en alguns fragments de les entrevistes esbrinar el significat, que no sempre és evident a primera vista. La realitat mai es presenta de forma ordenada, més aviat es manifesta de forma complexa i desordenada.

Un cop realitzades les entrevistes es van transcriure a partir dels criteris apuntats anteriorment (vegeu 5.1.2.). Aquesta transcripció constitueix una part del corpus de dades a analitzar a partir dels punts referits a l'apartat anterior (vegeu 5.1.3.).

Primer de tot i abans d'encetar els primers passos de l'anàlisi, es van fer diverses lectures atentes de cada entrevista per extreure'n el significat global, tot anant apuntant possibles qüestions que més tard apareixerien. A continuació es van anar identificant les paraules claus (paraules que pel seu significat tenen una relació directa amb el nostre tema d'estudi) i els diferents temes associats. Aquests temes de referència per a cadascuna de les paraules clau es troben al llarg de les entrevistes. De cada paraula clau es considera la seva freqüència d'aparició i el lloc que ocupa en el seu context. A continuació, vam abordar la condensació dels significats (Kvale 1996) que anaven apareixent al llarg de l'entrevista i que més tard servirien per agrupar fragments sota una mateixa categoria. Per a això s'extreuen els fragments en què es fa referència als temes en qüestió i es van analitzant fragment per fragment d'acord amb l'anàlisi del discurs apuntada en el punt (5.1.3.). Tot seguit es determina la posició de l'entrevistada i l'avaluació dels fets referits a través dels diferents indicadors que ens ofereix el text. Més endavant es fa l'anàlisi més textual en la qual es destaquen els aspectes globals del discurs. Les creences sorgides d'aquesta anàlisi es confronten amb les dades obtingudes de les observacions de classe, és a dir, amb les actuacions de les mestres (vegeu 5.2.1.). Aquests eixos constituïran l'anàlisi completa de les creences i actuacions d'aquestes mestres sobre la correcció del text escrit a la primària.

5.2. LES OBSERVACIONS DE CLASSE

En primer lloc justificarem l'ús de les observacions de classe per a la recollida de dades. Blanco (1992) defensa que l'anàlisi rigorosa de la pràctica docent, per més que es refereixi a un espai (aula) i a un sol subjecte (professor i grup d'alumnes), engloba la potència de la realitat i permet conèixer el que passa en una aula, perquè s'actua d'una manera determinada, com es connecten els diferents elements que hi intervenen, desembullant la significació de les actuacions que hi tenen lloc. D'aquesta manera, poden constituir el punt de partida per comprendre com i a través de quins mitjans actuen els professionals de l'educació i, a partir d'aquesta comprensió, treballar per elaborar alternatives de canvi realistes i viables.

Com assenyala Alzina (2000:50), entrar a les aules és un recurs força interessant per intentar ajudar el mestre en la seva tasca, per aprendre de qui està diàriament en contacte amb la realitat i per engegar processos de canvi capaços de resoldre alguns dels problemes que planteja l'ensenyament-aprenentatge de la llengua.

Una investigació a l'aula ha de partir de la descripció per poder explicar la manera com se succeeixen els fets, amb l'objectiu últim d'entendre el comportament dels professors en relació amb el tema de l'estudi. Aquest punt de vista d'estudi dins del context (a les classes) i interpretatiu (qualitatiu, però amb objectivitat) ens condueix cap a l'observació, que serà un instrument imprescindible per descriure els processos (Van Lier 1988). L'observació de classes ens aporta informació que després triangularem amb les aportacions de les entrevistes per tal d'establir les creences i les actuacions que tenen els mestres de primària en la correcció del text escrit. Veure les creences que hem trobat en l'anàlisi de les entrevistes i que es poden corroborar amb les actuacions que sorgeixen amb l'anàlisi de les observacions de classe, així com les contradiccions i els punts crítics

que poden ser revisats a partir de la comparació d'ambdues fonts de dades.

A continuació descrivim el procediment i els instruments que utilitzem, així com la transcripció utilitzada i el mètode d'anàlisi.

La investigació es basarà fonamentalment en l'observació del que passa realment a l'aula. Es tracta d'interpretar a partir de l'observació, de conèixer en el mateix context allò que fan els mestres en la correcció i la revisió del text escrit. L'observació es planteja d'una forma organitzada, amb una certa orientació prèvia del que s'observarà, però deixant una via oberta a la possible recollida de dades no previstes que puguin ser d'interès en la recerca. La presa de notes en un quadern per part de la investigadora constituirà un element indispensable en l'observació ja que recull informació en el mateix moment en què es produeix i en el seu marc natural de desenvolupament. A més es contempla el comentari sobre el visionat de les classes que realitzen les mestres alhora que l'entrevistadora fa preguntes sobre l'actuació de la mestra en la correcció del text escrit a les seves classes.

L'observació serà no-participant, és a dir, sense l'adopció de cap paper en la dinàmica de la classe. Woods (1986) assenyala que és un tipus d'observació força utilitzada: l'investigador només actua com a investigador i observa situacions que són del seu interès, contempla les coses tal com passen amb el mínim d'interferència possible de la seva presència.

Tot i ser una observació no-participant la investigadora és mestra i per tant forma part d'aquest grup cultural, la qual cosa fa que accedeixi i compregui més fàcilment el que passa a l'aula. L'observació no-participant consisteix a observar el que està passant i enregistrar els fets sobre el terreny, reduint al mínim la interacció amb els participants. Cal assenyalar que en l'escenari educatiu s'ha d'interactuar necessàriament amb professors i alumnes, encara que sigui de forma no verbal i, en certa forma, s'ha de confessar que

s'estableix una certa participació (Hammersley i Atkinson 1994; Woods 1986), tot i que en el nostre cas intentem que aquesta sigui mínima. D'aquesta manera es procura que no es produeixi o que es minimitzi el que Labov (1969) anomena "paradoxa de l'observador", en què l'observador, com a element extern a la situació que observa, no sap mai si sense la seva presència allò que observa seria d'una altra manera.

L'elecció d'aquest tipus d'observació ve donada pel nostre interès d'accedir a l'aula amb un mínim d'intervenció per esbrinar de la manera més objectiva possible el que hi passa realment. L'objectiu és la recollida de dades a través del contacte directe amb els contextos i les situacions específiques. Mitjançant l'observació directa s'intenta obtenir una visió completa de la realitat.

Per realitzar les observacions i recollir el màxim de dades utilitzem tres instruments de recollida de dades:

- La càmera de vídeo.
- Les notes de camp de l'observadora.
- Les apreciacions de les mestres en el visionat conjunt amb la investigadora del vídeo sobre la seva actuació a l'aula.

La utilització de la **càmera de vídeo** permet l'ús de la tècnica de la filmació. El vídeo és un instrument molt útil no només perquè permet recollir dades, sinó perquè possibilita reexaminar-les i reinterpretar-les totes les vegades que calgui. En poques paraules, permet una observació objectiva diferida, no participativa, que facilita l'anàlisi dels comportaments i les declaracions. Cal apuntar que no sempre la qualitat del so de les filmacions va ser òptima, la qual cosa va impedir la transcripció d'algun petit fragment o paraula. També cal assenyalar que el soroll de fons, molt freqüent en les escoles de primària, en algunes ocasions va incrementar aquest punt negatiu.

La majoria de vegades vam situar la càmera al fons de la classe i en diagonal respecte a la posició de la mestra o de la pissarra; però en el moment de més interacció mestra-alumne movíem la càmera al seu costat, a una distància prudent per no interferir la relació entre ambdós.

Juntament amb aquest instrument de recollida de dades utilitzem **les notes de camp de l'observadora**. Les notes de camp, en paraules de Woods (1986: 60), són: *apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo*. Nosaltres anàvem prenent nota de tot allò que sembla rellevant de la sessió, així com de les reflexions que generen en la investigadora i que constitueixen juntament amb el punt de vista de la persona observada dades significatives per a l'estudi.

Els comentaris sobre el visionat del vídeo per part de les mestres constitueixen part de la reflexió sobre l'actuació de la mestra a l'aula des del seu propi punt de vista i alhora ajuden a comprendre i a reflexionar sobre la sessió observada. Els comentaris de les mestres són un ajut per entendre el que ha passat a les classes i aporten informació per aclarir, reafirmar... les dades que provenen de les dues fonts principals de recollida de dades, les entrevistes i les observacions de classe.

La transcripció dels fragments de les observacions d'aula es troben a l'annex 2.

5.2.1. LES OBSERVACIONS DE CLASSE REALITZADES

El tipus d'observació d'aula que es va fer, com ja he dit va ser la no participant. Tot i que no és el mètode més pur, com assenyala Woods (1986), sí que és el més freqüent en la investigació educativa. Es tracta d'observar les coses tal com passen, sense interferir al més mínim.

Abans de l'entrada a l'aula, la mestra explicava a la investigadora el que faria en aquella classe; el que no es feia era comentar, un cop acabada la sessió, el que havia passat i per què, si s'havien introduït modificacions, etc. Això ve donat pel poc temps que tenen els mestres de primària per reflexionar sobre les pròpies actuacions. El seu ritme laboral és intens; una classe s'encadena a una altra i només hi ha temps per guardar material i agafar-ne de nou.

L'entrada a l'aula va ser força discreta. Havia previst que els alumnes farien bromes amb la càmera, però quina va ser la meva sorpresa en veure que la meva presència va passar quasi inadvertida. Vaig procurar adoptar un lloc a la classe on la investigadora no es posés al davant de la classe per tal de no captar l'atenció de l'alumnat, buscava racons o posicions en què els alumnes i les mestres no haguessin d'actuar de manera diferent a la que estaven habituats. Tal com apunta Woods (1986:56), *es necesario, en la medida de lo posible, "fundirse con el escenario" y perturbar lo menos posible la acción con nuestra presencia. La propia aparición y el sitio que ocupemos debieran carecer de notoriedad alguna.*

Els alumnes que més van notar l'aparició de la càmera de la investigadora van ser els més petits, els de cicle inicial, i només al principi de l'observació. Pel que fa a les mestres observades, com que ja havien treballat a la classe amb la mestra observadora, crec que no van tenir una actuació gaire diferent del que seria l'habitual.

L'observació a l'aula que realitzo en aquesta investigació té com a finalitat captar les accions didàctiques, de la mateixa manera que les entrevistes es proposen captar els pensaments didàctics dels mestres

en la manera d'ensenyar llengua. El propòsit és comparar les accions dels mestres amb les idees que declaren, i tot això enfocat cap a l'estudi de la correcció del text escrit en català a primària.

L'objectiu general d'aquesta recerca consisteix a comprovar la congruència entre el que les mestres declaren i el que fan a l'aula. Per arribar a aquesta triangulació, he observat les mestres a l'aula, he pres notes sobre el terreny d'allò que anava passant a l'aula, he revisat les gravacions en vídeo, he transcrit només aquelles seqüències que implicaven correcció i que per tant són el focus de l'estudi i, finalment, he analitzat totes les dades i arribat a unes conclusions. Aquest ha estat el procés i el mètode d'observació.

Com he apuntat anteriorment en el protocol de participació (vegeu 4.1.), vaig demanar a les mestres permís per accedir a les seves aules, observar i gravar en vídeo algunes sessions. Cap persona va posar-hi impediments, únicament alguna mestra va preguntar si el vídeo es passaria públicament. A tothom se li va garantir que l'ús era exclusiu de la investigadora per a l'anàlisi de dades.

Al llarg del curs 1999-2000 es van observar, en primer lloc, sessions de llengua en les quals es demanava als alumnes l'elaboració d'un text escrit; en segon lloc, sessions on es realitzés alguna activitat d'aspectes gramaticals i de reflexió sobre la llengua que impliquessin l'elaboració d'una tasca escrita per part dels alumnes. Aquest quadre resumeix les sessions que es van observar de les diferents mestres i en els nivells què es van fer.

Mestres	Sessions d'elaboració d'un text escrit	Sessions d'activitats gramaticals	Nivell
Montse	Text instructiu. Elaboració d'una recepta de cuina, la truita.	Comentari de text.	Cicle Superior.
Paca	Text instructiu. Elaboració de les instruccions per fer un ninot de suro.	Formes verbals.	Cicle Mitjà.
Fina	Text narratiu. Continuar una història.	Noms col·lectius i noms individuals.	Cicle Inicial.

Figura 21. Quadre de les sessions observades

Totes les observacions, sis en total, es van portar a terme a partir del segon trimestre, perquè considero que és el moment idoni per a l'observació, tant per al grup com per a la mestra, perquè ja hi ha un cert rodatge. La determinació de les hores i el grup classe a observar depenia en primer lloc de la mestra observada i, en segon lloc, de la disposició de la investigadora. En tot moment vaig assenyalar que aquest estudi no tenia finalitat avaluadora, sinó que el que pretenia era constatar el que es feia a les classes i que per tant pregava que s'oblidessin de la meua presència i realitzessin les classes el més normalment possible.

5.2.2. LA TRANSCRIPCIÓ DE LES OBSERVACIONS DE CLASSE

Per a la transcripció de les observacions de classe i els comentaris sobre les observacions se segueixen els criteris apuntats en l'apartat 5.1.2. per a les entrevistes.

5.2.3. MÈTODE D'ANÀLISI DE LES OBSERVACIONS DE CLASSE.

Abans d'analitzar les dades obtingudes mitjançant la gravació en vídeo, vam redactar un informe sobre les notes de camp preses per la investigadora i que podien ser significatives per l'estudi (vegeu l'annex 2)

Per a l'anàlisi de les dades obtingudes a partir de la càmera de vídeo seguim els passos següents:

1. Visionat global del vídeo per fer-nos una idea de l'esdeveniment comunicatiu en conjunt, sense aturar-se i anotant punts d'interès per al nostre estudi.
2. Tria i anotació de seqüències destacables per a una anàlisi posterior.
3. Transcripció de les seqüències triades.
4. Anàlisi d'aquests fragments mitjançant l'anàlisi del discurs.
5. Establiment de generalitzacions de les estructures analitzades.

En l'anàlisi dels fragments seleccionats ens centrarem en els següents aspectes:

- Trets destacables de l'actuació de les mestres que són constants en les seves classes.
- La concepció d'ensenyament-aprenentatge que tenen les mestres:

- Model transmissor, centrat en l'objecte d'aprenentatge (saber o saber fer), on el paper de l'ensenyant és transmetre directament a l'aprenent un saber preelaborat.
- Model apropiatiu, centrat en l'aprenent: el saber és construït pel propi alumne/a a partir de les seves representacions conscients o inconscients, que es modifiquen en contacte fortuït o provocat pel mestre en situacions-problemes. El mestre és mediador, el seu paper és el de facilitar l'activitat d'aprenentatge a l'alumne/a.

- La longitud dels torns de paraula.

- Les consignes de les mestres:

- Per fer reproduir, per aplicar les regles.
- Per fer produir els escrits, per fer evolucionar els sabers.

- Els criteris de la correcció observats. En aquest aspecte seguirem la proposta de Garcia-Debanç, (1985a i b 1989) i que exposem a continuació:

A. Natura dels criteris.

A.1. Els criteris són diversificats en funció dels escrits a produir i en relació als objectius d'aprenentatge.

A.2. Els criteris són idèntics sigui quin sigui l'escrit a produir. Fan referència a nivells d'ortografia i sintàctics.

B. Explicitació dels criteris.

B.1. Els criteris són explícits i mestra i alumne hi fan referència.

B.2. Els criteris són implícits. Només la mestra en sap l'ús.

C. Elaboració de criteris.

C.1. Els procediments són diferents segons els objectius a treballar, els alumnes participen en l'elaboració de criteris específics per a cada escrit a produir. Criteris explícits, definits i elaborats per les mestres i els alumnes

C.2. Els criteris són imposats a l'alumne/a sense reflexió. Criteris implícits o definits i exposats per les mestres.

D. Tractament dels errors dels alumnes.

D.1. Els errors reparats en els escrits són objecte de reescriptures generades en grups amb estris que ajuden a explicitar les disfuncions.

D.2. Els errors són assenyalats per la mestra i són objecte de correccions puntuals i individuals.

E. Natura de la correcció dels textos.

E.1. Sobre el component textual.

E.2. Només a nivell lingüístic.

F. Funció de la correcció dels escrits.

F.1. Donen lloc a seqüències d'aprenentatge.

F.2. Per avaluar seqüències anteriors de gramàtica, ortografia...

-Termes on el referent expressa criteris de correcció:

- A. *Metallenguatge que es refereix a judicis de valor*. El referent no hi és explícit.
- B. *Metallenguatge inadequat*. Es refereix a criteris diferents dels que designa.
- C. *Metallenguatge parcialment adequat*. Es refereix a criteris en fase d'elaboració, no categoritzats del tot.
- D. *Metallenguatge adequat i explícit*, per referència als indicadors pertinents.

- Característiques del procés de correcció:

- La mestra corregeix després de la producció (correcció diferida).
- La mestra corregeix durant el procés (correcció en el procés).
- La mestra marca la incorrecció (correcció indirecta).
- La mestra dóna la solució (correcció directa).
- Correcció de l'alumne/a i la mestra en el procés de l'escriptura.
- Correcció col·lectiva sota la direcció de la mestra.
- Intercanvis organitzats a partir de la mestra.
- Relectura per part de la mestra pas a pas, frase a frase, mot a mot.
- Qüestionament metodològic segons les remarques dels alumnes.

- Materials utilitzats:

- En petit nombre i escollits per les mestres.
- Estris diversificats, evolutius, elaborats amb els alumnes.

Les dades transcrites dels comentaris de les mestres sobre el visionat de les observacions de classe reflecteixen la reflexió posterior de la mestra sobre la seva actuació a l'aula. Aquestes reflexions serviran per perfilar aspectes de l'anàlisi de les observacions i de les entrevistes (veure annex 1 i 2).

5.2.4. EL PROCEDIMENT ANALÍTIC SEGUIT EN AQUEST ESTUDI.

Seguim la mateixa línia d'autors com Py, Lüdi, Gajo, De Pietro, Oesch-Serra, Moore, Ballesteros, Matthey... pel que fa a l'anàlisi de les dades obtingudes.

Un cop realitzada l'observació de la classe i recollides les notes de camp, es redacta un informe sobre allò observat. Juntament amb aquesta informació es recull el contingut dels comentaris de les mestres en el visionat de les seves observacions de classe que facilita la comprensió de les dades obtingudes i es fa la transcripció dels fragments més significatius de les sessions de classe, segons els criteris apuntats en el punt (5.1.2).

Abans de realitzar l'anàlisi de les observacions de classe es van visionar diverses vegades les observacions de classe per tal d'extreure'n els fragments més significatius i veure el conjunt de la sessió. A partir d'aquest moment es transcriu i en acabat es comencen a detectar segments que constitueixen punts d'interès per al nostre estudi.

Definim el segment com una unitat d'anàlisi que té una duració en el temps per sota de la sessió de classe, és per tant una unitat més operativa. Configuren un segment de classe: l'organització concreta dels participants, el procés d'una correcció fins que s'acaba o s'abandona. La modificació d'un d'aquests elements o de més d'un és el que marca el límit entre un segment i un altre.

En l'anàlisi de les observacions de classe s'ha relacionat el paper de la mestra i el de l'alumne en el procés d'ensenyament-aprenentatge en qüestions lligades al moment de la correcció: qui pren la iniciativa, quin procés té la correcció, els criteris de correcció, els materials, les estratègies utilitzades per part de la mestra...(tots aquest punts venen explicats en el punt anterior) i de tot allò que pugui facilitar la comprensió del que passa a les aules respecte al nostre tema d'estudi.

5.3. LA TRIANGULACIÓ DE LES DADES.

Molts autors suggereixen la triangulació com el camí més adequat per augmentar la validesa de l'estudi; entre aquests, destaca Van Lier (1988). Cada cop són més els treballs d'investigació qualitativa que apliquen la triangulació per analitzar els fenòmens socials, i això es deu al fet que l'aplicació d'un sol mètode de recollida de dades podria distorsionar la realitat que s'investiga, d'aquesta manera es pretén obtenir la credibilitat i conformitat en els resultats de les dades.

Guba (1985) defineix la triangulació com el fet de recollir dades des de diferents perspectives, mètodes i fonts, almenys de dues. Cohen i Manion (1989) entenen la triangulació com l'ús de dos o més mètodes de recollida de dades en l'estudi d'algun aspecte del comportament humà. Nosaltres seguirem aquest tipus de triangulació de forma essencial.

La investigació qualitativa ens ofereix múltiples formes de recollir dades en el marc escolar, entre d'altres, citem: les entrevistes personals a mestres i alumnes, les observacions de classe, els diaris d'aula, els qüestionaris escrits a mestres i alumnes...

La triangulació de mètodes de recollida de dades, s'ha realitzat mitjançant dues entrevistes personals a cada mestra sobre temes que es vinculen al tema objecte d'estudi, dues observacions de classes, comentaris de les mestres sobre el visionat en vídeo de les classes observades, així com de les notes preses per la investigadora en el transcurs de les observacions. Els dos darrers s'utilitzen per perfilar el corpus de dades principal que es genera de les dues primeres entrevistes i de les observacions de classe. L'elecció d'una triangulació de mètodes, exigeix que l'investigador es plantegi abans de la investigació quins mètodes utilitzarà. La combinació dels mètodes dependrà dels objectius que es marqui l'estudi. En aquest cas la finalitat és trobar les creences i les actuacions dels mestres en la correcció del text escrit en català.

5.3.1. LA TRIANGULACIÓ EN AQUEST ESTUDI

Fins ara hem explicat i justificat l'ús dels instruments de recollida de dades (les entrevistes i les observacions d'aula), així com el seu funcionament i la forma d'analitzar les dades sorgides. A continuació expliquem la triangulació que es porta a terme:

1. Una vegada obtingudes les dades i realitzades les corresponents anàlisis s'han comparat les tres mestres, en allò que declaren en les entrevistes. No es pretén desenvolupar unes conclusions aplicables i generalitzables, sinó que ens volem centrar a comprendre unes persones determinades, en unes circumstàncies i uns contextos determinats (Arnaus 1996). Tal com indica Erickson (1990: 281-294), no es vol arribar a universals abstractes sinó a universals concrets, l'autor exemplifica així la seva perspectiva: cada exemple d'una aula és vist com un sistema únic propi per si mateix, però malgrat això, mostra qualitats universals manifestades en el concret, però no en l'abstracte. Les mestres del nostre estudi ens informen de quina és la realitat de les nostres aules pel que fa a la correcció del text escrit en termes reals. Tot i que són exemples individuals formen part d'un col·lectiu amb el qual comparteixen característiques que són comunes.

2. Les dades sorgides de les anàlisis d'allò que pensen les mestres i que han declarat a les entrevistes es compararan amb les dades de les anàlisis sorgides de les observacions de les classes per tal d'establir fins a quin punt hi ha convergència i/o divergència entre el pensament i l'actuació. Tot això tenint en compte les dades que ens ofereixen les notes de la investigadora i els comentaris de les mestres sobre el visionat de les seves actuacions a l'aula.

CAPÍTOL 6

ESTUDI DE LES DADES

L'estudi de les dades és potser el moment més esperat per l'investigador, el més apassionant i a l'hora el més difícil, pensament que comparteixo amb Arnaus (1996). Implica interpretar i donar significat a tot allò que s'ha anat recollint. Bogdan i Biklen (1982) defineixen aquest moment com l'hora d'organitzar les dades recollides per tal de entendre-les millor i per aconseguir la comprensió dels altres. El que es va veient en l'anàlisi de les dades és que paral·lelament ja es van interpretant i d'alguna manera es van creant punts que formen part de l'informe final.

En aquest capítol ens centrem en l'estudi de les dades obtingudes a partir de les entrevistes i de les observacions de l'aula. La forma de realitzar l'anàlisi de les dades s'ha exposat en el capítol anterior. La triangulació es realitzarà bàsicament a partir del que diuen les mestres a les entrevistes i del que s'observa a les seves aules com també es contemplava en el darrer capítol.

6.1. ANÀLISI DE LES ENTREVISTES

El text íntegre de les entrevistes es troba a l'annex 1. Quan es fa referència a un fragment de les entrevistes, s'indica el número de l'entrevista en xifres romanes i el número de torn seguit immediatament de la primera lletra del nom de la persona que intervé. A continuació passem a exposar l'anàlisi de les dades obtingudes mitjançant les entrevistes.

Abordarem l'anàlisi de les entrevistes de cada mestra per separat i s'aniran destacant en apartats diferents els temes de referència que es vinculen amb el nostre estudi.

6.1.1. ANÀLISI DE LES DADES OBTINGUDES EN LES ENTREVISTES DE LA MESTRA PACA

6.1.1.1. Creences de la mestra Paca

En el discurs de la mestra Paca les paraules que es repeteixen més i que es relacionen amb el nostre tema d'estudi són: LENGUA, amb 23 aparicions; REFORMA, amb 4 aparicions, i paraules que se li relacionen com CONCEPTO (1 aparició) i PROCEDIMENT (1 aparició); CORRECCIÓ i diverses variants de la forma verbal: CORREGIR, CORREGIM, CORREGIEXO (apareixen en 16 ocasions); FALTA surt 9 vegades; ERROR sorgeix en 12 ocasions; ORTOGRAFIA apareix 10 vegades; ESCRIT 20 vegades.

6.1.1.1.A. La llengua

Algunes paraules que apareixen en el mateix context que llengua en el cas de mestra Paca són: *catalán, castellano, inglés, dificultades, comprensión, área, estándar, tipología de textos*. Els temes que fan referència a la paraula llengua que es poden seguir en l'entrevista són: les preferències de la mestra a l'hora d'ensenyar, la llengua dins del currículum, el model de llengua que s'ha d'ensenyar, com es

treballa la llengua i els objectius de la llengua en acabar la primària. A continuació resseguim aquests temes.

LES PREFERÈNCIES DE LA PROFESSORA PACA A L'HORA D'ENSENYAR

Destaquem a l'inici de l'entrevista que la llengua és una matèria que no sobresurt en les seves preferències i a més la mestra indica que la llengua catalana, que és la que ha d'ensenyar, no la domina tant com la seva primera llengua, que és el castellà.

I4P a mí me gustan| a ver la educación física me gusta| y a nivel ah sí de:: las otras áreas| bueno la plástica también me gusta bastante| y las lenguas también me gustan| también he de decir que hago las clases de catalán preferiría hacer las de castellano porque domino bastante más| pero las lenguas en general sí que me gustan\

Ressalta l'ús de la forma d'indicatiu per indicar el que li agrada *-gusta i gustan-*. Aquesta forma verbal deixa pas a la forma de condicional per referir-se a la llengua castellana, això ens apunta el desig de la mestra de fer classes en aquesta llengua. Cal destacar la utilització del verb "gustar", que apareix en totes les ocasions reforçat pel pronom *me*, per indicar la seva preferència personal. En definitiva, la mestra té unes preferències a l'hora d'ensenyar que no es troben prioritàriament vinculades a l'àrea de llengua tot i que afirma que aquesta àrea també li agrada.

LA LENGUA DINS DEL CURRÍCULUM

La mestra Paca defineix la importància de la llengua dins del currículum de la primària com a *básica, básicas*. Utilitza la metàfora *sientan las bases para el resto de los aprendizajes* per referir-se altre cop a l'àrea de llengua com a matèria bàsica i a més destaca el paper de la llengua com a vertebradora de la comprensió, articulació i coordinació del pensament que afavoreix la resta d'aprenentatges.

I5P [pues básica] es una materia junto con matemáticas básicas| entonces supongo que de alguna manera sientan las bases para el resto de los| de los aprendizajes| si de alguna manera los niños| e:: a nivel de:: lengua tienen dificultades sobre todo en comprensión de textos escritos| o dificultad en:: la forma de| de articular:: y de:: de coordinar un poco su pensamiento| luego sí que eso dificulta mucho más a la hora de aprender determinadas| determinadas cuestiones que en cualquier otro campo

EL MODEL DE LENGUA QUE CAL ENSENYAR

En primer lloc, la mestra deixa constància del subjecte enunciador, que apareix amb un *yo* explícit: *yo pienso, yo creo y yo hago*. També sorgeix com a subjecte *nosotros* per referir-se al col·lectiu de mestres que també l'engloba com a professional. Quan passa a la segona persona del singular també és per referir-se al mateix col·lectiu: *tú rebajas*.

I15P a ver yo pienso um:: por la casuística que hay en mi:: mi escuela y de los niños| la mayoría de ellos podría decirte que prácticamente ninguno| so::n catalanoparlantes son todos castellanoparlantes| y además con unos modelos| en la familia de un lenguaje::| a ver:: no te voy a decir barriobajero pero que de alguna manera bastante limitadito con muy poco vocabulario las expresiones son también bastante limitadas| entonces de alguna manera yo creo que en la escuela sí de que

de alguna forma tiene que tener un lenguaje estándar bueno intentando que los niños| en lugar de rebajar ese nivel que los niños se adapten a ese a ese lenguaje que nosotros les enseñamos porque de alguna manera si tú rebajas ese modelo te pones a su altura| no sé si de alguna manera los niños aprenden algo nuevo entonces ya que los modelos que tienen en casa no son especialmente buenos ni idóneos| pues al menos que la escuela el tiempo que pasen allí| pues tendrán un modelo a ver! ideal entre comillas porque tampoco es que sea la panacea| pero sí que de alguna manera y en algunos casos um:: ya tocas diferentes tipos de lenguaje no? y sobretodo en tratamiento de textos y tipología de textos sí que tocas a lo mejor el lenguaje científico el lenguaje coloquial| el diálogo y ellos de alguna manera sí que ya empiezan a ver sobre todo en tercero y cuarto que es lo que yo hago|| ya ven diferencias de cuando leen un texto de un periódico a cuando lo leen a lo mejor de un texto un poco medio científico| o libros de consulta| o en el cómic| o:: cuentos ellos ya ven diferencias y supongo que de alguna manera también ellos se dan cuenta| del lenguaje que hablan en casa y del lenguaje que se habla en:: en la escuela muchas veces a lo mejor hablas e:: y:: utilizas vocabulario y términos que es que ellos no me entienden y qué es eso que estás diciendo? bueno intentas utilizar sinónimos| o:: bueno que ellos por sus propios medios se den cuenta pero supongo sí que se dan cuenta de lo que se habla en casa y de lo que se habla en la escuela| supongo eh? |

En el moment que se li demana per quin model de llengua s'ha d'ensenyar a l'escola, primer reflexiona sobre la seva realitat més immediata igual com fa en altres moments de l'entrevista. Realitza una petita anàlisi de la llengua en l'entorn familiar de l'alumne i del mateix alumne i ho contraposa al que ha d'oferir l'escola. Així doncs, la llengua de la família dels alumnes es qualifica a partir d'adjectius que denoten falta de riquesa: *con unos modelos| en la familia de un lenguaje::| a ver:: no te voy a decir barriobajero pero que de alguna manera bastante limitadito con muy poco vocabulario las expresiones son también bastante limitadas*. Un cop constatada aquesta realitat trenca el discurs amb *entonces* per passar a exposar el que l'escola ha de fer. Personifica l'escola i li cedeix una obligació indicada per la forma verbal utilitzada: *tiene que tener un lenguaje estándar*.

En el discurs que elabora per explicar quin model de llengua ha d'ensenyar l'escola es va contraposant la família (valoracions negatives) i l'escola (el que hauria de ser).

La família	L'escola
<p><i>* el lenguaje es limitadito con muy poco vocabulario</i></p> <p><i>* las expresiones son bastante limitadas los modelos no son especialmente buenos ni idóneos</i></p>	<p><i>* un lenguaje estándar</i></p> <p><i>*tocas diferentes tipos de lenguaje</i></p> <p><i>*un modelo ideal entre comillas</i></p>

Figura 23. Creences de la llengua a l'escola segons la mestra Paca.

COM ES TREBALLA LA LLENGUA

En diferents moments de l'entrevista van sorgint pistes que ens donen a conèixer la forma com es treballa la llengua. La mestra sol utilitzar el plural *-nosotros-* per referir-se al treball que es fa en el seu centre, o bé directament la forma verbal de primera persona de plural, una manera d'englobar el seu treball en l'equip de mestres de l'escola, la qual cosa li ofereix la possibilitat de treballar amb pocs alumnes a l'aula. Apareixen verbs de moviment que expliciten el treball que es porta a terme: *desdoblamos un poco el grupo, nos ponemos nos ponemos a trabajar cada una con un grupo, lo que hacemos es tocar un poco las diferentes tipologias de texto, trabajamos pues el diálogo| la narración a lo mejor dura dos o tres semanas dependiendo de lo que hagamos, trabajamos dentro del del aula.*

En canvi el treball que fa la mestra Paca ve encapçalat pel singular *-jo-* quan es refereix a la seva experiència més personal en el treball

en grup, i passa a utilitzar els verbs en primera persona del plural per indicar la tasca conjunta que fan amb la mestra d'Educació Especial. El desdoblament del grup té com a finalitat el treball apuntat mitjançant la metàfora *tocar* les diferents tipologies de textos. Només explica com ho fan, però no fa una valoració d'aquesta manera de treballar.

I16P (...) nosotros en tercero y cuarto lo que hemos hecho es| a:: una hora a la semana| con la persona de educación especial que entra en el aula| como tampoco hay una casuística especial de que los niños salgan fuera| pues entonces interviene dentro del aula| y lo que hacemos es| desdoblamos un poco el grupo a lo mejor yo hago una explicación general| (yo soy) la persona que hace el área y:: bueno pues entonces luego nos ponemos nos ponemos a trabajar cada una con un grupo| entonces lo que hacemos es tocar un poco las diferentes tipologías de textos a lo mejor hay:: pues bueno lo tenemos estructurado de tal manera que trabajamos pues el diálogo| la narración a lo mejor dura dos tres semanas dependiendo de lo que hagamos| y sí que:: lo trabajamos dentro del aula y del mismo:: de lo que es el mismo espacio y y ella está con un grupo y yo trabajo con el otro\

ELS OBJECTIUS DE LA LLENGUA EN ACABAR LA PRIMÀRIA

En l'àmbit de l'escriptura, que és el que ens interessa més en aquest treball, la professora Paca apunta com a objectius de l'educació primària els següents:

I21P (...) y a la hora pues por ejemplo de de de escribir o de elaborar algún texto que tengan un poco de coherencia mental que sepan organizar primero lo que quieren hacer y que no sean como aquello de decir vamos hoy vamos a escribir esto y rápidamente que se pongan a escribir| no!| que tengan un poco claro la idea principal que quieren desarrollar y a partir de ahí hacer como un guión o un esquema mental y luego desarrollarlo en cualquiera de las posibilidades que puedan hacer| en diálogo| en narración| en teatro| formato de teatro lo que sea pero un poco con organización mental| básicamente eso\

Aquest fragment està formulat en forma d'objectius adreçats a la figura de l'alumne a partir de la utilització de verbs en tercera persona de plural, verbs que fan referència a l'àmbit dels processos mentals *-sepan, tengan claro-* , juntament amb accions *se pongan a escribir, hacer, desarrollarlo*. S'hi apunta l'organització general del text, una organització que ha de servir per a diferents tipologies de textos. Aquesta prioritat de la mestra per l'organització es torna a apuntar en la segona entrevista (en el torn 24P, que passarem a comentar més tard).

6.1.1.1.B. La Reforma

Encara que la paraula REFORMA només apareix en 4 ocasions, és evident la formació que ha rebut la mestra en tot allò que es relaciona amb aquest àmbit. Això es reflecteix en la utilització d'un determinat vocabulari que s'hi relaciona. Algunes paraules que apareixen en el context de REFORMA són: *cosas positivas, otras no tanto, contenidos, conceptos, se rebaja, nuevas metodologías, anda muy coja, parafernalia, procedimientos, historias, visión global de ciclo*. Els temes que es troben vinculats a la Reforma són: la llengua dins de la Reforma i els canvis de la manera de treballar a les aules a partir de la Reforma.

LA LLENGUA DINS DE LA REFORMA

Pel que fa a la llengua dins del nou currículum que presenta la Reforma, la professora Paca es mostra molt més crítica. Aquest aspecte crític reapareix cada cop que algun punt de la Reforma es manifesta en el seu discurs. Inicia la resposta en el torn 6p de la segona entrevista a la pregunta sobre la llengua dins de la Reforma

amb un fals començament: *supongo*. Personifica la Reforma amb la utilització del verb *tiene* i destaca l'ambivalència que té la Reforma per l'entrevistada, qüestió que reforça la seva opinió crítica sobre el tema. Destaca en la resposta el pas de la forma verbal d'indicatiu a la de condicional, *podríamos decir*, que dóna una certa constància de la postura de dubte que té la professora sobre el tema.

I6P [supongo] que la:: lo que es la reforma tiene cosas e:: que podríamos decir que son positivas| y otras a lo mejor no tanto no? (...)

La utilització de les formes impersonals *se han trabajado, se rebajan, se les ha rebajado* indica un allunyament del pensament positiu cap a la Reforma, la responsabilitza de la baixada de continguts i del nivell d'exigència als alumnes i per tant rebaixen els seus aprenentatges.

I6P (...) sí que puede ser un poco el tópico claro se han trabajado mucho los contenidos| y en el fondo sí que es verdad que se han trabajado contenidos| de alguna manera si se rebajaran contenidos| y:: bueno| yo que sé el nivel de exigencia a::| los críos también se les ha rebajado bastante(...)

Torna a utilitzar formes personals *-nosotros, yo-* per acostar-se a la realitat més immediata de la seva escola: *nosotros| por lo menos en la escuela que estoy yo*. La realitat de la seva escola la veu allunyada del que ofereix la Reforma, perquè no s'adequa al perfil d'escola que propugna la mateixa, en una creença força estesa en el món escolar que la Reforma s'adequa a només certs entorns.

I6P (...) supongo que um:: que en determinadas escuelas y en determinados entornos podría estar muy bien| no? pero dado que nosotros| por lo menos en la escuela que estoy yo| a nivel de barrio no hay demasiada colaboración con los padres| y a nivel de:: cultura entre comillas| de padres es bastante escasa| (...)

Torna a la idea de què es rebaixen continguts i conceptes, això queda reflectit en el *resultado*. Intenta expressar allò que troba de positiu en el nou currículum, però acaba tornant a ser crítica amb els continguts amb l'ajut d'una metàfora *-anda muy coja-* per la seva poca adequació a una determinada realitat. Cameron i Low (1999) apunten que en el camp de la lingüística aplicada, l'ús de metàfores pot ser una manera espontània d'expressar la concepció sobre alguna cosa. Les metàfores poden complir missions diferents entre les quals hi ha la de proporcionar proximitat al discurs. Una constant que es va donant en les metàfores que aporten les diferents mestres objecte d'estudi, que creiem es donen pel grau de confiança que mantenen amb la investigadora.

I6P (...) y por otra parte a nivel de de conceptos y de contenidos se rebaja tanto yo creo que está un poco en detrimento del del resultado| que sí que de alguna manera e:: se potencian algunas otras cuestiones pues:::como puedan ser otras nuevas metodologías que puedan estar bien| pero a nivel de contenidos yo creo que anda muy coja\

Al llarg del torn I6P la mestra Paca es va movent en l'ambivalència de la seva valoració positiva i negativa sobre la Reforma; aquest pensament el podríem sintetitzar així:

PENSAMENT POSITIU	PENSAMENT NEGATIU
Suposa que en determinades escoles i entorns funciona bé. Es potencien noves metodologies.	S'han rebaixat els continguts. S'ha rebaixat el nivell d'exigència. S'han rebaixat els aprenentatges.

Figura 24 . Creences de la mestra Paca sobre la Reforma.

ELS CANVIS EN LA MANERA DE TREBALLAR A LES AULES A PARTIR DE LA REFORMA

La mestra Paca no veu que la seva manera d'ensenyar hagi canviat pel fet d'haver aparegut la Reforma, sinó que creu que és un cúmul de circumstàncies que han fet que el seu treball en l'àrea de llengua fos diferent respecte al que havia estat en altres escoles. De la seva escola, valora el fet que hi hagi pocs alumnes, personal de reforç i un horari flexible que facilita els desdoblaments que permeten reforçar l'expressió escrita i oral i estimulen de manera més personal l'expressió del nen. El fet de treballar amb una altra persona facilita l'intercanvi d'experiències.

Quan parla de la seva escola utilitza la forma *nosotros* i els verbs en primera persona del plural: *tenemos, ponemos, disponemos, hacemos*. Implica a tothom que hi treballa, veu l'escola com a conjunt, com a equip del qual ella forma part.

I7P no sé si ha sido a raíz de la reforma o::: por estar por ejemplo en esta escuela| en esta escuela como tenemos poco alumnado y tenemos la suerte de que hay una persona de educación especial y otra persona que hace refuerzo con preescolar| pues disponemos de personal alternativo y de un::horario un poco más flexible| entonces sobre todo en el área de lengua lo que hacemos es bastante pues a nivel de desdoblamientos| y reforzar:: un poco lo que es e::l la expresión escrita| expresión oral y expresión escrita| que de alguna manera al partir un poco el trabajo y estar:: bueno pues bastante en contacto una persona con otra y aportar nuevas experiencias y nuevas ideas| pues sí que te crea| situaciones

nuevas| un poco:: quizá para estimular más a los niños a la hora de:: de expresarse o de poder escribir (...)

En definitiva, la professora Paca condiona l'aplicació de la Reforma al nombre d'alumnes, al personal de suport, al tipus de nens i a l'ambient familiar dels mateixos. Encara que es manifesta escèptica perquè segons ella s'han rebaixat molt els continguts i això repercuteix en el resultat, una visió productiva de l'ensenyament.

Per referir-se a la realitat de l'escola utilitza la primera persona del plural, se sent part integrant del que es fa a l'escola; en canvi quan es refereix a altres escoles on havia estat no s'involucra tant. Reconeix que en altres centres, com que no hi havia les mateixes característiques, l'ensenyament era més clàssic. Utilitza una frase feta *-un poco sota caballo y rey-* per expressar la poca planificació de les seves classes en les anteriors escoles; la utilització de frases fetes mostra la distensió de qui parla i un pretès acostament amb l'interlocutor per compartir la idea que s'exposa.

I7P (...) te ceñías al tipo- a la tipología un poco clásica no? de de ceñirte a lo mejor al libro de texto y:: yo qué sé intentar que los niños hablen| y:: se expresen pero| un poco sota caballo y rey sin tener demasiados recursos ni contar con más gente (...)

En una altra ocasió torna a ser crítica amb la Reforma, insisteix que a la pràctica tota la nova nomenclatura no serveix i utilitza termes que la desacrediten, com *tanta parafernalia, historias...* Paraules que d'alguna manera ens indiquen el cansament i el poc acostament a les aules de la Reforma. La utilització del verb en primera persona de plural vol reforçar la idea que no és ella sola la que té aquest pensament sobre la Reforma, implica el col·lectiu de mestres. Apunta que se segueix aplicant una forma de treballar basada en els continguts i no preferentment en els procediments com propugna la Reforma.

I9P a ver a la hora de la práctica| de la tanta parafernalia que hay de procedimientos y de: historias| nos seguimos ciñiendo un poco a lo que son contenidos| sí que a lo mejor puedes tener una visión un poco más| más amplia de todo (...)

Al llarg de l'entrevista insisteix en el fet que en el *día a día* amb un grup nombrós de nens i nenes, que és el que hi ha a la majoria d'escoles, no és factible el desenvolupament de la Reforma, encara que es dotin les escoles amb material. Tanmateix en el seu cas el nombre d'alumnes no és un handicap determinant sinó el fet de pertànyer a una escola on l'ambient social-familiar no afavoreix el desplegament del model que apunta la Reforma.

I8P sí| a ver:: a ver un poco en función quizá a lo mejor de:: de eso del grupo| de la clase grupo que yo tenía| a parte de que ahora te puedan enviar más o menos material pedagógico adaptado y renovado| pero también es un poco en función de lo que tienes| um:: puedes tener muchas expectativas en un grupo de 25 y 30 alumnos| pero realmente no te da más de sí| puedes hacer determinadas cosas a nivel muy general| pero:: yo qué sé el día a día o la el seguimiento de cada niño el aplicar nuevas| nuevas técnicas o el hacer determinadas cosas| el número de alumnado es que te limita mucho

6.1.1.1.C. *La correcció*

La paraula CORRECCIÓ apareix en 16 ocasions i majoritàriament en la segona entrevista, on es focalitza la informació sobre la mateixa. Algunes paraules que sorgeixen vinculades a la CORRECCIÓ són: *anotaciones, ortográfica, todo, clarificar, reflexionar, tiempo, inmediata*. Els temes que rastrejarem i que es relacionen amb aquesta qüestió són: les àrees on es realitza la correcció, quins textos es corregeixen, el procés de la correcció del text escrit, paraules vinculades amb la correcció (*error, falta, corrección, evaluación, revisión*), els components del text escrit, la finalitat i utilitat de la

correcció, els records de la correcció en l'època d'estudiant i el comentari final.

ÀREES ON ES REALITZA LA CORRECCIÓ

A la segona entrevista és on sorgeixen els temes més directament relacionats amb la correcció i on es focalitzen tots els elements que l'envolten.

La mestra Paca en el moment que se li demana en quines àrees realitza correcció, estableix dues maneres de corregir: una seria més exhaustiva i adreçada a l'àrea de llengua i una altra de més superficial en la resta d'àrees.

II1P en todas las áreas| um:: normalmente| hago más hincapié en las áreas de lenguas| que no e::n las áreas por ejemplo de conocimiento del medio| pero normalmente en todas

Més endavant matisa el fet de corregir-ho tot amb la introducció de la forma de present d'indicatiu II3P (...) *intento al menos corregirlos todos*, ja que d'alguna manera s'adona de què l'afirmació ha estat massa categòrica. En altres moments la mestra Paca es mostra partidària de corregir tot el que el nen escriu sempre que sigui possible.

II18p (...) | procuro corregirlo todo| de todas maneras les suelo limitar un poco el tamaño de los textos(...)

En aquest últim fragment veiem com matisa l'afirmació de la correcció dels textos amb la limitació de l'extensió dels escrits dels alumnes per fer possible la correcció.

EL PROCÉS DE LA CORRECCIÓ DEL TEXT ESCRIT

En el següent segment de la segona entrevista la mateixa professora ens explica quin és el procés que segueix a l'hora de corregir el text escrit i quin és el paper del mestre i de l'alumne.

II7P a ver cuando hacen texto a parte de la motivación que utilicemos y del procedimiento por el cual escriban y demás| ellos lo escriben um:: te estoy hablando de ciclo medio tercero y cuarto| normalmente lo escriben e::n en lapicero| para las posibles correcciones que que hagan e::ntonces en el momento en que ellos lo han escrito normalmente me lo entregan| yo les suelo decir que antes de entregármelo le den otro vistazo para que ellos mismos se den cuenta de los errores| que se fijen bien en la puntuación| en que de alguna manera a nivel visual ellos ya se tienen que dar cuenta que si es un texto más o menos largo no puede ir todo en un párrafo y que de alguna manera ellos ya han cometido| no algún error| pero que lo han escrito todo seguido sin puntuarlo| entonces que vayan un momento a su:: a su mesa| reflexionen sobre lo que han escrito y si tienen que hacer alguna corrección| una vez que lo dan por válido los niños| entonces yo con ellos hago la corrección|| a veces si tengo:: lo ideal para mí es ellos me lo van leyendo| y a la vez que me lo van leyendo yo les voy haciendo anotaciones| hombre lo leen primero| y luego ya les voy haciendo las anotaciones| entonces la manera de corregir es| yo siempre les subrayo| donde hay un error| a veces utilizaba un código que era por ejemplo si no habían utilizado mayúscula les ponía e un círculo| en la letra que:: estaba errónea| y cuando habían cambiado alguna de las grafías subrayaba| a veces lo que hago simplemente es subrayarlo y entonces ellos saben que allí hay un error| e:: normalmente| intento que me digan cual es el error| porque a veces si van a su sitio con las con las rayitas y demás me escriben barbaridades a lo mejor porque no entienden exactamente que es lo que es| y entonces ahí en el momento reflexionamos un poco| si es alguna norma que hemos estudiado últimamente ellos me explican en qué se han equivocado y lo que es| y una vez que:: bueno que están subrayadas todas la::s las faltas vuelven a su sitio y vuelven otra vez a mi::| a mi mesa| si yo considero que ya está bien todo| entonces ellos ya lo pueden pasar a bolígrafo y lo doy por bueno|

Abans d'entrar a explicar el procés de correcció, puntualitza als nivells els quals va adreçada l'acció didàctica: tercer i quart de cicle mitjà. En aquest fragment podem distingir el que seria el paper de la mestra i el de l'alumne. S'hi mostren una sèrie d'accions explícites, algunes vinculades a la mestra i altres vinculades als aprenents. Les relacionades amb la mestra s'expressen en primera persona de plural o de singular com: *utilicemos, suelo decir, hago, voy haciendo, subrayo, ponía, intento, considero, doy por bueno*. Les accions associades a l'alumne són considerablement més nombroses i sempre en tercera persona de plural, en un intent de mostrar l'activitat que ha de realitzar l'alumne: *hacen, escriban, entregan, han escrito, dentro vistazo, se fijan, han cometido, tienen que hacer, van leyendo, leen, habían utilizado, habían cambiado, escriben, explican, se han equivocado*, i altres que indiquen processos mentals interessants per a la correcció: *se den cuenta, reflexionen, dan por válido, saben, no entienden*. Al final del fragment apareixen accions vinculades conjuntament a la mestra i als alumnes: *reflexionamos, hemos estudiado, con ellos hago la corrección*.

Podríem sintetitzar el paper de la mestra i el de l'alumne amb el següent quadre:

PAPER DE LA MESTRA	PAPER DE L'ALUMNE
<ul style="list-style-type: none"> • Motivar a l'escriptura. • Demanar la reflexió i la revisió de l'escrit. • Corregir conjuntament amb l'alumne. • Subratllar i fer anotacions. • Donar el vistiplau. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escriure el text en llapis per facilitar la correcció. • Revisar i reflexionar sobre l'escrit. • Corregir conjuntament amb la mestra. • Reflexionar i explicar l'errada. • Passar l'escrit a bolígraf.

Figura 25. Paper del mestre i l'alumne en la correcció segons la mestra Paca.

Per explicar el procés que se segueix en la correcció, la mestra comença a relatar el començament del text escrit, que parteix d'una motivació que porta l'alumne a escriure. Apunta que l'escriptura es realitza en un primer moment en llapis per poder esmenar el que calgui. Abans d'entregar el primer escrit a la mestra, aquesta assenyala que es repassi i es vigili la puntuació. A partir d'aquest moment la mestra pren protagonisme i es fa la correcció conjuntament amb l'alumne. Perfilava que la situació ideal és que els nens vagin llegint el seu text davant de la mestra mentre aquesta va fent anotacions, subratlla i intenta que el nen en el mateix moment apunti la solució, corregeixi i si està bé ho passi a bolígraf.

Aquesta mestra és partidària de fer la correcció el més immediatament possible després d'escriure el text *porque vale la pena* | *vale la pena*; tanmateix reconeix que en alguna ocasió ha de fer la correcció més tard i sense l'alumne al davant. Explicita que d'aquesta segona manera no hi ha tanta reflexió per part de l'alumne en temes com l'ortografia i l'expressió. Per parlar dels alumnes utilitza de forma variada la tercera persona del singular i la tercera

persona del plural, sense declarar explícitament el subjecte. En aquest punt es nota que la mestra Paca dóna una importància especial a l'ortografia amb la utilització de *sobre todo*; tot i així s'adona que ha fet una afirmació massa categòrica i matisa que també corregeix *a veces* l'expressió i conclou més tard que corregeix ambdues coses: *corrijo las dos cosas tanto ortografía como expresión*.

II9P [porque] pasa una cosa yo a veces lo que he hecho es intento a lo mejor si es un momento final de clase y no tengo tiempo allí de corregirlo| a:: a veces lo corrijo por mi cuenta sin tenerlos a ellos delante pero creo| que se equivocan más veces| a la hora de:: hacer sus correcciones cuando| yo previamente les he escrito:: o sea les he puesto las rayitas y demás| no reflexionan tanto como cuando ellos te lo leen y te explican| y te hablo de:: de fallos y de errores sobre todo ortográficos pero a veces es de expresión| o a lo mejor| que repiten mucho una misma palabra intento que de alguna manera utilicen alguna expresión que hemos estudiado| o que utilicen algun sinónimo| corrijo las dos cosas tanto ortografía como expresión| entonces sobre todo a nivel de expresión y de orto- de vocabulario por supuesto que es mucho mejor estar con el niño delante| para hacerle un poco reflexionar y hacerle el cambio| sugerirle o:: o de alguna manera que busque el recursos de otra manera para no sea tan reiterativo

Altre cop en l'entrevista sorgeix la correcció immediata; es vincula la correcció immediata amb el nombre d'alumnes que es té a la classe, si hi ha un nombre reduït d'alumnes, com és el seu cas, es facilita aquest tipus de correcció. Afirmar amb la utilització d'una forma verbal en primera persona de present que la correcció que no és immediata, és a dir, aquella que s'entrega dies després, no té sentit en alumnes de Cicle Mitjà (8-10 anys).

II29P (...) pienso que son todavía pequeños para tener esa imagen de la perspectiva entonces cuando al cabo de dos o tres días o una semana a lo mejor se lo entregas y ni si quiera lo corriges con ellos creo que es una cosa que no vale para nada| no sé si tiene sentido

En altres moments de l'entrevista van sorgint punts en els quals la mestra incideix en la correcció a part de l'ortografia i l'expressió (com és el que anomena *hilo argumental*) i la cohesió

II11P (...)o a veces si lo veo que está tan embarullado que empiezan a escribir salen muchos personajes| y aquello no tiene ninguna relación y es un personaje que se olvidan el camino| intento que ellos a nivel oral me expliquen con sus palabras qué querían haber escrito y las cosas que se han perdido por el camino o los personajes un poco el hilo argumental que me lo terminen de escribir| y entonces| ya que a nivel oral a lo mejor ya empiezan a tenerlo un poco más claro pues a partir de un determinado momento que lo tienen más embrollado lo que sea| lo reforman| entonces de alguna manera cuando veo que ya tiene un poco de:: cohesión| y que ya es un poco congruente lo que han escrito| pues entonces después de las correcciones que van a hacer y demás ya lo doy por válido\

El substantiu *reflexió* i el verb *reflexionar* surten en diferents moments de l'entrevista associats a la correcció. La idea és que la mestra dóna pistes sobre què s'ha fet malament i el nen o la nena ha de reflexionar per tal d'esbrinar què és el que no ha fet bé i intentar buscar la solució correcta. Un altre punt important relacionat amb la correcció d'aquesta mestra és que la correcció es fa diferent segons el nen, és a dir i en paraules de la docent, a partir de:

II11P (...) la trayectoria que lleva el niño las posibilidades que tiene (...)

Aquesta reflexió està en consonància amb el que es preconitza al currículum actual: l'atenció individualitzada a partir de les característiques pròpies de l'alumne (vegeu 2.1.5.).

PARAULES VINCULADES A LA CORRECCIÓ

En un moment de la segona entrevista es demana la definició d'una sèrie de mots que per la seva vinculació amb el tema de la correcció ens poden donar pistes sobre el pensament de la mestra.

Per a la paraula *error* fa una definició basada en l'oposició a partir d'un substantiu i d'un adjectiu. Per començar recorre a una construcció en la qual es detecta un cert dubte i una certa prudència a l'hora de fer l'afirmació següent, es tractaria d'un fals començament. L'inicia amb la repetició del mateix mot de la pregunta de la investigadora, seguit de *mm*, que vindria a indicar que l'entrevistada continua amb el seu torn, d'alguna manera l'està omplint (Tusón 1995a) i que s'està prenent un temps per respondre.

II19P a ver error| mm| pues puede ser algo que::|| como si dijéramos lo lo opuesto un poco a la normativa o a lo correcto

Quan se li demana la definició de *falta*, també realitza un fals inici i el primer que fa és vincular *falta* amb ortografia, un fet que es va produint al llarg de l'entrevista, de sorgir com a primer pensament l'ortografia (vegeu torn II9P, II20P), un tema força recurrent en les respostes de l'entrevistada. Igual com ha passat en la definició anterior hi ha una certa actitud prudent de matisació amb la utilització de *puede ser*.

II20P a ver una falta|| es que claro la falta también puede ser una falta de ortografía puede ser algo que no::| un descuido que haya tenido en algo que haya equivocado

En una altra ocasió en què es demana a la professora Paca com definiria el que és la correcció, enceta la resposta amb un fals inici quan se li demana per la definició de correcció. Tusón (1995a) destaca que en la conversa es van produint aquests falsos inicis pel

fet que la persona que té el torn va planificant sobre la marxa. La mestra Paca inicia la resposta amb un fals començament *-bueno-* i a més repeteix el mot que ha de definir, però el converteix a la seva forma verbal *corregir*, fa una transposició del substantiu cap a la forma que denota acció, el verb. La mestra considera, doncs, la correcció com quelcom que comporta acció, no com un element estàtic. També hi apareixen altres elements dels que ajuden la persona a prendre un cert temps abans de l'inici de la resposta pròpiament dita, aspectes com l'allargament de so d'alguna paraula o la utilització de la vocalització *mmm*, que se situaria en la frontera entre el que és lingüístic i paralingüístic (Kerbrat-Orecchioni 1990, 1992). Aquests allargaments del so en la resposta i la utilització d'elements paralingüístics com *mm* mostren la manca de seguretat en la resposta. El dubte de si ha respost de forma adequada es fa palès amb la utilització de la partícula confirmativa *no?*, que busca la implicació de l'entrevistadora. La utilització de matisadors com *algo* o *un poco* ajuden a donar un sentit matisat a l'afirmació i reforça aquesta inseguretat de la mestra davant d'allò que ha d'explicar. Igual com ha fet quan ha definit *error*, que ha utilitzat *correcto*, aquí, a l'inrevés, empra *error* a l'hora de definir *corrección*.

II21P bueno corregir es e:: un poco mm intentar clarificar algo que no queda claro no? o algo que está en un error

Un element molt relacionat amb la correcció és la revisió, tal com s'ha apuntat en la part del marc teòric (vegeu 2.1.3.2.), i se li demana per aquest terme. La mestra comença amb la repetició de la paraula clau de la pregunta seguida de *bueno*, que constitueix un fals començament. El procés de revisió s'identifica amb el de correcció; afina fins a tal punt que considera que *-nunca-* fa servir la paraula correcció sinó revisió. La definició d'aquesta paraula mostra una major seguretat per part de la mestra. En primer lloc, ho veiem en la

utilització del pronom de primera persona *yo* i, en segon lloc, pels verbs en primera persona de plural que serveixen per explicar com ho realitza. Es mostra segura del que fa i de la implicació que demana dels alumnes amb la utilització d'aquestes formes verbals de primera persona. Entén la revisió com un procés de tornar al text. Al final de la definició, deixa la frase sense acabar, perd el fil argumental i passa el torn a l'entrevistadora.

II23P la revisión| bueno yo normalmente nunca no les digo que corrijo les digo que| vamos a revisar| revisar es volver a mirar un poco| lo que hemos hecho| para ver si de alguna manera falla| está correcto o:: o bueno ver un poco hacer el proceso aquel de feed-back [de::]

ELS COMPONENTS DEL TEXT ESCRIT

En un moment de l'entrevista es demana a les mestres que classifiquin per ordre d'importància els diferents elements que intervenen en l'elaboració d'un text escrit i que constitueixen elements potencials de correcció. L'ordenació que fa la mestra Paca al torn II24M és la següent de major a menor importància: el primer que es detecta en un text és **la presentació**, encara que la mestra reconeix que per ella no és el més essencial *ahora que constata que la presentación hace mucho*. **L'organització** ve aparellada al substantiu *estructuración*: per ella és indicació que el nen està centrat en la feina. **L'ordre i la coherència** apareixen conjuntament a partir del verb en condicional per donar idea de la precaució que la mestra pren a l'hora d'establir-ne la relació: *el orden que vendría a ser un poco lo que le da coherencia al texto*. Per a l'**adequació** utilitza la següent expressió: *le doy cierta importancia*. La riquesa de **vocabulari i nexes** van junts en el discurs de la mestra, la qual admet que també els destaca: *le concedo importancia*. És un punt que es relaciona amb l'àmbit social i cultural dels alumnes: *sí que es*

importante. Torna a utilitzar una expressió en què surt la paraula *importancia*, de fet és com si volgués reconèixer el valor d'aquests davant de l'entrevistadora. **La puntuació**, *también le doy su importancia claro*. Tots aquests elements que l'entrevistada ha anat deixant més endavant tracten de justificar-se, donant-los una singularitat i una importància. En aquest punt entra en contradicció quan en un altre moment de l'entrevista (vegeu torn II7P), ressalta com a qüestió important en el text escrit la puntuació, com allò que es detecta ja en un principi. **L'estil**, *pues también es importante*; aquest element el relaciona amb el bagatge lector de l'alumne si llegeix molt. **La variació** ve determinada per la personalitat de cada alumne. **L'ortografia** *también es importante, yo sí que le concedo importancia*. La qualifica com un *segundo plano* i és en aquest moment quan apareix el substantiu correcció el costat del verb reflexionar. I de **la tipografia** en fa una reflexió més curta i sense donar-li gaire importància.

24P cuando te presentan un texto| sobre todo es la presentación el primer:: el primer vistazo que tú das al::| a la hoja| a ver no es que para mí sea lo que más represente dentro de un texto si el resto estuviera muy bien y la presentación a lo mejor tiene un tipo de letra que no está muy bien| es un poco sucio pero bueno| es un mal menor es una cosa meramente formal| pero sí que la presentación hace mucho| de la organización del niño a la hora de ponerse la estructuración un poco que tiene|| presentación| la organización bueno de alguna manera sí que| te hace ver si:: si el niño está un poco centrado a la hora de trabajar y de escribir y de transmitir un poco lo que él quiere hay niños que a lo mejor tienen muy buenas ideas pero a la hora de plasmarlo| pues bueno se hacen un lío no? y no lo tienen bien organizado y poner ahora esto se les olvida y ponen lo otro a continuación con lo cual| pues no le pueden dar mucha coherencia al:: al texto si lo tienen bien organizado y saben:: pues los textos narrativos el inicio el nudo y el desenlace de alguna manera| sí que queda coherente la historia que quieren explicar| después el orden|| el orden que vendría a ser un poco también lo que le da coherencia al texto| adecuación hemos dicho que era un poco si se adecúa a mis expectativas| pues también le doy

cierta importancia de alguna manera si estamos trabajando el diálogo e:ellos ponen unos cuantos personajes| y no acaban de tener un estilo directo| sí a lo mejor lo que hemos estado estudiando es el estilo directo pues entonces me demuestra que de alguna manera no les ha quedado muy claro lo que es el diálogo ni el estilo que estamos| haciendo| y luego en cuanto al vocabulario y nexos| pues yo sí que le concedo importancia porque| es bueno la mayoría de los niños con los que trabajamos| en su casa el nivel de vocabulario es escasito y los nexos ni te cuento| entonces de alguna forma pues bueno ya la escuela intentas dar unos cuantos modelos| a través a lo mejor de la persona del profesor| de los libros| de los textos en lo que sea| entonces|| entonces de alguna forma bueno que de alguna forma sí que el vocabulario sí que es importante| e::pues para matizar determinadas cosas| para entender que las cosas no son planas y que tienen más dimensiones y que se puede matizar mucho más| los nexos también ayudan mucho sobre todo al hilo argumental| para evitar esas reiteraciones del y y y y el punto y seguido y demás mhm da un nivel de lenguaje un poco más elevado cuando ya saben utilizar determinados nexos| la puntuación| pues en principio también le doy su importancia claro| la he dejado un poco más tarde pero también es importante| porque de alguna manera si el texto está bien organizado tiene coherencia y está bien estructurado la puntuación normalmente ya va bien no? el saber que de alguna manera el punto nos da una:: una separación del:: del resto del texto| cuando es un punto y a parte bueno que de alguna manera ya lo tienen bien estructurado| el estilo pues también es importante claro a parte de que los niños sí que hay ciertas veces que ya se vee un cierto estilo personal hay algunos que también están un poco como estructurados de aquello que les has enseñado y:: cuando tienen:: poca visión a lo mejor de lo que nece- vamos de lo que ellos quieren escribir| se ciñen un poco a las cuatro líneas argumentales que tú les has dado y no salen de ahí| y en cambio hay niños que por lo que sea porque han leído mucho| porque se fijan más y demás empiezan a tener un estilo personal| la variación| pues si realmente se nota el niño que es un poco más imaginativo| más creativo y aporta un poco de su cosecha personal y no son siempre los mismos personajes y las mismas situaciones y lo cotidiano que ellos conocen| la ortografía también es importante| lo que pasa que a veces mm cuando ellos intentan expresar| algún relato| alguna cosa| no se fijan tanto en la ortografía sino en qué quieren explicar| sería como un segundo paso que yo sí que le concedo importancia y a lo mejor es justo en el momento de la corrección que les hago reflexionar en la ortografía| por supuesto que me encantaría que escribieran y ya tuvieran la

ortografía asimilada pero bueno es como en:: un segundo plano muchas veces que les hago el:: la corrección aquella no? y la tipografía pues también les hago hincapié pero| también entiendo que quitando esas letras ilegibles que cada cual tiene su estilo de::

Més endavant, en el torn II25P i II26P, la mestra argumenta per què deixa l'ortografia en un segon pla: per no insistir massa en aquest tema. Apareix la metàfora *machacar*, per explicar la feina que fa amb els alumnes verb que també apareixia en la recerca de Cots 2000. Utilitza la primera persona per referir-se a allò que realitza i a allò que no fa, d'alguna manera connecta amb la seva experiència. Pel que fa als alumnes, utilitza la tercera persona del plural, forma de tractament col·lectiu. La mestra per una banda contempla tot el que seria l'estructuració i l'organització del text deixant de banda els errors ortogràfics (es pretén que l'alumne es vagi centrant en un primer moment sobre aquest aspecte), per més tard passar a l'ortografia, a *las correcciones ortográficas*.

II25P [sí] porque si les empiezo a machacar con la ortografía pierden un poco el nexo de:: aquello y el hilo argumental|

II26P sí que le doy importancia| sí que de alguna manera las correcciones ortográficas una vez que ya me explican tienen claro estructurado lo que quieren explicar entonces ya pasamos a lo que es la ortografía| si empiezo con las con las faltas o con las normas de ortografía desde el principio se pierden ya no acaban de entender lo que:: más o menos

LA FINALITAT I UTILITAT DE LA CORRECCIÓ DEL TEXT ESCRIT

Quan es pregunta sobre quina és la finalitat de la correcció d'un escrit la resposta s'inicia amb un fals començament. Torna a emergir com a primer pensament de la mestra l'ortografia (vegeu torn II9P i II20P),

la correcció com una eina més al servei de l'aprenentatge de l'ortografia, tot i que més tard surt un altre aspecte en la correcció del text escrit com és la coherència en l'organització de les idees. Tots dos elements de la correcció, argumentats a partir de la dualitat que comporta la utilització de *por una parte* i *por otra parte*.

II12P a ver por una parte si es corrección ortográfica pues para que las normas de ortografía les queden::| ver yo que realmente todo lo que se ha explicado a nivel:: a nivel teórico| de alguna manera lo asimilan| y por otra parte bueno pues para que tengan un poco de coherencia en el pensamiento a la hora de organizar las ideas

Un punt important dins del que és la correcció és la seva utilitat, sempre vinculada a la finalitat. L'entrevistada ha començat la resposta amb una interrogació: *la correcció?* Tot repetint la paraula clau de la pregunta, això contribueix a assegurar que la informació s'ha processat adequadament (Tusón 1995a).

Aquí la mestra torna a relacionar correcció i reflexió, és a dir, la correcció comporta la reflexió de l'alumne sobre allò que està escrivint, la immediatesa provoca l'equivocació per part de l'alumne per això és fonamental donar aquest temps de reflexió.

II27P la corrección? pues como un momento de reflexión| a nivel personal sí| para que:: normalmente son niños que no tienen momentos de reflexión todo es como muy rápido| muy instantáneo| quieren terminar los primeros| si::n tiempo para:: echar un vistazo a lo mejor a a las cosas| entonces de alguna manera es el momento de reflexión para darse cuenta| de realmente bueno| pues que hay cosas que necesitan su tiempo y si se hubieran fijado a lo mejor y hubieran estado| simplemente con un vistazo más que le hubieran hecho| o:: un segundo de reflexión| de recordar aquello| en ese momento sí que lo hubieran hecho mejor

En definitiva, la finalitat i la utilitat de la correcció és la de donar un moment de reflexió a l'alumne i consolidar aprenentatges, en especial ortogràfics.

RECORDS DE QUAN ERA ESTUDIANT

Els seus records pel que fa a la correcció quan era estudiant es limiten a una correcció ortogràfica, un primer record es vincula als dictats i al treball posterior de repetir aquelles paraules que estaven malament.

II30P (...) si era por ejemplo de dictados| que los hacíamos todo el grupo igual lo escribían en la pizarra| entonces cuando lo escribían en la pizarra tú subrayabas la palabra que tenías mal y copiabas insaciablemente aquella palabra|| repetición

Quan se li demana si trobava que era útil la manera com es corregien els textos quan era alumna, fa una doble resposta:

II31P (...) me machacaron mucho o porque realmente me gustaba y me hacía un poco de daño a la vista las faltas de ortografía| yo prácticamente nunca he tenido faltas.

Utilitza una metàfora per referir-se al fet de veure les faltes d'ortografia com una qüestió a eliminar, una cosa que fa *daño a la vista*.

Constata que encara que no creu que sigui un bon mètode, és la seva opinió de mestra, però a ella, com a alumna, li ha donat un bon resultat. Aquí s'expressa la dualitat del pensament de la mestra i d'alumna.

6.1.1.1.D *Comentari final*

La mestra Paca afegeix elements de la correcció que d'alguna manera vol que quedin clars, el que ella anomena com a *mètodes*. Totes aquestes reflexions les fa en primera persona i encapçalades per verbs relacionats amb l'àmbit del pensament, com *pienso, creo*. Considera que és poc adequat el fet de corregir amb un color que destaquí com el vermell, repetir les faltes, escriure frases amb la paraula equivocada, tot aquest treball és el que feia ella com a alumna (vegeu II32P). Es limita a comentar aspectes d'ortografia sense fer referència a qüestions relacionades amb el text escrit i que considerava molt importants a l'hora de fer-lo un text escrit (vegeu els torns II24P, II11P i II7P).

II38P no sé| bueno hay cosa que ya he dicho antes lo de:: por ejemplo corregir en bolígrafo rojo| o en un color que destaque:: especialmente:: creo que es un poco frustrante| repetir las palabras| creo que no conduce a nada| escribirlas| me parece a ver bueno yo por lo que veo de los críos que alguna vez les he dicho bueno esto te escriben incluso con la falta| quiero decir que ya no recuerdan ni cómo lo escribían| en a lo mejor sugerirles que con esa palabra una vez corregida te hagan alguna frase| sí que esa palabra a lo mejor en concreto te la escriben bien pero en el resto de la frase hay montones de faltas con lo cual no sé hasta que punto lo que consigues en una palabra lo pierdes en el resto| entonces no sé son métodos que bueno| yo pienso que a base de:: yo qué sé de ir fijándose| de ir corrigiendo en ese momento| de leer mucho| pero bueno también leyendo mucho hay veces que:: que pierdes un poco la perspectiva de lo que estás escrito y te quedas con el fondo| no lo sé| yo el método para la ortografía es una de las cosas que además nos la estamos replanteando en el colegio porque no acabamos de ver que de qué manera engancha| y puede quedar| con esto y un bizcocho ((riu))

6.1.1.1.E. *Característiques del discurs de la mestra Paca*

Des del punt de vista textual, les entrevistes realitzades a la professora Paca es caracteritzen, pel que fa a la interacció amb l'entrevistadora, per l'escassa utilització de girs que incloguin l'entrevistadora en el discurs. Només en el moment que es demana la

definició de paraules connectades amb la correcció, la persona entrevistada reprèn les paraules de la pregunta. Podem destacar l'abundància de falsos inicis que indiquen el dubte o l'espai de temps que dedica a pensar la resposta. Per la seva densitat i contingut es tracta d'un text fàcil d'entendre que no contempla diàlegs interiors o idees complexes.

Altres apreciacions textuais són: una forma d'enunciació ben elaborada que mostra un gran domini de la llengua i riquesa de vocabulari així com la utilització de frases fetes per acostar-se al receptor. L'ambivalència en el discurs es manifesta en poques ocasions, però en destaquem una, en especial, quan es refereix a la Reforma i es mostra crítica amb la mateixa encara que li reconeix certs aspectes positius.

Des del punt de vista del discurs, veiem com en el camp de l'experiència, en allò que li és més proper, mostra més gran seguretat utilitzant amb força freqüència el pronom de primera persona *yo* (21 ocasions en la primera entrevista i 28 en la segona) així com *a mí* (dues vegades). Una tendència a manifestar la seva inclusió en el col·lectiu de mestres, sobretot quan es parla del que es fa a la seva escola, amb la utilització de la forma verbal de primera persona de plural o explicitant *nosotros*. També usa en alguna ocasió *tú*, que fa referència a tots els docents en general. La freqüent utilització de verbs de pensament i d'opinió *-pienso, creo-* reforcen la modalitat subjectiva apuntada anteriorment. Crida l'atenció l'abundància d'aparicions del verb *reflexionar* per referir-se a tasques de correcció de l'alumne. Destaca l'ús preferent de la forma de condicional per respondre a allò en què no mostra gaire seguretat.

Des d'un punt de vista de pràctica discursiva, s'ha de tenir en compte que l'entrevista no és un tipus de pràctica discursiva en què la docent

participi freqüentment. Per altra banda, no s'ha d'oblidar que l'entrevistadora havia treballat amb la mestra; creiem que aquest fet ha facilitat l'entrevista. Així mateix, es fa evident en les respostes que no era la primera vegada que aquesta mestra exposava el seu punt de vista sobre els temes tractats, o si més no que havia reflexionat sobre els mateixos, ja fos en cicle, claustre, entre passadissos... amb els companys més propers. L'extensió en les respostes i la claredat en l'exposició mostren que les qüestions li són familiars.

6.1.1.2. Síntesi i representació gràfica de les creences de la mestra Paca

6.1.1.2.A. Síntesi de les creences de la mestra Paca

Després de recórrer les entrevistes de la mestra Paca, les principals creences de la mestra serien:

- *La seva preferència a l'hora d'ensenyar no es vincula directament amb la llengua.
- *La llengua apareix com a bàsica i afavoridora de la resta d'aprenentatges.
- *El més important en la llengua escrita és l'organització general del text i en un segon pla l'ortografia.
- *L'escola ha de donar un model de llengua que supleixi les mancances de l'entorn.
- *El desdoblament del grup permet un millor treball de la llengua escrita.
- *La Reforma ha servit per rebaixar continguts i nivell d'exigència.
- *La Reforma només funciona en uns determinats entorns.
- *La Reforma no suposa un canvi real en la seva manera d'ensenyar, en canvi sí, el nombre d'alumnes, el personal de suport i l'entorn.

- *La correcció s'ha de fer de tots els textos escrits i en especial dels de llengua.
- *El paper de la mestra en la correcció és el de motivar, fer reflexionar i realitzar anotacions, de corregir conjuntament amb l'alumne fins a donar el vistiplau final.
- *L'alumne escriu, reflexiona, explica l'errada i corregeix conjuntament amb la mestra fins arribar al text definitiu.
- *La correcció ha de ser immediata.
- *La finalitat i utilitat de la correcció escrita és la de reflexionar i consolidar aprenentatges, principalment ortogràfics, per part de l'alumne.
- *La correcció es relaciona fonamentalment a l'ortografia.
- *Els records de la correcció com a alumna es vinculen a un ensenyament tradicional que no creu que sigui efectiu, però que a ella li ha donat resultat.

Figura 26. Síntesi de les creences de la mestra Paca.

6.1.1.2.B Representació gràfica de les creences de la mestra Paca

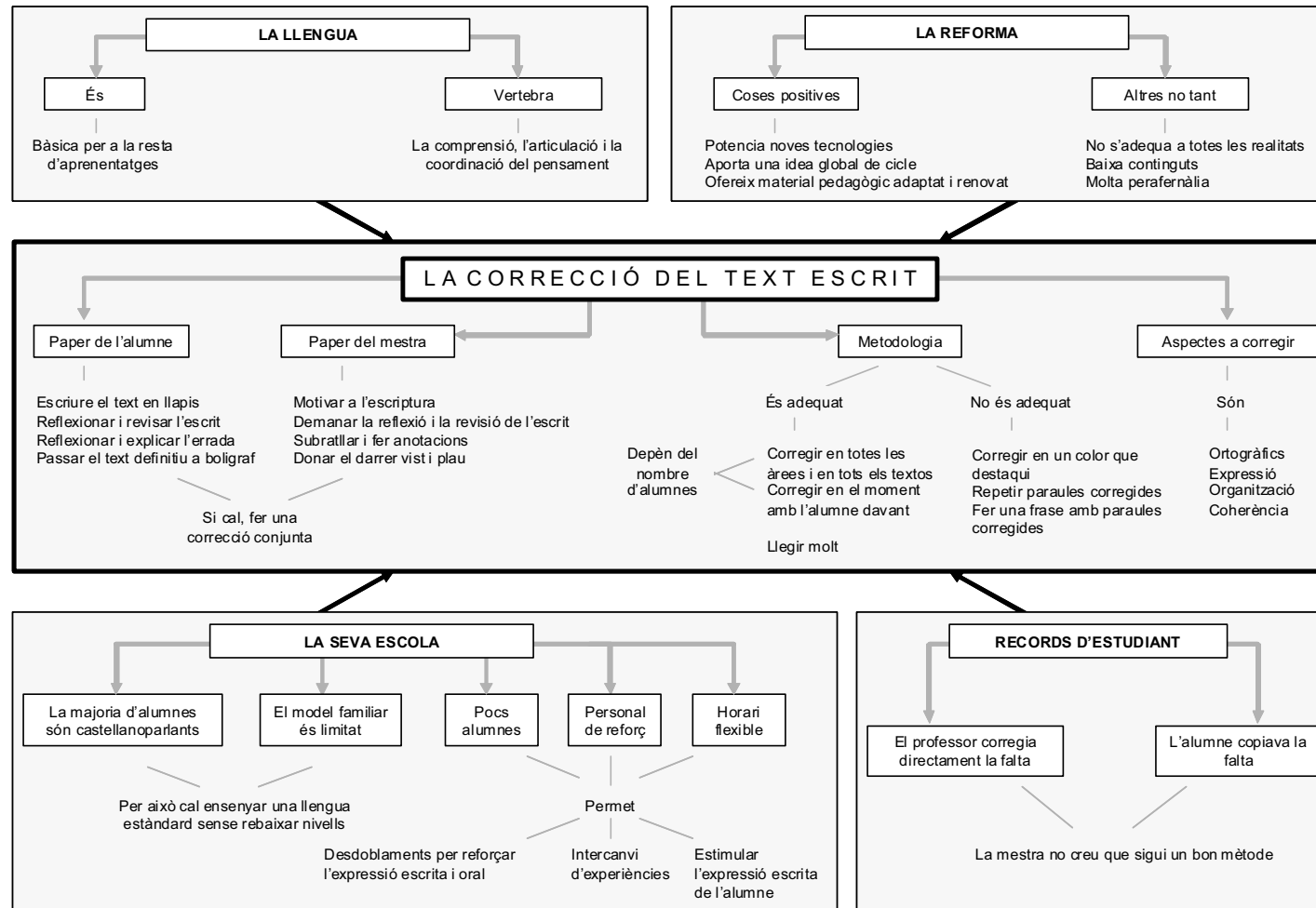


Figura 27. Gràfic de les creences de la mestra Paca.

6.1.2. ANÀLISI DE LES DADES OBTINGUDES EN LES ENTREVISTES DE LA MESTRA MONTSE

6.1.2.1. Creences de la mestra Montse

El text íntegre de les entrevistes realitzades a la mestra Montse es troba en l'annex 1. A les entrevistes hi ha una sèrie de paraules relacionades amb el nostre tema d'estudi, apareix la paraula LLENGUA i les seves referències català, castellà, francès i anglès en 37 ocasions majoritàriament en la primera entrevista; el mot REFORMA en 4 ocasions totes elles en la primera entrevista, altres paraules que se li relacionen com són *capacitat, ritme individual...*; CORREGIR i les altres formes derivades amb 39 aparicions la majoria en la segona entrevista; FALTA apareix en 8 ocasions; ERROR té 5 aparicions en la segona entrevista; ORTOGRAFIA sorgeix 17 vegades i ESCRIT 20 vegades.

6.1.2.1.A La llengua

Algunes paraules que apareixen associades a aquest terme com ja hem apuntat són català, castellà, francès i anglès, altres contextos que se li associen són: *capacitat, comprensió, expressió, bàsic, assessorament, experiència, metodologia, proves*. Els temes que fan referència a aquest terme són els següents: les preferències a l'hora d'ensenyar, la llengua dins del currículum, model de llengua que cal ensenyar, com es treballa la llengua, els objectius de la llengua en acabar la primària.

PREFERÈNCIES A L'HORA D'ENSENYAR

La seva resposta és contundent li agrada ensenyar la llengua catalana i ho afirma dues vegades separades per una petita pausa la qual cosa reafirma la seguretat en la resposta i contribueixen a constatar que la interlocutora ha entès bé la pregunta (Tusón, 1995a). En un segon

moment, utilitza la forma verbal de condicional per expressar el desig d'ensenyar la llengua francesa i el perquè no ho pot fer. Fa servir la forma impersonal per donar l'explicació, la utilització d'aquesta forma denota una postura d'allunyament (Llobera i Perera, 2001) perquè el fet de poder ensenyar aquesta llengua no depèn d'ella. En aquest punt podem concloure que les preferències de la mestra es vinculen totalment a les àrees de llengua.

I4M llengua catalana| llengua catalana m'agradaria també francès però a les escoles no es pot fer francès| i bàsicament serien aquestes dues\

LA LLENGUA DINS DEL CURRÍCULUM

La mestra Montse opina sobre quina importància té la llengua dins del currículum. La resposta s'enceta amb la primera persona del singular *jo*, que ens fa veure la seva involucració en la resposta, seguida d'un verb de pensament i d'opinió *-penso-* per recolzar la seva creença. A partir d'aquí, la docent defineix la llengua com una assignatura *bàsica*. Després expressa mitjançant una relació causal, introduïda per *perquè*, les raons de la seva afirmació. La mestra parla també en termes de Reforma de *capacitat*, qüestió que denota la integració d'aquest vocabulari. Pel que fa al contingut de la resposta podríem dir que la llengua és un element bàsic que afavoreix la resta d'aprenentatges escolars.

I5M jo penso que és l'assignatura bàsica| perquè és la que:: després| si un té una|| una bona disposició en la llengua o té capacitat en la llengua després té capacitat per altres mol- per la resta d'assignatures| sí amb la llengua es treballa la comprensió l'expressió i això és bàsic per|| per tota la resta d'assignatures\

MODEL DE LLENGUA QUE CAL ENSENYAR

La professora es decanta cap a una llengua *estàndard* a l'hora d'ensenyar. Inicia un començament que ella mateixa interromp per mostrar que no és fàcil la resposta, després de riure (per tranquil·litzar-se i deixar passar una mica de temps per pensar) opta per donar com a contesta el que havia interromput al principi: *l'estàndard*; tanmateix matisa, amb la utilització d'un condicional, que si el professor no s'expressa en la varietat estàndard no afecta l'ensenyament dels alumnes i ho remarca utilitzant *penso* al final de la seva resposta per indicar-nos que és una idea personal.

I15M l'estan- o en principi el| clar és que això és molt difícil eh| ((riu)) l'estàndard però clar si el mestre:: no té el català estàndard doncs els nens:: s'acostumen a sentir un altre tipus de dialecte i després| aprenen igualment penso\

COM ES TREBALLA LA LLENGUA

La resposta a aquest punt apareix en un moment en què la mestra explica com planteja les sessions de llengua amb l'ajut d'altres mestres de l'escola. Apunta que es formen grups flexibles en totes les sessions, amb l'excepció d'una que es fa amb tots els infants junts a l'aula. Treballant d'aquesta manera s'aconsegueix atendre ritmes individuals, cosa impossible de realitzar a la classe amb tots els alumnes. Tanmateix creu que la sessió de llengua que es fa conjuntament a la classe s'hauria de plantejar de manera diferent, per poder atendre millor la diversitat de necessitats, i apunta possibles solucions com és el treball per racons.

I11M (...)| jo per exemple a l'escola en llengua s'estan fent grups flexibles| en els quals hi ha nens que van en grups a part de la classe excepte una hora a la setmana| i està molt bé perquè estan molt més atesos se'ls pot seguir el seu ritme però

dins de la classe| segueixen havent diferents ritmes i no es pot arribar a tots| a la classe se segueix més un ritme comú| potser s'hauria de canviar la metodologia per poder seguir la filosofia de la reforma podria ser que sí| però és difícil| treballar més per racons o treballar d'una altra manera| però això sí que seria::| canviar molt la mentalitat de la sessió de llengua

OBJECTIUS DE LA LLENGUA EN ACABAR LA PRIMÀRIA

En aquesta qüestió, la mestra sembla tenir clara la resposta per la brevetat i la contundència de la formulació, però utilitza el verb en forma condicional per deixar constància de la seva visió, com una hipòtesi possible. La comunicació i l'expressió serien els objectius bàsics en acabar l'etapa primària.

I9M doncs seria bas- aprendre's a comunicar-se| i a expressar-se

Més endavant, matisa la seva afirmació del que seria la finalitat de la llengua en acabar la primària. Respon amb un sí que fa evident a la interlocutora que ha entès la pregunta. Seguidament utilitza *jo penso*, recalcant la primera persona de singular amb el pronom *jo*. Com que en català no és obligatori l'ús explícit del subjecte, la mestra aquí vol deixar clara la seva presència en el discurs (Cots, 2000). Pel que fa al contingut de la resposta indica que per ella l'expressió oral i l'expressió escrita són fonamentals; aquest últim punt el comenta més segurament perquè sap que la recerca es basa en punts de l'expressió escrita. D'entre aquests aspectes destaca el *saber redactar* que seria una habilitat a treballar, i *l'ortografia*, tot i que reconeix que *no és lo que s'aconsegueix sempre*.

I10M [sí] jo penso que expressar-se oralment i:: i sobretot també l'expressió escrita el saber expressar-se perquè en l'expressió escrita e:: entraria una mica tot entraria l'ortografia

entraria::: però saber redactar saber per mi això és lo bàsic que vegades no és lo que s'aconsegueix sempre

6.1.2.1.B. La Reforma

La paraula Reforma apareix en quatre ocasions i sempre dins de l'entrevista sobre qüestions de llengua; en l'entrevista sobre correcció no hi apareix mai de forma explícita però sí que hi trobem termes que se li vinculen. Algunes de les paraules que apareixen associades a la Refoma són: *adaptar-se, filosofia, seguir el propi ritme, diferents ritmes, capacitat*. Els temes que sorgeixen al voltant d'aquest apartat són: els canvis i les aportacions en la manera de treballar a les aules a partir de la Reforma.

ELS CANVIS I LES APORTACIONS EN LA MANERA DE TREBALLAR A LES AULES A PARTIR DE LA REFORMA

Segons la mestra Montse la Reforma no ha aportat grans canvis a les escoles, la contribució ha estat més de reflexió per la metodologia que pels continguts, una reflexió sobre la manera d'ensenyar. Inicia la resposta amb *jo penso*, una manera d'emmarcar la seva postura personal. Seguidament es distancia i generalitza sobre el tema en utilitzar com a subjecte *la gent*, que engloba el col·lectiu de mestres. Aquesta primera part del seu discurs comporta la utilització de la tercera persona de singular o de plural, la qual cosa, com hem apuntat, denota la posició de l'entrevistada de mantenir un cert distanciament. Després passa a la segona persona de singular, *tu*, una forma impersonal que fa referència a tots els docents en general. Això serveix per matisar la seva afirmació anterior i explicitar que ha aportat la Reforma al treball de mestra: la reflexió, però sense veure-hi grans canvis (aquesta afirmació apareix matisada amb *una mica*). A continuació torna a parlar en primera persona del singular quan expressa la seva opinió: *no he vist, penso*. A la resta del discurs

es generalitza altre cop amb el subjecte *la gent* i la utilització de la tercera persona.

Tota aquesta resposta es va movent en un continu canvi de persones des de la modalitat més subjectiva encapçalada per la primera persona a la generalització de la tercera persona, passant per la segona persona que també generalitza. La pregunta final denota l'interès de la mestra entrevistada per aportar la informació que li cal a l'entrevistadora.

I7M jo penso que bàsicament a la majoria de les escoles| la gent ha continuat treballant més o menys com ells:: havien treballat el que passa es canvia una mica la concepció| o et pares una mica més a reflexionar el que estàs fent i intentes anar adaptant això que és nou a lo que tu ja feies| però:: que hagin hagut grans canvis tampoc| en general no no ho he vist|| sí que penso que la gent intenta adaptar-se a la reforma i l'està incorporant a la seva forma de treball però a fer un canvi radical no no l'he vist a l'ensenyament||| no sé si és això el que vols?

De la Reforma en comenta dues vessants, per una banda el que seria la teoria i per l'altra banda la pràctica. En la teoria, segons la mestra Montse, es planteja, *el que cada nen segueixi el seu propi ritme*, però la seva experiència li demostra que *en la pràctica és difícil*. A continuació la mestra tracta d'exemplificar el que està argumentant: creu que els grups flexibles ajuden a seguir els diferents ritmes, però això no és del tot satisfactori quan la classe està sencera. La docent reconeix que potser hauria de canviar la seva metodologia i treballar més com preconitza la Reforma. Sempre es mou entre l'ambivalència que comporta la teoria i la pràctica; la filosofia de la Reforma és encertada, però a la pràctica, en el seu tarannà diari, no és possible; ho expressa en clau d'hipòtesi marcada pel verb en forma condicional: *seria* canviar la manera de fer la sessió de llengua.

I11M (...) la reforma sí que això planteja una mica el que el que cada nen segueixi el seu propi ritme| ara això a vegades és difícil/ és molt maco en la teoria però en la pràctica és difícil| jo per exemple a l'escola en llengua s'estan fent grups flexibles| en els quals hi ha nens que van en grups a part de la classe excepte una hora a la setmana| i està molt bé perquè estan molt més atesos se'ls pot seguir el seu ritme però dins de la classe| segueixen havent diferents ritmes i no es pot arribar a tots| a la classe se segueix més un ritme comú| potser s'hauria de canviar la metodologia per poder seguir la filosofia de la reforma podria ser que sí| però és difícil| treballar més per racons o treballar d'una altra manera| però això sí que seria::| canviar molt la mentalitat de la sessió de llengua

Podem sintetitzar les aportacions de la Reforma segons els pensaments de la professora Montse en el següent quadre:

APORTACIONES DE LA REFORMA
<ul style="list-style-type: none"> • No hi ha hagut grans canvis en l'ensenyament. • La reflexió sobre l'actuació dels mestres. • La incorporació i adaptació de novetats de la Reforma al que ja es feia. • Que cada nen segueixi el seu ritme, però això és difícil d'aconseguir a la pràctica. • Treballar amb metodologies que afavoreixin el desenvolupament del punt anterior.

Figura 28. Aportacions de la Reforma segons la mestra Montse.

6.1.2.1.C. La correcció

La paraula *correcció*, juntament amb la de *llengua*, és la que apareix significativament en més ocasions. Les paraules vinculades al mateix context són: *oralment*, *expressió escrita*, *estructura*, *ortografia*, *individualment*, *coherència*, *faltes*, *criteris*, *difícil*. Els temes que

sorgeixen i es vinculen a la correcció són els següents: àrees on es realitza la correcció, el procés de la correcció del text escrit, criteris de correcció, paraules relacionades amb la correcció (*error, falta, correcció, avaluació, revisió*), els components del text escrit, finalitat i utilitat de la correcció, la seva experiència com alumna.

ÀREES ON ES REALITZA LA CORRECCIÓ

Se li demana a la professora Montse si fa correcció a totes les àrees i respon que només en aquelles en les quals és possible; això ho veiem en els següents fragments de la segona entrevista: II2M, II3M i II4M. El seu discurs s'articula al voltant de la primera persona del singular i del present d'indicatiu en tots tres casos, la qual cosa mostra la seva implicació en la resposta. Només canvia a la forma de condicional per marcar la situació hipotètica que presenta (II4M), que no és la situació en què es troba en l'actualitat, però en la qual actuaria de la forma que determina en la seva declaració. Pel que fa al contingut de les respostes veiem que el pensament de la professora Montse se situa en la correcció extensible a totes les àrees.

II2M jo és que només treballo en la en la llengua catalana a 5è i 6è| l'altre faig educació física i clar no hi ha correcció

II3M sí perquè és la que treballo si no es podria fer en altres àrees

II4M és que ara no treballo en altres àrees però si fos una altra àrea sí faria correcció també

En un altre moment de l'entrevista se li demana si corregeix tots els escrits que se li presenten. La resposta és categòrica: *no| de tots no*. Repeteix dues vegades la negació per deixar clara la seva postura. Fa una pausa i passa a relatar la seva experiència, matisant amb *de*

vegades: explica quines són les seves prioritats depenent del que s'estigui treballant, de l'objectiu de l'expressió escrita en el moment. S'entreveu que els criteris de correcció dependran dels objectius que es marqui la mestra. Utilitza l'exemplificació per argumentar la resposta i assenyala una determinada tipologia de text, com és la narració, on dóna prioritat a l'estructura. Acaba apareixent la correcció de l'ortografia, la mestra actua com a correctora de l'ortografia: en utilitzar la primera persona del singular *faig*, *corregeixo*. Acaba amb la forma del verb en condicional que ens fa veure que no és possible la correcció de tota l'ortografia.

II5M no| de tots no|| de vegades em dedico més a la part d'estructura| depèn del que he treballat si he treballat la narració i m'interessa molt treballar l'estructura de la narració el que faig és més correcció de l'estructura i de l'ortografia no sempre tre-| corregeixo tota l'ortografia perquè si no hi han textos que seria| tot| tot| corregint tota l'ortografia i no sempre és| tot

PROCÉS D'ELABORACIÓ I DE CORRECCIÓ DEL TEXT ESCRIT

Pel que fa al procés que segueix per a l'elaboració d'un text escrit, la mestra Montse assenyala que parteix de models d'escrius ja elaborats, entre tots s'observen i se n'extreuen les característiques. Algunes vegades es realitza un text conjuntament amb tota la classe; després, quan cada nen ha de fer un text sol, s'ha de partir d'una gran motivació, perquè el fet d'escriure *és de les coses que els fa més mandra*.

II21M sí bueno és que tot tema que és escrit sempre s'ha treballat amb models fets sempre es comença per un model fet perquè vegin com funciona| després del model fet| a cinquè sobretot a sisè però a cinquè sobretot fem conjuntament algun| perquè produïts entre tots que s'escriu a la pissarra que es veu

molt clara l'estructura| a sisè canvien alguns temes que es repeteixen| de vegades no fem la producció entre tots directament però passem directament a què ho facin ells una vegada l'hem fet entre tots ja passen a| a crear ells sempre amb una motivació| a partir de cartes de coses lo que és text escrit sempre molta motivació perquè als nens és de les coses que els fa més mandra| escriure ells sols i posar-se davant d'un full en blanc els costa molt| llavors sempre intento buscar cada tema un un motiu perquè comencin a escriure|| t'he d'explicar les formes que fem de:: no cal no?

Quan se li pregunta pel procés de correcció que segueix, seguidament vol aclarir la pregunta i demana si l'entrevistadora es refereix a la correcció ortogràfica i aquesta última li aclareix que es tracta de la correcció en general. És significativa aquesta primera associació de termes *correcció* amb *ortografia* (veure torn II6M), pel fet que en altres ocasions també sorgeix aquesta vinculació en el pensament de la mestra.

La mestra Montse fa una diferenciació entre el que seria la correcció de l'estructura o de la coherència i la correcció ortogràfica, correcció aquesta última que com hem vist en l'apartat anterior es constitueix com una correcció a part de la resta de components del text escrit. En el primer cas, assenyala que és una part difícil de corregir i que ha de fer la correcció amb l'alumne (correcció individualitzada); perquè això sigui possible limita l'espai de l'escrit. El segon tipus de correcció fa referència a l'ortografia; la mestra assenyala els errors *que són molt evidents i algun altre* i els nens i nenes han de fer la correcció amb l'ajut del diccionari. Explicita que seria ideal que l'alumne retornés el seu escrit i la mestra s'ho pogués remirar, però el nombre elevat d'alumnes no ho permet. La mestra té el paper fonamental i l'alumne corregeix en funció d'allò que assenyala ella. El criteri de correcció que s'aplica és subjectiu i sorgeix de la mestra.

II6M la part clar de correcció ortogràfica et refereixes?

II7E no correcció en general

II7M de tot tipus? quan és correcció d'estructura| l'he de comentar amb el nen individualment perquè és la part més difícil si un nen no ha sabut estructurar bé una narració| no té coherència o una descripció| normalment no no és la més difícil però una narració| per molt que tu vulguis corregir-la en el text| així amb assenyalant per escrit és molt difícil llavors he d'agafar el nen| individualment corregir la part aquesta| o de coherència o parlar amb ell que el llegeixi i que que no sempre es pot fer del tot perquè tens molts nens i no pots dedicar sempre individualment| però intento fer-ho individualment amb lo qual| no poso moltes molta cosa escrita| molt seguit ha de ser una cosa molt si treballo la narració doncs poso que com a molt escriguin una narració no més| i em centro en aquella narració| i la part d'ortografia el que faig jo és assenyalar les faltes que té no totes| sinó les que penso jo que són molt evidents i alguna altra llavors és el propi nen que qui ho corregeix mirant el diccionari|| i lo ideal seria que ell ho retornés a mi| corregit i jo tornar-la a mirar però no sempre hi ha temps de fer tot aquest procés| perquè a vegades confies en què ell hagi corregit i:: perquè además tota producció normalment si és una part molt llarga escrita la fan sempre primer en brut| sempre ells es fan el guió intento que facin un guió i que a partir del guió facin la| la narració el que sigui| en brut passen a mi jo més o menys ho corregeixo després ells ho passen a net

Més endavant, aclareix que en els controls la mestra corregeix directament *la falta*, en aquest cas utilitza el pronom *jo* i el verb en present per donar-nos a conèixer de manera directa la seva experiència. Quan és un text produït pels propis nens els assenjala la falta i en els dictats preparats la correcció la fa primer l'alumne i després l'acaba de revisar la mestra.

II9M no en els controls sí eh? | en els controls jo corregeixo la falta| però quan és una cosa feta per ells normalment l'assenyalo| igual que les dictats| els dictats| sempre la majoria de vegades són dictats preparats se'ls enduen a casa els revisen fan una sèrie d'activitats sobre aquell dictat| i

llavors quan el tornen| jo els corregeixo| i són ells també qui ho corregeixen a sota

En la correcció ortogràfica que es fa en els dictats la mestra assenyala la falta i l'alumne ha de copiar la paraula correctament amb la finalitat que no torni a fer l'errada.

II27M (...) per exemple la correcció ortogràfica que tu li senyales i li fas tornar a copiar i| si realment se'ls queda i la propera vegada no la fan (...)

Creu que l'ideal seria la revisió immediata, però en les condicions que té a l'aula no sempre és possible. Aquest ideal s'expressa amb el verb en condicional *seria* i el verb *suposar* que ens denota una certa prudència en fer l'afirmació; la partícula *però* ens introdueix a la realitat de l'aula que no és del tot satisfactòria. En definitiva, la dualitat del món ideal de la teoria (correcció immediata) i el món de la pràctica (correcció diferida).

II11M és que l'ideal suposo que seria en el moment que estan produint| però no:: e- així

Podríem concloure que la correcció es fa de diferent manera en funció del text a corregir i dels objectius d'aprenentatge marcats en la sessió de llengua.

Del que explica la mestra en l'entrevista podem entreveure quins papers tenen la mestra i l'alumne en el procés de correcció.

PAPER DE LA MESTRA	PAPER DE L'ALUMNE
<ul style="list-style-type: none"> • Motivar els alumnes a l'escriptura. • Proporcionar models a seguir. • Revisar el guió. • Corregir l'escrit. • Comentar amb l'alumne individualment si és un error d'estructura o de coherència. • Assenyalar les faltes d'ortografia. • Remirar el text corregit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realitzar col·lectivament algun escrit seguint un model. • Fer un guió en brut. • Elaborar la composició escrita. • Llegir el que ha fet. • Corregir les faltes d'ortografia amb l'ajut del diccionari. • Copiar les faltes. • Si hi ha temps, retornar el text corregit a la mestra.

Figura 29. Paper del mestre i de l'alumne en la correcció segons la mestra Montse.

Quan se li demana pel temps que dedica a la correcció, la mestra assenyala que quan és de forma individual hi dedica bona part de la classe, i a part la correcció diferida li comporta força temps no lectiu. La mestra Montse creu que no és tan important el temps que s'hi dedica com l'efectivitat posterior d'aquest treball. És una qüestió que té clara: amb l'afirmació *sempre he tingut dubtes*, vol dir que en més d'una ocasió ha reflexionat sobre la qüestió de l'operativitat de la correcció.

II16M el que sempre he tingut dubtes és si és prou efectiu|

II17M si es dedica massa o no no ho sé per mi a vegades sí que representa molt molt temps meu|| el problema no és el temps que li dediques sinó si realment després és efectiu que es lo-

CRITERIS DE CORRECCIÓ

Els criteris que utilitza per a la correcció del text escrit els marca la mestra, i ho afirma remarcant el verb en present amb el reforç del pronom personal *jo* al darrera. Explicita que els nens, *ells no els decideixen*. Els alumnes coneixen els criteris i els tenen escrits en un *full d'autoavaluació* o *graella* que ells mateixos van comparant amb el que han fet. Tanmateix la mestra reconeix que el fet de tenir els criteris de la correcció no garanteix que l'alumne els faci seus i que tinguin per a ell el mateix grau de valoració que per a la mestra, conclusió a la que arriben també les recerques del grup EVA.

Com veiem en el torn II26M els criteris es vinculen amb el que es treballa en aquell moment pel que fa referència a la llengua, el mateix que s'havia apuntat anteriorment (veure torn II5M).

II25M els criteris normalment els els decideixo jo ells no els decideixen| i normalment no tinc de tots els temes però de la majoria tenen un un full d'autoavaluació que quan han acabat la producció tenen com una graella molt llarga on van apuntant ells mateixos l'escrit amb lletra clara per exemple i ells| es es corregeixen que no sempre a vegades| diuen que sí i la lletra per mi no és clara| però tenen com tot una sèrie de qüestions que quan l'han acabat marquen| si realment allò l'han fet o no i després ja els meus criteris que es basen molt en aquests criteris que jo els he fet que s'autoavaluïn

II26E i els criteris que vénen donats per| per coses que heu donat

II26M clar sempre coses que he- hem donat|| si és la descripció doncs si han utilitzat adjectius que acompanyin els noms per descriure millor| ara me l'estic inventant però són sempre coses relacionades amb aquell tema

A l'anterior apartat s'apuntava la correcció directa per part de la mestra amb uns criteris vinculats a la feina que s'està fent o bé a criteris totalment subjectius.

PARAULES RELACIONADES AMB LA CORRECCIÓ

En el comentari d'una sèrie de conceptes relacionats amb la correcció apareixen els següents punts interessants per al nostre estudi. En encetar les respostes la mestra es defineix com a persona poc espontània a partir de la següent frase en to irònic: II29M *jo amb lo espontània que [sóc!] ((riu))*. D'alguna manera, amb aquesta primera aproximació a la pregunta que se li fa, vol deixar clar que no sap si la resposta serà el que espera l'entrevistadora o el que suposadament seria encertat.

L'error es relaciona amb el verb *equivocar-se*.

II30M equivocar-se

El concepte de falta li costa de definir i enceta una resposta amb un fals començament que de seguida abandona *difícil de::|| ai no sé*. Més endavant quan l'entrevistadora li cedeix el torn, després de refer-li la pregunta, intenta la definició, però no la creu prou vàlida i expressa aquest dubte: *no sé si contesto bé o no però*. És una mostra més del grau de sinceritat que aporta la mestra Montse al llarg de l'entrevista.

II31M *difícil de::|| ai! no sé|||*

II33M *difícil quan una falta es té assimilada d'aquella manera e..| corregir-la|| no sé si contesto bé o no però*

Quan se li demana per la *correcció*, torna a reflexionar sobre el tema: reconeix la seva importància, però alhora la seva dificultat en l'actuació al mateix temps que dubta de la seva efectivitat, en una reflexió que denota un pensament que no és la primera vegada que expressa (vegeu també torn II16M i II17M).

II34M és que tornem al mateix||| és important com he dit abans la correcció però també molt difícil de portar a terme| de les coses més difícils| perquè a vegades això tens la sensació que no saps si serveix de molt

L'avaluació queda molt vinculada al servei que pugui oferir a l'alumne en el seu progrés. La mestra aposta per una avaluació que actua en consonància amb el que propugna la Reforma, una avaluació formativa.

II35M l'avaluació sempre que serveixi per perquè el nen se n'adoni del seu error i serveixi per superar-se bé| si és només per bueno per saber com està el nen de vegades sí que es fan algunes proves però si no serveix perquè ell mateix se n'adoni del seu error no serveix per res

La revisió s'associa tant a la mestra com a l'alumne: la mestra la realitza i els nens en el moment de passar l'esborrany net. En cap moment es vincula la revisió només al procés productor com assenyalen els diferents autors de l'apartat 2.1.3.3.

II36M sí revisió seria:: quan jo la faig|| quan la faig jo i la fan els nens quan passen un escrit de de la part bruta a a net

ELS COMPONENTS DEL TEXT ESCRIT

En el moment d'ordenar per ordre d'importància els diferents aspectes que configuren el text escrit i que són susceptibles de ser corregits, trobem que la mestra Montse utilitza el verb en una forma de passat immediat per referir-se a la tria que acaba de fer. Així dóna a conèixer l'elecció de la **coherència** com allò que primer mira en un escrit. Utilitza un díctic espacial o indicador: *aquí*. Els dítics són peces lingüístiques lligades al moment de l'enunciació i el seu contingut depèn de qui ho diu, com ho diu i quan ho diu (Blecua 1982 i Tusón 1995a). Aquest *aquí* suposem que es refereix al seu context

escolar. Qualifica la **coherència** com a *base* i exemplifica la seva enunciació amb una frase de condicional que permet crear un supòsit. Tot i que compara aquesta elecció amb el tema de l'ortografia, deixant-lo com a secundari.

II37M al que li he donat més importància és a la coherència| perquè és realment aquí es treballa||| és la base de l'expressió escrita si un text és coherent| encara que tingui moltes faltes d'ortografia el nen sap expressar allò que vol expressar|| (...)

Seguidament explica que té clara la seva elecció, però no li acaba de satisfer l'argumentació que n'ha fet i ho expressa amb la seguretat de la utilització del verb en present.

II37M (...) no és que no sabia com explicar-lo però tinc clar que la coherència és lo primer|| (...)

A continuació situa **l'organització**, que alhora la relaciona amb la *coherència i l'ordre*, englobant-los en un mateix grup.

II37M (...) l'organització seria una mica seguir una estructura molt relacionat amb la coherència l'organització i l'ordre els considero més o menys igual|| si saben organitzar un text| organitzar bé un text normalment és un text coherent| i si té ordre també és un text coherent| (...)

El següent element és **la variació**, que queda lligada a la creativitat, però en aquest punt entra una mica en conflicte el seu pensament. Utilitza una explicació *perquè aquí aquí*, s'adona que **l'ortografia** l'ha col·locada molt més endavant en la seva elecció i veu que en realitat li dóna una certa importància i que d'alguna manera hauria d'aparèixer abans en el seu comentari.

II37M (...) la variació perquè aquí aquí| el que passa és que l'ortografia també li dono molta importància i l'he posat

després| però bueno si un text és creatiu|| per a mi la variació és crea- creativitat i llavors| no sé li dono importància això a la creativitat| (...)

Després assenyala **l'adequació**, però no acaba de determinar si posar abans l'ortografia, encara persisteix aquest dubte. Suposem que no acaba de trobar el lloc de l'ortografia perquè no li vol donar una excessiva rellevància, però a l'hora de corregir, per ella, és un element important. Després de col·locar **l'ortografia**, conclou que un text escrit amb coherència, **creativitat** i *bona ortografia* ja seria un text vàlid. Vindria a ser el criteri bàsic de correcció que aquesta mestra aplica.

II37M (...) adequació potser no és tan important potser posaria abans l'ortografia|| l'adequació si el text està ben escrit amb coherència amb bona ortografia amb creativitat i no està adequat al que s'havia treballat| també seria vàlid el que passa és que no s'ha adequat a lo que s'estava treballant però bueno tampoc| mentre sàpiga escriure ja és suficient|| (...)

A continuació considera els **nexes** i els relaciona amb la coherència i la gramàtica. El comentari que fa utilitzant la metàfora *m'estic liant* permet entreveure el grau de confiança i sinceritat amb l'entrevistadora a l'hora d'exposar el seu pensament.

II37M (...) nexes| el que deia que també està tre- molt relacionat amb la coherència| és un és per tant més:: potser la part de de gramàtica::|| però amb els nexes si es té molt clar el que es vol ::escri- bueno no sé m'estic liant| bueno passo a aquestes ((riu))| (...)

Seguidament assenyala el **vocabulari**, que es relaciona amb la seva riquesa i la creativitat del text escrit.

II37M (...) el vocabulari|| doncs això si és ric el text és molt més creatiu també és molt més bueno|| (...)

En l'elecció de **la presentació** vol deixar clara la seva postura i la remarca amb la utilització del pronom personal *per mi*. En aquesta resposta es crea una ambivalència: per una banda, la mestra reconeix aquest element com a secundari, però ella mateixa observa que en la seva actuació com a mestra és de les primeres coses que detecta. És un d'aquells punts en què la mestra reflexiona mentalment sobre el que suposa la presentació i al mateix temps pensa en la seva actuació a l'aula i s'adona que entra en una certa contradicció.

II37M (...) La presentació per mi també és molt important però potser no el posaria com dels primers| perquè si un nen sap escriure encara que no ho presenti:: encara que després a l'hora de la veritat exigeixo molt la presentació| (...)

La **puntuació** és un element que reconeix no tenir gaire en compte i expressa el seu dubte sobre si és correcta la seva actuació i en fa una avaluació: *no sé s'hi ho faig bé o malament*. A més justifica la seva actuació amb l'argumentació de la dificultat que suposa l'ensenyament de la puntuació.

II37M (...) la puntuació és de les coses que menys miro no sé si ho faig bé o malament| la puntuació a veure els punts sí perquè amb els punts té molt a veure però no:: és una cosa que costa molt de treballa::r amb els nens només jo penso que la puntuació només s'acaba aprenent el nen que llegeix molt i que ha vist molts textos i:: automàticament sap fer-la en el seu text|

La tipografia apareix com un element totalment secundari.

II37M (...) La tipografia el tipus de lletra|| no li donaria gaire importància (...)

L'estil es considera fora del currículum de primària per la seva dificultat i per tant fora de l'actuació en la correcció d'aquestes edats.

II37M (...) i l'estil considero que un cicle superior és molt difícil| treballar un estil (...)

FINALITAT I UTILITAT DE LA CORRECCIÓ

La resposta de la mestra Montse a la finalitat de la correcció s'inicia amb una altra pregunta per assegurar-se que ha entès l'objectiu de la demanda: *per què?* la veritable resposta presenta un segment que queda tallat i a continuació s'elabora de forma completa. El pensament de la mestra sobre la finalitat de la correcció s'expressa en positiu: que els nens i nenes *avancin, que aprenguin*.

II24M per què? doncs per millorar en allò que no::|| perquè avancin perquè vagin endavant que no sempre el que fan que si ho estan fent sempre malament| segueixin en la mateixa dinàmica que vagi::n poc a poc aprenent

La mestra Montse creu que la correcció és útil, però amb la partícula *però* ens fa veure que la seva afirmació cal matisar-la i posa com a exemple la correcció ortogràfica (vegeu II5M, II37M), com la treballa, la feina posterior que en fa, tot i que no veu clar que s'arribi sempre al resultat esperat. La docent creu que els mitjans visuals poden ajudar a la millora de l'ortografia, per la qual cosa caldria utilitzar-los a l'aula. Tot i que ella fa servir suports visuals com *murals a a la pissarra de normes ortogràfiques*, s'entreveu que entra en un cert conflicte de pensament sobre la seva utilitat quan explicita al final que *quan el tenen un temps a la classe ja se n'obliden i ja::se'n recorden*.

II27M útil sí per millorar però de vegades és el que deia no sé fins a quin punt per exemple la correcció ortogràfica que tu li senyales i li fas tornar a copiar i| si realment se'ls queda i la propera vegada no la fan| això és una de les| suposo grans| la correcció ortogràfica és una lluita que:: que costa molt per això deia que si igual hi haguessin altres mitjans que no fos el paper només|| que els cridessin més ah! el que fem també molts murals a la pissarra de normes ortogràfiques on tenen les paraules tot però bueno això quan el tenen un temps a la classe ja se n'obliden i ja:: ni se'n recorden

A la pregunta de per a què serveix la correcció a l'alumne, la mestra Montse respon en primera persona i n'expressa dos objectius clars (en infinitiu), *adonar-se dels seus propis errors i intentar millorar-los*. Seguidament exemplifica la seva afirmació i expressa la necessitat que els nens aprenguin dels seus propis errors fets en els controls, fins i tot arriba a expressar en estil directe allò que diria literalment als seus alumnes: *això l'has de millorar perquè et costa*. L'error vist com un element positiu. Té molt clars els seus criteris a l'hora de corregir fins i tot en fa una fitxa on els explicita perquè els alumnes en puguin fer ús.

II38M pues pel que he dit abans per adonar-se dels seus propis errors i intentar millorar-los| jo ara per exemple| quan fem un control| que allà és concretament on on representa que una mica expressen el que han après| que és que durant tot el el el les lliçons també es va veient però en el control ja és una forma definitiva de veure| sempre tenen| una avaluació| que com no es pot posar puntuació ni res jo l'avaluació és un full una fitxa on jo poso aspecte per aspecte que s'ha treballat en aquell control i els marco si allò:: l'han fet bé si l'han superat si considero que no que tenen errors encara| i llavors insisteixo molt quan torno el control no que mirin el que han fet bé ni malament| sinó en les coses que han fallat les que han fet bé ja saben que això bueno que ho han fet bé i que| però les que han fet malament| el que intento és que se n'adonin és que aquí estàs fallant compte que aquí:: això l'has de millorar perquè et costa

Podríem resumir el pensament de la mestra Montse sobre aquest punt dient que els objectius i la finalitat de la correcció del text escrit és adonar-se dels propis errors, millorar i afavorir l'aprenentatge de l'alumne.

RECORDS DE QUAN ERA ESTUDIANT

La mestra Montse vincula la seva experiència de correcció com a alumna amb l'avaluació, una visió tradicional de la correcció del text escrit (veure torns II41M, II43M, II44M i II45M). A més detalla aspectes com el color en què es feia per sobre, en *vermell*, i es donava la paraula corregida. Com a mestra pensa que aquest tipus de correcció no és gaire útil, com a alumna no sap si li va servir de gaire.

Apareix un altre cop l'aspecte ortogràfic com a destacable i ella mateixa ho reconeix (veure II5M, II37M i II27M) i comenta com aprendre'l. Apunta una estratègia per millorar l'ortografia: la lectura. Segons la seva experiència si es dóna la paraula corregida directament allò es guarda i no es torna a mirar. Només quan ha estat *gran* ha reflexionat sobre les faltes que es fan, però no en la primària.

En aquesta reflexió es veu una síntesi del seu pensament com a alumna i la seva experiència com a mestra.

En resum, la correcció que es portava a terme en la seva època d'estudiant no s'adequa a la dels alumnes de primària.

II41M la majoria de vegades era com avaluació i això de:: què| et| normalment et corregien per sobre amb vermell aquella paraula que [havies]

II43M com alumna? no ho sé| no sé si m'era útil o no penso| ara com a mestra penso que molt útil no és que tu per sobre el corregeixis| perquè a vegades| de fet ni s'ho miren si tu ho

has corregit allò s'ho guarden i ja s'ha acabat| però jo no recordo| jo penso que la correcció ara estic parlo molt amb vaig molt a l'ortografia sempre| però l'ort- penso que l'ortografia s'aprèn llegint molt| no hi ha altra forma el nen que llegeix molt assimila les paraules ben escrites el que no

II44E et ser- quan a tu et corregien alguna cosa| ho revisaves? no te'n recordes si revisaves quan [torna-]

II44M [jo crec que no eh] jo diria que quan una cosa està corregida allò s'ha acabat i el guardes| de més gran sí clar quan ja estudies de més gran sí perquè ja valores molt més el superar-te en allò que has fallat però quan ets alumne| de de primària penso que:: si allò ja està acabat allò ho guardo i tiro endavant

II45E o sigui el teu professor corregia el teu professor corregia i aquell treball

II45M res ja| ho miraves que havies fet moltes faltes ara clar de més gran sí perquè te n'adones que si has de si l'has fet malament és la manera de| de no fer-ho| però quan estàs a primària penso que no| no li donen importància a això\

6.1.2.1.D *característiques del discurs de la mestra Montse*

Des del punt de vista textual, es caracteritza per una bona interacció amb l'entrevistadora que es mostra en diferents punts en què l'entrevistada demana a l'entrevistadora, si està contribuint de manera encertada a allò que la investigadora vol accedir (*no sé si això és interessant, ai! no sé!, no sé si contesto bé o no*) i en la utilització de vocabulari i d'expressions pròpies de persones pròximes. La interacció amb l'entrevistadora es manifesta també amb els aclariments que demana l'entrevistada en algunes ocasions per tal de comprendre bé la pregunta. Pel que fa al seu contingut podem dir que és un discurs entenedor, encara que en alguns moments apareixen conceptes que no acaben de definir-se o petits lapsus que traeixen la fluïdesa del discurs.

Altres apreciacions textuais de caràcter més general són una enunciació bastant sintètica, que se sol cenyir només a respondre la pregunta, l'absència de frases fetes, la manca d'anècdotes i la presència d'exemples que es deriven de la seva experiència a l'aula. En tot moment és un discurs marcat per la coherència, podem entreveure un cert ús de conceptes que es relacionen amb la Reforma i que han passat a formar part del seu vocabulari de mestra.

Des del punt de vista del discurs, la mestra Montse desprèn una gran subjectivitat en les seves declaracions, en les quals predomina el subjecte enunciator *jo* explícit (11 vegades en la primera entrevista i 25 en la segona) o bé el verb en primera persona del singular ja que en català és possible l'omissió del pronom subjecte. Aquesta modalitat subjectiva ve recolzada per la utilització de verbs de pensament o d'opinió que actuen com a elements indicadors de la reflexió individual de la mestra Montse. També cal esmentar que sobretot en la segona entrevista prolifera la utilització de *tu* (en 6 ocasions), que fa referència a tots els docents en general i que

implica la pròpia entrevistadora. Al llarg de tota l'entrevista s'ha pogut observar la gran quantitat d'ocasions en què utilitza *ideal*, una forma de contrastar el que seria el món més teòric i que ella comparteix i la realitat de l'aula que fa que en moltes ocasions no sigui possible d'aconseguir.

Des del punt de vista de la pràctica discursiva podem dir que l'entrevista no és un tipus de pràctica habitual en la mestra i que això fa que en algunes ocasions mostri la seva precaució i el seu temor a l'hora de respondre. Li costa contestar a preguntes que d'alguna manera no espera i es disculpa amb fórmules com *és que ara| m'agafes*, ella mateixa reconeix la seva poca espontaneïtat *jo amb lo espontània que sóc!*. Però per una altra banda, com he apuntat anteriorment, el fet de tenir una bona relació amb la investigadora i el fet d'haver treballat juntes aporta un grau de confiança perquè sorgeixi la seva opinió de la forma més natural possible.

6.1.2.2 Síntesi i representació gràfica de les creences de la mestra Montse

6.1.2.2.A. Síntesi de les creences de la mestra Montse

Després de recórrer les entrevistes de la mestra Montse, les principals creences d'aquesta mestra serien:

- *La seva preferència a l'hora d'ensenyar es vincula a les àrees de llengua: la llengua catalana i el francès.
- *La llengua és l'assignatura bàsica que afavoreix la resta d'aprenentatges.
- *Els objectius bàsics de la llengua en acabar la primària són la comunicació i l'expressió oral i escrita (ortografia i saber redactar).
- *El model de llengua que cal ensenyar és l'estàndard.
- *La Reforma no ha aportat grans canvis a les escoles.
- *Les aportacions de la Reforma han estat la reflexió sobre la pròpia actuació del mestre/a i el seguiment del ritme individual de l'alumne a partir de noves metodologies.
- *La correcció del text escrit s'ha de fer a totes les àrees.
- *La correcció dels escrits s'ha de realitzar en funció dels objectius que es volen treballar.
- *El paper del mestre és el de motivar i proporcionar models per a l'escriptura, revisar, corregir, assenyalar i comentar amb l'alumne les faltes.
- *El paper de l'alumne és el de realitzar escrits col·lectivament i individualment, rellegir i corregir el text escrit.
- *La docent creu que més important que el temps que es dedica a la correcció és la seva efectivitat.
- *La mestra marca els criteris i els explicita als alumnes en forma de graelles.
- * La mestra pensa que un text escrit correcte és aquell escrit amb coherència, creativitat i bona ortografia.

- *L'ortografia sorgeix com un element important en la correcció del text escrit.
- *La finalitat de la correcció és la de millorar i afavorir els aprenentatges.
- *Els records com a alumne es vinculen a un ensenyament tradicional i poc efectiu.

Figura 30. Síntesi de les creences de la mestra Montse.

6.1.2.2.B Representació gràfica de les creences de la mestra Montse

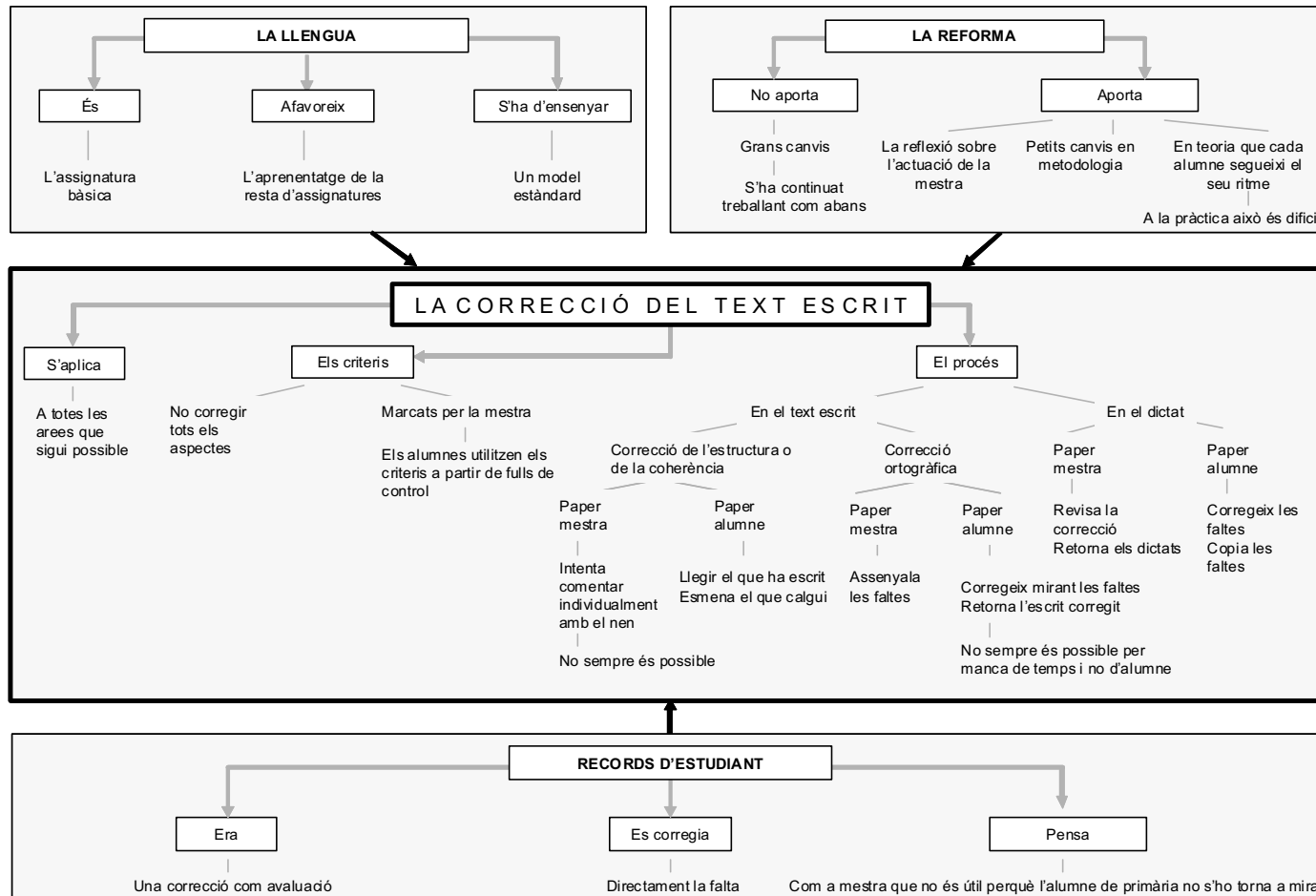


Figura 31. Gràfic de les creences de la mestra Montse.

6.1.3. ANÀLISI DE LES DADES OBTINGUDES EN LES ENTREVISTES DE LA MESTRA FINA

6.1.3.1. Creences de la mestra Fina

En el discurs de la mestra Fina les paraules que es repeteixen més i que es relacionen amb el nostre tema d'estudi són LLENGUA, amb 27 aparicions majoritàriament en la primera entrevista; CORRECCIÓ i les diverses formes verbals CORREGIR, CORREGIM, CORREGEIXO, que apareixen en 16 ocasions; FALTA, que surt 11 vegades; ORTOGRAFIA, que apareix 5 vegades; ESCRIT, amb 15 aparicions. REFORMA no surt explícitament, però sí el vocabulari que s'hi relaciona: CONSTRUCTIVISME (1 vegada), FUNCIONALITAT (1 vegada), OBJECTIUS TERMINALS (1 vegada).

6.1.3.1.A. La llengua

Algunes paraules que apareixen en el mateix context que la *llengua* en el cas de mestra Fina són: *bàsica, utilitzar, utilitat, expressar-se, comprendre, oral, escrita, aprendre, vehicular, departament, objectius terminals*. Els temes que fan referència a la paraula *llengua* que es poden seguir en l'entrevista són: les preferències de la mestra a l'hora d'ensenyar, la llengua dins del currículum, el model de llengua que s'ha d'ensenyar, com es treballa la llengua i els objectius de la llengua en acabar la primària. A continuació resseguim aquests temes.

PREFERÈNCIES DE LA MESTRA A L'HORA D'ENSENYAR

Les seves preferències a l'hora d'ensenyar es concreten en *tot el que sigui educació artística*. La resposta s'inicia amb un fals començament - *doncs-*, seguit de *potser* per indicar-nos una possibilitat. El verb apareix

en primera persona de singular i en present per indicar-nos la seva postura personal, i fins i tot riu al final de la resposta la qual cosa ens dóna constància del seu gaudi del que acaba d'apuntar verbalment.

I5F doncs potse::r tot el que sigui educació artística::| dibuix pintura:: tota aquesta part és lo que més hi disfruto| m'ho passo més bé ((riu))

LA LLENGUA DINS DEL CURRÍCULUM

La mestra Fina creu que la llengua és *bàsica*. En aquesta afirmació utilitza el verb en present, precedit del subjecte explícit *jo*, per reafirmar la seva postura personal. Seguidament utilitza *perquè* per exemplificar-nos la seva sentència, per aquest motiu s'ajuda d'una metàfora: la llengua és un *vehicle* de transmissió de coneixements. Al final tanca la seva afirmació amb una al·lusió directa a l'interlocutor *-no?* - tal com assenyalen Sacks, Schegloff i Jefferson (1974), a l'espera que s'aprovi la seva postura.

I6F home| jo crec que és bàsica| perquè és el és el vehicle de:: és el vehicle que fa servir l'escola per per transmetre els coneixements al menys el vehicle més important|| i si no hi ha una bona base a nivell de llengua doncs després les altres coses| queden molt penjades no?

EL MODEL DE LLENGUA QUE S'HA D'ENSENYAR

Sobre quin model de llengua s'ha d'ensenyar a l'escola, seria partir del més proper al nen i del més actual (pensament vinculat a la Reforma). Comença i acaba l'argumentació amb *penso* per donar a conèixer que és la seva versió personal, enceta una possible resposta que de seguida rebutja, perquè s'adona que no és encertada i ho argumenta. Passa a la

resposta definitiva, buscant a cada moment l'aprovació de la interlocutora amb la utilització de l'expressió confirmatòria *no?* .

I14F (...) penso que s'hauria de partir doncs de de la llengua de de l'en- a veure no de la llengua de l'entorn perquè a vegades seria un un autèntic desastre segons quin entorn no? però que sí que um:: no sé| partir d'allò més més actual i proper al al nen no? d'allò que| que està veient cada dia i sentint i::| sempre a veure amb el els filtres que siguin necessaris no? | perquè hi ha de tot no? || aniria per aquí jo penso

ELS OBJECTIUS DE LA LLENGUA EN ACABAR LA PRIMÀRIA

Per a la mestra Fina la finalitat de la llengua en acabar la primària seria comprendre el que es llegeix i expressar-se oralment i per escrit. Utilitza una metàfora per referir-se a la llengua com un mitjà de relació amb l'entorn: que *sapiguessin utilitzar la llengua per moure's*.

I8F doncs mo::It una cosa molt essencial que és que sapiguessin utilitzar la llengua per moure's|| en un àmbit doncs quotidià o sigui que sabessin| entendre el que llegeixen| expressar-se per escrit| d'una manera molt bàsica|| i:: ja està tan oralment com com per escrit expressar-se amb el llenguatge\

6.1.3.1.B la Reforma

Encara que la paraula REFORMA no sorgeix de forma explícita, en el seu discurs hi trobem gran quantitat de vocabulari i formulacions directament vinculats a la Reforma com: *partir del més proper al nen, constructivisme, funcionalitat, objectius terminals, les avaluacions inicials i sumatives...*L'aparició d'aquests termes posa en evidència la formació que ha rebut la mestra en tot allò que es relaciona amb aquest àmbit. Els temes que apareixen vinculats a la Reforma són: la visió de la Reforma i la llengua dins de la Reforma.

LA VISIÓ DE LA REFORMA

El que pensa la mestra Fina de la Reforma s'inicia amb un fals començament, molt freqüent en aquesta mestra: *home*. La seva postura comença amb *penso*, un verb en present d'indicatiu que denota una idea de fermesa. En aquest tema es manifesta l'ambivalència del que postula la teoria de la Reforma per un cantó, i per una altra banda la realitat a l'escola. Utilitza una sèrie de mots que vincula a la Reforma com són: *les avaluacions inicials, sumatives*. Dubta que tota aquesta teoria envoltada de feina per als mestres i de *paperassa* tingui el seu reflex en la realitat, fins i tot qüestiona si els mateixos mestres la saben *interpretar*. Utilitza dues metàfores, una per fer-nos veure que dubta de l'assoliment de la Reforma per part dels mestres i l'altra per fer-nos conèixer la sensació que té com a professional que tot el que suposa la Reforma, *encara no ho hem paït prou i desborda*.

I7F home penso que:: teòricament està molt bé no? totes aquestes avaluacions inicials sumatives i::|| però:: que penso que és mo::lta paperassa molta tasca pel mestre i no sé| fins a quin punt| realment es fa|| el que:: s'ha de fer|| i realment serveix d'alguna cosa o realment sabem interpretar per què serveix no? || els mestres que potser ens ha vingut molt vinga! aquí ho teniu i i potser no hem encara no ho hem paït prou almenys jo no? que a vegades et desborda bastant

LA LLENGUA DINS DE LA REFORMA

A la pregunta de com veu la llengua dins la Reforma, la mestra Fina inicia la resposta amb un fals començament, seguit d'una vocalització que Tusón (1995a) situa en la frontera entre el que és lingüístic i paralingüístic amb un gran valor interactiu; aquí *puf* ens mostra

l'escepticisme i el cansament sobre el tema de la Reforma que s'observa en la mestra. Seguidament intenta una mínima rectificació -*està bé no? -*; d'alguna manera es dóna a conèixer la dualitat de pensament que provoca en la mestra, que més endavant reapareix. Per una banda, la teoria, a la qual reconeix un gran valor i que expressa mitjançant vocabulari de Reforma: *constructivisme, funcionalitat*. Per una altra banda, la realitat quotidiana marcada per expressions que expressen cansament i dificultat (*però uff!, costa molt costa molt*); aquesta repetició intensifica el significat. Apareix *penso* en primera persona del present d'indicatiu per indicar-nos la seva posició individual respecte al tema i el que es reflecteix en la realitat de l'aula. En canvi tot el que es refereix a la Reforma apareix en tercera persona de present d'indicatiu -*diuen-*, en mode subjuntiu -*sigui, tingui-*, en el mode més hipotètic, el de condicional *s'hauria de fer*, o en infinitiu -*utilitzar, treballar-*. La utilització d'aquestes formes verbals mostra el pensament de la mestra Fina sobre la Reforma i la col·loca en un món teòric, hipotètic i no gaire connectat a la realitat de l'aula.

I9F a veure puf| està bé no? En teoria tot això que diuen del constructivisme i de| la llengua en una en una utilitzar o treballar sempre la llengua en un àmbit que sigui el:: que tingui una funcionalitat i::| però uff! costa molt| costa molt de fer i penso que després en última instància sempre acabem anant| doncs al llibre de text i a:: a lo que marca el llibre i bueno| i que no no ho fem a vere que en teoria sí que que em sembla sí que és com s'hauria de fer vull dir no em sembla malament no? donar-li a la llengua la utilitat que té| però|| que no| que no| s'arriba a fer que és molt complicat\

En síntesi la dualitat del pensament de la mestra Fina respecte a la Reforma quedaria així:

PENSAMENT SOBRE LA REFORMA

TEORIA	PRÀCTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Constructivisme. • Utilitzar la llengua en un àmbit que tingui funcionalitat. • Paperassa per al mestre. • Molta feina per al mestre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilitzar el llibre de text. • No s'arriba a fer el que proposa la Reforma. • És molt complicat.

Figura 32. Creences de la mestra Fina sobre la Reforma.

Es valoren els plantejaments constructivistes i l'enfocament comunicatiu, però l'ús generalitzat del llibre de text i les condicions que envolten l'ensenyament fan que sigui difícil abandonar plantejaments tradicionals. Aquest mateix punt és on arriba Alzina (2000) en el seu estudi sobre la formació permanent del professorat.

6.1.3.1.C. La correcció

La paraula CORRECCIÓ apareix en 16 ocasions, totes en la segona entrevista. Algunes paraules que sorgeixen vinculades a la CORRECCIÓ són: *malament, temps, acabat, ortografia natural, qüestions ortogràfiques, finalitat, faltes*. Els temes que rastrejarem i que es relacionen amb aquest punt són: les àrees on es realitza la correcció, el procés de la correcció del text escrit, paraules vinculades amb la correcció (*error, falta, correcció, avaluació, revisió*), els components del text escrit, la finalitat i utilitat de la correcció, criteris de la correcció del text escrit, records de la correcció en l'època d'estudiant i comentari final.

ÀREES ON ES REALITZA LA CORRECCIÓ

La mestra Fina reconeix que corregeix en totes les àrees, però que en l'àrea de llengua recalca la correcció en allò que s'està treballant.

II1F a veure de fet en totes| el que passa que| qua::n| quan estem fent llengua doncs| potser poso més èmfasi en aquelles coses que estem treballant en aquell moment/ però bé en totes

EL PROCÉS DE CORRECCIÓ DEL TEXT ESCRIT

Quan se li demana que expliqui quin és el procés de correcció, la mestra diferencia entre treball escrit col·lectiu, treball escrit individual i el que seria un dictat preparat (vegeu torns II4F i II5F). En el primer cas, un alumne surt a la pissarra i ella destaca on és l'errada. En el segon cas, l'alumne va cap a la taula de la mestra i li ensenya el que ha fet; la mestra Fina marca *allò que no està bé* del que s'està treballant, i el que no s'està treballant es corregeix directament; seguidament posa un exemple sobre una norma ortogràfica. En el moment d'explicitar la correcció, utilitza formes verbals que denoten el paper dinamitzador de la mestra en la correcció: *li faig veure, els faig anar...* Les altres formes verbals que utilitza són el present d'indicatiu en primera persona en el moment de donar-nos a conèixer la seva experiència. En el tercer cas, els nens s'autocorregeixin posant una marca, ensenyen la feina a la mestra i ho tornen a copiar.

II4F [vale] a veure quan és quan estem fent alguna feina col·lectiva que un nano doncs surt a la pissarra a escriure alguna cosa| m'agrada fer notar als altres si hi ha alguna errada dir| dir| que hi ha alguna errada i que ells vegin quina errada és| quan és una feina individual| a:: quan vénen a ensenyar-me la feina quan ja han acabat| llavors els hi senyalo allò que no està bé| i allò

que estem treballant en aquell moment per exemple estem treballant ara molt els noms de persona en majúscules i els començaments o després d'un punt en majúscula doncs llavors sobretot allà| m'hi fico molt no de dir a veure aquí| li marco i li faig veure que::és el que| està malament| i llavors els faig anar al seu lloc a:: corregir-ho| hi han coses que com considero que que encara no tenen per què saber| doncs que els hi corregeixo i els hi dic| doncs mira aquí et falta una h| per exemple

II5F (...) | després quan és un dictat| quan fem dictat llavors això que t'acabo d'explicar seria més quan fe::m bueno quan qualsevol exercici escrit que fem a classe tant sigui fer una frase o fer un petit text aquest tipus de coses| llavors després quan és un dictat el que fe::m| és que el primer| si és un dictat preparat bueno com qualsevol dictat preparat primer se'l llegeixen i tal| i si no fem el dictat i quan l'han acabat de fer jo els hi poso a la pissarra els hi faig marcar| però només senyalar que és el que no han fet bé| m'ho ensenyen i llavors després tornen a copiar el text sense esborrar les faltes que han fet en el primer o sigui el tornem a refer| però com normalment fan forces faltes doncs bueno| el tornen a refer| i així doncs

Aquest quadre sintetitza el paper de la mestra i l'alumne en el treball de la correcció, diferenciat segons la tasca escrita.

PAPER DE LA MESTRA EN LA CORRECCIÓ	PAPER DE L'ALUMNE EN LA CORRECCIÓ
<p>Treball escrit col.lectiu. Destacar l'errada.</p> <p>Treball escrit individual. Si és un contingut treballat marca l'errada i si no s'ha fet es corregeix directament.</p> <p>Tornar a revisar el text corregit.</p> <p>Dictat. Revisar la correcció.</p>	<p>Treball escrit col.lectiu. L'alumne surt a la pissarra i esmena l'errada.</p> <p>Treball escrit individual. Corregir el que se li marca. Tornar el text corregit.</p> <p>Dictat. Llegir el dictat Marcar les faltes. Copiar les faltes corregides.</p>

Figura 33. Paper de la mestra i l'alumne en la correcció segons la mestra Fina.

La mestra Fina assenyala que la correcció es realitza en el procés de creació, però perfila que va corregint a mesura que *van acabant*, és a dir, es realitza una correcció immediatament després de l'elaboració, no en el procés de composició. Reconeix que aquesta manera de corregir immediatament després que els nens hagin acabat no sempre és possible a causa del gran nombre d'alumnes.

II6F (...) la correcció m'agrada fer-la sempre mentres estan fent la feina que estiguin|| vaia no sóc partidària de què em portin la feina| jo corregir-la i després tornar-els-hi en un altre moment no? | m'agrada que tal com van acabant| jo doncs el que passa és clar tinc 24 nens a l'aula| llavors això amb tots no es pot fer cada dia| llavors intento doncs anar repartint la cosa [no?]

Es reflexiona sobre el temps que es dedica a la correcció. La mestra Fina creu que no és que s'hi dediqui massa temps, sinó si realment és productiu aquest esforç que fa ella com a mestra, un pensament que també expressa l'anterior mestra. Engloba el col·lectiu de mestres en utilitzar els verbs en primera persona de plural. Tracta la resposta en forma d'hipòtesi amb una frase en condicional i la forma verbal en subjuntiu, expressant el dubte de si fos possible obtenir un millor resultat amb el mateix temps de dedicació. El seu desencís en una tasca de la qual no treu prou profit l'expressa amb la repetició del verb en gerundi *-corregint i corregint-*, repetició que imprimeix en el seu discurs un ritme de cansament i fins i tot arriba a creure en una possible culpabilitat de la manera en què ho fa.

II32F a vere| del no però no perquè no s'hagi de fer la correcció que sí que penso però que de la manera que s'està fent hi dediquem massa temps pels resultats que obtenim|| d'aquesta ma- si a veure si em diguessis la mateixa quantitat de temps però d'aquesta manera obtindràs| millors resultats diria pues molt bé ben empleats no? però a vegades penso bueno si estàs aquí corregint i corregint i a vegades| uf:!! fins i tot penses bueno però què faig malament no? que passa aquí no? ((riu)) que continuem amb aquestes faltes corregirem continuem| [el que sigui]

Hi ha moments en què disposa d'una persona de reforç que li permet realitzar millor la correcció, però no pot arribar a tots els alumnes, perquè són molts i no disposa de temps suficient.

II7F (...) perquè hi ha estones que tinc una persona de reforç| o sigui de reforç o sigui que està amb els nens que tenen més dificultats i tal i llavors pues bueno intentem anant-se repartint però bueno amb 24 nens a l'aula| no pots fer una correcció molt allò parant-te molt i mira i això i tornar-ho a fer i tal| cada dia| amb tots| perquè és que no hi ha temps| no pots

PARAULES RELACIONADES AMB LA CORRECCIÓ

En la definició d'una sèrie de conceptes que es relacionen amb la correcció, hi trobem els següents punts:

Error s'associa a equivocació.

II17F equivocació

Falta: la seva primera reacció és una rialla, després inicia la resposta amb un fals inici i fa una definició a partir d'una negació.

II18F ((riu))

II19F doncs allò que no| que no és correcte

A correcció se li dóna un valor d'acció, una acció que implica una altra persona: fer notar el que no és correcte| perquè passi a ser-ho. La forma verbal utilitzada, sense subjecte explícit, dóna lloc a la generalització de la seva afirmació.

II20F fer notar| el que no és correcte| perquè passi a ser-ho

Avaluació: s'enceta amb un fals inici força llarg que ens indica el dubte que té la persona entrevistada a l'hora de respondre. La definició s'elabora a partir de la informació que l'avaluació aporta al mestre sobre els resultats dels nens i sobre la pròpia actuació com a docent. En aquest punt utilitza la segona persona del singular, amb la qual cosa

s'observa com es vincula directament com a professional que coneix el tema.

II21F doncs| um::| a veure t- t'ha de donar una informació de què| del que els nens saben| i del que| i de la manera que tu ho has fet| si és correcta o no

Quant a la *revisió* queda associada a l'avaluació, com la part final de l'avaluació que fa iniciar una sèrie de reflexions sobre l'actuació del mestre.

II22F doncs si l'avaluació realment et dóna dades| o sigui si et penses que l'avaluació et donarà dades| d'allò que tu has fet| suposa| que si no és correcta faràs una revisió del del que sigui| del que estàs fent del mètode del que

ELS COMPONENTS DEL TEXT ESCRIT

Es donen una sèrie de paraules per tal que la mestra les ordeni, segons les seves prioritats en la correcció del text escrit. En primer lloc situa **la tipografia i la presentació**, ambdues perquè són els dos aspectes més formals, que es veuen a primera vista, i recalca que estan per sobre de l'ortografia; d'aquesta manera veiem que aquest punt queda destacat indirectament. Després passa a revisar qüestions de disposició del contingut que situa en un mateix nivell, com són la **coherència, l'organització i l'ordre**. Seguidament situa **l'adequació** i en fa una definició. En aquest punt la mestra passa a valorar aspectes més arbitraris, el que ella anomena **faltes d'ortografia, la puntuació a nivell molt bàsic**. A continuació situa la correcció en l'ús del **vocabulari**. Finalment, apunta una sèrie d'aspectes que no entren en la seva valoració d'un text escrit en un nen de cycle inicial de primària, com serien els **nexes, la variació i l'estil**. La mestra mostra un pensament

molt clar a l'hora d'elaborar aquesta resposta, això es percep fonamentalment en l'agrupació de conceptes que faciliten la valoració de les seves creences.

II23F a veure he posat primer de tot la tipografia i la presentació perquè és| a veure és la primera cosa que veus en un text escrit no? i llavors bueno doncs se li ha de donar també la importància que| sigui agradable a la vista i que s'entengui de llegir| llavors després jo sempre quan quan corregeixo un text escrit| abans de fixar-me en res o sigui el llegeixo per veure què què m'explica no? passant de faltes d'ortografia del que sigui no? llavors miro pues bueno que tingui una coherència| lo que bueno les diguéssim coherència organització i ordre dintre del que hem estat explicant anirien a un mateix nivell no? que| llavors també| l'adequació que sigui adequat a allò que jo els he demanat| i després de| d'entendre el que m'han volgut explicar llavors ja començo| amb lo que són les faltes d'ortografia| um:: la puntuació doncs a nivell molt bàsic però també no? per per fer notar doncs que la cosa tingui|| un un sentit i el vocabulari| que utilitzin paraules correctes i tal| i és el que bueno a un nivell| al nivell que estic jo ara mateix donant classes és el que miraria no? perquè|| llavors em a veure els nexes la variació del text i l'estil| doncs la veritat no| no ho tre- a veure hi ha moltes que encara no hem treballat i que per tant no:: trobem en textos de nens d'aquestes edats

OBJECTIUS I FINALITAT DE LA CORRECCIÓ DEL TEXT ESCRIT

L'objectiu bàsic de la tasca de correcció en la mestra Fina és la millora de l'ortografia i de la formació de frases. Inicia aquesta reflexió amb un fals començament, seguit del verb en condicional que ens porta cap al que seria el desig de la mestra. En la segona part del seu discurs hi ha un canvi de forma verbal cap al present i per tant cap a la realitat, una realitat marcada pel dubte que genera el seu pensament sobre la finalitat de la correcció, reforçada pel seu riure irònic.

II13F doncs m'agradaria que servís perquè milloressin a nivell d'ortografia i de i e:: construcció de frases i| m'agradaria que servís per això| moltes vegades em pregunto si realment serveix no? ((riu))| però bé la finalitat és aquesta no? la intenció és aquesta

En un altre moment de l'entrevista apunta també aquest aspecte: enceta la resposta amb un fals inici amb connotacions iròniques, com es detecta en la seva rialla. La mestra Fina assenyala amb un verb en condicional la finalitat de la correcció, la qual cosa denota el dubte de la mestra. La realitat, encapçalada pel nexa *però*, demostra que no serveix de gaire. Generalitza la seva forma de treballar amb la utilització de la primera persona del plural *-la manera que que ho fem-*, i seguidament rectifica i col·loca l'acció en primera persona de singular per explicar la seva pròpia experiència. Després torna a la generalització, particularment de la seva escola, en la qual els resultats no són gaire satisfactoris.

II24F ai! ((riu))a veure és que|| li hauria de servir per| per escriure::| correctament no? sense faltes i i a veure fins i i tot doncs per escriure de manera que s'entengués el que ell vol expressar|| però ja et dic que és que la manera que que ho fem bueno o almenys que ho faig| com que els resultats que em donen no són precisament els millors crec jo| o almenys jo ho vic d'aquesta manera i em sembla que puc parlar una miqueta en general almenys el que és la meva escola| doncs no sé realment li serveix de molt a l'alumne

Més endavant torna a sorgir aquesta dualitat en el pensament de la mestra sobre la finalitat de la correcció: per una banda la correcció com a forma de millora de l'ortografia i per l'altra el dubte de si aquesta finalitat s'aconsegueix en la realitat. Aquesta opinió va reforçada amb l'aparició del pronom personal *jo* de manera explícita per donar

constància de la seva opinió, i acaba amb una negació interrogativa que busca la corroboració del que diu en l'entrevistadora.

II16F jo és que| no sé jo crec que| no sé de quina altra manera es podria fer perquè| per per assolir totes les qüestions ortogràfiques i to- o bé les que corresponen a cada edat no sé de quina altra| manera però no crec que ho estem fent bé| o sigui a veure jo ho faig així faig la correcció com t'explico perquè penso| que si si com a mínim no els faig reflexionar una mica sobre el que han escrit| que de les maneres que conec aquesta és la| la que potser és millor però que no crec| que que aconseguixi la finalitat| que hauria de tenir la correcció no?

En aquest punt podem observar que la mestra creu que la finalitat de la correcció és la de millorar l'ortografia i l'expressió escrita.

CRITERIS DE LA CORRECCIÓ DEL TEXT ESCRIT

Quan se li demana pels criteris que s'utilitzen i com han sorgit, torna a aparèixer el tema de l'ortografia com a punt bàsic a corregir. Sempre es refereix a aspectes ortogràfics que ja han estat treballats i que els alumnes han de saber; a partir d'aquí la mestra assenyala i l'alumne corregeix. Reconeix que tot i conèixer els criteris amb els quals es farà la correcció, els alumnes continuen fent errades.

II15F a veure| ja et dic que sobretot els faig corregir| allò que| o bé que estem treballant en aquell moment o que ja han de saber perquè són qüestions d'ortografia natural que ja han d'estar superades el que sigui|| llavors bueno per exemple ells saben o sigui no és que jo expressament els avisi abans a veure fixeuvos en això perquè després sinó que bueno| és tal allò ((riu))| la insistència que he de fer ((riu)) que ja ja ho saben no per on? el

que passa que bueno no sé si serveix de massa cosa que ho sàpiguen perquè continuen fent faltes ((riu))

En aquest punt podem observar com la mestra és la que determina els criteris i els transmet als alumnes, bàsicament sobre aspectes ortogràfics treballats. Aquest punt entra en contradicció amb una altra declaració anterior de la mestra que apuntava que corregia tots els aspectes del text escrit.

RECORDS DE QUAN ERA ESTUDIANT

La mestra Fina recorda que la professora feia la correcció directament, sense assenyalar la falta; la feina posterior de l'alumne era la de copiar un nombre determinat de vegades. Es corregien els treballs de llengua, i, de les altres assignatures només es comentava la gran quantitat de faltes que s'havien fet.

II26F bueno jo recordo| que| sobretot| et corregien el que era| a veure faltes d'ortografia te les corregien a classe de llengua|| i llavors per exemple un dictat| doncs et corregien la falta o sigui t'escrivien bé| o sigui tu entregaves el teu dictat te- t'escrivien la paraula correctament i l'havies de copia::r| tantes vegades no? o sigui era

II27E et donaven la solució directament

II27F exacte et donaven directament la solució| i llavors jo| és que a més és un comentari que el recordo moltíssim de| d'entregar uns exercicis d'altres assignatures i et deien és que si m'hagués de parar a corregir-vos les faltes no acabaria mai de corregir o sigui que fèiem moltes faltes per lo tant no? però passaven de corregir-nos altres| i bueno i t'ho corregien doncs| ja et dic per exemple en els exàmens si no eren exàmens de llengua no te les corregien| ara els de llengua sí no?

No hi havia un treball de reflexió sobre les faltes que es realitzaven, com a molt es quantificaven els errors que es feien. *Era un treball purament mecànic*, es feia per por a un càstig posterior. Enceta la resposta amb un verb de pensament que denota una certa reflexió sobre la situació que havia viscut com a alumna.

II28F jo penso que era un treball purament mecànic vull dir que ho feies perquè bueno sabies que ho feies o:: et castigarien per no haver fet la feina| però| no| crec

II29E perquè a vegades si no havies de fer un treball posterior miraves les faltes que t'havien assenyalat?

II29F home a lo millor en el moment que et donaven el text doncs miraves i deies ui quantes! no? | però sense donar-hi més| sense anar a mirar ui a veure en què m'he equivocat

Quan se li pregunta si recorda alguna manera de corregir que per ella fos significativa com a alumna, se situa com a alumna adulta; no té records de quan era petita, en canvi destaca a la universitat un professor que feia comentaris positius no sobre aspectes formals sinó sobre aspectes de contingut. Aquesta reflexió apunta cap a la consideració de la valoració d'aspectes positius com a encertada.

II30F (...) perquè recordo després de més gran per exemple a la universitat| doncs quan:: quan et tornaven per exemple un examen de:: no sé de comentari de text| de literatura no? | I quan te'l et tornaven la correcció recordo un:: professor que tenia una manera molt peculiar de corregir que és que t'anava fent comentaris al marge| però no només d'allò que no estava bé sinó que t'anava molt bé o.k. no sé què i t'anava comen- però era sobre el contingut| no sobre l'escrit en si| sobre la:: la forma|| no sé penso que com a mínim aquell home pues et valorava

també les coses que estaven bé| lo positiu no? però ja et dic era sobre el contingut del| mai si havies fet una construcció gramatical incorrecta o::

6.1.3.1.D Comentari final

La mestra Fina apunta en el seu comentari final la correcció del text escrit com una qüestió que s'ha de fer, es fa, però no creu que sigui un treball efectiu. Repeteix dos cops la mateixa reflexió per donar més èmfasi a la seva idea que no es fa prou bé: *no ho estem fent bé* amb la utilització del plural que generalitza el col·lectiu de mestres. Al final explicita que el que diu és una opinió pròpia.

II34F sí bueno només això que et comentava abans no? o trobem una altra manera de corregir| o potser val més que ens dediquéssim ((riu)) a no sé| doncs a veure que no que no ho estem fent bé| que no ho estem fent bé perquè el resultat no| vaja al menys que no a veure jo parlo per mi no? | per la meua experiència|| només això

6.1.3.1.E. Característiques del discurs de la mestra Fina

Des del punt de vista textual, les entrevistes realitzades a la professora Fina es caracteritzen, pel que fa a la interacció amb l'entrevistadora per l'ús, majoritari del *no?*, que d'alguna manera busca la implicació de l'entrevistadora en la seva opinió. Podem destacar els nombrosos falsos inicis, que indiquen dubte o un temps que es pren per reflexionar sobre el tema. Pel que fa al contingut, el pensament de la mestra es presenta de forma lineal i de forma estructurada. Trobem una gran capacitat de relació de conceptes que fa que el tema d'estudi quedi ben lligat al llarg de l'entrevista. Cal destacar el riure que es repeteix sovint en aquesta mestra com a mostra del seu escepticisme i de la seva ironia en nombroses ocasions. L'aparició de diverses interjeccions ajuda a encetar respostes en una clara mostra del seu pensament que contínuament es

presenta crític sobretot en aspectes directament relacionats amb la Reforma i la correcció del text escrit. El seu pensament es manifesta en moltes ocasions en termes on ella mateixa es culpabilitza.

Altres apreciacions textuais de caràcter més general són: l'absència de frases fetes, la manca d'anècdotes i la presència d'exemplificacions basades en la seva experiència personal. Trobem valoracions que sovint es mouen en l'ambivalència entre el que és la teoria i la pràctica a les aules. Utilitza un vocabulari i expressions força acostats a la Reforma que denoten la formació rebuda en aquest camp.

Des del punt de vista del discurs, observem com el seu pensament va sovint encapçalat pel *jo* (10 vegades en la primera entrevista i 18 en la segona), amb abundància de formes verbals en primera persona del singular. La utilització d'aquesta modalitat subjectiva ve recolzada pels verbs de pensament com *crec* i *penso*. En alguna ocasió també utilitza el *tu* arbitrari en referència a tots els docents en general.

Des del punt de vista de la pràctica discursiva, s'ha de tenir en compte que l'entrevista no és un tipus de pràctica habitual en la mestra, tanmateix el grau de confiança que té amb l'entrevistadora fa que sorgeixin els temes al més objectivament possible. Cal esmentar que la rapidesa i l'espontaneïtat de les respostes deixen entreveure que no és la primera vegada que la mestra reflexiona sobre aquests temes.

6.1.3.2 Síntesi i representació gràfica de les creences de la mestra Fina

6.1.3.2.A. Síntesi de les creences de la mestra Fina

Després de recórrer les entrevistes de la mestra Fina, les principals creences de la mestra serien:

*Les seves preferències a l'hora d'ensenyar es vinculen preferentment a l'educació artística.

*La llengua és el vehicle bàsic que fa servir l'escola per transmetre coneixement.

*El model de llengua que s'ha d'ensenyar a l'escola ha de partir del més proper i actual.

*Els objectius de la llengua en acabar la primària serien la comprensió escrita i l'expressió oral i escrita.

*El seu pensament sobre la Reforma és ambivalent: en teoria és positiu però porta massa feina als mestres.

*Creu que el tractament de la llengua dins de la Reforma és encertat, però que a la pràctica se cenyeix al llibre de text.

*La correcció es realitza a totes les àrees, però amb un èmfasi especial en llengua.

*El treball de correcció de la mestra és diferent segons el tipus d'activitat que es realitza.

*El paper de la mestra en la correcció és el de marcar l'errada, corregir directament i revisar la correcció.

*El paper de l'alumne en la correcció és el de corregir l'errada, retornar el text escrit i si cal copiar les faltes.

*La mestra Fina és partidària de la correcció immediata, però no sempre és possible pel nombre d'alumnes.

- *Expressa un cert desencís sobre la tasca de la correcció, perquè no se'n treu profit.
- *No creu que el treball de correcció es faci de forma eficaç.
- *El temps i el nombre d'alumnes constitueixen handicaps per a una bona correcció.
- * En la seva valoració sobre aspectes a corregir en el text escrit situa en primer lloc qüestions formals (tipografia i presentació), després situa elements de disposició del contingut (coherència, organització i ordre), seguidament l'adequació, per passar a aspectes arbitraris de la llengua (ortografia i puntuació) i finalment a elements no aplicables a Cicle Inicial de Primària (nexes, variació i estil).
- *L'objectiu bàsic de la correcció seria la millora de l'ortografia i l'expressió escrita.
- *La mestra determina els criteris i els transmet als alumnes, bàsicament sobre aspectes ortogràfics treballats.
- *Els records de correcció de la mestra quan era estudiant són d'una correcció tradicional basada en la correcció directa, sense reflexió posterior i amb un treball de còpia de faltes.
- *La docent apunta positivament, en els seus records sobre la correcció, el fet de valorar els aspectes positius del text.

Figura 34. Síntesi de les creences de la mestra Fina.

6.1.3.2.B. Representació gràfica de les creences de la mestra Fina

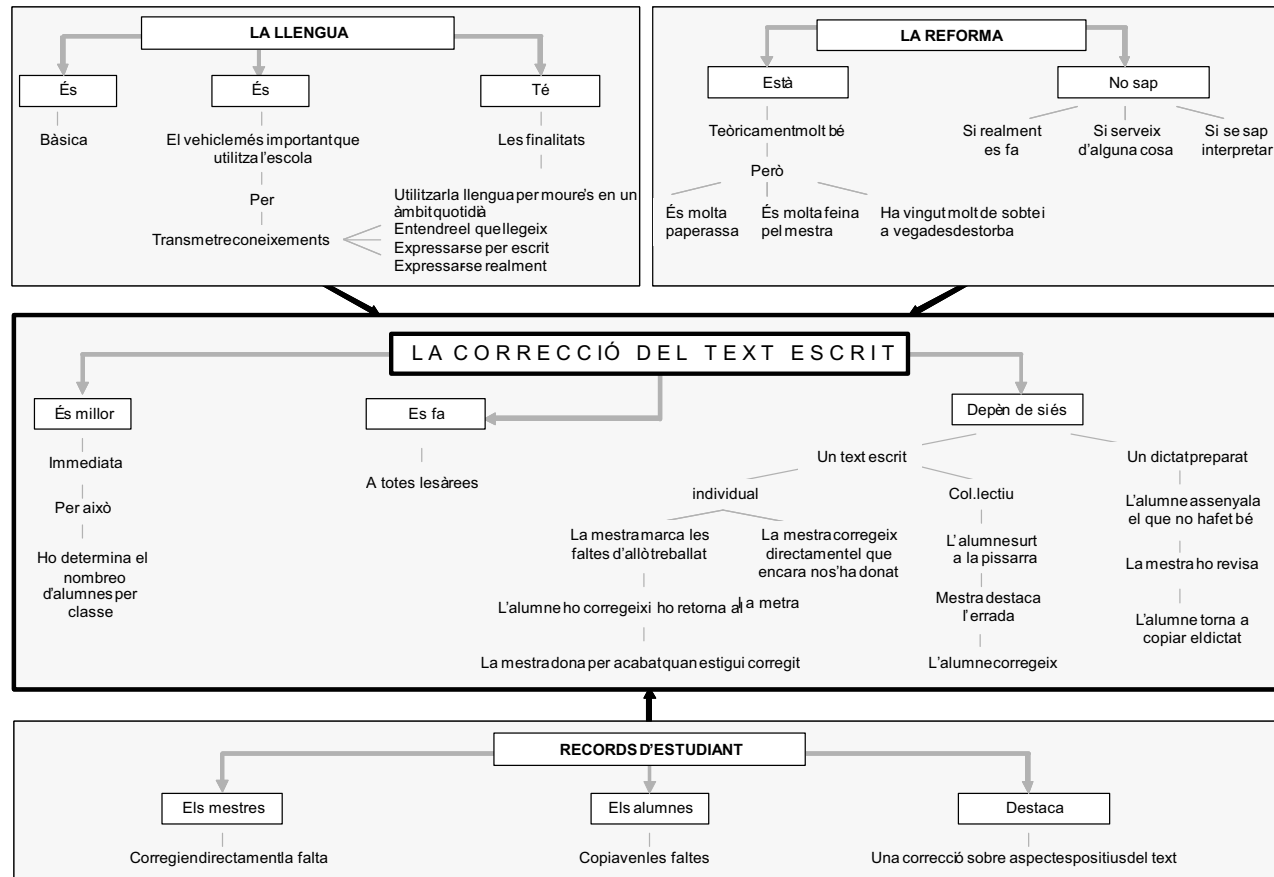


Figura 35. Gràfic de les creences de la mestra Fina

6.1.4. COMPARACIÓ ENTRE ELS PENSAMENTS DE LES MESTRES PACA, MONTSE I FINA

Aquest apartat vol ser una síntesi del pensament de les tres mestres tot relacionant els aspectes de convergència i aquells de més divergència en les seves declaracions. El fet de posar en relació les dades obtingudes en les tres mestres no volem que signifiqui la pèrdua de la singularitat del pensament de cada mestra entrevistada, que se sacrificuin les matisacions i els trets poc freqüents amb el propòsit d'una generalització que no és el nostre propòsit. La nostra finalitat es posar en relació persones que treballen en una mateixa professió, amb formacions i una experiència docent força similars, per poder esbrinar de primera mà el pensament d'unes docents que treballen a les aules i que s'enfronten dia a dia a qüestions com la que és l'objecte del nostre estudi, la correcció del text escrit a primària.

PENSAMENTS CONVERGENTS
*Les tres mestres tenen un concepte de la llengua com a eix bàsic que facilita la resta d'aprenentatges.
*Un dels punts de coincidència en els objectius de la llengua en acabar la primària seria l'expressió escrita, matisada segons cada mestra. La Paca en destaca l'organització, i la Montse i la Fina la redacció i l'ortografia.
*Les mestres Fina, Paca i Montse coincideixen en pensaments ambivalents sobre la Reforma. Per una banda, hi ha la creença que la Reforma aporta qüestions positives. D'altra banda, costa d'integrar a l'escola per motius contextuals (la realitat de les aules fa que en moltes ocasions no es pugui portar a terme). En el cas de la Paca i de la Fina, perquè creuen que als propis mestres els costa adaptar-s'hi. La mestra Montse pensa que no hi ha hagut grans canvis.
*La correcció escrita s'ha de realitzar en totes les àrees. Dues de les

mestres (la Fina i la Paca) especifiquen que realitzen una correcció més acurada a l'àrea de llengua.

*En tots tres casos les mestres declaren que porten el paper principal en la correcció del text escrit.

*Els alumnes es limiten a posar en pràctica les consignes de les mestres.

*Els criteris de correcció del text escrit són elaborats únicament per les mestres i explicitats als alumnes.

*Els criteris de correcció depenen dels objectius que es treballin en el moment.

*Les mestres Montse i Fina coincideixen en el fet que es dedica massa temps a la correcció pels resultats que s'obtenen.

*Cap de les tres mestres no se sent satisfeta amb el seu treball de correcció.

*La finalitat de la correcció coincideix en els tres casos en un punt: la millora de l'ortografia i la consolidació d'aprenentatges. A més, la mestra Fina apunta aspectes com la millora de la coherència i la millora en l'expressió escrita. La mestra Paca manifesta que ajuda a l'organització d'idees.

*Els records de les mestres sobre la correcció són força tradicionals, sense un treball posterior de reflexió. Les tres consideren que no són mètodes adequats per treballar la correcció. Només en el cas de la mestra Fina recorda un aspecte que valora com a positiu de la correcció quan era estudiant a la Universitat.

PENSAMENTS DIVERGENTS

*Pel que fa a les preferències a l'hora d'ensenyar, veiem com les tres professores expressen pensaments diferents: així com la mestra Montse

indica una clara elecció per la llengua, les altres dues expressen eleccions de caràcter artístic o físic.

*Sobre el model de llengua que ha de donar l'escola, la Paca i la Montse coincideixen en la proposta d'oferir una llengua estàndard, una postura més tradicional; mentre que la Fina s'acosta més a un pensament de Reforma, que parteix d'allò que és més proper a l'alumne.

*La manera de treballar la llengua en la professora Paca és a partir del desdoblament del grup classe dins de l'aula; la mestra Montse apunta que fa una sessió conjunta a l'aula i les altres es fan en diferents espais, segons els ritmes dels nens i nenes; la mestra Fina comparteix sessions a dins de l'aula amb una professora de reforç i d'altres ella sola amb el grup-classe.

Figura 36. Síntesi de les convergències i divergències dels pensaments de les tres mestres.

Pel que fa als aspectes susceptibles de ser corregits i formar part dels criteris de correcció del text escrit establirem un quadre comparatiu segons l'ordre escollit que facilitarà la visió convergent o divergent de les mestres del nostre estudi.

ASPECTES A CORREGIR EN UN TEXT ESCRIT	PACA	MONTSE	FINA
Presentació.	1	8	1
Organització.	2	2	2
Ordre.	3	no declarat	2
Coherència.	3	1	2
Adequació.	4	5	3
Vocabulari.	5	7	5
Nexes.	5	6	fora del currículum
Puntuació.	6	9	4
Estil.	7	fora del currículum	fora del currículum
Variació.	8	3	fora del currículum
Ortografia.	9	4	4
Tipografia.	10	11	1

Figura 37. Síntesi de les creences de les tres mestres sobre els aspectes a corregir en un text escrit.

Les mestres Paca i Fina coincideixen en la *presentació* com el primer que destaquen en la correcció d'un text escrit. La *coherència* i l'*organització* en les tres mestres, sorgeixen entre els tres primers aspectes a detectar en la correcció de l'escrit. L'*ortografia* apareix en quart terme en la mestra Montse i la mestra Fina, mentre que la mestra Paca la deixa per un dels punts finals. En el contingut de totes tres entrevistes hem pogut copsar que l'*ortografia* manté un estatus especial a l'hora de la correcció, encara que no s'arribi a declarar de manera explícita.

A continuació passarem a analitzar de forma comparativa els conceptes relacionats amb la correcció del text escrit que han estat definits per les tres mestres de forma sintètica.

CONCEPTES	PACA	MONTSE	FINA
Error	<i>Opuesto a la normativa.</i>	<i>Equivocar-se.</i>	<i>Equivocació.</i>
Falta	<i>Falta d'ortografia. Descuido en algo que se haya equivocado.</i>	<i>Difícil.</i>	<i>Allò que no és correcte.</i>
Correcció	<i>Clarificar algo que no queda claro que está en un error.</i>	<i>Difícil de portar a terme.</i>	<i>Fer notar el que no és correcte perquè passi a ser-ho.</i>
Revisió	<i>Volver a mirar para ver si está correcto.</i>	<i>La faig jo i la fan els nens quan passen un escrit de la part bruta a net.</i>	<i>Si no és correcte fas una revisió.</i>

Figura 38. Quadre comparatiu de les tres mestres sobre conceptes relacionats amb la correcció.

El concepte d'*error* s'associa a l'*equivocació* a dues de les mestres. La mestra Paca i la mestra Montse coincideixen a valorar la *falta* com allò que està equivocat i per tant no s'ajusta a allò correcte. La *correcció* es presenta en la mestra Paca com un procediment per

destriar l'error, la mestra Montse en fa una valoració i la mestra Fina la presenta com una activitat. La mestra Fina i la mestra Paca coincideixen en la idea que la revisió serveix per detectar allò que no és correcte; la mestra Montse destaca el fet que és quelcom que realitza tant el mestre com l'alumne.

6.2. ANÀLISI DE LES OBSERVACIONS DE CLASSE

En el capítol de metodologia (vegeu punt 5) apareixen els instruments i els procediments utilitzats per realitzar les observacions de classe. El següent quadre vol ser una síntesi dels instruments d'observació així com del procediment d'anàlisi de l'observació que es fan servir.

INSTRUMENTS D'OBSERVACIÓ	PROCEDIMENT D'ANÀLISI
Càmera de vídeo. Notes de camp de la investigadora. Comentaris de les mestres sobre el visionat del vídeo.	Redacció d'un informe sobre les observacions. Transcripció de fragments. Selecció de punts concrets. Anàlisi de seqüències. Transcripció dels comentaris de les mestres sobre les observacions de classe. Extracció del contingut dels comentaris.

Figura 39. Instruments d'observació.

La transcripció de les observacions de classe es troba en l'annex 2. Quan es fa referència a un fragment de les observacions de classe, s'indica el número de l'observació en xifres romanes i el número de torn seguit immediatament de la primera lletra de la persona que intervé. Per tenir una visió global sense comentaris del que passa a les aules vegeu l'annex 2.

A continuació passem a exposar l'anàlisi de les dades obtingudes de cada mestra. Per a cadascuna de les mestres presentem, en primer

lloc, els informes de les observacions d'aula realitzats per la investigadora, en segon lloc, els comentaris de les mestres sobre les observacions de les seves classes que ajuden a entendre les dades aportades en aquestes observacions, en tercer lloc es passa a l'anàlisi de les dades obtingudes en aquestes observacions. A partir de l'anàlisi sorgeixen les actuacions de les mestres que es van classificant per a la seva millor comprensió.

6.2.1. ANÀLISI DE LES DADES OBTINGUDES EN LES OBSERVACIONS DE CLASSE DE LA MESTRA PACA.

6.2.1.1. Comentaris generals

OBSERVACIÓ DE LA PRIMERA CLASSE DE LA MESTRA PACA

Professora: Paca	Núm observació: primera	Curs: 1999-2000
Data: 27-1-1999	Hora: 10:30-11:30	Nivell: 4t
Núm alumnes: 14		
Escola pública de l' Hospitalet de Llobregat.		

És una classe de català de segon curs de cicle mitjà (4t), immediatament després de l'esbarjo. Abans de començar, la mestra parla amb la investigadora sobre la feina que es farà a la classe, comenta que estan treballant el text instructiu. Anteriorment han estat estudiant el connectors que serveixen per elaborar un text instructiu. La mestra assenyala que a l'hora de realitzar un text dóna les intruccions en general a tota la classe, pauta molt el que s'ha de fer i en el moment que treballen el text escrit la professora

d'Educació Especial intervé en l'aula. La docent explica que dediquen dues o tres sessions a cada tipus de text.

Es divideix la classe en dos grups i cada professora està amb un grup. Els nens treballen individualment. Els materials que s'utilitzen són el llibre de text, full, llapis i diccionari.

L'ajut de la mestra és individual, amb una metodologia inductiva i autònoma en l'activitat de correcció. El mètode d'interacció és mestra-classe, però a l'hora de realitzar el text escrit i de corregir hi ha una clara atenció individualitzada, s'observa molta relació mestra-alumne. Es detecta un predomini de la correcció ortogràfica, d'organització i de contingut.

La sessió d'avui té com a objectiu treballar el text instructiu de forma prioritària.

Les activitats que es desenvolupen en aquesta sessió són les següents:

- Es divideix la classe en dos grups; d'un grup s'encarrega la mestra de Català i de l'altre la d'Educació Especial, encara que la primera també va observant el que passa en el segon grup.
- Es repassen els nexes i formes verbals pròpies del text instructiu amb tota la classe.
- Els alumnes elaboren les instruccions per fer un cavall de suro, de forma individual.
- La mestra observada corregeix de forma individual els alumnes sobre aspectes d'ortografia, organització i contingut.

Altres observacions de la investigadora. La classe ja estava avisada que vindria una persona a observar la seva classe, la mestra va preferir explicar-ho als nens i nenes el dia anterior. Em vaig col·locar al final de la classe amb un cert angle de visió per tal de captar el màxim d'espai. Quan es van acabar les explicacions a la

totalitat de la classe i va començar la correcció individual vaig optar per desplaçar-me amb la càmera, això sí, mantenint un espai prudencial entre les persones observades i jo. Em va sorprendre el grau de naturalitat que s'observava a la classe i la poca incidència de la càmera en el comportament dels alumnes; només en algun moment dos nens van mirar directament la càmera i això es pot comprovar en el visionat de la cinta. La meva actuació va ser en tot moment silenciosa per tal d'incidir el menys possible en el natural desenvolupament de la classe.

El clima que es respira a la classe és de treball i de concentració. En el moment de la correcció els nens i nenes no dubten a demanar ajut a les mestres de l'aula i en especial a la mestra de Català. Aquesta última va passant per les taules, observa els escrits i apunta possibles qüestions a corregir o a millorar. La mestra fa primer una correcció de les faltes d'ortografia quan encara no està acabat el text, després i en ocasions paral·lelament va corregint altres aspectes com l'organització o el contingut del text. Intenta que els nens reflexionin i trobin la solució a partir de repetir en veu alta el que han escrit o en ocasions els fa subratllar la paraula i els fa buscar la solució. És una correcció molt pautada en la qual els alumnes no són prou autònoms en aquesta tasca, el paper de la mestra és fonamental. En altres ocasions són els alumnes que reclamen l'actuació de la mestra tot avisant que passi per la seva taula per consultar un problema o perquè miri el que han fet.

Al final de la sessió, la mestra em comenta que té una codificació per a alguns tipus de faltes: un cercle indica que falta una paraula o que s'ha de posar en majúscula, els accents els corregeix directament, subratlla les faltes, una línia vertical en el marge esquerre indica que s'ha de refer un fragment, al final del text posa "vist" o "bé" i els nens ja ho reconeixen. La mestra observada corrobora la mateixa sensació que tinc sobre la naturalitat del desenvolupament de la classe.

Comentari de la mestra Paca sobre el visionat de l'enregistrament de l'observació de la primera classe.

El aquest apartat es vol resumir de forma breu el contingut dels comentaris de les mestres en visionar la gravació de les seves aules, sense entrar en una anàlisi rigorosa i que podria formar part d'un altre treball sobre com es veuen les mestres en les seves actuacions a l'aula. En resum, només es recull el contingut sense entrar en com ho diu i sempre per perfilar els resultats obtinguts en l'anàlisi de les observacions de classe.

Els elements que subratllem en el comentari del primer vídeo són:

- Destaca el fet que hi ha la mestra d'Educació Especial que li permet fer un desdoblament a l'hora de treballar el text escrit.
- Apunta que realitza una correcció de l'estructura, la coherència, l'entonació i l'ortografia.
- Explica les estratègies que utilitza per corregir i assenyala que el paper de la mestra en la correcció és el de destacar la falta; en cas de problemes de puntuació la mestra llegeix el fragment sense puntuar perquè l'alumne s'adoni del problema que s'hi detecta.
- Afirmar que ho corregeix tot de tots els textos que se li presenten; això ho pot fer perquè té un grup reduït.
- La mestra apunta que la majoria de les vegades són els propis alumnes que s'adonen dels seus errors.
- Els alumnes repassen i revisen de forma superficial, si es concentrassin més les faltes es reduirien.
- La reflexió individual i la dels companys ajuden a la correcció de l'escrit.

OBSERVACIÓ DE LA SEGONA CLASSE DE LA MESTRA PACA

Professora: Paca	Núm observació: segona	Curs: 1999-2000
Data: 3-5-2000	Hora: 10:30-11:30	Nivell: 4t
Núm alumnes: 14		
Escola pública de l' Hospitalet de Llobregat.		

S'observa una classe de català al segon curs de Cicle Mitjà (4t), després de l'esbarjo. Se li demana a la mestra d'observar la seva classe de llengua en una activitat que impliqui l'elaboració d'un escrit que no sigui treballar un tipus de text, per veure la correcció del professor en altres tasques diferents a la primera observació. La sessió que prepara la professora es comenta amb la investigadora, li explica que es realitzarà sobre aspectes gramaticals del verb com són la persona i el nombre. Comenta que primer treballarà els exercicis de forma oral i que més tard els nens faran una activitat escrita. La classe es troba dividida en grups de cinc persones, no hi ha professor de suport. Els nens treballen individualment. Els materials que s'utilitzen són la pissarra, el llibre de text, un full, llapis i regle.

L'ajut de la mestra als alumnes és individual, amb una metodologia inductiva i autònoma. Hi ha una clara atenció individualitzada, molta interacció mestra-alumne. Predomina la correcció ortogràfica (a partir de reflexions fonètiques) i de la presentació.

L'objectiu d'aquesta sessió és treballar aspectes de morfologia verbal: la persona i el nombre.

Les activitats que es desenvolupen en aquesta sessió són:

- La mestra repassa què és el verb a partir d'una pregunta adreçada a tots els nens. Practica amb diversos exemples per

fer adonar als nens que hi ha diferents persones verbals així com diferent nombre en el verb.

- Pregunta oralment amb d'altres verbs les diferents persones i nombres.
- Proposa un exercici de completar un quadre de doble entrada on hi ha el nombre i les diferents persones de verbs proposats. Els nens han de dibuixar el quadre i omplir-lo.
- La mestra es va desplaçant per la classe i corregeix els nens en el seu lloc.

Altres observacions de la investigadora. És la segona observació en aquesta classe; els nens ja saben que vindré, em saluden, però un cop em posiciono al final de la classe prescindeixen de la meua presència. El clima que es detecta a la primera part de la classe, en l'explicació general, és d'atenció. La mestra va donant les explicacions oportunes tot movent-se al costat de la pissarra. Igual com en l'altra observació amb aquesta mestra, quan van començar les activitats de correcció vaig optar per agafar la càmera i moure'm a una certa distància dels protagonistes. Cal destacar la naturalitat de les persones de l'aula, tant de la mestra com dels alumnes, fins i tot més que en la primera sessió d'observació.

En el moment de posar-se a fer l'exercici escrit, els nens es concentren i hi ha un clima força agradable de treball. La mestra va passant per les taules, segons la van cridant o segons el seu propi criteri; al final aconsegueix atendre tots els alumnes. La docent comenta que això ho pot fer perquè només té 14 alumnes.

Pel que fa a la correcció, la mestra fa una correcció molt fonètica (basada en el so) a l'hora de corregir les faltes d'ortografia, que constitueixen la majoria de correccions. En aquest exercici també s'observa una gran preocupació per corregir la presentació, potser perquè és un exercici en què s'han de fer diferents quadres. En la

correcció la mestra no dóna directament la solució sinó que apunta pistes, incita a la reflexió perquè els alumnes s'acostin a la forma correcta. Podríem dir que és un tipus de correcció molt pautaada per la mestra i on s'observa que si bé es fa reflexionar el nen sobre l'error aquest no ha desenvolupat estratègies per esmenar-lo tot sol. Quan l'alumne ha corregit i ho té tot bé, la mestra fa una anotació en el marge del full, posant-hi "bé" .

Comentari de la mestra Paca sobre el visionat de l'enregistrament de la segona classe.

Els elements que subratllem en el comentari del segon vídeo són:

- Realitza comentaris divertits, amb un to molt distès sobre la seva imatge en el vídeo.
- Explica que utilitza com a suport del text escrit el full amb pauta.
- Es veu com una mestra *crítica* perquè contínuament passa per les taules per *darles la paliza*.
- Es mostra crítica amb la correcció per parelles.
- Utilitza una sèrie de marques en la correcció com subratllar o encerclar una falta preferentment ortogràfica. Pel que fa a les errades d'estructura i d'organització, posa una ratlla vertical al marge.
- Intenta no corregir directament perquè creu que no serveix per a res.

6.2.1.2. Anàlisi detallada de les seqüències seleccionades

A continuació anirem analitzant seqüències o fragments en què es donin activitats de correcció i es caracteritzaran segons les accions que desenvolupen les persones que hi intervenen. Cada fragment anirà assenyalat per un número i pels torns que el componen en cas de no contemplar-se la totalitat del torn s'assenyalara mitjançant aquest signe /.../.

Definim les seqüències que analitzarem com una unitat en què la mestra i un o uns alumnes concrets mantenen una relació pedagògica vinculada a la correcció d'aspectes del text escrit que estan elaborant. Quan els interlocutors canvien o bé canvia l'objecte de la correcció s'acaba la seqüència. (Vegeu annex 2, on es troba la transcripció de les observacions de classe).

L'anàlisi de la majoria de seqüències aniran seguides d'un esquema que facilita la comprensió de la relació que s'estableix entre els subjectes que intervenen en la correcció.

Primera observació

Seqüència 1 (torns 1M, 2A1,3M).

1M ((se'n va cap a un grup d'alumnes que estan treballant i s'asseu amb ells a la taula))
 ella ja ja ho sap oi que sí que el que passa ho sap passa que a vegades es despista
 l'Anna| molt bé val||| a ver de suro aviam tu mira't bé aquesta paraula

2A1 ((corregeix amb el llapis))

3M molt bé| eh! te'n recordes que la o es pronuncia com una u molt bé\ vale||| /.../

La mestra pren la iniciativa en la correcció, es desplaça cap al grup, de forma indirecta, assenyala a una alumna que no té bé el seu

escrit, aquesta ho entén i corregeix. La mestra avalua i fa un comentari-reflexió sobre la norma. El criteri de correcció es refereix a una norma exposada *a priori*, a la qual després de fer-se la correcció es fa referència: *te'n recordes que la o es pronuncia com una u*.

M=====>A=====>M
Iniciativa de respon avalua i
correcció comenta

Seqüència 2 (torn 3M)

3M /.../ ((una nena li demana ajuda)) buff! farem una cosa| tu fas fas una marqueta aquí perquè aquesta paraula i després mirem en el diccionari| vale?

L'alumna pren la iniciativa i demana ajuda a la mestra (Cazden1990). Aquesta respon amb un element paralingüístic que fa la funció d'avaluació negativa. La marca que fa servir la mestra per assenyalar el problema (*buff*) demana de l'alumna un saber interpretatiu per comprendre que hi ha un problema a identificar (Weeks 1985). La mestra indica l'error i un instrument per esmenar-lo, el diccionari.

A=====>M=====>A
Iniciativa respon i reacciona
avalua amb i fa el que
una marca diu la mestra.
negativa. Apunta
l'ús del diccionari
per esmenar l'error

Seqüència 3 (torns 4A2, 5M).

4A2 ((li demana ajuda a la mestra)) tot seguit?
5M sí tot seguit per sota ((l'alumne repara))

L'alumne demana ajuda tot fent una pregunta: *tot seguit?* . Aquesta demanda es refereix a un element de vocabulari. En aquest cas, la mestra dóna directament la solució (correcció directa). La docent actua simplement com a *vector d'informació* (Gajo 1997) i l'alumne repara en el torn 5M.

A=====	>	M=====	>	A
<i>Detecta un</i>		<i>dóna</i>		<i>repara en</i>
<i>problema</i>		<i>directament</i>		<i>el seu escrit</i>
		<i>la solució</i>		

Seqüència 4 (torns 6A2, 7M, 8A2, 9M).

6A2 retolador o retulador?
7M podries haver portat les ulleres no?
8A2 sí ((riu))
9M doncs aquí com en eh eh eh tu poses el que creguis i després mirem el diccionari

L'alumne pren la iniciativa i fa una pregunta de com s'escriu una paraula (demanda ortogràfica) i dóna dues opcions. La primera resposta de la mestra no té res a veure amb la pregunta, la veritable

resposta es realitza en el torn 9M en el qual assenyala a l'alumne estratègies que ha de portar a terme per solucionar la dificultat.

A=====>M=====>A
Pren la dóna soluciona
iniciativa estratègies la dificultat
per solucionar
el problema

Seqüència 5 (torns 10M, 11A3, 12M, 13A3, 14M, 15A3 i 16M).

10M vere a:: val| té dues possibilitats| a vere cavall té dues possibilitats a ti com et sona aquesta amb b o v| en principi

11A3 amb v

12M venga molt bé| i després| de suro després com ho has posat i o:: una paraula només de suro

13A3 una paraula

14M això és un material per fer un cavall de fusta oi que després| imagina't estic fent les instruccions d'una cavall| les instruccions per fer un cavall| de plàstic| o de fusta| o de suro| llavors com que hi poso de fusta tot junt o dues paraules|

15A3 dues paraules

16M doncs de suro és el mateix com el tap de les ampolles ((se'n va a veure un altre nen)) /.../

La mestra en aquesta ocasió pren la iniciativa i supervisa el treball d'un alumne. Fa una primera avaluació del seu treball amb el terme *val*, i després hi detecta un problema ortogràfic per al qual apunta

dues solucions, d'aquesta manera fa que intervingui l'alumne (Sinclair i Coulthard 1975). L'alumne respon encertadament. Seguidament la mestra pren el torn i avalua la intervenció. Aquesta apunta una altra pregunta per solucionar un problema de separació de paraules i l'alumne no respon correctament. A continuació la mestra, indirectament amb el seu discurs reflexiu, assenyala que la resposta no ha estat l'adequada, fins que l'alumne arriba a la contesta encertada. En aquest cas, la gestió de dificultats és el que Tauveron (1989) apunta com el cas en què la resolució de problemes no va seguida immediatament de reparació. La mestra assenyala elements per a la solució, és l'infant que resol o intenta resoldre el problema de l'escriptura.

Cada contribució de l'alumne es ratifica per una avaluació de l'ensenyant ja sigui directa o indirecta (Gajo 1997). Finalment la mestra fa un petit comentari i utilitza l'exemplificació. En aquest cas el criteri de correcció l'explicita la pròpia mestra.

M=====>A=====>M=====>A=====>M

<i>Detecta la</i>	<i>respon de</i>	<i>avaluació</i>	<i>respon</i>	
<i>presència d'un</i>	<i>forma</i>	<i>positiva i</i>	<i>de forma</i>	<i>fa un comentari</i>
<i>error i n'indica</i>	<i>encertada</i>	<i>detecció d'un</i>	<i>encertada</i>	
<i>dues possibles</i>		<i>altre problema,</i>		
<i>solucions</i>		<i>també indica</i>		
		<i>dues solucions</i>		

Seqüència 6 (torns 24M, 25A2, 26M, 72M, 74A2, 75M, 76A2)

24M /.../| a vere aquestes instruccions se les que estàs donant a algú? Perquè li dius agafes| o com ho feu xxx em com queda millor les instruccions agafes com si li diguessis tu a un nen o agafem?

25A2 com si estiguessis tractant de tu| tu agafes

26M sí clar vindria a ser més o menys però en realitat agafem és com més general una mica més professional com si estiguéssim parlant unes intruccions no? | no| i potser amb una mica més de punta? escriuries més bé has de fer la punta al llapis o què? /.../

72M venga escuradent molt bé! escuradents com és amb una o o amb una u? || podrien ser les dues no? doncs fem una cosa li fas aquí un senyal i ho mires al diccionari| molt bé ho mires al diccionari ((llegeix el que ha posat un altre alumne))

74A2 ((llegeix el que ha posat en veu alta))

75M bueno aquestes instruccions qualsevol pot fer-ho| aquí hi ha una cosa a vere| fixa't aquí a veure si trobes una cosa no et dic on eh?

76A2 a la xxx ((esborra i corregeix))

En aquest fragment observem com la mestra és la que detecta un problema i enceta una pregunta per solucionar-lo. En aquest cas, l'alumne a qui s'adreça la pregunta fa una petita reflexió. La mestra seguidament avalua la resposta i en fa un aclariment.

M=====> A=====>A=====>M
Detecta un error i en fa una pregunta. *no respon* *pren el torn i respon* *avalua la resposta*

En el torn 72M reprèn la correcció amb aquest alumne i se segueix un esquema similar de les seqüències (4, 5, 7, 11, 12 i 13).

Seqüència 7 (torns 30M, 31A6, 32M, 33A6, 34M)

30M /.../ ((mira cap a A6)) a vere primer de tot| agafem ells o agafen ((va rellegint el que ha escrit l'alumne)) hi ha una cosa|| que a mi em sona com estranya a vere si la trobes?

31A6 primera i després segona

32M no però és l'ordre una paraula que potser no estigui ben escrita a vere si la trobes| i hem escrit bueno la tira de vegades

33A6 xxx

34M no aquesta perquè la tens escrita però una altra|| ((la nena es queda mirant a la mestra)) no t'ho dire eh? no t'ho diré ((una altra nena A4 li assenyala la errada i la primera A6 riu i ho corregeix, la mestra assenteix amb el cap, la mestra s'acosta a una altra alumna i rellegeix el que ha escrit)) /.../

La mestra comenta en veu alta el que està mirant, realitza una pregunta i apunta dues possibles respostes, després diu que hi ha un altre problema, però deixa en mans de l'alumne la detecció de l'error. L'alumne intenta respondre a aquest segon problema detectat. La mestra contesta que no es refereix a allò que respon sinó que està lligat a una qüestió de vocabulari (la mestra explicita el criteri que només ella coneixia), l'alumne torna a contestar de manera equivocada. La mestra replica amb una negativa *no t'ho diré, no t'ho diré*. Finalment, una altra alumna és qui assenyala l'error, l'alumne s'adona, riu, el soluciona i rep l'aprovació gestual de la mestra.

M=====	>	A=====	>	M=====	>	A=====	>	M=====	>	A=====	>	M
<i>Detecta un</i>		<i>respon</i>		<i>avalua</i>		<i>respon</i>		<i>detecta</i>		<i>respon</i>		<i>avaluació</i>
<i>error i</i>				<i>negativament i</i>				<i>un problema</i>				<i>positiva</i>
<i>en fa una pregunta</i>		<i>s'explicita el criteri</i>				<i>no dóna</i>				<i>la solució</i>		
		<i>de correcció</i>										

Seqüència 8 (torns 34M, 35A i 36M)

34M (/.../ la mestra assenteix amb el cap, la mestra s'acosta a una altra alumna i rellegeix el que ha escrit)) dibuixem els ulls llavors amb què quin estri farem servir

35A amb un retolador

36M amb un retolador doncs li afegeixes aquí és igual que quedi aquí perquè pots continuar una miqueta aquí

La mestra pren la iniciativa, s'acosta a una alumna per corregir-la i fa una pregunta sobre vocabulari. L'alumna respon, la mestra reprèn la resposta i li explica on ha de col·locar la solució.

M=====> A =====>M

*Pren la iniciativa respon de reprèn la resposta i
formulant una forma adequada fa una explicació
pregunta a l'alumne*

Seqüència 9 (torns 37A4, 38 M, 39A4, 40M, 79M, 804A, 81M, 82A4, 83M, 84A4, 85M i 86A4)

37A4 para unir

38M para unir ah!| molt difícil es| cu| ra| dents

39A4 ah!

40M perquè t'escures les dents amb el:: eh /.../||| escuradents o escurradents|
escurradents

79M /.../ ((va cap una altra nena A4 i rellegeix el que ha posat)) molt bé entre cometes|
no no entre comes t'he volgut dir ja ho feies bé| ara vinc||| venga a veure si ets

capaç| jo te'l llegiré com a mi m'agradaria si falta alguna cosa ho poses vale? ((la nena corregeix a mesura que va llegint la mestra))|| en català| quan posem de és és un apòstrof te'n recordes? ((la nena corregeix))

80A4 apòstrof aquí?

81M sí està bé ((segueix rellegint el text de la nena))|| bueno què fem? | posem| un escuradents petit que tenim| o un escuradent més gran? | com et sona millor a vere això l'has explicat molt bé dius "a continuació agafem l'escuradent més gran que els altres i unim el cap amb el cos"| a vere si notes diferència amb el que et diré| a continuació clavem| un escuradent més gran que els altres i unim el cap amb el cos|| no trobes diferències?

82A4 sí

83M on està la diferència?

84A4 que és un escuradent més gran

85M vale jo dic un escuradent més gran i aquí què poses l'escuradent més gran| com et sona millor?

86A4 un

Aquesta vegada és l'alumna que pren la iniciativa de demanar a la mestra una qüestió de lèxic, seguidament la mestra respon directament la solució, tot fent una petita broma. L'alumna es mostra una mica sorpresa i la mestra explica el perquè de la paraula proposada.

A=====>M=====>A=====>M
Demana ajuda a la mestra *respon directament* *sorpresa* *comenta la resposta*

Més endavant la mestra veu un problema de puntuació i d'ortografia, fa una lectura del fragment amb la correcció feta per tal que l'alumna vagi esmenant el que manca en el text. L'alumna corregeix i finalment la mestra avalua positivament *està bé* i continua la correcció tot fent una relectura amb la mateixa tècnica d'abans, realitzant la correcció directament, la fa adonar de la diferència que hi ha entre el que ha posat i el que la mestra proposa per arribar a la solució.

M=====>A =====>M=====>A=====>M=====> A =====>M
Detecta un problema d'ortografia i de puntuació i en dóna la solució *corregeix i fa una demanda positiva* *avaluació detecció d'errades i correcció directa* *respon de doble resposta* *pregunta de doble resposta* *resposta de doble resposta*

=====>A
resposta

Seqüència 10 (torn 40M)

40M /.../ ((va cap a un nen que està en l'altre grup i li rellegeix el que ha escrit)) t'ho llegeixo com ho has escrit ((li llegeix el text sense aturar-se perquè no hi ha puntuació, el nen es posa a puntuar))||| molt bé per respirar més que res no? /.../

La mestra pren la iniciativa de realitzar una correcció sobre puntuació i per fer adonar l'alumne de l'errada llegeix el text sense aturar-se, d'aquesta manera condueix l'alumne cap a la conscienciació del tipus d'error. L'alumne reacciona adequadament i la mestra en fa una avaluació positiva de forma gestual.

M=====>A=====>M

Conscienciació reacciona avalua
d'un alumne sobre i corregeix. positivament
una errada

Seqüència 11 (torns 42M, 43A9, 44M)

42M ((la nena A9 dóna el full a la mestra perquè l'hi corregeixi)) a vere| clar| en el tap de suro| es van posant quatre potes| i de què són les potes| les orelles i la cua?

43A9 a escuradents

44M fets no? vale tens un parell de coses que si t'hi fixes segur que (les veus) ((hi ha nens que s'aixequen)) no no ens aixequem /.../

L'alumna pren la incitativa d'anar cap a la professora perquè corregeixi el seu escrit, la mestra va fent comentaris en veu alta sobre el que va llegint i detecta un problema. Mitjançant una pregunta intenta que l'alumna trobi la solució, aquesta la troba i la mestra apunta la possible manera de col·locar la paraula dins del

context escrit. Finalment, la mestra assenyala dos problemes més dels quals no dóna pistes.

A=====>M=====>A=====>M

*Pren la iniciativa apunta pistes respon observa nous
perquè la mestra per la correcció adequadament problemes
corregeixi*

Seqüència 12 (torns 44M, 45A3, 46M, 47A, 48M, 49A3, 50M, 51A3, 52M, 53A3, 54M, 89M, 90A3, 91M, 92A3, 96A3, 97M)

44M (...) ((va rellegint el que ha escrit un alumne A3)) d'escuradents és una paraula o són dues?

45A3 dues

46M vale llavors què hem de fer aquí?

47A de escuradents

48M d'escuradents a veure la paraula és escuradents o sigui es pot posar trossets d'escuradents| com ho escrius tú? | no saps el que t'estic dient?

49A3 no

50M a vere és com per fer elcavall DE suro| no? | DE suro són dues paraules| d'escuradents

51A3 d'escuradents

52M ah /.../ ((torna a mirar a l'anterior alumne A3 i rellegeix el que ha escrit)) ara hi ha un altre problema de escuradents|| et sona bé?

53A3 d'escuradents ((esborra i corregeix))

54M aaah!| mira el diccionari molt bé /.../

89M /.../ ((se'n va a veure un altre alumne A3))|| has mirat en el diccionari?

90A3 sí

91M molt bé

92A3 va amb u

96A3 sí aquí diu escuradents perquè [escura]

97M [clar] perquè escura totes les dents| tens raó sí| està en plural| sí senyor|| molt bé|| /.../

La mestra rellegeix el que ha fet un alumne i realitza una pregunta que implica dues possibles respostes, l'aprenent respon de forma encertada, seguidament la mestra a partir de la resposta fa reflexionar l'alumne sobre com s'aplica al seu text. En aquest moment l'alumne no comprèn el que diu la mestra i aquesta inicia una nova reflexió fins que al final dóna directament la solució que repeteix l'alumne i la mestra ho valora tot fent una exclamació. Al mig d'aquesta correcció intervé una altra correcció, en acabar torna cap a l'alumne A3 que no ha escrit bé la solució, aquest detecta l'error escrit i el corregeix.

En el torn 89M es torna a encetar la correcció que havia quedat en mans de l'alumne i segueix en el moment en què la mestra torna a revisar l'escrit i demana a l'alumne si ha fet el que li ha encomanat, aquest respon afirmativament i la mestra en fa una valoració positiva. L'alumne expressa la correcció ortogràfica i la mestra corrobora la mateixa.

Al mig d'aquesta correcció en els torns (93M, 94A3 i 95M) es processa una altra que la mestra enceta en la detecció d'un problema de puntuació que l'alumne entén i la mestra assenyala el que ha de

fer tot donant la solució. Seguidament torna a la correcció que tenia pendent amb A3

M=====>A =====>M=====>A=====>M=====>A =====>M=====>A
Detecta respon pregunta sobre resposta explicació no comprèn resposta error
i correctament l'aplicació correcta
fa una pregunta incorrecta de
la solució

=====>M
avaluació positiva

Seqüència 13 (torns 54M, 55A9, 56M)

54M /.../ ((va cap a un altre alumne A9 i llegeix el que ha escrit)) vale el que passa xxx bueno ara escolta sí quatre potes| dues orelles| una cua vale? fets amb escuradents a veure jo et proposo a veure com et sona a continuació fetes o fets amb escuradents sí o no? però fetes o fets

55A9 fetes

56M fetes| però no perquè ho digui jo perquè igual t'estic fent un embolic /.../

La mestra pren la iniciativa i va cap a A9 li detecta una incorrecció de concordança, fa una pregunta de doble elecció, l'alumne l'encerta i la mestra corrobora l'encert tot repetint la resposta i fent un comentari.

M=====>A =====>M

*Detecta una respon avalua positivament
inorrecció encertadament tot repetint la resposta.*

de concordança i

fa una pregunta

de doble elecció

Seqüència 14 (torns 56M, 57A7, 58M, 59A7, 60M, 61A7, 62M, 63A7, 64M, 87M i 88A7)

56M /.../ ((va cap a un altre alumne A7 i rellegeix)) des- después| però tu escolta el que he llegit a veure si és el que volies posar "désprés agafem un tap de suro més gran i li posem un escuradents que faran de potes de banyes i de cua"| escoltem el que et llegiré a veure||| sí| vols posar això? | "désprés agafem un tap de suro més gran i li posem un escuradents"

57A7 es que no sé si l'accent va aquí o [aquí]

58M [a vere] si jo poso clar per això a vere xxx d'Espres tu com ho dius aquesta paraula?

59A7 després

60M llavors| pos- posem l'accent a l'altra eh| val| clar com que hi ha dues| vale| "després agafem una tap de suro més gran i li posem" a| coma has posat aquí oi? no cal que esborris| vale| es diu escurradents? ||| a vere tu com la dius aquesta paraula com la dius?

61A7 escurradents

62M escuradents o escurradents? | es que no l'havies sentit mai? ((riu))||| no et pregunto a vere| és un so suau| escuradents| llavors com ho faries?

63A7 escuradents

64M vale borra ((esborra i corregeix la paraula))|| /.../

87M ((va cap a A7)) xxx i aquí potser|| havies posat dues vegades pots afegir alguna cosa eh? venga||| ((va cap un altre alumne)) ja tenim un cavall o ja tenim un cavall?

88A7 ja ((esborra i corregeix))

La mestra detecta un problema d'accentuació, per conduir el nen cap a la solució llegeix l'escrit amb el problema d'accentuació, l'alumne intueix que és un error d'accent, però no sap on col·locar-lo. La mestra seguidament focalitza l'atenció en la paraula i a partir d'aquí pregunta directament com es pronuncia. L'alumne respon adequadament, la mestra dóna la solució i llegeix correctament el text. La docent torna a encetar amb el mateix alumne una segona correcció referida a un problema ortogràfic. La mestra demana per la pronunciació d'aquesta paraula, l'alumne respon erròniament. La mestra fa una pregunta de doble solució, com és habitual en ella, i a

més dóna una pista *és un so suau*; seguidament la mestra assenyala la solució. L'alumne repeteix i la mestra avalua positivament.

Primera correcció:

M=====>A =====>M=====>A=====>M
Detecta no sap on focalitza respon dóna la solució
un problema és l'accent l'atenció en encertadament.
d'accent la paraula

Segona correcció:

M=====>A =====>M=====>A=====>M
Detecta respon no torna a resposta avaluació
un problema adequadament preguntar encertada positiva
ortogràfic donant una pista
i la solució

En el dos darrers torns que es dediquen a aquest alumne trobem com la mestra proposa una pregunta amb dues possibles solucions a un problema de correspondència so-grafia i l'alumne corregeix.

Tercera correcció:

M=====>A
detecta un problema corregeix
i fa una pregunta
de doble resposta

Seqüència 15 (torns 64M, 65A8, 66M, 67A8 i 68M)

64M (...) ((va cap a un altre alumne A8)) a ver "instruccions per fer"

65A8 un cavall

66M ((assenyala amb el dit una paraula)) s'escriu aixís?

67A8 eh no| amb v ((esborra el que ha escrit))

68M esborra una altra vegada i fes-ho| de què està fet el cavall tot seguit ara jo penso has posat algunes coses| que és perquè no t'has revisat eh| te'l tornes a revisar i mires corregeixes alguna cosa|| venga ben tranquil.let ho fas val? /.../

La mestra pren la iniciativa en la correcció, detecta una frase inacabada que llegeix, perquè l'alumne s'adoni de l'error i el corregeixi. Un cop l'alumne corregeix, la mestra capta un altre error ortogràfic que l'alumne esmena. A més, li apunta altres problemes pels quals no el condueix cap a la solució i l'anima a trobar-los.

M=====>A =====>M=====>A=====>M

<i>Detecta</i>	<i>soluciona</i>	<i>assenyala</i>	<i>corregeix</i>	<i>comenta</i>
<i>Un error</i>	<i>però amb un</i>	<i>l'error</i>		<i>altres errors</i>
	<i>error ortogràfic</i>			

Seqüència 16 (torns 68 M, 69A11,70M,71A11, i 72M)

68M /.../ ((rellegeix el que ha escrit un altre alumne)) llegeix a veure què has posat!

69A11 ((el nen llegeix en veu alta el que ha escrit))

70M a vere me l'has repetit molt bé però no m'has dit el que has posat|| el nas la boca i les orelles||| el nas la boca i les orelles||| això ja està ((el nen corregeix))| molt bé a

vere| a continuació ((el nen posa l'accent)) ah! que són dos punts pendents|
escuradents què creus què és masculí o femení? | una escuradent o un escuradent

71A11 un escuradent

72M venga escuradent molt bé! escuradents com és amb una o o amb una u? ||
podrien ser les dues no? doncs fem una cosa li fas aquí un senyal i ho mires al
diccionari| molt bé ho mires al diccionari /.../

En aquesta seqüència observem dues parts de la correcció, la primera part seguiria el mateix esquema de la detecció d'un error per part de la mestra en la qual s'apunta la solució a partir d'una pregunta que contempla dues respostes (vegeu seqüències 5, 6, 7, 12, 13, 16). A la segona part també realitza una pregunta amb dues possibles solucions i apunta la recerca de l'error a partir de l'ús del diccionari (vegeu seqüències 2, 4, 16).

M====>A =====>M =====> A =====>M =====>A =====>M
pren la llegeix fa una demanda corregeix fa una respon avalua i
iniciativa pregunta adequadament fa unaaltra
i demana pregunta
la lectura i apunta el
de l'error diccionari
per trobar la
solució

Seqüència 17 (torns 77M, 78A12, 79M)

77M ((va cap a una altra alumna A12 i rellegeix el que ha escrit)) ui! ui! quin embolic| a
vere tu Laia escolta això ((llegeix el que ha posat)) tu què faries li pintaries| la cara
aquí a l'ampolla| al tap| al retolador

78A12 al cavall

79M a vere pensa abans d'escriure ((li retira la mà del paper perquè no escrigui))
 venga mira't aquesta instrucció que em sembla que s'ha embolicat una mica| això eh?
 /.../ ((rellegeix el que ha escrit)) et dic el mateix a veure fica un senyal aquí ((la nena fa
 el senyal i la mestra segueix rellegint)) bueno jo posaria a veure si si pot ser més clar
 perquè dius perquè clar| perquè clar dius tot el que agafes però no se sap ben bé
 perquè aquí amb el tap de suro perquè si és un tap de suro a continuació un altre tap
 més gran podria quedar més clar no? xxx i també agafem amb l'escuradents quedarà
 més clar oi no? que sí? /.../

La mestra detecta una qüestió en l'ordre i l'organització del text, fa assenyalar a l'alumna on és el problema, li llegeix el que ha posat perquè s'adoni de l'error i seguidament la mestra proposa una solució de redactat.

M=====>A =====>M

Detecta assenjala proposa
un problema el problema una solució
en l'ordre,
l'organització i
fa assenyalar
el problema

Seqüència 18 (torns 97M, 98A13, 99M, 100A13, 101M, 102A13, 103M, 104A13, 105M, 106A13, 107M, 108A13, 109M)

97M /.../ ((se'n va cap a un altre alumne i llegeix el que ha posat)) a no vere aquí no sé si enganxar-lo aquesta coma em sembla que està però després dius "també agafem| els escuradents| per fer les potes i la cua"

98A13 poso aquí una coma

99M vale!| i al final de tot?

100A13 un punt

101M /.../|| creus que ja està bé? | /.../| pel coll?

102A13 l'escuradents

103M no sé| què vols dir "finalment unim el coll amb el cos"|| vale però|| el coll se suposa que només és un escuradents no? || i tu què hi afegeixes per últim?

104A13 l'escuradents

105M l'escuradents però què hi ha a sobre de l'escuradents?

106A13 el cap

107M vale llavors què hi afegim?

108A13 doncs finalment el cap

109M penso que quedarà més explicat ((se'n va cap a un altre nen))

La mestra detecta un problema de puntuació, l'alumne assenyala una solució i la mestra corrobora amb una avaluació positiva *vale* i fa una altra pregunta sobre el mateix aspecte, però referit a un altre punt de l'escrit, l'alumne torna a respondre bé. Continua amb una qüestió de lèxic i de redacció, respon en el torn 104 adequadament però no acaba de perfilar-se l'aspecte de redacció que segueix demanant la mestra en el torn 105M i acaba en el torn 108A on es respon bé. Al final la mestra fa palès el seu criteri subjectiu a partir d'un verb de pensament.

M=====>A =====>M=====>A =====>M
Detecta assenyala avaluació pregunta respon
Un problema la solució positiva bé

M=====>A =====>M=====>A
*Pregunta respon torna a preguntar resposta
correcta*

Seqüència 19 (torns 111, 112A14, 113M, 114A14, 115M)

111M ((/.../ la mestra se'n va amb un altre nen)) a veure com ha quedat finalment| ((la mestra rellegeix el que el nen ha escrit)) ja a vere torno és que aquí has posat i i i i amb una altra paraula quedaria millor penso eh? || amb què pintem?

112A14 amb retolador

113M x:::tt! A vere que molestem eh? vinga!| vale llavors a veure com m'ho estàs dient quedaria millor o què?

114A14 ((assenteix amb el cap))

115M vinga

La mestra fa la correcció d'un alumne, li demana sobre una qüestió de lèxic, l'alumne respon amb una proposta adequada, abans de fer una avaluació positiva de la resposta torna a preguntar sobre l'adequació de la mateixa, ell es reafirma i finalment rep l'aprovació de la mestra i l'anima a seguir.

M=====>A =====>M=====>A =====>M
*Pregunta respon torna es reafirma encoratja
adequadament a preguntar amb la resposta a seguir*

Seqüència 20 (torns 115M, 116A, 117M, 118A, 119M, 120A, 121M, 122A, 123M, 124A, 125M)

115M /.../ ((rellegeix l'escrit d'un altre alumne)) el teu ja estava corregit i el de l'Eloi em sembla que també oi que sí? molt bé el teu em faltava corregir ((llegeix el que ha

posat la nena i la mestra posa cara estranya))||| a vere això representa que tu vols dir que estàs asseguda um::|| tens el material tot preparat| però "després anem a per a per un escuradents" on anem? a la botiga

116A15 a tu casa

117M tu quan seus| per preparar| i aquí ja ho posa ben clar ja tens el material preparat| no cal que vagis a buscar res ja tens les coses sobre la taula no? o què? x::t estic amb la Mònica um||| a vere|| em penso que la idea era|| a vere "després anem a per escuradents una vegada agafats| els posem d'orelles de potes i de cua"? || com et sona aquesta instrucció?

118A15xxx

119M vale| i com ho fem| agafats| tallats| tal com venen| els escuradents

120A15 una vegada agafats

121M ai una vegada agafats! a mi és que em sona com estrany| després| jo no posaria anem per escuradents perquè tenim| totes| totes les coses preparades perquè som persones organitzades i ho tenim preparat

122A15 agafem els escuradents?

123M vale! agafem els escuradents vale?

124A15 i el posem en el cap les orelles

125M bé més o menys quedaria més ordenat inclús /.../

El torn 115M fa referència a la tasca de correcció com a mestra. El primer que fa la docent quan detecta una falta és un gest d'estranyesa que es reflecteix en el seu rostre en veure un problema en la comprensió del que s'havia de fer. La propera vegada que la

mestra agafa el torn 117M capta un altre error, l'alumne dóna la solució en el torn 120A però no és satisfactòria i la mestra mostra com a criteri de correcció una expressió subjectiva *em sona com estrany*. Finalment l'alumne respon correctament i la mestra en fa una valoració.

M====>A =====>M====>A =====>M====>A=====>M
Detecta resposta reflexió pregunta resposta resposta valoració
adequada

Seqüència 21 (torns 125M, 126A, 127M)

125M /.../ ((se li acosta un nen amb un diccionari a la mà)) escuradents

126A va en plural

127M és en plural i és amb una r| i amb una u e que sí? BUENO hem acabat per aquí

Aquests torns corresponen a una correcció que quedava pendent d'un altre torn. L'alumne ha buscat la paraula a corregir en el diccionari i explica que s'escriu en plural, seguidament la mestra comenta aspectes ortogràfics de la mateixa paraula.

M=====>A=====>M
pren la iniciativa respon comenta aspectes
ortogràfics

Segona observació

A continuació anirem analitzant seqüències o fragments de la segona observació de classe en què es donin activitats de correcció i es caracteritzaran segons les accions que desenvolupen les persones que hi intervenen. Cada fragment anirà assenyalat per un número seguit dels torns que els componen (vegeu annex 2).

Seqüència 1 (torns 1M, 2A1, 3M, 4A1)

1M /.../ ((se'n va cap a un nen)) t'estàs torçant||| la segona persona nosaltre parlem?
||| en singular nosaltre ((riu)) què passa?

2A1 és que no em surt!

3M com què no et surt? || a vere fes una ratlla|| a vere tenim els clips a casa| això per començar no? || i què fan a casa? a ver ((li va arreglant el full)) xxx ((la mestra li dóna clips perquè pugui aguantar la pauta amb el full de treball)) si és singular nosaltres pot ser?

4A1 ((nega amb el cap))

La mestra detecta un problema de presentació del text i de concordança de persona i verb que és justament el que s'està treballant a l'aula. L'alumne amb la seva resposta demana indirectament ajut. La mestra respon a la demanda i condueix l'alumne cap a la resposta i la reflexió sense donar la solució.

M=====>A =====>M

<i>Detecta un problema de presentació i de concordança</i>	<i>demanda d'ajut</i>	<i>condueix l'alumne cap a la solució i a la reflexió.</i>
--	-----------------------	--

Seqüència 2 (torn 5M)

5M /.../ ((se'n va a mirar el nen que té al costat A12)) agafa la regla|| mira deixa més espai| aquí és impossible| vale|| no sé|| sí ara vinc|| jo penso que l'has de fer una mica més ample no? perquè queda com molt atapeït així||| /.../

La mestra dóna instruccions per organitzar-se a l'hora de realitzar una bona presentació, seguidament la mestra explicita els seus criteris de correcció, amb marques d'objectivitat com la utilització de *jo penso* amb una clara remarca del pronom de primera persona, no necessari en català i la utilització de *no?* com exemple de pregunta que només admet com a resposta l'opinió del qui la formula.

Seqüència 3 torns (5M, 6A2, 7M, 43M)

5M /.../ ((se'n va cap el nen que la cridava i llegeix el que ha escrit)) tu què creus?

6A2 que està bé

7M vale ara fes les ratlles| molt bé|| /.../

43M /.../ fins aquí anava força bé però tenim tantes ganes d'acabar Óscar| que ja| ja mira| a vere| hi ha una cosa| que no t'ho diré quin però hi ha una cosa que vas massa ràpid|| mira-te-la bé /.../

La mestra demana l'opinió de l'alumne sobre el que acaba de fer, la mestra realitza la correcció amb una pregunta i l'alumne en fa una valoració positiva que la mestra corrobora i avalua positivament al mateix temps que detecta un altre problema.

A =====>M=====>A =====>M

<i>Demana</i>	<i>retorna la</i>	<i>valora</i>	<i>corrobora i</i>
<i>l'opinió de la</i>	<i>pregunta a</i>	<i>positivament</i>	<i>avalua positivament</i>
<i>mestra.</i>	<i>l'alumne</i>		<i>i detecta un altre</i>
			<i>problema sense</i>
			<i>donar la solució</i>

En el torn 43 la mestra detecta un problema del mateix alumne del qual no dóna la solució.

Seqüència 4 torns (torns 7M, 8A3, 9M, 10A3, 11M, 20A3, 21M, 101M, 102A3, 103M, 107M)

7M /.../ ((se'n va cap a la companya)) potser mirant el teu full estaries més concentrada| jo diria que és millor posar en lloc de la quatre| poses primer com hem fet aquell primera persona| segona persona| tercera i una vegada ho hagi col.locat| ho ajuntes tot m'entens?

8A3 ((assenteix amb el cap))

9M /.../ jo diria que la j| què es?

10A3 majúscula

11M ah! /.../

20A3 Paca

21M Paca Paca Paca||| /.../ i nosaltres parlem i sempre parlem nosaltres o què?

101M hi ha encara una errada ((riu))||| /.../||| ((se'n va cap a la companya A3)) ja has acabat||| molt bé!||| ((posa un bé als exercicis correctes)) comprèn?

102A3 aa ((esborra i corregeix))

103M /.../||| ((torna a mirar l'alumne A3)) molt bé!

107M /.../ ((va cap a A3)) molt bé ara et revises una altra vegada sí||| i ara fas això tapes| i dius a vere| la segona persona del singular de pescar

La mestra pren la iniciativa en la correcció i explicita el criteri (sobre ordenació del text) de la seva correcció amb l'ús d'una forma de condicional que no funciona com a tal sinó com una manera subtil d'encaminar l'alumne cap a la solució. De seguida deixa aquest mode verbal per utilitzar l'imperatiu, per donar les ordres de correcció. A continuació, la mestra detecta un problema ortogràfic i utilitza la mateixa fórmula, el condicional, en una pregunta adreçada a l'alumne que encerta, la mestra l'avalua tot utilitzant una exclamació. Ara la demanda de correcció ve d'un alumne que crida la mestra amb el seu nom, de la mestra s'espera que faci la detecció de possibles errors i així ho fa.

En el torn 101M la mestra pren la iniciativa, valora el treball realitzat i detecta un error, l'alumne esmena i la mestra l'avalua positivament, es tanca el procés de correcció en el torn 107 quan la mestra ho torna a valorar positivament.

M=====>A =====>M=====>A =====>M====> A =====>M
Detecta un entén i detecta un respon avalua demanda detecta
problema realitza la problema adequadament errors
expressa correcció ortogràfic
el seu criteri

M=====>A =====>M
Valora i corregeix avalua
detecta bé positivament
un error

Seqüència 5 (torns 11M, 12A4, 13M, 23M, 24A4, 101M)

11M /.../ ((se'n va cap a la companya A4)) que petitó no? no és una mica miniatura? || a vere fas una cosa Lídia|| la a i la e depenent| de la posició que tingui més forta o més fluixa doncs es pronuncia amb un so o amb un altre| eh? llavors agafes| i poses una a eh?

12A4 vale

13M te'n recordes? /.../

23M ara vinc Martí ((llegeix l'escrit d'A4))|| molt bé! ara procura que el proper sigui una mica més::

24A4 ((assenteix amb el cap))

101M /.../ ((va cap a A4)) vale molt bé /.../

La mestra pren la iniciativa i expressa el seu desacord en l'aspecte de presentació del text i seguidament fa al·lusió a un problema ortogràfic, en fa un comentari i tot seguit dóna la solució. L'alumna assenteix. Finalment, la mestra fa referència al fet que era una qüestió que s'havia treballat anteriorment i que per tant s'havia de recordar. En el torn 23M la mestra fa una valoració, en el moment en

què li diu *molt bé*, seguit d'una recomanació. No és fins al torn 101M que es dóna per acabada la correcció amb una valoració positiva per part de la mestra *vale molt bé*.

M=====>A =====>M=====>M=====>A=====>M
 Detecta un assenteix apel·la avaluació assenteix avaluació positiva
 problema la memòria positiva de tot el text
 expressa de l'alumna
 la norma

Seqüència 6 (torns 13M, 14A5, 15M, 99M)

13M /.../ ((se'n va cap a una altra taula amb A5)) vale!||| el o ell com és? | te'n recordes?

14A5 ell

15M sí||| seu bé mira plural que igual acaba amb e xxx més més separat /.../

99M /.../ ((va cap al company A5)) vale està bé! ((li posa bé amb bolígraf)) /.../

La mestra també enceta una altra correcció amb una pregunta de doble resposta sobre un problema d'interferència lingüística amb el castellà i com en el cas anterior apel·la a la memòria de l'alumne. Aquest respon encertadament, la mestra dóna per vàlida la contesta. Seguidament detecta dos problemes, un d'ortografia i un de presentació, i dóna la solució directament. No és fins al torn 99M que la mestra deixa per tancada la correcció i en fa una valoració positiva.

M=====>A =====>M

*Detecta respon dóna per
un problema, encertadament vàlida la resposta
fa una pregunta i avalua positivament
i apel·la a la memòria*

Seqüència 7 torn (15M)

15M /.../ ((va cap a l'alumne A6)) a veure||| ((rellegeix el que ha posat)) com es diu en català el o ell ((A6 corregeix)) "tu parles i ells parlen"||| hi ha una cosa que està malament ((li assenyalava amb el dit on)) a veure si saps què és? /.../

La mestra detecta un problema d'interferència lingüística igual que en la seqüència 6, fa una pregunta de doble resposta i l'alumne corregeix. La mestra torna a detectar un problema, n'assenyalava la posició, però no la possible solució.

M=====>A =====>M

*Detecta corregeix detecta un problema
un problema i i assenyalava la seva
fa una pregunta situació.*

Seqüència 8 (torns 15M, 16A7, 104A7, 105M)

15M /.../ ((se'n va cap a una altra taula amb A7)) primer primera persona| segona persona i tercera| i després fas totes les ratlles si no queda una mica com de desgabell eh?

16A7 ((assenteix amb el cap))

104A7Paca

105M doncs molt bé! ((li posa bé en el full)) el revises una miqueta tot

La mestra percep un problema de presentació del text i explica com solucionar-lo, l'alumne assenteix amb el cap. No és fins al torn 104A7 que la mestra reprèn la correcció per iniciativa de l'alumne i la mestra fa una valoració positiva de l'escrit.

M=====>A=====>A=====>M

Detecta un problema de presentació i dóna la solució *assenteix* *demana la valoració de la mestra* *valoració positiva*

Seqüència 9 (torns 17M, 18A8,19M)

17M ((va cap a un altre alumne)) ara vinc| sí| acció per a per al|| a vere què vols posar-hi aquí||| Eloi!|| el nom del verb| l'infinitiu|| on està? | Eloi! Vam dir que el nom del verb era l'infinitiu no? i on està escrit? || quin és el seu lloc| on l'has posat? | el de dalt de tot xxx| a ver has començat amb les tres persones i el nom| i el nom per saber exacte quin has de conjugar quin| verb has posat aquí? | llegeix que posa aquí

18A8 xxx ((esborra i corregeix))

19M ah! ah!||| una altra cosa||| nosaltres|| només has posat nosaltres i ja està tot fet||| on és el verb? | has posat la persona|| a vere això ho esborrem xxx a vere Eloi| has posat "jo canto" però nosaltres què fem? | aquí has posat la persona però falta el verb entens? ||| pensa una mica ((riu))||| ((se'n va cap a una altra taula))

En aquesta seqüència es realitzen dues correccions al mateix alumne. La mestra s'adona que falta un element en l'exercici, l'alumne reacciona i corregeix. La segona correcció fa referència també a la manca d'un element de l'exercici i deixa que pensi l'alumne la solució.

M=====>A =====>M

Detecta la manca d'un element i dóna la solució *corregeix* *detecta la manca d'un altre element i deixa que pensi l'alumne*

Seqüència 10 (torns 25M, 26A5, 27M,67M)

25M ((se'n va cap a A5)) a ver|| això és una erra

26A5 sí

27M ara hauràs de fer el quadre| aquestes majúscules eh? I després singular amb majúscules doncs plural també vale /.../

67M ((se'n va cap a A5)) vale

La mestra fa una demanda a l'alumne sobre un element escrit que no queda prou clar, l'alumne respon, a continuació la mestra detecta un problema d'ortografia del qual dóna directament la solució. No és fins al torn 67M que la mestra tanca la correcció.

M=====>A =====>M=====>M

Pregunta *respon* *detecta un problema ortogràfic i dóna la solució* *dóna per tancada la correcció*

Seqüència 11 (torns 27M, 28A6, 29M, 82M, 83A6, 84M, 85A6, 86M, 87A6, 88M, 89A6, 90M, 98M, 99A6, 99M, 100A6, 101M, 106A6, 107M)

27M /.../ ((va cap A6)) a vere|| això què és una e| o una o? ||| què es?

28A6 una o

29M ara acaba de fer bé les ratlles perquè aquestes|| està bé|

82M t'he sentit Martí si no vinc és perquè estic ocupada eh? ||| ((va cap a A6)) vale||
has canviat aquesta posa "tú llegei| SO" però| exactament no sé què posa|| ((el nen
escriu)) no|| ara posa jo llegeiso

83A6 ja està!

84M no| llegei| xo||| és una mica diferent

85A6 xxx

86M mai a la vida veuràs això escrit mai|| a vere i:: la goma no la fem servir perquè
total no la tenim per res! esborra tota la paraula i torna-la a posar anda!||| tota| però
esborrada|| ala tranquil.litat i bons costums| ben esborrada

87A6 ja està ben esborrada

88M no| perquè jo veig tot el que havies escrit

89A6 és que ja no esborra bé

90M doncs vingues una miqueta i a veure si va millor per esborrar /.../

98M /.../ ((va cap a A6)) està horrorós tu mateix ((riu))| però tu veus això||| no et sona
fatal

99A6 no

99M a la vista| doncs mira-t'ho /.../

100A6 [Paca]

101M hi ha encara una errada ((riu)) /.../

106A6 Paca

107M el primer està bé| però la resta tot (l'has de::) /.../

La mestra va cap a A6 i no acaba d'entendre la lletra, l'alumne li diu el que posa, la mestra no respon la qual cosa indica que el que ha posat està bé i li fa una recomanació de presentació. No és fins el torn 98M que la mestra torna a prendre la iniciativa i fa una valoració negativa del que ha escrit l'alumne a partir de l'expressió d'un criteri subjectiu, l'alumne no arriba a trobar la resposta correcta i la mestra en el següent torn li demana que s'ho torni a mirar sense donar cap pista sobre l'aspecte a corregir. En el torn 82M la mestra creu detectar un problema de correspondència so-grafia, però per la poca claredat de la lletra no l'especifica. El nen corregeix de forma errònia. La mestra respon amb una negació, l'alumne creu haver reparat correctament, però la mestra contesta negativament i seguidament dóna la solució, perquè ho compari amb el que ha posat. La mestra torna a donar una resposta negativa i incideix en l'aspecte de claredat de la lletra, l'alumne respon i la mestra insisteix en la poca claredat de l'escrit, l'alumne replica amb qüestions materials per a les quals la mestra assenyala solucions. La correcció es reprèn per iniciativa de l'alumne en el torn 100A6 quan aquest crida la mestra pel seu nom i aquesta li assenyala que encara hi ha una errada, en el torn 106A6 l'aprenent torna a demanar ajuda i la mestra realitza una valoració positiva d'una part i negativa d'una altra.

M=====>A =====>M =====>M=====>A =====>M
Demanda resposta recomanació valoració resposta recomanació
negativa incorrecta de revisió

M=====>A =====>M=====>A=====>M
detecta un corregeix valoració corregeix valoració
problema erròniament negativa erròniament negativa i
dóna la solució

A =====>M=====> A =====>M
demanda detecta demanda detecta
de l'alumne encara l'errada de l'alumne encara l'errada i
valoració positiva

Seqüència 12 (torns 31M, 32A9, 33M)

31M /.../||| ((se'n va cap a una altra persona)) en català com és ell o el?
 32A9 ell
 33M ell| i llavors? | la tercera persona del singular||| ((la nena corregeix)) vengà molt bé! "ells parlen" perfecte! ara fas un quadre que quedi una mica més separat que aquest li poses com aquí infinitiu i després poses les persones| a vere Mònica i:: Òscar ja han acabat? ah com que estàveu de xerradeta| doncs passa aquí al següent quadre| /.../

La mestra s'adona que hi ha un problema d'interferència lingüística com en les seqüències 6 i 7, l'alumna coneix la resposta, seguidament la mestra recomana la solució de qüestions relacionades amb la presentació.

M=====>A =====>M

Detecta un problema d'interferència lingüística
dóna la solució
fa unes recomanacions de presentació.

Seqüència 13 (torns 33M, 34A7, 35M)

33M /.../ ((llegeix el que ha escrit)) a la segona persona normalment| eh? | quan acaba l'infinitiu amb ar en lloc de posar as posem es| vale? parlar igual eh? | parlem| parleu| parlen| has de canviar la segona i la tercera||| a ver què has posat? llegeix a vere si té sentit jo parlo

34A7 parles ((el nen esborra i corregeix))

35M ah!||| molt bé!| allavors| ara ja| t'ho mires i mires com acabar la::||| /.../

La mestra intervé per explicar una norma ortogràfica i indica el lloc on s'ha de fer l'esmena d'acord amb la norma apuntada. L'alumne dóna una resposta encertada. La mestra en fa una avaluació positiva i deixa en mans de l'alumne la correcció d'altres possibles errades a partir de la concreció del criteri en expressar la norma.

M=====>A =====>M

Explica una norma ortogràfica i indica el lloc on s'ha d'utilitzar.
corregeix
avalua positivament i anima a la correcció d'altres errades a partir de la norma

Seqüència 14 (torns 35M, 36A10, 37M, 38A10, 39M, 40A10, 41M, 42A10, 43M)

35M /.../ ((se'n va cap a una altra alumna A10)) a vere llegeix què posa?

36A10 nosaltres xxx

37M et sona bé?

38A10 no

39M què hauríem de dir?

40A10 nosaltres:: xxx

41M et sona bé? ((riu))|| a vere| jo parlo| tu parles| ell parla| nosaltres| parlem| vosaltres||

42A10 parleu

43M molt bé parleu! aquí has posat vosaltres/.../||| ((va cap a A10))|| l'has vist

La mestra proposa que sigui l'alumna que llegeixi l'escrit perquè s'adoni ella mateixa de l'error i insisteix en el torn 37M *et sona bé?* , l'alumna respon adequadament i la mestra continua fent una pregunta perquè s'autocorregeixi. L'alumna encerta la resposta i la mestra la valora positivament.

M=====>A =====>M=====>A=====>M =====>A =====>M
Encomana llegeix pregunta respon pregunta respon pregunta
a l'alumna sobre la seva amb una incorrectament
que llegeixi correcció negació
l'escrit

A =====>M
Respon valoració
correctament positiva

Seqüència 15 (torns 43M, 44A13, 45M)

43M /.../ fins aquí anava força bé però tenim tantes ganes d'acabar Òscar| que ja| ja
mira| a vere| hi ha una cosa| que no t'ho diré quin però hi ha una cosa que vas
massa ràpid|| mira-te-la bé /.../|| ((va cap a A13))|| l'has vist?

44A13 sí "nosaltres parlem ells parlen"

45M ah!|| vale molt bé ara ja pots fer les ratlletes /.../

La mestra detecta un problema del qual no dóna cap pista a l'alumne, vol que sigui ell mateix que amb la relectura del text se n'adoni, mentre aquest busca la solució la mestra enceta una altra correcció sobre aspectes de presentació. Quan encara la mestra manté el seu torn torna a demanar si ha trobat la resposta i l'alumne contesta de forma encertada, seguidament la mestra ho valora positivament.

M=====>A =====>M
Detecta un problema reflexiona valoració
sense donar cap pista i troba la resposta positiva

Seqüència 16 (torns 47M i 48A8)

47M /.../ ((mira el que ha fet A8))||| està molt bé! ara en tot cas| una separació|
entre:: això no? perquè sinó no se sap| a vere una ratlla que separi això i una ratlla
que separi (els altres) o no? || eh Eloi?

48A8 ((assenteix amb el cap))

La mestra detecta un problema formal i fa una pregunta que implica una resposta positiva *o no?* i crida l'alumne pel seu nom *eh Eloi?*, no li presenta cap alternativa, l'alumne respon afirmativament.

M=====>A

Detecta respon afirmativament
un problema
formal i fa
una pregunta
que implica
la resposta

Seqüència 17 (torns 49M, 50A10, 51M)

49M ((se'n va cap a A10)) eh compte! a vegades va millor per aquí| a poc a poc

50A10 així?

51M sí||| molt bé!||| /.../

La mestra pren la iniciativa en la correcció i suggereix una millora, l'alumne demana si ho fa bé, seguidament la mestra en fa una valoració positiva.

M=====>A =====>M

*Pren la iniciativa fa una demanda valoració positiva
i suggereix una
millora*

Seqüència 18 (torns 51M, 52A7, 53M, 54A7, 55M)

51M /.../ ((va cap a A7)) el mateix és més normal que tu posis primera segona i tercera persona no? ||| abans que que això|| venga! fes-ho així ordena|| pes- pesca?

52A7 pesca

53M sí pesca|| es diu pesca| o com es diu el verb

54A7 ((nega amb el cap)) pescar

55M pescar molt bé venga!|| però posem les persones que si no no sabràs el que estàs fent no? /.../

La mestra detecta un problema d'ordenació del text i després un aspecte de contingut del qual fa una pregunta per tal que l'alumne busqui la solució, però aquest només repeteix. La mestra corrobora el terme, però assenyala que aquesta no és la resposta adequada, fins que torna a fer una demanda a la qual l'alumne reacciona contestant correctament i tot seguit la mestra en fa una valoració positiva al mateix temps que apunta un altre aspecte a millorar.

M=====>A =====>M=====>A=====>M

Detecta un problema d'ordre i de contingut I en fa una pregunta *resposta no adequada* *torna a preguntar* *resposta correcta* *valoració positiva i apunta un aspecte a millorar*

Seqüència 19 torns (63M, 64A6, 65M, 66A6, 67M, 68A6, 69M)

63M /.../ ((se'va cap a A6)) a vere|| | recorda el que hem dit que la segona persona| com acaba?

64A6 en o

65M tu parlos no

66A6 tu parles

67M ah! és que no t'entens la lletra| i aquí|| què passa? || posa| aquí no sap ni el que posa| posa una a no em diguis que posa una e| però alhora t'has de fixar en una altra cosa a vere penses! centra't una miqueta tu| sabràs| però segur que he de tornar una altra vegada|| ((se'n va cap a A5)) vale|| ((torna a A6)) a vere poses les ratlles perquè es vegi on acaba| això ja està bé um| amb regla per això la tenim|| però a vere| una mica de coneixement| agafa regla| corre!| xxx

68A6 quan jo acabo se la deixo

69M aquí què posa? ||| llegei llegei o llegeix|| tu el que has posat és| llegei| no llegeijo| a mi com estrany se'n fa /.../

La mestra pren la iniciativa i va cap a A6, condueix l'alumne a la correcció tot recordant una explicació anterior que constitueix el criteri de correcció a seguir. L'alumne respon de forma incorrecta i la

mestra fa la correcció, segons la resposta de l'alumne, perquè s'adoni que no és correcta. Seguidament aquest assenyala la resposta encertada, la mestra fa una exclamació que dóna per bona la resposta encara que assenyala que la lletra no és prou clara. La mestra detecta un altre problema del qual no dóna pistes per tal que l'alumne arribi tot sol a la correcció. Acaba la correcció d'A5, torna a A6 i comenta qüestions de presentació, en el torn 69M percep problemes ortogràfics i fa manifest un criteri subjectiu *a mi com estrany se'n fa*.

M=====>A =====>M=====>A=====>M

Detecta un problema resposta incorrecta reflexió de la mestra resposta correcta avaluació positiva i detecció d'un altre problema.

Seqüència 20 (torns 78M, 79A8, 80M)

78M /.../ ((va cap a A8 i llegeix el que ha escrit)) a parlar i li poses| què passa aquí? ((riu))| és igual|| què passa?

79A8 llegir

80M clar doncs canvia perquè si no hauràs de canviar tot

La mestra detecta un problema i focalitza l'error sense donar pistes, l'alumne dóna una solució. La mestra la valora com a bona i assenyala què s'ha de corregir.

M=====>A	=====>M
Detecta	dóna una
un problema	resposta
	valoració positiva
	i assenyala que
	s'ha de corregir

6.2.1.3. Síntesi de les actuacions de la mestra Paca

6.2.1.3.A. Actuacions de la mestra Paca

Una observació detallada de les classes de la mestra Paca (vegeu annex 2) ens descobreix una aula en què es respira un ambient de treball i de concentració que creiem que ve recolzat pel fet que són pocs alumnes a l'aula. Això també afavoreix una interacció força destacable de la mestra amb els aprenents que permet una atenció individualitzada.

S'ha observat una metodologia de treball bastant inductiva que facilita el desenvolupament de l'autonomia dels alumnes.

Les activitats que s'han vist al llarg de totes les observacions de classe són les següents: explicació general de conceptes relacionats amb l'activitat principal de la sessió (2), exercicis de contingut gramatical (1), exercicis d'expressió escrita (de tipologia textual) (1), correcció dels escrits (2).

En els fragments en què es realitzen les activitats de correcció observem que la mestra Paca ocupa 120 intervencions d'un total de 240. Els torns més llargs els ocupa ella, en canvi les intervencions dels alumnes solen ser més curtes i sovint exposades a partir de la sol·licitació de la mestra, a través d'una pregunta o signe que

l'aprenent entén com a cessió del torn per part de l'ensenyant. Això coincideix amb l'apreciació de Soulebé-Susbielles (1994): segons aquesta autora és una característica típica de formes d'ensenyament tradicionals on el mestre dirigeix i l'alumne executa. Ulinchny (1996a) i Goffman (1981) apunten que qui té més poder ocupa més espai conversacional; aquesta superioritat l'exerceix, en aquest cas, la mestra.

La distribució dels torns entre els alumnes és força proporcionada, no trobem la concentració dels torns en pocs alumnes, sinó que és diversificada pel fet que la mestra va movent-se per l'aula i pot anar atenent a tots els alumnes en la correcció perquè n'hi ha pocs.

6.2.1.3.B. *El procés de correcció*

La mestra Paca basa les seves classes en un model d'aprenentatge transmissor, en què la mestra actua fonamentalment com a *vector d'informació*, com apunta Dabène (1984).

Aquesta mestra prioritza com a modalitat de treball el que Tauveron (1989) anomena diàleg mestre-alumne: l'intercanvi de persona a persona seguit d'una correcció individual.

La detecció de problemes a corregir es posa en mans de la mestra de forma majoritària. Així constatem en la primera observació que la mestra intenta resoldre els problemes abans que els alumnes els hi plantegin, en general no promou situacions que els facin emergir.

La correcció per part de la mestra s'inicia amb una pregunta (*display question*), de la qual ella ja coneix la resposta i dóna instruccions per solucionar el problema, tal com assenyala Nunan (1989-1991), i n'avalua la resposta (Caznen 1990).

La pràctica de fer preguntes que ajuden els alumnes a conèixer la resposta esperada pot tenir com a funció allò que Caznen (1990) apunta com a avaluació dels aprenentatges dels alumnes.

La majoria de seqüències de reparació segueixen l'esquema que Sinclair i Coulthard (1975) i Mehan (1979) caracteritzen com a I-R-V

(iniciació, resposta i valoració). Cada contribució de l'alumne és ratificada per una avaluació de l'ensenyant ja sigui directa o indirecta (Gajo 1997).

Les seqüències de reparació poden ser seguides d'expansions més o menys importants i constitueixen seqüències potencialment adquisicionals (De Pietro, Matthey i Pi 1989). En la segona observació els cicles de correcció són més curts que en la primera observació.

Hi ha moments en què els alumnes tracten de captar l'atenció del docent; aquests moments s'anomenen *esdeveniments tipus servei* per la seva similitud amb els de client-dependent, segons apunten Merrit (1982 a,1982b), Merrit i Humphrey (1979) citats a Caznen (1990). Això ve donat perquè l'alumne normalment té un accés molt més limitat al mestre que a l'inrevés.

En línies generals, en les pràctiques de la mestra Paca predomina una correcció tradicional perquè observa la producció de l'alumne d'entrada com una cosa a corregir, a redreçar, només observa el que manca en el text i les errades.

La mestra no marca els escrits amb cap anotació, sinó que fa que siguin els mateixos alumnes els que n'hi posin o simplement en fa una indicació verbal. Les úniques anotacions escrites que fa són al final del text per indicar que està bé.

Els diferents tipus d'enunciats que formula la mestra observada per arribar a la correcció del text escrit podríem agrupar-los de la manera següent:

- Indica a l'alumne que es fixi en allò que ha escrit per tal que arribi a la solució de forma individual (seqüències I1, I15, II7, II19).
- Formula una pregunta en la qual s'indiquen dues possibles respostes, de les quals una és la correcta, perquè sigui el mateix

alumne qui doni la resposta (seqüències I5, I6, I7, I12, I13, I14, I16, II6, II7, II12).

- Apunta un error sense donar pistes i ha de ser l'alumne que arribi sol a la solució. En aquest punt trobem fórmules lingüístiques força col·loquials adreçades a l'alumne, per exemple: *no t'ho diré no t'ho diré, no et dic com eh?* (seqüències I7, I10, I11, I15, II2, II4, II15).
- Recomana l'ús d'alguna eina per arribar a la solució d'allò incorrecte (seqüències I2, I4, I16).
- Realitza una correcció directa donant la solució (seqüències I21, II2, II4, II13, II5, II6, II8, II10, II16).
- Indueix l'alumne a la correcció a partir de la lectura de la pròpia errada (seqüències, I9, I13, I14, I16, I18, I19, I20, II9, II14, II19, II20).
- Formula una pregunta o una enunciació a partir de la qual l'alumne trobarà la solució (seqüències I8, I11, I12, I14, I18, I19, II1, II3, II4, II9, II14, II17, II18, II19).
- Reflexiona amb l'alumne sobre l'error per ajudar-lo a trobar la resposta o a consolidar aprenentatges anteriors (seqüències I1, I5, I11, I12, , I17, I19, I20, II1, II5, II9, II14, II17).

Un cop analitzats els diferents fragments, observem que la mestra Paca és qui majoritàriament detecta els errors dels alumnes, i els mateixos alumnes veuen en ella la persona que és capaç de fer-ho. A l'alumne se li reserva el paper de corrector o d'executor d'allò que proposa la mestra a partir d'una pregunta formulada per ella mateixa

en la majoria d'ocasions. Després trobem també una gran quantitat de fragments en què la mestra fa reflexionar l'alumne sobre el que ha escrit i que sigui a partir d'aquesta reflexió que s'arribi a la solució del problema. D'altres fragments ens acosten cap a una correcció més tradicional en què la mestra dóna directament la resposta sense que l'alumne arribi a plantejar-se una possible solució. Trobem de forma destacada la correcció de les errades a partir de la reflexió en forma de lectura de les errades tant per part de la mestra com per part de l'alumne. Una altra forma força observada de portar la correcció per part d'aquesta mestra és la de proposar a l'alumne una pregunta de doble resposta que ajuda l'aprenent a la recerca de la solució. Altres comportaments menys destacables els constitueixen aquells en què la mestra detecta l'error, però no dóna cap pista per a la seva solució, els moments en què la mestra només indica l'errada i, per acabar, en tres ocasions encamina l'alumne cap a la solució amb la utilització d'alguna eina, en el seu cas el diccionari.

6.2.1.3.C. Els criteris de correcció

-La natura dels criteris

Els criteris són diferents en les dues observacions. Els que fan referència a aspectes d'ortografia es troben de forma predominant en la primera observació, en la qual també es corregeixen altres qüestions com: la separació de paraules, el vocabulari, les formes verbals, el contingut, la puntuació, la concordança de nom i adjectiu, l'accentuació, la construcció de la frase, l'ordenació i la correspondència so-grafia. En la segona, la correcció dóna prioritat als aspectes formals de presentació i de contingut.

Aquests criteris es diversifiquen en funció de l'escrit a produir i dels objectius d'aprenentatge.

-L'explicitació dels criteris.

Els criteris són implícits, només la mestra en sap l'ús i els fa palesos a mesura que corregeix els textos dels nens. Els criteris solen aparèixer en boca de la mestra, que els fa sorgir segons el tipus de correcció i a qui va adreçada. En la majoria d'ocasions apareixen de forma abrupta, com és propi dels criteris subjectius segons Tauveron (1989), i solen anar acompanyats d'indicadors de subjectivitat.

Podem establir la següent tipologia de criteris:

- El criteri fa referència a una norma explicada anteriorment a la classe i la mestra en fa un recordatori. La norma ja ha de formar part de l'aprenentatge de l'alumne.
- La mestra explicita el criteri que només ella conexilla.
- El criteri apareix formulat amb enunciats que denoten subjectivitat: *quedaria millor* (I20), *Com et sona aquesta instrucció?* (I22), *et sona bé?* (II14), *jo penso* (II2), *quedaria millor, em sona com estrany...*
- El criteri en algunes ocasions no s'explicita, només es deixa constància d'una errada i es deriva l'alumne cap a la recerca de la solució.

-L'elaboració de criteris

Els criteris no s'elaboren conjuntament amb l'alumne, és la mestra que els dóna a conèixer.

-Tractament dels errors dels alumnes

Com hem apuntat en el punt anterior, els errors són detectats de forma majoritària per la mestra i són objecte de correccions de forma individual (vegeu el procés de correcció).

-Natura de la correcció dels textos

Realitza una correcció preferentment d'aspectes de llengua, ja apuntats anteriorment.

-Funció de la correcció dels escrits

S'intenta que l'alumne aprengui a partir d'allò que se li corregeix, al mateix temps que es fa referència a seqüències anteriors de gramàtica i ortografia que s'han de dominar per realitzar la correcció.

6.2.1.3.D. Materials utilitzats

Els materials utilitzats són poc nombrosos i escollits o suggerits per la mestra.

6.2.2. ANÀLISI DE LES DADES OBTINGUDES EN LES OBSERVACIONS DE CLASSE DE LA MESTRA MONTSE

6.2.2.1. Comentaris generals

OBSERVACIÓ DE LA PRIMERA DE LA CLASSE DE LA MESTRA MONTSE

Professora: Montse	Núm observació: primera	Curs: 1999-2000
Data: 14-2-2000	Hora: 10-11	Nivell: 6è
Núm alumnes: 12		
Escola pública de Cornellà		

S'observa una classe de català de segon curs de cicle Superior (6è). Abans d'entrar a l'aula la professora comenta que s'està treballant la unitat didàctica del resum. La classe al principi es troba dividida en files i columnes, els nens estan col·locats individualment; més tard es demana que es posin per parelles.

Els nens treballen individualment i per parelles. Els materials que s'utilitzen són la lectura que han de resumir (en forma de fotocòpia), full, paper i pissarra.

L'ajut de la mestra és individual, amb una metodologia instructiva i, en la correcció, inductiva. El mode d'interacció és mestra-classe (majoritàriament) i, quan els nens i nenes han de treballar sols, mestra-alumne i alumne-alumne. La correcció es fa col·lectivament o de forma individual. Predomina la correcció de l'ordenació del text.

L'objectiu d'aquesta sessió és treballar el resum.

Les activitats que es desenvolupen en aquesta classe són:

- Primer: es fa un exercici de generació d'hipòtesis sobre el contingut de la lectura a partir del títol de la mateixa.
- Segon: es fa una lectura individual i després col·lectiva per veure si s'han encertat les hipòtesis.

- Tercer: es subratllen les idees principals del text.
- Quart: es realitza un guió en parelles sobre el text i després es fa una correcció col.lectiva.
- Cinquè: es resumeix el text individualment.

Altres observacions de la investigadora: Era la primera vegada que observava en aquesta classe, la mestra ja va avisar la classe el dia anterior de la meva arribada. Com que són alumnes de Cicle Superior no van acusar gaire la presència de la càmera. Em vaig col.locar en un extrem de la classe per tal de tenir un angle de visió el més ampli possible. Quan la mestra fa l'explicació general o pregunta a la classe no em moc de la meva posició inicial. En el moment en què la mestra va passant per les taules per veure el que han fet les parelles o cada nen, em desplaço amb la càmera a una distància prudencial per no interferir en el desenvolupament normal de la classe.

El clima de l'aula és de silenci i de respecte en les intervencions generals de la classe, però quan comencen a treballar per parelles hi ha més enrenou, això molesta molt a la mestra fins al punt que m'ho comenta.

La mestra, en el moment de la correcció, es mou per la classe, s'atura i comenta amb els alumnes possibles dificultats; altres vegades són els alumnes que reclamen la seva presència per consultar algun problema o sobretot perquè miri el que han fet. La docent té un paper fonamental en la correcció a l'hora d'aportar estratègies per a la correcta correcció, intenta conduir els alumnes cap a la solució sense donar-la directament.

Comentari de la mestra Montse sobre el visionat de l'enregistrament de la primera classe

L'anàlisi del comentari de les mestres es considera només a nivell de contingut sense fer una anàlisi del com ho diu i vol ser una eina que ajudi i perfili els resultats obtinguts mitjançant les observacions i les entrevistes

Els elements que subratllem en el comentari del primer vídeo són:

- Realitza algun comentari distès sobre la seva imatge de mestra en el vídeo.
- Destaca el fet que els nens no s'adonin de la presència de la càmera.
- Assenyala que primer es fa una correcció conjunta amb tota la classe.
- Un altre tipus de correcció és la que es fa per parelles, cadascú ha de raonar per què ho té diferent. En cas de no haver-hi acord és la mestra la que ho resol.
- Reconeix que li costa no corregir-ho tot, encara que no serveixi per res; aquesta opinió l'avalua amb els seminaris que ha fet que demostren aquest fet.
- Considera que en la redacció el més difícil de corregir és l'estructura, més que l'ortografia, encara que es faci de forma individual.

OBSERVACIÓ DE LA SEGONA CLASSE DE LA MESTRA MONTSE

Professora: Montse	Núm observació: segona	Curs: 1999-2000
Data: 22-4-2000	Hora: 10-11	Nivell: 5è
Núm alumnes: 14		
Escola pública de Cornellà de Llobregat		

Es tracta d'una classe de català en el primer curs de cicle superior (5è), és la segona sessió del matí abans de sortir a l'esbarjo. Amb anterioritat a l'entrada de la classe, la professora m'explica que realitzaran un text instructiu a partir de la recepta d'una truita de patates i comenta el material de suport que dóna als nens: un full on hi ha dibuixats ingredients i estris necessaris per a la recepta, unes vinyetes on apareixen les diferents accions a l'hora de fer una truita en desordre, i un quadre-guia per autoavaluar-se cada nen la producció final. També comenta que els dies anteriors han treballat la recepta (formes verbals, vocabulari i estructura).

Els alumnes estan situats en files d'una persona. Treballen de forma individual i per parelles.

Els materials utilitzats són: la pissarra, fotocòpies (dels ingredients, els estris necessaris per fer una recepta, vinyetes que representen les diferents accions per fer una truita de patates, un quadre-guia per realitzar l'autoavaluació de la producció final) i un full blanc. La forma d'ajuda és individualitzada en els exercicis escrits.

La metodologia és en un primer moment directiva, per passar més endavant a una metodologia més inductiva en el moment de la correcció. La manera d'interaccionar és mestra-classe, mestra-alumne i alumne-alumne, les dues últimes corresponen a l'elaboració del text escrit. Predomina la correcció d'ortografia, de coherència i d'estructura.

L'objectiu de la sessió és l'elaboració d'un text instructiu (sobre la truita de patates).

Les activitats que es realitzen són:

- Repàs de forma oral i conjuntament amb la classe de l'estructura de la recepta.
- La mestra dóna un full on apareixen dibuixades les diferents accions relacionades amb l'elaboració d'una truita de patates i els alumnes han d'ordenar les accions, per parelles. Entre els alumnes, han d'esbrinar si coincideixen amb l'ordre del company. La mestra va passant per les taules per veure si coincideixen en la primera estructura del text. És la mestra qui determina l'ordre que s'ha de seguir, el seu paper és fonamental en la correcció.
- La mestra proposa un full on apareixen ingredients i estris relacionats amb l'elaboració de la truita de patates per treballar conjuntament el vocabulari exigut en la recepta.
- La mestra pregunta sobre el vocabulari específic, la pregunta l'adreça a tota la classe. En cas que no se sàpiga es deriva cap a la utilització del diccionari.
- Realització individual del text.
- La mestra proposa la utilització d'una fitxa d'autoavaluació sobre diferents aspectes relacionats amb l'elaboració de la recepta.

Altres observacions de la investigadora:

La classe ja estava avisada que vindria a observar, la mestra va preferir explicar-ho el dia anterior. Mentre va durar l'explicació general de la classe em vaig col·locar al final de la classe en un racó on pogués captar el màxim d'espai de l'aula. Quan la mestra va començar a moure's per la classe per corregir els alumnes vaig optar per moure'm a una distància prudent per captar la conversa. En tot moment les persones que estaven a l'aula es van comportar amb força naturalitat i no van quasi copsar la càmera. La meva actuació va

ser en tot moment silenciosa per tal d'incidir el mínim en el desenvolupament de la classe.

El clima és de treball i de silenci excepte quan els alumnes comencen a treballar sols o per parelles, moment en què hi ha més enrenou, els alumnes s'aixequen per buscar la mestra perquè els corregeixi. Ella replica que no vol que s'aixequin, que ja passarà ella per les taules. Es realitza una correcció constant, no només de qüestions ortogràfiques, sinó d'estructuració del text o de coherència. Al final de la classe la mestra s'emporta receptes que tornarà corregides per ella.

Comentari de la mestra Montse sobre el visionat de l'enregistrament de la segona classe.

Destaquem els següents elements:

- Observa que hi ha molt enrenou a la classe i assenyala que normalment hi ha més silenci.
- Creu que la correcció per parelles estimula la reflexió sobre l'escrit.
- La correcció final es fa col·lectivament amb l'ajut de la mestra que dóna el vistiplau final.
- La mestra assenyala que no sempre passa per les taules per corregir, només quan es realitza un text escrit.
- Els criteris de correcció es basen en el que s'ha treballat.
- L'autocorrecció es fa sobretot en qüestions de gramàtica i d'estructura.
- Utilitza fitxes d'autocorrecció que afavoreixen la correcció individual.

6.2.2.2 Anàlisi detallada de les seqüències seleccionades

A continuació anirem analitzant seqüències o fragments en què es donin activitats de correcció i es caracteritzaran segons les accions que desenvolupen les persones que hi intervenen. Cada fragment anirà assenyalat per un número i pels torns que el componen, en cas de no contemplar-se la totalitat del torn s'assenyalarà mitjançant aquest signe /.../, que ens indica la manca d'un fragment.

Primera observació

En aquesta primera observació es contempla una activitat de correcció col·lectiva de la qual analitzarem els trets generals.

Seqüència 1 (torns 1M, 2Isabel, 3M, 4A, 5M, 6A, 7M, 8M)

1M tornarem a llegir per suposat cada paràgraf||| i subratllarem el que creiem que es més important recordeu que després farem un resum o un esquema| per tant| què es el que no subratllarem? | recordeu Isabel? | què és el que no subratllarem?

2Isabel lo que no:: fa falta

3M les idees

4A subratllar les idees| principals

5M i quines no subratllarem?

6A les idees que| no::

7M les secundàries no? les que no són tan importants per explicar el text||| Diego!

8M ((va passant per les taules i mira el que fan els alumnes i va cap a una parella)) primer repasseu el més important de cada paràgraf||| féu-ho paràgraf per paràgraf

però millor bueno paràgraf| per paràgraf o si no has posat les idees principals? ||
vale||| VINGA!|| estem tots| amb| tots els paràgrafs

En aquests torns s'estableixen els criteris de l'activitat escrita. La mestra intenta que no sigui ella la que doni directament els criteris sinó que els mateixos alumnes els facin sorgir a partir del que ja saben. Aquest procés es manté fins que la pròpia mestra dóna la solució.

M=====>	A	=====>	M=====>	A	=====>	M=====>	A=====>	M
<i>Pregunta</i>	<i>reposta</i>	<i>inicia la</i>	<i>resposta</i>	<i>pregunta</i>	<i>resposta</i>	<i>dóna</i>		
<i>perquè sorgeixi</i>	<i>incompleta</i>	<i>resposta</i>	<i>adequada</i>		<i>no completa</i>	<i>la solució</i>		
<i>el criteri</i>								

Seqüència 2 (torns 12M, 13Eli, 14M, 15Eli, 16M)

12M Mireia!|| el teu exercici està millor que abans per tant||| el primer paràgraf què teniem subratllat? || x::t

13Eli xxx

14M per tant què se- seria el resum de la idea principal? ||| què seria Eli?

15Eli xxx

16M molt bé| /.../

La mestra inicia la correcció sobre el contingut d'un esquema de forma col·lectiva. La mestra demana a l'alumna que expliqui el que ha posat, aquesta respon i la mestra realitza una pregunta perquè arribi a la solució, finalment l'alumna respon adequadament i la mestra ho valora.

M=====>A =====>M=====>A =====>M
Nomena a respon pregunta resposta valoració
l'alumne per adequada positiva
veure si ho ha
fet bé.

Seqüència 3 (torns 16M, 17Pau, 18A, 19M, 20Pau, 21M, 22Pau, 23M, 24Pau, 25M, 26Pau, 27A, 28Alícia, 31M, 32A2, 33M, 34Alícia, 35M, 37M, 38Pau, 39Alícia, 40M, 41A3, 42Alícia, 43M).

16M /.../ vinga el primer paràgraf| el segon Pau i Xavi| què heu| decidit que eren les idees principals?

17Pau trieu la bota| més adequada pels vostres peus

18A como? como?

19M estàs a la| al tercer paràgraf| el segon ja estava fet oi?

20Pau [ah però ja està]

21M [el segon] el primer ja estava fet

22Pau l'altre ja estava fet oi?

23M que deia que no dues persones podien portar les mateixes botes| sí? | vinga el tercer| quin deies? | la resta||| mirem i si no ho teniu més o menys igual comentem| i comenteu-lo el vostre vinga Pau

24Pau el que hem fet?

25M sí

26Pau "us recomanem que emproveu amb atenció| prova els mateixos mitjons que fareu servir"

27A no

28Alícia ((aixeca la mà)) nosaltres hem posat "emproveu amb atenció| el parell| el parell| no us conformeu amb una de sola um:: els mitjons no són igual de gruixuts"

31M vinga una altra|| vosaltres

32A2 "emproveu-vos el parell val la pena fer la prova amb els mateixos mitjons"

33M d'acord| la idea principal|| quina seria en aquest paràgraf? ||| sense llegir-ho| ara

34Alícia lo dels mitjons

35M lo dels mitjons què vol dir? lo dels mitjons

37M d'acord aquesta seria la idea principal per tant| Pau|| emproveu-vos amb| o emproveu-vos els mitjons que fareu servir quan porteu les botes no?

38Pau sí

39Alícia llavors seria::

40M sí aquesta és la idea que tu has subratllat ja està bé no calia afegir més informació secundària els mitjons que siguin gruixuts

41A3 però jo he posat empr- emproveu-vos amb atenció| amb atenció

42Alícia clar

43M amb atenció| emproveu-vos| amb atenció no calia posar amb atenció| "els mateixos mitjons que fareu servir quan porteu les botes"| aquesta seria la idea principal a veure tot és important en el text| per suposat| però ja hem comentat quan fèiem esquemes i resums| que a vegades traiem una idea secundària sobretot per fer l'esquema

Un cop corregida una part de l'exercici, la mestra inicia una nova correcció, també de forma col·lectiva, que es va fent per paràgrafs. Anomena directament els alumnes que han d'intervenir.

La mestra enceta amb una pregunta la correcció de l'escrit a una parella d'alumnes per poder detectar possibles problemes, els alumnes donen la resposta, després torna a preguntar a la mateixa parella i aquesta respon. Un alumne en fa una valoració negativa, seguidament una alumna demana el torn tot aixecant la mà i explica el que ha posat, la mestra no avalua i demana una altra aportació tot cedint directament el torn, aquesta conclou la resposta tot llançant una pregunta i la resposta que arriba és correcta, la mestra en fa una valoració positiva i a partir d'aquesta corregeix la primera aportació.

M=====>APau =====>A =====>ALícia=====>M=====>A2
Pregunta resposta avaluació negativa respon nomena respon

=====> M
*Avaluació
positiva i reflexió
sobre l'aportació de
l'alumne Pau*

Seqüència 4 (torns 45M, 46Eva, 47M, 48Noelia, 49M, 50A4, 51M, 52A4, 53M, 54Noelia, 55A5, 56M, 57AA, 58M, 59Isabel, 60A, 61M, 62Isabel, 63M, 64Isabel, 65M, 66Isabel, 67M, 68Pau, 69M, 70Pau, 71M, 72Pau, 73M, 74A, 75M, 76Pau, 77M, 78Xavi, 79M).

45M del segon paràgraf no calia amb la idea| de per fer el resum o per fer l'esquema| amb la idea de què t'has de provar els mitjans amb els quals|| amb els mitjans que portaràs les botes| ja és la idea que volen presentar no? com a consell? || sí o no? | Noelia!| Al final us hauré de separar eh? | vinga!| l'altre paràgraf|| quina seria la idea principal? | vinga Eva!

46Eva no ella ((assenyala la seva companya))

47M és igual quina de les dues vinga

48Noelia "en tercer lloc tria la mida de la bota més adequada| una bota petita us farà mal una massa gran li fara x"

49M [x::t]

50A4 home| jo he posat

51M què us sembla a vere comentem el que| heu sentit el que deia la Noelia

52A4 trieu la mida adequada

53M has escoltat Noemí| el que deia la Noelia? | ho tornes a dir un mica més alt!

54Noelia " en tercer lloc trieu la mida de bota més adequada una bota petita us farà mal una massa gran us fara x"

55A5 nosaltres hem posat

56M a vere abans de dir nosaltres hem posat què pensem del que han dit la Eva i la Noelia

57AA que està bé

58M tot això que ha dit seria la idea principal| el que ella ha llegit!| ella no ha llegit tot el text!|| tothom està d'acord amb el que ha dit la Noèlia i l'Eva?

59Isabel [no] no

60A [sí]

61M no perquè

62Alsabel ha dit en tercer lloc trieu la mida adequada| no és important

63M com?

64Isabel però lo del::

65M però és important dir triar la mida adequada

66Isabel tercer

67M ah en tercer lloc! bé és igual| era una mica per estructurar el text

68Pau jo he posat

69M Pau un moment| no diguem jo he posat| la pregunta que estava fent era una altra era/ del que ha dit la Noèlia| oblida't del que tu has posat| i si vols| argumenta-ho amb el que tu has posat però del que ha dit la Noèlia| què et sembla?

70Pau que una bota massa petita us farà mal o això| ho ha resumit i això no és important

71M per què?

72Pau perquè es sap| que no et compraràs una gran| una bota gran! per anar a la muntanya!

73M a veure| [per tant]

74A [és un consell!]

75M és un consell| d'acord| però diem| comprar la bota més adequada als vostres peus| aquí què ens diu?

76Pau que has de vigilar per comprar el número adequat

77M per tant no cal a- afegir més informació perquè estem fent un resum|| en el text no vol dir que no sigui important però com que estem fent un resum|| podíem|| no posar-la aquesta informació eh? | o per fer l'esquema el mateix|| David!|| d'acord? || sí Xavi?

78Xavi ((demana la paraula amb el dit aixecat)) i una bota més adequada pels vostres peus

79M clar| /.../

La mestra pren la iniciativa, anomena una alumna que rebutja la cessió del torn per passar-lo a la companya en l'elaboració de l'escrit, aquesta llegeix el que ha escrit. Els alumnes A4 i A5 prenen el torn i intenten que es corregeixi el seu escrit sense fer cas de la correcció col·lectiva (torns 50A4, 52A4, 55A5). La mestra insisteix que s'ha de fer la correcció del que ha dit (torn 48Noelia) i fa una crida a tota la classe sobre si el text està bé, la resposta dels alumnes és coral i adequada. La mestra torna a insistir sobre la correcció d'aquesta alumna fins que sorgeix una opinió discordant al torn (59Isabel) i la mestra demana que la resposta s'argumenti, i al final la mestra dona la resposta. El mateix esquema es repeteix a partir del torn (68Pau) que vol aclarir un dubte sobre el que havia dit l'alumna Noèlia tot fent una reflexió (torns 70M i 72Pau) i demana que s'expliqui (torns 71M i 73M). La mestra fa una demanda (torn 75M) a partir de la qual l'alumne ha de donar la resposta, aquest contesta i la mestra avalua

la resposta tot fent un comentari. Un altre alumne vol contribuir a la correcció i la mestra li cedeix el torn, aquest respon correctament i la mestra en el torn (79M) amb *clar* dóna per tancada la seqüència de correcció del segon paràgraf del text a resumir.

M====>AEva ===>ANoelia====> M ====> AA====>M
pren rebutja llegeix fa una demanda resposta torna a
la iniciativa el torn el seu escrit a tota la classe coral preguntar

Alsabel, A====>M =====>Alsabel ====>M=====>Alsabel====>M
responen recull la resposta respon no comprèn respon replica la
diferenciadament negativa i li fa la resposta resposta
una pregunta

Alsabel=====>M =====>APau =====>M=====>APau=====>M
respon recull la resposta vol prendre rebutja el respon demana a l'alumne
i fa una reflexió el torn torn i continua que argumenti lseva
la seva pregunta resposta

APau=====>APau =====>A =====>M=====>APau=====>M
respon replica la resposta respon replica la resposta dóna fa una
que no s'adequa que tampoc acaba una resposta reflexió
al que vol la mestra de ser adequada

AXavi=====>M
respon avalua
adequadament positivament

Seqüència 5 (torns 79M, 80Noemí, 81M, 83M, 84Isabel, 85M, 86Eli, 87M, 88A9, 89M, 90A10, 91M, 92Pau, 93M, 94AA, 95Pau, 96M, 97Noemí, 98M, 99Noemí, 100M, 101Noemí, 102M, 103A11, 104M, 105Diego, 106M)

79M /.../ i no calia afegir eh? Eva? | vinga! l'altre Noemí!

80Noemí "per acabar el calçat s'adapta| al peu unes botes de muntanya trigaran uns mesos| a adaptar-s'hi que un altre més lleuger així ja estaran preparades per les futures excursions"

81M has entés bé? ||| Isabel has sentit el que deia la Noemí?

82Isabel sí

83M doncs venga què et sembla el que ha dit?

84Isabel ha dit molt

85M no| a vere no és qüestió de dir| molt o poc sinó el que ha dit si és important o no|| Eli! quina seria la idea principal|| espera un moment que ara comentarem el teu| quina seria la idea principal en aquest text?

86Eli que triga més en adaptar-se

87M que triga més aquest és el concepte que ens dóna que triga més a adaptar-se?

88A9 xxx

89M és això?

90A10 el calçat|| un consell és que:: que facin que:: comencin a adaptar-se des del primer dia a les botes i::

91M de quina manera?

92 Pau caminant| fent passejades

93 M passejades a la muntanya a pujar algun [cim?]

94 AA [no]no

95 Pau passejades per aquí pel carrer

96 M d'acord| llavors el que has llegit tu Noemí ho pots tornar a fer perquè la resta| la idea principal us queda clara a tots que és aquesta| a tots|| vinga Noemí!

97 Noemí "per acabar una vegada s'ha adaptat al peu unes botes de muntanya trigaran més a adaptar-s'hi així ja estaran preparades"

98 M creus del que hem dit quina era la idea principal| que que heu subratllat bé la idea principal?

99 Noemí xxx

100 M crida una mica més que quan vols déu n'hi do el que se't sent eh Noemí! vinga!

101 Noemí que unes botes de muntanya trigaran més en adaptar-se que unes botes::

102 M això es el que hem dit que era la idea principal?

103 A11 no

104 M sí| a vere les botes de muntanya triguen més en adaptar-se i per tant| i per tant| què Diego? ||| què ens aconsella? | si l'acabem de dir

105 Diego el calçat trigarà més en adaptar-s'hi xxx

106 M d'acord| la idea com a consell| Noemí ho veus i la resta ho veuen? || seria aprofitar de portar-les quan es fan passejades curtes|| perquè després no ens facin mal| aquest seria el consell| com el text ho diu| ens va donant diferents consells sobre com comprar unes botes de muntanya| portar-les doncs l'últim consell seria

aquest| que les| portem Mireia!| que les portem| abans| de portar-les a la muntanya
fent passejades curtes /.../

Per iniciativa de la mestra es corregeix el tercer punt de l'escrit també col·lectivament. Anomena una alumna perquè doni la resposta, implica una segona alumna, perquè corregeixi i al torn 84 en fa una avaluació negativa. La mestra fa la seva rèplica al següent torn tot fent una reflexió que implica que el criteri que ha seguit l'alumna no és correcte i li fa una pregunta per encaminar-la a la solució. L'alumna respon de forma errònia i la mestra realitza una altra pregunta per trobar la solució (torns 87M i 89M). La resposta ve d'un altre alumne A10 i la mestra torna a reformular la pregunta perquè s'especifiqui més la contesta i respon un altre alumne, la mestra insisteix a tornar a preguntar (torn 93M) i la resposta aquest cop és coral: *no no*. Es repeteix contínuament el mateix esquema de reflexió i pregunta per part de la mestra, perquè s'arribi a la resposta correcta fins que en el torn 106M la mestra dóna per tancada aquesta correcció en avaluar-la positivament. Com que se segueix sempre el mateix esquema no es presenta de forma gràfica.

Seqüència 6 (torns 106M, 107Xavi, 108M, 109Xavi, 110M, 111Xavi, 112M, 113Xavi, 114M, 115Noelia,116M)

106M /.../ qui sabria dir-me ara quants consells| els quatre consells ens dóna el text per comprar-nos unes botes de muntanya? | David! des de que us he posat per parelles esteu com:: a la lluna de València| què et passa Xavi per què estàs a la lluna de València? | encara no t'has despertat? | vinga doncs! el Xavi a vere si així et despertes quins serien els quatre consells

107Xavi pues escolteu amb atenció| que trieu la bota més adequada als als peus

108M l'estàs sentint Diego?

109Xavi aprofitar passejades per adaptar-se

110M per adaptar-se

111Xavi per adaptar-se| i aneu amb peus de plom

112M aneu amb peus de plom és un consell?

113Xavi no és el resum

114M seria el resum de tots els consells tot el que es vol dir| s'ha deixat un no? de consell|| digues Noelia

115Noelia el que dues persones| que que no comparteixin les mateixes botes

116M d'acord que seria el primer no? | que dues persones no poden portar les mateixes botes| cadascú ha de tenir les seves perquè s'han d'adaptar al peu sí? molt bé!||| doncs l'altre| l'exercici tres també el farem per parelles i després ho comentarem amb les altres parelles| si coincideix seria això que hem subratllat com a idea principal| posar-lo molt esquemàtic perquè només estem posant les idees| en l'exercici tercer|| i després el quart a partir del guió o esquema que hem fet| fariem ja el text resumit| sí? el text resumit si el que farà cadascú que el farà sol| però l'esquema primer el guió que farem servir| per després| construir el resum| el fareu en parelles| una vegada el tingueu fet| bueno ja us diré el que farem| vinga comenceu per parelles| a fer la part de l'esquema

A partir del torn 106 s'inicien una sèrie d'intervencions per arribar a la resposta correcta i la mestra anomena un altre alumne com ha fet en d'altres ocasions, l'alumne respon en tres tornos 107, 109 i 111. La mestra torna a adreçar una pregunta al mateix alumne, l'alumne contesta correctament i la mestra ho valora positivament, com és usual en ella, amb *d'acord* i *molt bé*, seguit d'una reflexió. A partir

d'aquest moment abandona la correcció col.lectiva i passa al treball individual.

La correcció col.lectiva que acabem d'analitzar sempre respon a un mateix esquema de pregunta-reflexió que permet l'alumne trobar la resposta, és per això que no la representem gràficament.

Segona observació

Seqüència 1 (torns 1A1, 2A2, 3M, 4A2, 5M, 6A1, 7M, 8A1, 9A2, 10M, 11A2, 12M, 13A2, 14M, 15A1, 147A2, 148M, 149A2, 150M, 151A1, 152A2, 153M, 154A1, 155M)

1A1 xxx

2A2 xxx

3M a veure el que sí teniu clar és la primera ordenació no? seria a on no coincidiu| al segon? al segon sí| ((va mirant alternativament el treball dels dos alumnes)) igual no? què fa|| què fa en el segon?

4A2 xxx

5M el segon?

6A1 bat els ous

7M ((assenteix amb el cap)) bat els ous eh! i llavors on no coincidiu és en el tercer

8A1 i el quart

9A2 (i aquí també)

10M en què no coincidiu exactament encara que sigui| en quina

11A2 ell creu que aquí per patates i l'ou i jo poso les patates aquí dintre de l'ou

12M aquí què està fent?

13A2 (posant l'ou)

14M posant l'ou amb la patata aquí ja és l'ou amb la patata| i aquí? || d'acord?

15A1 ((assenteix amb el cap))

147A2 xxx

148M què et sembla l'enciam és necessari o no?

149A2 no ho sé (però queda adornat) no?

150M sí bueno que el tinguis no vol dir que l'hagis d'utilitzar o no? | i també xxx paella i un ganivet no? ((L'alumne assenteix amb el cap i corregeix, la mestra mira cap al company)) què és una paellera el que fas servir? || què és?

151A1 una paella ((esborra i corregeix))

152A2 no porque es paella ((li diu al seu company))

153M mira en el en el punt primer que era on sortien tots els estris ((torna a mirar la feina del primer alumne)) [F Mireia| Mireia Rodríguez] que l'esteu comparant?

154A1 ((mira la mestra i li assenyala una cosa en el full)) (està bé?) aquí he posat xxx

155M sí pots posar xic ((amb el cap fa moviment de no estar gaire convencuda)) no és del tot imprescindible en aquest cas si agafen un pessic un xic ((la mestra va cap a una altra parella)) remeneu| o remeneu-li

La mestra s'acosta a una taula per tal d'identificar possibles errades, detecta divergències entre els dos escrits i realitza una pregunta per

tal d'arribar a la solució. L'alumne respon de forma incorrecta i la mestra torna a refer la mateixa pregunta fins que el company contesta adequadament; la mestra en fa una avaluació positiva en forma de gest seguit de la repetició de la resposta. La docent segueix corregint els aspectes en què no convergeixen els dos alumnes (l'ordenació de l'escrit), la mestra demana on és el problema (10M) seguidament A2 explicita el problema, la docent fa una pregunta per arribar a la solució i al torn 14M la mestra dóna la solució i l'alumne A1 assenteix davant la proposta de la mestra. Al final de la classe torna a corregir a aquesta parella, l'alumne fa una demanda i a 148M la mestra fa una pregunta de doble resposta. L'alumne A2 no sap contestar i fa una altra pregunta i en el torn 150M la mestra reflexiona i detecta un altre problema. Realitza una pregunta de vocabulari, l'alumne A1 dóna una resposta, la mestra remet a una eina per trobar la solució. L'alumne A1 fa una altra demanda i la mestra respon no gaire convençuda i en fa una reflexió.

M====> A ==> M====> A ====> M ====>A2
pren la iniciativa respon torna a respon avalua explicita
i realitza una incorrectament preguntar adequadament positivament el problema
pregunta i fa una demanda

M====> A1====>M====>A2====>M====>A1====>M
fa una pregunta i assenteix pregunta no sap reflexiona respon remet
finalment dóna respondre i detecta un altre al diccionari
la solució problema i pregunta

A1====>M
fa una respon
demanda i fa una reflexió

Seqüència 2 (torns 16A, 17M, 18A3, 19M, 20A4, 21A3, 22M, 23A3, 24M, 25A3, 24M, 25A3, 26M, 27A3, 28M)

16A3 Montse Montse primer es bat l'ou?

17M primer es bat l'ou i després les patates o primer les patates i després l'ou| primer bat l'ou i tu l'has fet a l'inrevés||| en aquest cas té importància si primer es posen les patates o es bat l'ou?

18A3 en aquest cas no

19M ((mira a A4)) en aquest cas no tindria tanta importància| no?

20A4 (però aquí hi ha l'ou)

21A3 (això d'aquí)

22M no en aquí si us hi fixeu bé en el dibuix sí que hi ha una petita:: diferència

23A3 és que aquí hi ha l'ou i després les patates

24M tu l'havies fet d'aquesta manera? l'havies posat

25A3 no xxx ou

26M l'ou|| o no?

27A3 no

28M en aquests dos sí que l'ordre fixa't que aquí ja està trencat pel dibuix| hi ha una diferència ((s'adreça en veu alta a tota la classe)) a les i.lustracions si heu comparat si no diu cadascú raona perquè heu fet aquest ordre amb el company una vegada jo estigui d'acord cadascú també amb l'ordre que hauria d'anar| us expliquen un i després l'altre un| com| oralment eh! no per escrit| les els passos que ho seguirem en la recepta escrivim aquí? seguirieu en la recepta| primer en primer i després l'escriviu una acció que la recepta la fem de forma ordenada hi havia dos tipus de verbs que podríem utilitzar

L'alumne pren la iniciativa i demana a la mestra sobre un problema d'ordre del text, la mestra creu que no és gaire important i així ho fa saber a l'alumne mitjançant una pregunta al torn 19M, la resposta rep la rèplica del company de correcció A4. La mestra li dóna la raó perquè hi ha un dibuix que marca l'ordre, seguidament demana a A3 què és el que ha posat, la resposta no es correspon amb la il.lustració que estan treballant. En el torn 28M la mestra remet a partir d'una pista a la correcció per parelles.

A3 =====>M=====>A =====>M=====>A3 i A4=====>M
pren respon i resposta torna a repliquen reflexiona
la iniciativa pregunta correcta preguntar amb els alumnes

A3 =====>M=====>A =====>M =====>A=====>M
comenta pregunta respon torna a demanar respon comenta el que s'ha
de fer

Seqüència 3 (torn 39M)

39M fixa't en el que has escrit repassa una mica xxx espero| que li passa ((l'alumna agafa una goma i corregeix))| podries especificar una mica més cadascun dels passos| i no no córrer córrer repassa't una miqueta abans i especifica una mica més cada un dels passos

La mestra centra l'atenció de l'alumna sense donar pistes, l'alumna reacciona i corregeix, seguidament la mestra detecta un altre problema i dóna pistes per a la correcció.

M=====>A =====>M

Centra l'atenció de l'alumne corregeix detecta
un altre problema i
dóna pistes per a la
correcció.

Seqüència 4 (torns 40A5, 41M, 42A5, 43M, 44A5, 45M, 46A5, 47M)

40A5 ((va cap a a la mestra que està dreta i li dóna el full escrit)) xxx

41M ((li assenjala amb el dit una part del full)) si són dos ous? poseu-ho al plat?

42A5 poseu-los

43M ah?

44A5 no sé com s'escriu?

45M si aleshores si està aquí si has sabut posar posa-ho poseu-los també el saps posar el saps posar encara més però poseu aquí és que has posat poseu o poseu ((un altre nen a la mestra que està a la dreta))

46A5 poseu ((riu))

47M poseu-los

Un alumne pren la iniciativa i demana la correcció de la mestra, aquesta assenyala on hi ha el problema, fa una petita reflexió i llegeix el que ha posat perquè s'adoni de l'errada. L'alumne contesta correctament i la mestra tot seguit en fa una valoració positiva amb un element paralingüístic *ah*. Tot i que l'alumne ha respost correctament s'adona que no sap com s'escriu, la mestra no li facilita la resposta, el fa reflexionar per encaminar-lo a la solució, seguidament en el torn 47 la mestra la dóna directament.

A =====>M=====>A =====>M

<i>Pren la iniciativa</i>	<i>assenyala l'error</i>	<i>respon</i>	<i>valoració</i>
	<i>reflexiona i llegeix</i>	<i>correctament</i>	<i>positiva i</i>
	<i>on hi ha l'error</i>		<i>dóna directament</i>
			<i>la solució</i>

Seqüència 5 (torns 48A3, 49M, 50A3, 51M, 52A3, 53M)

48A3 eh eh batir els ous| batir o és batre

49M de batir l'infinitiu no és batir és batre

50A3 aquí és l'imperatiu

51M no aquí és l'infinitiu| tallar amb un ganivet les patates| llavors és l'infinitiu no seria imperatiu

52A3 batir l'infinitiu

53M batre! si tu ho fas en imperatiu diries talleu amb un ganivet les patates llavors seria bateu amb| i llavors| si si dius tallar i l'altre seria batre infinitiu ((se'n va la nena al seu lloc))

Un alumne presenta un dubte, la mestra dóna la solució directament, aquest respon de forma no correcta, l'ensenyant replica amb una avaluació negativa i una reflexió sobre el que hauria de ser. L'alumne contesta, però no utilitza la forma correcta i seguidament la mestra dóna directament la resposta, seguida d'una reflexió.

A =====>	M=====>	A =====>	M=====>	A =====>	M=====>
<i>Presenta</i>	<i>dóna</i>	<i>respon</i>	<i>avaluació</i>	<i>respon</i>	<i>dóna</i>
<i>un dubte</i>	<i>la solució</i>	<i>incorrectament</i>	<i>negativa</i>	<i>incorrectament</i>	<i>la solució i</i>
			<i>i reflexiona</i>		<i>reflexiona</i>

Seqüència 6 (torns 56A6, 57M, 58A6, 59M, 60A6, 61M, 62A6, 63M, 64A6, 65M)

56A6 ((demana que la mestra vagi al seu lloc)) batre els ous

57M aha!

58A6 bateu-los no? ((esmena l'errada)) i després diu aquí tira el:: és que no sé com es diu

59M llença l'ou| perquè l'ou la clara i el rovell ja junts que seria l'ou! no?

60A6 poso que llença

61M o barreja perquè aquí de fet| pots dir que llença l'ou i el barreja amb les patates

62A6 vale!

63M i això fixa't talleu les patates a trossets o trossets|| aquí posa trossets| com ho diries?

64A6 trossets

65M ((assenteix amb el cap, /.../))

La demanda de correcció del text escrit ve de l'alumne, la mestra respon amb un element paralingüístic *aha* que funciona com a valoració positiva. L'alumne torna a preguntar sobre un element de vocabulari i la mestra respon directament la solució seguida d'una explicació. L'alumne insisteix per esbrinar més concretament la resposta, la mestra en el següent torn puntualitza la resposta més adequada al context de l'escriptura, l'alumne amb la seva resposta *vale* deixa per tancada la seva demanda. La mestra continua mirant el text d'A6 i detecta una errada ortogràfica, fa una pregunta de doble resposta, seguidament llegeix el que hi posa perquè l'alumne s'adoni del problema, aquest respon correctament i la mestra avalua positivament amb un gest.

A =====>M=====>A =====>M=====>A =====>M
Demanda valoració demanda resposta demanda resposta,
de correcció positiva directa i de concreció detecció d'errada,
explicació pregunta
i lectura

=====>A =====>M
resposta avaluació positiva
correcta

Seqüència 7 (torns 65M, 66A7, 67M)

65M ((/.../ un alumne s'ha aixecat i va cap a la mestra per ensenyar-li la feina)) repassa a veure si has posat tots els estris que surten| també es pelen les patates a trossets petits fixa't que diem trossets o trossets?

66A7 trossets

67M ((assenteix amb el cap)) i fixa't en els en els amb els verbs allò que hem dit abans si en tots has anant utilitzant la mateixa forma verbal o has canviat una forma verbal per una altra /.../

Un alumne pren la iniciativa d'anar a la mestra perquè corregeixi el seu text escrit. Aquesta no dóna la solució directament i convida l'alumne a revisar el seu escrit en funció del criteri que li acaba de donar. Seguidament detecta un problema d'ortografia que intenta que l'alumne resolgui a partir d'una pregunta de doble resposta. L'alumne respon correctament i la mestra en fa una avaluació positiva amb un gest al mateix temps que explicita un altre criteri per corregir un problema de formes verbals.

A	=====>	M	=====>	A	=====>	M
<i>Pren la iniciativa</i>		<i>detecta un problema,</i>		<i>respon</i>		<i>avaluació</i>
		<i>conduex a la revisió,</i>		<i>correctament</i>		<i>positiva</i>
		<i>detecta un segon problema</i>				<i>i detecció</i>
		<i>I fa una pregunta de doble</i>				<i>d'un altre</i>
		<i>resposta.</i>				<i>problema</i>

Seqüència 8 (torns 67M, 68A4, 69M, 70A4, 71M, 72A4, 73M, 74A4, 75M)

67M ((/.../ un altre alumne A4 s'acosta a la mestra dreta i li ensenya el full)) xxx és un bol?

68A4 sí

69M no! el bol seria aquell que és més| més fons||| no el setrill quin seria mira| vés al teu lloc| vés al teu lloc seu que ara vinc ((li diu a un alumne que se li ha acostat, torna

amb l'alumne que estava atenent)) ensenya'm els els quin seria el setrill dels tres? no l'has escrit al teu vocabulari?

70A4 sí

71M l'has escrit on és?

72A4 aquí

73M agafa la fitxa xxx l'has escrit? ((agafa el full del nen)) llavors quin serà d'aquests?

74A4 aquest?

75M ((assenteix amb el cap))

Un altre alumne pren la iniciativa perquè la mestra li corregeixi el text. Aquesta li formula una pregunta de vocabulari per guiar l'alumne cap a la resposta, l'alumne respon incorrectament. La mestra en fa una avaluació negativa molt categòrica i passa a explicar el perquè a partir de l'ajut d'una il.lustració o del vocabulari individual que cada alumne elabora al llarg del curs. La docent demana que s'identifiqui el mot que portava el problema, l'alumne el localitza i la mestra en fa una valoració positiva.

A =====>M=====>A =====>M =====>A
*Pren la detecta un respon avalua negativament respon amb
 iniciativa problema i incorrectament i encamina l'alumne a trobar una pregunta
 fa una pregunta la resposta a partir d'eines i una
 pregunta*

=====>M
*avaluació
 positiva*

Seqüència 9 (torns 119M, 120A7, 121M,122A, 123M, 124A, 125M)

119M no la batedora seria l'estri elèctric ((va cap a un altre alumne que està assegut A7)) xxx joc o lloc| eh primer lloc o en primer joc?

120A7 en primer lloc

121M joc

122A no el primer

123M no| però tú m'estàs preguntant joc què es un joc per anar a jugar o un lloc| la primera situació que serà joc o lloc?

124A lloc

125M ((assenteix amb el cap altres nens fan cua al seu voltant perquè els corregeixi))

La mestra detecta un problema de correspondència so-grafia i formula una pregunta que conté dues possibles respostes. L'alumne contesta encertadament, la mestra no entén la solució i repeteix la resposta no correcta. L'alumne s'adona que no ha comprès i especifica la resposta. La mestra a partir d'una explicació torna a preguntar amb una qüestió de doble resposta, l'alumne respon correctament i la mestra en fa una valoració positiva.

M=====>A=====>M=====>A=====>M =====>A=====>A
Detecta respon no entén torna a pregunta respon avaluació
un problema correctament la resposta respondre correctament positiva

Seqüència 10 (torns 130M, 131A8, 132M, 133A8, 134M, 135A9, 136M, 138A8, 139M, 140A9, 141M,142A9)

130M doncs vinga! Compara primer el text la part escrita ((fa assegure a tos els nens que té pel voltant, s'acosta a una taula))

131A8 (ella ho ha fet d'una manera i jo d'una altra)

132M ah heu fet formes de guarnir-la

133A8 jo he posat julivert per xxx

134M al voltant julivert

135A9 al costat

136M molt bé cadascú ha posat el que ha volgut|| quina diferència hi hauria quant a la preparació les ordres a que heu fet entre tu i ell?

137M l'has comparat amb el teu company? ((ho diu dirigint-se a uns altres alumnes i torna a la parella que acabava de corregir)) però està està millor un que l'altre?

138A8 diferent

139M diferent eh? millor|| torna a llegir i mira si hi ha algun moment que has canviat la forma d'explicar-l'ho| xxx a veure si ho trobes entre els dos| x::t David! Has comparat ja?

140A9 ((la nena agafa un llapis per corregir)) batir i aquí era talleu| si aquí he posat batir i aquí era talleu| bateu

141M home! si tu has començat explicant "poseu l'oli a la paella amb el ganivet talleu les patates amb la forquilla batir els ous"|| no té molt sentit no?

142A9 ((agafa la goma per esborrar i corregeix))

En el torn 130M la mestra pren la iniciativa d'anar a corregir, una parella d'alumnes no coincideix en l'escrit i demana a la mestra que actuï com a àrbitre en la correcció. En el torn 137M fa una pregunta per ajudar a corregir, a 139M la mestra incita a la revisió del text. L'alumne intueix un problema d'ús de formes verbals, finalment la mestra a 141M fa una reflexió sobre la correcció que s'ha fet i l'alumne esmena.

M=====>AA =====>M=====>A=====>M =====>A
Pren demanen pregunta per intueix reflexió sobre corregeix
la iniciativa ajut ajudar i condueix el problema la correcció
cap a la revisió

Seqüència 11 (torns 143A3, 144M, 145A3, 146M)

143A3 ((s'aixeca i va cap a la mestra i li demana una cosa)) xxx

144M està acabada de fer no bullida no! [F està cuita] ((la crida perquè ja marxava al seu lloc)) cuita Sílvia ((va cap a la taula de la Sílvia)) a:: la quantitat de truita que poses o:: de temps de què parles? aquí en el quant

145A3 de temps

146M llavors? || ((assenyala l'escrit de la nena, aquesta es mostra dubtosa)) això ho havíem treballat bastant lo de la quantitat|| ((la nena esborra i fa l'esmena, la mestra ho mira i se'n va cap a revisar una altra parella)) et falta xxx

Demanda d'una alumna per la correcció, la mestra li respon, a continuació troba un altre problema d'ortografia i adreça una pregunta a l'alumna, perquè trobi la resposta, l'aprenent respon correctament i la mestra fa una reflexió assenyalant com a criteri un aprenentatge anterior i l'alumna corregeix correctament.

A =====>M=====>A=====>M =====>A
 Pren resposta , respon reflexiona corregeix correctament
 la iniciativa detecció d'un correctament
 problema ortogràfic i
 fa una pregunta

6.2.2.3. Síntesi de les actuacions de la mestra Montse

6.2.2.3.A. Actuacions de la mestra Montse

L'observació de les classes de la mestra Montse (vegeu annex 2) ens mostra una aula amb una gran concentració i silenci en les explicacions generals de la mestra i més enrenou quan els alumnes treballen per parelles. La interacció majoritària és la que es produeix entre la mestra i la classe en el seu conjunt, mentre que en el moment de la correcció individualitzada es dóna una major relació entre la mestra i els alumnes.

La metodologia de treball és bàsicament instructiva i en el cas de la correcció s'intenta fer d'una manera més inductiva.

Les activitats que s'han observat al llarg de les observacions de classe són les següents: activitats de generació d'hipòtesis (1), lectura silenciosa i comprensiva (1), exercicis de resumir (3), treball de l'estructura d'un text (1), expressió escrita (2), correcció dels escrits (2).

En els fragments en què es realitzen les activitats de correcció observem que la mestra Montse ocupa 130 intervencions d'un total de 281. Els torns més llargs els ocupa ella, en canvi les intervencions dels alumnes solen ser més curtes i sovint exposades a partir de la sol·licitació de la mestra, a través d'una pregunta o signe que l'aprenent entén com a cessió del torn per part de l'ensenyant, coincidint amb l'apreciació que fa Soulebé-Susbielles (1994) en el seu estudi. Segons aquesta autora es tracta d'una característica típica de

formes d'ensenyament tradicional on el mestre dirigeix i l'alumne executa. La distribució dels torns entre els alumnes és força proporcionada, no trobem una concentració dels torns en pocs alumnes, sinó que és bastant diversificada.

6.2.2.3.B El procés de correcció

La metodologia de treball d'aquesta mestra és bàsicament instructiva, directiva i en la correcció més inductiva.

El mode d'interacció és mestra-classe (majoritàriament), i quan els alumnes treballen sols mestra-alumne i alumne-alumne.

La correcció en la primera observació es porta a terme col·lectivament o individualment, amb un clar predomini de la correcció d'ordenació del text. En la correcció col·lectiva les seqüències de correcció són més llargues i impliquen diferents alumnes. La mestra no dóna la resposta immediatament, convida sovint a la reflexió sobre l'errada per trobar la solució; al final és ella qui sintetitza la resposta adequada i així acaba la correcció del fragment.

En la segona observació es prioritza la correcció per parelles entre els alumnes i la individual, amb una atenció final de la mestra de forma personalitzada que tanca el cicle de la correcció. Predomina la correcció d'aspectes com l'ortografia, la coherència i l'estructura.

El rol de la mestra és fonamental: aporta estratègies i dóna pistes per a una correcta correcció, intenta conduir els alumnes cap a la solució sense donar-la directament.

La mestra no assenyala els escrits amb cap anotació, són els mateixos alumnes els que van marcant i corregint a mesura que es detecten problemes.

Els diferents tipus d'enunciats que formula la mestra observada en l'activitat de correcció podríem agrupar-los en els següents blocs:

- Formula una pregunta a partir de la qual l'alumne trobarà la solució (seqüències I1, I2, I3, I5, I6, I7, II1,II8, II10, II11).
- Reflexiona sobre l'error per ajudar l'alumne a trobar la resposta (seqüències I1, I5, II1, II4, II5, II6, II7, II9, II10).
- Indueix l'alumne a la correcció a partir de la revisió del text (seqüències I2, II7, II10).
- Condueix a la correcció a partir de la comparació o comentari amb els companys (seqüències I4, I6, II2).
- Realitza una correcció directa tot donant la solució (seqüències I5, I6, II1, II4, II5, II6, II11).
- Formula una pregunta en la qual s'indiquen dues possibles respostes, de les quals una és la correcta, perquè sigui el mateix alumne qui doni la resposta (seqüències I5,I6, I7, I12, I13, I14, I16, II6, II7, II9, II12).
- Recomana l'ús d'alguna eina per arribar a la solució d'allò incorrecte (seqüències II1).
- Centra l'atenció de l'alumne en el lloc a corregir (seqüències II3, II4).
- Llegeix l'error perquè l'alumne s'adoni de l'errada (seqüències II4, II6).

Un cop analitzats els diferents fragments, observem que la mestra Montse és qui majoritàriament detecta els errors dels alumnes, encara que s'intenta que els mateixos alumnes o els companys dels alumnes arribin a realitzar aquesta tasca de detecció. La mestra s'encarrega de dinamitzar, arbitrar i concloure el procés de correcció. El paper de corrector de l'escrit l'ha de portar a terme l'alumne en escoltar les aportacions de la mestra. Aquestes aportacions es formulen majoritàriament o bé amb preguntes que condueixen cap a la solució o amb preguntes que contenen una doble resposta entre les quals hi ha la solució. La reflexió sobre l'errada aporta informació sobre el que cal esmenar o completar; aquest constitueix un altre dels mecanismes més utilitzats en les actuacions de la mestra. En altres ocasions ens acostem a una correcció més tradicional en què la mestra és qui finalment dóna la resposta, majoritàriament després d'haver formulat preguntes o de reflexionar sobre la falta; sol ser una cloenda de la mestra que tanca el procés de la correcció. També trobem una sèrie de situacions de correcció que es donen ocasionalment i que són força diversificades, com són: la inducció a la correcció entre companys, la de centrar l'atenció de l'alumne en el problema a esmenar, la lectura de l'error per conduir l'alumne a la solució, o bé la derivació cap a una eina que faciliti la tasca de corregir.

6.2.2.3.C. Els criteris de correcció

-La natura dels criteris

S'observen criteris de correcció diferents en les dues observacions, que es diversifiquen en funció de l'escrit a produir i dels objectius d'aprenentatge plantejats. Els que fan referència a aspectes d'organització i contingut del text es troben de forma predominant en

la primera observació. En la segona observació es dóna prioritat als aspectes d'ortografia, de concordança, de coherència i d'estructura.

-L'explicitació dels criteris

En la primera transcripció, els criteris observats s'expliciten abans de realitzar l'activitat escrita. A la segona observació, els criteris també sorgeixen al principi de l'activitat en boca de la mestra i com a recordatori d'un aprenentatge anterior; al llarg de la classe també van apareixent els criteris de forma explícita en boca de la mestra o de l'alumne (normalment incentivat per la docent).

Podem establir la següent tipologia de criteris:

- El criteri fa referència a un aspecte après anteriorment, que a partir de preguntes els nens expliciten.
- En algunes ocasions els criteris apareixen formulats mitjançant enunciats que denoten subjectivitat: *està millor que abans* (I12).
- Els criteris sorgeixen en boca de la mestra com a recordatori del que hauria de formar part de l'aprenentatge de l'alumne.
- Els alumnes fan referència als criteris de forma explícita.

-L'elaboració de criteris

Els criteris no s'elaboren conjuntament amb l'alumne; la mestra els dóna a conèixer i reflexiona amb els alumnes sobre la seva aplicació en l'escrit. En ocasions, apareixen els criteris en boca de la docent sense reflexió prèvia i sempre fent referència a aprenentatges anteriors.

-Tractament dels errors dels alumnes

Els errors són assenyalats majoritàriament per la mestra i són objecte de correccions de forma col·lectiva, per parelles o individualment (vegeu l'anàlisi del procés de correcció).

- Natura de correcció dels textos

La correcció en els textos es basa en components de contingut del text, de forma destacada en la primera observació, i, com ja s'ha apuntat anteriorment, del component lingüístic, d'organització, de coherència i de vocabulari en el cas de la segona observació.

-Funció de la correcció dels escrits

La correcció serveix per observar l'aplicació de coneixements transmesos anteriorment, es fa referència a aprenentatges anteriors que s'han de dominar per poder portar a terme una correcta correcció.

S'intenta que l'alumne aprengui a partir d'allò que se li corregeix, al mateix temps que es relaciona amb seqüències anteriors de gramàtica i ortografia que s'han de dominar per realitzar la correcció.

6.2.2.3.D Materials utilitzats

Els materials utilitzats són poc nombrosos i escollits o suggerits per la mestra, com són graelles d'autocorrecció i diccionaris.

6.2.3. ANÀLISI DE LES DADES OBTINGUDES EN LES OBSERVACIONS DE CLASSE DE LA MESTRA FINA

6.2.3.1. Comentaris generals

OBSERVACIÓ DE LA PRIMERA CLASSE DE LA MESTRA FINA

Professora: Fina	Núm observació: primera	Curs: 1999-2000
Data: 16-3-2000	Hora: 9-10	Nivell: 2n
Núm alumnes: 14		
Escola pública de Gavà		

Es tracta d'una classe de llengua catalana en un curs (2n) on sempre hi ha la mateixa mestra. Els nens i les nenes es troben asseguts en files d'un. Treballen de forma individual. Els materials que utilitzen són la pissarra, el llibre de text, llapis i color vermell, full de dictat i contes.

La mestra comenta a la investigadora, abans de començar la classe, que faran dues activitats: un dictat d'una frase que els nens han preparat a casa, i acabar una història de diferent manera.

La metodologia utilitzada és instructiva i força directiva, amb un clar predomini de la mestra. La impressió general és que es tracta d'una classe molt determinada per les rutines i els hàbits. Això fa que s'observi que els alumnes ja saben el que s'ha de fer en cada moment. Hi ha una gran interacció del tipus mestra-classe, i en menys quantitat del tipus mestre-alumne, reservada essencialment als moments de correcció. Predomina la correcció de l'ortografia, la coherència, l'estructura i la puntuació.

Els objectius de la sessió són treballar continguts d'ortografia a partir del dictat i el text narratiu.

Primera activitat:

- En l'exercici del dictat primer es fa una repàs oral de com s'escriuen les paraules, a partir de les preguntes formulades per la mestra, que que els nens responen.
- Dicta la mestra.
 - La mestra diu: *corregim en vermell*.
 - Un nen surt a la pissarra per corregir. La correcció és només ortogràfica.
 - La mestra dóna pistes de com s'ha d'escriure.
 - A continuació els nens corregeixen individualment el dictat.
 - Els alumnes ho tornen a copiar sense faltes.
 - Després cada nen diu a la mestra en veu alta quantes faltes ha tingut.

Segona activitat: L'activitat ve proposada pel llibre de text *Mega 2*, de l'editorial Vicens-Vives.

- La mestra, de forma oral, fa un recordatori del contingut de la lectura, a partir de preguntar als nens.
- Els alumnes han de buscar un acabament diferent al que proposa la lectura. La mestra comença la redacció i l'escriu a la pissarra (*L'àrab va a beure aigua del gep del seu camell...*) perquè els nens continuïn.
- La mestra es va passejant per les taules per mirar el que els alumnes van fent.
- Quan els nens acaben, la mestra els va cridant a la seva taula per corregir.
- Els alumnes que finalitzen l'activitat llegeixen un conte.

Altres observacions de la investigadora: La mestra havia explicat anteriorment que vindria a gravar-los. Em vaig col·locar al final de la

classe per tenir més angle visual. En el moment en què els alumnes anaven a corregir a la taula de la mestra em vaig posar al seu darrera a una certa distància per tal d'interferir el més mínim. Era la primera observació que feia en aquesta classe. En un primer moment els nens se'm van acostar i preguntaven en quin canal de la televisió sortirien i fins i tot els que estaven asseguts més propers a mi, de tant en tant, es giraven per saludar en silenci; afortunadament, això no va durar més d'uns minuts. Cal remarcar que són alumnes de Cicle Inicial i que aquesta reacció era del tot previsible. Els nens van entrar ràpidament en la rutina diària; com he comentat anteriorment. Cal apuntar que és una classe amb un fort assoliment d'hàbits.

El clima que es respira a la classe quan comença és de silenci i de treball. La mestra ocupa la seva cadira i corregeix des d'aquí el dictat preparat que fa un nen a la pissarra. Es corregeixen aspectes d'ortografia. Els altres alumnes esmenaran a partir del que escriu un nen a la pissarra. La correcció la fan els mateixos alumnes i amb un color diferent al que han utilitzat per escriure el dictat, preferentment vermell. Després copiaran el que han fet malament de forma correcta, a sota, una altra vegada. A continuació la mestra per ordre de llista va preguntant: *quantas faltes has tingut?*. La docent comenta que es posen molt contents perquè quasi no tenen faltes.

Quan els nens estan elaborant el text narratiu la mestra passa per les taules i fa una correcció de presentació a un nen que està assegut. A continuació la docent va cridant els nens des de la seva taula. La professora va llegint en veu alta el text mentre el va corregint. Primer fa una correcció totalment ortogràfica, assenyala les faltes i fa reflexionar els nens perquè trobin la solució; en algunes ocasions fa repetir la paraula perquè s'adonin si l'han escrit bé. Els aspectes del text que no són contingut del curs, com els accents, es corregeixen directament. Després la mestra repassa el contingut, per veure si és coherent o no, l'estructura i la puntuació (comes i punts). En altres ocasions corregeix paral·lelament tots aquests aspectes. Algunes

vegades, poques, se li *escapa* a la mestra la forma correcta i l'escriu directament. Totes les faltes es subratllen. Finalment, els nens tornen al seu lloc i corregeixen segons el que ha assenyalat la mestra. La mestra corregeix en vermell. La majoria de consultes que fan els nens a la mestra sobre aspectes ortogràfics fan referència a la *b* i la *v*. Els alumnes que no estan a la taula de la mestra i ja han repassat els seus escrits, llegeixen un conte. La correcció sembla eficaç, però és lenta; això fa que els altres alumnes que no estan amb la mestra es dispersin.

No hi ha temps per comentar la sessió perquè la mestra ha de vigilar els alumnes al pati.

Comentari de la mestra Fina sobre el visionat de l'enregistrament de la primera classe.

En aquest punt només es recull el contingut sense entrar en com ho diu i sempre per perfilar els resultats obtinguts en l'anàlisi de les observacions de classe.

Els elements que subratllem en el comentari del primer vídeo són:

- Els dictats preparats, sobre aspectes treballats, estimulen els alumnes a no fer gaires faltes.
- El criteri general que se segueix en la correcció és el de corregir-ho tot.
- La mestra comenta el fet de veure's fent de mestra en el vídeo.
- No sempre té temps de fer correcció individual perquè té 25 alumnes.
- La reflexió sobre la correcció es fa a la taula de la mestra, el nen corregeix al seu lloc i retorna el text a la mestra. Aquest és un procés lent.
- La mestra mai no dóna la solució de l'errada.

- La mestra apunta que la correcció que no es fa davant de l'alumne no serveix de gaire.

OBSERVACIÓ DE LA SEGONA CLASSE DE LA MESTRA FINA

Professora: Fina	Núm observació: segona	Curs: 1999-2000
Data: 1-6-2000	Hora: 9-10:30	Nivell: 2n
Núm alumnes: 25		
Escola pública de Gavà		

Es tracta d'una classe de llengua catalana en el segon curs de cicle inicial on sempre hi ha la mateixa mestra. Els nens i les nenes es troben asseguts en files d'una persona. Treballen de forma individual. Els materials que utilitzen són la pissarra, el llibre de text, llapis i color vermell, full de dictat, diccionari i contes.

La mestra comenta a la investigadora, abans de començar la classe, que faran dues activitats. La primera, un dictat d'una frase que els nens han preparat a casa i un exercici d'omplir buits de *v* o *b* i de vocabulari de noms col·lectius i individuals.

La metodologia utilitzada és instructiva i força directiva amb un clar predomini de la mestra. La impressió general és que es tracta d'una classe molt determinada per les rutines i els hàbits. Això fa que s'observi que els alumnes ja saben el que s'ha de fer en cada moment. Hi ha una gran interacció del tipus mestra-classe, i del tipus mestra-alumne en menys quantitat i reservada essencialment als moments de correcció. La correcció en aquesta sessió es centra en aspectes ortogràfics i de lèxic.

Els objectius de la sessió són treballar continguts d'ortografia i de vocabulari.

Les activitats que s'observen en aquesta sessió són:

- Primer recullen una activitat que havien de fer.
- La primera activitat pròpiament dita és un dictat preparat d'una frase:
 - Primer, la mestra fa un repàs de les qüestions ortogràfiques que sortiran al dictat.
 - Segon, passa a dictar la mestra.
 - Tercer, un nen surt a la pissarra a corregir.
 - Quart, cadascú corregeix el seu dictat.
 - Cinquè, cada alumne diu en veu alta el nombre de faltes que ha fet.
 - Finalment, copien la mateixa frase a sota un altre cop.
- Correcció de deures de forma col.lectiva.
- Exercicici d'ortografia sobre *v-b* i de lèxic (sobre noms individuals i col.lectius).

Altres observacions de la investigadora: Era la segona observació en aquesta classe i no hi va haver l'atenció a la càmera del primer dia. Em vaig col.locar al final de la classe, i en el moment de la correcció a la taula de la mestra em vaig posar al seu darrere i a una certa distància. La càmera va incidir poc en el comportament dels participants ja que en tot moment es va observar naturalitat. El clima de la classe era més sorollós que en la primera observació, els alumnes estaven més nerviosos perquè era un dia que feia calor i els costava mantenir el silenci i l'atenció.

La mestra des de la taula va corregint el dictat preparat que es fa a la pissarra i que els altres nens ja han fet i el van corregint amb un color. Es demana el nombre de faltes que ha fet cadascú. A continuació es corregeixen uns deures, que havien de fer a casa, de forma col.lectiva i en veu alta; la mestra els assenyala el que està malament o si els falta alguna cosa. Més tard es fa la correcció dels exercicis de *b* i *v* i de vocabulari que s'han fet en el llibre; la mestra

els corregeix a la seva taula i va cridant els alumnes, mentre els altres fan enrenou perquè la mestra no pot estar per ells. La docent orienta cap a la consulta del diccionari en el cas que no se sàpiga una paraula. A alguns nens se'ls ha d'ajudar a buscar perquè no en dominen l'ús. Quan miren al diccionari també els fa corregir els accents. Si els alumnes han vingut molts cops a la taula i no ho han esmenat, la mestra escriu directament hi posa la solució. Quan la mestra dóna la feina per acabada hi posa: *Vist, Bé* o *Molt bé*. Corregeix sempre en vermell. Els nens que esperen agafen un conte i després en fan una fitxa de lectura.

La mestra no té temps per comentar la sessió amb la investigadora perquè ha de vigilar el pati.

Comentari de la mestra Fina sobre el visionat de l'enregistrament de la segona classe

- Comenta que els nanos es veuen més moguts que en el vídeo anterior.
- Els alumnes van a la taula per corregir, els assenyala el que falta i el que no està bé.
- Creu que s'han de corregir totes les faltes del treball.
- Recomana la utilització del diccionari com a eina al servei de la correcció.
- Posa *Bé* quan la feina ja la dóna per corregida i acabada.
- Assenyala que és un grup al qual la feina se li ha de donar molt dirigida.
- Expressa que la feina de corregir és esgotadora per a la mestra i per als alumnes.

6.2.3.2. Anàlisi detallada de les seqüències seleccionades

A continuació anirem analitzant seqüències o fragments en què es donin activitats de correcció i es caracteritzaran, segons les accions que desenvolupen les persones que hi intervenen. Cada fragment anirà assenyalat per un número i pels torns que el componen.

Definirem les seqüències que analitzarem com una unitat en què la mestra i un alumne mantenen una relació pedagògica vinculada a la correcció d'aspectes del text escrit que s'està elaborant (vegeu annex 2).

En la primera observació, després d'un repàs col·lectiu de les possibles errades que es poden fer en el dictat, la mestra passa a dictar. El procés de correcció s'inicia en el torn 26M, a partir del moment en què la mestra corregeix el que fa un alumne a la pissarra i els altres han de corregir els seus escrits.

Primera observació

Seqüència 1 (torns 26M, 27A1, 28M, 29A1,30M, 31Inés, 32M, 33Inés i 34M)

26M un punt molt bé d'acord doncs vinga! ara sí que comencem a dictar ((dicta la frase))

((surt una nena a la pissarra i ho torna a dictar els altres miren per tal de corregir)) xxx

27A la t

28M una t a on? vinga li falta una cosa a tomàquet

29A un accent

30M un accent a on Inés?

31Inés a la e

32M toMAquet

33Inés a la a

34M a la a no al revés ((li marca amb el dit que és un accent greu /.../

La mestra un cop acabat el dictat inicia la correcció col·lectiva en què es repassa el dictat que ha fet una nena a la pissarra. La mestra pren la iniciativa en la correcció i focalitza l'atenció en una paraula a la qual li manca un element, adreça la pregunta a tota la classe i un alumne corregeix. La resposta és correcta però incompleta, per la qual cosa la mestra torna a fer una pregunta: li demana la solució a l'alumna que està a la pissarra. A continuació la mestra detecta una falta, l'alumna la troba i la mestra torna a repetir el mateix esquema anterior de situar la solució en la paraula a través d'una pregunta. La resposta de l'alumna és incorrecta i la mestra insisteix tot llegint la paraula amb èmfasi en la síl·laba corresponent a l'error; l'aprenenta respon correctament i corregeix, seguidament la mestra perfila la correcció.

M=====>A =====>M=====>A

Detecta una corregeix pregunta resposta
falta i fa una de forma correcta
pregunta incompleta

M=====>A=====>M=====>A

Detecta una corregeix dóna pistes respon
falta i fa una de forma correctament
pregunta incompleta i corregeix

Seqüència 2 (torns 34M, 35A2, 36M)

34M /.../ ((la mestra va passant per les taules observant el que escriuen els alumnes, a continuació s'acosta a la taula d'un nen i es queda mirant el seu treball)) jo no sé la veritat és que no ho entenc eh? ((agafa una goma i esborra el treball del nen)) fins on arriba la línia?

35A fins aquí

36M doncs l'has d'utilitzar fins aquí ((s'acosta a un altre nen))||| Miquel va! ((els nens van a la taula de la mestra perquè els corregeixi))

La mestra va passant per les taules i pren la iniciativa en la correcció d'un problema de presentació i en fa una pregunta, l'alumne respon correctament i la mestra seguidament en un to imperatiu assenyala al nen, perquè corregeixi bé tot repetint el que ha de fer.

M=====>A =====>M

*Pregunta sobre respon reflexió
una errada correctament i repetició
de la correcció*

A partir d'aquest moment els nens i nenes s'adrecen a la mestra, perquè els corregeixi a la seva taula de forma individualitzada.

Seqüència 3 (torns 37M, 38A3)

37M segur? mira com s'escriu aquí l'àrab| com ho has escrit tu? | amb la l'apòstrof o alludem o ajudem ajudam aquesta d'aquí que sona ajuda quina és?

38A3 xxx

La mestra detecta un problema i a través de la comparació condueix l'alumne cap a la solució que finalment ella mateixa dóna. En el mateix torn la mestra veu una altra errada i en fa una pregunta que conté dues respostes, l'alumne respon correctament.

M=====>A

Detecta resposta

un problema i correcta

condueix

cap a la solució.

Veü una altra errada

I fa una pregunta

Seqüència 4 (torns 39M, 40Andrea, 41M, 42Andrea, 43M, 44Andrea, 45M, 46Andrea, 47M, 48Andrea, 49M, 50Andrea, 51M, 65M)

39M així amb què s'escriu amb la x i la i al davant ajudem a aixecar-me|| aquí aquí què falta aquí|| no entre la a i la i

40Andrea t

41M la t? atxacar-me o aixecar-me ((li fa no amb el cap)) ESCOLTA QUE NO PODREM CORREGIR? | ((ho diu adreçant-se a la resta de la classe que feia enrenou)) l'Alex què fas aquí? a veure si no t'he cridat!

42Andrea una e

43M eh? una una altra e? com la de caixa| escriu caixa

44Andrea la a

45M ai! Andrea pensa! no em comencis a dir lletres així perquè sí

46Andrea una t

47M aquí una t? atxecar-me o aixecar-me?

48Andrea aixecar-me

49M quina lletra hi falta aquí que no sona encara que l'escrivim! I que també l'escrivim quan escrivim caixa quan escrivim peix quina lletra hi falta aquí que no sona

50Andrea la c

51M la c? mira pensa! ((agafa el quadern i li torna a la nena)) vés al teu lloc i pensa ((un nen va a la taula de la mestra))

65M i el camell li va dir no puc una altra vegada què passa aquí? || i una altra vegada aixecar|| i es va| muntar sobre| aquesta què li passa? | enganxa i sobre el camell i el camell i l'àrab es van fer amics i el camell li va xx un poble per salvar-lo||| t'has fet una mica d'embolic eh? Andrea! a veure l'àrab va beure aigua del gep del seu camell i l'àrab va dir aquesta| aquesta i la podem treure perquè has posat un punt vale?

Es tracta d'una seqüència en què es va repetint un mateix esquema de correcció. La mestra detecta una falta en una paraula i n'assenyala el lloc exacte, l'alumna respon incorrectament, la mestra l'avalua negativament i li proposa dues solucions. L'alumna torna a contestar incorrectament. La docent respon amb una pregunta que conté un element paralingüístic que fa la funció d'avaluació negativa, seguidament li demana escriure una altra paraula que conté el mateix problema perquè arribi a la solució, la nena torna a contestar incorrectament. La resposta de la mestra és una avaluació negativa en forma d'element paralingüístic seguit d'una reflexió, l'alumna torna a respondre incorrectament. La mestra replica amb una pregunta que denota una valoració negativa seguida d'una altra pregunta que conté dues possibles respostes. La resposta de l'alumna és incompleta i la mestra torna a insistir en la falta que s'ha de solucionar a partir d'una explicació, l'alumna segueix sense esbrinar el problema i finalment la mestra es cansa i la deriva cap a la reflexió al seu lloc. En el torn 65M l'alumna torna cap a la mestra i aquesta li comenta la mateixa errada detectada anteriorment i que no ha resolt juntament amb un

problema de contingut i puntuació. Finalment dóna pistes per a la seva correcció.

M=====>A =====>M=====>A=====>M=====>A=====>M
Detecta una respon avaluació respon avaluació respon avaluació
falta i assenyala incorrectament negativa incorrectament negativa negativa i
el lloc i proposa i proposa un reflexió
dues solucions exemple

A =====>M=====>A ===== M=====>A =====>M =====>M
resposta avaluació resposta pregunta resposta avaluació torna a veure
incorrecta negativa incompleta incorrecta negativa i la mateixa
proposa dues deriva cap a falta i d'altres
solucions la reflexió de les quals
en dóna pistes
per la correcció

Seqüència 5 (torns 52M, 53A4, 54M)

52M això està a la pissarra eh!

53A4sí

54M doncs mira repassa't aquesta primera frase fins aquí que està escrita a la pissarra perquè t'has equivocat dues vegades! ((un nen va a la taula de la mestra))

La mestra detecta en un altre alumne un problema i el convida a revisar-lo a partir del que hi ha escrit a la pissarra i li assenyala el nombre de faltes que té perquè arribi a la resposta.

M=====A

*Detecció respon**d'una falta**proposa una**eina de correcció**i li assenyala**el número de faltes*

Seqüència 6 (torns 55M, 56A5, 57M, 58A5, 59M, 60A5, 61M, 62A5, 63M)

55M ((la mestra va llegint el que ha escrit el nen)) "l'àrab va beure l'aigua del gep del seu camell l'àrab es va fer amic del camell i van seguir el viatge quan va|| passar"| aquí diu pasar| perquè digui passar ((assenyala la paraula amb el dit)) què hi va? | què hi hauria de posar?

56A5 una s

57M molt bé ((assenyala on ha de posar la s)) és la triBU bu amb què va?

58A5 amb b

59M "va atacar l'àrab i li va dir| la tribu|| es va|| es va a veure espera com es va fer amic del camell l'àrab es va fer amic del camell i van seguir el viatge quan va passar un temps una tribu va atacar l'àrab" aquesta d'aquí sobra vale? | "el camell i la tribu es va despistar i l'àrab i el camell es van salvar"| i a veure tu què vols dir? | que es van poder escapar de la tribu? no?

60A5 perquè es va ficar darrere d'una palmera

61M qui es va ficar darrere d'una palmera? | l'àrab i el camell?

62A5 i la tribu van seguir

63M bueno punt vale? | ara en lloc de posar-me aquesta frase d'aquí m'expliques| que l'àrab i el camell on es van amagar? darrere d'una palmera i es van poder salvar

d'acord? | explica-ho bé perquè com aquí no has explica't lo de la palmera doncs no s'entén vale? ((l'Andrea torna a la seva taula))

La mestra va llegint el que ha posat un nen en el seu escrit, en destaca una paraula que torna a llegir tal i com l'ha escrit l'alumne, li dóna la solució de com s'hauria de llegir i li demana què hauria de fer. L'alumne respon correctament, la mestra en fa una avaluació positiva (*molt bé*) i li assenyala el lloc on ha de fer la correcció. A continuació detecta una altra errada que destaca pronunciant la síl·laba on hi ha l'error amb èmfasi i fent-ne una pregunta; l'alumne respon a la demanda de correcció ortogràfica de forma encertada. La mestra segueix llegint l'escrit de l'alumne i detecta un problema de contingut i de puntuació, consulta amb l'alumne el que es volia dir i assenyala com a solució un punt i refer un fragment.

M =====>	A=====>	M =====>	A=====>	M
<i>Destaca</i>	<i>respon</i>	<i>avalua</i>	<i>corregeix</i>	<i>detecta</i>
<i>una paraula</i>	<i>correctament</i>	<i>positivament</i>	<i>bé</i>	<i>un problema</i>
<i>i en fa una lectura</i>		<i>assenyala el lloc</i>		<i>de puntuació i</i>
<i>tal i com s'ha escrit,</i>		<i>de correcció.</i>		<i>de contingut</i>
<i>en dóna la solució</i>		<i>Detecta una errada i</i>		<i>i el deriva cap</i>
<i>i fa una pregunta</i>		<i>la destaca amb èmfasi</i>		<i>a la correcció</i>
				<i>individual</i>

Segona observació

Des del torn 1M fins el torn 39, es fan paleses les normes que conformen els criteris de correcció del dictat.

Seqüència 1 (torn 40M)

40M Albert seu bé! Guillem surt ((surt un nen a la píssarra i torna a dictar))||| què Guillem com s'escriu aquest el (el nen ho corregeix i posa la lletra correctament)

La mestra assenyala directament la falta que cal esmenar i anomena el mateix alumne que està fent l'escrit (en aquest cas el dictat) perquè corregeixi la incorrecció.

M =====>	A
<i>assenyala</i>	<i>corregeix</i>
<i>la falta</i>	<i>encertadament</i>

Seqüència 2 (torns 41Marc, 42M, 43Marc, 44M, 45A, 46M, 47C, 48M, 49A, 50A, 51A, 52M, 53Sergi)

41Marc xxx

42M què passa Marc?

43Marc que és una b| que ben és una b

44M a veure què vol dir que he vist el cel ben blau

45A que que si no fos ben llavors seria vent d'aire

46M exacte i quan dic ben blau a què em refereixo molt blau o poc blau?

47C molt blau

48M molt blau no és que estigui fent vent i el cel estigui blau|| vinga! llavors aquest ben si no és l'aire com s'escriu?

49A5 amb b alta

50A5 amb b alta

51A7 b alta

52M Sergi?

53Sergi amb b alta ((el nen esborra la lletra de la pissarra i la col.loca bé tal com li assenyala la mestra a continuació la mestra segueix dictant))

Un alumne pren la iniciativa en la correcció del dictat sense que la mestra li hagi cedit el torn, a continuació la mestra demana el motiu de la seva intervenció sense cessió del torn, l'alumne assenyala que hi ha una incorrecció i dóna la solució. La mestra fa una demanda de reflexió sobre la paraula en el context de la frase. Un altre alumne dóna una resposta adequada i seguidament la mestra en fa una avaluació positiva: *exacte*. A continuació la docent fa referència al significat de la paraula a corregir a partir d'una pregunta de doble

resposta, i la resposta és coral. La mestra seguidament en fa una reflexió, torna a parlar sobre la incorrecció i tres alumnes responen de forma espontània en tres torns seguits, però la mestra passa a donar el torn tot anomenant un alumne que respon de forma encertada i l'alumne de la pissarra finalment corregeix.

AMarc=====>M====AMarc==== M====>A====>M====C
 Pren el torn pregunta sobre assenyala la fa una resposta avaluació resposta
 la intervenció incorrecció demanda adequada positiva i coral
 i dóna la resposta pregunta

====>M====AAA====>M====ASergi====>AGuillem
 avaluació Resposta demanda respon corregeix
 positiva adequada correctament
 reflexió i torna
 a demanar la
 resposta

La correcció es realitza col.lectivament a partir de la detecció d'un problema en un alumne i amb l'ajut de la mestra per arribar a la solució tot reflexionant sobre el problema.

Seqüència 3 (torns 58A, 59M, 60A)

58A novo| novo| novel

59M com que novel!

60A núvol!

Un alumne detecta un problema i llegeix l'errada, la mestra fa una avaluació negativa de la incorrecció i un altre alumne dona la resposta.

A =====>M=====>A
detecta un avaluació resposta
problema negativa adequada

Seqüència 4 (torns 61M, 62AAA, 63M)

61M punt i final| aquest accent que has posat on va?

62AAA a la u

63M molt bé doncs vinga /.../

La mestra assenyala un problema, la resposta ve d'un conjunt d'alumnes de la classe, la mestra en fa una avaluació positiva i utilitza l'imperatiu *vinga* perquè es faci efectiva la correcció.

M =====>AAA=====>M =====>A
Assenyala un resposta avaluació corregeix
problema adequada positiva

Des d'aquest moment fa una correcció més individualitzada a partir d'una altra activitat escrita. Els nens i nenes van cap a la taula de la mestra, perquè aquesta els corregeixi.

Seqüència 5 (torns 63M, 65M, 66A8, 67M, 68A8, 69M)

63M /.../ ((una nena A8 va a corregir a la taula de la mestra que subratlla en vermell))
busca en el diccionari que falta alguna cosa /.../ ((mira la feina d'una nena A8 que ja
estava corregida i que ha anat a la taula de la mestra)) has mirat el diccionari sabó i
eren així els accents?

64A10 no

65M ah! /.../ QUE NO! encara no has entès pas res| què és això? (assenyala un
dibuix)

66A8 blat

67M blat? | què és blat?

68A8 cereal

69M la teva germana? vols dir que et va dir blat? em sembla que no eh? I això és el
que fas servir per rentar-te les mans sabó! /.../

La mestra subratlla en vermell les errades i condueix a la correcció de les mateixes a partir de la utilització d'una eina com és el diccionari. En el mateix torn que conserva la mestra el nen torna i la mestra en fa una avaluació negativa, assenyala el problema, l'alumne respon incorrectament, la mestra formula una pregunta per conduir a la correcció, reflexiona sobre la resposta i dóna la solució.

M=====>A8=====>M=====A8=====>M=====>A=====>M

Detecció i corregeix *avaluació* *corregeix* *avaluació* *respon* *fa una demanda,*
conducció *negativa* *torna a la mestra* *negativa i incorrectament* *reflexiona i*
 assenyala *dóna la*
 el problema *solució*

Seqüència 6 (torns 63M, 65M, 71M)

63M /.../| ((la mestra demana als nens que portin la feina que havien de fer sobre b-v els demana que facin un exercici sobre noms col.lectius i individuals els nens ho van portant a la taula mentre els altres van fent l'exercici, un nen Bernat arriba a la taula la mestra va corregint i subratlla en vermell)) aquestes paraules que t'he subratllat els hi falta alguna cosa vale? me les busques al diccionari a veure què falta||| tu sabrás /.../

65M /.../ busca una altra vegada a veure què li passen a aquestes paraules ((un nen A9 torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) que no| això no està bé així

71M ((un nen A9 torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) tot just al revés| i aquest també ((assenyala la falta)) I SI T'EQUIVOQUES ESBORRES I ESCRIUS BÉ NO ESCRIGUIS A SOBRE! /.../

La mestra subratlla en vermell a un altre alumne A9 els errors sense donar la solució, la mestra més endavant fa una avaluació negativa de la correcció feta i detecta un altre problema.

M=====>A=====>M=====>A=====>M

Detecta *corregeix* *avaluació* *corregeix* *avaluació*
errors *incorrectament* *negativa* *incorrectament* *negativa i detecta*
 un altre problema

Seqüència 7 (torns 63M, 64A10, 65M)

63M /.../ ((una nena A10 va a corregir a la taula de la mestra i aquesta subratlla en vermell)) busca en el diccionari que falta alguna cosa /.../ (mira la feina d'un nena A10 que ja estava corregida i que ha anat a la taula de la mestra)) has mirat el diccionari sabó i eren així els accents?

64A10 no

65M ah! ((la nena A10 es torna a emportar la feina /.../| ((una nena A10 torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra i li posa bé)) agafa el llibre però quan l'acabis de llegir no n'agafes un altre| busca un altra vegada a veure què li passen a aquestes paraules GUILLEM! ai Guillem!| ja se'm creuen els noms ja SERGI! ((un nen A9 torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) que no| això no està bé així ((li dóna la feina perquè ho corregeixi)) ((un nen torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) QUE NO! encara no has entès pas res| què és això? ((assenyala un dibuix))

La mestra detecta una falta i condueix l'alumna A10 cap a l'ús del diccionari, més endavant, però en el mateix torn, en fa una avaluació negativa i insisteix que no ha corregit correctament, més endavant fa una pregunta sobre la correcció que ha fet, l'alumna respon encertadament i la mestra amb un element paralingüístic en fa una avaluació positiva i més endavant marca el text amb *Bé*.

M=====>A10=====>M=====>A=====>M
 =====>A=====>M

Detecta una falta i condueix a l'ús del diccionari corregeix incorrectament avaluació negativa i fa una pregunta respon correctament valoració positiva torna el treball posa "Bé"

Seqüència 8 (torns 63M, 71M)

63M /.../ ((un nen A11 passa a la taula de la mestra a corregir i aquesta subratlla el que ha fet malament)) les que jo subratllo les busques||| busca en el diccionari /.../

71M /.../ ((un nen torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra) /.../ MIRA UN DOS I TRES|| a veure autobús| /.../

La mestra indica una sèrie de paraules que no estan ben escrites i demana a l'alumne A11 que faci la correcció amb l'ajut del diccionari. La mestra detecta un altre error, l'alumne més tard torna a ensenyar la feina i la docent assenyala clarament la falta.

M =====>A11=====>M =====>A=====>M

Indica unes paraules i condueix a l'ús del diccionari *corregeix* *detecta un error* *corregeix* *assenyala una falta i fa una demanda*

Seqüència 9 (torns 63M, 75M)

63M Albert si us plau!||| què has posat

75M ((/.../ un nen Albert torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) MÚsic què li falta a músic|| què pot ser qué li falti?

A partir de la frase *Albert si us plau!* la mestra fa una avaluació negativa del que ha escrit un alumne, en un altre torn detecta en el mateix alumne una falta i l'alumne dóna la solució.

M =====>AAlbert =====>M =====>AAlbert

<i>Detecció</i>	<i>corregeix</i>	<i>detecta</i>	<i>assenyala</i>
<i>d'una falta i</i>		<i>una falta</i>	<i>la solució</i>
<i>avaluació negativa</i>			

Seqüència 10 (torns 65M, 69M, 70A12,71M)

65M /.../ ((una nena va a corregir a la taula de la mestra que subratlla en vermell)) /.../
mira aquests primer de tot arregla'ls perquè mira com estan| busca aquestes paraules
al diccionari a veure com s'escriuen que els hi falta alguna cosa /.../

69M /.../ ((una nena A12 toma a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra))
què hi falta posar aquí?

70A12 l'accent

71M molt bé posa'l ((la mestra li ofereix un llapis i la nena corregeix a la mateixa taula
de la mestra /.../

La mestra detecta un problema a A12, el subratlla i el deriva cap a l'ús del diccionari, pregunta sobre la detecció d'una falta, l'alumne respon correctament, la mestra en fa una valoració positiva i l'alumne corregeix.

M =====>A =====>M =====>A =====>M =====>A
Subratlla corregeix detecta una respon avaluació corregeix
la falta i deriva falta i fa una correctament positiva
a l'ús del diccionari pregunta

Seqüència 11 (torns 71M, 72Sergi, 73M)

71M /.../ aquí què tens? Sònia! BOTÓ| a part de fer una lletra que no sé què sembla!
cada vegada pitjor! aquest accent què?

72Sergi tancat

73M justament! doncs vinga posa'l bé /.../

La mestra detecta un problema d'accentuació i de cal·ligrafia i en fa una pregunta enmig de demandes d'ordre, l'alumne respon i la mestra en fa una avaluació positiva.

M =====>A =====>M
Detecció d'un resposta avaluació
problema i fa correcta positiva
una pregunta

Seqüència 12 (torns 73M, 74A13, 75M)

73M /.../ ((un nen torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) botó! i
avió! ((assenyala les paraules en vermell)) vinga els hi falta alguna coseta en aquestes
paraules

74A13 un accent| un accent?

75M tu sabràs! busca-ho! ((i li dóna el llibre d'exercicis /.../))

La mestra assenyala dues paraules i indica el problema sense donar la solució, l'alumne respon amb una pregunta, la mestra segueix sense donar la solució i el condueix cap a l'autocorrecció.

M =====>A =====>M

*Assenyala fa una demanda conduïx a
on hi ha el l'autocorrecció.
problema*

6.2.3.3. Síntesi de les actuacions de la mestra Fina

6.2.3.3.A. Actuacions de la mestra Fina

El clima general de l'aula és d'ambient de treball (vegeu annex 2). Es tracta d'una classe de llengua catalana en un curs on sempre hi ha la mateixa mestra. La metodologia utilitzada és instructiva i força directiva, amb un clar predomini de la funció magistral. La impressió de conjunt és que es tracta d'una aula molt determinada per les rutines i els hàbits. Això fa que s'observi que els alumnes ja saben el que s'ha de fer en cada moment. Es treballa preferentment de forma individual. Hi ha una gran interacció del tipus mestra-classe, i de mestra-alumne en menys quantitat i reservada essencialment als moments de correcció individual. Predomina la correcció de l'ortografia, la coherència, l'estructura i la puntuació.

Els objectius de la primera sessió són treballar continguts d'ortografia a partir del dictat i del text narratiu. A la segona sessió es treballen objectius ortogràfics a partir d'un dictat i d'un exercici d'omplir buits, a més es realitza un de vocabulari.

Les activitats que s'han vist al llarg de les observacions de classe són les següents: activitats d'ortografia (3), activitats de recordatori (1),

exercicis d'expressió escrita (1), correcció col·lectiva de deures (1) i correcció individualitzada (2).

En els fragments en què es realitzen les activitats de correcció observem que la mestra Fina ocupa 62 intervencions d'un total de 146. Els torns que manté la mestra són marcadament més llargs. Ulinchny (1996a) i Goffman (1981) apunten que qui té més poder ocupa més espai de conversa; aquesta superioritat en aquest cas la té la mestra, com ja s'havia comentat anteriorment. En canvi, les intervencions dels alumnes solen ser més curtes i sovint exposades a partir de la sol·licitació de la mestra, a través d'una pregunta o signe que l'aprenent entén com a cessió del torn per part de l'ensenyant (Soulebé-Susbielles 1994). Això indica una forma tradicional d'ensenyament on el mestre dirigeix i l'alumne executa, és una marca prototípica del discurs escolar.

La distribució dels torns entre els alumnes és força proporcionada, no trobem la concentració dels torns en pocs alumnes.

6.2.3.3.B. *El procés de correcció*

La mestra Fina basa les seves classes en un model d'aprenentatge transmissor, en què la mestra actua essencialment com a *vector d'informació* (Dabène 1984). La detecció de problemes a corregir es posa en mans de la mestra, que és l'encarregada de conduir la correcció.

En línies generals es mostra una correcció tradicional, perquè d'entrada s'observa la producció de l'alumne com una cosa a corregir, a redreçar, només es detecta el que manca i les errades. La mestra marca les errades per tal que l'alumne arribi a la solució.

El tipus d'enunciats que formula la mestra observada per arribar a la solució podríem agrupar la de la manera següent:

- Indica a l'alumne o subratlla, perquè es fixi en allò que ha escrit i arribi a la solució de forma individual (seqüències I1, I5,II4, II7, II1, II5, II6, II8, II9, II10, II11, II12).
- Realitza una pregunta en la qual s'indica que hi ha un problema (seqüències I4, II2).
- Formula una pregunta a partir de la qual l'alumne trobarà la solució (seqüències I1, I2, I3, I6, II2, II4, II5, II7, II12).
- Formula una pregunta en la qual s'indiquen dues possibles respostes, una de les quals és la correcta, perquè sigui el mateix alumne qui doni la resposta (seqüències I3, I4, II2).
- Realitza la lectura de l'error, perquè l'alumne el descobreixi (seqüències I6, II3, II12).
- Recomana l'ús d'alguna eina per arribar a la solució d'allò incorrecte (seqüències I6, II5, II7, II8, II10).
- Indica el tipus d'error detectat per facilitar la recerca de la solució (seqüència I1).
- Utilitza la comparació de l'errada amb la paraula ben escrita per conduir a la solució de l'error (seqüència I3).
- Reescriu la paraula, perquè l'alumne s'adoni de l'error (seqüència I4).
- Reflexiona sobre l'error per ajudar l'alumne a trobar la resposta (seqüència I4).

- Realitza una correcció directa tot donant la solució (seqüències I3, I8, I21, II5, II10).

Un cop analitzats els diferents fragments, descobrim que la mestra Fina centralitza la correcció dels errors tant en tasques de correcció col·lectiva com individualitzada. L'alumne és qui s'encarrega d'executar la correcció que assenyala la mestra a través de diferents mecanismes que s'han recollit en les tipologies anteriors. Així doncs, trobem de forma majoritària fragments on la mestra indica o subratlla allò que s'ha de corregir. En altres moments la mestra intenta situar la correcció a través d'una pregunta que condueix l'alumne cap a la solució. Observem correccions en què la docent a partir de diferents instruments, com és l'ús del diccionari, porta l'alumne cap a la correcció. En ocasions s'apunta directament la solució. S'apliquen preguntes que contenen dues respostes que faciliten a l'alumne la recerca de la resposta adequada. Altres formes de correcció més minoritàries en aquesta mestra les constitueixen els fragments en què pregunta per apuntar que hi ha un problema, la lectura de l'error per part de la mestra perquè l'alumne s'adoni de l'error, la indicació del tipus d'error per facilitar la correcció, la comparació de l'errada amb la paraula correcta, la reescriptura de la paraula amb dificultats i la reflexió sobre la falta.

6.2.3.3.C. Els criteris de correcció

- La natura dels criteris

Els criteris són similars sigui quin sigui l'escrit a produir i es refereixen essencialment a nivells d'ortografia, seguits en menor terme per la coherència, l'estructura i la puntuació.

- L'explicitació dels criteris

La mestra explicita els criteris que utilitzarà sobretot en l'activitat del dictat, en les altres tasques observades són implícits: la mestra fa sorgir els criteris a mesura que va corregint i no sempre són coneguts pels alumnes, fins i tot en ocasions no formen part del currículum del curs. La mestra és partidària de la correcció de totes les errades del text independentment del nivell dels alumnes tal com ho corrobora el seu comentari sobre el visionat del vídeo (vegeu annex 2).

- Elaboració dels criteris

Els criteris no s'elaboren conjuntament amb els alumnes, és la mestra qui els formula i dóna a conèixer en el moment en què detecta un error.

- Tractament dels errors dels alumnes

Tal i com s'apunta en l'apartat anterior els errors són detectats majoritàriament per la mestra i són objecte de correccions puntuals i individualitzades (vegeu procés de correcció).

- Natura de correcció dels textos

Es realitza una correcció dels escrits preferentment del nivell lingüístic i en concret de l'ortografia.

- Funció de la correcció dels textos

La correcció serveix essencialment per avaluar seqüències anteriors de gramàtica i d'ortografia.

6.2.3.3.D. Materials utilitzats

Els materials utilitzats són poc nombrosos i escollits o suggerits per la mestra.

6.2.4. COMPARACIÓ ENTRE LES ACTUACIONS DE LES MESTRES PACA, MONTSE I FINA

En aquest apartat es sintetitzen les actuacions de les mestres estudiades destacant els aspectes convergents i divergents de les seves actuacions. Aquesta relació de resultats no vol significar la pèrdua de la singularitat de les actuacions de cada mestra ni tampoc vol arribar a establir generalitzacions. La nostra pretensió es posar de costat actuacions de mestres de característiques similars per arribar al dia a dia de les mateixes en relació al nostre tema d'estudi.

ACTUACIONS CONVERGENTS

- La majoria dels torns es troben en boca de la mestra la qual cosa denota formes d'ensenyament tradicionals.
- El rol de les mestres en la majoria d'ocasions és la detecció dels errors.
- Les mestres utilitzen pocs materials per a la correcció, la que realitza classes a nens més grans és la que n'utilitza més.
- El material que empen totes les mestres és el diccionari.
- Les docents intenten que l'alumne arribi a la correcció sense donar la solució directament.
- L'alumne ha d'acabar el seu procés de correcció amb el vistiplau de la mestra.
- L'ortografia ocupa un lloc destacat en la correcció juntament amb altres aspectes.
- Els alumnes executen la correcció.
- Els alumnes no participen en l'elaboració de criteris de correcció.
- La funció de la correcció del text escrit és la de consolidar aprenentatges anteriors.

ACTUACIONS DIVERGENTS

- Els mecanismes que utilitzen les mestres perquè els alumnes s'adonin dels errors es diversifica segons les mestres.
- Dues de les mestres diferencien els criteris de correcció segons el text a corregir, en canvi la docent d'alumnes més petits corregeix tots els aspectes.
- Només una mestra marca gràficament els escrits, les altres dues assenyalen els errors o bé indiquen la seva situació.
- Dues de les mestres opten per un treball de correcció força individualitzat, en canvi la mestra de Cicle Superior prefereix un treball conjunt amb el grup classe o bé per parelles tot i que s'observen també actuacions individualitzades.
- Les mestres de Cicle Inicial i de Cicle Superior solen explicitar els criteris de correcció, en canvi la de Cicle Mitjà fa sorgir els criteris de forma abrupta segons el text a corregir i l'alumne.

Figura 40. Síntesi de les convergències i divergències de les actuacions de les tres mestres.

6.3. TRIANGULACIÓ DELS RESULTATS

A través de l'exposició de l'anàlisi de les entrevistes (apartat 6.1.) hem pogut obtenir informació sobre les creences més consolidades sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i en especial de la correcció i sobre les possibles contradiccions en la construcció de coneixement per part de les mestres. També hem analitzat les observacions de classe (apartat 6.2.) que ens han portat a la definició de les actuacions de les mestres estudiades en el moment de la correcció del text escrit. Cots i Nussbaum (1999) i Cots i al. (1989), ens mostren que existeix una clara relació entre la manera en què els professors construeixen el seu coneixement en les entrevistes i la seva actuació a l'aula, cosa que a partir d'ara veurem en la comparació dels resultats del nostre estudi.

En el capítol cinquè, dedicat a la metodologia, hem justificat la triangulació com la part final del procés de l'anàlisi de dades (vegeu l'apartat 5.3.). Part de la triangulació feta en aquest estudi es troba en els apartats 6.1.4. (la comparació entre els pensaments de les mestres Paca, Montse i Fina) i 6.2.4. (la comparació de les actuacions de les tres mestres). En el present punt volem aportar de forma destacada el que seria l'objectiu fonamental de la nostra recerca: la relació entre les creences i les actuacions dels mestres de primària pel que fa la correcció del text escrit.

De cada mestra s'anirà comparant el que declaren com a creences i la seva actuació dins de l'aula tot observant punts de coincidència, d'allunyament o de dubte. Tot això a partir de les anàlisis que s'han anat portant a terme en els apartats anteriors.

Hem realitzat un ampli recorregut per les dades que la mestres ens ha proporcionat al llarg de l'estudi. Cadascuna de les anàlisis ens ha portat a uns resultats que ens han dibuixat per una banda, les creences dels mestres sobre la correcció del text escrit. Per una altra banda, hem vist les actuacions tot comparant-les amb les

declaracions orals. Més endavant intentem caracteritzar els punts més rellevants de cada docent i que d'alguna manera la singularitzen.

6.3.1. TRIANGULACIÓ DELS RESULTATS DE LA MESTRA PACA

La mestra Paca es declara una mestra a la qual agrada la feina que realitza. Les seves preferències a l'hora d'ensenyar se situen prioritàriament en les àrees artístiques i d'Educació Física. La seva actuació com a mestra de llengua catalana li ve donada per la situació de la seva escola, en la qual poques persones dominen aquesta llengua.

Considera l'assignatura de Llengua com a bàsica i facilitadora de l'adquisició d'altres aprenentatges de l'àmbit escolar així com articuladora del pensament de l'individu.

El nivell de llengua que ha de mostrar l'escola ha de ser el que correspon a una llengua estàndard, que aportí la riquesa que manca en els usos familiars i en l'entorn social dels alumnes. Sovint es detecta la idea d'una llengua vinculada a la normativa i a aspectes de correcció relacionats amb la mateixa, prioritàriament ortogràfics.

L'objectiu fonamental del treball sobre el text escrit en acabar l'etapa primària seria per a aquesta mestra l'organització mental de l'alumne abans de realitzar el text. Si comparem aquest pensament amb la seva actuació a la classe, observem que dóna importància a aquest aspecte però no sol ser prioritari com declara en l'entrevista.

Tot i haver rebut formació en l'àmbit de la Reforma, s'hi mostra força crítica, manté sempre una postura d'allunyament que es reflecteix en el seu discurs. La mestra pensa que la Reforma ha comportat una "baixada de continguts" i per tant també del nivell d'exigència als alumnes. A més, qüestiona el fet que sigui adequada en el seu entorn escolar. Tot això fa que la mestra tingui la creença que no ha modificat la manera d'ensenyar, sinó que el que ha canviat el context

de la seva escola, que li proporciona una persona de suport i un nombre reduït d'alumnes.

Pel que fa a la correcció, és partidària de corregir tot el que se li presenta en l'àrea de llengua sempre que li sigui possible i de forma immediata. El paper de la mestra en aquest aspecte és fonamental, serveix per detectar les errades i, en la majoria de casos, conduir cap a l'autocorrecció, una autocorrecció encapçalada per la revisió del text. S'intenta arribar a la correcció mitjançant la reflexió conjunta amb l'alumne, com un moment de revisió. Creu que fa una correcció diferenciada en funció de les possibilitats de l'alumne.

En referència als aspectes que la mestra Paca prioritza a l'hora de corregir el text escrit, hi trobem: presentació, organització, ordre i coherència, adequació, vocabulari i nexes, puntuació, variació, ortografia i estil. En diferents moments de l'entrevista la mestra entra en contradicció pel que fa als punts que prioritza: així, quan vincula la llengua a la normativa, sorgeixen els elements ortogràfics, però quan fa referència a l'experiència de la seva classe assenyala aspectes d'organització, de presentació i de puntuació del text deixant en un segon pla l'ortografia.

Reconeix la vàlua de l'ensenyament tradicional rebut amb uns resultats bons en la seva persona.

En general, no hem detectat gaires incongruències entre el que ha declarat la mestra Paca i el que hem vist fer a la seva classe.

S'ha observat a la classe, tal com s'entreveia en les declaracions de la mestra, que ella era la qui portava la iniciativa a l'hora de corregir i aquesta iniciativa servia perquè l'alumne engegés el seus mecanismes de correcció, unes vegades apuntats per la mestra, d'altres posats en marxa directament per l'alumne. L'alumne espera que se li corregeixi l'escrit, aquesta postura s'emmarcaria en el que Cassany (vegeu 2.1.4.) apunta com una actuació tradicional en la correcció. L'observació d'aquest fet ens mostra una contradicció amb el que la mestra declara en el comentari de l'observació del vídeo, en

el qual assenyala que la majoria de vegades són els propis alumnes que detecten els seus errors, però quan s'ha analitzat el que passa a l'aula es veu que és justament a l'inrevés (vegeu 6.1.1.). Aquest paper de la mestra com a correctora és assumit per ella mateixa tant en l'entrevista com en el comentari sobre el visionat del vídeo i és ratificat en la seva actuació.

Encara que manté una postura crítica sobre el que suposa la Reforma en l'actuació del dia a dia a la classe, podem entreveure alguns trets que mostren una certa influència de la Reforma en aquesta mestra, com són la possibilitat de donar una atenció individualitzada a l'alumne; encaminar aquest cap a la resposta adequada tot intentant no donar directament la solució, amb la utilització de tècniques de consulta com el diccionari, que faciliten la correcció; la diversificació de criteris segons el text a produir; la utilització de la reflexió per arribar a la solució tal i com declarava a les seves entrevistes i en el comentari sobre el visionat del vídeo, i la realització de la correcció en el procés de producció i no en el producte final (vegeu 2.1.5.).

Altres punts que indica el nou currículum no s'han observat a les classes de la mestra Paca, com són la reflexió conjunta entre nens i nenes d'una mateixa aula, o una correcció diferenciada tot depenent del tipus de text que s'estava treballant (vegeu punt 2.1.5.). En aquest sentit, no es detecta en les observacions de classe la declaració de la mestra que fa una correcció diferenciada depenent de l'alumne, els processos de correcció dels diferents alumnes són força similars.

Els criteris de correcció es manifesten en boca de la mestra, normalment fan referència a temes treballats a l'aula i solen tenir força càrrega subjectiva pel que fa a la manera com s'expressen. Hi ha una certa diversificació dels criteris, segons el tipus de text a treballar. Aquest punt el manifesta a les seves entrevistes i també es detecta en les diferents activitats de les seves classes, ara bé hi ha

un punt que coincideix en les dues observacions de classe i és la incidència de la correcció de l'ortografia.

Paradoxalment, en la percepció que té de la seva pròpia actuació a l'hora d'ordenar els diferents elements que constitueixen un text escrit apareix l'ortografia en els darrers llocs, mentre que en la realitat de l'aula la correcció de l'ortografia és una de les primeres coses que sorgeixen i mai en un segon pla com apuntava en la seva declaració.

En l'entrevista es mostrava crítica amb certs treballs posteriors a la correcció del text escrit, com la repetició de paraules o la formació de frases (veure torn 38P de la segona entrevista). Aquest punt no s'ha pogut confrontar amb la seva actuació, perquè no s'han fet activitats posteriors a la correcció del text escrit.

No s'ha observat el que apuntava la mestra en la segona entrevista sobre la motivació que realitza la mestra per a l'elaboració del text i que serveix a l'alumne per començar a escriure.

Si hem de caracteritzar aquesta mestra a partir de les seves declaracions i de les seves actuacions veiem que es tracta d'una persona que veu l'escola com un equip i expressa sovint les experiències comunes que l'identifiquen com a tal. S'observa el tarannà d'una mestra a qui agrada la seva feina i que prioritza una atenció personal amb l'alumne, la qual cosa es reflecteix en l'observació de classe de la correcció del text escrit. La relació amb l'alumne és força bona, com observem en les classes, on l'acostament tant físic com verbal és evident. Es declara crítica amb elements de canvi que propugna la Reforma perquè no casen amb la seva realitat escolar; en canvi no té cap inconvenient a declarar que els seus records d'estudiant, d'un ensenyament força tradicional pel que fa a la correcció, han estat positius perquè han aconseguit que els coneixements en aquest tema quedessin assentats en la seva persona. En resum, podem dir que es tracta d'una mestra que en línies generals ens mostra una correcció tradicional tant per la

manera d'enfocar-la (la mestra és qui detecta els errors i qui està capacitada per encetar la correcció), com per la visió que té de l'escrit dels alumnes com un element a redreçar sense tenir en compte els elements positius de l'escrit. Tot i aquesta perspectiva de la correcció, trobem en la seva actuació elements que s'acosten al model de la Reforma, com són l'atenció individualitzada i la reflexió amb l'alumne sobre la correcció.

6.3.2. TRIANGULACIÓ DELS RESULTATS DE LA MESTRA MONTSE

De totes les tres mestres de l'estudi, la mestra Montse és la que es declara més contundent a l'hora d'expressar les seves preferències en l'ensenyament i col·loca en primer lloc la llengua.

Les opinions de la mestra respecte a la llengua són força consistents i considera aquesta assignatura com a bàsica i facilitadora d'altres aprenentatges, igual que pensava l'anterior mestra.

Tot i que és partidària de l'ensenyament de la llengua estàndard, reconeix que les diferents varietats no són un impediment per al treball a l'escola.

La docent declara que l'expressió oral i escrita han de ser els objectius prioritaris del treball de la llengua. També apunta un procediment com és la redacció i els conceptes d'ortografia; aquest últim aspecte la vincula a un ensenyament més tradicional.

Considera que hi ha aspectes de la Reforma que són difícils de portar a terme, com l'atenció a la diversitat quan la mestra es troba amb tot el grup classe. Tot i això en el seu discurs intenta trobar vies alternatives a les dificultats que presenta la seva realitat escolar per facilitar la consecució dels objectius de la Reforma.

El pensament i l'expressió en termes de Reforma sorgeixen sovint en les aportacions orals d'aquesta mestra. No percep grans canvis a partir de l'aparició de la Reforma, les aportacions són de reflexió sobre la manera d'ensenyar, la metodologia, el treball a partir dels

diferents ritmes que presenten els alumnes... Igual que la mestra Paca, es mostra una mica escèptica en el que seria l'aplicació en la pràctica de la Reforma. Tot i aquest escepticisme intenta buscar solucions per a la consecució dels objectius de la Reforma en el seu àmbit escolar, perquè és una mestra que creu que en el fons la Reforma presenta punts positius per a l'ensenyament.

És partidària de realitzar una correcció en qualsevol escrit que se li presenti. Reconeix que no és possible la correcció de tots els components del text escrit i declara que estableix unes prioritats en la correcció en funció del que s'està treballant. Aquest aspecte s'ha observat a les seves classes i entraria en consonància amb els punts que marca el currículum oficial (vegeu 2.1.5.).

En explicar el procés que segueix en l'elaboració i correcció del text escrit destaca la motivació com una part important a tenir en compte. Aquesta mestra associa en diferents moments de l'entrevista la correcció amb l'ortografia i l'anomena *correcció ortogràfica*. L'associació d'idees entre correcció i ortografia és un fet que es dona tant en aquesta mestra com en l'anterior. Reconeix la dificultat de portar a terme una correcció individualitzada, encara que intenta fer-la; per aconseguir-ho limita l'espai de l'escrit. Així mateix és partidària de la correcció en el procés de producció de l'escrit, tal com indica la Reforma (vegeu 2.1.5.), però el seu context escolar no li ho permet. La mestra, com en el cas anterior, s'atorga el paper principal en la correcció d'assenyalar els problemes que es presenten en els escrits tal i com també es manifesta en l'observació de la seva aula. Reflexiona sobre si el temps que ella dedica a la correcció, tant a la classe com a fora, és prou efectiu, un pensament que també expressa la mestra Fina.

És una mestra que es destaca per la forta preparació de les seves classes. És la que dona més materials per a la correcció: fitxes d'autoavaluació, diccionari.

Els criteris de correcció els declara la mestra directament; els alumnes els coneixen gràcies a una fitxa d'autoavaluació, però no participen en la seva elaboració.

Pel que fa als aspectes que prioritza a l'hora de corregir el text escrit trobem la coherència i la puntuació, l'organització, la variació, l'ortografia, l'adequació, els nexes, el vocabulari, la presentació i la tipografia. En diferents moments de l'entrevista deixa entreveure que hi ha dues menes de correcció: una seria l'ortogràfica i en reconeix la importància; l'altra la constitueix qualsevol altre aspecte que sigui prioritari en l'activitat que s'està desenvolupant.

El pensament de la mestra pel que fa a la correcció s'emmarca en la línia que la correcció de l'error fa avançar en els aprenentatges (vegeu 2.1.4.1.). Tanmateix es mostra dubtosa quant al treball que posteriorment es fa sobre la correcció.

Els seus records d'estudiant pel que fa a la correcció s'emmarquen en un ensenyament tradicional i molt vinculat a l'ortografia.

En línies generals no s'han detectat en les actuacions de classe de la mestra Montse grans desfasaments respecte al que la mestra havia declarat a les entrevistes.

Tal i com expressava a l'entrevista, s'ha observat que la mestra intenta realitzar una correcció individualitzada, però no sempre li és possible pel gran nombre d'alumnes que té a la classe. El protagonisme de la mestra com a detectora de faltes que apuntava en les entrevistes, es corrobora en les observacions de classe. L'alumne és l'encarregat de portar a terme les indicacions que ha donat la mestra; es tracta, com en el cas de la mestra anterior, d'una postura tradicional tal com assenyala Cassany (vegeu 2.1.4.). Tot i que el protagonisme de la mestra a l'aula és evident, es detecta una gran abundància d'interacció que es crea a la classe i que ve donada per la cessió d'un espai important per als alumnes en què la mestra Montse ajuda a la construcció de conceptes mitjançant nombroses preguntes didàctiques.

La docent intenta a les seves classes portar a terme aspectes que ja considerava positius en la Reforma, com són l'atenció individual, la utilització de material de suport per a la correcció, el treball en grup, les graelles d'autocorrecció, la determinació de criteris diferents segons el text a produir i la reflexió conjunta mestra i alumne, alumne i alumne sobre l'errada, tal com ratifica en el seu comentari sobre el visionat del vídeo. No s'ha observat una actuació diferenciada en la correcció segons els alumnes.

S'ha vist com els criteris de correcció parteixen de la mestra i solen anunciar-se abans de la realització de l'activitat (com a recordatori d'aprenentatges anteriors, tal i com declara a les entrevistes i al comentari sobre el vídeo), tot i que en la correcció individualitzada poden sorgir-ne d'altres que es vinculen directament amb el text de l'alumne que s'està corregint.

A les seves classes s'ha observat una correcció col·lectiva, molt dirigida per la mestra, que no havia estat declarada com a forma de portar a terme la correcció.

Si haguéssim de caracteritzar la mestra Montse diríem que és una professional a qui agrada la llengua per damunt d'altres assignatures i això es reflecteix en la manera de portar les classes. És una mestra que quan té clar un tema de llengua és contundent en l'afirmació, però si no s'embolica en una sèrie de dubtes. De totes les docents investigades és la que està més d'acord amb la Reforma i qui la que té més assumida tant a les seves classes com a les seves declaracions. Mostra una gran preocupació i dedicació a l'hora de preparar les classes. Treballa el text escrit, pas a pas, tal com indica la Reforma, amb activitats prèvies, activitats d'aprenentatge i activitats de consolidació. La seva pràctica del text escrit s'acosta a alguns aspectes de la didàctica basada en les funcions, en el punt en què s'extreuen les característiques d'un text a través de la manipulació de textos reals. Tot i aquesta comunió amb la Reforma el seu paper a l'aula és profundament directiu.

6.3.3. TRIANGULACIÓ DELS RESULTATS DE LA MESTRA FINA

En un lloc destacat de les seves preferències a l'hora d'ensenyar, la mestra Fina situa l'Educació Artística.

Igual que les altres dues mestres, considera la llengua dins del currículum de primària com a bàsica i li atorga el paper de transmissora de coneixements.

Pel que fa a la llengua que s'ha d'ensenyar a l'escola, parteix del pensament de la Reforma que situa els aprenentatges a partir d'allò més proper al nen. En altres ocasions també sorgeix la seva formació en aspectes de la Reforma, com és en el moment que se li demana pels objectius de la llengua, uns objectius que relaciona amb la funcionalitat de la llengua. És la mestra que en les seves declaracions utilitza més vocabulari i expressions vinculats amb la Reforma. En la pràctica, la formació de la Reforma, que queda molt clara en el seu discurs oral, no té gaire correspondència en la seva actuació a la classe.

En el moment que se li demana en concret sobre la Reforma sorgeix la mateixa ambivalència de les altres dues mestres: la distància entre la teoria i la pràctica. Es contempen uns supòsits teòrics que, segons elles, estan força bé, però que topen amb la realitat de l'aula fent que en nombroses ocasions siguin difícils o impossibles d'aplicar. A part, aquesta mestra apunta el fet que la Reforma no està prou assimilada per la majoria dels mestres i això també és un motiu per a la seva difícil aplicació.

En referència a la correcció del text escrit, la mestra Fina té clara la seva actuació, tot depenent del treball escrit. En tots els tipus de treball que es realitzin la mestra mostra la seva actuació com a part principal que detecta l'errada. També ho declara en el seu comentari sobre el visionat de la segona observació, un pensament que també sorgia en les altres dues mestres. La correcció es realitza no en el transcurs de l'elaboració del text, sinó en el moment que s'acaba.

Aquesta actuació explicada de forma oral es correspon amb la seva actuació a l'aula.

Com ja havíem apuntat en l'apartat de la mestra Montse, la mestra Fina declara que el treball de correcció que es porta a terme no és prou efectiu. Qüestiona la manera de fer en aquest aspecte i creu que el que es fa no arriba als propòsits plantejats a nivell general i a nivell particular de la seva escola. De tots els punts que se li han plantejat al llarg de les entrevistes és en el que mostra un grau més gran de preocupació fins al punt que torna a reflexionar-hi en el seu comentari final de la segona entrevista.

Les dificultats a l'hora de corregir vénen donades pel nombre d'alumnes segons que declara en el visionat del primer vídeo i en l'entrevista. El procés de correcció que s'observa en aquesta cinta fa que la mestra constati que és lent (la mestra detecta l'error, el nen corregeix i retorna l'escrit a la mestra). Així mateix reconeix que la correcció que no es fa davant de l'alumne no serveix de gaire. En les observacions de classe s'ha pogut detectar un intent que els alumnes arribin a solucionar el problema del text escrit, a través de diversos mecanismes (preguntes, indicacions, subratllats, relectura de les errades, ús de diccionari...) (vegeu punt 6.2.3.), sobre els seus escrits perquè arribin a trobar la correcció dels mateixos, però sempre a partir de la mà directiva de la mestra.

La docent declara en el comentari sobre l'observació del vídeo que ella mai no dóna directament la solució, en canvi en la seva actuació a la classe observem situacions de correcció que tenen com a desenllaç la correcció directa per part de la mestra tot donant la solució de l'errada.

Els aspectes que declara prioritaris a l'hora de corregir el text escrit queden agrupats de la següent manera: la presentació i la tipografia; l'organització, l'ordre i la coherència; l'adequació, la puntuació i l'ortografia. Situa fora del currículum del Cicle Inicial els nexes, la variació i l'estil. Aquesta manifestació de prioritats entra en

contradicció amb altres declaracions de l'entrevista en què l'ortografia i la formació de frases constitueixen, al seu parer, els eixos bàsics de la correcció. En l'observació de les actuacions de classe veiem que hi ha una clara preferència pels aspectes ortogràfics, seguits de la coherència, l'estructura i la puntuació.

Els criteris de correcció vénen donats per unitats treballades amb anterioritat que segons la mestra han d'estar assolides, però reconeix que tot i així els alumnes tenen dificultats en la seva aplicació. No declara que aquests criteris es diferenciïn en funció del text escrit. En la seva actuació com a mestra a les classes veiem com el criteri que funciona a l'hora de corregir és el de corregir totes les errades (siguin o no dins del currículum de Cicle Inicial) i això ho corrobora en el seu comentari en observar la primera i la segona gravació de classe.

La Fina és una mestra amb un fort dirigisme a la classe, emmarcat per hàbits i rutines de treball que es realitzen dia a dia. Aquest aspecte, l'intenta justificar en el visionat de la segona cinta tot dient que el tarannà del grup ho exigia. El protagonisme de l'aula està en mans de la mestra, sobretot en la correcció del text escrit; aquest punt es deixa entreveure en les declaracions orals de la mestra, quan assenyala el seu paper corrector amb una clara involucració en aquest treball, així com en les observacions d'aula, on veiem una forma força tradicional de portar la classe en què la mestra dirigeix i el nen executa. No s'ha observat pràcticament interacció entre els alumnes.

Un dels aspectes que no sorgia en les seves declaracions era la utilització de materials que ajuden a la correcció. Aquest punt el detectem en les observacions de classe així com en el comentari del segon vídeo, en el qual perfila que és una eina al servei de la correcció.

El treball de correcció queda tancat en el moment en què la mestra posa una marca valorativa en l'escrit de l'alumne. Aquest punt ha

estat observat en les classes d'aquesta mestra i apuntat en el comentari sobre el segon vídeo realitzat per la mestra.

Es mostra crítica amb el treball de correcció que es feia quan ella era estudiant, que era la correcció directa, sense reflexió, i el treball posterior de copiar moltes vegades les errades. També cal apuntar que és l'única mestra que assenyala positivament un record de la seva experiència com a alumna: la de contemplar els aspectes positius que té el text. Tot i aquesta valoració no integra aquesta manera d'actuar a la seva classe.

Si comparem el que declara a les seves entrevistes, en les observacions i en els comentaris que fa sobre les observacions, hem de concloure que en línies generals és la professora que presenta una més gran incongruència entre les seves declaracions i les seves actuacions, sobretot pel que fa als aspectes que s'han de prioritzar en la correcció. Per una banda, sembla que té assumits aspectes de la Reforma, com ho mostra la claredat de conceptes i la utilització de vocabulari que s'hi relaciona en les seves declaracions; per una altra banda, en les seves actuacions de classe mostra un ensenyament força centrat en la seva figura, en el qual no s'observa la participació espontània del grup, el treball en equip o el tractament diferenciat segons les possibilitats de l'alumne. En les seves declaracions, sovint mostra la seva insatisfacció i la seva preocupació per la manera com s'està fent la correcció i perquè es tracta d'un treball costós; són exemples d'això el comentari final de la segona entrevista i el comentari sobre el visionat del vídeo.

CAPÍTOL 7

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

7.1. DISCUSSIÓ

Un cop finalitzada l'anàlisi de dades, cal veure quines aportacions hem trobat en l'estudi d'aquests tres casos de natura no generalitzable. La discussió es basarà en la relació entre el pensament de les diferents mestres, detectat a través de les entrevistes, i les seves accions, observades a les classes; tot això a partir de l'anàlisi comparativa apareguda anteriorment.

A les conclusions, es reflexionarà sobre la metodologia utilitzada, s'intentarà respondre a les preguntes d'investigació i es faran unes consideracions finals a partir d'aspectes diversos sorgits al llarg de l'estudi.

7.1.1. LES CREENCES DELS PROFESSORS I LES SEVES ACTUACIONS

En la segona part del capítol dedicat al marc teòric (vegeu apartat 2.2.), contemplàvem diferents estudis sobre les creences i les actuacions dels professors, i com han anat evolucionant fins a constituir-se com un camp de recerca especialment indicat per a l'anàlisi dels processos d'ensenyament-aprenentatge. L'àmbit de les

creences i actuacions dels professors constitueix el domini metodològic en el qual s'insereix la nostra investigació.

El lligam que s'estableix entre la teoria i la pràctica ha evolucionat en el sentit que els coneixements teòrics que es reben en la formació inicial i continuada passen a ser secundaris, a favor del coneixement que ofereix l'experiència a l'aula. D'aquí l'interès a centrar-se principalment en l'actuació del professor a l'aula, com la millor manera d'acostar-se al pensament del docent.

En aquest estudi s'ha tingut en compte el coneixement pràctic. Es tracta d'un coneixement plenament integrat en les mestres, que s'ha anat gestant al llarg de les seves pràctiques docents, i que determina el coneixement i les creences pel que fa a metodologia, alumnes, matèria i currículum. Aquest coneixement pràctic també podria provenir de l'experiència de les docents com a alumnes (Richards i Lockhart 1994), encara que en els nostres casos no s'ha revelat com a determinant. Tot i ser un coneixement marcadament individual, intentem trobar els trets comuns entre les mestres del nostre estudi. Aquest tipus de treball situa la recerca en el mateix terreny on les mestres mostren els seus pensaments i les seves actuacions i permet veure el mestre com a agent actiu i protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge.

En la recerca, el pensament ha estat extret mitjançant les entrevistes, les accions que s'han observat *in situ* i els comentaris de les mestres als enregistraments de les observacions d'aula que han complementat les dades sorgides.

Creiem que un tipus d'estudi que intenta esbrinar les creences i les actuacions dels professors ens acosta de forma molt valuosa a la realitat escolar, ens permet aprendre d'aquesta realitat i alhora proporciona als docents moments de reflexió de què difícilment disposen.

7.1.2. LA REFORMA

Un primer aspecte que la nostra recerca havia de tenir en compte era les creences que mostren les mestres sobre la Reforma, ja que aquest és el marc curricular en què s'inscriu la seva realitat escolar. El tema central de l'estudi -la correcció del text escrit- es reflecteix en el tercer nivell de concreció, que és en definitiva el nivell més concret, el que es porta a terme a les aules i que cada escola realitza a partir de les diferents variants que conformen el seu context. El fet que la correcció se situï en el tercer nivell de concreció explica que, en el currículum, només s'hi vagin apuntant pistes, que es poden interpretar com a directius a l'hora de corregir (vegeu 2.1.5). Aquestes pistes van sorgint en diferents apartats del currículum i fan referència a com s'entén la composició escrita, quin ha de ser el paper de l'alumne i del mestre en la correcció, com han de ser els criteris de correcció, quin ha de ser l'objectiu de la correcció en l'ensenyament primari, etc.

Tot i la formació en la Reforma, les mestres s'hi mostren crítiques i només incorporen part de les seves propostes. Tot el coneixement nou es filtra a través de les creences que els professors tenen amb anterioritat; és per això que donant únicament un nou currículum no es garanteix l'aplicació total del mateix i que el professorat canviï la seva forma d'actuar. Les mestres estudiades són partidàries d'una correcció amb atenció individual de l'alumne, però caldrien mitjans suficients i un nombre d'alumnes adequat perquè això es pogués portar a terme. Les docents mostren un coneixement del que és la filosofia de la Reforma, però troben que la seva realitat més immediata dificulta part del seu desplegament.

7.1.3. EL PROCÉS DE CORRECCIÓ

En el capítol dedicat al marc teòric es fa referència també a tot allò relacionat amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Hi descrivíem l'evolució en els estudis sobre els models de la

composició, que alhora es relacionen fortament amb els diferents enfocaments didàctics en l'ensenyament del text escrit, així com les diferents estratègies que s'utilitzen en l'elaboració del text i en concret la revisió. Aquest marc teòric ens proporciona una guia per a l'observació de les accions de les mestres a les seves aules.

Quant als models del procés de composició del text escrit, hem observat que les mestres opten per un model per etapes, força popular entre els llibres de text i en seminaris de llengua, tot remarcant el moment de la producció de l'escrit com a moment clau en l'ensenyament (vegeu punt 2.1.1.1.). Les mestres es declaren en les entrevistes de forma explícita dins de la línia dels qui consideren la llengua i en concret l'escriptura com un vehicle que permet el coneixement (vegeu punt 2.1.1.3).

Pel que fa als diferents enfocaments didàctics, les mestres no solen situar-se en un enfocament concret sinó que extreuen de cadascun tot allò que més s'adequa, segons els seus criteris, a la realitat de les seves aules, tal i com apunta Cassany (1993) en el seu estudi sobre la correcció del text escrit.

L'anàlisi de les dades obtingudes mostra que les revisions que es realitzen a l'aula són força puntuals, coincidint amb el que apuntaven en el seu estudi Rosat, Dolz i Schneuwly (1991) sobre la revisió de textos.

El paper de les mestres en la correcció continua sent bastant tradicional: no deixen que el seu paper es vagi reduint en la correcció del text escrit, sinó que mantenen un protagonisme clar en aquest procés (vegeu 2.1.4., 2.1.4.1 i 2.1.4.4.). La mestra Montse ja intenta que siguin els alumnes els qui practiquin la correcció entre ells, però, com apunta Cassany (1993), la poca experiència dels alumnes fa que sempre esperin la verificació de la mestra.

Tot i que hi ha diferents propostes sobre com enfocar la correcció a l'aula, les mestres mantenen, com hem dit, un paper força tradicional. Això fa pensar que potser caldria una formació didàctica

específica sobre la correcció del text escrit; per exemple, com observar aspectes positius del text (pràctica que la mestra Fina assenyala en l'entrevista com a molt favorable en la correcció, però que no utilitza) o com incorporar eines que afavoreixin l'autocorrecció (com la mestra Montse fa servir plantilles de comprovació -vegeu 2.1.4.5.C-, materials que s'adeqüen a la filosofia de la Reforma, encara que no s'han elaborat amb la participació dels alumnes).

El currículum oficial assenyala que el grau d'exigència ha de ser coherent amb el nivell al qual s'aplica. La mestra Fina és la mestra que més s'allunya d'aquesta concepció perquè corregeix aspectes que no són objectius del curs, ja que aplica una correcció exhaustiva.

Les mestres estudiades, malgrat que es manifesten bastant conservadores en la correcció, estan sotmeses a la influència de noves experiències educatives i a les diverses consideracions que ofereixen cicles, claustres i cursos de formació (Kagan 1992), que mica a mica van incorporant a la seva realitat escolar però no en la seva totalitat.

7.1.4. COMPARACIÓ DE LES TRES MESTRES

A continuació presentem un quadre comparatiu de les tres mestres en què apareix la seva caracterització professional. El quadre ens permet observar com docents amb una experiència professional similar i unes característiques de formació semblants (producte dels mateixos anys d'instrucció) convergeixen i divergeixen en aspectes del seu pensament i actuació a les aules pel que fa a la correcció del text escrit en català. Aquest quadre és una síntesi del que s'ha anat exposant més àmpliament al llarg de l'estudi.

En el quadre les tres mestres es caracteritzen a partir d'una sèrie de temes que han estat claus en l'estudi:

- Els anys d'experiència i els estudis que configuren la formació de les docents.
- Els temes que fan referència a la llengua i que mostren la manera d'entendre-la: el model de llengua que cal ensenyar, els objectius de la llengua.
- La reforma com a currículum que presideix l'activitat docent.
- Els elements que ens acosten a la correcció: la seva aplicació, el procés, el paper de la mestra, la finalitat, els criteris.

Al final del quadre s'apunten les diferències detectades entre allò observat i allò declarat.

Mestra	Paca	Montse	Fina
Edat	36	35	34
Anys d'experiència	15	13	12
Estudis	Magisteri. Especialitat de Socials.	Magisteri. Especialitats de Filologia i Educació Física. Llicenciatura en Filologia Catalana.	Magisteri. Especialitat de Filologia. Tres cursos de Filologia catalana.
Preferències en l'ensenyament	Educació artística i física.	Llengües.	Educació artística.
Concepte de llengua	Bàsica.	Bàsica.	Bàsica que facilita la resta d'aprenentatges.
Model de llengua que cal ensenyar	Una llengua rica.	La llengua estàndard.	La llengua més propera.
Objectius de la llengua	L'organització del text.	La comunicació i l'expressió oral i escrita	Comprensió escrita, l'expressió oral i escrita.
Creences sobre la Reforma	Suposa rebaixar nivells. No hi ha un canvi en la manera d'ensenyar. Funciona en determinats entorns.	No suposa grans canvis. Aporta reflexions sobre l'actuació. Seguir el ritme individual a partir de noves tecnologies.	Pensament contradictori.
Àrees on es realitza la correcció	A tots els textos, en especial els de llengua.	A totes les àrees.	A totes les àrees.

El procés de correcció	Immediat.	Diversificat en funció dels objectius.	Diversificat segons els objectius fixats i immediat. Valora la correcció d'aspectes formals i d'ortografia.
Paper de la mestra	Motivar, fer reflexionar, anotar i corregir l'alumne	Motivar i revisar la correcció de l'alumne. Oferir ajut a l'alumne.	Detectar, corregir i revisar.
Finalitat de la correcció	Reflexionar i consolidar aprenentatges principalment ortogràfics.	Millora dels aprenentatges.	Millora de l'ortografia i l'expressió escrita.
Els criteris de correcció	Manifesta els criteris abans de la tasca o en el mateix moment de corregir.	Explicita els criteris en forma de graelles	Posats per la mestra bàsicament sobre ortografia.
Discrepància entre allò observat i allò declarat	No hi ha grans discrepàncies entre allò declarat i allò observat. Qui detecta les faltes a les classes és la mestra i no l'alumne com declarava la mestra S'observen actuacions que s'acosten a la Reforma encara que en les seves declaracions s'hi mostra crítica. La correcció ortogràfica a l'aula s'observa com a punt important encara que la mestra no ho manifesta.	No hi ha grans discrepàncies entre allò declarat i allò observat. No hi ha una actuació diferent de la mestra segons els alumnes tal com declarava.	És la mestra que presenta més discrepàncies entre allò declarat i el que s'ha observat Les seves declaracions s'acosten al pensament de la Reforma però no les seves actuacions La correcció ortogràfica és clau, tot i que no ho considera prioritari en les seves declaracions

Figura 41. Quadre comparatiu de les creences i de les actuacions de les tres mestres

7.2. CONCLUSIONS

Quan ja arribem al final de la investigació hem pogut comprovar que l'estudi de les creences i actuacions d'unes mestres de primària pel que fa al text escrit dins del paradigma interpretatiu ha estat pertinent. Farem ara un breu repàs de quin ha estat el marc bibliogràfic en el qual ens hem recolzat en els diferents moments del nostre estudi. I després arribarem a les conclusions sobre la metodologia que hem utilitzat i sobre les preguntes que ens hem formulat.

L'adopció d'una metodologia qualitativa ens ha portat a la recerca de bibliografia sobre els mitjans més adequats per a la recollida de dades dins d'aquest paradigma, com són les entrevistes i les observacions de classe. Sobre **l'entrevista** destaquem els següents treballs: Mason 1996; Cohen i Manion 1989; Goetz i Lecompte 1988; Rincón, Arnal i Latorre 1995; Burgess 1988; Taylor i Bogdana 1986; Kvale 1996; Block 1994; Fontana i Frei 1994; Spradley 1979a i b; Matthey 1990; Pekarek 1993; Cots i altres 1989, mitjançant els quals s'han generat i recollit força dades relacionades fonamentalment amb el pensament de les docents. Aquest tipus d'estudi ha contribuït a un acostament, força desitjable, entre l'aula i la recerca mitjançant **les observacions d'aula** (Widdowson 1978; Cambra 2000). Un acostament a la realitat escolar que s'ha realitzat sempre mantenint les precaucions i les indicacions que proposa la bibliografia sobre el tema que ja s'han apuntat oportunament (Flanders 1970; Sinclair i Coulthard 1975; Nunan 1989; Cazden 1990; Alwright i Bailey 1991; Van Lier 1988). Pel que fa a **l'anàlisi de les dades**, hem adoptat fonamentalment les propostes de Déprez 1996; Cots, 2000; Ballesteros, 2000; Fairclough 1992; Py 1993 i 2000; Gajo 1997; Gajo i Berthoud, 1998; Gajo i Matthey 1998; De Pietro, Matthey i

Py 1989; Oesch-Serra i Py (1997); Moore 1997; Mondada 1995; Matthey 1990.

La possibilitat de **comparar** les dades obtingudes a través de les entrevistes i les observacions de classe ens l'ha ofert el camp d'estudi de les actuacions i de les creences (Woods 1986, 1996; Freeman 1989, 1991; Wittrock 1986; Spradley 1979; Van Lier 1988; Meijer i altres 1999; Burns 1992; Pérez 1987; Marcelo 1987; Pajares 1992; Yinger 1986; Hargreaves 1996; Clark i Peterson 1986; Johnson 1994). En aquest mateix marc de referències recolza la possibilitat de **triangular les dades** obtingudes.

La utilització dels diferents instruments i procediments qualitatius ha permès també la creació d'un espai de reflexió, poc habitual en el marc de l'escola, sobre un tema que preocupa i que forma part de la tasca diària dels mestres de llengua a primària.

A continuació farem una reflexió sobre la metodologia emprada i finalment contestarem les preguntes d'investigació a partir de l'anàlisi de les dades obtingudes.

7.2.1. CONCLUSIONS SOBRE LA METODOLOGIA UTILITZADA

El fet d'aplicar una metodologia de recerca qualitativa per dur a terme aquest treball ens ha aportat una nova visió del que pot ser una recerca en el món escolar. Aquest fet ha suposat també un canvi de la concepció que teníem del grup-classe, perquè ara ens ho mirem des d'un punt de vista més etnogràfic i això afavoreix que integrem la recerca en les nostres pròpies aules.

Des del moment que vam conèixer el paradigma interpretatiu en els cursos de Doctorat, en l'assignatura que impartia la Dra. Margarida Cambra, vam saber que seria el que més s'adequaria al nostre tipus d'estudi per tot allò que implicava d'acostament a les persones objecte de l'estudi i a la seva realitat quotidiana.

La dificultat en aquest tipus de recerca radica en el fet d'haver d'utilitzar un tipus d'anàlisi que sigui respectuós amb el marc de l'estudi de les creences i les actuacions i que no sempre és fàcil de trobar. Al mateix temps hem d'assenyalar que la interpretació de la realitat és el resultat d'una construcció personal, i s'admet l'ombra de la subjectivitat que hi pugui haver en aquest estudi, tal com indiquen també Colás i Buendía (1994) i Ballesteros (2000), entre d'altres. Un dels reptes d'aquest estudi ha estat no caure en una subjectivitat extrema.

Els resultats d'aquest treball són transferibles però no generalitzables, tal com apunten Erickson (1990) i Arnaus (1996). La investigació qualitativa no pretén arribar a abstraccions universals sinó veure les universalitats concretes i específiques a través de l'estudi de casos concrets i de la seva comparació. Com ja havíem apuntat al llarg d'aquest estudi, tampoc no era la nostra finalitat obtenir resultats d'aquesta naturalesa. Per tot això seria molt valuós i oportú que altres mestres de primària s'acostessin a aquesta manera d'estudiar la realitat en nous projectes que permetessin, si no la generalització dels resultats, sí augmentar el coneixement amb un nombre major de casos. Per arribar a aquesta situació, caldria crear espais de reflexió on els professors poguessin aportar la seva experiència i el seu treball; això seria convenient perquè tenen poc temps per a aquest tipus de recerca i per tant una manca d'hàbits en aquests temes.

L'aposta per aquest tipus d'investigació inclou una sèrie de dificultats relacionades amb el fet d'haver de treballar amb persones, la qual cosa implica unes obligacions ètiques per part de l'investigador sobre l'ús de les dades obtingudes. Cal informar al màxim els participants sobre els instruments que s'utilitzaran i les condicions de la investigació, però sense donar detalls que puguin influir en les dades. La situació d'investigació ha de permetre que les persones estudiades puguin beneficiar-se de la seva participació.

Un altre punt destacable fa referència a l'elecció dels mestres. En el nostre cas la predisposició favorable a participar en l'estudi i el coneixement de la investigadora afavoreixen la naturalitat en les aules observades i en les entrevistes realitzades. Les observacions, com ja hem comentat anteriorment, creiem que es van realitzar amb un màxim de normalitat, tenint en compte que a la classe es trobava una persona aliena. Aquesta mateixa impressió es desprèn de les entrevistes, que es realitzaven en llocs propers a les entrevistades i amb actituds adequades. A mesura que s'anava observant i entrevistant s'obrien noves àrees d'estudi que altres maneres d'investigar no proporcionen.

Cal assenyalar que aquest tipus d'estudi, des del primer moment, engresca els mestres i els acostava a l'investigació universitària des de la seva realitat més immediata i coneguda. L'aplicació d'una metodologia qualitativa creiem que afavoreix l'apropament del món escolar i l'universitari per l'aplicació de la metodologia en si mateixa. El món escolar sovint culpa l'universitari de ser massa teòric, de no conèixer suficientment la realitat escolar a la qual van dirigides bona part de les investigacions "teòriques" que tenen lloc a la universitat; per això creiem que és un tipus de recerca vàlid en ambdós àmbits.

7.2.2. CONCLUSIONS SOBRE LES PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

En el capítol 3 plantejàvem una sèrie de preguntes a les quals la investigació ha intentat donar resposta. El caràcter sintètic d'aquest apartat provoca la pèrdua de detalls que es troben al llarg de l'estudi i que són més evidents quan més a prop ens trobem de les dades originals. Conscients d'aquestes limitacions, intentarem respondre a les preguntes de la investigació.

Quines creences manifesten les mestres sobre la llengua a l'escola?

La creença més manifestada és la de la llengua com a eix bàsic que facilita i transmet el coneixement. Una creença que s'exposa sovint amb un marcat sentit instrumental, tal com assenyala la Reforma Educativa.

En dos casos es declara que el model de llengua que s'ha d'ensenyar a l'escola és l'estàndard, en canvi en un altre cas se situa en la línia d'utilitzar un model de llengua que s'acosti més a la realitat dels alumnes. El primer pensament és propi de les mestres que fan classes als nens més grans, a Cicle Mitjà i a Cicle Superior; la segona opció és característica de la mestra de Cicle Inicial.

Hi ha la creença generalitzada que la llengua es treballa millor en petit grup, en desdoblaments.... És a dir, el nombre d'alumnes condiona i facilita el treball de llengua a la classe i per tant el de correcció.

Quines creences manifesten les mestres sobre els canvis de la Reforma Educativa?

Per a les mestres estudiades, les propostes de la Reforma no han aportat grans canvis en la tasca diària. Una d'elles es mostra molt crítica amb la Reforma, la presenta com una forma de rebaixar nivells en l'ensenyament i constata que només funciona en certs entorns que li són favorables. En altres ocasions, les mestres reconeixen els valors positius de la Reforma i declaren algun element que han incorporat de la seva filosofia, com és la reflexió sobre el que s'ensinya o l'atenció individual. En altres casos, es mouen en un terreny més ambivalent: per una banda, en reconeixen

aspectes positius i, per una altra, la realitat escolar les porta a ser més crítiques i a seguir un ensenyament més tradicional, basat en el llibre de text essencialment. En definitiva, les mestres reconeixen aspectes positius de la Reforma, però declaren que no sempre s'adequen a la realitat escolar.

Quines creences mostren les mestres sobre la correcció del text escrit?
--

Una de les creences més generalitzades en la correcció del text escrit és que s'ha de fer de forma exhaustiva (en aquest punt trobem una divergència notable entre el que propugna la Reforma i el concepte de correcció que manifesten les mestres), immediata, diferenciada i individualitzada (aquests altres tres punts es troben dins de la filosofia del nou currículum, tot i que les mestres ho manifesten com maneres de portar la correcció sense que la Reforma hi hagi influït). En la majoria de casos portar a terme aquest pensament es veu frustrat per l'excessiu nombre d'alumnes a l'aula.

S'identifica en nombroses ocasions la correcció amb la correcció ortogràfica. S'atorga a l'ortografia un estatus especial en la correcció, encara que no sempre es digui explícitament per por a aparèixer com a mestres massa tradicionals. En les observacions de classe també es poden detectar correccions d'altres aspectes del text vinculats de forma essencial a l'organització, la presentació, etc.

Dues de les mestres pensen que la correcció serveix per consolidar o afavorir aprenentatges; per tant, es presenta com un procediment per a l'adquisició de conceptes de llengua.

Hi ha la creença general que la correcció que efectuen no sembla ser gaire efectiva i això comporta insatisfacció en les docents.

No s'ha detectat en les dades obtingudes que la manera de treballar la correcció per part de les mestres quan elles eren aprenenents hagi estat model per a la seva actuació.

Quins criteris segueixen les mestres a l'hora de realitzar les correccions?

Els criteris es diversifiquen en funció del text a corregir. En les mestres de Cicle Inicial i de Cicle Superior, la mestra és l'encarregada d'explicitar-los, apareixen de forma abrupta, solen anar carregats de marques de subjectivitat i sorgeixen a mesura que emergeixen les dificultats en la correcció del text escrit. La docent de Cicle Superior és l'única que els manifesta abans de la realització del treball i sol explicitar-los amb un suport escrit.

Quin és el paper de les mestres en la correcció?

La figura de la mestra és essencial en el treball de correcció i aquest rol és assumit tant per la mestra com per l'alumne. Presenta les següents funcions: detecta les faltes, facilita materials per a la correcció, ajuda a trobar la solució i avalua el producte escrit final.

Quina convergència hi ha entre el que les mestres declaren sobre la correcció i l'actuació que s'observa a les classes?

Les mestres declaren en les seves entrevistes que no donen directament la solució, encara que en les seves actuacions hi ha nombrosos casos on es manifesta aquesta correcció (sempre es presenta aquest tipus d'actuació quan les altres vies no han donat resposta). Les mestres intenten la majoria de vegades que l'alumne arribi a la solució, com es demostra en les seqüències analitzades en què es fan servir diferents camins per tal que l'alumne arribi tot sol a la resposta adequada. Aquests camins solen ser, de forma predominant, els següents:

- Es formula una pregunta que ajuda l'alumne a trobar la resposta.
- La mestra de Cicle Mitjà és la que fa servir més la lectura de l'errada; en les dues altres mestres aquest recurs s'ha observat poques vegades.
- Les mestres de Cicle Mitjà i Cicle Superior fan reflexionar sobre l'error; la mestra de Cicle Inicial ho fa en poques ocasions.
- La mestra de Cicle Inicial marca ella mateixa on hi ha el problema mitjançant senyals escrits; en canvi, les altres mestres prefereixen indicar-ho verbalment i que el nen faci la marca en l'escrit.
- Només la mestra de Cicle Mitjà apunta errors sense donar pistes; aquestes seqüències solen anar carregades de fórmules lingüístiques col·loquials que animen l'alumne a la recerca de la resposta.
- Les preguntes formulades a partir de dues possibles respostes són força generals en les mestres estudiades. Es tracta d'un recurs força comú en l'àmbit escolar, en què la mestra, que sap la resposta, formula una pregunta la solució de la qual és manifesta.

- Quant a l'ús d'alguna eina, l'única comuna a totes les mestres és el diccionari, i en un cas s'utilitza la graella d'autocorrecció. Com més grans són els alumnes més es diversifica l'ús d'aquestes eines.

Altres pràctiques minoritàries observats en la correcció del text escrit són:

- La revisió del text escrit per part dels alumnes, una pràctica poc freqüent i que força bibliografia apunta com un aspecte a tenir en compte en la millora del treball de correcció.
- La reescriptura dels errors.
- La comparació de l'errada amb la paraula ben escrita.

7.3. PROPOSTES PER A FUTURES RECERQUES

A continuació proposem altres vies de recerca que d'alguna manera arrenquen o tenen el seu origen en algun moment de la nostra recerca i que creiem que podem apuntar suggerències per a nous treballs.

Seria interessant ampliar aquest estudi a altres casos que poguessin perfilar informació per a la formació de professorat en la millora de la feina del mestre a les nostres aules. El mateix tema del nostre estudi podria servir com a tret de sortida de futures investigacions que ampliessin els mestres entrevistats i observats i en la mateixa línia d'estudi qualitatiu.

Una de les vies d'investigació que queda encetada i que creiem interessant seria l'anàlisi de les respostes de les mestres en el visionat de les seves actuacions a l'aula tant pel que fa als continguts com per les expressions que els contenen, així com la reacció que provoquen i les justificacions que les docents fan de la seva actuació.

Altres treballs, més de tipus experimental, podrien engegar propostes didàctiques de correcció aplicables a les aules a partir de les reflexions i de les accions de les mestres que s'han pogut analitzar al llarg del treball. En la mateixa línia de crear propostes de correcció, però amb un estudi més qualitatiu, seria establir seminaris on es mostressin aquestes idees, es seguissin i s'arribessin a integrar a les aules, tenint en compte els elements que proporcionen la seva integració en el pensament i en les actuacions dels mestres.

Una altra proposta d'estudi que ens sembla interessant és la de crear espais de reflexió a les escoles per tractar temes relacionats amb la realitat més immediata, que haurien de ser degudament avaluats per tal de transferir aquesta proposta a d'altres centres educatius.

Una recerca més d'observació seria la possibilitat d'estudiar el gest en el context de la correcció, les marques gestuals que possibiliten la

comprensió de certs missatges i que formen part de la idiosincràsia de l'aula.

En una línia d'estudi del que passa a les aules, es podrien observar també les expressions de les mestres per mantenir l'ordre a l'aula i sobretot com s'interromp el discurs per donar resposta a aquestes necessitats.

En definitiva i per acabar, creiem, vista la nostra experiència, que el treball conjunt de l'escola i de la universitat proporciona un enriquiment mutu i que han de ser moltes més les investigacions que segueixin aquesta línia ja que al cap i a la fi perseguim un objectiu comú: la millora del sistema educatiu.

7.4. CONSIDERACIONS FINALS

Al llarg d'aquest treball, hem pogut arribar a la conclusió que, malgrat la formació inicial i continuada a la qual tenen accés els mestres, el tema de la correcció és un buit que sol crear malestar perquè els mestres no creuen que ho estiguin fent bé. No s'adequen en les seves pràctiques a la filosofia de la Reforma i a més hi dediquen molts esforços i temps dels quals no extreuen prou resultats. Caldria, doncs, una formació especialitzada per ajudar a la tasca diària dels mestres de llengua en la correcció del text escrit. En relació amb aquest punt d'estudi, caldria tractar de forma específica, en seminaris de formació permanent de professorat, sobre els processos de composició escrita, processos que en la realitat de les aules estudiades semblen alinear-se més aviat en les tradicions escolars i es contradiuen amb les demandes i expectatives que la reforma del sistema educatiu ha introduït. Com assenyalen Palou i altres (2000), en el nostre estudi s'observa l'oposició freqüent entre allò que pertany al món de les idees i allò que les mestres constaten en la seva actuació a l'aula.

Perquè els canvis siguin efectius, les mestres necessiten temps per revisar les creences i pensaments sobre allò que fan. Per això creiem que l'interès de l'estudi de les creences i les actuacions dels mestres recau sobre la pràctica dels mateixos mestres en la mesura en què la descripció de les creences provoca un exercici de reflexió en el mestre i, com a conseqüència, el canvi en les seves actuacions a l'aula. Per això és necessari un gir en la mentalitat de la formació en el sentit de ser una eina més que aporti el temps de reflexió sobre la pròpia tasca que moltes vegades no tenen els mestres en actiu.

L'administració hauria de proporcionar aquest temps amb ajuts que facilitin el procés de reflexió, ja que els programes que ofereixen un

especialista per assessorar com posar en marxa una innovació no són suficients perquè els professors canviïn la seva imatge de com funciona la classe. Insistim que els ensenyants necessiten més informació i reflexió teòrica, més formació, més temps per experimentar, més possibilitats d'observar i de ser observats a l'aula per veure què és allò que funciona i el que no funciona en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

A tot això cal afegir que és evident que sense una predisposició al canvi per part dels mestres, el canvi no es produeix. També cal un esforç de l'administració per facilitar aquest exercici de reflexió quan és ella mateixa la que propugna la renovació. Creiem que s'haurien de potenciar i de recolzar estudis qualitius que s'acostin a les aules. Nosaltres hem intentat fer-ho al llarg d'aquesta investigació que aquí conclou. Aquest estudi ha estat un intent de posar un gra de sorra en aquest món meravellós que suposa la investigació en l'educació.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, J. M. (1985). "Quels types de textes?", a *Le français dans le monde*, núm. 192, pàg. 39-43

ADAM, J. M. (1995). "Hacia una definición de la secuencia argumentativa", a *Comunicación, Lenguaje y Educación*. núm. 26.

ADAM, J. M. (1978). "La cohésion des séquences de propositions dans la macro- structure narrative", a *Language Française*, núm. 38, pàg. 101-117.

ADAM, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. París: Nathan Université.

ALLAL, L. (1979). "Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application", a ALLAL, L. CARDINET, J. I PERRENOUD, Ph. (eds). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berna: Peter Lang., pàg. 130-156.

ALLWRIGHT, D. (1983). "Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview", a *Tesol Quartely*, vol. 17, núm. 2, pàg.191-204.

ALLWRIGHT, D. i BAILEY, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: CUP.

ALLWRIGHT, R. L. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.

ALLWRIGHT, R. L. (1980). "Turns, topics, and Tasks: Patterns of Participation in Language Learning and Teaching", a LARSEN-FREEMAN, D *Discourse analysis in second language research*. Newbury House, Rowley, pàg. 165-187.

ALZINA, P. (2000). "La formació permanent del professorat: entre la teoria i la pràctica", a CAMBRA, M. ; CAMPS, A. i RÍOS, I. (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, pàg. 45-57.

ANGULO, F. (1990). "El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa", a MARTÍNEZ, J. B. (ed), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, pàg. 85-89.

ARNAL, J. i altres. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología* Barcelona: Labor.

ARNAL, J. i altres (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

ARNAUS, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa* Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona

ARNAUS, R. i CONTRERAS, J. (1995). "El compromís ètic en la investigació etnogràfica", a *Temps d'educació*, núm. 14, pàg 33-60

ARTIGAS, R. (1997). "Un model de funcionament del discurs", a *Llengua i ús*, núm. 8.

BADIA, J. (1996). "Llengua escrita i currículum", a *Escola Catalana* núm. 11.

BALLESTEROS, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria ESO*. Tesi doctoral del Departament de didàctica de la llengua i la literatura. Universitat de Barcelona.

BARDIN, L. (1986). *El análisis del contenido*. Madrid: Akal.

BARRIENTOS, (1993). "La diversidad de los discursos como eje de secuenciación", a *Aula de Innovación Educativa*, núm. 14, pàg. 10-14.

BARTLETT, E. J. (1982). "Learning to revise: Some component processes", a NYSTRAND, M. (ed). *What writers know*. Nova York: Academic Press, pàg. 345-363.

BEACH, R. (1979). "The Effects of Between-draft Teacher Evaluation Versus Student Self-evaluation on High School Students' Revising of Rough Drafts", a *Research in the Teaching of English*, vol. 13, núm. 2, pàg. 111-119.

BEAUGRANDE, R. DE (1982). *Psychologie and Composition: past, present, and future*. NYSTRAND, M. (ed) *What witters know*. Nova York: Academic Press.

BEAUGRANDE, R. DE (1984). *Text production: Toward a Science of composition*. Noewood, N. J.: Ablex.

BEREITER, C. i SCARDAMALIA M. (1983). "Does learning to write have to be so difficult?", a FREEDMAN, A ; PRINGLE, J. i YALDEN, J. (eds). *Learning to Write: First Language/Second Language*. Londres: Longman., pàg. 20-33.

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

BEREITER, C. i SCARDAMALIA M. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", a *Infancia y aprendizaje*, núm. 58, pàg. 43-64.

BERLAK, A i BERLAK, H. (1981). *The dilemmas of schooling: teaching and social chance*. Nova York: Methuen.

BERRENDONNER, A. (1988). "Normes et variations", a SCHOENI, G. i altres (eds.). *La langue française est-elle gouvernable?. Normes et activités langagières*. París: Delachaux and Niestle, pàg 43-62.

BESSION, J. ; LIPP, B. i NUSSBAUM, R. (1988). "La norme: une appropriation", a SCHOENI, G. i altres (eds.). *La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières*. París: eds. Delachaux and Niestle, pàg. 169-183.

BLANCO, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia: Estudio de un caso*. Tesi doctoral. Universitat de Málaga

BLECUA, J. M. (1982). *Qué es hablar*. Barcelona: Salvat.

BLOCK, D. (1994). "On interviews". Barcelona: ESADE, pàg. 1-29.

BOGDAN, R. i BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

BONNIOL, J. i GENTHON, M. (1989). "L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation", a *Repères*, núm. 79, pàg. 107-114.

BRASSART, G. (1991). "Planification-révision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle. ", a *Repères*, 4, pàg. 93-196.

BRIDWELL, L. (1980). "Revising Strategies in Twelfth Grade Students'

Transactional Writing “, a *Research in the Teaching of English*. Vol., 14, núm. 3, pàg. 197-222.

BRISCOE, C. (1991). "The Dinamic Interactions Among Beliefs, Role, Metaphors and Teaching Practices: A case Study of teache Change”, a *Science Education*, 75, pàg. 185-199.

BRITA, A (1994). "Interactional Strategies”, a *An Introduction to Spoken Interaction*. Londres: Logman, pàg. 68-132.

BRONCKART, J. (1988). "Fonctionnement langagier et entreprises normatives”, a SCHOENI, G. i altres (1988). *La langue française est-elle gouvernable?. Normes et activités langagières*. París: eds. Delachaux and Niestle, pàg. 109-132.

BRONCKART, J. (1989). "Interactions, discours, significations”, a *Université de Genève*, pàg. 29-49.

BURGESS, R. (1984). *In the field. An introduction to field research*. London: Allen & Unwin.

BURGESS, R. (1988). "Conversation with a purpose: The Etnografic Interview in Educational Research”, a *Studies in Qualitative Methodology*. vol. 1. Greenwich: JAI Press, pàg. 137-155.

BURNS, A (1992). "Teacher Beliefs and their Influence on Classroom Practice”, a *Prospect*, vol. 7, núm. 3, pàg.56-66.

BYRNE, D. (1980). *English Teaching Perspectives*. Longman.

CABRÉ, T. (1999). "A l'entorn de la normativa lèxica: concepte i representació”, a VILÀ, M. i FARGAS, A. *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó, pàg. 23-32.

CALDERHEAD, J. i ROBSON, M. (1991). "Images of Teaching: student teachers early conceptions of classroom practice", a *Teaching and teacher education*, vol. 7, núm. 1, pàg. 1-8.

CALDERHEAD, J. (1988). "The development of knowledge structures in learning to teach". A CALDERHEAD, J. (ed). *Teachers Professional Learning*. Londres: Falmer.

CALKINS, L. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

CALSAMIGLIA, H. i TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

CAMBRA, M. (1992). "Les observacions de classe al servei de la didàctica de la llengua estrangera". *Temps d'Educació*, núm 8, pàg. 333-354.

CAMBRA, M. (1992). *Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l'ensenyament primari*, Tesi Doctoral, Departament de LLengua. Universitat de Barcelona

CAMBRA, M. (2000). "Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva", a CAMBRA, M.; CAMPS, A. i RÍOS, I. (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua* Barcelona: Graó, pàg. 161-172.

CAMBRA, M. i NUSSBAUM, L. (1998). "Gestion des langues en classe de LE. Les poids des représentations de l'enseignant", a *ELA. Revue de Didactologie des langues-cultures*, pàg. 423-432.

CAMERON, L. i LOW, G. (1999). "Metaphor" a *Language Teaching*, núm. 32., pàg. 77-96.

CAMPS, A (1989a). "Modelos del proceso de redacción. Algunas implicaciones para la enseñanza", a *Infancia y aprendizaje*, núm. 49, pàg. 3-19.

CAMPS, A. (1989b). "Escriure és una tasca difícil i complexa", a *Guix*, núm. 140, pàg. 9-13.

CAMPS, A. (1992). "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes", a *Infancia y aprendizaje*, núm. 58, pàg 65-81.

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

CAMPS, A. (1995). " Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual", a *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 26.

CAMPS, A. (1996). "Ensenyar a argumentar", a *Escola Catalana* núm. 335, pàg. 14-21.

CAMPS, A. (1999). "Norma normativa i ús en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua", a VILÀ, M. i FARGAS, A. a *Normativa i ús de la llengua* Barcelona: Graó, núm. 118, pàg. 125-137.

CAMPS, A. (2000a). "Introducció: Reflexions i recerques a l'aula", a CAMBRA, M. ; CAMPS, A. RÍOS, I. (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua* Barcelona: Graó, pàg. 71-76

CAMPS, A. (2000b). "Objecte, modalitats i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua", a CAMBRA, M.; CAMPS, A. i RÍOS, I. (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua* Barcelona: Graó, pàg. 25-34.

CAMPS, A. i altres. (1997a). "Escriure textos argumentatius per elaborar les pròpies opinions. Un exemple de reflexió sobre la pràctica", a CANTERO, F. J. i altres. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pàg. 1003-1021

CAMPS, A. i altres. (1997b). "Anàlisi de pràctiques d'ensenyament de la composició escrita. Experiència i innovació com a fonts de renovació en l'ensenyament de la llengua", a CANTERO, F. J. i altres. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pàg 1069-1076.

CANALE, M. (1995). "De la competència comunicativa a la pedagogia comunicativa del llenguatge" a *Competencia Comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

CASSANY, D. (1988). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*. Barcelona: paidós.

CASSANY, D. (1990). "Enfoques didàctics para la enseñanza de la expresión escrita", a *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 6, pàg. 63-80.

CASSANY, D. (1991a). "Dues idees per millorar el text escrit", a *Com ensenyar català als adults*, núm. 8, pàg. 66-69.

CASSANY, D. (1991b). *Descriure Escriure*. Barcelona: Empúries.

CASSANY, D. (1993). *Reparar l'escriptura*. Barcelona: Graó.

CASSANY, D. (1996). "La correcció entre aprenents", a *Escola Catalana* núm. 335, pàg. 22-31.

CASTELLÀ, J. M. (1994). "Les tipologies textuales ", a CUENCA M. J. (ed). *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, pàg 109-124.

CASTELLÓ, M. (1997). "Parlant de l'escriptura i els escrits amb els alumnes: la representació mental del text escrit", a CANTERO, F. J. i altres. *Didàctica de la llengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pàg. 1021-1026

CASTELLOTTI, V. (1997). a CASTELLOTTI, V. i MOORE, D. (coord). *Revue de dialectologie des langues-cultures ELA (Études de linguistique appliquée)*. ed. Didier erudition, París., pàg. 401-410.

CAZDEN, C. (1990). "El discurso de l'aula", a Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós. T III, pàg. 627-719.

CHASTAIN, K. (1981). "Native Speaker Evaluation of Student Composition Errors", a *The Modern Language Journal* núm 65, pàg. 2.

CHAUDRON, C. (1986). "The interaction of Quantitative and Qualitative Approaches to Research: A view of the Second Language Classroom", a *Tesol Quartely*, vol. 20, núm. 4, pàg. 13-49.

CHAUDRON, C. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CLARK, C. i YINGER, R. (1979). "Teachers thinking", a PETERSON, P. i WALBERG, H. (eds.). *Research on teaching*. Berkeley, CA: MacCutchan.

CLARK, C. i PETERSON, L. (1986). "Procesos de pensamiento de los docentes", a *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós, vol III, pàg 443-539.

COHEN, L. i MANION, L. (1989). *Métodos de investigación*. Madrid: La Muralla

COLAS, P. i BUENDIA L. (1994). *Investigación educativa* Sevilla: Alfar.

COLL, C. (1990). "Els eixos de la Reforma en la seva dimensió qualitativa", a *Cuadernos de Pedagogía*, 185, pàg 5-10.

COLLINS, A. i altres (1980). "A framework for a cognitive theory of writing", a GREGG, L. i STEINBERG, E. (eds): *Cognitive Processes in wrtitting*. Hillsdale, N. J.:Erlbaum, pàg. 51-72.

CONNELLY, F. i altres (1997). "Teachers personal practical knowledge on the professional knowledge landscape", a *Teaching and Teacher Education*, vol. 13, pàg. 665-674

CONVERY, A. (1998). "A Teacher's Reponse to 'Reflection-in-action", a *Cambridge Journal of Education*, vol. 28, núm. 2, pàg.197-205.

CORDER, S. P. (1971). "Idyosyncratic dialects and error Analysis", a *International Review of Applied Linguistics*, 9, pàg. 140-159.

CORDER, S. P. (1991). "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" a MUÑOZ, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: De Visor, pàg. 31-40

COSTA J. (1998). "La norma lingüística a l'ensenyament", a *Articles*, núm. 16, pàg. 85-97.

COTS, J. M. (2000). "El discurso de los profesores de lenguas sobre su práctica docente ", a *Discurso y Sociedad*, vol. 2, pàg. 9-31.

COTS, J. M. i altres (1989). "Conversar", a *Caplletra* vol. 7, pàg.51-69.

COTS, J. M. i NUSSBAUM, L. (1999). "Schooling, language and teachers:

language awareness and the discourse of the Educational Reform in Catalonia", a *Language awareness*, núm. 3-4, pàg. 174-189.

COULTHARD, M. (1992). *Avances in Spoken Discourse Analysis*. London: Routledge.

CUENCA, M. J. (1995). "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación", a *Comunicación, Language y Educación*, núm. 26, pàg. 23-40.

DABÈNE, L. (1984). "Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère", a *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble: Centre de Didactiques des Langues de l'Université de Grenoble. ELLUG, pàg. 129-138.

DAVIS, K. (1995). "Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research", a *Tesol Quarterly*, vol. 29, núm. 3, pàg. 427-451.

DE PIETRO, J. F.; MATTHEY, B i PY, B. (1989). "Acquisition et contract didactique: les sequences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", a WEIL, D. FUGIER, H. (eds). *Actes du 3e colloque régional de linguistique*, Strasbourg: Université de Strasbourg, pàg 99-124.

DELAGE, F., FLEURY, P. i GADEAU, J. (1987). "Des critères, des outils... une gestion tatonnante", a *Repères*, núm. 73, pàg. 53-61.

DENZIN, N. i LINCOLN, Y. (1994). "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research", a DENZIN, N. i LINCOLN, Y. (eds). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.

DEPREZ, C. (1996). "Parler de soi, parler de son bilinguisme (récits de vie d'apprenants et de bilingues)", a PY, B. i DESCH, C. (eds). *Aile, 7. Le bilinguisme*. Université de Paris.

DUCANCEL, G. (1988). "Aspects du traitement didactique de référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche de résolutions de problèmes". *Repères*, 75, pàg. 1-5.

DUCANCEL, G. (1988). "De la gestion des marques de surface à la connaissance du fonctionnement du système graphique", a *Repères*, 75, pàg. 81-87.

DUCANCEL, G. (1989). "Enseigner l'écriture de textes, enseigner l'orthographe par les résolutions des problèmes", a *Repères*, 78, pàg. 3-6.

ELBAZ, F. (1981). "The teachers practical knowledge: Report of a case study", a *Curriculum Inquiry*, 11, pàg 1-19.

ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: study of practical knowledge*. London: Croom and Helm.

EMIG, J. (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Research Report núm, 13. Urbana III: National Council of Teachers of English.

ERICKSON, F. (1990). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", a *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós, vol II, pàg 195-303.

EVERTSON, C. i GREEN, J.L. (1990) "La observación como indagación y método", a *Handbook of research on teaching*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Barcelona: Paidós. T III, pàg. 303-431.

FABRE, C. (1991). "La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits", a *Repères*, 4.

FABRE, G. i FERNÁNDEZ, I. (1997). "Como transformar la redacción de textos en autoaprendizaje", a CANTERO, F. J. i altres. *Didáctica de la lengua*

y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pàg 227-230.

FAIGLEY, L. i WITTE, S. (1981). "Analizing Revision", a *College, Composition and Communication*. vol. 32, pàg. 400-414.

FAIRCLOUGH, N. i WODAK, R. (1997). "Critical Discourse Analysis", a Van DIJK, T. (ed). *Discourse as Social Interaction*. Londres: Sage, pàg. 1-37.

FAIRCLOUGH, N. (1989). *Langage and power*. Londres: Longman.

FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

FAYOL, M. (1987). "Le retour de l'auteur sur son texte bilan provisoire des recherches psycholinguistiques.", a *Repères*, 73, pàg. 85-95.

FERNÁNDEZ, M. S. (1989). "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa", a *Cable*, 4, pàg.30-35.

FITZGERALD, J. (1987). "Research on revision in writting", a *Review of Educational Research*. Vol. 57, núm. 4, pàg. 481-506.

FLANDERS, N. (1970). *Analyzing teacher behaviour*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley.

FLOWER, L. i HAYES, J.R. (1980). "The Dinamic of Composing", a GREGG, L. W. i STEINBERG, E. R. (eds). *Cognitive process in writing*. Hillsdales: Erlbaum, pàg. 388-399.

FLOWERDEW, J. (1988). "Speech acts and language teaching", a *Language Teaching*.

FONS, M. (2000). "Recerca i comunicació, un repte per a la formació", a CAMBRA, M. ; CAMPS, A. i RÍOS, I. (coord.). *Recerca i formació en*

didàctica de la llengua Barcelona: Graó, pàg. 109-116.

FONT, J. (1997). "Correcting written work. Intermediate and advanced students". a CANTERO, F. J. i altres. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pàg. 237-242.

FONTANA, A. i FREY, J. (1994). "Interviewing the art of science", a DENZIN, N. K. i LINCOLN, Y. S. (eds). *Handbook of qualitative research*. London: sage. Pàg. 361-376.

FREEMAN, D. (1989). "Teacher Training, Development and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education", a *Tesol Quartely*, vol. 23, núm. 1, pàg. 27-45.

FREEMAN, D. (1991). "To make de tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching", a *Teaching & Teacher Education*, vol. 7, núm. 5/6, pàg. 439-454.

FREEMAN, D. (1996a). "Redefining the relationship between research and what teachers know", a BAYLEY, K i NUNAN, D. (eds.) *Voices from the language classroom. Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, pàg. 88-115.

FREEMAN, D. (1996b). "The unstudied problem: Reseach on teacher learning in language teaching", a FREEMAN, D i RICHARDS, J. C. (eds). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pàg. 351-375.

FREEMAN, D. i RICHARS, J. (1993). "Conceptions of teaching and the education of second language teachers", a *Tesol Quartely*, vol, 27, núm. 2, pàg. 193-216.

FUSTER, A. (2001). "La autocorrección como aprendizaje", a *Cuadernos de*

Pedagogía Núm. 307, pàg. 32-35.

GADEAU, J. (1989). "Outils d'évaluation des écrits. Tatônements et dérives de l'innovation", a *Repères*, 79, pàg. 49-61.

GAJO, L. (1997). "Représentations du contexte ou représentations en contexte? Elèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue", a *TRANEL*, 27, pàg. 9-27.

GAJO, L. i BERTHOUD, A. C. (1998b). "Formation des enseignants et éducation bilingüe en Suisse", 67, pàg. 125-151.

GAJO, L. i MATTHEY, M. (1998). "Denomination et catégorisation des modèles d'enseignement des langues: entre institution et pratique", a *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, pàg. 111-124.

GARCIA-DEBANC, C. (1985). "Evaluer des écrits: des outils et des procédures pour nos classes", a *Repères*, 66, pàg. 1-3.

GARCIA-DEBANC, C. (1989). "Quand dire, ce n'est pas nécessairement faire. Essai d'analyse des écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue des critères d'évaluation des écrits", a *Repères*, 79, pàg. 63-75.

GARCIA-DEBANC, C. i MAS, M. (1985b). "Où en est la recherche-innovation?", a *Repères*, 66, pàg. 3-9.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *Disseny curricular. Educació primària: currículum*. Barcelona: Servei de difusió i publicacions.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1992). *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació Infantil i Primària El projecte curricular i la programació*. Barcelona: Servei de difusió i publicacions.

GIL, F. i altres (1995). "Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica", a *Temps d'educació*, núm. 14, pàg 61-82.

GIL, F. i altres. (1997). "Elaboración de cuestionarios para determinar creencias de los profesores ", a *Uno Revista de didáctica de las matemáticas*, núm. 11, pàg. 43-54.

GOETZ, J. P. i LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk*. Londres: Blackwell.

GRAVES, D. (1979). "What children show us about revision", a *Language Arts*, núm. 55, pàg. 393-399.

GRAVES, D. (1983). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata.

GRICE, H. P. (1975). "Logic and conversation", a MORGAN (ed). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, vol. 3, pàg. 41-58.

GUASCH, O. (1997). "Aprentatge de l'escriptura i apropiació de la llengua en l'escriptura en L2", a CANTERO, F. J. i altres. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pàg. 627-632.

GUBA E. (1985). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". A GIMENO, J. (ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pàg. 148-165.

GUEUNIER, N. (1982). "Linguistique et normes". *Le français dans le monde*, 1969, pàg. 17-26.

GUEUNIER, N. ; GENOUVRIER, E. i KHOMSI, A (1978). *Les français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*.

París: Champion.

HALLIDAY, M. (1993). "Towards a Language-Based Theory of Learning", a *Linguistics and Education*, 5, pàg. 93-116.

HALTÉ, J. F. (1989). "Savoir écrire-savoir faire", a *Pratiques*. Núm. 61, pàg 3-27.

HAMMERSLEY, M. i ATKINSON, P. (1994). *Etnografía Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

HAMMOND, J. (1987). "Oral and written language in the educational context". Paper presented at the 8th World Congress of Applied Linguistics Sydney University.

HARGREAVES, A. (1996). "Revisiting voice", a *Educational Researcher*, vol. 25, núm. 1, pàg. 12-19.

HARGREAVES, A. (1998). "The emotional practice of teaching", a *Teaching & Teacher Education*. Vol. 14, núm. 8, pàg. 835-854.

HARMER (1991). *The practice of English language teaching*. Londres: Longman

HATTON, E. (1997). "Teachers educators and the production of bricoleurs: an ethnographic study", a *Qualitative studies in education*, vol. 10, núm. 2, pàg. 237-257.

HAYES, J. R i FLOWER, L. (1980). "Identifying the organization of writing process", a GREGG, L. i STEINBERG, E. (eds.). *Cognitive Processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pàg. 3-30.

HAYES, J. R. i FLOWER, L. (1981). "Writing as a problem solving", a *Visible Language*, núm. 14, pàg. 388-389.

HELGORSKY, F. (1982). "La notion de norme en linguistique", a *Le français moderne*, núm 1, pàg. 2-12.

HINCKEL, V. (1991). "Compétences de révision au C. E. 2 et C. M. 2 selon le type d'erreurs et le nombre de lectures", a *Repères*, 4, pàg. 139-152.

HUMES, A. (1983). "Research on the composing process", a *Review of Educational Research*, núm 53, pàg. 201-216.

HUNT, D. (1976). "Teachers are psychologist too: on the application of psychology to education", a *Canadian Psychological Review*, 17.

HYMES, D. (1971). *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

IGLESIAS, A. (2000). "Les representacions de l'escriptura en els futurs professors de llengua", a CAMBRA, M. ; CAMPS, A. i RÍOS, I. (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, pàg. 183-189.

JACKSON, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: W W. Norton and Co.

JAFFRÉ, J. (1988). "Invariants, unités graphiques et didactique de l'orthographe. ", a *Repères*, 75, pàg 67-80.

JOHNSON, K. (1992). "Learnins to teach: instructional actions and decisions of preservice ESL teachers", a *TESOL Quartely* núm. 26, 3, pàg. 507-534.

JOHNSON, K. (1994). "The emerging beliefs and instructional practices of preservice english as a second language teachers", a *Teaching & Teacher Education*, vol. 10, núm. 4, pàg. 439-452.

JOLIBERT, J. i el Grup de recerca d'Écouen (1992). *Formar infants*

productors de textos. Barcelona: Graó.

JORBA, J. (1998). "La comunicació i les habilitats cognitivo lingüístiques", a JORBA J; GÓMEZ, I. i PRAT, A (eds). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona, pàg. 37-58.

KAGAN, D. (1990). "Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle", vol. 60, núm. 3, pàg. 419-469.

KAGAN, D. (1992). "Implications of Research on Teacher Bellief", a *Educational Psychologist*, núm. 27, pàg. 65-90

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1987). *Decrire la conversation*. Lyon:Presses universitaires de Lyon.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome I*. París: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome II*. París: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome III*. París: Armand Colin.

KINTSCH, W. i VAN DIJK, T. A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production", a *Psychological Review*. Núm. 85, pàg. 363-394.

KRASHEN, S. (1984). *Writting research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.

KROLL, B. i SCHAFER, J. C. (1979). "Error analysis and the teaching of

composition", a Mc KAY, S. (1984). *Composing in a second language*. Newbury House, pàg 135-144.

KVALE, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.

LABOV, W. (1969). "The study of language in its social context", a *Studium Generale*, 23

LAFONTAINE, D. (1988). "Normes lingüistiques et enseignants: une insoupçonnable diversité", a SCHOENI, G i altres (1988). *La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières*. París: Delachaux and Niestle, pàg. 252-263.

LAMPERT, M. (1985). "How do teachers manage to teach". a *Harvard Education review*, 55.

LARTIGUE, R. (1991). "Récrivez-vous!, dit le maître... Mode de travail des maîtres et variation des compétences de révision au CE2", a *Repères*, 4, pàg. 171-183.

LARTIGUE, R. i DJEBBOUR, S. (1988). "Répondre aux besoins orthographiques des enfants en situation d'écriture: les outils de référence analogique.", a *Repères*, 75, pàg. 47-54.

LASSALAS, P. (1985). "Les temps de l'évaluation", a *Repères*, 66, pàg. 11-17.

LINCOLN, Y. i GUBA E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.

LLOBERA M. i altres (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

LLOBERA M. i PERERA J. (2001). "El discurso de los profesores:

sus creencias sobre el concepto de lengua”, a De la Cruz i altres (eds). *La lingüística aplicada a finales del siglo xx. Ensayos y propuestas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pàg. 1-10.

LÓPEZ, L. (1997). "Llengua per a escriptors: l'ús conscient de la llengua", a CANTERO, F. J. i altres. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pàg. 1041-1044.

MALHERBE, N. (1977). "Les tendances récentes de la sociologie de la déviance aux Etats-Unis", a *Revue Suisse de Sociologie*, núm. 2, p. 143-184.

MALINOWSKI, B. (1922). *Argonauts of western Pacific*. London: Routledge and Kegan Paul.

MALLART, J. (1996). "L'ensenyament de l'expressió escrita ara", a *Escola Catalana* núm. 335, pàg. 6-13.

MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Madrid: CEAC.

MARRERO, J. (1991). "Teorías implícitas del profesorado y currículum", a *Cuadernos de pedagogía*, núm. 197, pàg. 66-69.

MARTIN, J. (1995). "Autobiographical memory, experiential understanding, and knowledge about teaching. ", a *Teacher & Teaching Education*, vol. 11, núm. 4, pàg. 421-427.

MARTLEW, M. (1983). *The Psychology of Written Composition*. Nova York: John Wiley and Sons.

MAS, M. (1987). "Hors de critères, point de salut", a *Repères*, núm. 73, pàg. 1-8.

MAS, M. (1989). "Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour critère", a *Repères*, 79, pàg. 7-21.

MAS, M. (1991). "Savoir écrire: c'est tout un système! Essai d'analyse didactique du savoir écrire pour une école élémentaire", a *Repères*, 4, pàg. 23-34.

MASON, J. (1996). *Qualitative research*. London: Sage.

MATSUHASHI, A. (1987). "Revising the plan and altering the text", a MATSUHASHI, A. (ed). *Writing in Real Time*. Norwood, N. J.: Ablex, pàg. 197-223.

MATTHEY, M. (1990). "Des quelques dérapages conversationnels dans l'entretien de recherche", a *Tranel*, 16, pàg. 135-145.

MEAD, G. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.

MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organisation in the Classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

MEIJER, P. i altres (1999). "Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension", a *Teacher & Teaching Education*, núm. 15, pàg. 59-84.

MENDOZA, A. (1997). "La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo", a CANTERO, F. J. i altres. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pàg. 87-104.

MENDOZA, A. (2000). "L'elaboració d'un instrument per a la regulació formativa dels aprenentatges. Descripció d'un projecte d'avaluació per a l'àrea de llengua i literatura", a CAMBRA, M. ; CAMPS, A. i RÍOS, I. (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua* Barcelona: Graó, pàg. 117-134.

MILES, M. i HUBERMAN, A (1984a). *Qualitative data analysis*, Beverly Hills: Sage.

MILES, M. i HUBERMAN, A (1984b). "Draving valid meaning from qualitative data: Towards a shared croft", a *Educational Researcher* 13, pàg. 20-30.

MILIAN, M. (2000). "Interacció de contextos en la recerca sobre la composició escrita", a CAMBRA, M. ; CAMPS, A. i RÍOS, I. (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua* Barcelona: Graó, pàg. 77-89.

MITCHELL, R. (1982). "The teacher's use of first language and foreing language as means of communication in the foreing language classroom", a BRUMFIT, C. (Comp). *Learning and Teaching Languages for Communications: Applied Linguistic Perspectives*. Londres: CILT

MONDADA L. (1995). "Analyser les interactions en classe: Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques", a *TRANEL*, 22, pàg. 55-89.

MONNÉ, P. (1997). "Parlar per escriure i escriure per parlar: aprendre a presentar" a CANTERO, F. J. i altres *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pàg. 335-342.

MULLER, N. i DE PIETRO, J. F. (1997). "La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulises de l'implicite à la mise en scène", a *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 65, pàg. 25-47.

MURRAY, D. M. (1978). "Internal revision: A proces of discovery", a

COOPER, C. i ODELL, L. (eds). *Research on Composing: Points of Departure*. Urbana Illinois: National Council of Teachers of English, pàg. 85-103.

NISBETT, R. i ROSS, L. (1980). *Human inferences: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

NOGUEROL, A. (1991). "Els textos explicatius i argumentatius a la classe", a *Perspectiva escolar*, núm. 153, pàg. 7-13.

NOLD, E. W. (1981). "Revising", a FREDERIKSEN, E. H. i DOMINIC, J. F. (eds). *Writing*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, pàg. 67-79.

NUNAN, D. (1988). *Syllabus desing*. Oxford: O. U. P.

NUNAN, D. (1989a). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989b). *Undersanding language classrooms*. Londres: Prentice Hall

NUNAN, D. (1990). "The Teacher as a Researcher", a BRUMFIT, C. i altres. *Research in the Language Classroom*. ELT Documents: 133 Exmouth, Devon Modern English Publications i The British Council.

NUNAN, D. (1991). *Language teaching methology*. Londres: Prentice Hall.

NUNZIATI, G. (1988). "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice" a *Cahiers Pedagogiques*, 280, pàg. 47-64.

OESCH-SERRA C. i PY, B. (1997). "Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute", a *TRANEL*, 27, pàg. 29-49.

OPENHEIM, A. N. (1992). *Questionnaire Desing, Interviewing and Attitude*

Measurement. London: Pinter.

PAJARES, M. F. (1992). "Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct", a *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, pàg. 307-332.

PAJARES, M. F. (1998). "Formalist thinking and language arts instruction: teachers' and students' beliefs about truth and caring in the teaching conversation", a *Teaching & Teacher Education*, vol. 14, núm. 8, pàg. 855-870.

PALOU, J. i altres (2000). "Els professors de llengua: entre el desig i la realitat", a CAMBRA, M.; CAMPS, A. i RÍOS, I. (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, pàg. 173-182.

PALOU, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de la llengua oral a l'etapa primària*. Tesi Doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona.

PATTON, M. (1984). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.

PAYRATÓ, LI. (1988). *Català col.loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*. València: Universitat de València

PEKAREK, S. (1993). "Gestion de roles dans l'interview semi-directive de recherche: activités de guidage et travail relationnel de l'intervieweur", a *Cila*, núm. 57, pàg. 85-103.

PÉREZ, A (1984). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", a GIMENO, J. i PÉREZ, A., a *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pàg. 95-138.

PÉREZ, A (1987). "El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la

práctica”, a *Revista de educación*, núm. 284, pàg. 199-221.

PERL, S. (1979). "The composing process of unskilled college writers", a *Research in the Teaching of English*, núm. 13, pàg. 317-356.

PERRENOUD, P. (1988). "Parle com il faut. Reflexions sociologiques sur l'ordre linguistique", a SCHOENI, G. ; BRONCKART, J. i PERRENOUD, Ph. (1988). *La langue française est-elle gouvernable?*. París: Delachaux et Niestle, pàg. 79-108.

PIANKO, S. (1979). "A description of the composing processes of college freshman writers", a *Research in the Teaching of English*, núm. 13, pàg. 5-22.

PIETRO, J. F. i WIRTHNER, M. "Oral et écrit les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français", a *TRANEL*, 25, pàg. 29-49.

PIOLAT, A i ROUSSEY, J. (1991). "Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et definition du but". *Repères*, 4, pàg. 79-91.

PRABHU, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

PULIDO, R. (1995): "Etnografia i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses", a *Temps d'educació*, núm. 14, pàg 11-32.

PY, B. (1993). "L'apprenant et son territoire: Système, norme et tâche", a *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 19, pàg. 3-4, 137-145.

PY, B. (2000). "Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques", a *Acquisition et interaction en langue étrangère* 32, pàg. 5-20.

RAIMES, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.

RIBAS, T. (1996). "L'avaluació a la classe de composició escrita", a *Escola Catalana*, núm. 335.

RIBAS, T. i MILLAN, M. (1997). "L'avaluació formativa en el procés de composició escrita escolar", a CANTERO, F. J. i altres. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pàg. 327-334.

RIBÓ, C. (1997). "Aprendre a escriure. Tècniques de composició del text". Barcelona: Generalitat de Catalunya, SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català), pàg 1-24.

RICHARDS, J. (1985). *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. i LOCKHART, CH. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHERT, A. E. (1991). "Case Methods and Teacher Education: Using cases to Teach Teacher Reflection", a TABACHNICK, B. *Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education*. Londres: The Falmer Press. pàg.130-150

RILLIARD, J. (1988). "Procedures, strategies et savoirs mobilisés par les élèves", a *Repères*, 75, pàg. 7-17.

RILLIARD, J. i SANDON, J. M. (1989). "Decouvrir le système de la langue en produisant des textes", a *Repères*, 78 pàg. 63-81.

RINCÓN, D. i altres. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

RIVERO, A. (1996). "La formación permanente del profesorado de ciencias de la educación secundaria obligatoria: un estudio de caso". Sevilla: Universidad de Sevilla, pàg 1-10.

ROHMAN, D. i WLECKE, A. (1964). *Pre-writing: The construction and application of models for concept formation in writing*", a East Lansing: Michigan State University: U. S Office of Education Cooperative Reseach Project, núm. 2174.

ROSAT, M. ; DOLZ, J. i SCHNEUWLY, B. (1991). "Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes", a *Repères*, 4, pàg. 153-169.

ROULET, E. (1992). "Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive", a *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 83.

SACKS, H. ; SCHEGLOFF, C. A. i JEFFERSON, J. (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", a *Language*, vol 50, pàg 696-735.

SALVADOR, V. (1989). "L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura", a *Caplletra*, vol. 7, pàg. 9-71.

SANDON, J. (1988). "Étude des comportements des maîtres face aux demandes des élèves", a *Repères*, 75, pàg. 19-28.

SANS, J. (1997). "Programar projectes", a *Llengua i Ús*, núm. 8, pàg. 46-50.

SCHIFFRIN, D. (1987). "Why analyzing discourse markers", a *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press, pàg 49-72.

SEGUY, A (1989). "Un classement des lieux d'intervention didactique: Le CLID, mode d'emploi(s)", a *Repères*, núm. 79, pàg 77-89.

SEGUY, A (1991). "Discours évaluatifs d'élèves de CE-CM selon des contextes didactiques différents", a *Repères*, 4, pàg111-138.

SHAVELSON, R. i STERN, P. (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior", a *Review of Educational Researcher*, vol. 51, núm. 4, pàg. 455-498.

SHIH, M. (1986). "Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing", a *TESOL Quartely*, XX, 4, pàg. 617-648.

SHULMAN, L. (1986). "Paradigmes y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", a *Review of Educational Researcher*, vol. 51, núm 4, pàg. 9-91.

SHULMAN, L. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform", a *Harvard Educational Review*.

SHULMAN, L. (1990). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza", *Handbook of research on teaching*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Barcelona: Paidós. T. I, pàg. 9-94.

SINCLAIR, J. i COULTHARD, M. (1975). *Towards an analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

SLAGTER, P. (1987). "La semiótica del diálogo", a *Diálogos hispánicos de Amsterdam*, vol. 6.

SOLÀ, J. (1999). "Actitud de l'escola davant la norma", a VILÀ, M. i FARGAS, A (eds.), *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó pàg. 9-21.

SOMMERS, N. (1980). "Revision Strategies of Student Writers and

Experienced Adult Writers”, a *College Composition and Communication*. Vol. 31, pàg. 378-387.

SOMMERS, N. (1982). "Responding to student writing", a *College Composition and Communication*. Reimprès a Mckay (1984). *Composing in a second language*. Newbury House.

SOULÉ-SUSBIELLES, N. (1984). "L'observation/analyse au service de l'enseignant" *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 55, pàg. 28-38.

SOULÉ-SUSBIELLES, N. (1994). "La recherche en DEL. La classe de langue étrangère (CLE), centre de recherche" a LEBEL, E. (ed.). *La classe de FLE, lieu de recherche*. Sevilla: LUOD, Universidad de Sevilla, pàg. 11-28.

SPRADLEY, J. (1979a). *Participant Observation*. New York, Holt: Rinehart and Winston.

SPRADLEY, J. (1979b). *The ethnographic interview*. New York, Holt: Rinehart and Winston.

STALLARD, L. (1974). "Analysis of the writing behavior of good student writers" a *Research in the Teaching of English*, núm. 8, pàg. 206-218.

TABACHNICK, B. i ZAICHNER, K. (1988). "Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: estudio de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos", a VILLAR, L. *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoi: Marfil.

TAUVERON, C. (1989). "Critères d'évaluation et conceptions de l'apprentissage", a *Repères*, 79, pàg. 23-48.

TAYLOR, P. H. (1970). *How teachers plan their courses*. Slough, Bucks,

National Foundation for Educational Research.

TAYLOR, S. L. i BOGDANA (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TESCH, R. (1987). "Comparing the most widely used methods qualitative analysis: what do they have in common?" *American Educational Research Association Annual Convention*.

TUCKMAN, B. W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

TURCO, G. (1985). "Quelques outils pour analyser les textes des élèves", a *Repères*, 66, pàg. 19-99.

TURCO, G. (1989). "Pour transformer les pratiques évaluatives des maîtres", a *Repères*, 79, pàg. 91-105.

TURCO, G. (1989). "Décrire les pratiques d'évaluation des maîtres", a *Repères*, 79, pàg. 3-5.

TUSÓN, A. (1995a). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries

TUSÓN, A. (1995b). "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa L'aula com a microcosmos", a *Temps d'educació*, nº 14, pàg 149-162.

ULICHNY, P. (1996a). "Whats in a methodology?", a *Teaching & Teacher Education*, pàg., 183-196.

ULICHNY, P. (1996b). "Performed conversations in an ESL classroom", a *Tesol Quartely.*, pàg. 743-760.

VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London-New

YorK: Longman

VASSEUR, M. (1990). "Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère)". RUSSIER, C. i altres (eds.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-provence: Publications de l'Université de Provence. Pàg. 49-59.

VIGOTSKY, L. (1977). *El pensamiento y el lenguaje*. Buenos Aires: La Pleiade.

VION, R. (1994). "Activités narratives et acquisition d'une langue seconde", a J-C-POCHARD (ed.). *Profils d'apprenants*. Saint Étienne: Publications de l'Université de Saint Étienne. Pàg. 381-395.

WAGNER, A. (1987). "Knots in teachers thinking", a CALDERHEAD, J. (eds.). *Exploring teachers thinking*. London: Casell.

WATSON-GECEO, K. (1992). "Thick Explanation in the Ethnographic Study of Child Socialization: A longitudinal Study of the Problem of Schooling for Kwara'ae (Solomon Islands). Children. A CORSARO, W. i altres (eds.), *Interpretative approaches to children's socialization*. San Francisco: Bass, pàg. 51-66.

WATSON-GECEO, K. A. (1988). "Ethnography in ESL: Defining the essentials", a *TESOL Quarterly*, pag. 575-592.

WEEKS, P. (1985). "Error-Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings: Toward a Comparative Framework", a *Human Studies*, núm. 8, pàg. 195-233.

WIDDOWSON, H. G. (1978a). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1978b). "Discourse", a *Teaching Language as*

Communication. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1980). "Fonaments per la formació del professorat de llengües (1 i 2)". *Temps d'Educació*, 3, pàg. 27-40.

WINGFIELD, R.J. (1975). "Five ways of dealing with errors in written composition", a *English Language Teaching Journal*, XXIX, núm. 4, pàg 175-177.

WITTE, S. P. (1985). "Revising, composing theory, and research desing" a Freedman, S. W. (Ed.). *The Acquisition of Written Language*. Norwood, NJ: Ablex, pàg. 250-285.

WITTROCK, M. (1990). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós /MEC.

WOLFSON, N. (1986). "Research Methodology and the Question of Validity", a *Tesol Quartely*, vol. 20, núm. 4.

WOODS, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* Barcelona: Paidós.

WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

YINGER, R. (1986). "Pensamientos de los profesores y toma de decisiones", a Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pàg 1-27.

ZAHORIK, J. (1970). "The effect of Planning on Teaching", a *Elementary School Journal*, núm. 71, pàg.143-151.

ZEICHNER, K.M. i LISTON, D. (1987). "Teaching student teachers to reflect" *harvard Educational Review*, vol. 15, pàg 59-84.

ZEULI, J. (1994). "How do teachers understand research when they read

it?", a *Teaching & Teacher Education*, vol. 10, núm. 1, pàg. 39-55.

Annexos

ANNEX 1: ENTREVISTES

1.1. TRANSCRIPCIÓ DE LES ENTREVISTES

1.1.1. TRANSCRIPCIÓ DE LA PRIMERA ENTREVISTA DE LA MESTRA PACA

PRIMERA ENTREVISTA SOBRE TEMES DE LLENGUA

1E a ver| cuantos años hace que te dedicas a la docencia?

1P a ver desde el año 84| y estamos en el 99 pues| 14 cursos escolares me parece que son| 14 ó 15| no me acuerdo

2E podrías un poco describirme cual ha sido tu experiencia en la docencia o sea un poco| no sé tus experiencias lo que más destacarías de| de ese periodo

2P de:: mi trabajo?

3E sí

3P a ver:: supongo que es un:: trabajo que sí que me gusta| y entonces sobretudo los primeros años que vas con muchas ilusiones| vas un poco de tanteo también no? y hay cosas que a lo mejor las tienes un poco aprendidas a nivel teórico tampoco has hecho demasiadas prácticas| y las tienes conceptuadas de una manera un poco idealizada| y poco a poco te das cuenta que realmente:: la práctica de la escuela es otra| pero vamos que:: si de de alguna manera te siguen sorprendiendo los niños en determinadas cosas pero también hay| actitudes| comportamientos y resultados que más o menos sí que son muy reiterativos

4E bueno| e:: ya entrando| en lo que serían las materias en la escuela y tal cual sería la materia que::| te gusta más o con la que te sientes más:: identificada:: o| o mejor

4P a mí me gustan| a ver la educación física me gusta| y a nivel ah sí de:: las otras áreas| bueno la plástica también me gusta bastante| y las lenguas también me gustan| también he de decir que hago las clases de catalán preferiría hacer las de castellano porque domino bastante más| pero las lenguas en general sí que me gustan\

5E entonces pues hablando de lenguas| que importancia le das a la lengua dentro de::l del currículum [que ahora::]

5P [pues básica] es una materia junto con matemáticas básicas| entonces supongo que de alguna manera sientan las bases para el resto de los| de los aprendizajes| si de alguna manera los niños| e:: a nivel de:: lengua tienen dificultades sobre todo en comprensión de textos escritos| o dificultad en:: la forma de| de articular:: y de:: de coordinar un poco su pensamiento| luego sí que eso dificulta mucho más a la hora de aprender determinadas| determinadas cuestiones que en cualquier otro campo

6E mhm me gustaría que hablastes un poco de::de lo que es:: para ti la reforma y:: y si crees:: que:: o sea un poco tu pensamiento o tu manera de ver lo:: que ha sido la reforma| y más encaminado a lo que es la lengua| pero vamos la reforma en general i`::[basándote en la::]

6P [supongo] que la:: lo que es la reforma tiene cosas e:: que podríamos decir que son positivas| y otras a lo mejor no tanto no? um:: sí que puede ser un poco el tópico claro se han trabajado mucho los contenidos| y en el fondo sí que es verdad que se han trabajado contenidos| de alguna manera si se rebajaran contenidos| y:: bueno| yo que sé el nivel de exigencia a::| los críos también se les ha rebajado bastante| supongo que um:: que en determinadas escuelas y en determinados entornos podría estar muy bien| no? pero dado que nosotros| por lo menos en la escuela que estoy yo| a nivel de barrio no hay demasiada colaboración con los padres| y a nivel de:: cultura entre comillas| de padres es bastante escasa| um:: si rebajamos también los contenidos que se dan en la escuela| pues a nivel general los críos yo creo| que rebajan un poco lo que lo que son sus aprendizajes| porque de alguna forma si bajas contenidos pero en la:: casa| bueno el entorno familiar sigue aportando determinadas cosas| y se les sigue facilitando pues el tener| libros y el:: hablar de:: muchos temas y el que los críos a lo mejor no tengan simplemente la pantalla de televisión a todas horas| y que estén con las| co::n los jugueticos aquellos de:: los niintendo y demás| pues bueno a lo mejor la carencia entre comillas que hay en la escuela se suple con lo que hay en casa| pero si en casa se despreocupan completamente| y por otra parte a nivel de de conceptos y de contenidos se rebaja tanto yo creo que está un poco en detrimento del del resultado| que sí que de alguna manera e:: se potencian algunas otras cuestiones pues::como puedan ser otras nuevas metodologías que puedan estar bien| pero a nivel de contenidos yo creo que anda muy coja\

7E [yonosé] tu crees que ha cambiado tu forma de enseñar des de:: la aparición de la reforma| en cuestiones como la lengua| a cambiado [o:::]

7P no sé si ha sido a raíz de la reforma o::: por estar por ejemplo en esta escuela| en esta escuela como tenemos poco alumnado y tenemos la suerte de que hay una persona de

educación especial y otra persona que hace refuerzo con preescolar| pues disponemos de personal alternativo y de un:: horario un poco más flexible| entonces sobre todo en el área de lengua lo que hacemos es bastante pues a nivel de desdoblamientos| y reforzar:: un poco lo que es e::l la expresión escrita| expresión oral y expresión escrita| que de alguna manera al partir un poco el trabajo y estar:: bueno pues bastante en contacto una persona con otra y aportar nuevas experiencias y nuevas ideas| pues sí que te crea| situaciones nuevas| un poco:: quizá para estimular más a los niños a la hora de:: de expresarse o de poder escribir| cosa que a lo mejor es otras escuelas como había muchos niños y no contabas con otra persona| pues a lo mejor te ceñías al tipo- a la tipología un poco clásica| no? de de ceñirte a lo mejor al libro de texto y:: yo qué sé intentar que los niños hablen| y:: se expresen pero| un poco sota caballo y rey sin tener demasiados recursos ni contar con más gente| entonces ya te digo no sé si es por la reforma o por la coincidencia que en esta escuela| tenemos grupos menos numerosos que siempre puedes dedicarte más a los críos| y contar con más personal de apoyo\

8E por qué antes no no habías cambiado por ejemplo la manera de:: enseñar a los niños a raíz de la reforma?| porque antes de los tres años| tú ya dabas lengua no?

8P sí| a ver:: a ver un poco en función quizá a lo mejor de:: de eso del grupo| de la clase grupo que yo tenía| a parte de que ahora te puedan enviar más o menos material pedagógico adaptado y renovado| pero también es un poco en función de lo que tienes| um:: puedes tener muchas expectativas en un grupo de 25 y 30 alumnos| pero realmente no te da más de sí| puedes hacer determinadas cosas a nivel muy general| pero:: yo que sé el día a día o la el seguimiento de cada niño el aplicar nuevas| nuevas técnicas o el hacer determinadas cosas| el número de alumnado es que te limita mucho

9E a ver:: la lengua o sea como está tratada ahora en la reforma la la la::partición que se hace de contenidos| de objetivos| como lo ves?

9P a ver a la hora de la práctica| de la tanta parafernalia que hay de procedimientos y de historias| nos seguimos ceñiendo un poco a lo que son contenidos| sí que a lo mejor puedes tener una visión un poco más| más amplia de todo y a lo mejor antes sí que ibas un poco tema a tema no? sin tener esa visión global de lo que querías conseguir o a lo mejor ahora sí que lo tienes un poco más como ciclo| antes yo esa visión quizá no la tenía tanto no? ibas un poco objetivos finales de curso| y:: aunque fueras tutor y supieras que ibas a estar en el ciclo no? pero quizá antes también los ciclos eran más largos eran de de tres años y de alguna manera te quedaba un poco como::| más fragmentado por cursos| ahora quizá tienes más la visión de| de

la consecución en en el ciclo y no lo tienes tan fragmentado a lo mejor por temas y sí que tienes una idea más| más global pero en definitiva te reduces un poco a contenidos

10E cómo tratáis la lengua en en vuestra escuela las diferentes lenguas que::

10P las diferentes lenguas?

11E aja! que tratamiento dais| o sea si teneis un proyecto lingüístico| que importancia se da a las diferentes lenguas?

11P a ver estamos haciendo lo de:: hay el proyecto lingüístico de escuela que esta hecho desde hace:: antes de que yo me incorporara a la escuela ya estaba hecho| entonces| al haber inmersión pues bueno la lengua que prima es la:: lengua catalana| después el horario de castellano y después la la lengua inglesa a partir de tercero no? desde la reforma| sí que se hace castellano también se introduce| a nivel oral en primero en algunas escuelas lo hacen directamente en segundo pero aquí ya se introduce en primero| y:: se empieza a escribir un poco también| en lengua castellana en segundo| que también hay escuelas que a lo mejor lo dejan para tercero para que no haya a lo mejor interferencias| pero bueno se ha analizado| y:: no interfiere especialmente| en la escritura de:: catalán o de castellano| y:: por lo demás pues que te puedo decir no sé um::

12E tú por ejemplo en la clase| que que lenguas das?| tu eres tutora de un curso?

12P no este año no soy tutora de un curso| este año les doy la clase en catalán o sea lo que es el área de catalán y hago también en tercero y en cuarto y además en cuarto doy el área de sociales que la hacemos también en catalán|| y bueno hago la plástica también en::ciclo bueno hacemos cuarto| quinto y sexto porque somos grupos bastante reducidos y también lo hago en catalán las gimnasias normalmente también en catalán| supongo que de alguna manera me han identificado como que siempre les hablo en catalán y aunque en algún momento a lo mejor había cursos que todavía no hacían inmersión pero yo sí que les hacía en catalán porque parece que ya te identifican un poco la figura de la persona que te habla en catalán

13E a ver| tú que modelo de lengua crees que se tiene que enseñar en la escuela o sea no sé si me entiendes la pregunta

13P modelo de escuela ?

14E modelo de lengua

14P modelo en que sentido de::?

15E e:: si crees que se tiene que enseñar una lengua muy estandarizada| si por el contrario tu crees que se tiene que enseñar:: otros modelos de lengua se tiene que acercar a la lengua del niño| o sea lo que tu pienses

15P a ver yo pienso um:: por la casuística que hay en mi:: mi escuela y de los niños| la mayoría de ellos podría decirte que prácticamente ninguno| so::n catalanoparlantes son todos castellanoparlantes| y además con unos modelos| en la familia de un lenguaje::| a ver:: no te voy a decir barriobajero pero que de alguna manera bastante limitadito con muy poco vocabulario las expresiones son también bastante limitadas| entonces de alguna manera yo creo que en la escuela sí de que de alguna forma tiene que tener un lenguaje estándar bueno intentando que los niños| en lugar de rebajar ese nivel que los niños se adapten a ese a ese lenguaje que nosotros les enseñamos porque de alguna manera si tú rebajas ese modelo te pones a su altura| no sé si de alguna manera los niños aprenden algo nuevo entonces ya que los modelos que tienen en casa no son especialmente buenos ni idóneos| pues al menos que la escuela el tiempo que pasen allí| pues tendrán un modelo a ver! ideal entre comillas porque tampoco es que sea la panacea| pero sí que de alguna manera y en algunos casos um:: ya tocas diferentes tipos de lenguaje no? y sobretodo en tratamiento de textos y tipología de textos sí que tocas a lo mejor el lenguaje científico el lenguaje coloquial| el diálogo y ellos de alguna manera sí que ya empiezan a ver sobre todo en tercero y cuarto que es lo que yo hago|| ya ven diferencias de cuando leen un texto de un periódico a cuando lo leen a lo mejor de un texto un poco medio científico| o libros de consulta| o en el cómic| o:: cuentos ellos ya ven diferencias y supongo que de alguna manera también ellos se dan cuenta| del lenguaje que hablan en casa y del lenguaje que se habla en:: en la escuela muchas veces a lo mejor hablas e:: y:: utilizas vocabulario y términos que es qué ellos no me entienden y que es eso que estás diciendo? bueno intentas utilizar sinónimos| o:: bueno que ellos por sus propios medios se den cuenta pero supongo sí que se dan cuenta de lo que se habla en casa y de lo que se habla en la escuela| supongo eh?

16E el área de lengua se limita a la hora de lengua o teneis e:: otro tipo de agrupación en que se trabaje la lengua| sabes a que me refiero? hay escuelas que a lo mejor hacen talleres de lengua o::

16P a ver nosotros lo que hacemos sin llegar a ser taller| sé que en mi escuela lo hacen en quinto y sexto| y lo hacen también con talleres y con rincones| nosotros en tercero y cuarto lo

que hemos hecho es| a:: una hora a la semana| con la persona de educación especial que entra en el aula| como tampoco hay una casuística especial de que los niños salgan fuera| pues entonces interviene dentro del aula| y lo que hacemos es| desdoblamos un poco el grupo a lo mejor yo hago una explicación general| (yo soy) la persona que hace el área y:: bueno pues entonces luego nos ponemos nos ponemos a trabajar cada una con un grupo| entonces lo que hacemos es tocar un poco las diferentes tipologías de textos a lo mejor hay:: pues bueno lo tenemos estructurado de tal manera que trabajamos pues el diálogo| la narración a lo mejor dura dos tres semanas dependiendo de lo que hagamos| y sí que:: lo trabajamos dentro del aula y del mismo:: de lo que es el mismo espacio y y ella está con un grupo y yo trabajo con el otro\

17E funciona algún departamento de lengua?

17P no porque es que haber departamento supongo que al ser tan pequeño y tan reducido a nivel de lengua| pues de catalán hacemos dos personas en la escuela| si que estamos más o menos coordinadas| nos hablamos o sea nos hablamos nos comentamos| nos explicamos un poco co- como va a la hora de elegir los textos si es que hay textos porque hasta ahora quinto y sexto trabajaban sin textos| pues e:: comentamos la necesidad o no de que haya| intentamos que haya un poco de línea pero departamento como como si o sea como tal no::| no existe\

18E habeis elaborado el proyecto curricular en la escuela de lengua?

18P estamos ahora con ello| entonces lo estamos:: a ahora a nivel de contenidos| e:: ya lo tenemos lo que pasa que ahora estabamos distribuyéndolo por por cursos y de alguna manera queríamos| mi [(AC)ya lo tenemos!] sí me parece que terminamos la última sesión la semana| pasada un poco la programación| e:: en plan vertical no? des de primero hasta sexto y lo que queríamos ahora era coger determinados temas| porque más que nada lo hacemos a nivel práctico| determinados temas que nos interesan| entonces queríamos tocar ahora por ejemplo un poco de lectura| lectura eficaz porque queríamos hacer este año un programa a nivel de toda la escuela des de segundo hasta sexto| y luego queríamos coger por ejemplo temas tipo tipología de textos| que textos se hacen en cada curso| porque claro luego hay diversidad de de opiniones y si tocan todos los temas| durante todos los cursos o se dedica a lo mejor a dos o tres cuestiones| en plan intensivo y a partir o en un ciclo en un curso o como lo hacemos y a partir de ahora queríamos reunirnos para hacer ésto| o la ortografía que tratamiento le hacemos| porque claro es el gran fracaso que vemos la ortografía| e:: por mucho que remachemos las normas ortográficas hagamos dictados| los niños hagan y demás siguen cometiendo montones de:: de::| faltas de ortografía entonces queríamos intentar ver si| e::o cambiamos el sistema o como lo hacemos para que de alguna manera| pues bueno la ortografía no sea el el gran fracaso| coger

por ejemplo esos cuatro bloques| tres o cuatro bloques que nos interesen y aplicarlo pero en plan vertical des de primero hasta sexto que tratamiento le daremos y ponernos un poco de acuerdo porque a lo mejor luego hay profesores que son un poco más exigentes| o más permisivos| cuestiones que tú las tenías a lo mejor ya las dabas como zanjadas pues hay otra persona que le parece que no que hay que hacer más hincapié y que aquello no puede ser y demás| total que no haya| por una parte e:: exigencias o:: situaciones muy relajadas y que estemos todos un poco a la par en esos criterios\

19E o sea de alguna manera queréis que la gente se sienta implicada no?

19P claro| claro| hasta ahora yo he de decir| que sí que se funcionaba un poco| funcionabamos un poco a su aire entonces e:: por ciclos a nivel interno de ciclos muy bien preescolar funcionaba estupendamente primero y segundo también muy así| ciclo medio era cada uno a su aire| campi qui pugui| y en ciclo superior| de alguna manera pues también:: bueno pues un poco por la dinámica que había llevado tradicionalmente también se se bueno entre ellos mismos pero lo que es| el paso de un ciclo a otro había muchas lagunas entonces vamos a intentar que de alguna manera no haya ese paso gigantesco de un ciclo a otro| que no se sabe| a donde llegan ni lo que hay allí no? que haya por lo menos unos nexos de unión| no uniformizar porque claro cada cual puede tener| y es lógico que cada uno tenga su visión y y sería muy triste de que todo el mundo fuéramos uniformados| pero que no sea un poco la gran laguna de bueno cuando pasen a tercero yo ya no se que pasa| ni cuando llegan a quinto que que exigencia va a haber con ellos| no?

20E cuando se acaba la primaria tu crees| a ver que es lo que crees importante o imprescindible que los niños y las niñas [supiesen]

20P [sobretudo a nivel de lengua?]

21E a nivel de lengua\

21P a ver básico| lo que pasa es que es una cosa tan elemental| pero que que dices a partir de un sexto que lo hagan y no siempre se consigue| que parece una cosa muy elemental| que los niños sean capaces| de cualquier tipo de texto| adaptado un poco a su edad y a la casuística que tengan\| y que sean capaces mínimamente de leerlo y entenderlo\ a su nivel y que lo tengan interiorizado de expresar coherentemente aquello que han leído\ eso que parece tan sencillo muchas veces es imposible| completamente imposible| porque son capaces a lo mejor de leerlo con muy buena entonación si se ha trabajado mucho la lectura| son capaces a lo mejor

de leerlo muy rápidamente| pero son incapaces de| una vez que lo han leído explicarte con sus palabras y no a lo mejor que aprendan una palabra de memoria o que se les haya quedado y demás pero organizar coherentemente aquel texto| entonces que sepan extraer por ejemplo la idea principal de las ideas de los simples detalles/| ésto en teoría en cuarto ya tendrían que saber hacerlo pero hay muchas veces que incluso en sexto les cuesta tienen dificultades que para mí es básico| que sepan eso| leerlo más o menos con rapidez y con buena entonación eso bueno pero es un poco de estilo no? pero sobre todo eso| que puedan interiorizarlo| puedan entender| a grandes rasgos si hay alguna palabra que no se quede con aquella palabra yo no la entiendo y que puedan contextualizarla| yo no doy demasiada importancia a que no entiendan un par de palabras| que sean capaces de bueno por el contexto| entender el sentido general| y bueno| saber de alguna manera extraer la idea principal y transmitirla| eso básico| y a la hora pues por ejemplo de de de escribir o de elaborar algún texto que tengan un poco de coherencia mental que sepan organizar primero lo que quieren hacer y que no sean como aquello de decir vamos hoy vamos a escribir esto y rápidamente que se pongan a escribir| no!| que tengan un poco claro la idea principal que quieren desarrollar y a partir de ahí hacer como un guión o un esquema mental y luego desarrollarlo en cualquiera de las posibilidades que puedan hacer| en diálogo| en narración| en teatro| formato de teatro lo que sea pero un poco con organización mental| básicamente eso\

22E que importancia das al oral en tus clases?

22P mucha| mucha porque veo son críos que tienen muchísimas dificultades| en castellano las tienen| porque son críos que se expresan en su casa y sus padres los oyes hablar y también ves el reflejo de los padres en los niños| y como veo que en la escuela es el único momento que podemos hablar| hablamos mucho| yo hablo y además yo reconozco que hablo bastante| pero trato de que ellos también intenten de expresarse y:: le doy::un tan::a ver si hablasemos de tanto por ciento pues bastante| porque a la hora que ellos tengan que escribir o tengan que hacer| pues bueno si no pueden hacerlo en clase| que a lo mejor nos hemos extendido mucho que lo hagan en casa| pero al oral le doy mucha importancia

23E alguna cosa más que quieras aportar?

23P no

24E lo dejamos aquí

1.1.2. TRANSCRIPCIÓ DE LA PRIMERA ENTREVISTA DE LA MESTRA MONTSE

PRIMERA ENTREVISTA SOBRE TEMES DE LLENGUA

1E quant temps fa que et dediques a la docència?

1M doncs a la docència|| em|| sembla que tretze| tretze anys

2E podries descriure'm una mica la teva experiència dins de la docència| les diferents tasques que has fe::t?

2M sí| vaig començar a treballar tres anys en una escola privada en una acadèmia| i vaig estar bàsicament treballant amb petits| amb nens de d' infantil| e:: als dos anys d'estar a a l'escola a l'escola privada vaig aprovar oposicions| vaig restar un any més a la en aquesta acadèmia i després vaig marxar cinc anys d'especialista de català a una escola de:: santa coloma|| després vaig passa::r a estar a:: primer i segon a una escola de sant cugat i actualment estic de:: professora d'educació física en una escola a cornellà i també fent el català a cicle superior

3E quina és la situació laboral dins d'aquest camp?

3M sí| sóc especialista de:: d'educació física a l'escola i:: sóc propietària definitiva

4E quina és l'assignatura que t'agrada més ensenyar?

4M llengua catalana| llengua catalana m'agradaria també francès però a les escoles no es pot fer francès| i bàsicament serien aquestes dues\

5E a veure quina importància dones a la llengua dins| dins del currículum?|| sí a l'escola s'ensenya llengua doncs quina importància li dones?

5M jo penso que és l'assignatura bàsica| perquè és la que:: després| si un té una|| una bona disposició en la llengua o té capacitat en la llengua després té capacitat per altres mol- per la resta d'assignatures| sí amb la llengua es treballa la comprensió l'expressió i això és bàsic per|| per tota la resta d'assignatures\

6E a veure um ara parlarem una mica del que:: del que ha suposat la reforma i que en penses de la reforma eh? tal cual o sigui:: jo el que no vull ni que me [l'inflis]

6M [ja ja]

7E tú el que pensis no? | doncs què penses dels diferents tipus de continguts que s'han fet a:: partir de la reforma| l'avaluació| com es planteja a la reforma?| una mica| que m'expliquis el el concepte una mica teu del que| del que ha suposat per tú la reforma\

7M jo penso que bàsicament a la majoria de les escoles| la gent ha continuat treballant més o menys com ells:: havien treballat el que passa es canvia un mica la concepció| o et pares una mica més a reflexionar el que estàs fent i intentas anar adaptant això que és nou a lo que tu ja feies| però:: que hagin hagut grans canvis tampoc| en general no no ho he vist|| sí que penso que la gent intenta adaptar-se a la reforma i l'està incorporant a la seva forma de treball però a fer un canvi radical no no l'he vist a l'ensenyament||| no sé si és això el que vols?

8E sí sí| el que pensis|| la refoma no creus que hagi aportat coses mo::lt| molt| molt novedoses o::

8M home sí ha aportat moltes coses de de reflexi- jo penso que és més|| coses de de reflexió| de començar-se a plantejar la forma que estàs ensenyant si és l'adequada o no de parar-te a pensar| però així grans canvis quant a continguts no és més la filosofia| és la metodologia| penso que és el que ha canviat una mica

9E quina creus que és la finalitat de l'ensenyament de la llengua?

9M doncs seria bas- aprendre's a comunicar-se| i a expressar-se

10E si diguessim una finalitat a al final de la primària| bàsica que haurien de:: [saber tots els nens]

10M [sí] jo penso que expressar-se oralment i:: i sobretot també l'expressió escrita el saber expressar-se perquè en l'expressió escrita e:: entraria una mica tot entraria l'ortografia entraria:: però saber redactar saber per mi això és lo bàsic que vegades no és lo que s'aconsegueix sempre

11E a veure|| a vera um ara dins de la reforma| com veus la llengua? com|| com està dins de la reforma quina seria la teva opinió?| o sigui el lloc que ocupa:: si::|| o sigui tu creus que ara la

llengua té un lloc diferent a quan tu vas acabar i començaves a donar::r| llengua amb amb els nanos jo que sé a l'acadèmia o:: als primers anys de:: a l'ensenyament públic

11M home és que la privada no té res a veure penso amb la pública en la privada s'anava molt| en la concretament en la que hi era jo| a treballa::r jo estava per exemple a infantil i:: l'objectiu bàsic a infantil que era p4 i p5 junts era que aprenguessin a llegir però|| a marxés forçades que aprenguessin a lle- i si sortien llegint ara clar pobrets doncs era un machaque continuo de lectura de lectura contínuament| perquè d'aquesta manera els pares veien que els nens en sabien molt i sortien molt preparats| ara això ja no passa/ la gent ja té molt més clar que| que és un procés i que ja nens que arriben abans i uns altres després| encara que una altra vegada s'està tornant| o sigui es va passar del període de què els nens havien de llegir que era bàsic| després es va passar a dir que bueno que|| he tingut un lapsus ((riu))|| això que la lectura no l'havien de veure per res que ja a primer ja començarien i ara es torna una altra vegada una mica a dir que doncs que el nen que pot perquè no ha d'anar i si és a P4 que comenci a interessar-se moltíssim per les lletres i comença a llegir perquè no sé li ha d'incitar que pugui seguir| en això la reforma sí que això planteja una mica el que el que cada nen segueixi el seu propi ritme| ara això a vegades és difícil/ és molt maco en la teoria però en la pràctica és difícil| jo per exemple a l'escola en llengua s'estan fent grups flexibles| en els quals hi ha nens que van en grups a part de la classe excepte una hora a la setmana| i està molt bé perquè estan molt més atesos se'ls pot seguir el seu ritme però dins de la classe| segueixen havent diferents ritmes i no es pot arribar a tots| a la classe se segueix més un ritme comú| potser s'hauria de canviar la metodologia per poder seguir la filosofia de la reforma podria ser que sí| però és difícil| treballar més per racons o treballar d'una altra manera| però això sí que seria::| canviar molt la mentalitat de la sessió de llengua

12E llavors tu penses que a lo millor el ha canviat en l'ensenyament de la llengua amb la reforma és| és l'agrupament o:: la distribució::

12M sí:: el que contempla que és seguir el ritme individual de cada nen sí| sí| que seria la metodologia canviar-la| bastant

13E quina:: relació establiries entre el que seria la llengua oral i la llengua escrita a l'escola?

13M quina interrelació?

14E la relació que establiries o| quina importància dones a l'oral| a l'escrit una mica::

14M home que per arribar a tenir una bona expressió escrita és bàsic treballar primer l'expressió oral|| que el nen tingui la possibilitat a la classe de llengua de parlar i i expressar-se i tenir la oportunitat de corregir-se oralment o de|| i això segur que serà| important per a l'expressió escrita| el que passa és que de vegades això no no es treballa tant l'expressió oral com l'escrita| a l'escola|| es considera que els cursos mé::s de de inicial o mitjà es treballa més o sobretot inicial| l'expressió oral i després poc a poc es va oblidant| i a cicle superior::| de vegades es treballa més l'escrita que l'oral

15E quin model de llengua creus que s'ha d'ensenyar a l'escola?

15M l'estan- o en principi el| clar és que això és molt difícil eh| ((riu)) l'estàndard però clar si el mestre:: no té el català estàndard doncs els nens:: s'acostumen a sentir un altre tipus de dialecte i després| aprenen igualment penso\

16E a vera ara parlant de la teva escola en concret com es fa la introducció de les diferents llengües o sigui quines llengües es tracten| e:: si heu previst aquest tractament de llengües en el:: en algun document?

16M a veure a l'escola es treballa el català el castellà i anglès| el català s'introdueix des de| des de p3 com a llengua base d'aprenentatge| el castellà| es feia a partir de 2n fins aquest any| i:: de cara a l'any proper ja s'introduirà a primer| perquè:: s'acomulaven masses hores a cicle mitjà i ara s'ha repartit d'una altra manera| i l'anglès| es comença a 3r encara que la professora d'anglès està intentant que és que es comenci abans però en principi el claustre s'han s'han posat una mica:: reticents a això perquè pensen que| que són introduir masses llengües el català castellà i anglès i en principi queda a tercer l'anglès| i això es contempla al pcc| la introducció de les llengües\

17E teniu fet el projecte lingüístic?

17M sí el teniem fet| però potser ja fa un o dos anys que no s'ha revisat

18E funciona un departament de llengua a la teva escola?

18M no|

19E no| llavors que feu els especialistes de català us coordineu o o els especialistes de llengües[o::]

19M [es que no] en principi amb la reforma no hi ha especialistes| si joestic fent el català a cicle superior perquè és un| perquè m'agrada molt però sinó cada tutor||

20E ho feu en el cicle| [o així] us coordineu?

20M [sí en cicle]] bàsicament en cicle

21E llavors a:: veure| a veure si podries explicar-me una mica com s'ha elaborat el PCC si s'ha ela- tothom l'ha elaborat a l'hora| si heu fet grups per especialitats| comis- si la gent s'hi implicava o simplement és un document que s'ha d'omplir i la gent| doncs va a aquella hora va a omplir etc no ho sé

21M s'ha fet per especialitats| en principi s'estava fent el de llengua el de llengua i el de matemàtiques són els que tenim fets| i cada u es van incorporant en un dels grups segons les seves preferències| llavors vam treballar durant| portem com dos anys treballant-lo dos o tres bastant| i hi ha de tot hi ha gent molt implicada|| i hi ha d'altres que sent| pocs dos persones que pensen que això són tonteries i que només fem que perdre el temps| però la resta en principi home teniem ganes d'acabar també és veritat perquè arriba un moment que si s'allarga molt es fa feixuc però| però| però al final s'acabat aquest any ja està acabat el de llengua i el de matemàtiques i s'han de començar suposo de cara a l'any que ve a fer d'altres

22E llavors quan s'ha elaborat el pcc en principi la gent| el mira:: intenta seguir allò es consensua en claustre i [tot això]?

22M [sí| sí] i a part hem tingut un assessorament l'any passat d'escola de llengua i aquest any hem seguit ai! perdó| l'any passat era de matemàtiques i aquest any de llengua| que ens ha ajudat una mica també acabar de| d'acabar-ho de d'acabar tot

23E i llavors la gent més o menys quan llavors comença el cicle o o:: agafa un nivell intenta seguir el que s'ha consensuat no? vull [dir]

23M [sí] a la a la pràctica de la de la classe vols dir?

24E sí clar

25M no tothom les persones que pensen que allò era una tonteria::

25E aquelles dues persones

26M sí| no la resta sí perquè fins i tot en els seminaris que feiem de llengua es es comentava el que s'havia treballat a la classe| l'experiència que havia tingut cada un i la gent sí ha intentat

26E bé quan per exemple heu de decidir a veure qüestions de programació clar només sou una línia| bé| quan per exemple heu de decidir qüestions de programació clar només sou una línia| llavors que heu de fer per modus propi ?

27M sí| sí fent el PCC s'arriba a:: parlar una mica de la metodologia i s'aporten diferents experiències que després aplica cada un però la programació:: diríem el tercer nivell de concreció és individual totalment

27E a les reunions de cicle es parla de qüestions pedagògiques o no?

28M sí!| sí generalment sí\

28E i qüestions de llengua s'arriben a parlar?

29M sí \

29E per exemple entre la persona de castellà i català?

30M mira català i castellà no| perquè la persona de castellà era una de les persones que bueno no tenia molt interès en canviar la seva metodologia ni:: però entre cicle mitjà i cicle superior jo faig el català a cicle superior i cicle mitjà que erem dos persones estavem molt d'acord amb moltes coses i es compartien| sí| a més aquest any estem elaborant totes les proves de llengua de final de cicle| i de curs preteníem fer i hem parlat molt de les formes de treballar

30E teníeu uns espais per vosaltres parlar?

31M [sí]

31E [no] era allò en els passadissos

32M no en el cicle es quan es fa

32E si hi ha alguna altra cosa que volguessis dir

33M es que ara no se m'acut ho deixem

33E molt bé

1.1.3. TRANSCRIPCIÓ DE LA PRIMERA ENTREVISTA DE LA MESTRA FINA

PRIMERA ENTREVISTA SOBRE TEMES DE LLENGUA

1E quants anys fa que et dediques a la docència?

1F do::ncs onze anys/

2E onze anys i:: podries descriure'm una mica quina ha estat la teva experiència o sigui quines tasques has anat fent\

2F ah| vaig començar d'especialista de català| vaig estar cinc anys| després vaig passar a fer el català a la segona etapa| un any| després vaig passar a ser mestra de primària| i vaig estar un parell d'anys he estat també a preescolar dos anys i ara estic a primària\

3E um:: quina és la teva situació laboral en aquest moment?

3F doncs ara sóc tutora d'un grup de de primària d'un grup de segon| i estic treballant en una escola pública\

4E i estàs provisional?

4F i sóc provisional

5E quina és l'assignatura que t'agrada més ensenyar?

5F doncs potse::r tot el que sigui educació artística::| dibuix pintura:: tota aquesta part és lo que més hi disfruto| m'ho passo més bé ((riu))

6E a veure quina importància dones a la llengua dins del del currículum escolar o sigui si haguessis de donar una importància a la llengua quina seria?

6F home| jo crec que és bàsica| perquè és el és el vehicle de:: és el vehicle que fa servir l'escola per per transmetre els coneixements al menys el vehicle més important|| i si no hi ha una bona base a nivell de llengua doncs després les altres coses| queden molt penjades no?

7E ara anem a parlar una mica del que seria la reforma| coneixements que en tens o i el que en penses| a veure| quina és la teva actitud o:: el teu pensament davant la reforma| és a dir tot el que és els diferents tipus de continguts l'avaluació que es porta a terme en la reforma| una mica que en penses?

7F home penso que:: teòricament esta molt bé no? totes aquestes avaluacions inicials sumatives i::| però:: que penso que és mo::lta paperassa molta tasca pel mestre i no sé| fins a quin punt| realment es fa| el que:: s'ha de fer| i realment serveix d'alguna cosa o realment sabem interpretar per què serveix no?| els mestres que potser ens ha vingut molt vinga! aquí ho teniu i i potser no hem encara no ho hem paït prou almenys jo no? que avegades et desborda bastant

8E quina és la finalitat de la llengua en acabar la primària?

8F doncs mo::lt una cosa molt essencial que és que sapiguessin utilitzar la llengua per moure's| en un àmbit doncs quotidià o sigui que sabessin| entendre el que llegeixen| expressar-se per escrit| d'una manera molt bàsica| i:: ja està tan oralment com com per escrit expressar-se amb el llenguatge\

9E a veure com veus avui en dia el que és l'ensenyament| de llengua dins de la reforma| o sigui com està tractada avui en dia la llengua dins la reforma com creus que::

9F a veure puf| està bé no? En teoria tot això que diuen del constructivisme i de| la llengua en una en una utilitzar o treballar sempre la llengua en un àmbit que sigui el:: que tingui una funcionalitat i::| però uff! costa molt| costa molt de fer i penso que després en última instància sempre acabem anant| doncs al llibre de text i a:: a lo que marca el llibre i bueno| i que no no ho fem a vera que en teoria sí que que em sembla sí que és com s'hauria de fer vull dir no em sembla malament no? donar-li a la llengua la utilitat que té| però| que no| que no| s'arriba a fer que és molt complicat\

10E a veure quina relació establiries entre el que seria la llengua oral i la llengua escrita?

10F relació::?

11E sí o sigui::: com quina posició li dones a l'oral i a l'escrit quina relació no sé o:: relacionar-los una mica

11F bueno crec que|| són és tan important la llengua oral com l'escrita vull dir| per mí vaja que s'hauria i això potser no ho fem prou a l'escola no? que no o potser parlo per mí no sé segons| però bueno que penso que s'hauria de treballar tant l'una com l'altre donant-li| dedicant-li el mateix temps i donant-li| clar depèn del nivells no? vull dir en un principi tothom dedicava molt més temps a treballar la llengua oral que l'escrita per| raons òbvies no? però| que que s'hauria de donar la mateixa:: el ma- a veure que cuidar-la de la mateixa manera tant la llengua oral com l'escrita treballar-la| les dues per per un igual no?

12E per què creus que ara n'hi alguna per davant de l'altre?

12F jo crec que sí que se li dóna més importància a la llengua escrita|| i perquè ja tradicionalment l'escola ha donat| més importància a la llengua escrita

13E quin model de llengua creus que es la que s'ha d'ensenyar?|| a l'escola

13F quin model de llengua s'ha d'ensenyar?|| ostres ((riu))|| doncs| no ho sé vull dir| clar és que

14E la pregunta l'entens no?

14F sí sí|| però::penso que s'hauria de partir doncs de de la llengua de de l'en- a veure no de la llengua de l'entorn perquè a vegades seria un un autèntic desastre segons quin entorn no? però que sí que um:: no sé| partir d'allò més més actual i proper al al nen no? d'allò que| que està veient cada dia i sentint i::| sempre a veure amb el els filtres que siguin necessaris no?| perquè hi ha de tot no?|| aniria per aquí jo penso

15E què vol dir per tú aprendre llengua?

15F aprendre llengua? doncs::| suposo que vol dir| no suposo| segur| vol dir doncs aprendre a comunicar-se en la llengua que sigui en aquest cas doncs a l'escola|| amb el català com a llengua vehicular d'ensenyament| expressar-se| comprendre| en una llengua

16E a veure ara parlarem de la situació a la teva escola pel que fa a les llengües com es fa la introducció de les diferents llengües a la teva escola o sigui s'entèn no?

16F a veure el castellà s'introdueix a segon| i es fa molt a nivell oral|| e:: bueno al menys ho intentem fer no? que sigui molt a nivell oral el que passa és que clar tampoc es pot oblidar que

és una llengua que que tots els nens coneixen i que pràcticament tots és la que utilitzen a casa seva| i que per tant s'expressen amb| una| suposada facilitat| per sobre del del català no? i que llavors clar has de treballar tot allò que ells utilitzen::| normalment i que no és correcte|| i després l'anglès s'introdueix a tercer|| jo aquí tampoc no puc dir massa| com com es fa perquè vull dir no hi he entrat mai en aquest tema

17E funciona un departament de llengua a la teva escola?

18F sí| sí però((riu)) funciona| el que passa és que penso que no fa el que::| no a veure que no fa el que hauria de fer no?|| penso que un departament de llengua ha de marcar unes directrius a nivell d'escola que que donin una línia d'escola no?| i no no ho fa|| es dedica a organitzar concursos literaris/ i coses així| no| no sé

19E a veure| com s'ha elaborat el projecte curricular a la teva escola a veure si::: si la gent s'hi ha sentit implicada si merament s'ha fet com a:: pur tràmit e::

19F jo la veritat és que quan vaig arribar a aquesta escola el projecte curricular ja estava fet

20E tu fa tres anys que hi ets?

20F jo fa::| aquest és el:: quart any

21E quart

21F que e:: estic però:: penso que va ser una cosa mo::lt en pla::n| un pas o sigui a veure un un tràmit que s'havia de| de complir per cobrir l'expedient no ? però em sembla a mi que la gent no s'hi va implicar massa\

22E no perquè la gent quan arribeu tampoc us impliquen en el projecte dient mira! hi ha un projecte curricular!

22F no no no\

23E a veure les decisions de llengua és a dir jo que sé la introducció de la lletra o de:: com es fa cadascú s'ho monta| s'ho monta amb el paral.lel perquè sou dues línies [per curs?]

23F [sí] dues línies

24E llavors o es fa a nivell de cicle o nivell de departame::nt

24F a vera fa:: un parell d'anys| sí fa cosa d'un parell d'anys sí que es va intentar bueno en un intent de voler fer una mica de línia d'esco::la i així| doncs es va es va discutir el tema aquest de de com es treballava la llen-| ve com es treballava la llengua de quins eren els objectius terminals que cada| cada cicle| considerava com a:: bueno això objectius terminals de llengua i matemàtiques| i llavors es va parlar i una de les coses que es van fixar va ser això no? doncs a educació infantil es treballarà fins aquí a cicle inicial tal cosa| però:: no a veure no sé fins a quin punt realment perquè es va deixar molt obert no? després segons les possibilitats del grup i em sembla a mi que aquí s'hi agafa tothom per anar fent una mica ((riu))

25E la seva via

25F sí

26E i entre paral.lels? hi ha [una coordinació]

26F [sí sí] entre paral.lles això sí| sí sí sí

27E el que passa és que diguessim s'ho monten entre| entre nivells no?

27F sí i com a a veure sí entre nivells ho acaben de:: o sigui a veure aquests els els acords que es van prendre a nivell d'objectius terminals i tal sí vull dir això es repecte i tal| però després| doncs si jo veig que el meu grup pot fer a més a més això doncs ho faig però::| a lo millor deixant altres coses de banda que no s'haurien de deixar però| perquè bueno el fet que a la meva escola el fet de:: acabar p5 llegint se li dóna una importància| brutal|| i a més vull dir si els meus nens acaben p5 llegint vol dir que sóc la millor mestra del món no?|| i llavors bueno pues si si puc ho faig ((riu)) encara que em passi per sobre altres coses

28E bé ara si volguessis aportar alguna altra cosa sobre aquest tema sinó hauríem acabat

29F doncs jo en principi no::

1.1.4 TRANSCRIPCIÓ DE LA SEGONA ENTREVISTA DE LA MESTRA PACA

SEGONA ENTREVISTA SOBRE TEMES ESPECÍFICS DE LA CORRECCIÓ

1E a ver en que áreas del currículum haces corrección| cuando| cuando o sea si corriges| sólo en determinadas áreas o::

1P lo que pasa que este año claro sólo hago catalán| el año pasado hacía e::n catalán y e::n sociales| pero en todas las áreas| um:: normalmente| hago más hincapié en las áreas de lenguas| que no e::n las áreas por ejemplo de conocimiento del medio| pero normalmente en todas|

2E en todas

2P sí

3E a:: corriges todos los textos escritos?

3P prácticamente todos sí| intento al menos corregirlos todos|

4E mm|| a ver si puedes explicarme lo más detalladamente posible el proceso que sigues para:: la corrección

4P una vez han hecho ellos el texto escrito no?

5E todo [el proceso] y donde realizas la corrección

5P [todo el proceso]

6E o sea o:: primero me explicas como haces el texto escrito o sea te digo aspectos que me gustaría que saliesen quién la hace?| cómo?| cuando?| i:: qué tiempo le [dedicas?]

6P [vale]

7E [i] a parte lo que tu creas

7P a ver cuando hacen texto a parte de la motivación que utilicemos y del procedimiento por el cual escriban y demás| ellos lo escriben um:: te estoy hablando de ciclo medio tercero y cuarto| normalmente lo escriben e::n en lapicero| para las posibles correcciones que que hagan e::ntonces en el momento en que ellos lo han escrito normalmente me lo entregan| yo les suelo decir que antes de entregármelo le den otro vistazo para que ellos mismos se den cuenta de los errores| que se fijen bien en la puntuación| en que de alguna manera a nivel visual ellos ya se tienen que dar cuenta que si es un texto más o menos largo no puede ir todo en un párrafo y que de alguna manera ellos ya han cometido| no algún error| pero que lo han escrito todo seguido sin puntuarlo| entonces que vayan un momento a su:: a su mesa| reflexionen sobre lo que han escrito y si tienen que hacer alguna corrección| una vez que lo dan por válido los niños| entonces yo con ellos hago la corrección|| a veces si tengo:: lo ideal para mí es ellos me lo van leyendo| y a la vez que me lo van leyendo yo les voy haciendo anotaciones| hombre lo leen primero| y luego ya les voy haciendo las anotaciones| entonces la manera de corregir es| yo siempre les subrayo| donde hay un error| a veces utilizaba un código que era por ejemplo si no habían utilizado mayúscula les ponía e un círculo| en la letra que:: estaba errónea| y cuando habían cambiado alguna de las grafías subrayaba| a veces lo que hago simplemente es subrayarlo y entonces ellos saben que allí hay un error| e:: normalmente| intento que me digan cuál es el error| porque a veces si van a su sitio con las con las rayitas y demás me escriben barbaridades a lo mejor porque no entienden exactamente que es lo que es| y entonces ahí en el momento reflexionamos un poco| si es alguna norma que hemos estudiado últimamente ellos me explican en que se han equivocado y lo que es| y una vez que:: bueno que están subrayadas todas la::s las faltas vuelven a su sitio y vuelven otra vez a mi::| a mi mesa| si yo considero que ya está bien todo| entonces ellos ya lo pueden pasar a bolígrafo y lo doy por bueno|

8E lo das por bueno| no te lo vuelven a::

8P no| bueno una vez que está en bolígrafo o sea ellos lo pasan a bolígrafo y me lo vuelven a traer porque hay niños que incluso con eso| incluso después de haberlo corregido y te- tener tenerlo en lápiz me lo pasan a bolígrafo y hay algún error todavía pero supongo que ya son despistes de última hora\

9E mm| a|| ver mm después de la de la corrección que:: bueno más o menos ya me lo has dicho ellos se vuelven a re[tomar el texto]

9P [porque] pasa una cosa yo a veces lo que he hecho es intento a lo mejor si es un momento final de clase y no tengo tiempo allí de corregirlo| a:: a veces lo corrijo por mi cuenta sin tenerlos a ellos delante pero creo| que se equivocan más veces| a la hora de:: hacer sus correcciones

cuando| yo previamente les he escrito:: o sea les he puesto las rayitas y demás| no reflexionan tanto como cuando ellos te lo leen y te explican| y te hablo de:: de fallos y de errores sobre todo ortográficos pero a veces es de expresión| o a lo mejor| que repiten mucho una misma palabra intento que de alguna manera utilicen alguna expresión que hemos estudiado| o que utilicen algún sinónimo| corrijo las dos cosas tanto ortografía como expresión| entonces sobre todo a nivel de expresión y de orto- de vocabulario por supuesto que es mucho mejor estar con el niño delante| para hacerle un poco reflexionar y hacerle el cambio| sugerirle o:: o de alguna manera que busque el recursos de otra manera para no sea tan reiterativo

10E o sea tu siempre intentas que el niño esté al lado| pero:: no siempre::

10P no siempre se puede| la mayoría de las veces ya te digo que sí porque vale la pena| vale la pena

11E cuando das por finalizado un escrito?

11P finalizado un escrito?| pues ya te digo después de que:: han venido a leérmelo| en principio hay veces que no les doy por válido el primer texto que escriben| mm si conozco un poco:: la trayectoria que llevan los niños las posibilidades que tiene| hay veces que veo que a lo mejor lo han querido terminar rápidos| y:: bueno les hago reflexionar sobre el tema| o a veces si lo veo que está tan embarullado que empiezan a escribir salen muchos personajes| y aquello no tiene ninguna relación y es un personaje que se olvidan el camino| intento que ellos a nivel oral me expliquen con sus palabras que querían haber escrito y las cosas que se han perdido por el camino o los personajes un poco el hilo argumental que me lo terminen de escribir| y entonces| ya que a nivel oral a lo mejor ya empiezan a tenerlo un poco más claro pues a partir de un determinado momento que lo tienen más embrollado lo que sea| lo reforman| entonces de alguna manera cuando veo que ya tiene un poco de:: cohesión| y que ya es un poco congruente lo que han escrito| pues entonces después de las correcciones que van a hacer y demás ya lo doy por válido\

12E a ver con que finalidad| se utiliza la reco- la corrección en el en tu aula

12P a ver por una parte si es corrección ortográfica pues para que las normas de ortografía les queden::| ver yo que realmente todo lo que se ha explicado a nivel:: a nivel teórico| de alguna manera lo asimilan| y por otra parte bueno pues para que tengan un poco de coherencia en el pensamiento a la hora de organizar las ideas

13E a ver| a ver podrías explicar-me si sigues algunos criterios para valorar el texto| eh? o sea si antes de coger un texto tu tienes previamente unos criterios| si los tienes si los criterios han sido| o sea tú los pones o son unos criterios consensuados con con la clase| con el ciclo o:: como sea o:: si eres tú la que pone los criterios

13P bueno a ver| mm normalmente siempre::| en los días previos a empezar las clases o lo que sea o:: bueno son cosas que ya estan organizadas desde hace tiempo| se tiene en cuenta que| a nivel por ejemplo de textos escritos| pues bueno unos mínimos| en cuanto a lo mejor el diálogo| la narración| la::s diversos escritos, no? entonces sí que| cuando:: les propongo| hacer un texto escrito tengo claro lo que quiero| y de alguna manera si estamos trabajando el diálogo pues que tengan pautado lo que es el diálogo| si:: quiero que sea un texto narrativo pero a la vez con diálogo pues que sepan claro| que hay un personaje que es el narrador como tiene que ir escrito donde está organizado| y el cambio de personaje pues que se note en el escrito| que empiece con un guión| que haya un punto final| que conteste otro personaje| un poco la organización en el en el espacio que en definitiva es un poco la organización mental que tienen ellos| pero sí| entonces otras veces a lo mejor e:: otros determinados escritos a lo mejor no hay unos objetivos| e:: específicos de decir bueno tiene que ser un texto tal cual es un poco| e:: a nivel general e:: con la propuesta que tu les haces| ellos pueden elegir a lo mejor el tipo de texto no les obligo que sea un diálogo que sea narrativo que sea un cuento lo que sea ellos un poco| se organizan y con eso me demuestran si les ha quedado claro| los tipos de texto que hemos ido| escribiendo

14E entonces la corrección para qué serviría?

14P como la corrección?

15E la corrección que:: realizas en los textos o que trabajas con los niños para que servirían?

15P bueno pues para:: de alguna manera para pues para ver si tienen asimilado lo que hasta entonces hemos estado haciendo

16E crees que es útil corregir un texto escrito?

16P sí\

17E siempre

17P sí| o la mayor parte de las veces yo creo que por sí| además entre otras cosas que les sirve de reflexión mm a los niños les moti- o sea les motiva puede ser a lo mejor que si que hayan muchos errores| les resulte un fiasco aquello de decir porque yo no corrijo nunca en rojo otra de las muchas cosas que me parece| no un error pero que de alguna manera ver un texto completamente rojo es un poco frustrante para los críos| pero sí que se den cuenta que de alguna manera lo que ellos escriben| bueno pues que a lo mejor no no está bien completamente y que puede ser mejorable| ellos mismos se dan cuenta que queda mejor articulado cuando pasan por la mesa y les| les das cuatro informaciones o les diriges un poco| o:: sobre todo de su propia reflexión| que pueden mejorarlo

18E siempre corriges todo o no?

18P todo? procuro| procuro corregirlo todo| de todas maneras les suelo limitar un poco el tamaño de los textos hay veces que no| si veo que están muy inspirados y les apetece escribir mucho pero normalmente a estas edades| hasta cierto punto| el texto es coherente| pero llega un punto que empiezan a:: no a desvariar pero ya los personajes no:: no siguen a lo mejor un hilo argumental| se empiezan a cansar empiezan a repetir un poco| y:: es demasiado| o sea pienso que concentrado un poco en| yo que se en media página unas cuantas líneas que les pongas de tope puede ser que mejor| yo siempre les digo que lo piensen antes de empezar a escribir y una vez que tengan la idea clara lo empiecen a::| bueno a escribir en el texto

19E ahora te diré unas palabras| me las defines lo más detalladamente possible o lo que te sugiera esa palabra| vale?| error

19P a ver error| mm| pues puede ser algo que::|| como si dijéramos lo lo opuesto un poco a la normativa o a lo correcto

20E mhm| falta

20P a ver una falta|| es que claro la falta también puede ser una falta de ortografía puede ser algo que no::| un descuido que haya tenido en algo que haya equivocado

21E mhm| corrección

21P bueno corregir es e:: un poco mm intentar clarificar algo que no queda claro no? o algo que está en un error

22E mhm| evaluación

22P la evaluación? bueno pues es un poco| el seguimiento del progreso del del niño en:: cualquier aspecto

23E revisión

23P la revisión| bueno yo normalmente nunca no les digo que corrijo les digo que| vamos a revisar| revisar es volver a mirar un poco| lo que hemos hecho| para ver si de alguna manera falla| está correcto o:: o bueno ver un poco hacer el proceso aquel de feed-back [de::]

24E [mhm] ahora te diré unas palabras|| i:: a ver tú inténtame ordenarlas cuando tú tienes un texto escrito la importancia que le das a cada cosa| o sea de mayor a menor importancia eh? luego me lo comentas

24P cuando te presentan un texto| sobre todo es la presentación el primer:: el primer vistazo que tú das al::| a la hoja| a ver no es que para mí sea lo que más represente dentro de un texto si el resto estuviera muy bien y la presentación a lo mejor tiene un tipo de letra que no está muy bien| es un poco sucio pero bueno| es un mal menor es una cosa meramente formal| pero sí que la presentación hace mucho| de la organización del niño a la hora de ponerse la estructuración un poco que tiene|| presentación| la organización bueno de alguna manera sí que| te hace ver si:: si el niño está un poco centrado a la hora de trabajar y de escribir y de transmitir un poco lo que él quiere hay niños que a lo mejor tienen muy buenas ideas pero a la hora de plasmarlo| pues bueno se hacen un lío no? y no lo tienen bien organizado y poner ahora esto se les olvida y ponen lo otro a continuación con lo cual| pues no le pueden dar mucha coherencia al:: al texto si lo tienen bien organizado y saben:: pues los textos narrativos el inicio el nudo y el desenlace de alguna manera| sí que queda coherente la historia que quieren explicar| después el orden|| el orden que vendría a ser un poco también lo que le da coherencia al texto| adecuación hemos dicho que era un poco si se adecuaba a mis expectativas| pues también le doy cierta importancia de alguna manera si estamos trabajando el diálogo e::los ponen unos cuantos personajes| y no acaban de tener un estilo directo| sí a lo mejor lo que hemos estado estudiando es el estilo directo pues entonces me demuestra que de alguna manera no les ha quedado muy claro lo que es el diálogo ni el estilo que estamos| haciendo| y luego en cuanto al vocabulario y nexos| pues yo sí que le concedo importancia porque| es bueno la mayoría de los niños con los que trabajamos| en su casa el nivel de vocabulario es escasito y los nexos ni te cuento| entonces de alguna forma pues bueno ya la escuela intentas dar unos cuantos modelos| a través a lo mejor de la persona del profesor| de los libros| de los textos en lo que sea| entonces|| entonces de

alguna forma bueno que de alguna forma sí que el vocabulario sí que es importante| e::pues para matizar determinadas cosas| para entender que las cosas no son planas y que tienen más dimensiones y que se puede matizar mucho más| los nexos también ayudan mucho sobre todo al hilo argumental| para evitar esas reiteraciones del y y y y el punto y seguido y demás mhm da un nivel de lenguaje un poco más elevado cuando ya saben utilizar determinados nexos| la puntuación| pues en principio también le doy su importancia claro| la he dejado un poco más tarde pero también es importante| porque de alguna manera si el texto está bien organizado tiene coherencia y está bien estructurado la puntuación normalmente ya va bien no? el saber que de alguna manera el punto nos da una:: una separación del:: del resto del texto| cuando es un punto y a parte bueno que de alguna manera ya lo tienen bien estructurado| el estilo pues también es importante claro a parte de que los niños sí que hay ciertas veces que ya se ve un cierto estilo personal hay algunos que también están un poco como estructurados de aquello que les has enseñado y:: cuando tienen:: poca visión a lo mejor de lo que nece- vamos de lo que ellos quieren escribir| se ciñen un poco a las cuatro líneas argumentales que tú les has dado y no salen de ahí| y en cambio hay niños que por lo que sea porque han leído mucho| porque se fijan más y demás empiezan a tener un estilo personal| la variación| pues si realmente se nota el niño que es un poco más imaginativo| más creativo y aporta un poco de su cosecha personal y no son siempre los mismos personajes y las mismas situaciones y lo cotidiano que ellos conocen| la ortografía también es importante| lo que pasa que a veces mm cuando ellos intentan expresar| algún relato| alguna cosa| no se fijan tanto en la ortografía sino en qué quieren explicar| sería como un segundo paso que yo sí que le concedo importancia y a lo mejor es justo en el momento de la corrección que les hago reflexionar en la ortografía| por supuesto que me encantaría que escribieran y ya tuvieran la ortografía asimilada pero bueno es como en:: un segundo plano muchas veces que les hago el:: la corrección aquella no? y la tipografía pues también les hago hincapié pero| también entiendo que quitando esas letras ilegibles que cada cual tiene su estilo de::

25E o sea tú la ortografía| la dejas en un segundo plano o sea primero le lo que es la organización:: es lo que [primero]

25P [sí] porque si les empiezo a machacar con la ortografía pierden un poco el nexo de:: aquello y el hilo argumental|

26E es que no había quedado claro

26E sí que le doy importancia| sí que de alguna manera las correcciones ortográficas una vez que ya me explican tienen claro estructurado lo que quieren explicar entonces ya pasamos a lo

que es la ortografía| si empiezo con las con las faltas o con las normas de ortografía desde el principio se pierden ya no acaban de entender lo que:: más o menos

27E vale vale es que no había quedado claro|| a ver a:: para que crees que le sirve la corrección al alumno?

27P la corrección? pues como un momento de reflexión| a nivel personal sí| para que:: normalmente son niños que no tienen momentos de reflexión todo es como muy rápido| muy instantáneo| quieren terminar los primeros| si::n tiempo para:: echar un vistazo a lo mejor a a las cosas| entonces de alguna manera es el momento de reflexión para darse cuenta| de realmente bueno| pues que hay cosas que necesitan su tiempo y si se hubieran fijado a lo mejor y hubieran estado| simplemente con un vistazo más que le hubieran hecho| o:: un segundo de reflexión| de recordar aquello| en ese momento sí que lo hubieran hecho mejor

28E entonces la corrección que la haces inmediatamente después de que ellos han escrito o:: a veces dejas que que pase un tiempo| te los llevas a corregir

28P ya te digo normalmente intento corregirlos en el momento que me los entregan| si no puedo me los llevo a casa| y entonces el día| bueno a casa en el momento que pueda corregirlos| y en el momento que puedo| se los entrego pero se los entrego e:: comentándoles| a ellos| las correcciones que yo he hecho

29E vale| crees que el profesor dedica demasiado tiempo a la corrección o crees que es suficiente?

29P yo tengo la suerte de tener un grupo reducido| o sea de tener grupos poco numerosos entonces si que más o menos lo llevo:: no al día pero que puede ser la corrección inmediata| yo pienso que sí a lo mejor| incluso me ha pasado a veces de esperar dos o tres días que los niños ni recuerdan lo que han hecho ni por qué lo han expresado| que a lo mejor podría ser bueno si el:: nivel de madurez es suficientemente elevado como que para ellos fueran conscientes de los errores que han hecho con el tiempo| el pensar con la perspectiva no ésto no lo tuve que hacer así pero pienso que son todavía pequeños para tener esa imagen de la perspectiva entonces cuando al cabo de dos o tres días o una semana a lo mejor se lo entregas y ni siquiera lo corriges con ellos creo que es una cosa que no vale para nada| no sé si tiene sentido

30E a ver ahora vamos a hablar tu ahora has hablado des de la perspectiva de cuando eres profesora| cuando eras estudiante vale?| como se hacía la la corrección cuando eras estudiante?

30P depende de la edad pero normalmente si era por ejemplo de dictados| que los hacíamos todo el grupo igual lo escribían en la pizarra| entonces cuando lo escribían en la pizarra tú subrayabas la palabra que tenías mal y copiabas insaciablemente aquella palabra|| repetición

31E vale| tu crees que te servía este tipo de corrección?crees que te era [u-]

31P [no] lo sé si me ha servido o no pero yo jamás he tenido un fallo de ortografía y no me parece que fuera un método adecuado| pero realmente es una cosa que| o porque me machacaron mucho| o porque realmente me gustaba y me hacía un poco de daño a la vista las faltas de ortografía| yo prácticamente nunca he tenido faltas

32E y cuando era un texto? um::| como como se realizaba la corrección escrita?

32P cuando era un texto normalmente también te pues te corregían la:: pero yo no recuerdo a ver claro son recuerdos vagos| pero yo no recuerdo que fuéramos allí a la mesa del profesor y nos lo:: nos lo:: corrigieran uno a uno yo creo que nos lo suballaban| o les escribían incluso la palabra entera eh? nos la escribían entera| la solución entonces nos hacían:: escribir otra vez eso| y la palabra aquella unas cuantas veces| o| hacer una frase| con la:: con la palabra

33E vale| tu revisabas los textos sí bueno o no::

33P cuando me los daban? a mi como alumna? sí| porque además luego tenías como deber del día siguiente presentarlos corregidos y con| con la tarea

34E vale ahora dejando a parte a parte este recuerdo| tu recuerdas algún:: algún tipo de corrección que para ti fuese significativa?es decir una manera de corregir que dijese| otras de esta manera| yo aprendo| no solamente cuando eras pequeña sino yo que sé a lo mejor en alguna clase de inglés o [francés]

34P [ah yo como alumna?]

35E [como] alumna que dijese otras este profesor o esta profesora la manera que nos hace trabajar la corrección| me es muy útil| muy significativa si recuerdas eh?

35P es que no lo sé si te podría decir exactamente| no sé

36E alguna manera de trabajar?|| bueno si lo recuerdas [más adelante]

36P [Es que] han sido son métodos muy clásicos que no sé| a lo mejor es que hay determinadas metodologías que sin tu darte cuenta en el fondo| son las ideales o sea ideales a ver entre comillas| no recuerdo más

37E bueno si hay alguna cosa que quieras::

37P aportar

38E aportar

38P no sé| bueno hay cosa que ya he dicho antes lo de:: por ejemplo corregir en bolígrafo rojo| o en un color que destaque:: especialmente:: creo que es un poco frustrante| repetir las palabras| creo que no conduce a nada| escribirlas| me parece a ver bueno yo por lo que veo de los críos que alguna vez les he dicho bueno esto te escriben incluso con la falta| quiero decir que ya no recuerdan ni cómo lo escribían| en a lo mejor sugerirles que con esa palabra una vez corregida te hagan alguna frase| sí que esa palabra a lo mejor en concreto te la escriben bien pero en el resto de la frase hay montones de faltas con lo cual no sé hasta que punto lo que consigues en una palabra lo pierdes en el resto| entonces no sé son métodos que bueno| yo pienso que a base de:: yo qué sé de ir fijándose| de ir corrigiendo en ese momento| de leer mucho| pero bueno también leyendo mucho hay veces que:: que pierdes un poco la perspectiva de lo que estás escrito y te quedas con el fondo| no lo sé| yo el método para la ortografía es una de las cosas que además nos la estamos replanteando en el colegio porque no acabamos de ver que de qué manera engancha| y puede quedar| con esto y un bizcocho((riu))

1.1.5 TRANSCRIPCIÓ DE LA SEGONA ENTREVISTA DE LA MESTRA MONTSE

SEGONA ENTREVISTA SOBRE TEMES ESPECÍFICS DE CORRECCIÓ

1E a quines àrees? avui parlarem| bé de la correcció| a quines àrees del currículum fas la correcció

1M en les que treballo jo?

2E sí

2M jo és que només treballo en la en la llengua catalana a 5è i 6è| l'altre faig educació física i clar no hi ha correcció

3E no només fas en l'àrea de llengua| [i..]

3M sí perquè és la que treballo si no es podria fer en altres àrees

4E en altres àrees ho sols fer o no ho fas?

4M és que ara no treballo en altres àrees però si fos una altra àrea sí faria correcció també

5E a:: realitzes la correcció de tots els escrits que se't presenten?

5M no| de tots no|| de vegades em dedico més a la part d'estructura| depèn del que he treballat si he treballat la narració i m'interessa molt treballar l'estructura de la narració el que faig és més correcció de l'estructura i de l'ortografia no sempre tre-| corregeixo tota la ortografia perquè si no hi han textos que seria| tot| tot| corregint tota l'ortografia i no sempre és| tot

6E a vera| um:: expliquem el el procés que realitzes a l'hora de correcci- de corregir el més detalladament possible si t'enrecordes| e::és a dir aspectes com| qui la porta a terme la correcció| com es fa| quan quan la fas| quin temps hi dediques| a::|| coses així

6M la part clar de correcció ortogràfica et refereixes?

7E no correcció en general

7M de tot tipus? quan és correcció d'estructura| l'he de comentar amb el nen individualment| perquè és la part més difícil si un nen no ha sabut estructurar bé una narració| no té coherència o una descripció| normalment no és la més difícil però una narració| per molt que tu vulguis corregir-la en el text| així amb assenyalant per escrit és molt difícil llavors he d'agafar el nen| individualment corregir la part aquesta| o de coherència o parlar amb ell que el llegeixi i que que no sempre es pot fer del tot perquè tens molts nens i no pots dedicar sempre individualment| però intento fer-ho individualment amb lo qual| no poso moltes molta cosa escrita| molt seguit ha de ser una cosa molt si treballa la narració doncs poso que com a molt escriguin una narració no més| i em centro en aquella narració| i la part d'ortografia el que faig jo és assenyalar les faltes que té no totes| sinó les que penso jo que són molt evidents i alguna altra llavors és el propi nen que qui ho corregeix mirant el diccionari|| i lo ideal seria que ell ho retornés a mí| corregit i jo tornar-la a mirar però no sempre hi ha temps de fer tot aquest procés| perquè a vegades confies en què ell hagi corregit i:: perquè además tota producció normalment si és una part molt llarga escrita la fan sempre primer en brut| sempre ells es fan el guió intento que facin un guió i que a partir del guió facin la| la narració el que sigui| en brut passen a mí jo més o menys ho corregeixo després ells ho passen a net

8E i tú només marques les errades?

8M sí

9E no els hi dius aquí:: hi ha::

9M no en els controls sí eh?| en els controls jo corregeixo la falta| però quan és una cosa feta per ells normalment l'assenyalo| igual que les dictats| els dictats| sempre la majoria de vegades són dictats preparats se'ls enduen a casa els revisen fan una sèrie d'activitats sobre aquell dictat| i llavors quan el tornen| jo els corregeixo| i són ells també qui ho corregeixen a sota

10E i ho fas de seguida després de la:: que han fet l'escrit d'això o::

10M al mateix moment no per exemple el dictat jo me'ls enduc reviso si l'han corregit bé i després els torno| i la narració el mateix és que el mateix dia tenint tan seguit seria [l'ideal]

11E [no no no]

11M és que l'ideal suposo que seria en el moment que estan produint| però no:: e- així

12E jo vull saber el que passa realment| i quan temps hi dediques més o menys? Hi dediques molt?

12M a la correcció?| però amb els nens? o::en general?

13E trobes que s'hi dedica molt?

13M home quan has de corri::r sí quan tens tants alumnes| pues li dediques temps el meu a part| i amb els nens quan és això corregir estructures i així individualment| doncs hi dediques una bona part de la classe

14E una bona part de la classe| i a part tu de [de::]

14M [a la] meva feina després clar [sí]

15E [dediques] molta estona

15M sí

16E trobes que s'hi dedica massa estona?

16M el que sempre he tingut dubtes es si és prou efectiu|

17E mhm

17M si es dedica massa o no no ho sé per mi a vegades sí que representa molt molt temps meu|| el problema no és el temps que li dediques sinó si realment després és efectiu que es lo-

18E a veure|| bé ja m'has dit després de la correcció el treball posterior que en feu és| ell te'l retorna corregit?

18M sí que no sempre i a vegades que confio el que deia confio que ell pel seu compte l'hagi corregit i ja s'hi hagi fixat| els dictats sí que sempre els torno a recollir o mirar aquell dia que que torno a repartir els dictats miro si realment l'han corregit o no\

19E quan dones per finalitzat un escrit?

19M com a mar- jo finalitzat ja quan me l'han passat a net ja| si em- passat a net una altra vegada tornen a fer faltes| penso que seria massa reiteratiu i avorrit per ells tornar sobre el mateix escrit| una vegada l'han passat a net ja no torno a revisar faltes ni::| res

20E o sigui que el procés

20M a no ser que sigui una cosa que ha d'anar la revista de l'escola o s'ha de presentar a algun lloc| sinó una vegada jo ja he corregit la part d'estructura i la de faltes considero que ja l'haurien d'haver corregit| i ho passen a net si han fet faltes potser les assenyalo però ja no no faig el seguiment una altra vegada

21E o sigui primer quan has d'introduir un text escrit| un tipus de text escrit el que fan primer és| fer una estructura no?

21M sí bueno és que tot tema que és escrit sempre s'ha treballat amb models fets sempre es comença per un model fet perquè vegin com funciona| després del model fet| a cinquè sobretot a sisè però a cinquè sobretot fem conjuntament algun| perquè produïts entre tots que s'escriu a la pissarra que es veu molt clara l'estructura| a sisè canvien alguns temes que es repeteixen| de vegades no fem la producció entre tots directament però passem directament a què ho facin ells una vegada l'hem fet entre tots ja passen a| a crear ells sempre amb una motivació| a partir de cartes de coses lo que és text escrit sempre molta motivació perquè als nens és de les coses que els fa més mandra| escriure ells sols i posar-se davant d'un full en blanc els costa molt| llavors sempre intento buscar cada tema un un motiu perquè comencin a escriure|| t'he d'explicar les formes que fem de:: no cal no?

22E si vols sí

22M bueno per exemple ara se m'acut la narració però no sé si això és interessant perquè no és ben bé correcció

23E bé però si vols explicar

23M de la narració tinc un un això ho faig narració a cinquè el que faig és fer um::| amb cartes fetes| um diferents situacions hi han paisatges personatges objectes animals| em sembla que tenia cinc aspectes i a partir d'aquí primer entre tots| cada u té cinc coses| i a partir d'aquí encara que una cosa no tingui res a veure amb l'altre ells han de trobar una connexió entre tots aquests elements| i a partir d'aquí fer fer la narració això en quant a la narració la descripció fem|

diferents cares i les describim entre tots i després cada u fa una diferent|| però el que em sembla molt important en en tot text escrit és que abans hi hagi una motivació| que els animi perquè sinó els costa molt

24E a veure amb quina finalitat| realitzes la correcció a la teva aula?| per què creus que corregeixes?

24M per què? doncs per millorar en allò que no::|| Perquè avancin perquè vagin endavant que no sempre el que fan que si ho estan fent sempre malament| segueixin en la mateixa dinàmica que vagi::n poc a poc aprenent

25E a:: veure podries explicar-me si segueixes alguns criteris per valorar el text i si els segueixes quins són| és a dir| quan tu estàs davant d'un text que has de corregir si tens uns criteris prèviament establerts| si no els tens i si els tens els criteris qui els ha decidit tú individualment o l'heu decidit entre tots?

25M els criteris normalment els els decideixo jo ells no els decideixen| i normalment no tinc de tots els temes però de la majoria tenen un un full d'autoavaluació que quan han acabat la producció tenen com una graella molt llarga on van apuntant ells mateixos l'escrit amb lletra clara per exemple i ells| es es corregeixen que no sempre a vegades| diuen que sí i la lletra per mí no és clara| però tenen com tot una sèrie de qüestions que quan l'han acabat marquen| si realment allò l'han fet o no i després ja els meus criteris que es basen molt en aquests criteris que jo els he fet que s'autoavaluïn

26E i els criteris que vénen donats per| per coses que heu donat

26M clar sempre coses que he- hem donat|| si és la descripció doncs si han utilitzat adjectius que acompanyin els noms per descriure millor| ara me l'estic inventant però són sempre coses relacionades amb aquell tema

27E bé ja m'ho has dit una mica abans| no però si creus que és útil corregir el text escrit

27M útil sí per millorar però de vegades és el que deia no sé fins a quin punt per exemple la correcció ortogràfica que tu li senyales i li fas tornar a copiar i| si realment se'ls queda i la propera vegada no la fan| això és una de les| suposo grans| la correcció ortogràfica és una lluita que:: que costa molt per això deia que si igual hi haguessin altres mitjans que no fos el paper només|| que els cridessin més ah! el que fem també molts murals a la pissarra de normes ortogràfiques on

tenen les paraules tot però bueno això quan el tenen un temps a la classe ja se n'obliden i ja:: ni se'n recorden

28E a la paret volies dir no?

28M sí| de les normes ortogràfiques bàsiques| que les vaig canviant eh? quan estan un temps i ja aquella norma ortogràfica ja no la treballem el trec perquè sinó el tenen allà

29E ara jo et diré una sèrie de paraules i intenta definir-me-les el més detalladament possible

29M jo amb lo espontània que [sóc!] ((riu))

30E [no] no home no! o:: definir-la o el que et suggereix suggereix no? per exemple error

30M equivocar-se

31E falta

31M difícil de::|| ai! no sé|||

32E si vols relacionar-les

32M què vols dir?

33E jo que sé error i falta| o jo que sé tú mateixa

33M difícil quan una falta es té assimilada d'aquella manera e..| corregir-la|| no sé si contesto bé o no però

34E correcció

34M és que tornem al mateix||| és important com he dit abans la correcció| però també molt difícil de portar a terme| de les coses més difícils| perquè a vegades això tens la sensació que no saps si serveix de molt

35E i:: l'avaluació?

35M l'avaluació sempre que serveixi per perquè el nen sé n'adoni del seu error i serveixi per superar-se bé| si és només per bueno per saber com esta el nen de vegades si que es fan algunes proves però si no serveix perquè ell mateix se n'adoni del seu error no serveix per res

36E revisió

36M sí revisió seria:: quan jo la faig|| quan la faig jo i la fan els nens quan passen un escrit de de la part bruta a a net

37E a:: mira et donaré una sèrie de papers tu ordena-les per ordre d'importància què creus a l'hora de corregir eh? I després m'ho m'ho comentes

37M al que li he donat més importància és a la coherència| perquè és és realment aquí es treballa|| és la base de l'expressió escrita si un text és coherent| encara que tingui moltes faltes d'ortografia el nen sap expressar allò que vol expressar|| no és que no sabia com explicar-lo però tinc clar que la coherència és lo primer|| l'organització seria una mi::ca seguir una estructura molt relacionat amb la coherència| la organització i l'ordre els considero més o menys igual|| si saben organitzar un text| organitzar bé un text normalment és un text coherent| i si té ordre també és un text coherent| la variació perquè aquí aquí| el que passa és que l'ortografia també li dono molta importància i l'he posat després| però bueno si un text és creatiu|| per a mí la variació és crea- creativitat i llavors| no sé li dono importància això a la creativitat| adequació potser no és tan important potser posaria abans l'ortografia|| l'adequació si el text està ben escrit amb coherència amb bona ortografia amb creativitat i no està adequat al que s'havia treballat| també seria vàlid el que passa és que no s'ha adequat a lo que s'estava treballant però bueno tampoc| mentre sàpiga escriure ja és suficient|| nexes| el que deia que també està tre- molt relacionat amb la coherència| és un és per tant més:: potser la part de de gramàtica::|| però amb els nexes si es té molt clar el que es vol ::escri- bueno no sé m'estic liant| bueno passo a aquestes ((riu))| el vocabulari|| doncs això si és ric el text és molt més creatiu també és molt més bueno|| La presentació per mí també és molt important però potser no el posaria com com dels primers| perquè si un nen sap escriure encara que no ho presenti:: encara que després a l'hora de la veritat exigeix molt la presentació| la puntuació és de les coses que menys miro no sé si ho faig bé o malament| la puntuació a veure els punts si perquè amb els punts té molt a veure però no:: és una cosa que costa molt de treballa::r amb els nens només jo penso que la puntuació només s'acaba aprenent el nen que llegeix molt i que ha vist molts textos i:: automàticament sap fer-la en el seu text| La tipografia el tipus de lletra|| no li donaria gaire importància i l'estil considero que un cicle superior és molt difícil| treballar un estil

38E per què creus que la correcció li serveix a l'alumne?

38M pues pel que he dit abans per adonar-se dels seus propis errors i intentar millorar-los| jo ara per exemple| quan fem un control| que allà és concretament on on representa que una mica expressen el que han après| que és que durant tot el el el les lliçons també es va veient però en el control ja és una forma definitiva de veure| sempre tenen| una avaluació| que com no es pot posar puntuació ni res jo l'avaluació és un full una fitxa on jo poso aspecte per aspecte que s'ha treballat en aquell control i els marco si allò:: l'han fet bé si l'han superat si considero que no que tenen errors encara| i llavors insisteixo molt quan torno el control no que mirin el que han fet bé ni malament| sinó en les coses que han fallat les que han fet bé ja saben que això bueno que ho han fet bé i que| però les que han fet malament| el que intento és que se n'adonin és que aquí estàs fallant compte que aquí:: això l'has de millorar perquè et costa

39E e:: a veure com situaries el que és l'avaluació la correcció si creus que quan:: fas correcció estàs avaluant o sigui aquestes dues paraules| si les relacionaries [o::]

39M [per] un control potser sí que estàs avaluant| avaluant-te a tu mateixa per veure si aquell nen ha assolit uns continguts o no| però quan corregeixes en un::| un escrit| cal fer cal produir que no és en el en el control|| no el consi- sí clar si avaluació la consideràs la forma de de veure els errors i rectificar sí| però si no avaluació com per dir tu estàs aquí tu aquí no ha millorat

40E ara parlar una mica| ara tu has parlat com a mestra com alumne

40M sí

41E o sigui la idea que tenies per exemple quan eres estudiant com es feia la correcció dels textos escrits| si es feia només com avaluació al final?

41M la majoria de vegades era com avaluació i això de:: què| et| normalment et corregien per sobre amb vermell aquella paraula que [havies]

42E [i ja et donaven la correcció feta]?

42M jo diria que sí ara no et puc però em sembla que sí

43E i:: tu creus que et servia per alguna cosa?| t'era útil aquesta correcció?

43M com alumna? no ho sé| no sé si m'era útil o no penso| ara com a mestra penso que molt útil no és que tu per sobre el corregeixis| perquè a vegades| de fet ni s'ho miren si tu ho has corregit allò s'ho guarden i ja s'ha acabat| però jo no recordo| jo penso que la correcció ara estic parlo molt amb vaig molt a l'ortografia sempre| però l'ort- penso que l'ortografia s'aprèn llegint molt| no hi ha altra forma el nen que llegeix molt assimila les paraules ben escrites el que no

44E et ser- quan a tu et corregien alguna cosa| ho revisaves? no te'n recordes si revisaves quan [torna-]

44M [jo crec que no eh] jo diria que quan una cosa està corregida allò s'ha acabat i el guardes| de més gran sí clar quan ja estudies de més gran sí perquè ja valores molt més el superar-te en allò que has fallat però quan ets alumne| de de primària penso que:: si allò ja està acabat allò ho guardo i tiro endavant

45E o sigui el teu professor corregia el teu professor corregia i aquell treball

45M res ja| ho miraves que havies fet moltes fates ara clar de més gran sí perquè te n'adones que si has de si l'has fet malament és la manera de| de no fer-ho| però quan estàs a primària penso que no| no li donen importància a això\

46E ara| a veure si recordes algun tipus de correcció que per tú fos significativa és a dir que haguessis tingut algun professor no solament de petita sinó de de més gran que haguessis dit oi aquella manera de corregir o aquella manera de treballar amb el text m'ajudava molt a superar:: les meves mancances no? de alguna manera| si recordes alguna:: allò que dius algun professor no solament de| de la primària o:: de vegades no sé fent anglès o francès o el que fos que diguessis oi aquell professor tenia una manera de corregir que per mi era significatiu perquè aquelles errades les treballavem d'una manera que| o si no::

46M és que ara| m'agafes així no no sé no recordo| sí que sé que hi havia professors que m'agradaven com feien la classe clar no està tan relacionat amb la correcció sinó la forma de treballar però en la correcció::

47E de fet no hi ha:: res més a dir de temes avui si hi ha alguna cosa que vulguis aportar o::?||| o deixem aquí

47M ho deixem aquí

1.1.6 TRANSCRIPCIÓ DE LA SEGONA ENTREVISTA DE LA MESTRA FINA

SEGONA ENTREVISTA SOBRE TEMES ESPECÍFICS DE LA CORRECCIÓ

1E ara parlarem sobre la correcció eh? sobre coses referents a la correcció| a veure a quines àrees del currículum fas correcció o sigui quan fas correcció en quines àrees| totes les àrees només a una::

1F a veure de fet en totes| el que passa que| qua::n| quan estem fent llengua doncs| potser poso més èmfasi en aquelles coses que estem treballant en aquell moment/ però bé en totes

2E o sigui quan se't presenta un exercici d'una altra matèria| també corregeixes

2F sí

3E sempre [tot socia::ls]

3F [sí]

4E a| veure ara| explicar-me una mica el procés de correcció| a:: el més el més detalladament possible és a dir ara jo et diré diferents aspectes que vull que hi entrin en la| en la explicació eh? quan fas a la correcció| qui la fa| eh? si la fa el mestre si la fa l'alumne quin paper té el mestre quin paper té l'alumne| com la realitzes si si marques errades si hi ha algun tipus de signes convinguts amb els nens o no si s'anota la solució si es fan comentaris una mica com com ho fas tú| quan la feu i una mica el temps que:: hi dediques| a la correcció| si m'ho vas [explicant]

4F [vale] a veure quan és quan estem fent alguna feina col.lectiva| que un nano doncs surt a la pissarra a escriure alguna cosa| m'agrada fer notar als altres si hi ha alguna errada dir| dir| que hi ha alguna errada i que ells vegin quina errada és| quan és una feina individual| a:: quan vénen a ensenyar-me la feina quan ja han acabat| llavors els hi senyalo allò que no està bé| i allò que estem treballant en aquell moment per exemple estem treballant ara molt els noms de persona en majúscules i els començaments o després d'un punt en majúscula doncs llavors sobretot allà| m'hi fico molt no de dir a veure aquí| li marco i li faig veure que::és el que| està malament| i llavors els faig anar al seu lloc a:: corregir-ho| hi han coses que com cosidero que que encara no tenen per què saber| doncs que els hi corregeixo i els hi dic| doncs mira aquí et falta una h| per exemple

5E i li poses tú?

5F i li poso| després quan és un dictat| quan fem dictat llavors això que t'acabo d'explicar seria més quan fe::m bueno quan qualsevol exercici escrit que fem a classe tan sigui fer una frase o fer un petit text aquest tipus de coses| llavors després quan és un dictat el que fe::m| és que el primer| si és un dictat preparat bueno com qualsevol dictat preparat primer se'l llegeixen i tal| i si no fem el dictat i quan l'han acabat de fer jo els hi poso a la pissarra els hi faig marcar| però només senyalar que és el que no han fet bé| m'ho ensenyen i llavors després tornen a copiar el text sense esborrar les faltes que han fet en el primer o sigui el tornem a refer| però com normalment fan forces faltes doncs bueno| el tornen a refer| i així doncs

6E o sigui ells ho tornen a copiar mhm bé

6F bé exactament| i llavors ho faig la correcció m'agrada fer-la sempre mentres estant fent la feina que estiguin|| vaja no sóc partidaria de què em portin la feina| jo corregir-la i després tornar-els-hi en un altre moment no?| m'agrada que tal com van acabant| jo doncs el que passa és clar tinc 24 nens a l'aula| llavors això amb tots no es pot fer cada dia| llavors intento doncs anar repartint la cosa [no?]

7E [fer-ho] amb uns quants i repartir

7F exacte perquè hi ha estones que tinc una persona de reforç| o sigui de reforç o sigui que està amb els nens que tenen més dificultats i tal i llavors pues bueno intentem anant-se repartint però bueno amb 24 nens a l'aula| no pots fer una correcció molt allò parant-te molt i mira i això i tornar-ho a fer i tal| cada dia| amb tots| perquè és que no hi ha temps| no pots

8E clar llavors tu els hi dones i ells t'ho retornen corregit ja

8F exactament

9E quan és un text?

9F exacte jo els hi marco el què lo que jo crec que han de saber o que primer perquè estem treballant en aquell moment o perquè ho han treballat treballat a primer o perquè| ja ho hem fet m'ho tornen| a| a ensenyar corregit

10E llavors només marqués allò que consideres que ja haurien de saber i lo altre ja ho corregeixes directament| [no?]

10F [sí]

11E um|| després de la:: bé ja m'ho has dit després de la correcció| fas algun treball així específic de la falta| com repetir-la o així?

11F normalment no\

12E quan dones per finalitzat un escrit? o sigui quan::

12F quan considero a:: que tot allò que havien de corregir l'han| l'ha ho han corregit i per tant ho considero acabat\

13E a veure tu que creus amb quina finalitat utilitzes la correcció a la teva aula perquè serveix la correcció/

13F doncs m'agradaria que servís perquè milloressin a nivell d'ortografia i de i de:: construcció de frases i| m'agradaria que servís per això| moltes vegades em pregunto si realment serveix no? ((riu))| però bé la finalitat és aquesta no? la intenció és aquesta

14E a veure| si segueixes alguns criteris a veure a l'hora de corregir segueixes criteris| i si segueixes aquests criteris que són teus individuals o o els consen- consensueu amb tots els alumnes

14F buff|| a veure

15E pel que m'has explicat abans sembla que siguis tú la que determina o hi ha un:: a vegades hi ha algun criteri que has dit a la classe doncs avui miraré sobretot

15F a veure| ja et dic que sobretot els faig corregir| allò que| o bé que estem treballant en aquell moment o que ja han de saber perquè són qüestions d'ortografia natural que ja han d'estar superades el que sigui|| llavors bueno per exemple ells saben o sigui no és que jo expressament els avisi abans a veure fixeuvos en això perquè després sinó que bueno| és tal allò ((riu))| la insistència que he de fer ((riu)) que ja ja ho saben no per on? el que passa que bueno no sé si serveix de massa cosa que ho sàpiguen perquè continuen fent faltes ((riu))

16E creus en la utilitat de la correcció del text escrit ?

16F jo és que| no sé jo crec que| no sé de quina altra manera es podria fer perquè| per per assolir totes les qüestions ortogràfiques i to- o bé les que corresponen a cada edat no sé de quina altra| manera però no crec que ho estem fent bé| o sigui a veure jo ho faig així faig la correcció com t'explico perquè penso| que si si com a mínim no els faig reflexionar una mica sobre el que han escrit| que de les maneres que conec aquesta és la| la que potser és millor però que no crec| que que aconsegueixi la finalitat| que hauria de tenir la correcció no?

17E ara jo et diré una sèrie de paraules| i tú doncs o em pots donar la definició o el que suggereixen aquestes paraules eh?| error

17F equivocació

18E falta

18F ((riu))

19E el que o la definició del que és falta o no sé el que tu creguis

19F doncs allò que no| que no és correcte

20E correcció

20F fer notar| el que no és correcte| perquè passi a ser-ho

21E avaluació

21F doncs| um::| a veure t- t'ha de donar una informació de què| del que els nens saben| i del que| i de la manera que tu ho has fet| si és correcta o no

22E revisió

22F doncs si l'avaluació realment et dóna dades| o sigui si et penses que l'avaluació et donarà dades| d'allò que tu has fet| suposa| que si no és correcta faràs una revisió del del que sigui| del que estàs fent del mètode del que

23E ara jo et donaré una sèrie de paraules i me les ordenes llavors quan les tinguis ordenades m'expliques una mica el per què les has ordenat així

23F a veure he posat primer de tot la tipografia i la presentació perquè és a veure és la primera cosa que veus en un text escrit no? i llavors bueno doncs se li ha de donar també la importància que sigui agradable a la vista i que s'entengui de llegir llavors després jo sempre quan quan corregeixo un text escrit abans de fixar-me en res o sigui el llegeixo per veure què què m'explica no? passant de faltes d'ortografia del que sigui no? llavors miro pues bueno que tingui una coherència lo que bueno les diguessim coherència organització i ordre dintre del que hem estat explicant anirien a un mateix nivell no? que llavors també l'adequació que sigui adequat a allò que jo els he demanat i després de d'entendre el que m'han volgut explicar llavors ja començo amb lo que són les faltes d'ortografia um:: la puntuació doncs a nivell molt bàsic però també no? per per fer notar doncs que la cosa tingui un un sentit i el vocabulari que utilitzin paraules correctes i tal i és el que bueno a un nivell al nivell que estic jo ara mateix donant classes és el que miraria no? perquè llavors em a veure els nexes la variació del text i l'estil doncs la veritat no no ho tre- a veure hi ha moltes que encara no hem treballat i que per tant no:: trobem en textos de nens d'aquestes edats

24E a veure ara per què creus que serveix la correcció a l'alumne? per què creus que li serveix?

24F ai! ((riu))a veure és que li hauria de servir per per escriure:: correctament no? sense faltes i i a veure fins i tot doncs per escriure de manera que s'entengués el que ell vol expressar però ja et dic que és que la manera que que ho fem bueno o almenys que ho faig com que els resultats que em donen no són precisament els millors crec jo o almenys jo ho vic d'aquesta manera i em sembla que puc parlar una miqueta en general almenys el que es la meva escola doncs no sé realment li serveix de molt a l'alumne

25E a veure com situes l'avaluació de la correcció si quan corregeixes creus que estàs avaluant o sigui una mica relacionar aquests dos conceptes

25F um: bueno a vera clar quan corregeixes segur que allò que estàs corregint et donarà una idea del que el nen sap o no sap però:: sí sí que l'estic avaluant clar sí sí sí

26E ara pensem en una altra tema o sigui ara passar al tema de quan eres estudiant com com vivies tú la la correcció des del punt de vista de l'estudiant no? llavors quan eres estudiant com es

feia la correcció dels escrits| o sigui si només es feia per avaluació| si::| si creus que et servia per què et servia una mica explica'm el::

26F bueno jo recordo| que| sobretot| et corregien el que era| a veure faltes d'ortografia te les corregien a classe de llengua|| i llavors per exemple un dictat| doncs et corregien la falta o sigui te l'escribien bé| o sigui tu entregaves el teu dictat te- t'escribien la paraula correctament i l'havies de copia::r| tantes vegades no? o sigui era

27E et donaven la solució directament

27F exacte et donaven directament la solució| i llavors jo| és que a més és un comentari que el recordo moltíssim de| d'entregar un exercicis d'altres assignatures i et deien és que si m'hagués de parar a corregir-vos les faltes no acabaria mai de corregir o sigui que feiem moltes faltes per lo tant no? però passaven de corregir-nos altres| i bueno i t'ho corregien doncs| ja et dic per exemple en els exàmens si no eren exàmens de llengua no te les corregien| ara els de llengua sí no?

28E tu creus que et servia la correcció revisaves quan t'havien corregit alguna cosa? o era un treball purament mecànic

28F jo penso que era un treball purament mecànic vull dir que ho feies perquè bueno sabies que ho feies o:: et castigarien per no haver fet la feina| però| no| crec

29E perquè a vegades si no havies de fer un treball posterior miraves les faltes? que t'havien assenyalat?

29F home a lo millor en el moment que et donaven el text doncs miraves i deies ui quantes! no?| però sense donar-hi més| sense anar a mirar ui a veure en què m'he equivocat

30E a veure si recordes algun tipus de:: de correcció que tu diguessis oh! doncs aquesta manera de corregir a mi m'ensenyava molt o n'aprenia molt no| no només quan eres petita sinó a lo millor| més endavant quan vas ser estudiant de més gran| jo que sé en alguna classe d'idiomes o:: a la universitat que diguessis| o quan eres petita que diguessis oh! d'aquesta manera::apreníem molt| si recordes i si no::

30F és que de veritat que no recordo|| així| perquè recordo després de més gran per exemple a la universitat| doncs quan:: quan et tornaven per exemple un examen de:: no sé de comentari de

text| de literatura no?| I quan te'l et tornaven la correcció recordo un:: professor que tenia una manera molt peculiar de corregir que és que t'anava fent comentaris al marge| però no només d'allò que no estava bé sinó que t'anava molt bé o.k. no sé què i t'anava comen- però era sobre el contingut| no sobre l'escrit en si| sobre la:: la forma|| no sé penso que com a mínim aquell home pues et valorava també les coses que estaven bé| lo positiu no? però ja et dic era sobre el contingut del| mai si havies fet una construcció gramatical incorrecta o::

31E hi havia una cosa que abans no m'havia quedat prou clara| que m'ha semblat| que potser que era oportuna de dir| tu creus que hi dediques massa temps a corregir?| pel profit que en treus?

31F sí|||

32E creus que el professor dedica massa temps a la correcció

32F a veure| del no però no perquè no s'hagi de fer la correcció que sí que penso però que de la manera que s'està fent hi dediquem massa temps pels resultats que obtenim|| d'aquesta ma- si a veure si em diguessis la mateixa quantitat de temps però d'aquesta manera obtindràs| millors resultats diria pues molt bé ben empleats no? però a vegades penso bueno si estàs aquí corregint i corregint i a vegades| uf::! fins i tot penses bueno però què faig malament no? que passa aquí no? ((riu)) que continuem amb aquestes faltes corregirem continuem| [el que sigui]

33E tú m'has dit| que fas una correcció immediata que tu no fas allò d'endur-te els textos a casa

33F no| normalment no| el que passa és que també és veritat que hi ha vegades per falta de temps no tinc més remei| però procuro que no em passi| a vegades és que| no puc vull dir amb 24 textos| a l'aula durant no és que no

34E molt bé| doncs| si hi ha alguna cosa que vulguis afegir o així?

34F sí bueno només això que et comentava abans no? o trobem una altra manera de corregir| o potser val més que ens dediquessim ((riu)) a no sé| doncs a veure que no que no ho estem fent bé| que no ho estem fent bé perquè el resultat no| vaja al menys que no a veure jo parlo per mi no?| per la meva experiència|| només això

35E molt bé ja està

ANNEX 2: OBSERVACIONS DE CLASSE

2.1. TRANSCRIPCIÓ DE LES OBSERVACIONS DE CLASSE

2.1.1. TRANSCRIPCIÓ DE L'OBSERVACIÓ DE LA PRIMERA CLASSE DE LA MESTRA PACA

Els alumnes han de fer les instruccions per fer una animaló amb suro. primerament la mestra fa un recordatori dels nexes i formes verbals que han d'utilitzar ajudant-se de les preguntes que van fent als alumnes. Després han de realitzar les instruccions per fer un cavall de suro, en el moment que l'elaboren la mestra va passant per les taules i és en aquest moment quan hi ha correcció i per això s'ha transcrit.

1M ((se'n va cap a un grup d'alumnes que estan treballant i s'asseu amb ells a la taula)) ella ja ja ho sap oi que sí que el que passa ho sap passa que a vegades es despista l'Anna| molt bé val||| a ver de suro aviam tu mira't bé aquesta paraula

2A1 ((corregeix amb el llapis))

3M molt bé| eh! t'enrecordes que la o es pronuncia com una u molt bé\ vale||| ((una nena li demana ajuda)) buff! farem una cosa| tu fas fas una marqueta aquí perquè aquesta paraula i després mirem en el diccionari| vale?

4A2 ((li demana ajuda a la mestra)) tot seguit?

5M sí tot seguit| per sota ((l'alumne repara))

6A2 retolador o retulador?

7M podries haver portat les ulleres no?

8A2 sí ((riu))

9M doncs aquí com en eh eh eh tu poses el que creguis i després mirem el diccionari ((respon a un altre nen)) val molt bé ben posat ((se'n va cap a un altre alumne de la taula))

10M vere a:: val| té dues possibilitats| a vere cavall té dues possibilitats a ti com et sona aquesta amb b o v| en principi

11A3 amb v

12M venga molt bé| i després| de suro després com ho has posat i o:: una paraula només de suro

13 A3 una paraula

14M això és un material per fer un cavall de fusta oi que després| imagina't estic fent les instruccions d'una cavall| les instruccions per fer un cavall|de plàstic| o de fusta| o de suro| llavors com que hi poso de fusta tot junt o dues paraules|

15A3 dues paraules

16M doncs de suro és el mateix com el tap de les ampolles ((se'n va a veure una altre nen)) i el Miquel també| avui tota (el cavall) eh? ((el nen corregeix))

17A2 després de les instruccions farem el dibuix?

18M no| fem totes les instruccions perquè tingui així una mica de sentit després al final ((la mestra va rellegint tot el que ha escrit i li fa un gest d'assentiment amb el cap))

19A tapó? xxx

20M com què tapó?

21AAA tap

22M com què tapó?

23Axxx

24M ((s'adreça a A1)) clar| a vere aquestes instruccions se les que estàs donant a algú? Perquè li dius agafes| o com ho feu xxx em com queda millor les instruccions agafes com si li diguessis tú a un nen o agafem?

25A2 com si estiguessis tractant de tu| tu agafes

26M sí clar vindria a ser més o menys però e realitat agafem és com més general una mica més professional com si estiguessim parlant unes intruccions no?|no| i potser

amb una mica més de punta? escriuries més bé has de fer la punta al llapis o què? ((va mirant a diferents nens de la taula i va rellegint el que han escrit)) molt bé ((s'acosta a un nen A4)) ah! Primer li treus a una ampolla| a vere| dius primer treiem un tap de suro de una ampolla veus aquí hi ha una cosa que em sembla que hi ha alguna cosa DE una ampolla et sona bé? ((l'alumne fa no amb el cap)) a vere sonar bé sona bé a vere si trobes diferències| seria| treiem un tap de suro de una ampolla| DE una ampolla o D'UNA ampolla?

27A4 d'una ampolla

28M et sona millor? ((l'alumne assenteix amb el cap, la mestra va cap a A1))

29A1 xxx

30M a vere| què has posat aquí|| però clar si no esborrem la lletra que hi havia ((mira cap a A6)) a vere primer de tot| agafem ells o agafem ((va rellegint el que ha escrit l'alumne)) hi ha una cosa|| que a mi em sona com estranya a vere si la trobes?

31A6 primera i després segona

32M no però és l'ordre una paraula que potser no estigui ben escrita a vere si la trobes| i hem escrit bueno la tira de vegades

33A6 xxx

34M no aquesta perquè la tens escrita però una altra|| ((la nena es queda mirant a la mestra)) no t'ho dire eh? no t'ho diré ((una altra nena A4 li assenyala la errada i la primera A6 riu i ho corregeix, la mestra assenteix amb el cap, la mestra s'acosta a una altra alumna i rellegeix el que ha escrit)) dibuixem els ulls llavors amb què quin estri farem servir

35A amb un retolador

36M amb un retolador doncs li afegeixes aquí és igual que quedi aquí perquè pots continuar una miqueta aquí

37A4 para unir

38M para unir ah!| molt difícil es|cu|ra|dents

39A4 ah!

40M perquè t'escures les dents amb el:: eh ((va cap a un nen que està en l'altre grup i li rellegeix el que ha escrit)) t'ho llegeixo com ho has escrit ((li llegeix el text sense aturar-se perquè no hi ha puntuació, el nen es posa a puntuar))||| molt bé per respirar més que res no? ((mira cap una nena A9 i rellegeix tot seguit el que ha escrit sense puntuar)) no sé eh?||| escuradents o escurradents| escurradents

41A5 no ((esborra i corregeix))

42M ((la nena A9 li dóna el full a la mestra perquè corregeixi)) a vere| clar| en el tap de suro| es van posant quatre potes| i de què són les potes| les orelles i la cua?

43A9 a escuradents

44M fets no? vale tens un parell de coses que si t'hi fixes segur que (les veus) ((hi ha nens que s'aixequen)) no no ens aixequem ((va rellegint el que ha escrit un alumne A3)) d'escuradents és una paraula o són dues?

45A3 dues

46M vale llavors què hem de fer aquí?

47A de escuradents

48M d'escuradents a veure la paraula és escuradents o sigui es pot posar trossets d'escuradents| com ho escrius tú?| no saps el que t'estic dient?

49A3 no

50M a vere és com per fer el cavall DE suro| no?| DE suro són dues paraules| d'escuradents

51A3 d'escuradents

52M ah!|(((va a mirar cap a una altra alumna A1)) això m'agrada molt| ara t'ho llegeixo tot seguit eh?| tal com ho has escrit ((llegeix sense parar)) m'ofego| però jo m'ofego si llegeixo aixís pensa ((torna a mirar a l'anterior alumne A3 i rellegeix el que ha escrit)) ara hi ha un altre problema de escuradents|| et sona bé?

53A3 d'escuradents ((esborra i corregeix))

54M aaah!| mira el diccionari molt bé ((va cap a un altre alumne A9 i llegeix el que ha escrit)) vale el que passa xxx bueno ara escolta sí quatre potes| dues orelles|una cua vale? fetes amb escuradents a veure jo et proposo a veure com et sona a continuació fetes o fetes amb escuradents sí o no? però fetes o fetes

55A9 fetes

56M fetes| però no perquè ho digui jo perquè igual t'estic fent un embolic ((va cap a un altre alumne A7 i rellegeix)) des- després| però tu escolta el que he llegit a veure si és el que volies posar "désprés agafem un tap de suro més gran i li posem un escuradents que faran de potes de banyes i de cua"| escoltem el que et llegiré a veure||| sí| vols posar això?| "désprés agafem un tap de suro més gran i li posem un escuradents"

57A7 es que no sé si l'accent va aquí o [aquí]

58M [a vere] si jo poso clar per això a vere xxx dEspres tu com ho dius aquesta paraula?

59A7 després

60M llavors| pos- posem l'accent a l'altre eh| val| clar com que hi ha dues| vale| "després agafem una tap de suro més gran i li posem" a| coma has posat aquí o i? no cal que esborris| vale| es diu escuradents?||| a vere tu com la dius aquesta paraula com la dius?

61A7 escuradents

62M escuradents o escurradents?| es que no l'havies sentit mai? ((riu))||| no et pregunto a veure|és un so suau| escuradents| llavors com ho faries?

63A7 escuradents

64M vale borra ((esborra i corregeix la paraula))|| ((va cap a un altre alumne A8)) a veure "instruccions per fer"

65A8 un cavall

66M ((assenyala amb el dit una paraula)) s'escriu aixís?

67A8 eh no| amb v ((esborra el que ha escrit))

68M esborra una altra vegada i fes-ho| de què està fet el cavall tot seguit ara jo penso has posat algunes coses| que és perquè no t'has revisat eh|te'l tornes a revisar i mires corregeixes alguna cosa|| venga ben tranquil.let ho fas val?((va cap una altra alumna A10 i rellegeix el que ha escrit)) després és impossible eh| si us plau|||agafo d'escurradent és una dent eh?||| aquí has posat un altre escurradent i l'has posat igual eh? ((la nena esborra)) ara vinc| a veure si ja esteu i tot està bé comenceu a fer els dibuixos ((rellegeix el que ha escrit un altre alumne)) llegeix a veure què has posat!

69A11 ((el nen llegeix en veu alta el que ha escrit))

70M a veure me l'has repetit molt bé però no m'has dit el que has posat|| el nas la boca i les orelles||| el nas la boca i les orelles||| això ja està ((el nen corregeix))|molt bé a veure| a continuació ((el nen posa l'accent)) ah! que són dos punts pendent| escuradents què creus què és masculí o femení?| una escuradent o un escuradent

71A11 un escuradent

72M venga escuradent molt bé! escuradents com és amb una o o amb una u?|| podrien ser les dues no? doncs fem una cosa li fas aquí un senyal i ho mires al diccionari| molt bé ho mires al diccionari ((llegeix el que ha posat un altre alumne))

74A2 ((llegeix el que ha posat en veu alta))

75M bueno aquestes instruccions qualsevol pot fer-ho| aquí hi ha una cosa a vere| fixa't aquí a veure si trobes una cosa no et dic on eh?

76A2 a la xxx ((esborra i corregeix))

77M ((va cap a una altra alumna A12 i rellegeix el que ha escrit)) ui! ui! quin embolic| a vere tu Laia escolta això ((llegeix el que ha posat)) tu què faries li pintaries| la cara aquí a l'ampolla| al tap| al retolador

78A12 al cavall

79M a vere pensa abans d'escriure ((li retira la mà del paper perquè no escrigui)) vengam mira't aquesta instrucció que em sembla que s'ha embolicat una mica| això eh? ((va cap a una altra nen)) a vere vengam ordena que tu a vegades tens les idees més més clares vale ((rellegeix el que ha escrit)) et dic el mateix a veure fica un senyal aquí ((la nena fa el senyal i la mestra segueix rellegint)) bueno jo posaria a veure si si pot ser més clar perquè dius perquè clar| perquè clar dius tot el que agafes però no se sap ben bé perquè aquí amb el tap de suro perquè si és un tap de suro a continuació un altre tap més gran podria quedar més clar no? xxx i també agafem amb l'escuradents quedarà més clar oi no? que sí? ((va cap a una altra nena A4 i rellegeix el que ha posat)) molt bé entre cometes| no no entre comes t'he volgut dir ja ho feies bé| ara vinc|| vengam a veure si ets capaç| jo te'l llegiré com a mi m'agradaria si falta alguna cosa ho poses vale?((la nena corregeix a mesura que va llegint la mestra))|| en català| quan posem de és és un apòstrof te'n recordes? ((la nena corregeix))

80A4 apòstrof aquí?

81M sí està bé ((segueix rellegint el text de la nena))|| bueno què fem?| posem| un escuradents petit que tenim| o un escuradent més gran?| com et sona millor a vere això l'has explicat molt bé dius "a continuació agafem l'escuradent més gran que els altres i unim el cap amb el cos"| a vere si notes diferència amb el que et diré| a continuació clavem| un escuradent més gran que els altres i unim el cap amb el cos|| no trobes diferències?

82A4 sí

83M on està la diferència?

84A4 que és un escuradent més gran

85M vale jo dic un escuradent més gran i aquí que poses l'escuradent més gran| com et sona millor?

86A4 un

87M ((va cap a A7)) xxx i aquí potser|| havies posat dues vegades pots afegir alguna cosa eh? vengal||((va cap un altre alumne)) ya tenim un cavall o ja tenim un cavall?

88A7 ja ((esborra i corregeix))

89M a vere en primer lloc més bé això per aquí me l'has tornat a posar malament ((se'n va a veure un altre alumne A3))|| has mirat en el diccionari?

90A3 sí

91M molt bé

92A3 va amb u

93M ((mira una altre alumne))

94A posem coma

95M busca on va ((l'alumne posa la coma, la mestra va cap a l'alumne A3 que té el diccionari))

96A3 sí aquí diu escuradents perquè [escura]

97M [clar] perquè escura totes les dents| tens raó sí| està en plural| sí senyor|| molt bé|| ((se'n va cap a un altre alumne i llegeix el que ha posat)) a no vere aquí no sé si enganxar-lo aquesta coma em sembla que està però després dius "també agafem| els escuradents| per fer les potes i la cua"

98A13 poso aquí una coma

99M vale! i al final de tot?

100A13 un punt

101M ara vinc amb tú| Belen|| creus que ja està bé?| comença a fer el dibuix vinga ara vinc| pel coll?

102A13 l'escuradents

103M no sé| què vols dir "finalment unim el coll amb el cos"|| vale però||el coll se suposa que només és un escuradents no?|| i tu què hi afegeixes per últim?

104A13 l'escuradents

105M l'escuradents però què hi ha a sobre de l'escuradents?

106A13 el cap

107M vale llavors què hi afegim?

108A13 doncs finalment el cap

109M penso que quedarà més explicat ((se'n va cap a un altre nen))

110A es lo que decia escuradents va con una r

111M clar molt bé| perquè sinó diem escurradents que queda horrorós horrorós ((la nena esborra i corregeix, la mestra se'n va amb un altre nen)) a veure com ha quedat finalment| ((la mestra rellegeix el que el nen ha escrit)) ja a veure torno és que aquí has posat i i i i amb una altra paraula quedaria millor penso eh?|| amb què pintem?

112A14 amb retolador

113M x:::tt! A veure que molestem eh? vinga!| vale llavors a veure com m'ho estàs dient quedaria millor o què?

114A14((assenteix amb el cap))

115M vinga!||| ((rellegeix l'escrit d'un altre alumne)) el teu ja estava corregit i el de l'Eloi em sembla que també oi que sí? molt bé el teu em faltava corregir ((llegeix el que ha posat la nena i la mestra posa cara estranya))||| a vere això representa que tu vols dir que estàs asseguda um::|| tens el material tot preparat| però "després anem a per a per un escuradents" on anem? a la botiga

116A15 a tu casa

117M tu quan seus| per preparar| i aquí ja ho posa ben clar ja tens el material preparat| no cal que vagis a buscar res ja tens les coses sobre la taula no? o què? x::t estic amb la Mònica um|||a vere|| em penso que la idea era|| a vere "després anem a per escuradents una vegada agafats| els posem d'orelles de potes i de cua"?|| com et sona aquesta instrucció?

118A xxx

119M vale| i com ho fem| agafats| tallats| tal com venen| els escuradents

120A15 una vegada agafats

121M ai una vegada agafats! a mi és que em sona com estrany| després| jo no posaria anem per escuradents perquè tenim| totes| totes les coses preparades perquè som persones organitzades i ho tenim preparat

122A15 agafem els escuradents?

123M vale! agafem els escuradents vale?

124A15i el posem en el cap les orelles

125M bé més o menys quedaria més ordenat inclús ((se li acostava un nen amb un diccionari a la mà)) escuradents

126A va en plural

127M és en plural i és amb una r| i amb una u e que sí? BUENO hem acabat per aquí

128AAA sí

129M encara no ha tocat la sirena||| t'esperes que encara no he dit res| vinga| ((va recollint els fulls acabats i se'ls va mirant)) molt bé||| ((torna un full a un nen))||| a vere jo no no és per res però a vere jo no sé perquè vols xxx les coses si les fessis amb una mica més de cura més tranqui.let et sortiria millor perquè això està enganxat| si anessis més a poc a poc

2.1.2. TRANSCRIPCIÓ DE L'OBSERVACIÓ DE LA SEGONA CLASSE DE LA MESTRA PACA

La mestra fa una explicació general sobre el verb (la persona i el nombre), diu els nens que han de fer un quadre de doble entrada on han de conjugar una sèrie de verbs que estan en infinitiu (pescar, llegir i comprar). Dóna un seguit de recomanacions de com han de fer el quadre.

1M ((va passant per les taules i s'atura al costat d'un nen A6)) escriu| molt bé! ((el nen corregeix))||| a vere mira el que estàs fent| vale?||| tú què creus?||| llavors perquè quedí net| i polít| nosaltres perquè ara em començaràs a posar el plural m'explicaràs on el posem||| ((s'atura davant d'una nena)) sí bé| intenta i si no surt bé doncs esborres||| ((se'n va cap a un nen)) t'estàs torçant||| la segona persona nosaltre parlem?||| en singular nosaltre ((riu)) què passa?

2A1 és que no em surt!

3M com què no et surt?|| a vere fes una ratlla|| a vere tenim els clips a casa| això per començar no?|| i què fan a casa? a ver ((li va arreglant el full)) xxx ((la mestra li dóna clips perquè pugui aguantar la pauta amb el full de treball)) si és singular nosaltres pot ser?

4A1 ((nega amb el cap))

5M doncs pensa una mica||| ((se'n va a mirar el nen que té al costat A12)) agafa la regla|| mira deixa més espai| aquí és impossible| vale|| no sé|| si ara vinc|| jo penso que l'has de fer una mica més ample no? perquè queda com molt atapeït així||| ((se'n va cap el nen que la cridava i llegeix el que ha escrit)) tu què creus?

6A2 que està bé

7M vale ara fes les ratlles| molt bé|| ((se'n va cap a la companya)) potser mirant el teu full estaries més concentrada| jo diria que és millor posar en lloc de la quatre| poses primer com hem fet aquell primera persona| segona persona| tercera i una vegada ho hagis col.locat| ho ajuntes tot m'entens?

8A3 ((assenteix amb el cap))

9M ((se'n va cap a una altra taula)) jo diria que la j| què es?

10A3 majúscula

11M ah!|| ((se'n va cap a la companya A4)) què petitó no? no és una mica miniatura?|| a vere fas una cosa Lídia|| la a i la e depenent| de la posició que tingui més forta o més fluixa| doncs es pronuncia amb un so o amb un altre| eh? llavors agafes| i poses una a eh?

12A4 vale

13M te'n recordes?||| ((se'n va cap a una altra taula amb A5)) vale!||| el o ell com és?| te'n recordes?

14A5 ell

15M sí||| seu bé mira plural que igual acaba amb e xxx més més separat||| ((va cap a l'alumne A6)) a vere||| ((rellegeix el que ha posat)) com es diu en català el o ell ((A6 corregeix)) "tu parles i ells parlen"||| hi ha una cosa que està malament ((li assenyala amb el dit on)) a vere si saps què es? ((se'n va cap a una altra taula amb A7)) primer primera persona| segona persona i tercera| i després fas totes les ratlles sinó queda una mica com de desgabell eh?

16A7 ((assenteix amb el cap))

17M ((va cap a una altra alumne)) ara vinc| sí| acció per a per al|| a vere què vols posar-hi aquí||| Eloi!|| el nom del verb| l'infinitiu|| on està?| Eloi! Vam dir que el nom del verb era l'infinitiu no? i on està escrit?|| quin és el seu lloc| on l'has posat?| el de dalt de tot xxx| a ver has començat amb les tres persones i el nom| i el nom per saber exacte quin has de conjugar quin| verb has posat aquí?| llegeix que posa aquí

18A8 xxx ((esborra i corregeix))

19M ah! ah!||| una altra cosa||| nosaltres|| només has posat nosaltres i ja està tot fet||| on és el verb?| has posat la persona|| a vere això ho esborrem xxx a vere Eloi| has

posat "jo canto" però nosaltres què fem?| aquí has posat la persona però falta el verb
entens?||| pensa una mica ((riu))||| ((se'n va cap a una altra taula))

20A3 Paca

21M Paca Paca Paca||| a vere nosaltres parlem| i nosaltres parlem i sempre parlem
nosaltres o què?

22A6 Paca

23M ara vinc Martí ((llegeix l'escrit d'A4))|| molt bé! ara procura que el proper sigui una
mica més::

24A4 ((assenteix amb el cap))

25M ((se'n va cap a A5)) a ver|| això és una erra

26A5 sí

27M ara hauràs de fer el quadre| aquestes majúscules eh? I després singular amb
majúscules doncs plural també vale?||| ((va cap A6)) a vere|| això què és una e| o una
o?||| què es?

28A6 una o

29M ara acaba de fer bé les ratlles perquè aquestes|| està bé|

30A7 Paca

31M ara vinc|||((se'n va cap a una altra persona)) en català com és ell o el?

32A9 ell

33M ell| i llavors?| la tercera persona del singular||| ((la nena corregeix)) venga molt
bé! "ells parlen" perfecte! ara fas un quadre que quedi una mica més separat que
aquest li poses com aquí infinitiu i després poses les persones| a vere Mònica i:: Oscar
ja han acabat? ah com que estaveu de xerradeta| doncs passa aquí al següent quadre|

((se'n a cap a A7)) a vere una altra cosa és que en català a vegades|| ((llegeix el que ha escrit)) a la segona persona normalment | eh?| quan acaba l'infinitiu amb ar en lloc de posar as posem es| vale? parlar igual eh?| parlem| parleu|parlen| has de canviar la segona i la tercera||| a ver què has posat? llegeix a vere si té sentit jo parlo

34A7 parles((el nen esborra i corregeix))

35M ah!||| molt bé!| allavors| ara ja| t'ho mires i mires com acabar la::||| ((se'n va cap a una altra alumna A10)) a vere llegeix què posa?

36A10 nosaltres xxx

37M et sona bé?

38A10 no

39M què hauríem de dir?

40A1o nosaltres:: xxx

41M et sona bé? ((riu))|| a vere| jo parlo| tú parles| ell parla| nosaltres|parlem| vosaltres||

42A10 parleu

43M molt bé parleu! aquí has posat vosaltres||| ((se'n va cap el company A2)) fins aquí anava força bé però tenim tantes ganes d'acabar Oscar| que ja| ja mira| a vere| hi ha una cosa| que no t'ho diré quin però hi ha una cosa que vas massa ràpid|| mira-te-la bé ((se'n va a la taula del davant i llegeix el que ha posat A8)) el que passa que bueno ja que estàs posat| fes una cosa perquè et quedi ben quadrat el| el quadre que fas poses aquí la persona ells i així et queda com més quadrat|| vale?| i per exemple xxx quedarà millor el quadrat||| ((va cap a A10))|| l'has vist?

44A10 sí "nosaltres parlem ells parlen"

45M ah!|| vale molt bé ara ja pots fer les ratlletes||| ((se'n va cap a un nen que la demana)) digues

46A9 xxx

47M a vere||| molt bé ara pescar aquest és més complicat||| ((mira la companya)) a vere| Alícia! molt bé!||| ((va cap a A2)) molt bé||| ((mira el que ha fet A8))||| està molt bé! ara en tot cas| una separació| entre:: això no? perquè sinó no se sap| a vere una ratlla que separi això i una ratlla que separi (els altres) o no?|| eh Eloi?

48A8 ((assenteix amb el cap))

49M ((se'n va cap a A10)) eh compte! a vegades va millor per aquí| a poc a poc

50A10 així?

51M sí||| molt bé!||| ((va cap a A7)) el mateix és més normal que tu posis primera segona i tercera persona no?||| abans que que això|| vengà! fes-ho així ordena|| pes-pesca?

52A7 pesca

53M sí pesca|| es diu pesca| o com es diu el verb

54A7 ((nega amb el cap)) pescar

55M pescar molt bé vengà!|| però posem les persones que sinó no sabràs el que estàs fent no?||| ((se'n va cap a A9)) tu creus que hi ha una altra manera de posar jo pesco?

56A9 amb la u

57M ah amb la u! ara vinc((va cap a A6)) ara te'ls te'ls revises|| perquè es posat| em sembla a casa posaran els ulls fora de les| òrbites posa bé| del llegir tela marinera eh?|| aquest és molt complicat però te l'has de pensar|| mirate'l el llegir||| ni te l'has mirat vas tan ràpid tan ràpid|||((va cap a A8))

58A8 puc fer llegir xxx o faig un altre cop

59M vols dir fer fer el mateix|| i singular i plural||| en lloc de posar primera segona i tercera persona

60A8 aquí| aquí ara| poso| llegir

61M però llegir aquí|| l'hauries de posar| i singular i [plural]

62A [fora del quadre]

63M jo penso que serà més senzill sinó et faràs un embolic| prova si vols però em penso que és més complicat no?||| i una mica de punta al llapis que tal?||| ((se'n va cap a A4)) molt bé!|venga ara llegir és més complicat em sembla eh? ((se'va cap a A6)) a vere||| recorda el que hem dit que la segona personat| com acaba?

64A6 en o

65M tu parlos no

66A6 tu parles

67M ah! és que no t'entens la lletra| i aquí|| què passa?|| posa| aquí no sap ni el que posa| posa una a no em diguis que posa una e| però alhora t'has de fixar en una altra cosa a vere penses! centra't una miqueta tu| sabràs| però segur que he de tornar una altra vegada||| ((se'n va cap a A5)) vale|| ((torna a A6)) a vere poses les ratlles perquè es vegi on acaba| això ja està bé um| amb regla per això la tenim||| però a vere| una mica de coneixement| agafa regla| corre!| xxx

68A6 quan jo acabo se la deixo

69M aquí que posa?||| llegei llegei o llegeix|| tú el que has posat es| llegei| no llegeijo| a mi com estrany se'n fa ((se'n va cap a una alumna A11))||| mare meva però que bé! t'has fixat molt bé

70A Paca

71M ara vinc| de moment molt bé||| molt bé continua ((se'n va cap a A2 i llegeix el que ha posat)) bueno llegeixes! tú si us plau

72A2 "singular jo llegeixo| tú llegeixes| ell llegeix| plural| nosaltres llegim| vosaltres llegiu| ells llegeixen"

73M doncs a mí em sembla que sona molt bé| no?|| venga| doncs vinga fem ratlles ((va cap a A11)) però no no t'estàs fixant en l'Oscar oi que no?

74A10 no

75M bueno||| x:::t ((va cap A7))| a veure| (ho entens)

76A6 JA ESTA

77A3 poso una ratllla aquí

78M sí perquè sinó quedarà:: ((va cap a A10)) molt bé!| jo em pensava que us costaria més però::| ((va cap a A8 i llegeix el que ha escrit)) a parlar i li poses| què passa aquí? ((riu))| és igual|| què passa?

79A8 llegir

80M clar doncs canvia perquè si nó hauràs de canviar tot

81A6 Paca

82M t'he sentit Martí sinó vinc és perquè estic ocupada eh?||| ((va cap a A6)) vale|| has canviat aquesta posa "tú llegei|SO" però|exactament no sé què posa|| ((el nen escriu)) no|| ara posa jo llegeiso

83A6 ja està!

84M no| llegei|xó||| és una mica diferent

85A6 xxx

86M mai a la vida veuràs això escrit mai|| a vere i:: la goma no la fem servir perquè total no la tenim per res! esborra tota la paraula i torna-la a posar anda!||| tota| però esborrada||ala tranquil.litat i bons costums| ben esborrada

87A6 ja està ben esborrada

88M no| perquè jo veig tot el que havies escrit

89A6 és que ja no esborra bé

90M doncs vinga fregues una miqueta i a veure si va millor per esborrar ((se'n va cap una alumna A11)) molt bé! espera Alícia que ara li posarem un bé ((va cap a la taula de la mestra i li posa bé en el full))||| mira| t'ho t'ho repasses tot| vale?

91A12 ja estic!

92M m'agrada el cul assegut| ben assegut

93A12 aquí hi cabrà?

94M no!| bueno tú mateix!

95A12 bueno però està bé?

96M però és una pregunta diferent eh?|| la que m'has fet a que sí?||| a ver llegeix-me això!

97A12 nosaltres llegim vosaltre lle- vosaltres llegiu| lleGIU

98M ah! molt bé!||| ((va cap a A6)) està horrorós tu mateix ((riu))| però tú veus això||| no et sona fatal

99A6 no

99M a la vista| doncs mira-t'ho ((va cap al company A5)) vale està bé| ((li posa bé amb bolígraf)) tu tornes a mirar perquè xxx i després fas com l'Alícia| ((A6 mira)) a vere si mires mai aprendràs|| dona-li dona-li una mica al cervell eh? què quan vols|| va

perfecte ((s'adreça altre cop a A5 el seu company)) una vegada el tinguis aixís:: e:: tot mirat tapes així una miqueta| eh?| amb regle o::|o amb la mà o el que sigui| aviam si m'enrecordo per exemple segona persona del plural del pescar||vale i [ho penses]

100A6 [Paca]

101M hi ha encara una errada ((riu))||| ((va cap A4)) vale molt bé||| ((se'n va cap a la companya A3)) ja has acabat||| molt bé!||| ((posa un bé als exercicis correctes)) comprèn?

102A3 ((esborra i corregeix))

103M ((ensenya el seu full a la mestra)) perfecte tapa'l i ja està||| ((torna a mirar l'alumne A3)) molt bé!

104A7Paca

105M doncs molt bé! ((li posa bé en el full)) el revises una miqueta tot

106A6 Paca

107M el primer està bé| però la resta tot (l'has de::)||| ((va cap a A9)) què passa a això? ((la nena busca una goma per esborrar))||| ((va cap a A8)) Eloi! Mirant el Òscar mai de la vida| trobaràs res||| molt bé! fes el quadre venga et queden:: dos||| ((va cap a A3)) molt bé ara et revises una altra vegada sí||| i ara fas això tapes| i dius a vere| la segona persona del singular de pescar

108A3 pesco

109M la segona persona!

110A3ah tu pesques

111M molt bé| A VER E:: AIXÒ NO HO GUARDEM AL CARPESANO HO GUARDEM A LA CARPETA QUE FAREM EL PROPER DIA UN EXERCICI AMB AIXÒ.

2.1.3 TRANSCRIPCIÓ DE L'OBSERVACIÓ DE LA PRIMERA CLASSE DE LA MESTRA MONTSE

Els nens han de subratllar les idees principals d'un text per parelles per tal d'elaborar un esquema que facilitarà la realització d'un resum. Primer la mestra llegeix en veu alta el text a resumir.

1M tornarem a llegir per suposat cada paràgraf|| i subratllarem el que creiem que es més important recordeu que després farem un resum o un esquema| per tant| què es el que no subratllarem?| recordeu Isabel?|què és el que no subratllarem?

2Isabel lo que no:: fa falta

3M les idees

4A subratllar les idees| principals

5M i quines no subratllarem?

6A les idees que| no::

7M les secundàries no? les que no són tan importants per explicar el text|| Diego!

8M ((va passant per les taules i mira el que fan els alumnes i va cap a una parella)) primer repasseu el més important de cada paràgraf|| féu-ho paràgraf per paràgraf però millor bueno paràgraf| per paràgraf o si no has posat les idees principals?|| vale|| VINGA!|| estem tots| amb| tots els paràgrafs

9Alicia no sé si està bé!

10M bé ara ho veurem|| després llegirem| una vegada l'hagueu subratllat| x::t llegiu per veure si té sentit el que heu subratllat|| vinga!| a veure

11AEli em falta un|| ja està!

12M Mireia!|| el teu exercici està millor que abans per tant|| el primer paràgraf què teniem subratllat?|| x::t

13Eli xxx

14M per tant què se- seria el resum de la idea principal?||| què seria Eli?

15Eli xxx

16M molt bé| vinga el primer paràgraf| el segon Pau i Xavi| què heu| decidit què eren les idees principals?

17Pau trieu la bota| més adequada pels vostres peus

18A como? como?

19M estàs a || al tercer paràgraf| el segon ja estava fet oi?

20Pau [ah però ja està]

21M [el segon] el primer ja estava fet

22Pau l'altre ja estava fet oi?

23M que deia que no dues persones podien portar les mateixes botes| sí?| vinga el tercer| quin deies?| la resta||| mirem i si no ho teniu més o menys igual comentem| i comenteu-lo el vostre vinga Pau

24Pau el que hem fet?

25M sí

26Pau "us recomanem que emproveu amb atenció| prova els mateixos mitjons que fareu servir"

27A no

28Alícia ((aixeca la mà)) nosaltres hem posat "emproveu amb atenció| el parell| el parell| no us conformeu amb una de sola um:: els mitjons no són igual de gruixuts"

29M en el segon?

30Alícia sí

31M vinga una altra|| vosaltres

32A2 "emproveu-vos el parell val la pena fer la prova amb els mateixos mitjons"

33M d'acord| la idea principal|| quina seria en aquest paràgraf?|| sense llegir-ho| ara

34Alícia lo dels mitjons

35M lo dels mitjons què vol dir? lo dels mitjons

36Alícia que:: s'em s'emprovessin les botes amb amb els mitjons que| utilitzarem

37M d'acord aquesta seria la idea principal per tant| Pau|| emproveu-vos amb| o emproveu-vos els mitjons que fareu servir quan porteu les botes no?

38Pau sí

39Alícia llavors seria::

40M sí aquesta és la idea que tu has subratllat ja està bé no calia afegir més informació secundària els mitjons que siguin gruixuts

41A3 però jo he posat empr- emproveu-vos amb atenció| amb atenció

42Alícia clar

43M amb atenció| emproveu-vos|amb atenció no calia posar amb atenció| "els mateixos mitjons que fareu servir quan porteu les botes"| aquesta seria la idea principal a vere tot és important en el text| per suposat| però ja hem comentat quan feiem esquemes i resums| que a vegades treiem una idea secundària sobretot per fer l'esquema

44A3 xxx

45M del segon paràgraf no calia amb la idea| de per fer el resum o per fer l'esquema| amb la idea de què t'has de provar els mitjons amb els quals|| amb els mitjons que portaràs les botes| ja és la idea que volen presentar no? com a consell?|| sí o no?| Noelia!| Al final us hauré de separar eh?| vinga!| l'altre paràgraf|| quina seria la idea principal?| vinga Eva!

46Eva no ella ((assenyala la seva companya))

47M és igual quina de les dues vinga

48Noelia "en tercer lloc tria la mida de la bota més adequada| una bota petita us farà mal una massa gran li fara x"

49M [x::t]

50A4 home| jo he posat

51M què us sembla a vere comentem el que| heu sentit el que deia la Noelia

52A4 trieu la mida adequada

53M has escoltat Noemí| el que deia la Noelia?| ho tornes a dir un mica més alt!

54Noelia " en tercer lloc trieu la mida de bota més adequada una bota petita us farà mal una massa gran us fara x"

55A5 nosaltres hem posat

56M a vere abans de dir nosaltres hem posat què pensem del que han dit l'Eva i la Noelia

57AA que està bé

58M tot això que ha dit seria la idea principal| el que ella ha llegit!| ella no ha llegit tot el text!||tothom està d'acord amb el que ha dit la Noèlia i l'Eva?

59Isabel [no] no

60A [sí]

61M no perquè

62Alsabel ha dit en tercer lloc trieu la mida adequada| no és important

63M com?

64Isabel però lo del::

65M però és important dir triar la mida adequada

66Isabel tercer

67M ah en tercer lloc! bé és igual| era una mica per estructurar el text

68Pau jo he posat

69M Pau un moment| no diguem jo he posat| la pregunta que estava fent era una altra era/ del que ha dit la Noelia| oblida't del que tu has posat| i si vols| argumenta-ho amb el que tu has posat però del que ha dit la Noelia| què et sembla?

70Pau que una bota massa petita us farà mal o això| ho ha resumit i això no és important

71M per què?

72Pau perquè es sap| que no et compraràs una gran| una bota gran! per anar a la muntanya!

73M a veure| [per tant]

74A [és un consell!]

75M és un consell| d'acord| però diem| comprar la bota més adequada als vostres peus| aquí què ens diu?

76Pau que has de vigilar per comprar el número adequat

77M per tant no cal a- afegir més informació perquè estem fent un resum|| en el text no vol dir que no sigui important però com que estem fent un resum|| podíem||| no posar-la aquesta informació eh?| o per fer l'esquema el mateix||David!||| d'acord?||sí Xavi?

78Xavi ((demana la paraula amb el dit aixecat)) i una bota més adequada pels vostres peus

79M clar| i no calia afegir eh? Eva?| vinga! l'altre Noemí!

80Noemí "per acabar el calçat s'adapta| al peu unes botes de muntanya trigaran uns mesos| a adaptar-s'hi que una altre més lleuger així ja estaran preparades per les futures excursions"

81M has entés bé?||| Isabel has sentit el que deia la Noemí?

82Isabel sí

83M doncs vinga que et sembla el que ha dit?

84Isabel ha dit molt

85M no| a vere no és qüestió de dir| molt o poc sinó el que ha dit si és important o no|| Eli! quina seria la idea principal||espera un moment que ara comentarem el teu| quina seria la idea principal en aquest text?

86Eli que triga més en adaptar-se

87M que triga més aquest és el concepte que ens dóna que triga més a adaptar-se?

88A9 xxx

89M és això?

90A10 el calçat||un consell és que:: que facin que:: comencin a adaptar-se des del primer dia a les botes i::

91M de quina manera?

92Pau caminant| fent passejades

93M passejades a la muntanya a pujar algun [cim?]

94AA [no] no

95Pau passejades per aquí pel carrer

96M d'acord| llavors el que has llegit tu Noemí ho pots tornar a fer perquè la resta| la idea principal us queda clara a tots que és aquesta| a tots|| vinga Noemí!

97Noemí "per acabar una vegada s'ha adaptat al peu unes botes de muntanya trigaran més a adaptar-s'hi així ja estaran preparades"

98M creus del que hem dit quina era la idea principal| que que heu subratllat bé la idea principal?

99Noemí xxx

100M crida una mica més que quan vols déu n'hi do el que se't sent eh Noemí! vinga!

101Noemí que unes botes de muntanya trigaran més en adaptar-se que unes botes::

102M això es el que hem dit que era la idea principal?

103A11 no

104M sí| a vere les botes de muntanya triguen més en adaptar-se i per tant| i per tant| què Diego?||| què ens aconsella?| si l'acabem de dir

105Diego el calçat trigarà més en adaptar-s'hi xxx

106M d'acord| la idea com a consell| Noemí ho veus i la resta ho veuen?|| seria aprofitar de portar-les quan es fan passejades curtes|| perquè després no ens facin mal| aquest seria el consell| com el text ho diu| ens va donant diferents consells sobre com comprar unes botes de muntanya| portar-les doncs l'últim consell seria aquest| que les| portem Mireia!| que les portem| abans| de portar-les a la muntanya fent passejades curtes| qui sabria dir-me ara quants consells|els quatre consells ens dóna el text per comprar-nos unes botes de muntanya?| David! des de que us he posat per parelles esteu com:: a la lluna de València| què et passa Xavi per què estàs a la lluna de València?| encara no t'has despertat?| vinga doncs! el Xavi a veure si així i despertes quins serien els quatre consells

107Xavi pues escolteu amb atenció| que trieu la bota més adequada als als peus

108M l'estàs sentint Diego?

109Xavi aprofitar passejades per adaptar-se

110M per adaptar-se

111Xavi per adaptar-se| i aneu amb peus de plom

112M aneu amb peus de plom és un consell?

113Xavi no és el resum

114M seria el resum de tots els consells tot el que es vol dir| s'ha deixat un no? de consell|| digues Noelia

115Noelia el que dues persones| que que no comparteixin les mateixes botes

116M d'acord que seria el primer no?| que dues persones no poden portar les mateixes botes| cadascú ha de tenir les seves perquè s'han d'adaptar al peu sí? molt bé!|| doncs l'altre| l'exercici tres també el farem per parelles i després ho comentarem amb les altres parelles| si coincideix seria això que hem subratllat com a idea principal| posar-lo molt esquemàtic perquè només estem posant les idees| en l'exercici tercer|| i després el quart a partir del guió o esquema que hem fet| farem ja el text resumit| sí?

el text resumit si el que farà cadascú que el farà sol| però l'esquema primer el guió que farem servir| per després| construir el resum| el fareu en parelles| una vegada el tingueu fet| bueno ja us diré el que farem| vinga comenceu per parelles| a fer la part de l'esquema

115Alícia no l'entenc

116M ((va cap a la taula)) què és el que has de fer?

117Alícia doncs que:: quan acabem això fem això

118A((companya de L'Alícia)) escriure (els consells)

119M fixa't amb el primer consell| si dius el consell seria la idea? consells| per comprar-se botes de muntanya això ja ho hem comentat que seria el resum| llavors fa unes recomanacions| quina seria la primera recomanació?

120Alícia "no utilitzar dos persones les mateixes botes"

121M sí això està escrit aquí| però si me l'haguessis d'explicar no m'ho diries així oi? en forma d'esquema| vinga doncs la segona recomanació| aquesta

122Alícia xxx

123M quina seria la segona recomanació o consell que et donen?

124Alícia xxx

125M emprovar-vos| emproveu-vos|| les botes amb els mateixos mitjons||| VINGA| ho acabem a casa i recollim

2.1.4 TRANSCRIPCIÓ DE L'OBSERVACIÓ DE LA SEGONA CLASSE DE LA MESTRA MONTSE.

Els nens han de fer la recepta d'una truita de patates, primer fa unes activitats prèvies sobre les parts d'una recepta, aquesta activitat es va fent entre tots. Primer han d'ordenar les accions per parelles i després han d'escriure el text.

((La mestra va a la taula on treballen una parella de nens, els nens li assenyalen amb els llapis el que han fet))

1A1 xxx

2A2 xxx

3M a veure el que sí teniu clar és la primera ordenació no? seria a on no coincideix al segon? al segon sí ((va mirant alternativament el treball dels dos alumnes)) igual no? què fa|| què fa en el segon?

4A2 xxx

5M el segon?

6A1 bat els ous

7M ((assenteix amb el cap)) bat els ous eh! i llavors on no coincideix és en el tercer

8A1 i el quart

9A2 (i aquí també)

10M en què no coincideix exactament encara que sigui| en quina

11A2 ell creu que aquí per patates i l'ou i jo poso les patates aquí dintre de l'ou

12M aquí què està fent?

13A2 (posant l'ou)

14M posant l'ou amb la patata aquí ja és l'ou amb la patata| i aquí?|| d'acord?

15A1 ((assenteix amb el cap))

((la mestra va cap a una altra parella d'alumnes))

16A3 Montse Montse| primer es bat l'ou?

17M primer es bat l'ou i després les patates o primer les patates i després l'ou| primer bat l'ou i tu l'has fet a l'inrevés||| en aquest cas té importància si primer es posen les patates o es bat l'ou?

18A3 en aquest cas no

19M ((mira a A4)) en aquest cas no tindria tanta importància| no?

20A4 (però aquí hi ha l'ou)

21A3 (això d'aquí)

22M no en aquí si us hi fixeu bé en el dibuix sí que hi ha una petita:: diferència

23A3 és que aquí hi ha l'ou i després les patates

24M tu l'havies fet d'aquesta manera? l'havies posat

25A3 no xxx ou

26M l'ou|| o no?

27A3 no

28M en aquests dos sí que l'ordre fixa't que aquí ja està trencat pel dibuix| hi ha una diferència ((s'adreça en veu alta a tota la classe)) a les il·lustracions si heu comparat si no diu cadascú raona perquè heu fet aquest ordre amb el company una vegada jo estigui d'acord cadascú també amb l'ordre que hauria d'anar| us expliquen un i després

l'altre un| com| oralment eh! no per escrit| les els passos que hosinguarem en la recepta escrivim aquí? seguireu en la recepta| primer en primer i després l'escriviu una acció que la recepta la fem de forma ordenada hi havia dos tipus de verbs que podríem utilitzar

29A l'infinitiu

30A imperatiu

31M si utilitzem l'infinitiu com podríem començar la primera acció

32A (tallar) les patates

33A (posar)

34M tallar les patates amb un ganivet esmolat (per exemple) seria en infinitiu

35A (si posem)

36M un moment Maria|| i llavors escolteu aquí que estant parlant jo| deixeu un moment i mira això que es també el podiem fer servir de repàs eh i per poder construir bé el text i utilitzem l'imperatiu recordeu que com podríem dir-ho Mireia?

37Mireia talleu

38M talleu amb el ganivet les patates| amb un ganivet ben esmolat les patates sí?| recordeu que per la redacció podríem fer servir aquells dos| doncs tot això a l'hora de fer-la| anem-ho recordant eh? I que no podíem començar amb un tipus de verb i després canviar a un altre| com va passar ahir recordeu quan vam repassar les que vosaltres havien fet del llibre que a aquí s'havien posat primer un verb i després un altre ((va cap a una taula i mira el que ha escrit un nen))

39M fixa't en el que has escrit repassa una mica xxx espero| que li passa ((l'alumna agafa una goma i corregeix))| podries especificar una mica més cadascun dels passos| i no no córrer córrer repassa't una miqueta abans i especifica una mica més cada un dels passos

40A5 ((va cap a a la mestra que està dreta i li dóna el full escrit)) xxx

41M ((li assenyala amb el dit una part del full)) si són dos ous? poseu-ho al plat?

42A5 poseu-los

43M ah?

44A5 no sé com s'escriu?

45M si aleshores si està aquí si has sabut posar posa-ho poseu-los també el saps posar el saps posar encara més però poseu aquí és que has posat poseu o poseu ((un altre nen a la mestra que està a la dreta))

46A5 poseu ((riu))

47M poseu-los

48A3 eh eh batir els ous| batir o és batre

49M de batir l'infinitiu no és batir és batre

50A3 aquí és l'imperatiu

51M no aquí és l'infinitiu| tallar amb un ganivet les patates | llavors és l'infinitiu no seria imperatiu

52A3 batir l'infinitiu

53M batre! si tu ho fas en imperatiu diries talleu amb un ganivet les patates llavors seria bateu amb| i llavors| si si dius tallar i l'altre seria batre infinitiu((se'n va la nena al seu lloc))

54A4 ((va a on és la mestra)) això com es diu?

55M batre| batre l'ou ((fa l'acció de batre l'ou))

56A6 ((demana que la mestra vagi al seu lloc)) batre els ous

57M aha!

58A6 bateu-los no? ((esmena l'errada)) i després diu aquí tira el:: es que no sé com es diu

59M llença l'ou| perquè l'ou la clara i el rovell ja junts que seria l'ou! no?

60A6 poso que llença

61M o barreja perquè aquí de fet| pots dir que llença l'ou i el barreja amb les patates

62A6 vale!

63M i això fixa't talleu les patates a trossets o trossets|| aquí posa trossets| com ho diries?

64A6 trossets

65M ((assenteix amb el cap, un alumne s'ha aixecat i va cap a la mestra per ensenyar-li la feina)) repassa a veure si has posat tots els estris que surten| també es pelen les patates a trossets petits fixa't que diem trossets o trossets?

66A7 trossets

67M ((assenteix amb el cap)) i fixa't en els en els amb els verbs allò que hem dit abans si en tots has anant utilitzant la mateixa forma verbal o has canviat una forma verbal per una altra ((el nen se'n va, un altre alumne A4 se li acostava a la mestra dreta i li ensenya el full)) xxx és un bol?

68A4 sí

69M no! el bol seria aquell que és més| més fons||| no el sentrill quin seria mira| vés al teu lloc| vés al teu lloc seu que ara vinc ((li diu a un alumne que se li ha acostat, torna amb l'alumne que estava atenent)) ensenyem els els quin seria el setrill dels tres? no l'has escrit al teu vocabulari?

70A4 sí

71M l'has escrit on és?

72A4 aquí

73M agafa la fitxa xxx l'has escrit?((agafa el full del nen)) llavors quin serà d'aquests?

74A4 aquest?

75M ((assenteix amb el cap))

76A3 xxx

77M a on?

78A xxx

79M doncs tu pots explicar-me encara que no hi hagi la il.lustració el pas anterior ((A4 li ensenya el full)) Borja no vulguis corre|

81M ((un nen amb un diccionari s'acosta a la mestra)) [F Pere explica una mica què has buscat?]

82Pere mica

83M (què?)

84Pere mica

85M [F vinga! què has trobat sobre una mica]

86 Pere [F part bocí tros poc engruna porció]

87M no corris tant sinó la resta| ni jo te l'he agafat

88Pere [Fpart bocí tros poc engruna porció partícula pessic gota gra]

89M [F fixeu-vos el que hi ha ! tots són vàlids?]

90C no

91M [F tots els sinònims serveixen per per totes les situacions?]

92C no

93M [F podríem fer| alguns alguns havien sortit quins eren?]

94A pessic

95M ((va cap a la pissarra per escriure'ls)) teniem pessic

96A una mica

97M [F Raül quin més? a partir de pessic quin més]

98Raül xic

99M un xic? Podria ser perquè és semblant a una mica| què més?

100A tros ha sortit

101M un tros per agafar la sal però un tros?| o un trosset

102A un trosset

103A un gra

104M un gra de sal?

105A fragment

106A fragment

107M no seria un sinònim molt vàlid per expressar això| fragment de sal?

108A un xic

109A un esquitx

110M un esquitx de sal?|||tampoc

111A una partícula

112M una partícula de sal| dic agafeu una partícula de sal!| no mira al diccionari hi ha altres sinònims vàlids

113A4 un gra

114M un gra|un gra de sal ((nega amb el cap))

115A Montse! Un bocí

116M però un bocí seria un tros oi?||no seria::||ho diem així| un pessic un xic una mica eh?

117A Montse com es diu això?((fa els moviment de batre els ous))

118A la batedora

119M no la batedora seria l'estri elèctric ((va capa a un altre alumne que està assegut A7)) xxx joc o lloc| eh primer lloc o en primer joc?

120A7 en primer lloc

121M joc

122A no el primer

123M no| però tú m'estàs preguntant joc què es un joc per anar a jugar o un lloc| la primera situació que serà joc o lloc?

124A lloc

125M ((assenteix amb el cap altres nens fan cua al seu voltant perquè els corregeixi))

126A3 xxx

127M doncs vinga has comparat amb el Pere?

128A no!

130M doncs vinga! Compara primer el text la part escrita ((fa asseure a tots els nens que té pel voltant , s'acosta a una taula))

131A8 (ella ho ha fet d'una manera i jo d'una altra)

132M ah heu fet formes de guarnir-la

133A8 jo he posat julivert per xxx

134M al voltant julivert

135A9 al costat

136M molt bé cadascú ha posat el que ha volgut|| quina diferència hi hauria quant a la preparació les ordres a que heu fet entre tú i ell?

137M l'has compartat amb el teu company? ((ho diu dirigint-se a uns altres alumnes i torna a la parella que acabava de corregir))però està està millor un que l'altre?

138A8 diferent

139M diferent eh? millor|| torna a llegir i mira si hi ha algun moment que has canviat la forma d'explicar-l'ho| xxx a veure si ho trobes entre els dos| x::t David! Has comparat ja?

140A9 ((la nena agafa un llapis per corregir)) batir i aquí era talleu| si aquí he posat batir i aquí era talleu| bateu

141M home! si tu has començat explicant "poseu l'oli a la parella amb el ganivet talleu les patates amb la forquilla batir els ous"||no té molt sentit no?

142A9 ((agafa la goma per esborrar i corregeix))

143A3 ((s'aixeca i va cap a la mestra i li demanan una cosa)) xxx

144M està acabada de fer no bullida no! [F està cuita] ((la crida perquè ja marxava al seu lloc)) cuita Sílvia ((va cap a la taula de la Sílvia)) a:: la quantitat de truita que poses o:: de temps de què parles? a qui en el quant

145A3 de temps

146M llavors?|| ((assenyala l'escrit de la nena, aquesta es mostra dubtosa)) això ho havíem treballat bastant lo de la quantitat|| ((la nena esborra i fa una esmena, la mestra ho mira i se'n va cap a revisar una altra parella)) et falta xxx

147A2 xxx

148M què et sembla l'enciam és necessari o no?

149A2 no ho sé (però queda adornat) no?

150M sí bueno que el tinguis no vol dir que l'hagis d'utilitzar o no?| i també xxx paella i un ganivet no? ((L'alumne assenteix amb el cap i corregeix, la mestra mira cap al company)) què és una paellera el que fas servir?|| què és?

151A1 una paella ((esborra i corregeix))

152A2 no porque es paella ((li diu al seu company))

153M mira en el en el punt primer que era on sortien tots els estris ((torna a mirar la feina del primer alumne)) [F Mireia| Mireia Rodríguez] que l'esteu comparant?

154A1 ((mira la mestra i li assenyala una cosa en el full)) (està bé?) aquí he posat xxx

155M sí pots posar xic ((amb el cap fa moviment de no estar gaire convençuda)) no és del tot imprescindible en aquest cas si agafen un pessic un xic ((la mestra va cap a una altra parella)) remeneu| o remeneu-li

156A remeneu-li ((la nena corregeix amb el llapis||| el llençeu més que (treieu) no? ((esborra i corregeix))

2.1.5. TRANSCRIPCIÓ DE L'OBSERVACIÓ DE LA PRIMERA CLASSE DE LA MESTRA FINA.

-

1M ((repassa amb els alumnes el dictat que farà)) vaig veure amb b o v

2A amb b

3A amb v

4M amb què Jordi?

5Jordi amb v

6M per què si escribim veure amb b què vol dir?

7A beure aigua

8M molt bé vol dir de beure aigua no de veure de mirar| un noi alt|alt amb què acaba?

9A amb t

10M x:::t||amb què acaba Bernat?

11Bernat amb la t

12M amb la t molt bé encara que no sona eh?|amb què amb què s'escriu Aleix?

13Aleix amb q

14M amb?

15Aleix amb q

16M molt bé amb la q i la u que no sona i després de la q i la u que no sona què va?

Aleix e enganya oi?|MENJAVA amb què s'escriu menjava el so de la j de men|ja|va amb què és| amb què és Guillem?

17Guillem amb j

18M amb j molt bé|| escolta men|ja|va aquesta v acaba en ava xxxx a veure d'aquells dos amb que hi ha allà quin és el blau clar o el blau fosc? ((la mestra assenyal uns rètols què hi ha a la pared))

19C [blau fort]

20M a veure Miquel

21 Miquel blau fort

22 M molt bé blau fosc| amb tomàquet i tomàquet com és l'última paraula de la frase||després de tomàquet què posarem?

23 C un punt

24 M què posarem Jesús al final de la frase?

25 Jesús un punt

26 M un punt molt bé d'acord doncs vinga! ara sí que comencem a dictar ((dicta la frase))

((surt una nena a la pissarra i ho torna a dictar els altres miren per tal de corregir)) xxx

27 A la t

28 M una t a on? vinga li falta una cosa a tomàquet

29 A un accent

30 M un accent a on Inés?

31 Inés a la e

32 M toMAquet

33 Inés a la a

34 M a la a no al revés((li marca amb el dit que es un accent greu))| vinga ho corregiu mireu quantes faltes teniu ho torneu escriure a sota d'acord? ((cada nen passa a dir en veu alta el número de faltes que ha fet)) vinga!||| quan ja us hagueu corregit les frases i les hagueu copiat us les guardeu a la carpeta per una altre dia||i ara agafeu el quadern de llengua| vale?((els alumnes han de fer un final diferent a una història que havien treballat el dia anterior en recorden el contingut))|||hem de pensar a veure que estem en el moment en què l'àrab té molta set i el camell li diu obre el meu gep i beu aigua del meu gep d'acord?| l'àrab beu l'aigua i llavors què passa| d'acord?||| farem el

començament d'aquest final eh? I després cadascú continuarà amb el que vulgui inventar d'acord? hem dit que l'àrab beu aigua del gep del camell oi que sí? vinga doncs començarem així(((escriu el principi del final del conte a la pissarra)))(la mestra va passant per les taules observant el que escriuen els alumnes, a continuació s'acosta a la taula d'un nen i es queda mirant el seu treball)) jo no sé la veritat és que no ho entenc eh? ((agafa una goma i esborra el treball del nen)) fins on arriba la línia?

35A fins aquí

36M doncs l'has d'utilitzar fins aquí ((s'acosta a un altre nen))|||Miquel va! ((els nens van a la taula de la mestra perquè els corregeixi))

37M segur? mira com s'escriu aquí l'àrab| com ho has escrit tú?| amb la l'apòstrof o alludem o ajudem ajudam aquesta d'aquí que sona ajuda quina és?

38A3 xxx

39M així amb que s'escriu amb la x i la i al davant ajudem a aixe-||aquí aquí que falta aquí||no entre la a i la i

40Andrea t

41M la t? atxacar-me o aixecar-me ((li fa no amb el cap)) ESCOLTA QUE NO PODREM CORREGIR?| ((ho diu adreçant-se a la resta de la classe que feia enrenou)) l'Alex què fas aquí? a veure si no t'he cridat!

42Andrea una e

43M eh? una una altra e? com la de caixa|escriu caixa

44Andrea la a

45M ai! Andrea pensa! no em comencis a dir lletres així per que sí

46Andrea una t

47M aquí una t? atxecar-me o aixecar-me?

48Andrea aixecar-me

49M quina lletra hi falta aquí que no sona encara que l'escrivim! I que també l'escrivim quan escrivim caixa quan escrivim peix quina lletra hi falta aquí que no sona

50Andrea la c

51M la c? mira pensa!((agafa el quadern i li torna a la nena)) vés al teu lloc i pensa ((un nen va a la taula de la mestra))

52M això està a la pissarra eh!

53A4sí

54M doncs mira repassa't aquesta primera frase fins aquí que està escrita a la pissarra perquè t'has equivocat dues vegades! ((un nen va a la taula de la mestra))

55M ((la mestra va llegint el que ha escrit el nen)) "l'àrab va beure l'aigua del gep del seu camell l'àrab es va fer amic del camell i van seguir el viatge quan va|| passar"| aquí diu pasar| perquè digui passar ((assenyala la paraula amb el dit)) què hi va?| què hi hauria de posar?

56A5 una s

57M molt bé ((assenyala on ha de posar la s)) és la triBU bu amb què va?

58A4 amb b

59M "va atacar l'àrab i li va dir| la tribu||es va||es va a veure espera com es va fer amic del camell l'àrab es va fer amic del camell i van seguir el viatge quan va passar un temps una tribu va atacar l'àrab" aquesta d'aquí sobra vale? I "el camell i la tribu es va despistar i l'àrab i el camell es van salvar"| i a veure tu què vols dir?| que es van poder escapar de la tribu? no?

60A4 perquè es va ficar darrera d'una palmera

61M qui es va ficar darrera d'una palmera?| l'àrab i el camell?

62A4 i la tribu van seguir

63M bueno punt vale? I ara en lloc de posar-me aquesta frase d'aquí m'expliques|que l'àrab i el camell on es van amagar? darrera d'una palmera i es van poder salvar d'acord?| explica-ho bé perquè com aquí no has explica't lo de la palmera doncs no s'entén vale?((l'Andrea torna a la taula))

65M i el camell li va dir no puc una altra vegada què passa aquí?||i una altra vegada aixecar|| i es va|muntar sobre| aquesta què li passa?| enganxa i sobre el camell i el camell i l'àrab es van fer amics i el camell li va xx un poble per salvar-lo|||t'has fet una mica d'embolic eh? Andrea!| a veure l'àrab va beure aigua del gep del seu camell i l'àrab va dir aquesta| aquesta i la podem treure perquè has posat un punt vale?

2.1.6. TRANSCRIPCIÓ DE L'OBSERVACIÓ DE LA SEGONA CLASSE DE LA MESTRA FINA

1M i atenció perquè en aquesta frase hi ha moltes paraules i unes que van amb be alta i unes altres que van amb be baixa x::t vale| i ara anem a veure paraula per paraula vínga! la primera avui amb què s'escriu Marta?

2Marta amb be baixa

3M molt bé| he vist a veure aquest he com l'escriurem?|| Núria amb

4Núria amb h

5M amb la h molt bé| vistll com l'escriurem sergi amb b o v?

6Sergi amb b alta

7M amb b alta?

8M perquè vist és de veure «assenyala amb el dit l'ull» veure amb v és de mirar perquè si escrivim beure amb b què vol dir?

9A1 beure aigua

10M per exemple beure aigua o sigui que és el vist amb v|| el cel a veure amb què comença cel Albert

11Marc amb la ç

12M x::t tu et dius Albert doncs calla

13Albert amb la c

14A2 jo

15M x::t tu et dius Albert calla i per què escrivim la c? a veure qui ho sap el Marc deia amb ç però no és veritat per què Pedro?

16Pedro perquè

17A XXX

18M i si calles!

19Pedro perquè| perquè és amb c sinó seria una altra cosa

20M bueno i apart d'això no seria una altra cosa perquè resulta que cel amb ç no existeix

21Pedro perquè darrere hi ha una e

22M molt bé perquè darrera d'aquest so s:: hi ha una e| bé a veure Marc si us plau calla d'una vegada!| controla eh! aquests nervis! què Guillem com s'escriu ben

23Guillem amb v

24M amb v?

25A ala!

26M a veure| Núria| si fos vent amb v que seria?

27Núria vent d'aire

28M molt bé| blau com s'escriu blau Marc González

29Marc amb la b alta

30M molt bé amb la b alta perquè darrera de la b alta què hi va? què va darrera de la b alta Marc?

31 Marc una l

32 M una l per tant davant no pot haver-hi una v| i un núvol amb qué s'escriu núvol? x::t

33 A3 amb v baixa

34 M amb v molt bé

35 A4 i s'escriu núvol

36 M s'escriu o després de la b baixa és una o que ens enganya eh?

37 A4 núvol jo ho he dit jo!

38 M bé el que és important és que apart de dir-ho és que ara ho facis bé d'acord? doncs vinga comencem va ((dicta)) "avui he vist el cel ben blau i un núvol" després ho corregirem i veurem|| vinga!

39 A ahir vaig sortir jo!

40 M Albert seu bé! Guillem surt ((surt un nen a la pissarra i torna a dictar))|||què Guillem com s'escriu aquest el (el nen ho corregeix i posa la lletra correctament)

41 Marc xxx

42 M què passa Marc?

43 Marc que és una b| que ben és una b

44 M a veure què vol dir que he vist el cel ben blau

45 A que que si no fos ben llavors seria vent d'aire

46 M exacte i quan dic ben blau a que em refereixo molt blau o poc blau?

47 C molt blau

48M molt blau no és que estigui fent vent i el cel estigui blau|| vinga! llavors aquest ben si no és l'aire com s'escriu?

49A5 amb b alta

50A5 amb b alta

51A7b alta

52M Sergi?

53Sergi amb b alta ((el nen esborra la lletra de la pissarra i la col.loca bé tal com li assenyala la mestra a continuació la mestra segueix dictant))

54Marc és una i sola

55A cállate!

56M Pedro mira què diu el Marc

57Marc és una i sola

58A novo| novo| novel

59M com que novel!

60A núvol!

61M punt i final| aquest accent que has posat on va?

62AAA a la u

63M molt bé doncs vinga!| no està bé torneu a copiar sense faltes i em dieu|| com ha anat la cosa ((va passant llista i cada nen li va dient quantes faltes ha fet))||||((la mestra demana als nens que portin la feina que havien de fer sobre b-v els demana que facin un exercici sobre noms col.lectius i individuals els nens ho van portant a la taula mentre els altres van fent l'exercici, un nen Bernat arriba a la taula la mestra va corregint i aquesta subratlla en vermell)) aquestes paraules que t'he subratllat els hi

falta alguna cosa vale? me les busques al diccionari a veure què falta||| tu sabrás ((un altre nen va a la seva taula i subratlla la mestra el treball fet» mira't a veure qué passa| Guillem! ((una nena A10 va a corregir a la taula de la mestra subratlla en vermell)) busca en el diccionari que falta alguna cosa ((mira la feina d'un nen Bernat que ja estava corregida i que ha anat a la taula de la mestra)) Bernat no les has buscat perquè si les has buscat les has buscat malament ((mira la feina d'un nena que ja estava corregida i que ha anat a la taula de la mestra)) si home no senyora busca-les|| repassa que no ho has buscat|| ((un nen A11 passa a la taula de la mestra a corregir i aquesta subratlla el que ha fet malament)) les que jo subratllo les busques||| busca en el diccionari|| Albert si us plau!||| què has posat?((mira la feina d'un nena A10 que ja estava corregida i que ha anat a la taula de la mestra)) has mirat el diccionari sabó i eren així els accents?

64A10 no

65M ah! ((la nena A10 es torna a emportar la feina, una nena A11 va a corregir a la taula de la mestra i aquesta subratlla en vermell)) vinga busca en el diccionari que falta alguna cosa ((una nena va a corregir a la taula de la mestra subratlla en vermell))||| què passa Andrea?| mira aquests primer de tot arregla'ls perquè mira com estan| busca aquestes paraules al diccionari a veure com s'escriuen que els hi falta alguna cosa||((una nena A10 torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra i li posa bé)) agafa el llibre però quan l'acabis de llegir no n'agafes un altre|| busca una altra vegada a veure què li passen a aquestes paraules GUILLEM! ai Guillem!| ja se'm creuen els noms ja SERGI! ((un nen A9 torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) que no| això no està bé així ((li dóna la feina perquè ho corregeixi) « un nen torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) QUE NO! encara no has entès pas res| què és això? ((assenyala un dibuix))

66A8 blat

67M blat?| què és blat?

68A8 cereal

69M la teva germana? vols dir que et va dir blat? em sembla que no eh?! això és el que fas servir per rentar-te les mans sabó! ((un nen torna a portar el seu treball

corregit a la taula de la mestra))|| mira a veure i mira que has esborrat i aquí t'has quedat ai! ((una nena A12 torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra))
què hi falta posar aquí?

70A12 l'accent

71M molt bé posa'l ((la mestra li ofereix un llapis i la nena corregeix a la mateixa taula de la mestra, un nen torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) un altre|| vinga!«assenyala la falta en vermell i li dóna la feina » « un nen A9 torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) tot just al revés| i aquest també ((assenyala la falta)) I SI T'EQUIVOQUES ESBORRES I ESCRIUS BÉ NO ESCRIGUIS A SOBRE! ((un nen torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) aquí! només aquesta me la borres i la tornes a escriure «assenyala amb insistència amb el dit»|| vale? ((un nen torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra» Sergi| MIRA UN DOS I TRES|| a veure autobús| dret allà corre!!!! tenim coneixement avui?|| aquí què tens? Sònia! BOTÓ| a part de fer una lletra que no sé què sembla! cada vegada pitjor! aquest accent què?

72Sergi tancat

73M justament|| doncs vinga posa'l bé ((un nen torna a portar el seu treball corregit a la taula de la mestra)) botó! i avió! ((assenyala les paraules en vermell)) vinga els hi falta alguna coseta en aquestes paraules

74A13 un accent| un accent?

75M tu sabràs! busca-ho! PODEU SORTIR

2.2. TRANSCRIPCIÓ DELS COMENTARIS DE LES MESTRES EN EL VISIONAT DELS ENREGISTRAMENTS DE LES SESSIONS OBSERVADES

2.2.1. TRANSCRIPCIÓ DEL COMENTARI SOBRE EL VÍDEO 1 DE LA MESTRA PACA

P bueno doncs primer| e em sembla que com que estava la la professora d'educació especial i fem desdoblament jo em quedo amb un grup| i ella està amb un altre||llavors|fem la proposta de treball i expliquem contestem si hi ha algun dubte tornem a repetir si hi ha algú que estigui distret tornem a dir i ja comencen a treballar| llavors um:: comencen i jo vaig passant no? de nen en nen i si veig que han fet alguna errada o::que hi ha:: una estructura que no està ben posada o que això no té ni cap ni peus llavors paro el treball| el lleigeixo els hi faig llegir a ells o els hi lleigeixo jo directament| i mirem a veure si es pot estructurar d'una altra manera o hi ha alguna incongruència o bueno anem fent| si és alguna falta d'ortografia també| si és sobretot alguna norma que bueno a quart en teoria ja s'han donat totes les normes d'ortografia| repassem la norma o:: jo li dic bueno que en aquesta frase hi ha un parell d'errades o recorda a veure que passaria i assenyalo directament o li faig veure que en tota la tira fonètica que potser hi hagi alguna no?| després| bueno quan ja ja han acabat o:: gairebé van acabant doncs tornem a fer el mateix o si hi ha alguna errada per exemple de:: que no ha posat cap tipus de:: de:: de:: entonació de:: ortografia llavors els lleigeixo jo tota la tira| ràpidament| i sempre els dic que m'ofego que no puc parar perquè bueno no hi ha pauses i llavors ells van col.locant| i bueno aixís anem fent||normalment quan acaben la feina sempre els hi dic que tornin a revisar que la llegissin tota sencera per si ells troben alguna errada| i::: si em diuen que ja l'han llegit i jo veig que hi ha moltes errades els hi dic això no pot ser has de tornar a llegir-ho però encara i tot sempre els hi queda alguna cosa que has de tornar a corregir

E al final s'arriba a corregir tot de tots?

P sí

E ho corregeixes tot de tots?

P sí perquè és un grup reduït| i per això em:: vam aprofitar que hi havia la persona e d'educació especial sempre fa desdoblament reforços o coses aixís i llavors té dedicades doncs unes quantes hores per grup|| jo vaig pensar bueno com que en

quart em sembla que eren quatre hores i anava alguna a matemàtiques alguna a castellà vaig pensar la la única hora de la setmana que fem amb amb amb català doncs aprofitaré i farem textos escrits| i llavors ella està en un grup i joestic en un altre i com que era un grup reduït que ja eren em sembla 15 ó 16 amb 8 nens si que ho pots fer

E llavors que corregeixes tot| o:: només el que heu treballat d'ortografia o:: de redacció::

P a vere|en teoria com que en:: a quart tot és repàs una mica de normes d'ortografia sí sobretot coses que ells han de saber però de totes formes si hi ha errades| que:: potser que no:: no hagin:: donat o que m' interessen menys encara i tot sí que les corregim eh? no m'agrada que quedin coses així penjades|| bueno i coses bàsiques com per exemple començar a escriure sense majúscula o darrera de majúscula de de punt no posar majúscula això ja sempre| bueno sempre crido i els hi dic els cabells de punta m'esteu posant !((riu)) llavors sí que ho fan però encara tot hi ha nens que després de repetir perquè són coses que repeteixes des de primer i segon

E sí::

P encara i tot no ho fan| però bueno||veus i la majoria de vegades se n'adonen ells mateixos perquè escriuen no revisen ni repassen i si ho fan ho fan molt per sobre i no se n'adonen però si estiguessin una mica més concentrats| de segur que no farien ni la meitat|| en aquest cas no perquè són instruccions però si es algun altre tipus de de text que són inventats per ells que són historietes o alguna cosa aixís de tant en tant sí que les llegien en veu alta davant de tothom i això sí que els hi agradava molt| i a més a més| jo a vegades sí que ho feia que::| malgrat que estigués una mica mal- no malament però a vere que fos una cosa molt repetitiva:: que es repeteixin moltes moltes paraules::| que no hi hagi així una trama molt molt ben argumentada i aixís| bueno jo considerava que ja estava acabada la feina perquè l'havien revisat l'havien repassat i llavors en el moment que la llegeixen en veu alta se n'adonen ells mateixos que clar que això no no funciona massa bé i sempre els hi dic bueno ara fem una crítica constructiva| llavors ells| expliquen i comenten després de què una hagi llegit el que ha fet i::: bueno doncs a vegades decideixen que es repeteix la mateixa paraula o que de connectors només fan servir i i i o que sempre es llavors i doncs i llavors i doncs que podien fer servir altres alternatives o per exemple hi ha un personatge que l'han perdut pel camí| o que el final és una mica ràpid i si que normalment són crítics o

sigui són crítics però ho fan bé i les reflexions els hi va molt bé als nens i ells mateixos quan van llegint ja se n'adonen i sobretot amb les reflexions generals dels altres els hi va molt bé

E i què dones el text d'un nen o::?ç

P procuro que sigui a vere| a:: el text| a vere en una sessió seria una mica| llarg que que tothom el pugui llegir no? i llavors en una sessió| potser que fem jo que sé 5 ó 6 o aixís en una altra sessió uns altres 5 ó 6 i així tothom va llegint i i es va assebantant

E ara si un cas passarem a la segona gravació

P vale

2.2.2 TRANSCRIPCIÓ DEL COMENTARI SOBRE EL VÍDEO 2 DE LA MESTRA PACA

E aquí explicaves el verb i llavors havies de| els nens havien de conjuguar diferents verbs

P vale ah! sí m'enrecordo que no havia prepara't o sigui que era una:: una cosa que era:: normal i corrent i vaig dir-te Marta no m'enrecordava ((riu))||| la televisión engorda un poco eh? ((riu)) a que t'encantan estos comentarios?||| treballem amb full no treballem amb:: amb quadern llavors| en:: full en blanc i tenen una pauta que l'han d'agafar amb dos clips| doncs és una baralla continua que cada dia tinguin a punt| la:: pauta amb els clips|| ho perden no ho entenc| i només ho fan servir per això però

E ja passa què feu pauta a partir de tercer ai! de quart

P a partir de tercer| perquè tercer també el que passa que sóc la única que faig servir la:: els fulls| perquè la resta de la gent li agraden les llibretes| i jo el pas de segon a tercer fer llibreta| em sembla que és una mica fort sobretot per per quan fem textos escrits quan fem coses d'aquestes perquè han d'esborrar molt|i llavors arriba un mo- i al començament els fulls ho fan molt molt malament bueno malament| moltes activitats i llavors has de canviar el full i si tens una llibreta no no arrancaràs totes les:: tots els fulls llavors jo prefereixo treballar|| amb full en blanc||| ui! que raro salir en la televisión no?

E i fent de mestra| a totes us ha passat el igual la primera impressió

P es que se hace rarísimo| bueno y la cantidad de gesticulaciones y de cosas que se hacen||| però sin parar las manos qué cosa!

E si quieres comentar alguna otra cosa de:: de la corrección i si no lo| lo dejamos ya

P yo es que no se me ocurre ahora nada especial [de decirte]

E (no no) si quieres comentar algo más y si no

P debo ser muy crítica porque no hago más que pasar por ahí y darles la paliza a cada momento

E nunca se corrigen entre ellos no?

P alguna vez| alguna vez| a lo mejor se intercambian los textos pero sobretodo con dictados| lo que pasa que en:: yo no sé hasta que punto me parece eficaz eso porque o:: estan puestos por parejas| que uno lo hace realmente muy bien y es capaz de discernir lo que el otro ha hecho mal o no sé si:: si ese tipo de corrección

E y autocorrecciones haces alguna vez| que se corrijan ellos mismos?

P sí con los dictados también alguna vez| sobretodo como son dictados preparados y a veces son de algun ejercicio del libro| previamente lo hemos tratado en clase lo han llevado a casa lo han preparado entonces hacemos el dictado y luego lo corrigen ellos con el:: en el texto o sea con el libro i:: demás i:: incluso corrigiéndolo ellos hay muchas veces que hay un montón de cosas que no las corrigen||| que les tienes que volver a decir venga otra vez vuelve a leerlo| que hay alguna falta más

E bueno pues en principio si no hay nada más

P si ja está||| la perfección absoluta madre mía tengo una pinta de maestra maestra con ese collarcito||| a veces a lo mejor ellos están escribiendo los textos| y en vez de pasar yo por las mesas| estoy yo a lo mejor en la mesa y pasan por mi mesa no? y entonces si ellos dan por hecho que lo han terminado me lo traen y normalmente les subrallo|la palabra| a ver por ejemplo hay una falta de estructuración o de una desorganización total en el margen les pongo una ralla normalmente una ralla vertical eso quiere decir que que todo en general está como para revisarlo si simplemente son faltas de ortografía o bien les hago un círculo o les subrallo normalmente les subrallo para que no::| para no delimitar tanto la falta y ellos bueno que se den cuenta que cual es la falta sí || corregirles yo por ejemplo directamente com hay que hace con rojo yo les corrijo y les pongo en bolígrafo poquíssimas veces rara vez| porque me parece que no sirve para nada

2.2.3 TRANSCRIPCIÓ DEL COMENTARI SOBRE EL VÍDEO 1 DE LA MESTRA MONTSE.

M que feia| és que no m'enrecordo

E aquí anaves passant per les taules a vere:| estaven buscant les idees principals| d'un text

M per favor se'm veu mestra total

E era un text d'unes botes::

M aquí els feia preguntes sobre el text||| és curiós que no es fixessin molt en la càmera eh?|

E sí molt bé! en totes les observacions que he fet| els crios

M inclús| perquè comencin a fer tonteries||| havien de primer ordenar les paraules pot ser? Després ai| buscar per

E havien de buscar les idees principals

M sí però per arribar a algú feia a vere és que||tens la l'estruc- estructura't com ho feia sí|| em penso les idees principals

E sí llavors tu anaves allà||| i el el i el text era anar amb peus de plom o algú (així)

M [sí] que era clar que les hipòtesis sobre el títol podien ser| molt diferents perquè el títol realment no deia el que del que literalment del que tractava||| però els va costar arribar a veure la la que no era literal no? si no recordo malament||| em sembla que fins arribar a veure que no era la l'havien de veures literalment el títol||| la resposta i la resta corroborem si tenen igual o semblant

E sobre alguna cosa sobre la correcció que s'estava fent ara

M sí la pri- aquesta seria la primera correcció| que es fa així en comú en sembla que ja s'havien fet els dos paràgrafs| o el primer paràgraf pot ser que es fes conjuntament| em sona no? no es va fer un un conjuntament la reposta i després en aquesta em sembla que ja era el segon o tercer paràgraf de la:: de la narració| un donava una resposta i els altres corroboraven si era| si creien que era l'encertada o no donaven una per vàlida| o semblant o veient que:: i llavors| seria la forma de corregir es donava una per correcta|| i el que tenia una cosa molt diferent doncs aixecava la mà i deia el que ell havia posat em sembla que era això bàsicament|| podien contrastar entre ells perquè era una res- no sé si en aquest cas sorgia però normalment la forma de treballar és que si un té una cosa diferent raoni molt perquè la té diferent| i que i que s'arriba s'arriba a veure quina seria la correcta

E sobretot amb els grans no?

M sí sobretot amb els grans i per molts molts seminaris que hem fet de llengua que tens molt clar que no serveix de res corregir absolutament tot| d'una redacció o d'un dictat o d'un::| però tot i així et costa| el no fer-ho perquè sembla que et deixes allò a mitges que no pots deixar una cosa a mig corregir|| i ets conscient que:: de vegades els nens després no s'ho miren tot i si una redacció està molt corregida també és una mica frustrant el veure una cosa massa corregida|| lo que lo que si faig quasi sempre és:: en els dictats no en una redacció ara sempre els dono preparats|mai fem a no ser que sigui en un control que jo llavors vull veure:: sinó no tots els dictats són preparats| se'ls preparen a casa es treballen de diferents formes perquè no es faci repetitiu perquè no sigui avorrit| però sempre:: abans haver-lo pogut preparar

E molt bé

M i la redacció el el més difícil de corregir per mi més que l'ortografia que|és la::| la estructura de la narració| és lo més difícil o si un nen falla en una cosa de d'expressió o gramatical costa més corregir o o fas poques redaccions durant l'any i agafes a uns nens i els fas la correcció individualment| o per molt que tu els hi facis| a la mateixa redacció expliquis||així amb claudator o així les coses que no té bé després no sé fins a quin punt milloren en això

E tu poses en en (cla-)

M [si] es alguna cosa d'expressió| que veig que allò està malament expressat i que el nen no se l'ha llegit després perquè si se l'hagués llegit veus que allò no té gaire sentit| els marco i els explico moltes vegades

E (els hi fas)

M (dic claudator) fixa't que o que no té sentit o que::

E llavors en aquesta correcció els hi corregeixes tot si ho corregeixes tot si ho corregissis de pocs| de pocs nens

M lo que passa que de pocs nens normalment no encara que potser seria lo millor| normalment corregeixo de tots i quan es una cosa molt evident intento parlar-ho amb el nen i explicar-li què és el que volia dir allà

E normalment| aquesta correcció

M [hauria de retornar aquesta correcció| que de vegades no ho pots fer sempre perquè si tu li dius això compte no s'entén intenta expressar-ho d'una altra manera i després no te la retorna|| perquè tu vegis que allò ha millorat no serveix de gaire però tampoc sincerament no sempre et dóna temps sempre de què te la retornin la tornis a donar per això potser lo ideal que no ho faig molt sovint és fer| agafar pocs nens cada vegada en comptes d'agafar tota la classe i i així fer-ho per períodes diferents

E i quan et fan redaccions ells té les fan a casa te les fan allà?

M normalment sempre la comencen a la classe

E (i llavors)

M (prèviament) hem treballat textos d'aquell tipus han vist models models| i comencen a la classe moltes vegades per falta de temps l' acaben a casa

E llavors tu els corregeixes després els corregeixes tu

M sí

E eh? els corregeixes tu a part

M sí

E llavors els hi fas el retornes

M sí

E tu (no els corregeixes a la classe)

M (la majoria de vegades) clar si faig és que també depèn de la sessió hi ha dies que l'estan fent a la classe jo jo llavors vaig passant i vaig mirant i puc anar fent correccions però clar quan se l'enduen a la casa i me la retornen aquesta sí que me la enduc jo

E vull dir que clar que fas correcció de tot

M aha

E molt bé|

2.2.4 TRANSCRIPCIÓ DEL COMENTARI SOBRE EL VÍDEO 2 DE LA MESTRA MONTSE

E ara et passaré l'altre la recepta la pots és més fàcil no?

M més més fàcil perquè té una estructura molt concreta i si tu has treballat| molts models|penso que es més fàcil (la correcció després)

E (per corregir) qui| el professor o l'alumne?

M la correcció en general ja sigui amb l'alumne o de de tu mateixa corregir errors| de l'alumne sigui de la manera que sigui

M aquests els tinc aquest any i els tinc molt més grans| ui quin merder|normalment no tinc tan merder a les classes perquè em posa molt nerviosa

E de totes maneres se sent més merder del que hi havia| jo també hi era i::| jo crec que el video agafa més:: sorolls

M entre ells parlen el castellà se puede batir un huevo deien||| feien la l'elaboració i comparaven amb la parella no?

E aha

M em sembla que aquí hi havia alguna problema de de canvi de temps havien començat d'una manera i després en una altra:: construcció havien canviat de de verb| llavors els deia que:: miressin| com havien començat i si havien canviat d'estructura o de verb perquè abans ja havíem treballat quins tipus de verbs s'utilitzen en la recepta| era un text instructiu eren els els infinitius:: els::||| i això sí que ho faig servir bastant el que comparin amb el amb el company|depèn quines activitats| però per corregir alguna cosa que que s'ho mirin un i l'altre i que raonin perquè un creu que ho té bé i l'altre no i a l'inrevés||| encara que la correcció final sempre és| tots junts normalment cada u diu el que ha posat i quin sembla que està millor

E tu dones el vistiplau

M sí

E a vegades els costa o sigui quan tu has arribat a dir això sembla que és el més correcta igual canvien només una sola paraula en aquella forma que han de contestar i ells tenen la necessitat de dir la seva per perquè tú els hi diguis si està bé o no|això em passa i en aquest curs sobretot em passa moltíssim i jo sempre els dic bueno si és si la idea és molt igual és igual que tu ho diguis amb una paraula o amb un altre| però tot i així em tenen ja dos anys| e:: segueixen tenint la necessitat de què tu els diguis sí el seu també està bé|sobretot els que els costa una mica més

E quan fan la::|| entre parelles la correcció|| ells tenen clars els criteris que han de tenir en compte per corregir allò?

M bueno com abans han treballat per exemple en aquest cas de la recepta s'ha treballat la recepta i que ha de tenir una estructura determinada si utilitzen un tipus de verbs hi ha un hi ha dos parts molt definides i això| se suposa que si l'han treballat|es basaran en això

E sempre es realitza de la mateixa manera no? tu vas passant per les taules::

M sí però tampoc es sempre així eh? de passar per les taules hi ha dies que clar si és si pot ser si és un text sí però si és altre tipus de:: correcció de més|| de gramatical o que s'està treballant el verb o a::lteres no passo sempre per les taules eh? és una explicació més més diguessim magistral

E llavors| ells s'ho van corregint llavors (tu dones) dones l'explicació llavors cada alumne s'ho corregeix

M (sí) s'ho corregeix ell||| després feia això l'autocorrecció per veure sobretot era quan a l'estructura em penso i la i la gramàtica i::perquè l'expressió una autocorrecció és més difícil| l'autoavaluació diem-li| i:: després de l'autoavaluació em penso que ho posavem en comú|| i::||bueno ja per acabar sempre ho faig cada any la recepta el que fan es|| buscar altres receptes ja elaborades i fem fan a casa perquè a l'escola no no hi ha temps fan allò aquella recepta que han preparat i ens ho mengem entre tots però això amb la correcció no crec que tingui res a veure ((riu))

E el que passa que aquell dia m'enrecordo que vas portar un full d'autocorrecció d'autoavaluació

M sí et vaig donar no?

E sí i:: el que passa que:: vas dir ai! no no hi hagut temps o no:: sí que ho recordava lo de l'autoavaluació

M el que passa que bueno

E era una fitxa

M sí sí sí una fitxa elaborada|| i què vols dir?

E no no que sí que m'enrecordo de:: d'això

M em sembla que el següent dia que sí tu vaig comentar vam comentar aquella fitxa d'autoavaluació|| i suposo que fariem ja la correcció definitiva que era cada u dir o dir un llegir un comentar entre tots si em semblava correcta i deixar| com per acabat

E vale si hi ha algun nen que no tu ho ha pogut dir en veu alta perquè clar no hi ha

M res concret| és lo que dic que ells mateixos han d'aprendre a comprovar| si allò que s'ha corregit||s'ajusta encara que sigui amb diferents paraules a lo que| ell ha posat| encara que amb al recepta no se surten molt| perquè com es tan concret|són co- són instruccions i se li ha treballat molt és difícil que se surtin| que facin coses estranyes

E si vols comentar alguna cosa més (...)

2.2.5 TRANSCRIPCIÓ DEL COMENTARI SOBRE EL VÍDEO 1 DE LA MESTRA FINA

E em vas comentant els| trossos que anem posant

F això era| el el dictat de la frase||| bueno en aquests dictats les frases e::| que els hi anava bueno més que seleccionar o que inventat per aquests dictats sempre procurava que fossin coses que haguessim treballat i fins i tot si hi havia coses que no havíem treballat| els hi feia:: veure en aquell moment no? i perquè ho recordessin a l'hora d'escriure||| i sobretot era una fei- és una feina| que va molt encaminada| a|a es els els hi serveix d'estímul no? perquè la veritat és que normalment feien molt poques faltes| llavors bueno|| no per posa'ls hi la cosa molt fàcil per veure que anaven aprenent que

E aha

F per exemple les normes d'accentuació| no les havíem fet| però en canvi| bueno|se'ls hi diu no? que tomàquet què passa toMÀquet ells mateixos diuen l'accent| per encara que no sàpiguen| les normes no? però per haver-la vist o perquè els hi fas notar que és la tònica||| la veritat és que feien molt poques faltes ((riu)) amb aquests dictats i sí que bueno m'agradava que després| o sigui per tenir un control o perquè ells veiessin que bueno que aquella correcció que havien fet doncs que anava a algun lloc no?

E clar

F vaya el Lauren!|| perquè això els encantava veure que no havien fet cap falta((riu))|| anava a fer una feina d'expressió escrita i:: aprofitavem també per treballar expressió oral a partir d'un text escrit no?| una mica per verbalitzar abans el que després escriurien no? comentar-ho abans i també|| donar alguna idea ((riu))||| a vere ara oralment estem fent el que després hauran de fer per escrit| que per per recordar|| quin guió més o menys han de seguir|||que no m'havia vist mai fent classe i em fa gràcia ((riu)) ||no sé se'm fa estrany

E això li passa a tothom eh? a la Montse també| es veia estranya

F això ho no feiem|vàries vegades o sigui com| per dona'ls hi| peu a començar a escriure fer doncs entre tots a lo millor la primera frase no?||| a vere com podríem començar i vinga i a partir d'aquí||| cadascú| seguia

E ara ja han començat a escriure

F sí ara ja cadascú individualment fa||| llavors| bueno a mi normalment m'agradava anar passant anar veient que anaven fent si m'havien de preguntar alguna cosa|| i després ja a l'hora de corregir doncs| llavors ja van venint a la taula no?| i et demanen||| el que passa és que clar amb 25 nens| el que si que no pots fer és sempre| corregir-ho tot tal com van acabant perquè és que no tens temps||| seria l'ideal ((riu)) però no pot ser no? i llavors bueno a vegades procures| que li toqui amb els uns i unes altres vegades en uns altres i::

E no sempre pots corregir-los a tots

F o sigui corregir-ho sí però corregir-ho davant d'ell sempre| no

E o sigui a mesura que ho han fet vols dir?

F exacte o sigui a mesura que van acabant i em van ensenyant la feina clar no sempre puc corregir dels 25 en aquell moment (la feina)

E (en aquell moment)

F el que passa és que um jo dubto vaya dubto molt estic segura que tota aquella feina que no es corregeix davant d'ells| aquella correcció no| no els hi serveix de massa no?((riu)) perquè| quan els hi fas notar en el moment que ho han fet i tal doncs sinó però:: una cosa que corregeixes tu i que després ells| quan:: agafen el quadern veuen a mira doncs sí| però|| que vaya que no va massa enlloc no?|| aquí ja estem corregint||| llavors bueno res qüestió d'anar corregint i anar| fent-los reflexionar sobre el que ells han escrit no?|| que és el que penso que sí que té alguna utilitat ((riu))no? com a correcció||| de tota manera és| a vere és el tipus de correcció que que té que penso que pot tenir algun fruit no? aquesta però d'altra banda també és una correcció molt molt lenta no? mo::lt perquè ells els hi vas senyalant els hi vas dient els hi vas comentant allà on s'han equivocat| s'ho entornen| ho corregeixen i tornen a venir i moltes vegades quan tornen a venir encara s'han deixat coses| ((riu)) que no se'n a- i llavors tornem-hi una altra vegada i clar| es fa molt lent però::||| i a vegades és això anar a dient ((riu)) a veure si| esperant que jo els hi doni la solució al final no? i com que no ho faig ((riu))

E què vols dir que ells s'esperen fins que::

F clar vull dir ells moltes vegades van provant no? de dir bueno aquí no| quina lletra va aquí i|dir per dir esperant que digui no home no veus que va aquesta els hi digui jo no?||| bueno a vegades per desesperació ho pots arribar a fer no? ((riu)) però noi|||també quan llegeixes el text davant d'ell moltes vegades| ells mateixos se n'adonen que| a veure jo no és que sigui molt purista amb la qüestió de la lletra no?| però penso que la lletra| s'ha d'entendre el que posa sinó malament no?| i ha de tenir la la el text ha de tenir un aspecte| doncs bo no?|| i al llegir-lo davant d'ell moltes vegades s'adonen que ni ells saben el que han escrit| ((riu)) per la lletra que fan no? dius però si tu no ho saps com vols que ho sàpiga jo que no ho escrit| no és el cas d'aquest nen per exemple que tenia la lletra molt clara però||| però també s'adonen de què construeixen:: de què quan han construït la frase|| no no entens el que ha volgut dir o sigui ells saben el que volien explicar però a l'hora de llegir-ho dius però tu què volies dir aquí? i s'adonen doncs que realment| que a veure que és el que es que falla que| que no l'han construït correctament que no han expressat el que volien no?

2.2.6 TRANSCRIPCIÓ DEL COMENTARI SOBRE EL VÍDEO 2 DE LA MESTRA FINA

E aquesta segona part et vaig demanar que els nens fessin una activitat més més gramatical així com en l'altre havia dit que sorgís la la correcció d'un text volia una activitat més d'anàlisi de la llengua no? llavors també hi entrava activitat de correcció i també d'anàlisi

F aquí ja estaven com una mica aires d'estiu em sembla a mi estan més esberats oi que sí? ((riu))

E sí

F era una feina d'ortografia oi? b i v||això ho havíem treballat i en aquelles paraules en què| era possible|una| reflexió sobre si podia anar amb b o v pues se'ls hi anava se'ls hi anava fent no?|| sinó doncs era qüestió de|de recordar el que anava i prou||ara estavem fent la correcció de la::de la frase aquesta frase també moltes vegades aprofitava coses d'ortografia o que havíem fet recentment o vocabulari o així per| recordar la frase no?|| durant el curs| si que vem procurar treballar| tipus de text molt diferents o sigui des de una recepta de cuina un conte una poesia jo que sé un text teatral| que anar fent una mica de tot no?|| i aquests tipus aquests textos així més aviat instructius com d'una recepta de cuina i així doncs va molt bé perquè|| s'adonen| de què| si si ho expliquen tot bé o si es van deixant coses no? per exemple fer una truita que| agafes els ous i els bats bueno però primer els has de trencar no? o sigui que tots aquests tota la seqüència| doncs se n'adonen si si l'han fet bé o no?

E aquesta era ja l'activitat més més gramatical| que ells ja havien de començar a fer a la classe

F normalment el que feiem era que abans ho comentavem i i i procuravem molt que ells m'expliquessin que s'havia de fer no?|| a partir del que anaven veient del que llegien a l'activitat doncs bé veure què hem de fer? penseu i que ells mateixos anessin pensant quin era el procés que havien de seguir per fer aquelles activitats no?|| que era un grup que a més a més feina o sigui|| treballaven i deu n'hi do però els hi havies de donar la feina molt pautada| molt heu d'arribar fins aquí! molt com molt explicat abans| o sigui| tenien molt poca autonomia no ser com dir no els podies deixar massa sueltos perquè es que es perdien totalment s'atabaleven de tal manera i s'encallaven i

llavors no| no tiravem endavant no i llavors calia donar-les hi molt pautat i per això els hi deia sense passar de tal pàgina((riu))

E aquí estàs bueno quan estàs corregint cada nen a la taula

F sí| sí bueno és el mateix que quan:: corregim un:: text d'expressió escrita o de la correcció el sentit de la correcció és el mateix no? venen|| veia encara que abans ho hem comentat a veure que havíem de fer i com ho havíem de fer doncs després quan venen a la taula doncs és qüestió d'anar assenyalant on s'han equivocat o què es el que falta o| encara que el l'exercici per exemple| aquest que estàvem fent anava per paraules que s'escriuen amb b o v (jo)

E (aquí) no bueno sí i a més a més hi havia allò del nom individual i col·lectiu

F sí sí i però ara m'estava fixant en aquest de la b i v encara que fos l'exercici sobre la b i la v i el que s'havia comentat| oralment de les qüestions de b i v jo sempre els hi corregeixo totes les faltes|| encara que| a veure si jo jo entenc que és una fal- és una errada que no no tenen perquè saber-la doncs els hi diré directament mira això va d'aquesta manera| però si jo penso si jo sé que ho han de saber doncs llavors li dic a veure pensa aquí::

E encara que no sigui el treball específic

F encara que no sigui però::

E que sigui una cosa que l'heu treballat

F exactament encara que||i també aprofitàvem és que ara em vaig enrecordant de coses també a vegades aprofitava perquè utilitzessin el diccionari|amb aquelles faltes que que jo entenia que encara que ho haguessin escrit malament però tenien possibilitats de trobar la paraula al diccionari per exemple amb un accent| podien buscar la paraula si s'havien deixat un accent a veure en aquesta paraula falta una cosa busca-la al diccionari! clar la buscaven i l'accent si la sabia trobar al diccionari l'accent el vull dir no és una cosa que t'impedeixi trobar la paraula al diccionari no? si és que l'has escrit en v en lloc de b llavors ja és més complicat perquè no la trobaràs no? però per exemple un accent ho podien fer i també era una manera doncs de:: utilitzar el diccionari i de donar-li una funció|una utilitat no buscar paraules per buscar

perquè ara em de buscar cinc paraules perquè si sinó per saber com s'escriuen no?||els hi agrada molt buscar paraules al diccionari|| i després hi havia aquella altre activitat de noms individuals i col.lectius| que no no se'ls hi vull dir jo um|vaja en l'activitat no sortia tampoc no els hi:: no els hi comentava que allò es deia noms individuals o noms co.lectius|| però bé|| vull dir en aquell moment tampoc penso que fos important saber|| si eren individuals o col.lectius però bueno

E jo he fet referència a aquests noms

F sí sí|| aquí fins i tot com que era una feina que i em passava altre vegades com que era una feina que l'havíem comentat molt abans|| doncs en lloc d'anar paraula per paraula dir-li a veure aquí en què t'has equivocat simplement els hi assenyalava la paraula|| i [busca]

E [subrallaves?]

F exactament llavors ja saben que allà falla alguna cosa i:: espavilat a vere què és el què|| el que falla

E m'he fixat que poses alguna vegada bé o així quan ho poses?| al final de tot o::

F sí| el bé||quan ja està corregit|| quan quan ja s'ho han emportat o corregit i m'ho han tornat bé doncs llavors ja| el bé|| a veure és més una manera de dir bé això ja està corregit ja és una feina acabada no? però no li doncs tant el valor de dir bueno pues això està molt bé o està regular o està malament no? vull dir

E sempre poses bé?

F no no sempre perquè a vegades si no està ((riu)) perquè clar ells sí que li veuen un sentit a que li posis que està molt bé o que està bé o que està| però per mi era més una manera de tancar la feina no? vale ja està ((riu))|| quin xivarri que fan

E ara en fan més que al principi

F sí|| ja et dic eren un grup que que havien d'anar mo::lt|| ho havien de tenir molt pautat i molt dirigit i també en el moment en què es posaven a treballar individualment també la cosa es començava a dispersar si a sobre treballaven d'una manera més

lliure per exemple de dir bueno pues va comenceu a fer aquesta feina i a veure cadascú a veure què entén i què fa a llavors ja sí que ja la dispersió era total ((riu)) es perdien totalment||| passa que havia vingut| ja esta- ja estava fent una segona correcció així com el començament els hi subratllava la paraula| i a veure i busca quan tornen a venir si encara|els hi falten més coses doncs llavors si que ja vaig més concretament a veure aquí que et falta o aquesta lletra per quina l'has de canviar o ja més concretament no? (perquè)

E (fas una rodona no?)

F clar perquè sinó la cosa si es perden massa doncs es fa::

E etern

F etern també ells pobres ((riu)) arriba un punt que ja no saben||| és molt esgotador eh?| la la correcció| buf! és molt|vull dir| no sé| jo també penso que arriba un punt que per ells pels pels nanos també és esgotadora i és| i hi ha feines que a vegades ja arriba un punt que has de dir vale va deixem-ho estar vull dir tampoc| hi ha vegades que que no es possible corregir-ho encara que tu vulguis corregir-ho tot però que ells arribin a corregir-ho tot per part d'ells| que que um segons a quins nivells vull dir tampoc els hi pots demanar i::| perquè és que és molt molt pesat((riu)) és una feina molt el que passa és que clar dintre d'uns d'uns mínims no? coses que ho han de corregir i que saben fer i que per tant per aquí han de passar

E vols fer algun comentari

F no|no no que estava pensant això no que| que això que et comentava que la feina de la que la correcció|| que és| feixuga és una feina que costa no? però que a mi de tota manera un siguin del nivell que siguin eh? m'agrada corregi'ls-hi tot vull dir penso que| sense cap ànim de de a veure de volguer exigir el que en un nivell no correspon exigir però que penso que les paraules un cop una feina està acabada han d'estar ben escrites tan si el nano és capaç de corregir-ho ell o les frases ben construïdes o tan si és capaç de fer-ho ell com si li has de fer tú però que ho tingui ben escrit||res més

E doncs molt bé

